



Läroarutbildningen  
Examensarbete  
Hösten 2004

## **”Skolifieringen” av förskoleklassen**

Författare:  
Heléne Andersson  
Helén Karlsson

Handledare Charlotte Tullgren  
Beteendevetenskapliga institutionen  
Högskolan Kristianstad

# ”Skolifieringen” av förskoleklassen

## **Abstract**

Skolverket anser att grunden i integrationen mellan de båda skolformerna förskola och skola nu är lagd och det är dags att bygga vidare. I denna grund påtalar dock Skolverket att det har skett en ”skolifiering” av förskoleklassen. Med tanke på detta är syftet med studien att studera pedagogers syn på förskoleklassens verksamhet med speciellt fokus på lek. Att beskriva vad en ”skolifiering” av förskoleklassen har betytt och eventuellt kommer att betyda för lärandet och leken i de lägre åldrarna, anser vi som skribenter kan leda till att en integration mellan de bägge skolformerna förskola och skola inte bör ske på någons bekostnad. För lika viktigt som det är att inte skapa en ”skolifiering” ska det inte heller skapas en ”förskolning”. I resultatet har vi utifrån enkätundersökning och relevant litteratur sett att viljan till en lyckad integration finns hos pedagoger på fältet i de berörda skolformerna. Kan då en integration där ett gemensamt synsätt på både lärande och lek vara en utgångspunkt för en gemensam plattform att bygga vidare på. Leker lika barn bäst, med andra ord är varje skolform sig själv närmast?

**Ämnesord:** Förskoleklass, Förskolepedagogik, Integration, Samverkan, Skolifiering och Skolpedagogik.

# Innehållsförteckning

<b>FÖRORD</b> .....	<b>4</b>
<b>1. INLEDNING</b> .....	<b>5</b>
1.1 BAKGRUND.....	5
1.1.1 ”Skolifiering”.....	6
1.2 VÅRA PERSONLIGA BAKGRUNDER .....	9
1.3 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR .....	9
1.4 ARBETETS DISPOSITION .....	9
1.5 RESUMÉ AV KAPITEL 1.....	10
<b>2. LITTERATURGENOMGÅNG</b> .....	<b>11</b>
2.1 TIDIGARE FORSKNING OM INTEGRATIONEN MELLAN FÖRSKOLAN OCH SKOLAN .....	11
2.1.1 Pedagogers syn på integration .....	11
2.1.2 ”Shotgun wedding” en ofrivillig integration.....	12
2.1.3 Forskarnas syn på integration .....	13
2.2 FÖRSKOLE- FRITIDSHEM OCH SKOLKULTUR.....	14
2.4 SOCIOKULTURELLT FORSKNINGSPERSPEKTIV .....	16
2.5 LEKENS BETYDELSE FÖR BARN UR OLIKA TEORETISKA PERSPEKTIV .....	17
2.5.1 Psykoanalytiska och Kognitiva teorier .....	17
2.5.2 Kommunikations teorier ur ett kulturellt perspektiv .....	18
2.5.3 Lekpedagogik .....	19
2.6 FRAMTIDA VISIONER OM EN SAMVERKAN.....	22
2.7 RESUMÉ AV KAPITEL 2.....	24
<b>3 METOD</b> .....	<b>25</b>
3.1 VAL AV METOD.....	25
3.2 VAL AV UNDERSÖKNINGSGRUPP.....	27
3.2.1 Beskrivning av undersökningsgruppen.....	27
3.3 GENOMFÖRANDE .....	28
3.4 ETISKA ÖVERVÄGANDE .....	29
3.5 RESUMÉ AV KAPITEL 3 .....	30
<b>4 RESULTAT</b> .....	<b>31</b>
4.1 ”SKOLIFIERING” .....	31
4.2 INTEGRATIONEN MELLAN FÖRSKOLA OCH SKOLA? .....	32
4.3 LEKENS ROLL I LÄRANDET .....	34
4.4 ARBETSPASSENS ROLL FÖR LÄRANDET .....	35
4.5 VISIONER OM EN MÖJLIG MÖTESPLATS MELLAN FÖRSKOLA/SKOLA .....	36
4.6 RESUMÉ AV KAPITEL 4.....	37
<b>5. DISKUSSION</b> .....	<b>40</b>
5.1 RESULTATDISKUSSION.....	40
5.1.1 Pedagogers yrkesroll.....	40
5.1.2 Lek och lärande.....	41
5.1.3 Arbetspassens roll.....	42
5.1.4 Integrationen mellan kulturerna.....	43
5.2 METODDISKUSSION .....	44
5.2.1 Reflektioner runt metodval .....	44
5.2.2 Respondenternas upplevelse av enkätform kontra traditionell intervju .....	45
5.3 RESUMÉ AV KAPITEL 5.....	47
<b>6 SAMMANFATTNING</b> .....	<b>48</b>
<b>REFERENSLISTA</b> .....	<b>50</b>
<b>WORLD WIDE WEB</b> .....	<b>52</b>
Bilaga A Missivbrev .....	1
Bilaga B Enkätfrågor .....	2

## Förord

Vi vill börja med att tacka varandra för ett mycket gott samarbete som stundtals har varit jobbigt men mycket roligt och givande. Vi har stöttat och kompletterat varandra när någon av oss nästan har givit upp.

Vi vill även tacka vår handledare Charlotte Tullgren för hennes mycket konstruktiva kritik vilket har gett arbetet en progression.

Stöd, uppmuntran och tron på denna studie har vi verkligen våra respondenter att tacka för. De har med stort engagemang och energiskhet tagit vår undersökning till sig och verkligen givit oss ett rikt, tänkvärt och utvecklande material att bearbeta. Vi vill verkligen rikta ett stort tack till alla er tolv respondenter som har deltagit i denna undersökning.

Andra som har stöttat och stått ut med oss under studiens gång är våra familjer och är därför värda ett stort tack. De har fått överlåta datorer i båda hemmen, fixat med hämtningar och lämningar vid respektive tågstationer, fixat med förnödenheter och inte minst tröstat och uppmuntrat oss när det har känts motigt. Även barn och barnbarn har fått se lite lite av mammor och mormor och vi hoppas nu att det ska kunna finnas tid till att reparera den skadan.

Även ett tack till studiekamrater som har kommit med goda råd och med vilka vi har kunnat diskutera mycket.

Vi vill även rikta ett riktigt stort tack till nära och kära som med stort engagemang trots att alla inte varit inne i högskolevärlden för tillfället, halsont och barnvaktsproblem har tagit sig tid till att korrekturs läsa och komma med kommentarer som har hjälpt, stöttat och än en gång uppmuntrat oss.

Vi sänder härmed många kramar till er alla som har sätt till att denna examensuppgift har blivit vad den är och hopp om god läsning till er.

Än en gång från oss båda till er alla ett riktigt stort TACK

Kristianstad december 2004

*Heléne Andersson & Helén Karlsson*

# 1. Inledning

Denna uppsatts kommer att belysa det som Skolverket kallar för ”Skolifieringen” av förskoleklassen och hur det har påverkat och eventuellt kan komma att påverka integrationen, mellan förskola och skola.

I det första kapitlet som nu följer belyser vi bakgrunden till ”skolifieringen” via Skolverkets rapporter. Kapitlet innehåller även syfte och våra personliga bakgrunder till varför vi anser att integrationen mellan förskola och skola är en viktig del i *Det livslånga lärandet*.

## 1.1 Bakgrund

Sedan den 1 januari 1998 omfattar utbildningssystemet all pedagogisk verksamhet i åldrarna ett till sexton. Utbildningssystemet lyder under Utbildningsdepartementet och de sammanställer styrdokumentet Lpfö, 98 och Lpo, 94 på regeringens begäran. Dessa båda styrdokument skriver om integrationerna mellan skolformerna. Lpfö, 98 (Utbildningsdepartementet, 1998) säger att förskolan skall sträva efter ett förtroendefullt samarbete med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet. Lpo, 94 (Utbildningsdepartementet, 1994) säger att skolan i sin tur skall sträva efter ett förtroendefullt samarbete med förskolan och med gymnasiala utbildningar för att kunna nå ett mer långsiktigt lärande. Integrering av hela skolsystemet skall därför gynnas av pedagoger i verksamheter som berör elever i åldrarna ett till sexton.

Skolverket har under åren 1999-2001 gjort uppföljningar av integrationen, genom fördjupningsstudier med granskning i projektet FÖSK<sup>1</sup>. Utifrån detta projekt har Skolverket, dels i rapporter till riksdag och regering dels i olika nyhetsbrev till allmänheten och skolverksamheterna, synliggjort att samarbetet mellan förskola, skola och fritidsverksamhet inte fungerar enligt de statliga intentionerna. I den första rapporten, från FÖSK- projektet till regeringen, tar Skolverket upp att de statliga intentionerna var att utveckla ett gemensamt synsätt på barns och ungdomars utveckling och lärande. För övrigt bestod denna rapport i huvudsak av beskrivande karaktär. Andra året gjordes en preliminär analys av integrationsreformen. Tredje och sista rapporten är en slutrapport där integrationsreformens utveckling och problemområden analyseras.

---

<sup>1</sup> FÖSK är arbetsnamnet för hela projektet och skrivs på detta vis ut med versaler.

Skolverket tar upp i sin första rapport till regeringen från FÖSK-projektet den statliga utvecklingen av det livslånga lärandet. Skolverket menar att integrera förskoleverksamheten, skolbarnsomsorgen och skola, för att få en helhetssyn på lärandet, har sedan lång tid tillbaka varit statliga intentioner. SIA-utredningen<sup>2</sup> föreslog 1974 att skolan och skolbarnsomsorgen skulle ta ett gemensamt ansvar för skolbarnens hela dag. Detta ledde till en proposition 1975/76:39, *skolans inre arbete*, där det togs upp ”att grundskolan i högre grad än f.n. skall tillämpa arbetssätt och arbetsformer som mer knyter an till förskolepedagogiken” (Skolverket, *rapport till regeringen integrationen förskoleklass- grundskola* 2001)[www]

Hämtat från [www.skolverket.se/pdf/regeringsuppdrag/integration.pdf](http://www.skolverket.se/pdf/regeringsuppdrag/integration.pdf) 2004-08-16).

Frågor om det livslånga lärandet vidgades härmed till att även gälla förskolebarnen och sexåringarna fick även möjlighet till så kallad flexibel skolstart 1991. Den 1 juli 1996 blev förskoleverksamheten och skolbarnsomsorgen en del av utbildningssystemet, detta för att få till stånd en helhetssyn på lärandet.

### 1.1.1 ”Skolifiering”

I Skolverkets andra rapport till regeringen, från FÖSK-projektet (2000) skriver Skolverket att det finns en *tydlig tendens* mot att verksamheten i förskoleklassen är strukturerad efter fasta arbetspass/lektioner och med rastaktiviteter för sig. De påpekar att det i läroplanen har givits en ökad betydelse att lek och skapande verksamhet ska utgöra en helhet. Trots detta menar de att verksamheter vanligen är ”[...] schemalagda och organiseras som separata aktiviteter” (Förskoleklass- 6- åringarnas skolform. *Integration förskoleklass- grundskola- fritidshem*, s.10 [www] Hämtat från <http://www.skolverket.se/pdf/regeringsuppdrag/forgrufri.pdf>).

Skolverket skriver vidare att ”[...] verksamheterna utmärks av en markant vuxenstyrning av elevernas arbete”. Skolverket menar här att ”skolifieringen” ännu inte har fått fäste. De har genom sina studier sett prov på att skolans mer ämnesinriktade kunskapssyn och organisation håller på att få ett övertag, i förhållande till förskolepedagogikens mer sammanhållna och barninriktade kunskapssyn och organisation. I slutrapporten till regeringen från FÖSK-projektet (2001) skriver Skolverket att det nu *inte* längre rör sig om en tydlig *tendens* mot en vuxenstyrning av elevernas arbete. De påtalar här att det *nu har skett* en ”skolifiering” av verksamheten. Lek för sig och lektioner/arbetspass för sig, har tagit överhand, istället för förskolepedagogikens centrala arbetsformer med lek och skapande som en helhet. Tanken från riksdag och regering var att få en arena för integration mellan förskole- och

---

<sup>2</sup> Sia utredningen är en utredning om skolans inre arbete.

skolkulturerna, där pedagoger i förskolan och skolan tillsammans skulle söka sig mot nya synsätt. (Skolverket *Integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*, s.70 [www]

Hämtat från

[www.skolverket.se/pdf/regeringsuppdrag/integ.pdf](http://www.skolverket.se/pdf/regeringsuppdrag/integ.pdf) 2004-08-16).

Skolverket har genom FÖSK-projektet visat att denna integration fungerat dåligt i praktiken. De påtalar även att forskare, såsom Ljungblad, 1979; Kärrby, 1982; Haug, 1992 och Calander, 1999 har konstaterat att samverkan mellan förskola och skola ofta sker på skolans villkor. Skolverket skriver vidare att det är viktigt att förskole- och fritidshemskulturerna får komma till tals, eftersom de annars riskerar att marginaliseras eller försvinna i den mer väletablerade skolverksamheten, samt att ett nytt pedagogiskt förhållningssätt skall utvecklas. Även om riksdagen och regeringens tankar med integrationen var att olika kompetenser i arbetslaget skulle komma till tals och utvecklas mot nya gemensamma synsätt och arbetsformer där lek, omsorg och skapande, i de traditionella förskole- och fritidshemskulturerna, borde få genomslagskraft i skolan så konstaterar man brister på många håll. Skolverket menar att det bland annat kan bero på att klassrummet i sig självt inte inbjuder till lek i lika stor utsträckning som en förskola gör

(Skolverket *Integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. [www]

Hämtat från

[www.skolverket.se/pdf/regeringsuppdrag/integ.pdf](http://www.skolverket.se/pdf/regeringsuppdrag/integ.pdf) 2004-08-16).

