



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Förskolepedagogikens inträde i skolans tidigare år

Hur tänker och arbetar några lärare idag ur förskolepedagogiskt synsätt?

Linn Carlsson
Carin Martinsson

LAU 370

Handledare: Åke Lennar

Examinator: Pia Nykänen

Rapportnummer: VT 09-2611-010



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Förskolepedagogikens inträde i skolans tidigare år.

Författare: Linn Carlsson och Carin Martinsson

Termin och år: Vt 09

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Åke Lennar

Examinator: Pia Nykänen

Rapportnummer: VT 09-2611-010

Nyckelord: Förskolepedagogik, lärande, skola, lek

Vår bakgrund till detta examensarbete grundar sig i att vi båda har ett brinnande intresse för det lustfyllda lärandet, att lära med hela kroppen. Vi tror att skolan kan ha mycket att lära av förskolepedagogiken. Våra frågeställningar lyder: Vad utmärker förskolepedagogiken? Vilket synsätt har några lärare idag angående förskolepedagogiken? Och vad är förskolans uppdrag, vilka fördelar och nackdelar finns det med att ta in förskolepedagogiken i skolan? För att finna svar på våra frågeställningar har vi använt oss av relevant litteratur och aktuella studier. Vi har inlett vårt examensarbete med en historisk tillbakablick på hur förskolepedagogiken grundades för att få en bättre insikt i det aktuella ämnet. För att få svar på frågan hur några lärare jobbar idag angående förskolepedagogiken har vi valt att utgå från en empirisk studie, där vi då har bandat intervjuade anonyma lärare. Vi valde att intervjua två grundskolelärare i en renodlad klass 1, två förskollärare i en renodlad förskoleklass, en förskolelärare i en integrerad F1 och en grundskolelärare i en integrerad F1. Detta för att se hur dessa tre olika kombinationer skiljer sig åt i sin undervisning. Vi vill även se hur deras pedagogiska synsätt är och vilken syn de har angående förskolepedagogiken. De resultat vi finner är en djupare förståelse för vad som utmärker förskolepedagogiken samt att vi fått en mångfald av undervisningsmetoder och synsätt utifrån den empiriska studien. Vi kan upptäcka vissa likheter hos de lärare som gått en likvärdig utbildning. I vår uppsatts har vi även upptäckt att de som jobbar i en integrerad F1 har stort utbyte av varandras



GÖTEBORGS UNIVERSITET

kunskaper, vilket då har yttrat sig i att lärarna i en F1 jobbar mer medvetet utifrån det förskolepedagogiska synsättet än vad de som jobbar i en renodlad klass gör. Vi själva som skriver detta arbete är utav den åsikten att skolan har mycket att lära av förskolepedagogiken för att främja det livslånga lärandet.

Innehållsförteckning

| | |
|--|-----------|
| 1.BAKGRUND | 2 |
| 1.1. LITTERATURKOPPLING..... | 3 |
| 2.SYFTE | 4 |
| 2.1. FRÅGESTÄLLNING | 4 |
| 3.METOD | 5 |
| 3.1. UNDERSÖKNINGSGRUPP..... | 5 |
| 3.2. INTERVJUMETOD OCH BEGRÄNSNINGAR..... | 5 |
| 3.3. KVALITATIV STUDIE | 6 |
| 3.4. ARBETETS TILLFÖRLITLIGHET..... | 6 |
| 3.5. ETISKA PRINCIPER | 7 |
| 4.LITTERATURGENOMGÅNG OCH TEORETISK BAKGRUND | 8 |
| 4.1. FÖRSKOLANS FRAMVÄXT | 8 |
| 4.2. FÖRSKOLEPEDAGOGIKENS UPPBYGGNAD | 11 |
| 4.2.1. FREIDRICH FRÖBEL (1782-1852)..... | 11 |
| 4.2.2. JOHN DEWEY(1859-1952)..... | 11 |
| 4.2.3. ELLEN & MARIA MOBERG(1874-1955 OCH 1877-1948) | 12 |
| 4.2.4. ALVA MYRDAL(1902-1986) | 13 |
| 4.3. FÖRSKOLAN FÅR EN LÄROPLAN | 13 |
| 4.3.1. LÄROPLANER, SKILLNADER OCH LIKHETER..... | 14 |
| 4.3.2. LEK, SKAPANDE OCH TEMA I FÖRSKOLAN | 15 |
| 4.3.3. LEK OCH SKAPANDE I GRUNDSKOLAN | 15 |
| 4.4. VAD UTMÄRKER FÖRSKOLEPEDAGOGIKEN? | 16 |
| 4.4.1. UTVECKLINGSPEDAGOGIK..... | 18 |
| 4.4.2. LEKEN..... | 19 |
| 4.4.3. TEMA | 21 |
| 4.4.4. BARNET I CENTRUM | 22 |
| 4.5. FÖRSKOLANS UPPDRAG | 22 |
| 4.5.1. ATT ANAMMA FÖRSKOLEPEDAGOGIKEN I SKOLAN | 23 |
| 4.5.2. PROBLEMATIKEN ATT INTEGRERA FÖRSKOLEPEDAGOGIKEN I SKOLAN | 24 |
| 5.RESULTAT | 25 |
| 5.1. INTERVJUERNAS SAMMANSTÄLLNING | 25 |
| 5.1.1. RENODLAD KLASS 1 | 25 |
| 5.1.2. INTEGRERAD F-ETTA KLASS..... | 28 |
| 5.1.3. FÖRSKOLEKLASS | 31 |
| 6.DISKUSSION, ANALYS OCH SLUTSATSER | 35 |
| 6.1. ANALYSERANDE SAMMANFATTNING AV RESULTATET..... | 35 |
| 6.2. SLUTSATS OCH DISKUSSION | 38 |
| 6.3. FORTSATT FORSKNING..... | 40 |

1. Bakgrund

Kl.08.10 ringer skolklockan för första lektionen. Barnen går in i klassrummet, det är surrigt och lite stökigt. Läraren kommer in i klassrummet och det dånar av hennes ringklocka som hon använder när det ska bli ordning och reda i klassrummet. Barnen sätter sig till slut på sina bänkplatser som är placerade två och två. Läraren går igenom dagens schema som står skrivet på tavlan. Dagens schema är: tyst läsning, svenska, rast, matematik, lunch och avslutningsvis naturkunskap. Man hör några spridda suckar när bänkböckerna tas fram.

Efter snart tre och ett halvt år börjar vi nå vårt mål på lärarutbildningen, nämligen att bli färdigutbildade lärare för yngre åldrar. En hjärtefråga för oss har under dessa år vuxit fram, vilket är lekens betydelse för lärande. Barnen kommer från förskolan där leken anses vara av vikt och en viktig del i deras vardag. När barnen sedan kommer till skolan ställs de inför helt andra krav. En skolsituation skulle kunna se ut som den ovannämnda, men självklart behöver det inte vara exakt så. Situationen är tagen från ett tillfälle under den verksamhetsförlagda utbildningen och vi tror att även fler kan känna igen sig i detta exempel.

Den kunskap vi förvärvat och som även har berört oss lite djupare under lärarutbildningen handlar om lekens betydelse. Därför känner vi nu att vi vill utreda synsättet förskolepedagogiken i skolan.

Vår hypotes är att många lärare i dag arbetar ämnesinriktat där den mesta av undervisningen sker inom klassrummets fyra väggar och där leken inte lyfts fram som en lärandesituation.

Vem har inte hört uttrycket ”tiden går fort när man har kul”? Kommentarer som knyter an till detta talesätt är något vi har stött på i praktiken. Men vi har även stött på motsatsen, ”tiden går så långsamt när man har tråkigt.” Det vi förespråkar är det lustfyllda lärandet där vi tror att skolan har mycket att lära av förskolepedagogiken. Med detta vill vi säga att så länge barnen har roligt i skolan så förvärvar de kunskap, och vilket barn tycker inte att leka är roligt?

Med denna utgångspunkt vill vi lyfta fram vad som utmärker förskolepedagogiken och hur några lärare i skolan betraktar och förhåller sig till den.

Vårt övergripande syfte med studien är att belysa hur några verksamma lärare tänker och resonerar kring förskolepedagogiken. Vi är medvetna om att genom denna studie kan vi inte generalisera hur det ser ut i hela Sverige idag, utan vi vill snarare se om vi kan finna ett mönster utifrån de intervjuer vi har använt oss av i undersökningen.

Detta arbete kommer att bearbeta läroplanerna, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)* som vi kommer benämna med Lpo 94 och *Läroplan för förskolan (Lpfö 98)* som vi kommer benämna med Lpfö 98. I Lpo 94 framgår att: ”Utforskande, nyfikenhet och lust att lära skall utgöra en grund för undervisningen” (Lpo 94). Vår tro är att dessa inte alltid är så lätta att uppnå i skolan, men genom att använda sig

utav förskolepedagogiken som ett verktyg tror vi att det kan bli lättare att uppnå dem. Lpo 94 belyser att skolan ska ta hänsyn till elevernas tidigare bakgrund och erfarenheter för att främja elevernas lärande. Om skolan anammar förskolepedagogiken i skolans tidigare år så anser vi att skolan till viss del tar hänsyn till elevernas tidigare bakgrund och erfarenheter. Större delen av barn i Sverige kommer från en förskola där lärandet är utformat på ett annat sätt än vad det är i skolan. Vi tycker att barnen i skolans första år istället borde få erfara lärandet på ett sätt de är vana vid, men att deras kunskaper om innehållet fördjupas och breddas i skolan. Därmed blir metoden av lärandet något barnen erfarit tidigare, medan ämnet blir något nytt. Lpo 94 menar även att leken är en nödvändig del i det aktiva lärandet. Detta är något som förskolan anser vara en viktig del i verksamheten, men hur uttrycks då detta i praktiken i skolan?

1.1. Litteraturkoppling

Pedagogerna Ingrid Pramling, Anna Klerfelt och Pia Williams Granelid har skrivit boken, *Barns möte med skolans värld* (1995), där de har forskat om problematiken i att förskolan och skolan börjar flyta samman mer och mer. Deras studier visar att de barn som gått i en mer förskolepedagogiskt verksamhet klarar skolan bättre än de barn som gått i en förskola som är mer traditionellt skolinriktad, alltså en skola där pedagogerna är mer strukturerade och ger barnen uppgifter som de ska lösa. De resultat man fått är att de elever som gått i en mer skolinriktad verksamhet klarar sig sämre när de kommer upp i skolåldern. Detta medför även att barnens självkänsla blir sämre. Pramling m.fl. refererar till Liv Vedeler (1990) som menar att barn bör leka till lärande eftersom man inte kan misslyckas i leken. För att främja det livslånga lärandet så är den viktigaste faktorn att få känna att man har lyckats.

2. Syfte

Vårt syfte med detta arbete är att undersöka vad som utmärker förskolepedagogiken. Utifrån förskolepedagogiskt synsätt vill vi sedan undersöka hur några lärare tänker och arbetar utifrån detta. Vi vill se om åldersintegrerade klasser skiljer sig från renodlade klasser med avseende på deras undervisningsmetod i skolan. Vårt syfte är även att undersöka problematiken i att jobba förskoleinriktat i skolan.

2.1. Frågeställning

På våra två följande frågeställningar finner vi svar i litteraturgenomgången.

- Vad utmärker förskolepedagogiken i Sverige?
- Vad är förskolans uppdrag och vilka fördelar och nackdelar finns det med att ta in förskolepedagogiken i skolan?

Följande frågeställning finner vi svar på den empiriska studien.

- Hur tänker och arbetar några lärare idag ur ett förskolepedagogiskt perspektiv?

3. Metod

I vårt arbete kommer vi med hjälp av litteratur, artiklar och styrdokument försöka utreda begreppet förskolepedagogik, samt ta reda på förskolans uppdrag och vilka fördelar och nackdelar det finns med att ta in förskolepedagogiken i skolan. Vi kommer att använda oss utav pedagogen Staffan Stukáts bok, *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2005) i vår uppsats.

I den empiriska studien vill vi undersöka om det är någon skillnad mellan några olika lärares sätt att undervisa och vad de har för syn och förhållningssätt på sin pedagogiska ansats och på förskolepedagogiken. I våra intervjuer har vi tagit hjälp av Peter Esaiasson, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson och Lena Wängnerud som tillsammans har skrivit en bok, *Metodpraktikan* (2006). Genom att använda oss utav dessa intervjuer hoppas vi på att finna ett mönster för hur dessa lärare arbetar. Kommer förskolepedagogiken i exempelvis renodlade klasser mer i skymundan än vad den gör i integrerade klasser? Använder sig lärarna av lek i sin undervisning och i så fall på vilket sätt? Detta var några av våra funderingar som vi gick ut med och som vi hoppas kunna besvara.

Vi har intervjuat olika lärare och analyserat med hjälp av relevant litteratur och styrdokument.

3.1. Undersökningsgrupp

Vi har intervjuat sex stycken lärare på fyra olika skolor. I arbetet kommer vi att benämna lärarna som respondenter (Stukát, 2005). Tre av dessa respondenter är förskollärare, varav två arbetar i renodlade förskoleklasser och en i integrerad förskoleklass/förstaklass (F-etta). De tre resterande respondenterna är lågstadielärare, där två av dem arbetar i renodlade förstaklasser och en arbetar i integrerad F-etta. Vi har därmed fyra olika kombinationer av lärare och klassens utformning. Lågstadielärare i renodlade förstaklasser, lågstadielärare i integrerad F-etta, förskollärare i renodlad förskoleklass och förskollärare i integrerad F-etta. Vi har valt ut dessa lärare för att vi ville ha en spridning och få en inblick i om de sinsemellan arbetar olika.

3.2. Intervjumetod och begränsningar

I vår undersökande del av arbetet har vi utfört sju stycken fältintervjuer, varav en var pilotintervju och kommer därmed inte att räknas med i undersökningen. Alla intervjuer har spelats in på band, som vi sedan har lyssnat av och sammanfattat till en sammanhängande text.

Vi har använt oss av ostrukturerade intervjuer. Stukát (2005) utreder strukturerade och ostrukturerade intervjuer. Strukturerade intervjuer följer en viss ordning, där frågorna och deras formuleringar är förutbestämda och därmed slutna. Ostrukturerade intervjuer innehåller

frågor av det mer öppna slaget. Man har ett förutbestämt ämnesområde och ställer frågorna i den ordningen som man tycker passar till situationen. Vissa av frågorna är huvudfrågor och några är följdfrågor som tillkommer där man anser att det passar eller behövs för att utveckla svaren. Vi har som sagt utfört intervjuer av den mer ostrukturerade typen. Våra frågor var förutbestämda men öppna. Vi formulerade dem så att respondenten skulle kunna svara öppet och resonera fritt. Alla respondenter svarade på samma huvudfrågor och oftast i den förutbestämda ordningen, men följdfrågorna varierade beroende på hur huvudfrågorna besvarades, eller beroende på hur utförliga svar de gav oss. Stukát (2005) menar att dessa typer av intervjuer är följsamma och anpassningsbara och man kan gå djupare med hjälp av dessa, än vad man kan göra med strukturerade.

3.3. Kvalitativ studie

Syftet med vår undersökning är inte att komma fram till generella fakta, eller dra säkra slutsatser. För att göra det skulle vi ha blivit tvungna att göra en mängd intervjuer, vilket vi inte har varken tid eller lust med i detta arbete. I Stukát (2005) framgår det att av dessa typer av intervjuer, kvantitativa intervjuer, får man breda resultat, men däremot kan det bli svårare att få dem djupa. Vi har istället valt att utföra kvalitativa intervjuer. Stukát (2005) menar att dessa intervjuer ofta är öppnare och materialet bearbetas genom analys där man som forskare kan använda sin egna förförståelse, som tankar, känslor och erfarenheter. Stukát (2005) påpekar att denna typ av forskning kritiserar för att den blir subjektiv, resultaten kommer i hög grad bero på vem som har analyserat och bearbetat materialet. Vi är alltså medvetna om detta och att det resultat vi kommer att få är en tolkning utifrån vårt synsätt, kunskaper och analys utifrån litteratur och styrdokument.

I vår undersökning kan vi inte heller skilja lärarens svar ifrån sammanhanget. Många av våra frågor är direkt kopplade till strukturen på klassen och lärarens synsätt. Stukát (2005) påpekar att kvalitativa intervjuer passar dessa typer av situationer. Han hävdar även här att det dock inte går att generalisera de svar man får fram, men att man däremot kan relatera till liknande fall och få en *relaterbarhet*.

3.4. Arbetets tillförlitlighet

Vi är väl medvetna om att endast sex intervjuer kan verka lite och att vi egentligen inte kan få fram några svar om hur lärare tänker idag angående förskolepedagogiken. Vårt syfte är alltså inte att få fram några generella svar men däremot hoppas vi få en inblick i hur *några* lärare tänker och jobbar. Vi hoppas ändå på att få se ett slags mönster i dessa intervjuer. Vad gäller litteraturstudien har vi genom välkända forskare fått fram resultat på några av våra frågeställningar.

Arbetets reliabilitet och validitet är relativt hög eftersom vi har valt att banta intervjuerna istället för att skriva ner intervjuerna. Genom att vi använt oss utav en bandspelare registrerade vi svaren bättre, samt att vi inte missade något i intervjun. Däremot hade studien

kunnat ha en högre reliabilitet om vi valt att intervjua berörda personer ytterligare en gång. Samtidigt är vi ute efter lärarnas spontana svar, vad de vet idag och inte att de har hört frågorna innan och därmed blir pålästa för intervjutillfället. Genom att intervjua en gång anser vi att reliabiliteten i arbetet höjs.

3.5. Etiska principer

I detta arbete anser vi att det ges mycket utrymme till att ta ställning till etiska principer, eftersom vi i vår undersökning har namngett lärarna med fiktiva namn och inte har benämnt skolornas ort eller skolornas namn. Detta gör det omöjligt att veta var vi intervjuat och vem vi intervjuat. Vi har även raderat våra inspelade intervjuer efter att vi analyserat och skrivit ner dem, eftersom vi inte vill riskera att de kommer ut. Alla lärare har intervjuats på sina respektive skolor där de själva har fått bestämma var någonstans. Stukát (2005) betonar att man ska välja en miljö som är så ostörd som möjligt och som känns trygg för båda parterna, alltså både för oss som intervjuar och framför allt för den som blir intervjuad. Vi har suttit i lärarens egna klassrum eller i ett lite avskilt rum någonstans på skolan. Samtliga har också varit medvetna om att de kommer vara anonyma i arbetet och att inspelningen på band endast är till för oss som intervjuar för att det skulle bli lättare för oss.

Vid fem av de sju intervjuerna har båda vi som skriver detta arbete närvarat. Stukát (2005) menar att det kan vara en risk i att vara fler än en som intervjuar, då respondenten kan känna sig utsatt och i underläge, vilket kan förändra svaren.

4. Litteraturgenomgång och teoretisk bakgrund

I detta kapitel kommer vi att redogöra för våra resultat under olika rubriker. Vår studie har grundat sig på litteratur, aktuella artiklar och styrdokument, men även på de resultat vi fått fram av den empiriska studien. I detta kapitel lyfter vi de frågeställningar vi har och fått besvarade genom litteraturen, artiklar och styrdokument.

Frågeställningarna lyder:

- Vad utmärker förskolepedagogiken i Sverige?
- Vad är förskolans uppdrag och vilka fördelar och nackdelar finns det med att ta in förskolepedagogiken i skolan?

4.1. Förskolans framväxt

Förskolan som den ser ut idag i Sverige har en historia bakom sig. Det är ingen verksamhet som bara har uppkommit av sig själv. På grund av att samhället har förändrats genom årtiondena har förskolan fått en allt större utbredning och funktion i Sverige. För att förstå förskolan och förskolepedagogiken så som den ser ut idag, anser vi att en liten historisk återblick kan vara relevant. Flera forskare, psykologer och pedagoger har figurerat genom förskolans framväxt, både innanför och utanför Sveriges gränser. Vi kommer i detta stycke, kortfattat ta upp hur pedagog, Sven Persson beskriver i sin bok, *Förskolan ur ett samhällsperspektiv* (1998) hur förskolan vuxit fram. Vi kommer också till mesta del, utifrån pedagogen Jan-Erik Johanssons bok, *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet* (1994) att nämna några personer som haft stort utrymme och påverkat förskolepedagogiken och verksamheten. Dessa personer, deras verksamheter och deras forskning har lett fram till det som vi har idag i Sverige.

Om vi ska förstå den moderna svenska förskolans funktion i dagens samhälle, dess problem såväl som dess förtjänster, kan vi inte vara historielösa och stirra oss blinda på hur det ser ut idag. Nyckeln till förståelsen kan istället ligga i att vi lär oss tolka historiken och följer utvecklingen framåt i tiden. (Persson, 1998, s.7)

I samband med industrialismen, då många flyttade från landsbygden till städerna och kvinnorna behövdes på arbetsmarknaden, tillkom behovet av barnomsorg. På 1850-talet öppnades de första barnkrubborna i Sverige, som finansierades av gåvor, bidrag och avgifter (Persson, 1998).

På 1890-talet tillkom i Sverige de första barnträdgårdarna (eller kindergarten), grundad på Friedrich Fröbels idéer. Barnkrubborna fanns kvar och till skillnad från dessa hade barnträdgårdarna ett pedagogiskt syfte med öppettider på 3-4 timmar. Barnträdgårdarna vände sig till barn från rikare familjer, då avgiften var relativt hög. Förskolorna som finns idag har större koppling till barnträdgårdarna än till barnkrubborna (Persson, 1998).

På 1830-talet öppnades den första småbarnsskolan av anledningen att barnen inte skulle vara ensamman hemma utan istället bildas. Till skillnad från barnkrubborna bedrev småbarnsskolorna en undervisning som var läroplansliknande. Man hade lektioner och raster. Lydnad och moral var viktigt och man undervisade mest religion. Här fick barn upp till sju års ålder gå. Ungefär samtidigt öppnades arbetsstugor för de lite äldre barnen som gick i skolan. Arbetsstugorna skulle kunna liknas vid dagens fritidshem. Hit kunde barnen gå efter skolan. Verksamheten skulle inte bara passa barnen, utan skulle även utbilda dem i praktiska sysslor, till skillnad från skolans teoretiska undervisning. Barnen skulle socialiseras till arbetare (Persson, 1998).

Det är viktigt att komma ihåg, som Persson (1998) säger att dessa verksamheter, barnträdgårdarna, barnkrubborna, småbarnsstugorna och arbetsstugorna bara nådde ett fåtal barn.

På 1920-talet kom den barnpsykologiska forskningen igång på allvar och även om man i detta tidiga skede inte hade kontakt förskollärare och forskare emellan, så blev samarbetet större senare (Persson, 1998).

Persson (1998) menar att 1930-talet är lite av en brytpunkt angående barnuppfostran och pedagogik i Sverige. Han betonar att det sker en humanisering av barndomen. Vetenskapen går framåt och barn behandlas på ett bättre sätt. Forskare kommer fram till att olika miljöer har en inverkan på barnens utveckling och inläring. Den psykologiska vetenskapen gav underlag till att analysera konsekvenserna av t.ex. barnaga och hur viktiga de första åren för barns utveckling är. Men Persson (1998) uttrycker att det samtidigt sker en avhumanisering av barnet då den vetenskapliga synen gör barnet till forskningsobjekt. Han säger att det vetenskapliga synsätter dessutom gör att företeelser och förhållanden betraktas som objektiva fakta och inte något som kan tolkas beroende på olika infallsvinklar. Samtidigt menar Persson (1998) att forskningen ändå leder till utveckling och försök att hitta nya vägar.

Ända fram tills 1950-talet var förskoleverksamheter i stort sett obefintliga, speciellt i de små och medelstora städerna. Verksamheterna nådde bara en minoritet av barnen i Sverige och endast ca 1000 förskollärare var verksamma. Men nu började ett intresse växa fram för barnomsorg och barnuppfostran i samhället. På 1940- och 1950-talet gjordes flera statliga utredningar som syftade till att ta itu med frågor angående förskolan. I samhället började man benämna förskoleverksamheter som halvöppen barnavård. Slutna barnavård var barnhem. De första statliga bidragen till förskoleverksamheten kom vid den här tiden. Olika institutioner inrättades, framför allt barnträdgårdar där pedagogisk verksamhet bedrevs med utbildad personal. Nu började man också kritisera privata verksamheter. Lokalerna var inte bra nog och kvinnorna som tog hand om barnen ansågs ibland vara olämpliga (Persson, 1998).

Persson (1998) lyfter fram att en barnstugeutredning startade 1968 med anledning av att man såg brister inom barnomsorgen. Han trycker på att detta var en milstolpe i den svenska förskolans historia och skriver vidare att det var först nu som man införde förskola som ett gemensamt begrepp på daghemsverksamhet och deltidsverksamhet. Johansson (1994) menar att utredningen innebar en ny pedagogik, *dialogpedagogiken*. Persson (1998) förklarar att dialogpedagogiken innebar att personalen på förskolorna skulle observera barnens utveckling,

socialt, intellektuellt och emotionellt för att sedan i dialog med barnet stimulera till fortsatt lärande och utveckling. Han skriver vidare att dialogen idealt skulle fungera som ett subjekt-subjektförhållande mellan barnet och pedagogen.

Persson (1998) uttrycker att i och med att Sverige har en jämförelsevis sen skolstart ville man bedriva pedagogisk verksamhet i syfte att förbereda barnen i vissa delar inför skolans första år. Handikappade barn integrerades och förskolan sågs som ett steg mot ett mer jämställt Sverige. Persson (1998) betonar att utredningen var viktig av anledningarna att fler förskolor byggdes så fler barn kunde få barnomsorgsplats, men framförallt för att pedagogiken nu lyftes fram som en viktig del i verksamheten. Det fanns flera anledningar till att bygga ut den svenska förskolan. Dels för att fler och fler kvinnor behövdes på arbetsmarknaden och att det därmed blev större behov av barnomsorg och dels att man ville ha ett pedagogiskt syfte med förskoleverksamheten som skulle stimulera till barns utveckling.