Skolverket skriver vidare i slutrapporten, från FÖSK-projektet till regeringen, att det finns stora möjligheter till utveckling av integrationsreformen. För att detta ska bli möjligt måste det skapas goda förutsättningar. ”Dessa förutsättningar handlar om tid och stöd för kompetensutveckling; inte minst genom möjligheter till gemensam reflektion, planering och utvärdering av den pedagogiska verksamheten” (Skolverket *Integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*, s.70 [www]

Hämtat från

[www.skolverket.se/pdf/regeringsuppdrag/integ.pdf](http://www.skolverket.se/pdf/regeringsuppdrag/integ.pdf) 2004-08-16).

Skolverket påpekar även att det från statlig nivå måste ske en fortsatt översyn av lag och förordning och tar då upp läroplanernas revidering. Utbildningarna av både lärare och rektorer måste ses över för att skapa dialoger mellan dessa bägge yrkesgrupper. På kommunal nivå måste det skapas goda förutsättningar genom satsning på olika strukturella frågor såsom lokalfrågor, storlek på - och sammansättningar av grupperna och då även i sammansättningen av personalgrupperna. På den kommunala nivån måste det ske en aktiv utvärdering av de integrerade verksamheterna.

(Lidholt, B *Integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem* [www]

Hämtat från

[www.skolverket.se/pdf/regeringsuppdrag/integ.pdf](http://www.skolverket.se/pdf/regeringsuppdrag/integ.pdf) 2004-08-16).

Utbildningsdepartementet har varnat för att en ”skolifiering” börjar få fäste. De menar att denna företeelse har en tendens att krypa allt längre ner i åldrarna och lämnar som exempel att förskolebarn, ett till fem år, föreslås kallas elever.

Vi ser en fara i att använda detta begrepp annat än när det handlar om rättsäkerhet. Ett vidgat och vardagligt användande av begreppet ’elev’ på förskolebarn kan komma att bidra till en ytterligare ’skolifiering’ av förskolan och på bekostnad av de kvaliteter som vi anser förskolepedagogiken har i dag (Sveriges psykologförbund [www]

Hämtat från

[http://www psykologforbundet.se/www/sp/hemsida.nsf/objectsload/skollag/\\$file/skollag.pdf](http://www psykologforbundet.se/www/sp/hemsida.nsf/objectsload/skollag/$file/skollag.pdf) 16/8 2004).

Även Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) påtalar att det finns en risk om ”skolifieringen” kryper längre ner i åldrarna och kallar detta för att barnen ”förskolas”. Med detta menar de att faran finns i att barnen uppfattar sig som mindervärdiga, eftersom alla inte kan uppnå de mål som skolan sätter upp.



## 1.2 Våra personliga bakgrunder

Vi är två lärarstuderande som går sista terminen på lärarutbildningen med inriktning ”Lek, utveckling, lärande”, vilket är en inriktning mot förskolan. Då vi båda är barnskötare med erfarenheter från förskolepedagogiken, har leken varit något som vi länge värnat om. Detta intresse har stärkts ytterligare i denna utbildning, både i inriktningen och specialiseringar, och då inte minst genom specialiseringen *lek i pedagogiska miljöer*. Där fick vi insikt och kunskap om lekens betydelse som ett pedagogiskt redskap för barns utveckling och lärande både i förskolan och i skolan. Med dessa insikter och kunskaper med oss i bagaget vill vi visa på hur leken står sig i förhållande till ”skolifieringsbegreppet”, men framförallt pedagogernas syn på lek och ”skolifiering”.

## 1.3 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att studera hur pedagoger kan uttrycka sig om ”skolifieringen” av förskoleklassens verksamhet med speciellt fokus på lek. Vi belyser detta syfte ur ett sociokulturellt perspektiv och ställer oss frågorna.

- Hur ser pedagogerna på leken i relation till arbetspass planerade av pedagogerna?
- Har leken någon roll i de planerade arbetspassen?
- Hur vill pedagoger jobba med integrationen mellan förskola, skola och fritidshem?

## 1.4 Arbetets disposition

Uppsatsen grundar sig dels på en litterär utgångspunkt i kapitel två och dels på en studie i kapitel fyra. Metoden för studien är enkätundersökning, vilket redogörs för under kapitel tre. I kapitel fem följer en diskussion där både resultatdiskussion samt metoddiskussion ingår. Uppsatsen avslutas med en sammanfattning av hela studien i kapitel sex.

## **1.5 Resumé av kapitel 1**

Vi har i detta kapitel belyst Skolverkets synpunkter på effekterna av integrationen mellan förskola och skola. Att det inte har blivit så som visionerna från, statligt håll var, är bakgrunden till varför vi anser att denna integration bör belysas. De politiska texterna har belyst en problematik som vi i nästkommande kapitel söker mer information om dels i litteratur och dels genom tidigare forskning.

## **2. Litteraturgenomgång**

Vi kommer inledningsvis i detta kapitel ta upp tidigare forskning om integrationen mellan förskolan och skolan, varpå vi fortsätter med förskole- fritidshem och skolkultur. Därefter följer en beskrivning av innebörden av ett sociokulturellt forskningsperspektiv på denna studie. Efter detta kommer en genomgång av lekens betydelse ur olika teoretiska perspektiv, varpå vi avslutar litteraturgenomgången med rubriken framtida visioner om en samverkan.

### **2.1 Tidigare forskning om integrationen mellan förskolan och skolan**

Tidigare forskning runt ett begrepp som någon i något sammanhang har använt sig av kan vara näst intill omöjligt att hitta. Därför har vi efter Skolverkets definition av begreppet ”skolifiering” sökt oss till forskning runt integrationsfrågor mellan de kulturer som berör vår studie. Vi ansåg att de forskare som Skolverket själv belyser i sin slutrapport från FÖSK-projektet till regeringen var relevanta för oss också och kommer därför här att belysa Ljungblad, 1979; Kärrby, 1982; Haug, 1992 och Calander, 1999. Vi utgår från vad dessa forskare har kommit fram till under tre rubriker.

#### **2.1.1 Pedagogers syn på integration**

Ljungblad (1979) tar upp i sin avhandling att redan på Frøbels tid<sup>3</sup>, ansåg de dåvarande barnträdgårdslärarinnorna, att barnträdgårdarna inte skulle ha formen av en skola eftersom pedagogerna menade att förskolebarnen lätt kunde tappa motivationen om det blev för mycket skola. Ljungblad skriver vidare att diskussionerna kring en samverkan mellan förskolan och grundskolan har fortsatt genom åren. Författaren menar vidare att det är de skilda synsätten och arbetssätten som kan hindra en samverkan mellan de båda verksamheterna.

---

<sup>3</sup> Fröbel (1782-1852) var grundare av Kindergärten i Tyskland som blev barnträdgårdar i Sverige.

Kärrby (1982) tar upp i sin rapport, vilken är en sammanställning från forskning som gjorts angående integrering mellan förskola och lågstadium, att integrationen har upplevts mer positivt av förskollärare än av lågstadielärare. Lågstadielärarna ansåg att barnens utveckling, både vad det gäller socialt och kunskapsmässigt, till en lägre del än förskollärarna gynnades av samverkan.

Av resultaten framgår att samverkan generellt sett har upplevts som mer positiv av förskollärare än lågstadielärare. Lågstadielärare menar att samverkan betytt mindre för barnens utveckling än förskollärare. (Kärrby, 1982, s.8).

Kärrby (1982) skriver i sina slutsatser att de hinder som finns för en samverkan kan vara att verksamheternas samhällsfunktioner inte överensstämmer med varandra. De organisatoriska förutsättningarna kan också bli ett hinder. Författaren skriver vidare att ett annat hinder för en samverkan kan vara pedagogernas förhållningssätt till barnen.

### **2.1.2 ”Shotgun wedding” en ofrivillig integration**

Calander (1999) belyser i sin doktorsavhandling integrationen mellan i huvudsak fritidshemmen och skolan. Calander tar upp att integrationen skedde under en tid med nedskärningar av den offentliga sektorn och skriver att:

Det äktenskap som nu instiftats är resultatet av *a shotgun wedding*; det har inte ingåtts frivilligt [...]. Oavsett med vilken grad av entusiasm enskilda lärare och fritidspedagoger har låtit sig giftas ihop, har de inte haft möjligheten att säga nej om de önskat arbeta kvar inom skola och fritidshem (Calander, 1999, s.23).

Författaren menar med detta att utvecklingen till detta ”tvångsäktenskap” har haft två grundläggande drivkrafter där det ena är av ekonomisk art medan det andra är av pedagogisk/ideologisk art. I sitt slutord tar Calander upp att tron på ett tvångsäktenskap är allt för stor och menar att pedagogerna kanske behöver gå ur äktenskapet<sup>4</sup> och istället bli särbo med gemensam vårdnad av barnen för att tydligare framhålla respektive yrkesroller och därifrån bygga på en god pedagogisk kvalitet Calander (1999).

---

<sup>4</sup> Calander (1999) avser med detta äktenskap, äktenskapet mellan fritidspedagoger och lärare. Vi anser dock att detta tvångsäktenskap har hänt i hela utbildningssystemet mellan alla yrkesgrupper och på så vis även mellan förskollärare och lärare.

### 2.1.3 Forskarnas syn på integration

Fokus bör ligga på att en integrering fungerar mellan förskolan och grundskolan så att det blir en så smidig övergång för barnet som möjligt. Ljungblad (1979) ger en rad exempel på olika lösningar som kan minska problemen vid övergången som sänkt skolålder, besök på skolan, terminsintagning, diskussion mellan lärarna osv.

Administrativa eller organisatoriska lösningar av detta slag kan förminska problemen men inte lösa dem. Detsamma gäller annan stoffplacering mellan de två skolformerna. Metodiskt närmande är en mycket viktig bit på vägen mot lösning liksom ett närmande mellan huvudmännen (Ljungblad, 1979, s.18).

Ljungblad hänvisar i sin avhandling till Skolöverstyrelsen och Socialstyrelsen som menar att en integration mellan de båda verksamheterna kan vara lösningen på samverkansproblemen. Detta för med sig att pedagogerna måste ha en gemensam målsättning och arbetssätt för att en integration mellan verksamheterna ska kunna fungera (Ljungblad, 1979). För att underlätta för integrationen skriver Kärby (1982) att det måste finnas en tydlig pedagogisk ledning. Författaren skriver vidare att utbildningen av dels förskollärare dels av lågstadielärare bör innehålla moment av samläsning, detta för att kunna skapa en djupare kunskap av varandras specialiseringar. Även fortbildningen bör vara gemensam för att verksamma pedagoger på så vis eventuellt kan få en ”konkret grund att bygga vidare på vad det gäller innehåll och arbetssätt” (Kärby, 1982, s.60). Eftersom Kärbys forskning är 22 år gammal är det relevant att i detta sammanhang även ta upp att den nya lärarutbildningen bygger på Regeringens proposition (1999/2000:135). Där ett av argumenten för en förnyad lärarutbildning går ut på att blivande lärare via sin utbildning får en gemensam grund att stå på, men samtidigt kvarhålla en individualisering. ”Studenterna får genom val av inriktning och specialisering ta ansvar för den egna yrkesutbildningens profilering och på ett tidigt stadium utforma sin egen kompetens som lärare” (Prop.1999/2000:135, s.16).

I fyra års tid genomförde Haug (1986-1990) ett experiment i Norge för att försöka förändra den befintliga organisationen och den pedagogiska praktiken: ”The intentions of the experiment were to change the existing educational practice and organization” (Haug, 1992, s.19). Haug tar upp att när förskollärarna befann sig i skolans lokaler använde de sig av, vad de föreställde sig vara, traditionell skolpedagogik. Vidare skriver Haug (1992) att förskollärarna använde sig av ett friare förhållningssätt till barnen och växlade mellan pedagogisk verksamhet och omsorg. Utifrån detta experiment fann Haug att en integration av de olika verksamheterna inte hade infriats. Haug menar vidare att en förändring inte kan ske enbart genom statlig styrning av

exempelvis läroplanerna (jfr s.6 1.2.1) utan det måste även ske en förändring av traditionerna, vilka måste skapas av de pedagoger som arbetar i integrerade verksamheter.

[...] that it is not enough to change the curricula, in order to alter the educational work. Changes require also that those who are working within the frameworks have changed the basis of their understanding or the basis of their notions of what the work itself involves. They must internalise another tradition, they must acquire the tacit knowledge about the ideology in which they are to function. They must be able to interpret the signals, give them meaning in a new sense. They must have other notions as to what is important, and how educational work can be done (Haug 1992, s.192).

Haug menar vidare att pedagoger måste vara kompetenta och lyhörda i sitt förhållningssätt för att kunna ta till sig av varandras kunskaper och idéer. Utifrån varandras kunskaper och idéer kan de sedan skapa en gemensam grundsyn på hur kunskaper blir till hos barnen (Haug, 1992).

## **2.2 Förskole- fritidshem och skolkultur**

Fagerli, Lillemyr och Söbstad (2001) menar att pedagoger uppfattar förskolepedagogiken som positiv och kan se fördelar med den. I förskolepedagogiken är leken central. Författarna skriver vidare att leken bör vara central för alla barn i åldern 0-15 vilket också FN:s Barnkonvention gör. I barns rättigheter artikel 31 betonar de att lek är en rättighet som alla barn ska få möjlighet till, goda tillfällen ska också finnas till skapande och kulturell verksamhet. ”Konventionsstaterna erkänner barnets rätt till vila och fritid, till lek och rekreation anpassad till barnets ålder samt rätt att fritt delta i det kulturella och konstnärliga livet” (Nyberg;L Barnombudsmannen FN:s Barnkonvention artikel 31 [www]

Hämtat från

<http://www.bo.se/adfinity.aspx?pageid=44> 2004-08-16).

Eftersom Sverige är en av konventionsstaterna måste landet också leva upp till de artiklar de har skrivit under på i Barnkonventionen. På så vis bör leken vara central för alla barn i åldern 0-15 både i och utanför det svenska utbildningssystemet.

Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) skriver i sitt resonemang om barnet som natur, att pedagogernas synsätt och arbetssätt i förskolans verksamhet har rötter till Rousseaus och Frøbels tid. De värnade om barndomen som en skör och skyddad tid där barnen genom lek och skapande verksamhet bearbetar och provar sina inre tankar och känslor. Vidare skriver de att helhetssynen på barnet har präglat förskoleverksamheten (jfr s.10 2.1.1) ända från Frøbels tid som värnade om ett helhetstänkande som berörde hela barnets utveckling. Denna helhetssyn på barnet präglar fortfarande förskoleverksamheten till skillnad mot skolans mer ämnesindelade verksamhet (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). Persson (1995) tillägger att pedagogers sätt att se på barnet som en helhet är en markering från förskolans sida gentemot skolans ämnescentrerade verksamhet. Pedagogerna i förskolan arbetar aktivt med att barnen lär sig under hela dagen i naturliga sammanhang i verksamheten och inte enbart vid speciella undervisningstillfällen (Persson, 1995).

Gällande barnet som kultur och kunskapsåterskapare skriver Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) att skolan präglas av en mer ämnesinriktad kunskapssyn. ”Ämnescentreringen innebär att det blir mycket tydligare vad man skall göra och hur det skall göras. Vad som är rätt eller fel blir också synligare till skillnad mot i förskolan” (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994, s.19). Här är Persson (1995) inne på samma resonemang och tillägger att skolan förmedlar konkret ämneskunskap där eleverna inte har någon direkt inverkan på ämnesuppdelningen. Eftersom detta till stor del redan är bestämt av andra (Persson, 1995).

Fagerli, m.fl. (2001) skriver att lek och lärande är centrala aspekter som har genomsyrat både förskolepedagogiken och skolpedagogiken genom tiderna. Pedagogerna i förskolan och skolan har haft olika syn på vad lek och lärande innebär i de olika traditionerna. I skolan har leken ofta varit en utfyllnad mellan lektionerna och varit förpassad till rasterna, den traditionella förmedlingen av kunskaper har istället haft en central roll i verksamheten. Tvärtom har det varit i förskolan där leken varit i fokus och då speciellt den fria leken. Här har lärandet istället haft en underordnad betydelse i förskolepedagogiken, men börjar nu få en mer betydande roll. Samtidigt har leken börjat få mer betydelse i skolans verksamhet, i samband med läroplanens påtryckningar om lekens betydelse även i skolan. För att få till stånd en integration mellan dessa båda traditioner måste en framtida samverkan böttna i en gemensam grundsyn och kunskapssyn hos pedagogerna och detta kan enligt författarna ta tid att förverkliga, även om en viss samverkan har börjat närma sig på senare år.

Traditionerna har närmat sig varandra även beträffande planering, aktivering av barn och utvecklande av allsidig kompetens hos barnet. Dessutom har allt fler förskollärare och lärare ägnat sig åt att stärka barns självförtroende. Båda traditionerna har också understrukit värdet av lokalt utvecklingsarbete och behovet av att anpassa pedagogiken så att den tar hänsyn till barn med olika förutsättningar och barn från olika kulturer (Fagerli, m.fl., 2001, s.145).

Att se värdet av lokalt utvecklingsarbete har också Skolverket tryckt på i sina rapporter från FÖSK-projektet.

## **2.4 Sociokulturellt forskningsperspektiv**

I syftet med studien ligger fokus på kommunikation. Vi vill, vilket vi redan nämnt, undersöka hur pedagoger kan uttrycka sig om ”skolifieringen” av förskoleklassens verksamhet med speciellt fokus på lek. I detta kommunikativa perspektiv är psykologen Vygotskij föregångare till det sociokulturella perspektivet. Individer approprierar<sup>5</sup>, med stöd av vad individerna redan vet och kan. Med andra ord betyder det att vilken miljö vi befinner oss i har betydelse för hur vi beter- och uttrycker oss. Detta perspektiv vidareutvecklar Säljö genom att använda sig av begreppet kommunikativa diskurser (Säljö, 2000). Enligt Säljös definition av begreppet diskurser kan man inte studera vad människor tänker utan endast hur de uttrycker sig. Säljö menar vidare att miljöer, kunskaper och handlingar intimt hänger samman i hur vi uttrycker oss. ”En god förmåga att lära i ett sociokulturellt perspektiv betyder nu helt enkelt att man kan identifiera vilka regler för kommunikation som är gällande i ett specifikt verksamhetssystem” (Säljö, 2000, s. 209). ”Människan tänker med och genom de intellektuella redskap i form av språkliga uttryck som hon mött i samspel med andra” (Sträng Haraldsson, 2000, s.10). Att belysa ”skolifieringen” ur olika diskurser medför att vi tar hänsyn till i vilken kultur människorna befinner sig, hur de förhåller sig till varandra och hur de uttrycker sig. Skolverket skriver också i sina rapporter, till regeringen från FÖSK-projektet, att bland annat miljön som förskoleklasserna befinner sig i är avgörande för vilket pedagogiskt arbetssätt som ska bli mest synligt.

---

<sup>5</sup> Med approprierar menar Vygotskij att människor ständigt tar till sig kunskaper i kommunikationerna med sina medmänniskor i nya former av artefakter och att appropriera blir då ett kommunikationsredskap.



## **2.5 Lekens betydelse för barn ur olika teoretiska perspektiv**

I vårt syfte fokuserar vi även på lekens roll i ”skolifieringen”. Vi kommer därför under denna rubrik att synliggöra leken ur olika teoretiska perspektiv både ur en historisk och nutida synvinkel. Vi vill belysa teorierna dels ur psykoanalytiska och kognitiva perspektiv, dels ur ett kommunikationsteoretiskt perspektiv. Ur de kommunikativa teorierna växer det lekpedagogiska arbetssättet fram, vilket förespråkas både i förskolan och i skolan. Dessa teorier har speglat och kommer att spegla pedagogers syn på lekens betydelse för lärandet i förskola och skola. ”Genom att studera lekteorier från olika tidsepoker skapas en förståelse för hur och om synen på lek förändrats över tid” (Welén, 2003 s.9).

### **2.5.1 Psykoanalytiska och Kognitiva teorier**

Denna psykoanalytiska teori företrädde av Freud, Erikson och Winnicott. Freuds teorier om människans själlsliv kom att innefatta även lekens betydelse. Fastän han inte själv utarbetade en egen teori om lek var han ändå intresserad av hur leken påverkar barns känslomässiga utveckling. Han ansåg bl.a. att leken var ett sätt för barnen att leva ut sina egna aggressioner och ångerkänslor, som de gav utlopp för genom att återge dessa känslor i deras omgivning. Erikson utarbetade senare Freuds teorier och menade att leken utvecklas i olika faser under uppväxten som ett sätt för barnet att klara av sina egna inre konflikter. Winnicott är även han en psykoanalytiker som använder sig av föremål som övergångsobjekt i sin beskrivning av lekens betydelse i barns liv. Dessa föremål kan ta sig uttryck i en snuttefilt eller napp som ersättare av modern då denne inte alltid är närvarande. Winnicott menar att leken följer från övergångsobjekt till vuxenlivets tankeförmåga (Olofsson, 1987).

Enligt psykoanalysen är leken barnets viktigaste sätt att bearbeta omedelbara känslor av underlägsenhet och rädsla inför hot som skrämmer. I leken kan barnet pröva möjligheterna både skräcken och triumfen över att besegra det onda (Lindqvist, 1996, s. 54).

Den psykoanalytiska teorin anser att lek ska vara fri från vuxnas inblandning, däremot bör det finnas ett rikt utbud av lekmaterial för att stimulera deras utveckling och för att kunna bearbeta olika konflikter som kan uppstå (Lindqvist, 1996).

Den främste förespråkaren i den kognitiva teorin är Piaget. I sin teori betecknar Piaget att den kognitiva utvecklingen sker i två stadier som är beroende av varandra. Dessa kallar han för assimilation och ackommodation. Med assimilation menar han att barnet anpassar omvärlden till de erfarenheter, tankar och kunskaper som barnet redan har. Ackommodation innebär istället att barnet anpassar sig efter de nya krav som omvärlden ställer. Piaget menar att leken till stor del består av repetition av redan inlärd mönster, alltså assimilation. Barnet använder sig av leken för att omvandla och pröva sina egna upplevelser och erfarenheter för att lättare kunna förstå och sätta in dem i ett sammanhang. I Piagets teorier är leken indelad i stadier efterhand som barnet bildar sig en ny förståelse för hur saker och ting hänger ihop. För att denna nya inläring ska kunna bli möjlig måste både assimilation och ackommodation komplettera varandra som en helhet, detta kallar Piaget för adaptation (Olofsson, 1987). I enlighet med den psykoanalytiska teorin anser även Piaget att leken ska vara fri från vuxnas deltagande. Men även i den kognitiva teorin spelar ett rikt lekmaterial och lekmiljöer en stor roll för utvecklingen av leken (Lindqvist, 1996). Däremot betonar Piaget kamraternas betydelse för barns tänkande och konstruktion av kunskap (Welén, 2003).

### **2.5.2 Kommunikations teorier ur ett kulturellt perspektiv**

Inom denna teori är det Vygotskij som historiskt sett är det stora namnet. Vygotskij lägger till skillnad mot Freud och Piaget, som betonar lekens betydelse för individens utveckling, vikten vid leken som en social process (Welén, 2003). Vygotskij menar att människan är en kreativ varelse som genom sin fantasi tolkar och bearbetar känslor och erfarenheter. Via leken anser Vygotskij att barnen utvecklar sin medvetenhet om omvärlden (Lindqvist, 1996).

Leken är ett dynamiskt möte mellan barnets inre (känslor och tankar) och den yttre verkligheten. I leken skapas en fiktiv situation och i leken gestaltas handlingar. Det är fantasi i handling, en fantasiprocess, som skapar nya betydelser genom att en verklig situation får en ny och främmande innebörd (Lindqvist, 1996, s.70).

I leken tolkar och bearbetar barnen sin vardag och via leken blir de medvetna om sina egna handlingar. Genom att i leken skapa fiktiva situationer menar Vygotskij att barnet utvecklar sin förmåga till abstrakt tänkande (Lindqvist, 1996; Olofsson, 1987).

Nu rådande inom kommunikationsteorin är Bateson och vad det gäller kommunikation i kulturella sammanhang är det Säljö som är det stora namnet. Vi vill också bekänna oss till dessa teorier, och hänvisar till punkten 1.2 syfte och frågeställningar där vi tog upp att syftet

och studien belyses utifrån ett sociokulturellt perspektiv. De båda författarna Mauritzson och Säljö (2003) utgår från Bateson som menar i sin kommunikationsteori att leken ramar in av metakommunikativa signaler som talar om att lek är på låtsas. Det är viktigt i barns sociala relation med andra att kunna hantera sina egna erfarenheter. Samtidigt som de lär sig kommunicera med andra barn, lär de sig också ta initiativ till hur leken och andra aktiviteter ska tacklas och genomföras så att de utvecklas till gemensamma upplevelser (Mauritzson & Säljö, 2003). Olofsson hänvisar i sin bok också till Bateson, som menar att kommunikationen mellan människor sker på flera plan. Den metakommunikativa signalen talar om att det som händer i en viss situation inte alltid är som det ser ut att vara. ”Leken kan ligga olika långt från verkligheten ibland så nära att vi har svårt att urskilja vad som är lek och vad som inte är det” (Olofsson, 1987, s.18). Det syns på barn när de leker, de visar med ansiktsuttryck, tjoar och gestikulerar, men det syns även när de inte vill leka längre. Antingen genom att tala om det eller via ansiktsuttryck. ”Att förstå denna avblåsningssignal är lika viktig som att förstå leksignalen och är en viktig ingrediens i barns sociala kompetens” (Olofsson, 1987, s.19).

Att få många tillfällen att i leken lära sig kommunicera med sin omgivning värnar också läroplanerna om. I Lpfö 98, (Utbildningsdepartementet) under förskolans uppdrag står att läsa; ”I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem” (Lpfö 98, Utbildningsdepartementet, s.9). I Lpo 94, (Utbildningsdepartementet) står att läsa under skolans uppdrag; ”Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet”. (Lpo 94, Utbildningsdepartementet, s.7). Utifrån dessa styrdokument framkommer att leken är väsentlig i både förskolepedagogiken och skolpedagogiken.

### **2.5.3 Lekpedagogik**

Att som pedagog medvetet använda sig av lek ur ett pedagogiskt syfte ger ett lekpedagogiskt förhållningssätt. Detta förhållningssätt för med sig en form av styrning där pedagogen har nyckelrollen för att utveckla barns lek genom uppmuntran, stimulans eller utmaning. För att kunna använda sig av ett lekpedagogiskt förhållningssätt behöver pedagogerna ta tillvara på tillfällena i barns styrda eller fria lek (Welén, 2003). Författaren skriver vidare att leken för skolbarn kan skapa tillfälle till en anpassad undervisning eftersom lek inte kräver att andra bedömer dem.

Det grundläggande förhållningssättet hos pedagogen bör vara att använda barns naturliga, spontana lek på så sätt att ett styrt lärande sker parallellt med att lekens positiva kvalitéer bevaras. Det är viktigt att understryka att pedagogens förhållningssätt måste bygga på en respekt för barnets lekvärld, en förmåga att förstå när och på vilket sätt vuxna kan agera så att samspel uppstår. I fantasins värld kan varken vuxna eller barn misslyckas; det är på lek! (Welén, 2003 s.42).