På 1970-talet i samband med att näringslivet och den offentliga sektorn blev större i Sverige ökade också efterfrågan på barnomsorg. Även staten såg ett stort behov av att kraftigt öka barnomsorgsplatserna i kommunerna. Nu började svenska förskolor att jobba efter en slags mall. Pedagogiken och metoden liknade fortfarande barntädgårdarna på flera sätt. Dialogpedagogiken var fortfarande dominerande även om man blandade gammalt med nytt. Öppetider på 12 timmar med både barnskötare och förskollärare. Syskongrupper med 3-7åringar och småbarnsgrupper med 1-3åringar. Detta blev modellen för den moderna svenska förskolan (Persson, 1998).

Johansson (1994) belyser att på 30 år, mellan år 1960 till år 1990 ökade barnomsorgen kraftigt i Sverige, ca 25 gånger. Därmed ökade också antalet studerande inom förskolläraryrket. Fram till 1975 var det betydligt vanligare att barn vistades i deltidsgupper än i daghem, men år 1980 skedde en stor svängning från att majoriteten av barn i den offentliga barnomsorgen vistades i deltidsgupper tog nu daghemmen gradvis över. Johansson (1994) menar att den trenden sedan har fortsatt. Även om det byggdes fler och fler förskolor på 1980-talet var det fortfarande stor platsbris. Debatten pågick även angående brist på valfrihet i den kommunala förskolan. Johansson (1994) nämner att det var på den vägen som privata förskolor, fritidshem och de första föräldrakooperativen startades.

I början av år 1980 började man utarbeta en arbetsplan där man återgick till det traditionella arbetssättet med till exempel teman. Att jobba efter teman har funnits inom svensk förskola i över 100 år. Man skulle också fokusera mer på gruppen istället för det enskilda barnet (Johansson, 1994).

Förskolläraren, Gerda Simmons-Christenson nämner i sin bok, *Förskolepedagogikens historia* (1993) att ett program utarbetades år 1987 av socialstyrelsen, *Pedagogiskt program för förskolan*. Här fanns pedagogiska riktlinjer, mål, metoder och innehåll som varje förskola skulle ha som underlag att arbeta efter .

På 1990-talet hamnade Sverige i ekonomisk kris som påverkade den offentliga sektorn hårt. Staten började spara inom bland annat barnomsorgen. Fler barn i barngrupperna och färre anställda blev den vanligaste lösningen på problemet (Persson, 1998).

4.2. Förskolepedagogikens uppbyggnad

4.2.1. Friedrich Fröbel (1782-1852)

Förskolepedagogiken är uppbyggd av teoretiska och praktiska delar som har vuxit fram från 1850-talet och fram till idag. Den svenska verksamheten har sina rötter i Friedrich Frøbels pedagogik och filantropi. Han är anfadern till Kindergarten. Fröbel som var född i Tyskland var från början mer intresserad av pedagogik angående skolan, men fick senare intresse för de yngre barnen. Han förespråkade tematiskt arbetssätt i förskolan där sånger, lekmaterial, husligt arbete, trädgårdsarbete och lekar fick ett sammanhang. *Verksamhetsdriften* stod i centrum i Frøbels pedagogik. Med det menade han att barn hade en naturlig drift att vara verksamma med hela kroppen och inte bara händerna. Målning, musik och sång var viktiga bitar i fröbelpedagogiken och han såg också fantasi som ett viktigt redskap i barns kreativitet (Johansson, 1994).

De som förde vidare Frøbels pedagogik var framför allt framgångsrika och starka kvinnor. Fröbelpedagogiken spreds snabbt i världen genom bland annat emigranter som lämnade Tyskland efter revolutionen år 1848 (Johansson, 1994).

Fröbelpedagogiken fick en moderniserad tappning år 1930 i Sverige i samband med utvecklingspsykologin och utbildningar för förskollärare som sträckte sig utanför Frøbels pedagogik kom till (Johansson, 1994).

Johansson (1994) anser att det egentligen inte fanns någon helt renodlad Fröbelpedagogik, utan att den istället funkade som en rik tradition, där Sveriges förskoleverksamhet har sina rötter. Han menar vidare att Frøbels traditioner än idag lever kvar i svensk förskola, troligen därför att Fröbel hade liten konkurrens och fick ett försprång eftersom han var en av de första som intresserade sig för småbarnspedagogik. Johansson (1994) har åsikten att även om arbetssättet och innehållet har utvecklats finns det fortfarande många likheter med dagens förskola och Frøbels Kindergarten. T.ex. samling med barnen i ring, utelek, fri lek och husliga sysselsättningar är aktiviteter som fanns då och finns kvar nu.

Frøbels pedagogik nådde höjdpunkten i början av 1900-talet i USA. Den amerikanska pedagogen John Dewey kritiserade delar av Frøbels pedagogik, men byggde vidare på den (Johansson, 1994).

4.2.2. John Dewey (1859-1952)

John Dewey ägnade sig främst åt frågor rörande skolan, men har även påverkat förskolepedagogiken. Han ville till viss del gå ifrån den traditionella teoretiska undervisningen i skolan till en mer praktisk undervisning. Han såg att barn hade ett stort aktivitetsbehov och ville på något sätt ta tillvara på detta i undervisningen. Det var han som myntade det kända uttrycket, *learning by doing*. Man skulle kunna säga att det är kärnan i Deweys pedagogik. Med det uttrycket menade han att alla olika former av kunskaper som barn skaffar sig borde ske genom barnets egna intressen och genom dess praktiska aktivitet. I och med detta synsätt ansåg Dewey att barnen var underlaget för läroplaner och olika

undervisningsmetoder. Han menade att skolan egentligen inte var en naturlig del av barnens värld och var före sin tid då han ansåg att undervisning är bäst då man utgår från det barnet redan kan och har intresse av för att sedan byggas vidare på. Barnet själv, dess upplevelser och aktiviteter var alltså i fokus och inläringen skulle ske till viss del självständigt, men under handledning (Persson, 1998).

Dewey byggde sin pedagogik på erfarenheter han skaffat sig genom praktiska experiment på sin skola som han öppnade. Detta var en arbetsskola där olika pedagogiska aktiviteter och metoder provades. Skolan var barnanpassad i den mån att undervisningen anpassades till barnens åldrar och där barnen delades in i mindre grupper på ca 10 barn. Dels skulle läraren kunna ta sig tid till varje individ och dels skulle han eller hon samtidigt ha möjlighet att se hur de olika undervisningsmetoderna funkade. Deweys skola, kallad "Dewey school", bidrog till mycket av den pedagogiska forskningen (Persson, 1998).

Dewey menade att läsning och skrivning inte var de viktigaste ämnena före 6-årsåldern, däremot skapande verksamheter så som målning, modellering och teckning var viktigt för de yngre barnen (Persson, 1998).

Dewey skrev böcker och artiklar som skapade debatt i samhället. År 1899 gav han ut en bok, *School and society* som fick stor betydelse. Den kom ut på svenska 1905, *Skolan och samhället* (Simmons-Christenson, 1993).

4.2.3. Ellen & Maria Moberg (1874-1955 och 1877-1948)

Fröbel hade som sagt en stor inverkan på svensk förskolepedagogik. I Sverige var systrarna Ellen och Maria Moberg förgrundsfigurer till barnträdgårdsrörelsen. Maria Moberg åkte till Fröbel- Pestalozzihaus i Berlin för att bättra på sina metodiska och pedagogiska kunskaper inom Frøbels pedagogik. Med sig hem hade hon idéer om hur barnträdgårdar skulle bedrivas. Systrarna Moberg startade en egen verksamhet för arbetarklassens barn år 1904. År 1909 inrättade systrarna Fröbelinstitutet som innehöll både barnverksamhet och utbildningskurser inom Fröbelandan. Personalen som skulle arbeta med barnen var tvungna att vara utbildade i Frøbels pedagogik (Persson, 1998).

Ann-Katrin Hatje har skrivit artikeln *Borglig lycka åt arbetarbarnen- glimtar ur Ellen Keys och systrarna Mobergs tankevärld* (Halldén red. sid. 115-139, 1990). Hatje beskriver delar av Ellen och Maria Mobergs tankegångar. Systrarna Moberg ansåg att den pedagogiska uppfostran skulle utföras av både modern och barnträdgårdslärarinnan. Pedagogiken skulle vara *karaktärsdanande* och utgå från barnets egna erfarenheter, där dess personlighet och intressen skulle respekteras, vara utgångspunkten och tas till vara på. Systrarna Moberg la stor vikt vid att barnen skulle uppmuntras till att bli självständiga och fantasi och känslor skulle utvecklas. De ansåg att barnet skulle lära sig lydnad och sunda vanor genom moderns och barnträdgårdspersonalens fasta och bestämda ledning och aga var något som de absolut ställde sig emot. Som pedagog fick man inte styra eller tvinga barnen, utan hålla sig i bakgrunden och observera. Detta skulle leda till att leken, fantasin och självständigheten utvecklades (Halldén red. 1990).

Det pedagogiska arbetet med barnen skulle utgå från barnens egna erfarenheter och byggas vidare på så att barnen fick vidgade kunskaper. Detta gjorde man genom *arbetsmedelpunkter*. Det bestod av att barnen fick leva sig in i och delta i vissa utvalda områden som passade t.ex. årstiden eller bostadsområdet. Det kunde bland annat handla om djur, natur eller arbetsplatser. Man riktade olika aktiviteter i verksamheten till det valda området och arbetade på så sätt tematiskt (Simmons-Christenson, 1993).

4.2.4. Alva Myrdal (1902-1986)

Debatten angående statens skyldighet att sörja för barnomsorgen och barnpedagogiken tog fart på 1930-talet. Förskollärare i Svenska Fröbel-Förbundet krävde fler barntädgårdar, daghem och även inspektion av dessa. Här spelar Alva Myrdal och hennes man Gunnar Myrdal en roll i den Svenska förskolepedagogikens historia. Herr och fru Myrdal gav tillsammans ut en bok *Kris i befolkningsfrågan* (1934) (Simmons-Christenson, 1993).

Alva Myrdal hade kommit hem från USA med idéer om barnuppfostran som skilde sig från tidigare synsätt i Sverige. Hon hade blivit inspirerad av bland annat Dewey. Alva Myrdal ansåg att barn inte ska uppfostras utifrån vilken klass de tillhör, utan förespråkade istället en barnuppfostran utifrån psykologiska och vetenskapliga teorier. Därmed infördes barntädgårdsstimmar i barnkrubborna, där det bedrevs pedagogisk undervisning några timmar om dagen (Persson, 1998).

Myrdal kritiserade Svenska Fröbel-Förbundets utbildning. Hon tyckte att det var för mycket fokus på barnen och för lite på själva utbildningen av pedagoger. Även Ellen Moberg ifrågasatte utbildningen. Hon ansåg att den hade brister bland annat på grund av att hon tyckte att utbildningen var för kort (Johansson, 1994).

4.3. Förskolan får en läroplan

Den första nationella utvärderingen av förskolan efter en reform, som utarbetades år 1998 redovisas i rapporten av Skolverket, *Förskola i brytningstid Nationell utvärdering av förskolan* (2004). I denna uttrycks att ett stort steg togs när läroplanen infördes år 1998 i svenska förskolan, *Läroplanen för förskolan* (Lpfö98). Läroplanen för förskolan innefattar mål- och resultatstyrning. Staten ansvarar för övergripande nationella mål och riktlinjer. På lokal nivå ansvarar förskollärare och förskolechefer. Läroplanen ska användas som en tolkning och tillämpning av målen och den måste följas på samtliga förskolor i Sverige. Förskolans läroplan innefattar krav som staten har på verksamheten och förväntningar som föräldrar och barn kan ha på förskolan. Syftet med att införa en läroplan i förskolan var bland annat att man ville att skola och förskola skulle ha en gemensam syn på barns utveckling och lärande. Skolverket visar att barns lärande och utveckling hänger starkt samman med hur den sociala miljön och pedagogiken har tillämpats under barnets tidiga år. Därmed ville staten att pedagogiken skulle få större plats i förskolan och att skolan skulle arbeta mer efter

förskolepedagogik. Läroplanen för förskolan ska alltså tillämpas så att kvalitén höjs både inom förskolan och skolan (Skolverket, 2004).

Förskolan skall sträva efter att nå ett förtroendefullt samarbete med förskoleklassen, skola och fritidshemmet för att stödja barnens allsidiga utveckling och ärande i ett långsiktigt perspektiv. (Lpfö 98)

4.3.1. Läroplaner, skillnader och likheter

I Sverige finns en läroplan för förskolan, Lpfö 98 och en för grundskolan, Lpo 94. Vad säger dessa läroplaner, vad finns det för skillnader och likheter dem emellan? Det finns många likheter och det finns många skillnader och vi har inte möjlighet att gå in på alla. Men vi har tagit ut valda delar ur förskolans och grundskolans läroplaner. Delar som vi anser vara relevanta för vårt arbete och som vi kan jämföra med varandra. Typiska delar som enligt läroplanen präglar förskolepedagogiken är *lekens betydelse, skapande verksamhet och tematiskt arbetssätt*. Vi kommer därför att belysa dessa begrepp från både förskolans och grundskolans läroplaner.