Begreppet "den fria lekens pedagogik" härstammar från Fröbel som poängterade lekens betydelse i förskolepedagogiken. Han ansåg att barnet är som en planta som genom de vuxnas uppfostran skulle utveckla det naturliga och gudomliga hos barnet. Leken ansågs dock vara helgad och genom den fria leken, erbjöds barnet möjlighet att själv välja sysselsättning utifrån ett planerat material (Lindqvist, 1996). Leken var inte fri i den betydelsen att barn fritt fick ge utlopp för sina behov och impulser, utan det skulle finnas en vuxen närvarande som inspiratör och deltagare i barnens lek, utan att för den skull dominera leken (Welén, 2003). Olofsson (1987) kallar sin lekpedagogik för "den fria lekpedagogiken". Olofsson resonerar på liknande sätt som Fröbel om att den vuxne, genom att finnas i barnens närhet antingen i eller utanför leken, kan stötta och vägleda dem. Lek är barns naturliga uttrycksmedel, i den bearbetar barnen olika händelser och känslöstämningar (Olofsson, 1987). Även läroplanen Lpo 94, (Utbildningsdepartementet) trycker på vikten av leken ur en pedagogisk synvinkel under de tidiga skolåren (Lpo 94, Utbildningsdepartementet). En förutsättning för att kunna leka med andra är dock att barnen förstår leksignalen och kan skilja på fantasi och verklighet. I lek med andra barn är det också en förutsättning att barnen förstår lekreglerna samförstånd, ömsesidighet och turtagande (Olofsson, 1987). Här har därför den vuxne en viktig roll när det gäller att skapa goda förutsättningar och inspiration för barnens lek, genom att finnas i närheten som en medkonstruktör och vägvisare i leken.

Lekförmågan finns som en enorm möjlighet hos varje barn. Den vuxne kan bejaka den, stimulera den och tillåta den att utvecklas till välsignelse för barnens allsidiga utveckling. Leken kan också dö ut i brist på näring, på grund av oro, på grund av brister i de grundläggande förutsättningarna (Olofsson, 1987, s. 123).

I motsats till Psykoanalytiska och Kognitiva teorier där Freud, Erikson Winnicott och Piaget var rådande ser vi här skillnader i sättet att se på de vuxnas roller i leken.

Lindqvist (1996) bygger vidare på Olofssons lekpedagogik, men grundar sig istället på ett medvetet sätt från pedagogernas sida att arbeta tematiskt kring olika ämnen och sagor. Genom att pedagogen är med i leken som en medspelare skapar både barn och pedagoger en gemensam lekvärld där också olika estetiska ämnen kommer in i ett kulturellt sammanhang.

Bakom arbetssättet finns en kunskapssyn som betonar sambanden mellan reproduktion och produktion eller kreativitet, och pedagogiken syftar till att skapa nya betydelser och meningssammanhang istället för att enbart låta barnen tillsynes upptäcka kunskaper som redan finns och som sedan skall läras in (Lindqvist, 1996, s.81).

Genom att skapa gemensamma fiktiva lekvärldar bearbetar barnen tillsammans med de vuxna de olika känslöstämningarna via konkreta lekupplevelser (Lindqvist, 1996). Det huvudsakliga förhållningssättet hos pedagogen, i ett lekpedagogiskt arbetssätt, bör vara att använda barns spontana lek för att lärande ur ett medvetet syfte ska kunna ske. Pedagogernas synsätt är också angeläget att framhålla. Synsättet måste bygga på en respekt för barnets lekvärld, en förmåga att förstå när och på vilket sätt vuxna kan agera så att samspel uppstår. I fantasins värld kan varken vuxna eller barn misslyckas; det är på lek (Welén, 2003).

Löfdahl (2002) tar i sin avhandling upp att barn är "sociala aktörer" som genom leken skapar meningsfulla sammanhang, där innehållet i leken prövas på olika sätt i kommunikation med sin omgivning. "I leken får handlingar, föremål och begrepp en mening genom det innehåll barnen uttrycker i leken. En utgångspunkt i leken är en gemensam aktivitet" (Löfdahl, 2002, s.43). Löfdahl har i sin avhandling velat se hur innehållet i barns lek "medierar" kulturen genom kommunikationen i leken.

Resultatet visar att det är i lekvärdens kommunikation som rollerna får sina karaktärer, handlingar och föremål får sina betydelser och gemensamt konstruerade berättelser ger struktur åt händelseförlopp som upprätthåller och skapar varaktighet åt lekens innehåll (Löfdahl, 2002, s.193).

Vidare skriver författaren att det är i kommunikationen med andra i omgivningen som leken får en mening, då barnen tillsammans skapar spännande och fiktiva handlingar i kulturella sammanhang. Löfdahl refererar i sin avhandling till Bakthin som menar att barnen i leken är aktiva aktörer som genom kommunikationen med varandra påverkar hur en viss situation utvecklar sig. (Löfdahl, 2002).

Löfdahl (2002) påpekar att barns lekar i huvudsak handlar om existentiella frågor där de genom leken gestaltar sådant som de både själva och genom andra upplever som angeläget i vår samhällskultur. Författaren skriver att barnen ofta bearbetar situationer i leken som är krävande och dramatiska. Men genom att barnen ges chans att leva sig in i leken och får leka färdigt utan onödiga avbrott löser de ofta dessa farliga och dramatiska situationer på ett positivt sätt. Därför är det viktigt att låta barnen få gott om lektid utan att ständigt bli avbrutna av annat som måste göras i verksamheten (Löfdahl, 2002). I läroplanen Lpfö 98, (Utbildningsdepartementet) står att läsa under förskolans uppdrag; ”Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande skall prägla verksamheten i förskolan” (Lpfö 98, Utbildningsdepartementet, s. 9).

I det svenska skolväsendet kan ett lekpedagogiskt arbetssätt vara en möjlighet att sammanföra de traditionellt skilda skolformerna förskola och grundskola. Förskoleklassen kan ses som den mötesplats mellan förskolan och skolan där ett lekpedagogiskt arbetssätt tydliggörs (Welén 2003).

## **2.6 Framtida visioner om en samverkan**

För en framtida vision om en möjlig mötesplats, mellan förskolan och skolan, ska kunna bli möjlig menar Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) att det måste ske en samverkan. Där pedagogerna från dessa båda verksamheter kan bidra med sina individuella kompetenser för att få till en integrering. Men för att detta ska bli möjligt anser författarna att det krävs en gemensam grundsyn och kunskapssyn på barnet från pedagogernas sida. (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). Fagerli, m.fl. (2001) skriver samtidigt att det i integrationen mellan de båda traditionerna, är viktigt att de olika lärarkategorierna tar till vara på och utnyttjar sin speciella yrkeskompetens. Författarna ser detta som en tillgång i skapandet av en gemensam värdegrund. På liknande sätt skriver Persson (1995) att en samverkan mellan förskola och skola kan innebära en ökad kompetens och kunskap i arbetslaget. Samtidigt som det också innebär att pedagogerna i de båda verksamheterna kan förändra sina åsikter och värderingar för att ett samarbete ska kunna fungera (Persson, 1995). Johansson (2000) resonerar vidare om olika yrkeskategoriers möjligheter till samverkan.

Detta som nu återstår, och detta är den största utmaningen, är att utveckla ett sammanhängande innehåll i förskola, förskoleklass och skola för barn, där pedagogiken är avpassad efter behov och utveckling (Johansson, 2000, s. 21).

Detta är en vision som enligt författaren kan ta tid, eftersom det gäller att utforma pedagogernas kompetens mot de mål som finns i läroplanerna för de båda verksamheterna.

Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) betonar vikten av att pedagogerna både i förskolan och i skolan värnar om en gemensam verksamhet, där de utgår från barnens individuella utveckling och intresse, samt spinner vidare utifrån denna kunskap som redan finns. ”Att utgå från barns kultur och därigenom se barnet och de erfarenheter som barnet bär är kanske den framtida förskolans och skolans allra viktigaste utmaning” (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994, s.35). En förutsättning för att lärande ska kunna ske är att det känns meningsfullt och roligt anser Fagerli, m.fl. (2001). De skriver även att ett sätt kan vara att utgå från barns egna erfarenheter genom lek och skapande där barnen får prova och engagera sig på ett roligt sätt.

I Lpo 94, (Utbildningsdepartementet) under skolans uppdrag står följande;

Gemensamma erfarenheter och den sociala och kulturella värld som skolan utgör skapar utrymme och förutsättningar för ett lärande och utveckling där olika kunskapsformer är delar av en helhet. Ett ömsesidigt möte mellan de pedagogiska synsätten i förskoleklass, skola och fritidshem kan berika elevernas utveckling och lärande (Lpo 94, Utbildningsdepartementet, s.8).

I Lpfö 98, (Utbildningsdepartementet) under förskolans uppdrag står följande;

Förskolan skall erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet (Lpfö 98, Utbildningsdepartementet, s. 8).

Vi ser här i dessa båda citat att läroplanerna använder sig av olika beskrivningar av helheten. Lpo 94, (Utbildningsdepartementet) menar att kunskaper är delar av en helhet. Medan Lpfö 98, (Utbildningsdepartementet) menar att kunskaper bildar en helhet. Precis som Fagerli, m.fl (2001); Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) skriver i föregående stycke så grundar sig förutsättningen i att man som pedagog utgår från barnens eget intresse och erfarenheter för att ett lärande ska kunna bli möjligt.

## **2.7 Resumé av kapitel 2**

Vi har i detta kapitel belyst författare och tidigare forskares synpunkter om integrationen mellan förskola och skola. Författarna och forskarna har tryckt på att integrationen stöter på olika svårigheter. En svårighet är att försöka bygga en gemensam grundinställning till vad lek och lärande betyder. Vi har också lyft fram olika teorier på vad lek har inneburit och kan innebära i förhållande till lärandet. För att sedan ta reda på om litteraturen har speglat verkligheten i de båda verksamheterna har vi använt oss av enkäter vilket vi redovisar i näst kommande kapitel.



## 3 Metod

Studien grundar sig på enkäter som består av sex öppna strukturerade frågor. Detta innebär att respondenterna ges möjligheter att fundera, reflektera, utveckla och fördjupa sina svar. Respondenterna befinner sig i; förskolan, förskoleklassen, fritidshemmet och skolan och är fördelade i två olika upptagningsområden i två mindre landsortskommuner.

Utgångspunkt för denna studie är skolverkets rapporter, till regeringen från FÖSK-projektet, om integrationen mellan förskole- och skolkulturerna. Eftersom syftet är att studera pedagogers sätt att uttrycka sig om ”skolifieringen” av förskoleklassens verksamhet med speciellt fokus på lek ställer vi oss därför följande frågor; Anser pedagoger att leken är mindre viktig än arbetspass planerade av pedagogerna? Har leken någon roll i de planerade arbetspassen? Hur vill pedagoger jobba med integrationen mellan förskola, skola och fritid?

### 3.1 Val av metod

I vårt val av metod ligger funderingar runt om vi skulle använda oss av intervju eller enkäter. Intervjuer kräver ett stort och tidskrävande arbete på att transformera över till skrift (Patel & Davidsson, 2003). I gengäld får man tillfälle att förtydliga sina frågor för respondenterna direkt vid intervjusamtalet och respondenterna får i sin tur också tillfälle att förtydliga sina svar. Vid en intervju har man som opponer också chans att eventuellt ställa följdfrågor, vilket är svårare vid en enkätundersökning. Det finns som vi ser det både för- och nackdelar med att använda sig av denna metod. Nackdelarna med att använda enkäter är att vi inte har så god direktkontakt med respondenterna som vid en personlig intervju, där vi lättare kan förklara t.ex. oklarheter om frågorna. Vi kan inte heller ställa några direkta följdfrågor som vi lättare kan göra vid en personlig intervju. Nu får vi i stället uppsöka respondenterna igen vid eventuella oklarheter och tillförlita oss på att vi får tillbaka förhoppningsvis samtliga utlämnade enkäter. Vid utlämnandet av enkäterna har vi även lämnat ett tillhörande missivbrev (se bilaga A). I detta brev tar vi hänsyn till ovan nämnda nackdelar genom att förklara bakgrunden till vår enkätundersökning med syfte och mål. Det framgår även klart att respondenterna och deras svar behandlas konfidentiellt. Det vill säga det är bara vi som skribenter som har tillgång till respondenternas namn (Patel & Davidsson, 2003).

För att också nämna fördelar med denna metod så bedömer vi det som mindre tidskrävande, både för vår egen del som ska bearbeta materialet och för respondenterna som ska besvara frågorna. I stället för att behöva avsätta tid för en intervju samtidigt som verksamheten ska fungera under tiden, kan nu respondenterna ta hem enkäten. Vi ger dem fem veckor på sig att reflektera i lugn och ro och besvara frågorna efter deras egna funderingar och reflektioner. Genom att ge respondenterna så gott om reflektionstid förmodar vi att det kommer att ge oss gott om material att bearbeta. Dessutom kan vi gå tillbaka till svaren flera gånger. Vid en personlig intervju kan det vara lätt att missa viktigt material om vi skriver och lyssnar samtidigt. Även vid användning av bandspelare tar det lång tid att få ned allt material på papper. Dessutom kan det kännas obekvämt för respondenterna att tala till en bandspelare (Patel & Davidsson, 2003).

I missivbrevet nämner vi även att undersökningen sammanlagt omfattar tio respondenter. Under arbetets gång har vi som skribenter dock funnit det relevantt att även ta in vad förskollärare i förskolan ger uttryck för. Detta på grund av att dessa förskollärare är i direkt kontakt med förskoleklassen i samband med övergången mellan dessa båda kulturer. Undersökningen består därför av sammanlagt tolv respondenter.

Eftersom vårt syfte med undersökningen inte är att jämföra respondenternas svar utan snarare ta reda på vilka åsikter varje individ ger uttryck för, betraktar vi denna undersökning som kvalitativ. Vi är dock medvetna om att denna metod i form av enkäter som vi valt inte kan räknas som någon djupintervju, eftersom vi som tidigare nämnt inte har möjlighet att ställa några direkta följdfrågor beroende på de svar vi får. Däremot finns här möjligheter att följa upp svaren med kompletterande frågor om vi finner det nödvändigt och relevant för undersökningen. Vi har valt den kvalitativa forskningsmetoden just för att vi vill undersöka och tolka vad respondenterna personligen ger uttryck för i detta forskningsarbete. Enligt Patel och Davidson (2003) är det avgörande för vilka frågor som ställs och vilka svar som fås om det kan räknas som en kvalitativ eller kvantitativ forskning.