Den läroplan som förskolan har idag är den första i sitt slag. Förskolan ingår därmed i samma system som skolan gör. Läroplanen för förskolan (Lpfö 98) gäller för den pedagogiska verksamheten i förskolan och den är också ett underlag för att bedöma kvalitén i verksamheten. Lpfö 98 ersätter de allmänna råd från Socialstyrelsen som tidigare gällt som pedagogisk vägledning för förskolan (Lpfö 98).

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) innefattar grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Grundskolan har mål att uppnå, fritidshemmet ska bidra till att målen uppnås och förskoleklassen är det första steget mot att uppfylla skolans krav. I Lpo 94 ges skolan störst utrymme (Lpo 94).

Både Lpo 94 och Lpfö 98 har en värdegrund, uppdrag, mål och riktlinjer. En stor skillnad är att skolan har mål *att sträva mot* och *mål att uppnå*, medan förskolan endast har mål *att sträva mot*.

I både skolan och förskolan anger strävansmålen inriktningen på skolans/förskolans arbete och kvalitetsutvecklingen. Målen att uppnå i skolan syftar till vad eleverna minst ska ha klarat av efter sin avslutade skoltid. Det är alltså varje skolas ansvar, tillsammans med skolhuvudmannen, att varje elev ska ha fått möjlighet till att uppnå vissa mål när de lämnar skolan.

I Lpo 94 framgår det att skola, förskoleklass och fritidshem ska samverka med varandra för att varje elev ska få mångsidig utveckling och lärande. Det uttrycks även i både Lpo 94 och Lpfö 98 att skolan och förskolan ska sträva efter att få ett samarbete med varandra för att barnen och eleverna ska få stöd i ett längre perspektiv i sitt lärande och sin utveckling.

4.3.2. Lek, skapande och tema i förskolan

I Lpfö 98 under förskolans uppdrag nämns leken flera gånger som en viktig aktivitet. I

Lpfö 98 framgår det att förskolan ska vara rolig trygg och lärorik för alla barn och den ska vara utformad så att den utmanar och lockar till lek och aktivitet. Det som ska prägla verksamheten är att på ett medvetet sätt använda leken för att främja barns utveckling och lärande. Lpfö 98 menar att genom leken och ett lustfyllt lärande utvecklas barns förmågor till symboliskt tänkande och förmåga att samarbeta och lösa problem. Inlevelse, kommunikation och fantasi stimuleras. Verksamheten ska också ge plats och stödja barns egen fantasi, kreativitet och planer i leken. Med hjälp av lek i skapande och gestaltande aktiviteter kan barn uttrycka och bearbeta känslor, upplevelser och erfarenheter och det är genom bland annat leken som barn söker och skaffar sig kunskaper, belyser Lpfö 98.

Som både förskolans innehåll och metod ska skapande verksamheter och uttrycksformer som till exempel bild, sång, musik, rytmik, tal och skriftspråk bidra till barns utveckling och lärande (Lpfö 98).

Under utveckling och lärande i Lpfö 98 tas åter leken upp som ett viktigt instrument. Förskolans strävansmål är bland annat att:

förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin nyfikenhet och sin lust samt förmåga att leka och lära, utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelser, sång och musik, dans och drama (Lpfö 98).

I Lpfö 98 framgår det att genom att arbeta med tema så kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande. Förskolan ska hjälpa barnen att få en syn och tro på sig själv som någon som kan skapa och lära sig saker. Lpfö 98 säger att självförtroende ska stimuleras till att kunna tänka själv, röra sig, handla och lära sig, alltså skaffa sig kunskaper genom olika typer av aktiviteter, så som intellektuella, språkliga, etiska, praktiska, sinnliga och estetiska.

4.3.3. Lek och skapande i grundskolan

Lpo 94 trycker inte på leken lika starkt som förskolan gör, men leken ska ändå finnas med som en del i skolans verksamhet. Under skolans uppdrag i Lpo 94 uttrycks att leken och skapande verksamheter är av väsentliga delar i ett aktivt lärande och speciellt i skolans tidigare år. Leken har också stor betydelse för elevernas kunskapsutveckling.

Ett annat av skolans uppdrag är att verksamheten ska vara utformad så att den ger en överblick och sammanhang för eleverna. Skolan har också i uppdrag att stimulera och uppmärksamma elevernas intellektuella, praktiska, sinnliga och estetiska förmågor. Här ska eleverna få uppleva olika former av kunskap och utveckla och prova olika uttrycksformer. Drama, rytmik, musik, dans, bild, text, och form ska finnas med som inslag i skolan. (Lpo 94)

Under mål och riktlinjer finns bland annat underrubriken, Kunskaper. Här säger Lpo 94 att skolan bland annat ska sträva mot att eleverna ska utveckla nyfikenhet, sin lust att lära och sitt eget sätt att lära.

Som mål att uppnå ska skolan ansvara för att varje elev efter genomförd grundskoletid ”*har utvecklat sin förmåga till kreativt skapande och fått ett ökat intresse för att ta del av samhällets kulturutbud ... kan utveckla och använda kunskaper och erfarenheter i så många olika uttrycksformer som möjligt, så som språk, bild, musik, drama och dans*” (Lpo 94)

En stor skillnad mellan Lpfö 98 och Lpo 94 är att Lpo 94 inte nämner någonting om tema i grundskolan.

4.4. Vad utmärker förskolepedagogiken?

I detta kapitel besvarar vi vår första frågeställning: Vad utmärker förskolepedagogiken?

Förskolepedagogiken har en lång historia på nacken och är även ett begrepp som ständigt kan utvecklas. Genom tiden har olika teorier utvecklats och även dessa har förändrats. Det finns olika synsätt vad gäller förskolepedagogiken. Ingrid Pramling Samuelsson som är professor i pedagogik och Maj Asplund Carlsson som är litteraturvetare belyser likheter hos olika förskoleinriktade teorier i deras bok *Det lekande lärande barnet* (2005). Författarna refererar till Tina Bruce som betonar i boken, *Tradition och förnyelse i förskolan* (1990) de likheter som hon kan finna är följande:

- Barndomen uppfattas som ett värde i sig, som en del av livet och inte bara som en förberedelse inför vuxenlivet. Pedagogiken betraktas därmed som någonting värdefullt i nuet och inte enbart som förberedelse och träning inför det kommande.
- Hela barnet betraktas som betydelsefullt. Den fysiska och psykiska hälsan betonas, liksom betydelsen av känslor, tänkande och andliga aspekter.
- Inläringen delas inte upp i skilda fack, eftersom allt hänger samman.
- Den inre motivationen, som leder till av barnet initierad självverksamhet, skattas högt.
- Självdisciplinen betonas.
- Det finns särskilt receptiva inlärningsperioder på olika stadier i utvecklingen.
- Startpunkten för pedagogiken är snarare vad barnet kan än vad den inte kan.
- Barnet har ett inre liv. Som speciellt utvecklas under gynnsamma betingelser.
- De människor som barnet interagerar med har avgörande betydelse.
- Barnets uppfostran och undervisning uppfattas som en interaktion mellan barnet och omgivningen, särskilt andra människor och kunskaperna i sig. (Pramling m.fl.2005 sid.19-20)

Genom åren har man sett en förändring i de olika teorier som finns vad gäller förskolepedagogiken. Nu mera handlar det om att barnens perspektiv ska stå i centrum och att vi som vuxna ska utgå från barnet. Tack vare barnkonventionens tillträde ska vi som vuxna lyssna till vad barnen har att säga. Barnen är inte som vi vuxna med långsiktliga mål, de lever här och nu. Detta är något som förskolepedagogiken tar till vara på. (Pramling Samuelsson m.fl. 2005)

Pramling m.fl. (2005) har den åsikten att oavsett vilken av de olika teorier som finns som man jobbar med så lever ett starkt drag kvar av förskolans tradition i alla dessa, nämligen att lära med alla sinnen.

Pramling och pedagogen Sonya Sheridan menar i boken, *Lärandets grogrund* (1999) att lärandet sker i ett socialt samspel. Barns kommunikation sker till en början genom rörelser för att sedan kommunicera genom tal och skrift. Redan som små tränar barn på att hantera olika situationer som de vill klara av själva. De tränar och tränar tills de lyckas. När de lyckas stärks deras självkänsla. Den vuxnas roll är då viktig eftersom de barn som blir positivt bemötta i deras lärande utvecklar då sin nyfikenhet att lära genom hela livet. Om man som vuxen bemöter barnet felaktigt kan barnet förlora tilltron till sin förmåga att lära. Pramling m.fl. (1999) hävdar även att den bästa grunden till livslångt lärande är en förskolepedagogik som går ut på att lära barn lära.

Det typiska för förskolan betonar Pramling Samuelsson m.fl. (1999) är att lärandet sker i vardagen. Miljön är utformad som en hemmiljö. Miljön i förskolan är formad så att den ska efterlikna den hemliga miljön så mycket som möjligt. Den pedagogiska verksamheten ska variera i metoder och bestå av olika innehållsaspekter, såsom läsning, skrivning, matematik, natur, samhälle och lärande. Att jobba temainriktat är något som utmärker förskolans pedagogik. När man jobbar med ett tema är det viktigt att det inte bara är fokus på ett ämne utan att man låter temat genomsyra hela undervisningen. Att jobba tematiskt innebär att man ska återge en helhetssyn på barns lärande och utveckling. När man jobbar tematiskt är det viktigt att man tar reda på vilka förförståelser barnet har inom ämnet så att man vet vad man kan utveckla. Det är även grundläggande att man utgår från barnet och inte utifrån temat när man jobbar tematiskt. (Pramling Samuelsson m.fl. 1999)

Ann Granberg som är förskollärare och arbetar som kursledare och fortbildare för förskolepersonal menar i *Förskoleboken* (1998) att barn tillägnar sig kunskap genom lek och handling på förskolan. Genom förskolans rutiner, aktiviteter och medvetna pedagoger tillägnar sig barnen kunskaper i vardagshandlingar. Hon hävdar även att barn lär när de har roligt. En förskolelärares uppgift är att tillgodose detta, att få alla barn tycka att det är lustfyllt så att de vill delta i alla aktiviteter frivilligt. Barnen ska trivas genom hela vistelsen på förskolan (Granberg, 1998).

I en studie där man intervjuat ett antal förskolelärare har det visat sig att förskollärarna vill lyfta den frihet som finns mellan barn och vuxna som gör att de har gott om tid att följa barns spontanitet och att de tar utgångspunkt i barnets utveckling samt att de arbetar utifrån helheten och barns förståelse genom att barns olikheter träder fram (Pramling m.fl. 1995).

4.4.1. Utvecklingspedagogik

På Göteborgs universitet har fenomenografiskt inriktad didaktik utvecklats, den så kallade utvecklingspedagogiken. När man jobbar med utvecklingspedagogiken ska man som lärare jobba aktivt för att utveckla barns erfarenhetsvärld. Det är då viktigt att den vuxna försöker få barnet att tala och även använda alla tankar och idéer barnet har i verksamheten. Som lärare ska man låta undervisningen kretsa kring barnets tankar och frågor och uppmuntra detta och även komma på olika slutsatser tillsammans. Enligt pedagogerna Pramling, Asplund Carlsson och Anna Klerfelt som tillsammans skrivit boken *Lära av sagan* (1993) ska läraren på förskolan ha kunskap om följande:

- Barns tänkande om det aktuella innehåll man vill att barnen ska förstå,
- Ha metodologisk kunskap, t.ex. i att intervjua barn, och kunna planera verksamheten utifrån vad man vill att barnen ska förstå,
- Ha tillit till barns förmåga att lära av varandra (Pramling, m.fl. 1993 sid. 11).

Det pedagoger sedan gör med barnen är följande:

- Få barn att tala och reflektera
- Använda deras tankar som ett innehåll i undervisningen,
- Skapa konkreta situationer i vilka barn har möjlighet att just upptäcka, reflektera och bearbeta det man vill att de ska bli medvetna om (Pramling, Asplund Carlsson, Klerfelt. 1993 sid.11).

För att använda sig av dessa principer vad gäller det aktuella innehållet måste man som lärare vara medveten om vad man vill att barnen ska lära sig utav innehållet, man måste helt enkelt veta vad man strävar efter (Pramling m.fl., 1993).

Ett teoretiskt antagande inom utvecklingspedagogiken som Eva Johansson och Pramling Samuelsson kommit fram till är att barnet uppfattar till en början sin omvärld som en helhet. Efter ett tag urskiljer barnet olika synvinklar och dimensioner, för att sedan utveckla en ny förståelse. Barnen kan ibland vara inriktade på innebörden i ett tema för att en annan gång vara inriktade på detaljer inom tema. T.ex. när barn leker polis så har de endast en liten aning av vad det innebär. När de sedan fått mer erfarenhet av en polisstation och poliser kan leken utspela sig annorlunda. Ett barn kan ha lagt märke till små detaljer som gör att leken utvecklas på ett annat sätt (Johansson m.fl. 2007).

Det andra teoretiska antagandet inom utvecklingspedagogiken handlar om att ta barnets perspektiv. Barnet visar härmed sitt perspektiv och meningsskapande på innehållet. Hur detta bemöts av den vuxne och hur det utvecklas beror på hur den vuxna tolkar och vilken barnsyn denna har (Johansson m.fl. 2007).