## **3.2 Val av undersökningsgrupp**

Utifrån syftet belyser vi skillnader och likheter i hur respondenterna uttrycker sig om ”skolifieringen” ur olika diskurser. Som vi belyste i litteraturgenomgången under punkt 2.4 har den miljö vi befinner oss i betydelse för hur vi beter och uttrycker oss (Säljö, 2000). Syftet med undersökningen är som vi tidigare har nämnt att studera pedagogers sätt att se på ”skolifieringen” av förskoleklassens verksamhet med speciellt fokus på lek. Med detta syfte i åtanke och med tanke på att undersökningen belyses ur ett sociokulturellt perspektiv vänder vi oss därför till förskollärare, fritidspedagoger och lärare i och runt förskoleklasser. Eftersom förskoleklassen bygger på förankringar i både förskolekulturen och skolkulturen, har vi därför valt att vända oss till pedagoger i dessa båda verksamheter. För att belysa hur de formulerar sig om deras verksamhet i kontrast till ”skolifieringen”.

### **3.2.1 Beskrivning av undersökningsgruppen**

Respondenterna till enkäterna är 12 till antalet och har sina verksamheter i och runt förskoleklasser som är uppdelade på två skolor. Bägge skolorna är belägna i mindre städer och består av förskolor upp till nionde klass. Som vi tidigare nämnt behandlas respondenterna konfidentiellt därav att vi inte anger deras exakta ålder samt yrkesverksamma år.

Respondentgrupperna består av följande:

- Två kvinnliga förskollärare i förskoleklass är i 45 och 50 årsåldern och har 30 respektive 15 års yrkeserfarenhet.
- En manlig fritidspedagog i skolverksamheten är i 45 årsåldern och har 20 års yrkeserfarenhet.
- En kvinnlig lågstadielärare i en 1:a är i 50 årsåldern och har 30 års yrkeserfarenhet.
- Två kvinnliga förskollärare i förskolan är båda i 35 årsåldern och har 10 respektive 20 års yrkeserfarenhet.

- Två kvinnliga förskollärare i förskoleklass är i 40 årsåldern och har 10 respektive 15 års yrkeserfarenhet.
- En manlig fritidspedagog i skolverksamheten är i 25 årsåldern och har 5 års yrkeserfarenhet.
- En kvinnlig 1-7 lärare i en 1-2:a är i 30 årsåldern och har 10 års yrkeserfarenhet.
- En kvinnlig lågstadielärare i en 1-2:a är i 55 årsåldern och har 30 års yrkeserfarenhet.
- En kvinnlig förskollärare i förskolan är i 25 årsåldern och har 5 års yrkeserfarenhet.

Som vi nämnde i inledningen till detta stycke omfattar undersökningen totalt 12 stycken respondenter.

### 3.3 Genomförande

Som vi nämnde i början av detta kapitel, har vi valt att göra vår undersökning med hjälp av enkäter. Dessa består, som vi tidigare har nämnt, av sex strukturerade öppna frågor (Patel & Davidson, 2003). (se bilaga B) De lämnas vid verksamhetsförlagda utbildningens början och samlas in i slutet av perioden. Genom att personligen dela ut och hämta in enkäterna är tanken att vi får in samtliga enkäter och därmed slipper att få eventuella externa bortfall (Bjurwill, 2001). På så vis får vi maximalt datamaterial att bearbeta där vi går igenom var fråga och svar för sig. Eftersom det är en kvalitativ undersökning är inte tanken att vi ska jämföra svaren med varandra, utan varje svar är unikt i sig.

Tanken med att använda oss av strukturerade frågor var att vi genom frågornas utformning ville påverka svaren för att undvika att få ett ja eller nej. Genom att ha öppna frågor ger vi respondenterna chans att få uttrycka och formulera sig fritt efter deras resonemang runt frågorna. Därför är det viktigt att tänka på hur frågorna är utformade vilket Patel och Davidson (2003) kallar för grad av strukturering. Eftersom vi valt att ha öppna frågor där vi ger respondenterna stor möjlighet att själva utforma sina svar innebär det att enkäterna har en låg grad av strukturering (Patel & Davidson, 2003). När vi formulerade enkäterna tänkte vi också på att inte ha för många frågor eftersom vi tror att respondenterna lätt kan tröttna om det är för många frågor att besvara. Den typ av enkät som vi använder oss av kallar Patel och Davidson (2003) för ”enkät under ledning”. Vi delar personligen ut enkäterna samtidigt som vi via ett missivbrev skriftligen förstärker budskapet genom att beskriva syfte och mål med studien (se bilaga A). När vi sedan bearbetar empirimaterialet från respondenterna använder vi oss av olika tillvägagångssätt för citat och anföring.

- Direkt anföring: Då vi ordagrant återger svaren från respondenterna.
- Indirekt anföring: Då vi återger respondentens svar delvis med egna ord för att ytterligare förstärka/ förklara respondenternas svar.
- Redigerad direkt anföring: Då vi av respekt för respondenten koncentrerar återgivningen med egna ord (Svenska språknämnden 2002).

Eftersom det är vanligare med personliga och muntliga intervjuer som undersökningsmetod ville vi, dels för egen del samt för kommande skribenter av forskningsstudier, ta med respondenternas åsikter om denna metod. Den sjätte frågan ligger utanför vårt syfte som är att studera pedagogers sätt att uttrycka sig om ”skolifieringen” av förskoleklassens verksamhet med speciellt fokus på lek. Vi kommer att redovisa svaren på denna fråga under rubrik 5.2 Metoddiskussion. Fråga sex har ett internt bortfall, i övrigt har undersökningen inga externa eller interna bortfall, (Patel & Davidson, 2003) varpå vi inte kommer att ta upp detta invid varje enskild fråga. Eftersom flera respondenter givit liknande uttryck i flera av frågorna har vi inte återgett varje respondents svar i varje fråga.

### **3.4 Etiska övervägande**

Värdet av respondenternas integritet skall vägas mot vad deras uppgifter kan tillföra undersökningen, (Vetenskapsrådet 2002) I samband med lämnandet av enkäterna talar vi därför om för respondenterna att vi är tillgängliga för förtydligande av eventuella frågor. Vi poängterar att deras svar behandlas konfidentiellt, vilket betyder att endast vi har tillgång till de lämnande uppgifterna. Vi tar även hänsyn till om det är något svar som respondenterna vill att vi inte ska ta med i studien. Detta förtydligar vi ytterligare muntligen i samband med utlämnandet av enkäterna. ”Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem” (Vetenskapsrådet 2002 s.12). I det medföljande missivbrevet skriver vi också att respondenterna kommer att få ta del av vår undersökning i samband med examinationen som ett tack för deras medverkan.

### **3.5 Resumé av Kapitel 3**

Att välja metod för en studie medför olika ställningstagande, vilket vi i detta kapitel har belyst. I ställningstagandena finns både aspekter på vilken metod vi som forskande studenter vill använda oss av samt vad vi vill ha ut av studien. Även etiska övervägande för de personer som deltar i studien har redogjorts. Metoden kommer vidare att diskuteras i kapitel 5.2 metoddiskussion och resultatet av studien kommer vi att redogöra för i nästkommande kapitel.

## 4 Resultat

Under denna rubrik har vi gjort en sammanställning av respondenternas svar som vi redogör för under delrubriker kopplade till varje fråga. Eftersom en del av respondenterna som vi tidigare nämnt uttryckt sig på liknande sätt i en del frågor redogör vi inte för varje respondents uttryck.

### 4.1 ”Skolifiering”

Alla respondenter har liknande förklaringar av ordet ”skolifiering”. Sammantaget påpekar respondenterna att ordet kan ha en negativ innebörd, att sexårsverksamheten är i fokus, men även pedagogernas roll berörs av ”skolifieringen”.

Förskollärarna uttrycker att det finns en risk att förskollärarna glömmer sin yrkesroll och anammar istället lärarnas. De tillägger även en önskan om att man i förskoleklasserna bör använda sig av förskolepedagogiken mer. En av förskollärarna i förskolan uttrycker även en oro över att ”skolifieringen” kryper allt längre ner i åldrarna genom att skriva. ”Att börja kalla barn från ett år för ’elever’ är också för mig en känsla av skolifiering.”

Vi ser här att förskollärarna uttrycker en oro, över att ”skolifieringen” kryper allt längre ner i åldrarna och att förskolepedagogiken bör få en mer framträdande roll i förskoleklasserna.

En integration mellan förskolekultur och skolkultur medför ett ”givande och tagande” från båda riktningar. Detta har också två respondenter givit uttryck för genom att trycka på ordets negativa klang.

En lågstadielärare skriver följande ”Jag tycker inte att ordet är användbart, eftersom år 1-2 förhoppningsvis fått ta del av förskolans kultur, så att utbytet för eleverna gått i båda riktningarna”. En fritidspedagog menar också att ordet har en negativ innebörd, eftersom ”Skolan tar över i förskolan”.

Vi samtycker här med respondenterna och reflekterar över att det bör bli svårare att få en helhetssyn på lärandet om ordvalet ”skolifiering” endast pekar åt skolans håll. På liknande sätt som att ordvalet elev på en ettåring får en negativ klang för förskollärare så menar lärare och fritidspedagoger att ordet ”skolifiering” för dem också får en negativ klang.

Respondenterna har givit uttryck för lekens betydelse för barn i de yngre åldrarna och anser att leken inte får bytas ut mot skolverksamhet. En lågstadielärare anser att sexårsverksamheten är mycket viktig och betonar därför lekens betydelse. En fritidspedagog ger uttryck för att mycket dock hänger på hur pedagogen själv väljer att lägga upp sin verksamhet.

Vad vi kan utläsa av svaren så är respondenterna i båda verksamheterna positiva till att det bedrivs sexårsverksamhet. Därför värnar de också om att förskolepedagogiken med leken i centrum bevaras även in i förskoleklassen och i de tidiga skolåldrarna.

## **4.2 Integrationen mellan förskola och skola?**

Alla respondenter är positiva till en integration mellan förskolan och skolan och ser därför möjligheterna med den istället för hinder. Däremot ser respondenterna på integrationen utifrån den kultur de befinner sig i och uttrycker sig på så vis ur olika synvinklar. De vill också poängtera att det handlar om att kunna *ge och ta* och på så vis kunna komplettera varandras kompetenser.

Lågstadielärarna ger uttryck för att integrationen mellan förskola och skola inte får bli en ”tidstjuv” och att det måste finnas en balans i samarbetet. ”Eleverna i ettan måste fortsätta med sin läs- och matematikutveckling i klassrummet och få en annorlunda arbetssituation jämfört med sexåringen.” Att balansera integrationen tidsmässigt anser också båda fritidspedagogerna är viktigt eftersom det annars finns en risk att ”barnen får en negativ bild av skolan” därför trycker båda fritidspedagogerna på vikten av att låta integrationen få ta tid. Att se möjligheterna med integrationen istället för att se den som ett hinder, poängterar en 1-7 lärare genom att skriva. För att få till stånd ett givande samarbete måste man först och främst komma ifrån ’ vi och dom’ – tänkandet mellan pedagogerna. Annars är man inte mottaglig för varandras synpunkter och tankesätt.



Att pedagogerna kan berika sina erfarenhetsvärldar genom att ta till sig av varandras kompetenser i ett arbetslag, anser vi likt respondenterna är en möjlighet och inget hinder. Vi ser också att den gemensamma diskussionsarenan är en förutsättning för en integration. Vad en sådan kan betyda för yrkesrollen fortsätter här förskollärarna att ge sina synpunkter på.

Förskollärarna i förskoleklasserna uttrycker att en gemensam diskussionsarena måste finnas. En av dem ser att en sådan kan leda till statushöjning av förskollärarens yrkesroll. En annan förskollärare tillägger att detta kan ge en helhetssyn på de olika verksamheterna. Ytterligare en av förskollärarna uttrycker sig ur ett barnperspektiv att resultatet av integrationen även kan betyda att ”Skolan blir kanske inte så stor och främmande för 6-åringen när ett väl utvecklat samarbete finns”.

Att se integrationen ur ett barnperspektiv bör vara en motivation för pedagogerna att arbeta för en sådan, frågan är dock fortfarande hur integrationen ska gå till och vilket arbetssätt som präglar verksamheten? Även förskollärarna i förskolan uttrycker liknande synvinklar som förskollärarna i förskoleklasserna gjorde. De ger uttryck för att vara positivt inställda till integrationen, men tillägger samtidigt att mycket beror på förskollärarens yrkesroll. Förskollärarna menar att barnen är olika långt i utvecklingen, därför gäller det som pedagog att kunna ta hänsyn till de olika förutsättningar och behov som finns hos varje enskilt barn.

En av dessa förskollärare uttrycker vikten av integrationen, men menar samtidigt att en integration verkar mer välkommen från förskolans sida än skolans.

Utifrån respondenternas svar tolkar vi det som att det överlag finns en positivism till integration, men samtidigt kan det vara bra att *skynda långsamt* eftersom alla är sig själv närmast och därför vill värna om sin egen kultur i första hand. Men det märks tydligt i svaren att respondenterna i båda kulturerna menar att en framtida integration kan medföra positiva synvinklar både för barnen och för pedagogerna. I svaren framkom även främst från förskollärarnas håll att man som pedagog måste kunna lyssna på varandra och ta till sig av varandras kunskaper och erfarenheter för att ett samarbete mellan kulturerna ska kunna fungera. Fritidspedagogerna och lärarna framhöll vikten av en balans mellan kulturerna så att en framtida integration inte ska ske på någons bekostnad.

### 4.3 Lekens roll i lärandet

Att leken är viktig för barns lärande har samtliga tolv respondenter givit uttryck för. Dock kan vi tyda skillnader i sättet att värdera lekens betydelse i de båda kulturerna. Via muntlig källa<sup>6</sup> vet vi att en av respondenterna fått kompetensutveckling i lekens roll för lärandet. Förskollärarna ser leken som en möjlighet att träna sociala färdigheter. Medan lärarna mer trycker på leken som ett pedagogiskt redskap i lärandet.

En förskollärare i förskolan påpekar att; ”Leken har oändliga möjligheter. Det är den sanna och riktiga lärandesituationen för barn”. Vidare menar förskollärarna att leken är ett pedagogiskt redskap där barn tränar sociala färdigheter som att samarbeta, vänta på sin tur, ta hänsyn till varandra och lära känna varandra. De uttrycker också att mycket i ”inlärningssituationer” kan göras roligare med hjälp av leken. En av förskollärarna i förskolan håller med om att man kan se leken som ett viktigt redskap i lärandet och skriver att de arbetar med leken som utgångspunkt i många situationer.

Att leken även kan ha andra syften än som ett pedagogiskt redskap uttrycker en av fritidspedagogerna. Han resonerar runt leken som en möjlighet att som pedagog kunna observera barnens utveckling.

Genom att bara iaktta barnen under deras fria lek kan man lära känna barnen mycket i hur de tänker och agerar i specifika situationer. Du kan också som pedagog få barnen att träna vissa saker omedvetet i lekar som för barnet endast upplevs som just lek.

Även en lågstadielärare menar att barnen bearbetar allt i leken och skriver därför att den behöver stödjas och uppmuntras i lärandet. Att leken ska stödjas långt upp i skolåldrarna ger även den andre fritidspedagogen uttryck för. En annan lågstadielärare skriver bland annat att lek kan användas för att aktivera barn, som paus mellan teoretiska övningar och tillägger även att barnen skapar en förståelse för omvärlden i leken.

---

<sup>6</sup> Lågstadielärare, Sjöstrand (2004)

Vi har när det gäller lekens roll för lärandet kunnat urskilja en del olikheter i respondenternas sätt att uttala sig om lekens position i förhållande till den planerade verksamheten. Här har syns en stor spännvidd i svaren, allt ifrån uttal som att lek är den naturliga lärandesituationen för barn till att lek kan användas som utfyllnad mellan den planerade verksamheten. Men att lek har betydelse för barns lärande är merparten av respondenterna överens om.

#### **4.4 Arbetspassens roll för lärandet**

Att det skiljer sig i synsättet att se på lärandet i styrda kontra spontana inlärningssituationer i de båda kulturerna har kunnat urskiljas i respondenternas svar. I förskolepedagogiken markeras helhetsperspektivet i motsatts till skolpedagogikens ämnescentrerade verksamhet. I respondenternas svar kan vi se olikheter mellan de båda kulturerna, både vad det gäller mellan grupperna och vad det gäller yrkeskategorierna. En del av respondenterna menar att lärandet genomsyrar hela dagen och inte bara under de givna passen, genom att trycka på vikten av att kunna vara flexibel och se dagen som en helhet. Medan några av lärarna menar att lärandet sker i de givna arbetssituationerna och ser strukturen som viktig i den dagliga verksamheten.

En lågstadielärare skriver att: "Arbetspassen ska lära ut något varje dag." 1 – 7  
läraren trycker på att undervisningen av traditionella läromedel bör varvas med  
sång, lekar och spel.

En del av svaren tyder på att några av respondenterna trycker på förskolepedagogiken där helhetsperspektivet är i centrum till skillnad mot en del av respondenterna som istället trycker på skolpedagogiken med en mer ämnescentrerad verksamhet. Vi har även sett likheter mellan de båda kulturerna när det gäller arbetspassens roll i lärandet och att vara flexibel i sitt arbetssätt kan då medföra att arbetspassen inte får en given roll.

Förskollärarna i förskolan menar att arbetspassen inte har någon given roll, utan hela arbetsdagen ska genomsyras av lärandet. De uttrycker sig vidare att verksamheten inte ska styras av klockan. Aspekten av att klockan inte skall styra den pedagogiska verksamheten ger en lågstadielärare också uttryck för genom att värna om arbetspassen och rasterna som flexibla och anpassas efter barnens uthållighet, koncentrationsförmåga och intresse.

Detta resonemang ger uttryck för en timplanslös verksamhet, vilket vi anser kan medföra en individanpassad verksamhet.

#### **4.5 Visioner om en möjlig mötesplats mellan förskola/skola**

Att starta upp en ny verksamhet kan ge många möjligheter, exempelvis kan de olika yrkeskompetenserna bidra till en bredare kompetens. Detta ger också respondenterna uttryck för i båda kulturerna och uttrycker en vilja att yrkeskategorier, från förskolläraren i förskolan till och med lärarna i hela grundskolan, ska ingå i ett gemensamt arbetslag.

Förskollärare i förskolan uttrycker: ”De ultimata för mig hade nog varit att på en och samma förskola/skola kunna arbeta i ett helt arbetslag med barn 1- 16 år. Inte för stora klasser och inte för många. Kanske till och med delvis gemensam gård”.

Vad vi kan utläsa av svaren uttrycker respondenterna sig positivt till ett samarbete mellan samtliga yrkeskategorier från förskolläraren i förskolan till lärarna i grundskolan. Några aspekter som synliggjorts i svaren är vikten av att pedagogerna bör ha ett gemensamt synsätt och förhållningssätt för att främja både arbetslaget och barnen.

Förskollärare i förskoleklass och i förskolan resonerar om vikten av att ha en gemensam syn på pedagogik, arbetssätt och helhetssyn för att underlätta arbetet med barnen. Vidare uttrycker de att barns dokumentationspärmar är ett bra sätt för pedagogerna att kunna följa upp barnens individuella utveckling genom hela skolgången. Även en lågstadielärare betonar vikten av att alla personalkategorier såsom förskollärare, fritidspedagoger och lärare ingår i ett gemensamt lag. Hon påpekar också att det underlättar om det finns tillgång till olika lokaler, för att kunna göra olika gruppkonstellationer, både vad det gäller ålder- och gruppstorlek.

Samtidigt som visionerna finns om en gemensam grundsyn uttrycker några av respondenterna en önskan om att det ändå ska vara åldershomogena grupper. Däremot anser de att dessa grupper ska ha lokaler intill varandra och samarbete bör ske i de ämnen som tillhör förskolepedagogiken, det vill säga lek och skapande verksamhet. Respondenterna i båda kulturerna lämnar förslag om vilka aktiviteter som lämpar sig bättre för samarbete som exempelvis temaarbeten, arbetsgrupper och vid uteverksamhet.

En lågstadielärare anser sig vara nöjd med den verksamhet hon befinner sig i och uttrycker att viktiga delar för ett samarbete ska kunna fungera är att man har små åldersblandade grupper, för på så vis lättare kunna integrera de båda kulturerna förskole- och skolkulturer. En förskollärare i förskoleklass tillägger även att samarbetet bör ske under hela året och inte bara under vårterminen.

Samarbete mellan olika årsklasser brukar traditionellt intensifieras under vårterminerna eftersom överflyttningar sker till hösten när man har åldershomogena grupper. Om arbetssättet istället utgår från samarbete hela läsåret och i åldersintegrerad verksamhet kan man flytta över barn under hela läsåret.

En fritidspedagog uttrycker att man mer bör flytta elever efter sin förmåga än ålder. Som det är nu är det endast i särskilda fall som barnet får ”gå om ett år”, vilket då får en negativ klang.

Några av respondenterna har givit uttryck för att lokalernas placering och utformning är väsentligt för att få till stånd en integrerad verksamhet.

En av förskollärarna i förskolan skriver. ”Miljön är viktig för barn. Den ska väcka nyfikenhet. Så oavsett var man bedriver verksamheten måste den vara lockande till lek”.

I detta svar syns tydligt att respondenten anser att omgivningarna både i och runt skolverksamheterna har en avgörande betydelse för om förskolepedagogiken, där leken är central, ska kunna bli möjlig oavsett var den bedrivs.

#### **4.6 Resumé av kapitel 4**

Detta kapitel har återspeglat respondenternas uttryck i fråga om ”skolifieringen”. Vad anser respondenterna om integrationen mellan förskola och skola? Hur ser de på lekens roll i lärandet, kontra arbetspassens roll i lärandet? Vilka är visionerna om en möjlig mötesplats mellan kulturerna? Dessa frågor har vi belyst genom sammanställningen av respondenternas svar. Framförallt är syftet nått med denna studie där vi fått svar på de frågor vi ställde oss när vi påbörjade denna undersökning.

När det gäller ordet ”skolifiering” har respondenterna uttryckt sig på liknande sätt som Skolverket har gjort i sina rapporter till regeringen. Där lek för sig och lektioner/arbetspass för sig, har tagit överhand, istället för förskolepedagogikens centrala arbetsformer med lek och skapande som väsentliga aspekter. Vidare menar respondenterna att leken är viktig för barnen i de lägre skolåldrarna och får inte bytas ut mot skolpedagogiken.

I empirimaterialet kan vi utläsa att samtliga respondenter är överens om att leken spelar en viktig roll för lärandet. Däremot skiljer det sig över lag mellan kulturerna i sättet att värna om leken i den dagliga verksamheten. Lärarna trycker på leken som ett pedagogiskt redskap i lärandeprocessen. Detta anser vi är i enlighet med den kognitiva teorin. Däremot tillägger några av dessa lärare att en flexibel verksamhet bör finnas där leken ingår som ett naturligt läromedel. Förskollärarna ser också leken som ett pedagogiskt redskap men då mer som en hjälp i att träna sociala färdigheter som att samarbeta och vänta på sin tur. Några av förskollärarna arbetar med leken som utgångspunkt i många situationer i den dagliga verksamheten. Även fritidspedagogerna värnar om lekens betydelse för barnens utveckling och menar att leken även kan ha andra syften och möjligheter även för pedagogerna ur exempelvis observationssyfte.

Vi har både sett olikheter och likheter mellan kulturerna i sättet att se på arbetspassens betydelse i förhållande till lekens. I fråga om olikheterna ser vi att några av lärarna ser strukturen i arbetspassen som viktig och menar att dessa pass ska lära ut något varje dag. Medan några av förskollärarna menar att lärandet genomsyrar hela dagen och inte enbart i de fasta planerade arbetspassen. Vi har sett skillnader mellan förskollärarna, fritidspedagogerna och lärarnas sätt att värdera arbetspassen gentemot leken. Men det finns även likheter mellan kulturerna bland annat när det gäller att vara flexibel i sitt arbetssätt. Förskollärarna anser att verksamheten inte ska styras av klockan, utan hela dagen ska genomsyras av lärandet. Även en av lärarna uttrycker vikten av att vara flexibel och anpassa arbetspassen och rasterna efter barnens intresse och uthållighet.

Samtliga respondenter uttrycker sig positivt om en samverkan, samtidigt som vi ser kommunikativa diskursskillnader. Man är ju sig själv närmast och värnar därför om sitt eget i första hand. Lågstadielärarna menar att det måste finnas en balans i samarbetet och detta trycker också båda fritidspedagogerna på. Förskollärarna trycker dessutom på vikten av en gemensam diskussionsarena och menar att en sådan skulle kunna leda till en statushöjning av förskollärarnas yrkesroll. Många av respondenterna uttrycker en önskan av att arbeta i ett gemensamt arbetslag. Några av förskollärarna betonar då vikten av att ha en gemensam grundsyn för att underlätta arbetet i verksamheten, men tillägger att det måste få ta tid att nå en integration där pedagogerna i båda kulturerna kan ingå i ett gemensamt arbetslag.

## 5. Diskussion

Detta kapitel delar vi upp i två underrubriker. Den första är en resultatdiskussion där vi kopplar enkätresultaten till relevant litteratur. Andra underrubriken är en metoddiskussion, där vi diskuterar vårt metodval och kopplar den till relevant litteratur. Sist i den rubriken belyser vi också respondenternas svar utifrån den fråga som ligger utanför syftet, vilket vi tidigare har nämnt under 3.3 Genomförande.

### 5.1 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen består av fyra underrubriker, där vi diskuterar respondenternas synpunkter från syftet och de frågeställningar som studien grundar sig på.

#### 5.1.1 Pedagogers yrkesroll

Vi avslutade föregående kapitel med att belysa respondenternas tidsaspekter på integrationen mellan förskolan och skolan. Att förändra sitt förhållningssätt tar tid och vad vi kan utforska ur respondenternas svar så finns viljan till en förändring där. Ett öppnare klimat mellan de olika kulturerna kan vara nyckeln till en långsiktig förändring. Precis som Skolverket påtalar i slutrapporten till regeringen från FÖSK-projektet så är nu grunden lagd och det är dags att bygga vidare. Vi anser precis som Haug (1992) att det måste få ta tid att appropriera en annan tradition. Pedagoger måste få göra sig nya och annorlunda föreställningar om vad som är viktigt och hur han eller hon medvetet kan arbeta för att nå målen. Att appropriera kan även innebära, vad en respondent också påtalar, att risken finns att förskollärare glömmer sin egen yrkesroll och anammar istället den lärardiskurs som kan råda. *Ensam är inte stark*, att vara ensam förespråkare av förskolepedagogiken, i ett arbetslag bestående av olika lärarkategorier, med andra synsätt och värderingar kan kännas som att jobba i motvind. Detta resonemang skriver Kärrby (2000) om, där författaren belyser betydelsen av att som pedagog kunna anpassa pedagogiken efter barns behov och utveckling.