Ett tredje teoretiskt antagande är begreppet *relevansstruktur*, vilket handlar om meningsfullhet och igenkänning för barn. Detta innebär att barnet känner igen sig genom sina erfarenheter

vilket medverkar till att det blir meningsfullt att göra och engageras i. Det som blir meningsfullt är inte bara att de känner igen det kända, utan även kan ställas för nya utmaningar och dimensioner (Johansson m.fl.2007).

4.4.2. Leken

Johansson m.fl. (2007) menar att den utmaning som förskolan har mött sedan den nya läroplanen för förskolan uppstod, var hur man kan se och relatera lek och lärande utifrån förskolans strävansmål. Den problematik som uppstod var att inte göra förskolan för skolinriktad. Den oro som tillkom kan man urskilja i de förskoleklasser som blivit skolintegrerade. Enligt forskning har lekens betydelse blivit ett dilemma för lärare medan förskolans lärare värnar om lekens betydelse. I skolan ser man leken mer som en metod för lärande, medan man i förskolan sätter ett värde på leken i sig (Johansson m.fl. 2007).

Begreppet lek finns det många definitioner på, men att hitta realdefinition är svårt. Pramling Samuelsson m.fl. (2005) refererar till filosofen Ludwig Wittgenstein, som menar att begreppet lek borde ses som ett rep. Ett rep är sammantvinnat av många fibrer, precis som leken, och tillsammans bildar de en helhet.

Av leken lär sig barnet att genom erfarenheter koppla erfarenheten till verklighet som något nytt och detta ges i uttryck genom just leken. Barnet visar en förmåga av både fantasi och kreativitet (Johansson m.fl. 2007).

Det många av våra nämnda forskare är överens om är att leken är något viktigt. Barnen lär sig i leken av varandra, de lär sig samspela, de lär sig att anpassa sig till olika situationer som uppstår, de lär sig argumentera och utforska varandras idéer och tankesätt. Genom att barnen kan ta en annans perspektiv och argumentera blir barnens tankar synliga för dem själva och de kan då arbeta med sin egen förståelse. Leken är tacksam eftersom barnen lär sig kommunicera socialt på ett lustfyllt sätt med andra. Leken blir en social kommunikativ arena för barnet. Pramling Samuelson m.fl.(2005) refererar till en tidigare forskning de gjort där de har intervjuat ett antal förskolebarn vad gäller deras syn på att få bestämma på förskolan. Resultatet blev att barnen själva anser att de får bestämma mycket i leken. Detta betyder alltså att leken sker under demokratiska förhållanden i samspel med andra. De lär sig vara delaktiga. Barnen lär sig i demokratiska former genom att de bestämmer vad de vill leka, de vet samtidigt vem de vill leka med men de är även medvetna om att de inte kan bestämma över varandra. De lär sig att vara ömsesidiga mot varandra och de lär sig om turtagning. Makt är ett annat begrepp som finns med i leken, makt i form av barnens känsla av rätt till sin egen lek. Leken måste försvaras för den är så värdefull. Detta är något barnen anser att andra ska respektera (Pramling Samuelsson m.fl. 2005).

Johansson m.fl. (2007) belyser att lek och lärande är något som ingår i ett barns livsvärld. Det går inte att skilja det ena från det andra för barnet. Leken är inte bara en lek som barn leker, leken gör också något med barnet. Samma sak gäller lärandet. Lärandet är inte bara ett lärande, lärandet gör något med barnet. Både leken och lärandet bildar en helhet. I leken utmanas barnen i att delta i varandras livsvärldar där de får lära sig att ta den andres perspektiv. De får definiera och omdefiniera lekens regler. De lär av varandra genom deras

olika erfarenheter. De tänker, fantiserar och leker. (Johansson m.fl. 2007) Men det finns även forskare som hävdar motsatsen, Hangaard Rasmussen är en av dem. Han är mycket kritisk till att blanda lek och lärande. Han tycker snarare att leken hör ihop med bildning. Rasmussen anser att lärandet sker riktat till individen som ett psykologiskt fenomen, medan man i leken måste lämna sig själv för att finna sig själv, alltså lämna en värld utanför sig själv. Detta kan då jämföras med bildning snarare än lärande (Johansson m.fl. 2007).

Kjertil Steinsholt har uttryckt sig så här i en debatt om lek och lärande:

Rättfärdiga inte lek med lärande. Lek är så mycket mer! På det sättet reducerar vi både leken och lärandet. Lika tokigt blir det när vi gör leken till en metod att träna förnuft och kunskap hos barnen, ett slags garant inför föräldrar och myndigheter för att här försiggår lärande och utveckling (Lindqvist, 2002, sid.29)

Fagerli, Lillemyr & Söbstad (2001) säger om lek och lärande:

Leken är därmed den bästa utgångspunkten för ett lärande som är motiverat inifrån, där barnet får använda sin förmåga och sina förutsättningar optimalt(Lindqvist, 2002, sid.29)

Gunilla Lindqvist som är docent i pedagogik menar att det råder osäkerhet med dessa begrepp i skolan pga. av de delade meningarna. Hon hävdar att skolan måste ändra sin inställning till leken. Skolan bör vara mer initiativtagande för att främja det kreativa och meningsfulla lärandet. Hon tror på en skola där barnen får gestalta och levandegöra sina kunskaper. (Lindqvist, 2002)

Vi ställer oss frågan att om lek och lärande inte hör ihop som vissa anser, vad innebär det då att lek hör ihop med bildning? Lindqvist refererar till Humboldt som var utbildningsminister i Preussen på 1800-talet och som då hävdade att bildningsbegreppet enbart hörde ihop med god uppfostran eller om man hade förvärvat någon utbildning. Om man hade någon av dessa två faktorer så var man bildad. Liedman, som Lindqvist även refererar till, menar att bildning är något man förvärvar genom hela livet. Bildning hör inte enbart ihop med god uppfostran eller utbildning. Bildning är något som skapas genom hela livet, även genom praktiska erfarenheter. Allt man gör och lär genom livet är bildning (Lindqvist, 2002).

Enligt Johanssons m.fl. (2007) studier ser barnen på lärandet i förskolan kopplat till en aktivitet, att de gör något. Men man lär sig inte lika mycket som man gör i skolan. Man lär sig mer ”riktiga” saker i skolan, menar de. Barnen hävdar även att man leker bara för att det är kul. Studien visar även att barnen upplever att de har kontroll och möjlighet att göra egna val när de leker (Johansson m.fl. 2007).

Pramling Samuelsson m.fl. (1999) anser att språkliga processer bör ske under leksamma former. Författarna menar vidare att leken kan ses från två synvinklar, dels genom barns egna angelägenheter och dels som en pedagogisk aktivitet styrd av vuxna. Genom leken utvecklas barn socialt, känslomässigt, motoriskt och intellektuellt. I leken blir även språkträningen

aktiv. Pramling Samuelsson m.fl. (1999) menar att det då är viktigt som pedagog att få alla barn att vara med och leka.

Lindqvist (2002) påpekar att leken sker i ett socialt sammanhang, det är en gruppverksamhet där man kommunicerar. Även om man leker ensam så har man skapat en roll som man kommunicerar med. Lindqvist (2002) hävdar även att risken är hög att skolan blir allför individualiserad och detta medför att man tar avstånd till att klassen är en grupp. Lindqvist refererar till Qvarsell (1987a) som säger att skillnaden på barnkulturen och skolans kultur är att i barnkulturen sker kommunikationen i grupp medan den i skolans kultur sker individuellt.

Birgitta Knutsdotter Olofsson (2003) hävdar att leken är central i Norge, även i skolan mot yngre åldrar. I Bergen och Stord avsatte läraren några timmar varje vecka till fri lek. Med fri lek menas egen lek, alltså att barnen själva får bestämma vad de ska leka. Det visade sig att detta gav goda resultat på de övriga lektionerna. Barnen blev kreativare, självständigare, de blev initiativrikare och visade ett större engagemang på de övriga lektionerna. Olofsson hävdar även att det är viktigt att möta barnen på deras nivå i leken och deras skapande för att utveckla dem. Hon menar vidare att man borde satsa på en allsidig utvecklande lekpedagogik och konstpedagogik i skolan. Det som gör leken så utvecklande för barnen är att de i låtsasleken skapar inre föreställningar. Man går då in i leken och spelar upp sina upplevelser och får då grepp om dem. Leken simulerar påhittighet och den ger social kompetens. I leken lär sig barnet att ta någon annans perspektiv och på så sätt lär de sig empati och medkänsla (Knutsdotter Olofsson, 2003).

4.4.3. Tema

Pramling m.fl. (1999) belyser att kunskap kan delas in i fyra former, fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhetskunskap. De olika formerna integreras i förskolans temainriktade arbetssätt. Avsikten med tema är att synliggöra hur de olika kunskapsformerna på ett naturligt sätt kan ingå i ett tema, antingen vi ser dem eller inte.

”Att tematisera innebär att avgränsa och lyfta framför att synliggöra.” (Pramling Samuelsson m.fl. 1999 sid.64) Med ett temainriktat arbetssätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande. Att arbeta tematiskt i förskolan innebär att temat ska genomsyra hela verksamheten och det är även viktigt att man inte avsätter vissa dagar när man arbetar utan att man låter temat vara aktuellt i verksamheten under en längre eller kortare tidsperiod. Man ska arbeta med temat i leken, i de skapande situationerna i vardagliga och funktionella sammanhang. Pramling m.fl. (1999) hävdar även att arbeta temainriktat ska spegla en helhetssyn på barnets lärande och utveckling, precis som förskolan står för, att främja barnets allsidiga utveckling där det ska finnas en helhet i barns lärande. Att arbeta tematiskt innebär att man på förskolan arbetar med ett ämne eller fråga i barnets omvärld för att man sedan ska kunna ge barnet möjlighet att utveckla sina kunskaper. Som pedagog ska man ta reda på barnets erfarenheter för att man sedan ska vidga barnets perspektiv så att dess kunskaper utvecklas. När man ska välja tema ska man som pedagog ta utgångspunkten från barnets perspektiv. Genom intervjuer och observationer får man reda på vilka kunskaper barnet har

om det aktuella temat och får då även reda på vilka insikter barnet bör utveckla. Fokus ska vara på relationen mellan barnet och det barnet ska lära sig. Som pedagog är det viktigt att man har ett mål med temaarbetet samt att man besitter mer kunskap om ämnet än barnet. Det är nu som pedagogen väljer vilka aspekter som man ska synliggöra mer än andra. Vill man ta reda på varför en fisk kan simma och andas under vattnet så bör man ta reda på hur fisken är uppbyggd. Vill man att barnet ska förstå det ekologiska kretsloppet är däremot fiskens uppbyggnad inte relevant. Bara för att man arbetar temainriktat behöver det inte betyda att barnet utvecklar en djupare förståelse för fenomenet. Därför är dialogen viktig mellan barnen och pedagogen. När man arbetar tematiskt bör man även tänka på miljöns betydelse. För att lärandet ska bli så autentiskt som möjligt bör man hålla sig utanför förskolans väggar. Väljer man att ha med temat bondgården kan man t.ex. åka och hälsa på, på en bondgård, väljer man temat skogen bör man gå till skogen, väljer man havet bör man åka till havet osv. Förskolan är en plats där barnet ska bli inspirerad att utforska sin omvärld (Pramling m.fl. 1999).

4.4.4. Barnet i centrum

Pramling m.fl. (1999) påstår att barnens perspektiv utgör en stor del av förskolan. Varje enskild individ ska ges möjlighet att lära och utvecklas utifrån egna förutsättningar och intressen. Det pedagogiska arbetssättet ska vara utformat så att det ger barnen möjlighet att kommunicera, arbeta, leka och lära på en och samma gång. ”Allt finns i barnet” är den grundsyn som format förskolepedagogiken. Pramling, m.fl. (1999) menar att man i förskolan ser ”barnet som natur” barnet har rätt till att uttrycka sig och utvecklas. Lärandet sker här och nu. Det är då viktigt att pedagogerna tar hänsyn till detta och fångar ögonblicket. Den problematik som råder i förskolan är hur man förhåller sig till friheten kontra styrning eftersom barnet har rätt till friheten att uttrycka sig och utvecklas, samt att förskolan ska främja den fria leken, se hela barnet, barnets allsidiga utveckling och det fria skapandet.

I *Möten för lärande* refererar Johansson (2003) till Merleau-Ponty som menar att det är viktigt att vi som pedagoger möter barnens livsvärldar i deras lärande. En livsvärld är en upplevelsevärld och en värld som finns oberoende av oss. Hon menar att det krävs ett engagemang hos pedagogen om lärandet ska komma till stånd. Det är viktigt att pedagogen möter hela barnet, både tänkandet, det sinnliga och kroppsliga i lärandet.

Johansson (2003) menar: *I den stund pedagoger möter barn i deras livsvärldar möter de också hela barnet med alla dess erfarenheter.* (sid26)

4.5. Förskolans uppdrag

I kommande kapitel försöker vi utreda vår andra frågeställning som lyder:

- Vad är förskolans uppdrag och vilka fördelar och nackdelar finns det med att ta in förskolepedagogiken i skolan?

Pramling Samuelsson m.fl. (2005) menar att inom den traditionella förskolepedagogiken har barnets utveckling alltid varit i centrum därför har arbetssättet, metoderna och den pedagogiska miljön alltid varit viktigare än själva innehållet. Innehållet på förskolan kan vara mycket varierande. I filmen *intressecentrum och tema- en hundraårig historia* som Pramling

Samuelsson (2005) refererar till får man följa en förskola som jobbar med temat ”äpplet-” läraren för då en dialog med barnen om äpplets beståndsdelar, de går till torget och handlar äpplen, sorterar äpplen efter storlek, sjunger om äpplet, läser om äpplet osv. Barnen tillägnar sig här kunskap som matematik, svenska med språk eftersom de för en ständig dialog, naturkunskap, samarbete osv. Lärandet sker dessutom i en autentisk miljö för barnen. I den här traditionella förskolepedagogiken handlar det även om barnets intresse och att utgå från det. I utvecklingspedagogiken handlar det mer om ”*Vilka förmågor barnet kan utveckla*” i förhållande till tema och innehåll. I utvecklingspedagogiken blir det mer målinriktat men givetvis utgår man även här utifrån barnets intresse. Genom att arbeta tillsammans med barnen med ett innehåll som de själva är intresserade av skapas deras motivation till att lära sig. (Pramling Samuelsson m.fl. 2005)

Pramling Samuelsson m.fl.(2005) hävdar att oavsett vilken förskolepedagogisk inriktning det är så har förskolan gemensamt att de respekterar små barns värld. Detta är något som kan utvecklas till det bättre. Alla pedagoger bör vara medvetna om detta. I förskolan bör demokrati och delaktighet råda enligt Pramling Samuelson m.fl.. I det utvecklingspedagogiska perspektivet innebär det inte bara att man som pedagog ska följa barnets infall och intressen. Precis som läroplanen hävdar, måste riktningen på arbetet och innehållet bli betydande. Men trots detta ska man synliggöra och lyfta fram barnens tankar och intressen (Pramling Samuelsson m.fl. 2005).

Pramling Samuelsson m.fl. (2005) menar vidare att en pedagogs roll är även att göra världen mer ”synlig” för barnen. Man arbetar för att hjälpa barnen att förstå det för givet tagna, hur saker är relaterade till varandra. Detta innebär i praktiken att man väljer att arbeta med ett tema där pedagogen ska rikta barnens uppmärksamhet mot ett innehåll, medan det finns massor med andra faktorer som står i bakgrunden. Men dessa faktorer lyfts inte fram och problematiseras. Genom att skapa en sådan struktur om hur saker och ting hänger ihop blir barnen medvetna om att förstå sin omvärld. Pedagogens roll i förskolan handlar om att utveckla barnens medvetande om sin omvärld, det handlar om att lära barn lära. Innehållet i förskolan i ett utvecklingspedagogiskt perspektiv handlar om att erfara något i sin omvärld, medan det i skolan är kopplat till något specifikt ämne. Den vuxnes roll är, precis som Vygotskij menar, att få barnen intresserade och utmana barnen i dess tankevärld. Man ska inte bara ge barnet ett perspektiv. Tanken är att barnet ska utvidga sin värld så att de får uppleva nya erfarenheter (Pramling Samuelsson m.fl. 2005).

4.5.1. Att anamma förskolepedagogiken i skolan

I läroplansförslaget, *Växa i lärande* (SOU, 1997:21) diskuteras förskolan och skolans grundsyn på lärande. Detta visade sig ha två olika synsätt. Förskolans grundsyn handlar om, som vi nämnde ovan, att utgå från barnet i centrum. Medan det i skolan handlar om att vara till nytta för samhället och där är det även mer kunskapsinriktat. Det är mer knutet till att vara produktiv i samhället. Skolan anses vara barncentrerad, men här yttrar det sig annorlunda än i förskolan. Psykologin kan anses vara en stor del i förskolans verksamhet och innehåll. I skolan däremot har psykologin haft en central roll vad gäller att anpassa läromedel och undervisningsmetodik till barnet utvecklingsnivå. I den ämnescentrerade skolan blir det mer påtagligt vad som är rätt och fel, vilket är skillnad mot förskolan. Utmärkande för skolan är

även att ämnena bestäms och delas in av läraren, medan det i förskolan är barnen själva som bör välja innehållet (SOU, 1997:21).

Med det ovannämnda som bakgrund så kunde man tidigare konstatera att skolan borde anamma förskolepedagogiken mer. Man insåg att det blev ett för stort steg för barnen att gå från förskolan till skolan. Sexårverksamheten förvandlades och blev en förskoleklass. Tanken var då att man skulle använda sig utav förskolepedagogiken i mer skollika former. Förskolans synsätt på barnet, som vi nu vet är att se ”*barnet som natur*”, en helhetssyn som ska genomsyra hela verksamheten. Leken och den skapande verksamheten ska vara en central bit i förskolans verksamhet. Barnens ”här-och-nu-situationer” stimuleras och utvecklas på förskolan och är en viktig grund i verksamheten. Skolans grund däremot anses vara en annan.

Läroplanskoden för skolan handlar i grunden om förmedling och återskapande av den rådande kulturen och den kunskapsstoff som samtiden anser som väsentlig för att samhällets produktion ska fungera och utvecklas (SOU 1997:21)

4.5.2. Problematiken att integrera förskolepedagogiken i skolan

Marie Karlsson och Helen Melander är doktorander i pedagogik och Fritjof Sahlström är docent i pedagogik. Tillsammans med Héctor Pérez Prieto, som är professor i pedagogik gjorde de en undersökning år 2006 som handlade om införandet av förskoleklassen. De visar i sin bok *Förskoleklassen, ett tionde skolår?* sig mycket tveksamma till införandet av förskoleklassen. Deras resultat av undersökningen visar dessvärre att det i praktiken inte riktigt blev så som det var tänkt med förskoleklassen. De hävdar att det är alldeles för skolinriktat. Deras studie visar skillnaderna mellan år ett och förskoleklassen på hur eleverna sitter och arbetar och dess tidsfördelning under dagen men de hävdar dock att likheterna dessvärre är mycket stora. Övergången mellan förskolan och förskoleklassen är mycket stora, men övergången mellan förskoleklassen och skolan är inte lika stora. I förskolan ser man utomhusaktiviteterna som en del av det livslånga lärandet, medan det i förskoleklass och i skolan förknippas med avkoppling eller som olika idrottsaktiviteter. Införandet av raster är en faktor till att förskoleklassen ses som en tidigareläggning av skolstarten. Det som skiljer rasterna från uteaktiviteterna är tidsomfattningen och miljön. På rasterna håller sig barnen på en stor skolgård, förskoleklassen blandad med skolan. De vet hur de ska vara mot varandra samt vilka regler som gäller. På förskolan är det skillnad för där håller barnen till på en gård som inte är så stor och ofta med färre barn. Karlsson m.fl. (2006) anser att rasterna är ett medel till att låta barnen leka och springa av sig så de orkar sitta stilla för kommande lektion. De menar även att man kan se det som att rasternas syfte är ett sätt för barnen att uppnå andra mål.

Karlsson m.fl. (2006) menar även att lekens centrala roll i förskolepedagogiken är något som skolan borde anamma. Genom leken får barnen möjlighet att utforska världen genom fantasi och kreativitet.

5. Resultat

I kommande kapitel kommer vi redogöra för vårt resultat utifrån den empiriska frågeställningen som lyder:

- Hur tänker och arbetar några lärare idag ur ett förskolepedagogiskt perspektiv?

5.1. Intervjuernas sammanställning

Nedan har vi en sammanställning av våra sex intervjuer. Vi har namngett lärarna med olika namn eftersom dessa är anonyma. Vi har delat in de olika intervjuerna i tre grupper, varav renodlad förstaklass är första gruppen. Integrerad förskoleklass förstaklass är den andra gruppen och den rena förskoleklassen är den tredje gruppen. Nedan redovisas de frågor vi ställde vid intervjun. Dock har vi endast sammanställt intervjun i löpande text pga. att vi lät frågorna vara öppna och diskuterade mer ”runt” frågorna.

Intervju

1. Hur länge har du varit verksam lärare?
2. Vilken utbildning har du?
3. Hur ser en vanlig skoldag ut för dig?
4. Vilka ämnen anser du är viktiga?
5. Hur jobbar du med tema i undervisningen?
6. Hur jobbar du med skapande verksamhet?
7. Vad är lek för dig?
8. Hur ser du på leken i undervisningen?
9. Vad är förskolepedagogik för dig?
10. Vilket pedagogiskt synsätt har du?
11. Vad är viktigt i undervisningen?

5.1.1. Renodlad klass 1

Astrid

Astrid har varit verksam lärare i 25 år. Hon besitter den gamla grundskolläraryt utbildningen år 1-3, vilket betyder att hon är verksam lågstadielärare. En vanlig skoldag för Astrid ser ut på

följande sätt: Schemat för dagen står redan uppskrivet på tavlan när barnen kommer till skolan. Eleverna tillsammans med läraren går igenom schemat gemensamt, de tittar på matsedeln, datum och namnsdagsbarn. Astrid hävdar att eleverna gillar rutiner, därför är detta viktigt. När denna morgonrutin är avklarad tar skoljobbet vid. Det innebär att eleverna jobbar ganska mycket i sina böcker och med en viss genomgång om det är något nytt som ska läras. Astrid anser att barnen behöver viss genomgång, men om de är trötta uteblir detta moment. Som lärare måste man känna sin barngrupp och vara flexibel när man bedriver undervisning, menar Astrid. Hon varierar sin undervisning genom att ibland ha egen genomgång för barnen och ibland låter hon barnen gå fram och redovisa exempelvis ett tal så att de blir aktivt delaktiga. Det är viktigt med variation. Eftersom barnen är olika långt i sina böcker blir det mycket individuell undervisning. I ettan arbetar barnen mycket individuellt i klassrummet men nu fram i vår ska de försöka gå ut i skogen och arbeta mer med gruppuppgifter och det blir mer och mer ju äldre de blir. Astrid menar att det är olika i olika klasser hur hon väljer att arbeta. Hon hävdar att i ettan klarar inte barnen av att hämta uppgifter själva. Hon menar vidare att den klass som hon har nu behöver lite mer rutiner än den klass som hon hade förra läsåret, eftersom hon kunde arbeta mer med gruppuppgifter i den klassen.

De ämnen Astrid anser är viktiga är svenska med läsförståelse, grundläggande matematik och bild. Astrid försöker arbeta så mycket som möjligt med bild i de olika ämnena.

När Astrid arbetar med *tema* har hon inget bestämt datum då det ska vara avklarat. De har precis arbetat med bondgårdens djur där de åkte till en bondgård för att lärandet skulle bli autentiskt. Inför de lektioner som de ska arbeta med bondgården tar Astrid reda på hur mycket barnen redan kan om djuren och utifrån det utvecklar hon undervisningen till målet. I början är det ren avskrivning som gäller, menar hon. Astrid skriver då på blädderblocket eftersom hon anser att denna klass är ganska svaga i skrivning och på detta sätt får hon med sig alla, alla *måste* då arbeta, säger hon. Astrid gör även en tankekarta över det väsentliga som ska tas upp. När barnen kommit en bit på väg skriver hon frågor som barnen får svara på. Ex. vad heter grisens pappa? Detta gör att eleverna skriver lite eget. Astrid menar att man får jobba på olika sätt och känna av situationen, sedan blir det mer och mer att barnen får söka fakta.

När det gäller den *skapande verksamheten* jobbar Astrid med mycket bild i de olika ämnena. Hon har massage på schemat varje fredag och de har även varit med i ett dansprojekt under detta läsåret, vilket har varit bra eftersom barnen får sin chans att leva ut sin energi på det sättet. Astrid anser att alla barnen ska ha rätt till en egen musiklektör, men det finns inte på denna skola, så därför försöker hon spela lite på pianot och arrangera eget ibland. Hon önskar att det skulle finnas mer tid för detta i verksamheten.

Leken i undervisningen påstår hon är jätteviktig, att man leker fram och göra det roligt. Astrid lägger in hänga gubbe ibland, det är viktigt för det är ju även läsinläring, anser hon. Lek är bra att lägga in på schemat, vilken hon tycker att hon gör ibland. Leken är ett begrepp som för henne innebär att barnen kan få spela spel, vilket de kan få göra om de arbetat på lite extra. Sjunga, rörelseövningar och att man går ut hoppa hopprep bara för att bryta lite i undervisningen. Det behöver inte vara så märkvärdigt menar hon.

Förskolepedagogik för Astrid innebär att det är förberedande för skolan. Hon menar att de barnen som går i förskola inte har kravet att sitta stilla. Skillnaderna blir så stora när barnen kommer till skolan och sitter stilla. Astrid påstår att hon tycker leken är mycket viktig på förskolan och menar även att de som jobbar på förskolan gör ett bra jobb där för att förbereda barnen för skolan. Hon anser att skolan säkert kan lära av förskolepedagogiken, men påstår samtidigt att skillnaderna mellan skola och förskola är att i förskolan har de mål att sträva mot medan man i skolan har mål att uppnå. Detta medför att undervisningen är oerhört viktig för eleverna.