En av förskollärarna i förskolan påtalar att mycket beror på hur pedagogerna ser på sin yrkesroll. Hon fortsätter poängtera vikten av att som pedagog kunna se varje individs utveckling, för att kunna bemöta varje barns olika förutsättningar. Här ser vi både en oro för att den egna yrkesrollens existens, samtidigt som det finns en stolthet och en kunskap om densamma. Vi anser att en av förutsättningarna för att få till stånd en ökad förståelse mellan



de olika yrkesgrupperna är att pedagogerna känner till varandras yrkeshistorik. Precis som Haug (1992) tycker vi också att det är viktigt att värna om den egna yrkesrollen och kunskapen samtidigt som vi inte får ha "skyggglappar" för andras kompetenser. Vi anser att det krävs en gemensam grundsyn och kunskapssyn på barnet från pedagogernas sida för att en integration ska bli möjlig. I denna gemensamma verksamhet bör pedagogerna utgå från barnets individuella utveckling och intresse. Därför är det viktigt att spinna vidare utifrån den kunskap som det kompetenta barnet har. Oavsett ålder, så har det alltid lust att "[...] lära att utforska och utvecklas som människa, i en aktiv relation till andra människor" (Dahlberg & Lenz Taguchi 1994, s. 23).

### **5.1.2 Lek och lärande**

Som vi tog upp i litteraturgenomgången så är de olika kulturerna präglade av sin historia. Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) påtalar att förskolan och skolan har uppstått ur samma samhälliga behov, nämligen att uppfostra och utbilda barn där lek, och lärande har varit centrala i båda kulturerna. Däremot har pedagogerna i förskolan och skolan haft olika syn på vad lek och lärande innebär. Vi anser att den teori pedagogen är sprungen ur har betydelse för hur mycket man som pedagog är aktiv i barnens lek. Från Piagets tankar om leken som fri från vuxnas inblandning, till dagens lekpedagogik där Olofsson (1987) och Lindqvist (1996) förespråkar ett vuxendeltagande i leken. I skolan har leken ofta varit förpassad till att vara en rastaktivitet eller som en utfyllnad mellan lektionerna, där förmedlingen av kunskaper haft en central roll. I förskolan har leken däremot varit i fokus och i motsatts till skolans ämnescentrering ser pedagogerna att lek och lärande tillsammans bildar en helhet.

I empirimaterialet har vi också sett skillnader i hur respondenterna har uttalat sig om lek och lärande som en helhet. Samtliga respondenter uttrycker att lek och lärande är viktiga aspekter i båda verksamheterna. Däremot skiljer det sig över lag mellan de båda kulturerna i sättet att se på dessa aspekter. Några lärare har uttryckt att leken bör finnas med under dagen, men som ett komplement till arbetspassen. Andra lärare däremot trycker på en flexibilitet i lärandet och ser vikten av att kunna anpassa verksamheten efter barnens behov och utveckling. Vi ser att en flexibel verksamhet ur denna synvinkel medför svårigheter att dela in verksamheten i givna arbetspass, på så vis måste pedagogerna utgå från helheten. När pedagoger medvetet använder sig av lek i ett pedagogiskt syfte anser vi likt Welén (2003) att det ger ett lekpedagogiskt arbetssätt. Pedagogen har en viktig roll när det gäller att vägleda och stimulera barnens lek genom att finnas i dess närhet antingen i leken eller direkt utanför. Vi anser också att leken

bör finnas med i de tidiga skolåldrarna för att på så vis kunna anpassa undervisningen till barnens egen utveckling och skriver utan tvivel under på vad Welén skriver: "I fantasins värld kan varken vuxna eller barn misslyckas; det är på lek" (Welén, 2003 s.42).

Även Läroplanerna har olika beskrivningar för hur de båda kulturerna ser på helheten. Lpo 94 (utbildningsdepartementet) skriver att lärandet är *olika delar av en helhet*. Lpfö 98 (utbildningsdepartementet) menar däremot att olika kunskaper *bildar en helhet*. När vi jämför dessa båda läroplaner ser vi det som att pedagoger i skolan är traditionellt präglade av att ha olika ämnen, som exempelvis matematik och svenska under givna lektionspass. Tillsammans med rastens lekaktiviteter bildar de olika ämnena en helhet. Medan pedagogerna i förskolan däremot medvetet arbetar med att se den dagliga verksamheten som en helhet, där de får in olika "ämnen" som matematik och språkutveckling naturligt i leken. Vi anser på liknande vis som Löfdahl (2002) att det är viktigt att låta barnen få gott om lektid utan ständiga avbrott av andra fasta rutiner.

### **5.1.3 Arbetspassens roll**

Att utgå från helheten tyder på ett förskolepedagogiskt arbetssätt, vilket också våra respondenter i förskolan och i förskoleklass givit uttryck för. En förskollärare i förskolan påpekar att leken är den sanna och riktiga lärandesituationen för barn. Detta resonemang kopplar vi till Persson (1995) som menar att pedagogers sätt att se på barnet som en helhet är en markering från förskolans sida i förhållande till skolans ämnescentrerade verksamhet. I empirimaterialet har vi sett skillnader i sättet att värdera arbetspassen i förhållande till leken. En del av lärarna nämner arbetspassens vikt för lärandet, och anser att leken är ett komplement till arbetspassen. Medan en del av förskollärarna uttrycker att själva arbetspassen inte har någon given roll alls, utan menar att lärandet istället sker i naturliga sammanhang under hela dagen. En av lärarna tillägger också att arbetspassen ska varvas med estetiska ämnen såsom musik, bild och form.

Vi anser att leken ska vara dominerande i förskoleklassens verksamhet och till skillnad från lärarnas synpunkter där leken är ett komplement till arbetspassen vill vi vända på *steken*. Med denna vändning menar vi att arbetspassen ska vara ett komplement till leken i förskoleklassen. Lokalernas utformning anser vi också har stor roll för hur pedagogerna på ett lekfullt sätt kan få in kärnämnen i verksamheten. Att som pedagog bygga upp lekmiljöer tillsammans med barnen, där många ämnen på ett naturligt sätt ingår i leken kan vara mycket stimulerade och

lärorikt för barnens utveckling. Som exempel kan vi nämna affärsleken, bibliotek och sjukhus där barnen på ett kreativt sätt kan skapa den rekvisita som tillhör respektive lek.

Eftersom vi genom utbildningen och denna studie har blivit insatta i ett sociokulturellt perspektiv, ifrågasätter vi om pedagogerna kan vara präglade av den historia och utbildning de har? Om pedagogen har gått sin utbildning när exempelvis den kognitiva teorin var rådande kan de bygga sin pedagogiska verksamhet utifrån dessa teorier.

#### **5.1.4 Integrationen mellan kulturerna**

Integrationen mellan fritidshemmet och skolan benämner Calander (1999) för ”shotgun wedding”. Vi anser också att detta har hänt till viss del mellan förskola och skola. Dock har inga respondenter uttryckt att denna integration mellan verksamheterna skett under tvång, och under en tid med nedskärningar av den offentliga sektorn. Detta anser vi likt Calander är viktigt att ha i åtanke. När förändringar av verksamheterna bygger på tvång hjälper det inte att entusiasmen och viljan finns hos pedagogerna, utan det måste även finnas valmöjligheter att få säga nej. Vi anser precis som Skolverket också har påtalat, efter tre års utvärdering av integrationen mellan förskola och skola, att det fortfarande råder vissa samarbetsvärigheter. Precis som Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) skriver, så anser vi också, att båda kulturerna måste komma till tals och en integration inte ska ske på någons bekostnad. Ur ett sociokulturellt perspektiv anser vi också på liknande vis som en respondent uttryckte att ordet ”skolifiering” i skol- eller förskole- diskursen får en negativ innebörd. Resultatet av denna studie är av den anledningen vinklat mot att skolpedagogik är negativt vilket vi inte skriver under på. Vi anser istället att meningen med en integration måste vara att pedagogerna i arbetslaget tar till vara på varandras kompetenser och erfarenheter, för att på så vis även vidga sin egen kompetens. Utifrån detta resonemang menar vi det är fullt möjligt att pedagogerna kan skapa en gemensam pedagogisk plattform.

När det gäller framtidens visioner om en möjlig mötesplats mellan förskola och skola uttrycker respondenterna, vikten av att ha ett gemensamt arbetslag där alla yrkeskategorier ingår, för att kunna bygga på en gemensam grund- och kunskapssyn. Förskollärarna i förskolan har uttryckt önskan om mindre åldersintegrerade barngrupper med lokalerna intill varandra. De menar att fler möjligheter till samarbete skapas om lokalerna ligger i angränsning till varandra. Även lärarna uttrycker av ett nära samarbete med förskoleklassen men vill ändå i huvudsak ha åldershomogena grupper. En fritidspedagog uttrycker en önskan om att man som pedagog mer ser till barnens mognad än ålder. På så vis menar han att

chansen kan finns till att flytta barnen mellan de olika grupperna. Vi anser likt fritidspedagogen att en integration mellan förskola och skola bör ske utifrån barnens utveckling och inte efter deras ålder. På så vis talar detta resonemang mot lärarnas åldershomogena grupper och för en åldersintegrering men med *viss måtta*. Vi tycker även utvecklingen har sin gräns och att sätta sex till nioåringar tillsammans kan innebära att glappet mellan barnens utveckling blir för stort.

## **5.2 Metoddiskussion**

Under denna delrubrik belyser vi vårt metodval både när det gäller våra reflektioner som skribenter och vad det gäller respondenternas synpunkter under 5.2.1. Fråga sex ingår inte i studien som vi tidigare har nämnt i kapitel 3 metod. Av den anledningen har vi inte redogjort respondenternas svar på den frågan ännu. Vi kommer därför sist i detta kapitel. 5.2.2. belysa respondenternas synpunkter runt denna fråga.

### **5.2.1 Reflektioner runt metodval**

Vi ser metodvalet både ur positiv och ur negativ synvinkel, där det positiva överväger. Vi vill framhäva tidsaspekterna ur två synvinklar där den ena omfattar de fem veckor som både respondenterna och vi som skribenter haft på oss att reflektera över frågorna. Under dessa fem veckor har respondenterna haft chans att kunna komplettera sina svar, vilket en av respondenterna också har gjort. Det har även funnits gott om tid att eventuellt få frågorna förtydligade av oss eftersom vi har funnits tillgängliga under dessa veckor. För vår del har tidsaspekten också inneburit fördelar, på så sätt att vi kunnat reflektera mer runt vilka respondenter som bör vara med i studien. Dessa reflektioner resulterade i att vi såg relevansen i att även ta in de förskollärare i förskolan som har hand om överflyttningen av femåringarna. Den andra synvinkeln omfattar respondenternas fördel av att inte behöva avsätta en speciell tid för intervju då deras verksamhet riskerar att komma i *kläm*. Ur vår synvinkel upplever vi det också positivt att inte behöva avsätta tid till att transformera över intervjuerna till skrift. Om vi hade valt intervju hade vi velat använda bandspelare för att inte riskera att eventuellt missa viktiga synpunkter från respondenterna. Som respondent kan det dessutom kännas obekvämt att tala till en bandspelare. Vi har via enkäterna haft samma möjlighet att kunna gå tillbaka till svaren som vi haft om vi använt bandspelare i en intervjusituation. I båda metoderna har respondenterna möjligheter att kunna neka till deltagande. Vi anser däremot ur en etisk synvinkel att vi respekterar deras vilja att delta eller inte delta bättre via enkät. Det

bör vara lättare för respondenterna att kunna neka sitt deltagande via missivbrevet i en enkät än *öga mot öga* vid en muntlig förfrågan om deltagande i en intervju.

Med facit i hand kan vi konstatera att undersökningen inte har medfört något externt bortfall utan endast ett internt bortfall, därför anser vi att studien har gått att genomföra med öppna strukturerade frågor via enkätform. Vi vill dock påpeka att anledningen till varför vi inte har fått något bortfall antagligen till stor del beror på att vi, under hela den period respondenterna haft på sig att besvara frågorna, befunnit oss i och runt respondentgrupperna. På så vis har vi kunnat påminna dem om enkäterna, utan att för den skull vara påstridiga. Eftersom samtliga tolv respondenter har svarat på enkäten, och som vi tidigare har nämnt har enkäten endast ett internt bortfall, anser vi att enkäten har hög reliabel (Patel & Davidson, 2003). Dessutom har oklarheter runt enkätfrågorna endast skett i förkommande fall.

### **5.2.2 Respondenternas upplevelse av enkätform kontra traditionell intervju**

På frågan om vilken typ av metod respondenterna föredragit mellan enkät eller den traditionella intervjun har vi gjort en sammanställning av deras åsikter och ur dessa har vi gjort egna reflektioner.

De flesta respondenter har givit uttryck för, att man via enkäterna har haft mer tid att tänka igenom svaren än i en intervjusituation. En förskollärare i förskolan skriver:

Jag tycker det är mycket bättre med enkäter, för precis som intervju kan man skriva vad man spontant tänker på, men man har även möjlighet att tänka igenom ordentligt innan man svarar. En fritidspedagog anser att det vid en intervju är svårt att tillföra nya synvinklar i ett senare skede och en lågstadielärare tillägger då att en kombination av enkäter och intervju kanske är det mest ultimata.

En förskollärare i förskolan har också i denna fråga lämnat synpunkter på de övriga frågornas art och vikt genom att skriva: Det var dessutom intressanta och högaktuella frågor, som ledde vidare till många givande diskussioner i vårt arbetslag. Vidare har vi i (arbetslaget) tagit till oss dessa frågor som diskussionsunderlag vid våra träffar för pedagogiska diskussioner.

Eftersom det i både intervjusituationer samt i enkätundersökningar handlar om olika människors sätt att uttrycka sig runt frågor, så uppfattas också metoderna olika. En del har lätt för att skriftligt uttrycka sig, medan andra har lättare att uttrycka sig muntligt vilket vi också har sett i svaren. Några respondenter har pekat på negativa synvinklar om enkäter som metod. Eftersom de uttrycker svårigheter med att formulera sig och få med allt på papper för på så vis komma åt *kärnan*. En förskollärare i förskoleklass skriver även att svaren via enkäter lätt kan misstolkas av intervjuaren. En av respondenterna hade dessutom föredragit en traditionell intervju.