Det grundläggande pedagogiska synsättet Astrid har är att hon vill möta varje enskild elev där de står, att alla elever är olika och låta de vara olika. Astrid säger att det skolan kan lära av förskolan är att man i skolan kan lägga in mer lek och rörelse men samtidigt har skolan ett annat krav på sig än vad förskolan har. Begreppet *utvecklingspedagogik* känner hon till, men kan inte exakt säga vad det innebär. När hon tänker på utvecklingspedagogik så tänker hon att möta varje barn så det utvecklas på bästa sätt, vilket hon även anser är grundläggande.

Bea

Bea har varit verksam lärare i tre år. Hon är utbildad lärare från ettan till femman, där hon läst ämnen svenska som andra språk, svenska och matematik. En vanlig skoldag ser ut ungefär så här: Bea brukar börja dagen med matematik där hon varvar praktisk matematik med teoretisk matematik. Hon brukar ha en liten genomgång på tavlan om det är teoretisk matematik och sedan får barnen jobba individuellt. När de arbetar med praktisk matematik gör de det ofta i grupper. Efter matematiken brukar hon ha "röris" (ett gymnastikprogram för barn) med eleverna så att de får röra lite på sig. Efter rasten brukar Bea arbeta i halvklass med barnen. Då är det läsning, skrivning, "livsviktigt" och lite lekar. Den andra halvan har pedagogiskt arbete (PA) med fritidspedagogen.

Bea anser att alla *ämnen* är viktiga men framför allt tycker hon läsning är viktig eftersom hon menar att om man inte kan läsa, så kan man inte heller matematik. Det är så mycket som hänger ihop med läsning, menar hon. Det Bea arbetar mycket med och som hon anser viktigt är att få upp intresset hos eleverna, att de tycker det är roligt att vara i skolan. Bea arbetar även lite med *tema*. Den här terminen har hon arbetat under en femveckorsperiod med sagan. Innan hon började med temat hade hon en planering om att det skulle sträcka sig under den här perioden. Hon var även beslutsam att temat skulle behandla svenskaämnet, eftersom hon framöver kommer att arbeta med ett annat tema, som kommer att behandla både svenska och matematik. När Bea arbetade med temat sagan läste hon mycket böcker för barnen. Barnen fick sedan skriva egna böcker samt skriva två och två på datorn. Barnen fick själva planera vem som skulle rita bilder och vem som skulle skriva osv. Hon påstår att den skapande verksamheten blir lidande i undervisningen.

De gånger som klassen arbetar med *skapande verksamhet* är endast före jul och påsk, men hon menar även att den skapande biten har fritidspedagogen mer hand om när de jobbar med PA, som de har varje dag. Detta innebär att barnen har skapande kontinuerligt, dock inte schemalagd tid med läraren.

När Bea tänker på ordet *lek* så tycker hon att det är ett sätt att lära sig. Om barnen leker på gården så lär de sig det sociala samspelet. Bea påstår även att de leker en del i undervisningen, dock då bara styrda lekar. Det kan vara allt möjligt, de kan springa runt och leta efter gömda lappar som hon lagt ut där de tränar läsning, de håller även på med läsormar. På matematiken är det mycket lekar.

Bea tror att i *förskolepedagogiken* läggs mycket fokus på den sociala biten och lärandet i det, att samspela med andra och att ingå i en grupp. Hon tror även att förskolan tar in lärandet när de t.ex. äter, eller skär frukt. Detta märker hon även på barnen när de börjar skolan, att det är mycket de redan kan.

Beas *pedagogiska synsätt* menar hon är mycket utav det sociokulturella. Hon pratar mycket med barnen varje dag, låter de berätta om sina liv, för att sedan utgå från det i verksamheten. Hon tar reda på vilka böcker, leksaker och filmer som gäller för att sedan ta med det i undervisningen. Hon anser att det viktigaste i undervisningen är att få med sig hela gruppen så att ingen halkar efter samtidigt som hon är mån om att stimulera de elever som ligger före hela tiden. Man måste sprida undervisningen för barnen beroende på hur långt de kommit samtidigt som detta inte får märkas för tydligt för barnen. Hon anser att varje barn har rätt att komma till skolan varje dag och få nya utmaningar anpassade efter sin nivå. Vad beträffar vad skolan kan lära utav förskolepedagogiken menar hon att barnen i förskolan lär på ett lustfyllt sätt, vilket borde ta vid även när de börjar skolan. Hon säger även att det är synd att de inte har något utbyte av varandras kunskaper. Bea säger att hon känner igen begreppet utvecklingspedagogik, men kan inte säga vad det är. Hon gissar att det innebär att man lär för den ålder man är i, vad som är lämpligt för varje ålder och att man då tar vara på det.

5.1.2. Integrerad F-etta klass

Christina

Christina har varit verksam lärare i 41 år och har en förskoleutbildning. Hon arbetar i en integrerad förskoleklass/förstaklass tillsammans med en lågstadielärare. En vanlig skoldag för Christina börjar klockan åtta då hon har samling med samtliga barn. Efter samlingen brukar barnen delas in i två grupper med sexåringarna och sjuåringarna för sig, där Christina tar hand om sexåringarna och hennes kollega tar hand om sjuåringarna. Vid niotiden samlas samtliga barn igen för fruktstund. Efter frukten är det rast, men Christina brukar oftast fortsätta med aktiviteten med sexåringarna, då hon anser att tiden annars inte räcker till. Efter rasten, fyra dagar i veckan, jobbar lärare Christina med hälften av klassen åt gången i *temagrupper*, där de blandar sex- och sjuåringar. Under tiden jobbar den andra halvan av klassen med lågstadieläraren mer ämnesinriktat med t.ex. matematik eller läsning. Efter en halvtimme byter de grupper. Christina har ensam hand om temagrupperna.

Efter temat tycker Christina att det är trevligt om de hinner med en liten sagostund eller någon rörelselek, men hon menar att det inte alltid som de hinner det tyvärr.

På fredagar har Christina hela klassen med fokus på musik hela förmiddagen. På eftermiddagen är det utelek för samtliga barn, då fritids börjar.

Christina upplever att det är lite svårare då man arbetar med integrerade f-ettor. Då hon förr hade deltidsgupper med bara sexåringar (förskoleklass) så hann hon med mer. Christina menar att tre timmar egentligen är för lite för att hinna med alla de moment som hon tycker att en hel dag ska innehålla. Hon säger att det hela tiden är ett givande och tagande, där man måste välja bort vissa moment för att hinna med andra. Hon känner sig frustrerad av att hon har så mycket att ge av sig själv till barnen, men att tiden inte räcker till. Flera gånger i intervjun trycker hon på lekens betydelse och hur viktigt det är att barnen har tid till egenlek. Hon ser en fara i att ha integrerade klasser där hon anser att leken ibland försvinner. Inläring via lek får inte försvinna bara för att förskoleklassen och förstaklassen går ihop, säger Christina.

Under terminens gång integreras sexåringarna mer och mer med sjuåringarna, därför att målet är att det ska bli en så smidig övergång som möjligt för sexåringarna då de börjar i ettan.

Den sociala *leken* tycker Christina är mycket viktig. Hon menar att det är här som man lägger grunden till att kunna fungera i grupp, vara en bra kamrat och dela med sig till andra och hjälpa andra. Respekt är något som Christina uttrycker som viktigt. När hon säger respekt för andra så menar hon den ömsesidiga respekten barnen emellan, och barn och vuxna emellan. Hon anser att det är viktigt att barnen lär sig att stå upp för sig själva, vågar säga ifrån och blir självständiga.

I *skapande verksamhet* anser Christina att det är bra att barnen får arbeta mycket fritt. Hon använder sig av en så kallad "fantasilåda". Fantasilådan är en samling olika material som barnen kan använda hur de vill. Det kan vara toarullar, äggkartonger, tyger, färger mm. som barnen får använda att skapa olika alster med. Christina tycker inte att barnen ska skapa efter en mall, då hon anser att barnen kan låsa sig i en form. Barnen får själva komma med idéer och prova sig fram. Idéerna kan sedan diskuteras med Christina, där de kommer fram till vad som är genomförbart. Hon tycker att det är viktigt, vad det än gäller, att man som vuxen inte hjälper barnen för mycket, utan istället stöttar och har en dialog med dem och ställer frågor så som "hur ska du göra då?" och "hur tänker du då?" Detta anser hon är kärnan i *förskolepedagogiken*. hon anser att skolan har mycket att lära utav förskolan vad gäller att få barnen att känna sig trygga i verksamheten och stimulera barnens nyfikenhet. Däremot har hon en förståelse över att den "egna leken" inte hinns med.

Lek för Christina är ett förberedande arbete för det vuxna livet. Hon menar att barn inte kan lära sig genom att bara lyssna och se, utan de måste också uppleva det med sina händer och med sin kropp.

Utvecklingspedagogik anser Christina är då man lär genom utveckling och skaffar sig nya erfarenheter av. Hon menar att man utgår från det barnet kan och utvecklar vidare. Hon tror att kunskapen i sig inte är det viktiga, utan att man ska få barnen nyfikna och intresserade. På det sättet menar hon att barnen kommer att lära sig automatiskt.

Dagny

Dagny har varit verksam lärare i över trettio år. Hon har en lågstadielärarutbildning där hon fick en kompetens från första till tredje klass och kompletterade med två ämnen. Ämnena som hon valde var engelska och idrott.

Dagny tycker att det är positivt med integrerade klasser eftersom hon upplever att man har större möjlighet att ha barnen i halvklass eller i grupper vilket hon tycker är en fördel. Hon arbetar i en integrerad f-etta tillsammans med en förskollärare.

En vanlig dag för Dagny börjar med samling. På samlingen brukar hon ha en bokstavsgenomgång med barnen, sång och musik och en genomgång med temat. Hon tycker att hennes samlingar påminner om samlingar som man brukar ha i förskolan. Efter samlingen delas barnen upp i två grupper med blandade sex- och sjuåringar. Dagny arbetar då med ena halvan av klassen med svenska eller matematik och hennes kollega arbetar med andra halvan med temat. Sedan är det rast och fruktstund. Efter rasten är barnen indelade sexåringarna och sjuåringarna för sig, då Dagny arbetar med sjuåringarna och kollegan med sexåringarna.

Dagny säger att alla *ämnen* egentligen är viktiga, men det hon trycker på i f-ettan är svenska och matematik. Hon påpekar också att man måste utveckla hela barnet, så som grov- och finmotoriken och trycker på att det sociala samspelet, tryggheten i gruppen och respekt för varandra är otroligt viktigt då man arbetar med låga åldrar.

Dagny arbetar mycket med *tema* i sin undervisning. Där försöker hon väva in så många ämnen som möjligt, så som matematik, svenska, skapande, musik mm. Hon försöker även integrera ämnena med varandra. Dagny tycker att det är väldigt roligt att arbeta med tema och upplever att det är lätt att hitta arbetssätt att anpassa efter barnens nivå. Just nu håller de på att arbeta med skogen som tema. En dag när de hade matematik gick de ut till skogen och plockade kastanjer som de sedan fick räkna, gruppera och göra olika mönster med. På svenskan använde de sedan sina kastanjer för att bilda olika bokstäver. På samlingarna sjunger de mycket med skogen som tema.

Lek för Dagny är ett grundläggande arbetssätt. Hon tror att risken är stor att leken försvinner om man har en renodlad förstaklass på grund av att man inte har utrymmen i lokalerna och att man inte har tid, då man ofta har en större klass. Hon menar därmed att det är positivt att ha en f-etta eftersom hon menar att leken då kommer in på ett naturligt sätt och att man kan hålla kvar den lättare. Hon tror att barn lär sig genom fri lek, men påpekar att styrd lek också är viktig. Dagny brukar låta de rörliga barnen då och då gå ut ur klassrummet och hoppa på en studsmatta eller hoppa hopprep för att kunna koncentrera sig på lektionerna. Hon vill att undervisningen ska vara förknippad med glädje och försöker bygga mycket av undervisningen på leken. Hon tror på att så mycket som möjligt ska vara lustfyllt, men menar också att barnen måste lära sig att flera moment också är rutiner. Hon upplever att barn ofta mår bra av rutiner och säger att hon inte har fått klagomål från barnen att det skulle vara enformigt.

Dagny säger att hon är lite osäker på vad *förskolepedagogik* är eftersom hon själv inte jobbar på förskolan. Hon tror att man lägger stor vikt vid omsorgen, men att det också finns

undervisning i verksamheten och stor vikt vid det sociala. Hon nämner att förskolan så som skolan har en läroplan att följa och mål att uppnå. Förskolepedagogiken bygger upp det som skolan sedan ska följa upp, menar Dagny. Hon påpekar att det inte bara är omhändertagande i förskolan och uttrycker att förskollärare också har en profession.