Vi har i detta kapitel belyst positiva och negativa synvinklar på metodvalet. Allting har ju en fram och baksida. Vi kan så här med facit i hand se och hålla med precis vad en lågstadielärare uttryckte om metoden, att en kombination av både intervju och enkät säkert varit det mest uttömmande. Vid eventuella framtida forskningsstudier skulle en möjlighet kunna vara att enkätundersökningsmetoden kompletteras med videoobservationer, av respondent gruppernas olika verksamheter. Detta för att se om uttryck stämmer överens med handling, och på så vis få en djupare inblick i studiens syfte.

Av respondenternas uttryck gällande metodvalet kan vi utläsa både positiva och negativa synpunkter. Som vi tidigare har nämnt under rubrik 3.3 genomförande. Ansåg vi som skribenter att frågan var relevant att ha med både för vår egen del, eftersom det är en mindre vanlig förekommande undersökningsmetod, dels som ett möjligt alternativ för kommande studenter.

Vi vill också påpeka att om opponenterna i en enkätundersökning inte har möjlighet att befinna sig i och runt respondentgrupperna, går det inte att förutse ett resultat utan bortfall. Ett alternativ kan då vara en kvantitativ enkätundersökning där det går att använda sig av frågor som Patel och Davidsson (2003) kallar för hög grad av strukturering. I en sådan undersökning pressas inte respondenterna att själva formulera svaren eftersom enkäten då består av givna svarsalternativ. Vi anser också att vi har haft ett rikt empirimaterial att utgå ifrån. Vilket gör att vi har en omfattande resultatdiskussion.

Slutsatsen av denna studie är att syftet och frågeställningarna är besvarade genom både litteratur och empirimaterial. Vi har kommit fram till att pedagogerna i de båda kulturerna har olika syn på lekens betydelse i relation till arbetspassen. Vi har även sett att samtliga pedagoger anser att leken har en viktig roll i de planerade arbetspassen. Svaret på den sista

frågan blir att samtliga pedagoger är positiva till en integration mellan förskola, skola och fritidshem. För att en framtida integration ska kunna bli möjlig utan att det sker på någons bekostnad anser vi att ett gemensamt synsätt och förhållnings sätt måste finnas i en gemensam plattform för att bygga vidare utifrån denna. Vi samtycker med Skolverket när de skriver att:

*Grunden är lagd – nu är det dags att bygga vidare*

(Skolverket *Integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. s. 63. [www]

Hämtat från

[www.skolverket.se/pdf/regeringsuppdrag/integ.pdf](http://www.skolverket.se/pdf/regeringsuppdrag/integ.pdf) 2004-08-16).

Som avslutning på denna studie anser vi att pedagogerna nu är en god bit på väg mot att se integrationen mellan kulturerna som en viktig del i *Det livslånga lärandet*.

### **5.3 Resumé av kapitel 5**

Vi har i detta kapitel diskuterat både resultatet av enkätundersökningen samt metodvalet. I resultatdiskussionen har vi kommit fram till att samtliga respondenter i studien är positiva till en integrering mellan de båda verksamheterna, det vill säga skolan och förskolan. Däremot har vi sett att respondenterna uttrycker sig olika beroende på i vilken diskurs de befinner sig i. När det gäller metodvalet för denna studie anser vi att valet var lyckat eftersom vi har fått ett resultat utan bortfall. Vi har också belyst nackdelarna med enkätundersökning som metod vilket innebär att vi som opponenter inte har någon direkt möjlighet att ställa följdfrågor till respondenterna. Vi får istället lita till att de tolkar frågorna så att vi som opponenter får uttömmande svar och att respondenterna tar kontakt med oss vid eventuella oklarheter. Vi har även i detta kapitel tagit upp respondenternas åsikter om metodvalet. Dessa åsikter anser vi är mycket värdefullt för framtida studier både för oss och eventuellt andra som vill studera olika fenomen inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning.

## 6 Sammanfattning

Under denna rubrik följer en sammanfattning av studien med utgångspunkt från syftet och de tre frågor, som vi ställt oss i samband med denna undersökning. I denna besvarar vi också frågorna, som vi har fått svar på genom empirimaterialet och litteraturstudien. Syftet med undersökningen är att studera hur pedagoger kan uttrycka sig om ”skolifieringen” av förskoleklassens verksamhet med speciellt fokus på lek. Vi belyser detta syfte ur ett sociokulturellt perspektiv och ställer oss frågorna.

- Hur ser pedagogerna på leken i relation till arbetspass planerade av pedagogerna?
- Har leken någon roll i de planerade arbetspassen?
- Hur vill pedagoger jobba med integrationen mellan förskola, skola och fritidshem?

Studien har grundat sig på enkäter bestående av sex öppna strukturerade frågor. Där respondenterna har haft fem veckor på sig att besvara enkäterna. Respondenterna är tolv till antalet och befinner sig i; förskolan, förskoleklassen, fritidshemmet och skolan. Metodvalet visade sig vara lyckat på så vis att vi endast har ett internt bortfall. Detta innebär att vi har haft ett rikt empirimaterial att bearbeta.

Utgångspunkt för denna studie är skolverkets rapporter, till regeringen från FÖSK-projektet, om integrationen mellan förskole- och skolkulturerna. Där Skolverket genom, dels rapporter till riksdag och regering dels i olika nyhetsbrev till allmänheten, belyst att samarbetet mellan förskola, skola och fritidsverksamheten inte fungerar enligt de statliga visionerna. Huvuddragen i litteraturen har handlat om en gemensam grundsyn och kunskapssyn för att en integration mellan kulturerna ska bli möjlig, dock har författarna också skrivit att ett visst närmande har skett. Som det är nu råder en ämnescentrerad pedagogik i skolan medan förskolan har en helhetssyn på pedagogiken. Anledningen till kulturskillnaderna kan enligt litteraturen bero på vilken forskningsteori som var rådande både vad det gäller när verksamheterna byggdes upp och när pedagogerna gick sin utbildning.

I empirimaterialet har vi märkt att pedagogerna nu är en bit på väg mot ett närmande kulturerna emellan, men fortfarande återstår en hel del. En sak som återstår är förhållningssättet till lek och lärande. Leken ska inte vara fräntagen ett pedagogiskt syfte, samtidigt som lärandet inte ska vara fräntagen leken. Lärarna anser att leken är en viktig del i



lärandet men ser den mer som ett komplement till arbetspassen. Medan förskollärarna och fritidspedagogerna anser att leken ska vara central i verksamheten och ser mer arbetspassen som ett komplement till leken. Arbetspassens roll i lärandet har på så vis en mer central roll för lärarna och en mer underordnad roll för förskollärare och fritidspedagoger. Detta tyder på att de båda kulturerna fortfarande har olika grundsyn och kunskapssyn.

Med stöd av vad vi har kommit fram till genom empirimaterialet är samtliga tolv respondenter positiva till en integrering mellan de båda kulturerna. Både respondenterna och litteraturen framhäver att det krävs en gemensam grundsyn och kunskapssyn, samt en vilja att ta till sig av andras kompetenser i ett arbetslag för att *vagnen ska kunna dras åt samma håll*. Vi anser också det tar tid att förändra sitt förhållningssätt, även om viljan finns till en integration.

Slutsatsen av studien är att syftet och frågeställningarna som vi hade vid inledningen av undersökningen nu är besvarade med hjälp av både litteratur och empirimaterial. Resultatet som vi har kommit fram till genom studien är att pedagogerna i båda kulturerna har olika syn på lekens betydelse i relation till arbetspassen. Men vi kan samtidigt konstatera att samtliga pedagoger ändå anser att leken har en viktig roll i den dagliga verksamheten. Vi har också kunnat se av svaren från respondenterna att samtliga 12 pedagoger är positiva till en integration mellan förskola, skola och fritidshem men samtidigt menar de ändå att en integration mellan kulturerna måste få ta tid. Vi kan konstatera både med hjälp av litteraturen och enkätundersökningen att pedagogerna nu är en god bit på väg mot att se integrationen mellan kulturerna som en viktig del i *Det livslånga lärandet*.

## Referenslista

Bjurwill, C. (2001). *A, B, C, och D. Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Calander, F. (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare- Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola: om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS.

Fagerli, O., Lillemyr, O. & Söbstad, F. (2001). *Vad är förskolepedagogik?* Lund: Studentlitteratur.

Haug, P. (1992). *Educational reform by experiment. The Norwegian experimental educational programme for 6-year-olds (1986-1990)* Stockholm: HLS.

Johansson, I. (2000). *Förskolepedagogik möter skolan – utgångspunkter för förändring*. I Kärrby, G. (Red) *Skolan möter förskolan och fritidshemmet*.(s. 19 – 39) Lund: Studentlitteratur.

Kärrby, G. (1982). *Forskning kring samverkan förskola- lågstadium*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Kärrby, G. (2000). *Skolan möter förskolan och fritidshemmet*. Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist, G. (1996). *Lekens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Ljungblad, T. (1979). *Förskola- Grundskola i samverkan- förutsättningar och hinder*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Löfdahl, A. (2002). *Förskolebarns lek- en arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Karlstad Universitet.

Mauritzsson, U. & Säljö, R. (2003). *Ja vill va Simba å du ä Nala – Barns kommunikation och koordination av perspektiv i lek*. I Johansson, E. och Pramling Samuelsson, I. (Red). *Förskolan - barns första skola*. (s. 159 – 192) Lund: Studentlitteratur.

Olofsson, B. K. (1987). *Lek för livet*. Stockholm: HLS.

Patel, R. & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, S. (1995). *Flexibel skolstart för 6-åringar*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Språknämnden. (2002). *Svenska skrivregler*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklass och fritidshemmet*. Lpo 94. Stockholm: Fritze.

Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan*. Lpfö 98. Stockholm: Fritze.

Utbildningsdepartementet *En förnyad lärarutbildning*. Regeringens proposition (1999/2000:135).

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Welén, T. (2003). *Kunskap kräver lek*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Liber.

## **World wide web**

Skolverket (2002) *Nyhetsbrev* 15 januari

[http://www.skolverket.se/publicerat/nybrev/pdf/2002/Nyh02\\_nr01.pdf](http://www.skolverket.se/publicerat/nybrev/pdf/2002/Nyh02_nr01.pdf)

Hämtat 2004-08-16

Bäckman, L-Å. & Lidholt, B. Skolverket (2000) *Nyhetsbrev* 17 augusti 2000

[http://www.skolverket.se/publicerat/nybrev/pdf/2000\\_01/nyhb1200.pdf](http://www.skolverket.se/publicerat/nybrev/pdf/2000_01/nyhb1200.pdf)

Hämtat 2004-08-16

Sveriges psykologiförbund (2003) *Remissvar avseende betänkandet skollag för kvalitet och likvärdighet.*

[www.psykologforbundet.se/www/sp/hemsida.nsf/objectsload/skollag/\\$file/skollag.pdf](http://www.psykologforbundet.se/www/sp/hemsida.nsf/objectsload/skollag/$file/skollag.pdf)

Hämtat 2004-08-16

Lidholt, B. Skolverket (2001). *Integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem.*

[www.skolverket.se/pdf/regeringsuppdrag/integ.pdf](http://www.skolverket.se/pdf/regeringsuppdrag/integ.pdf)

Hämtat 2004-08-16

## Bilaga A Missivbrev

### ”Skolifiering”

Hej! Vi är två lärarstudenter som nu går vår sjunde och sista termin vid Kristianstad högskola. Under denna termin ingår att göra en undersökning för att kunna skriva ett examensarbete. Vår undersökning ska omfatta pedagogers syn på ”skolifieringen” i förskoleklasser. Vår metod kommer att vara videoobservation samt enkätundersökning bestående av sex öppna frågor. Eftersom denna undersökning riktar sig till dig som pedagog på fältet hoppas vi att du vill vara vänlig och ta dig tid till att besvara denna enkät. Frågorna handlar om din syn på integreringen mellan förskola och skola i förskoleklassen.

I denna enkätundersökning kommer du att vara en av tio pedagoger som får möjlighet att ge oss just din syn på integreringen. Enligt regeringen är vi skyldiga att arbeta för ett livslångt lärande, vilket då innefattar många integrationer mellan olika lärandemiljöer. Eftersom vi studenter nu utbildar oss mot de yngsta åldrarna, vilket innebär för oss ett till sex år, så inriktar vi oss mot integrationen mellan förskola och skola.

Undersökningen kommer givetvis att behandlas konfidentiellt, vilket innebär att vi inte lämnar ut några namn eller platser som kan härleda till er. Däremot ber vi er att skriva namn på enkäten. Detta för att dels du själv ska kunna komplettera dina svar och även för att vi ska få möjlighet att kunna ta kontakt med dig igen för att komplettera oklarheter. Om det är någon fråga som du inte förstår eller av någon annan anledning inte vill svara på, respekterar vi givetvis detta. Vill du ha någon av frågorna förklarad är du givetvis välkommen att ta kontakt med oss. Efter undersökningen kommer du att få ta del av vårt examensarbete.

Med hopp om ett gott samarbete, och ett stort tack för ditt deltagande på förhand, lämnar vi nu denna enkät till dig och kommer att samla in samtliga enkäter senast vecka 42.

Heléne Andersson  
Telefon: xxxxxxxxxx  
Mobil xxxxxxxxxx  
e-post: xxxxxxxxxxxxxxxx@xxxxxxxx

Helén Karlsson  
Telefon: xxxxxxxxxx  
Mobil xxxxxxxxxx  
e-post: xxxxx@xxxxxxxxxxxxxxxx

## **Bilaga B Enkätfrågor**

- 1:** Hur vill du förklara ordet ”skolifiering”?
- 2:** Hur ser du på integrationen mellan förskola och skola?
- 3:** Vilken roll spelar leken för dig i lärandet?
- 4:** Vilken roll spelar arbetspassen för dig?
- 5:** Om du fick möjlighet att starta upp en ny verksamhet, hur skulle du då vilja arbeta med integrationen mellan förskola och skola?
- 6:** Hur har du upplevt denna enkätform kontra traditionell intervju?