Dagny tror att skolan kan lära av förskolan. Hon säger att hon framför allt tycker att det är positivt att få samarbeta med förskolläraren, så som hon har haft möjlighet till de senaste åren. Innan, då Dagny arbetade självständigt med en klass, kände hon sig ofta ensam och stressad av att inte hinna med alla barn. Hon tycker därför att det är bra att hon nu har en kollega i klassrummet så att det dels är två vuxna som kan se barnen och dels en kollega att kunna bolla idéer med. Hon menar att förskolläraren har sin kompetens och att hon själv har sin och att dessa två kompetenser kan komplettera varandra. Dock hävdar Dagny att genom den tidsbrist de har så kommer inte riktigt den ”egna leken” in i förstaklassen eftersom de har så mycket annat att hinna med.

Dagny känner inte till *utvecklingspedagogiken*, men då vi förklarar vad det innebär, håller hon med om mycket och anser sig på flera sätt arbeta efter den.

5.1.3. Förskoleklass

Elsa

Elsa har varit verksam utbildad lärare för yngre åldrar i två år men hon har arbetat i sexårsverksamhet sedan 1996, fast då som barnskötare och innan det jobbade hon på ”dagis”. Elsa läste särskild utbildning till lärare.

En vanlig dag ser ut så här: kl 08.30 börjar förskoleklassen med en samling som brukar vara mellan 20-30 min. Målsättningen med samlingen är att varje barn ska föra en dialog. Minst två gånger per läsår ska varje barn ha suttit på ”frökenstolen”, där han eller hon ska ha fört ett samtal. Efter samlingen är det ”egen lek” fram till kl.10. Därefter har barnen skolförberedande aktiviteter fram till lunch som är kl 11.30. Sedan övergår förskoleklassen till fritids. Med skolförberedande aktiviteter menas att man på måndagar har gymnastik, tisdagar har svenska då de arbetar med bokstäver, onsdagar har de miljö och natur, torsdagar har de matematik och på fredagar arbetar de med sagan då de går till biblioteket. De har även mycket boksamtal, berättande sagor och filosofiska frågor som klassen samtalar kring. De ämnen som Elsa tycker är viktiga är svenska med läsförståelse, för kan man inte läsa så kan man inte matematik menar hon. Dialogen är något hon finner centralt i undervisningen. Finns inte dialogen så kan man inte möta ett barn, de måste få komma till tals och det är hennes uppgift som lärare, att visa vägen och ”öppna upp” barnen.

Just nu arbetar förskoleklassen med *miljötema* då de bl.a. gör ett eget alfabet utifrån miljötank. När de arbetar med exempelvis bokstaven A så ska barnen göra en aktivitet utifrån miljön. I detta fall valde barnen att arbeta med aluminium, som läraren sedan fotograferade för att sätta upp i klassrummet när alfabetet är klart. Varje barn får vara med på ett par bokstäver var. När de arbetade med Astrid Lindgren-temat valde de en film varje vecka som

Astrid Lindgren skrivit och som de tittade på. Sedan arbetade eleverna med de olika ämnena den veckan. I matematiken kunde de arbeta med avstånd och tid. Hur lång tid kan det ha tagit att åka häst och vagn och inte bil i Emil i Lönneberga osv.

Skapande verksamhet arbetar de inte så ofta med, men däremot finns det hela tiden tillgängligt för barnen att hämta när de själva vill arbeta med det. Hon nekar aldrig ett barn till att arbeta med skapande. Elsa menar även att skolan har den fördelen att de får papper, detta gör att barnen kan använda flera papper om de vill utan att man behöver neka barnet. Hon menar att hon skulle vilja arbeta mer med skapande i grupp än vad hon gör. Barnen har varsin tavelram i klassrummet där de hänger de senaste bilderna de gjort. Det som fanns nu i ramen var mönster från matematiken, där barnen skapat en by av olika former. Elsa har även köpt in lite ”scrap- booking- material” som barnen har tillgång till men dessa tar hon bara fram ibland så att de ska bli lite speciellt för barnen. När Elsa köper in material ser hon till att det är bra kvalitet.

För Elsa är begreppet *lek* ”A och O” i verksamheten. Det är ”som-om- situationer”. Otroligt inspirerande att se barnen gå in i leken. Elsa är dock motståndare till att en vuxen ska gå in i leken. Däremot tycker hon det är okey att gå in i leken som en resurs och exempelvis bidra med material eller starta upp en lek som hon sedan drar sig ur. Eller om barnen har svårt med leksignaler så kan Elsa gå in och sätta sig och hjälpa barnet och sedan gå ur. Som lärare anser hon även att man ska kunna hjälpa barnen med regler till olika spel om det behövs. Man ska som lärare hela tiden finnas tillgänglig när barnen leker, menar Elsa. Hon säger att förskoleklassverksamheten är tre timmar varje dag och hon väljer då att lägga en hel timme av denna på leken eftersom hon anser att den är så viktig. Däremot har hon ingen rast eller fruktstund för det skulle ta för mycket tid av verksamheten. Frukten har hon efter maten på fritidsdelen. Leken är otroligt viktig där barnen lär sig det sociala samspelet. De lär sig vara en sjsyst kompis och även hantera konflikter. Hon anser att förskolepedagogik handlar mycket om lek och dialogiska vuxenkontakter med varandra.

I det *pedagogiska synsättet* utgår hon från utvecklingspedagogiken, detta är hennes grund. Att se barnet där det är och nästa steg i det. Elsa tycker att får man en fråga av barnet så ska man svara på den. Det hon även påpekar är att hon innerst inne inte tycker att det spelar så stor roll vad barnen lär sig, huvudsaken är att de känner sig trygga på förskolan. För är de trygga barn lär de sig med automatik. Hon tror även att skolan kan lära otroligt mycket av förskolepedagogiken. Hon menar att på konferensen de hade senast med skolan tog hon upp om hur de jobbar på förskolan och den respons hon fick var en pedagogisk dialog som de aldrig brukar ha. Men hon säger även att skolan har ett hinder och det är tid som de säger. Detta påstår hon dock att hon inte köper. Hon hävdar att man måste ha ett annat ”tänk” istället, som hon själv uttrycker det.

Frida

Frida har varit verksam lärare i två år. Hon har den nya lärarutbildningen, där hon blev utbildad lärare för yngre åldrar, vilket innebär att hon kan arbeta på förskola och upp till andra

klass. Hon har en specialisering i matematik och skriftspråk för yngre åldrar och bild och specialpedagogik. Frida arbetar i en renodlad förskoleklass. En vanlig skoldag för henne börjar ca kl halv nio med samling med samtliga 20 barn. På samlingen går de igenom dagens alla moment, vilka barn som är närvarande och vilka som är frånvarande. De sjunger några sånger och alla barnen som vill får berätta något de varit med om, något som ska hända, eller bara något som de anser intressant att dela med sig av. Det kan vara vad som helst. Efter samlingen brukar barnen ha egenlek, olika långt beroende på vad gruppen ska göra under dagen. Efter egenleken har de någon form av skolförberedande aktivitet. Frida arbetar alltid efter *tema*, som tex kan vara tema, skogen. I temat vävs alla skolförberedande ämnena in, enligt Frida, på ett naturligt sätt. Måndagar har gruppen läsning, tisdagar matematik, onsdagar, bild, torsdagar miljö och natur och fredagar musik och rörelse. Dagen är inte inrutad och uppdelad i raster och lektioner, utan hänger mer ihop. Frida säger att beroende på barnens dagsform orkar de olika långt med aktiviteterna och beroende på väder är gruppen ute olika mycket. Frida brukar ofta ta med alla barnen ut i skogen och ha t.ex. matematik, eller svenska där. På så sätt menar hon att lärandet får ett naturligt sammanhang.

Det som Frida anser som det viktigaste i verksamheten är att barnen känner sig trygga. Hon menar vidare att genom lek och ett lustfyllt lärande så blir barnen trygga och om barnen känner sig trygga och har roligt så kommer de lära sig. Frida arbetar mycket med det sociala och gemenskapen i gruppen. Hon menar att om barnen kan samverka med andra, vuxna som barn, så kommer de få det mycket enklare i framtiden. Barnen får ofta samarbeta med varandra, antingen i grupp eller två och två. Frida anser sig ha ett *sociokulturellt* förhållningssätt och anser därmed att samarbete är mycket viktigt. Hon säger att dels lär sig barnen att lyssna på varandra, höra att andra kan ha andra åsikter än en själv och dels lär sig barnen av varandra. Hon förklarar vidare att det barnet som kan lite mindre får hjälp att förstå av andra och det barnet som kan lite mer utvecklas genom att förklara och sätta ord på det han eller hon kan. Frida trycker på att språket är väldigt viktigt. Utan språk är det svårt att samverka med andra, säger hon, där med arbetar hon mycket med språket i gruppen. Frida anser att alla *ämnen* egentligen är lika viktiga, men menar samtidigt att i skolan är läsning bland det viktigaste eftersom många andra ämnen blir lättare om man behärskar läsning. I förskoleklassen, då barnen fortfarande är små och ska skolas in i skolan till en naturlig övergång, tycker hon att leken och de skapande ämnena är viktiga och att man där kan blanda in de skolförberedande ämnena som läsning och matematik. Hon trycker på att lärandet måste vara lustfyllt och att man hela tiden måste utgå från barnens erfarenhetsvärld.

Skapande i verksamheten tycker Frida är viktigt. Hon försöker väva in så mycket som möjligt av det i temat. Barnen har någon form av skapande verksamhet nästan varje dag.

Lek för Frida är något som är lustfyllt och roligt. Hon arbetar mycket med leken i undervisningen på olika sätt, men ser också leken som viktig i sig. Den egna leken, barnen emellan får inte ses som oviktig och ”bara lek” tycker Frida. Hon menar att här lär sig barnen mycket av det sociala samspelet. Förskolepedagogik för Frida är att se till hela barnet. Dagen är inte indelad i ämnen där man undervisar i ämnen var för sig. I förskolepedagogiken integreras ämnena ofta med varandra och man ser lärandesituationer under hela dagen. Frida menar också att man är friare som förskollärare, då man i stundens hetta t.ex. kan fånga upp

något som intresserat barnen och utveckla därifrån. I skolan är man mer styrd, menar Frida, bland annat därför att man i skolan har mål att uppnå, medan man i förskolan har mål att sträva mot. Frida värnar starkt om förskolepedagogiken och önskar att den kom in mer i skolans första år. Hon tror att skolan kan lära av förskolan. I skolans första år anser hon att barnen borde få jobba mer efter teman och inte så ämnesinriktat som de ofta gör. Frida uttrycker sin önskan om att skolan borde använda sig mer av förskolepedagogiken, men säger sig förstå skolans krav och uppdrag som gör att det inte hinns med och då syftar hon särskilt på leken.

6. Diskussion, analys och slutsatser

I detta kapitel kommer vi att knyta ihop säcken genom en analyserande sammanfattning samt dra en slutsats. Vi återvänder därför till vårt syfte:

Vårt syfte med detta arbete har varit att undersöka vad som egentligen utmärker förskolepedagogiken. Utifrån förskolepedagogiskt synsätt har vi sedan tagit reda på hur några lärare tänker och arbetar utifrån detta. Vi ville undersöka om åldersintegrerade klasser skiljer sig från renodlade klasser. Vårt syfte har även varit att undersöka problematiken i att arbeta förskoleinriktat i skolan.

6.1. Analyserande sammanfattning av resultatet

Vad utmärker förskolepedagogiken? Våra litteraturstudier har visat att förskolepedagogiken utmärks av leken, barnet i centrum, skapande och tema.

*Vad är förskolans uppdrag? Detta är en frågeställning som vi lätt skulle kunna besvara genom Lpfö 98, där det står klart och tydligt vad förskolans uppdrag är, samtidigt som läroplanen är utformad för att kunna tolkas på olika sätt. Läroplanen är en plan för vad som ska strävas mot, men vägen dit, alltså metoden kan se olika ut. Tanken med denna frågeställning är att vi vill ha en bakgrund till följdfrågan, som lyder: *Vilka fördelar och nackdelar finns det med att ta in förskolepedagogiken i skolan?* Enligt SOU 1997:21 infördes förskoleklassen i skolan för att man ville få in förskolepedagogiken i skolan och att steget från förskola till skola inte skulle bli så stort. Man ville få in skolinriktade ämnen på ett lustfyllt sätt. Karlsson m.fl. (2006) påvisar i sina studier att detta misslyckades. Författarna hävdar att steget mellan förskola och förskoleklass är större än vad steget är mellan förskoleklass och skola är, alltså att det är för "skolinriktat" i förskoleklassen. Våra studier stämmer inte överens med Karlsson m.fl. (2006) men vi är medvetna om att vi endast har intervjuat tre stycken förskollärare och att vi därmed inte kan dra några generella slutsatser. Enligt våra intervjuer arbetade förskoleklassen medvetet med ett lärande som utgick mycket ifrån förskolepedagogiken. I den pedagogiska verksamheten hade leken, temaarbete och synen på barnet en betydande roll enligt lärarna. Det vi däremot inte vet utifrån intervjuerna är om det i praktiken är som lärarna påstår. Samtliga lärare hävdar i våra intervjuer att nackdelen med att ta in förskolepedagogiken i skolan handlar om tidsbrist. De menar att skolämnena "faller bort" om man skulle införa förskolepedagogik. Lärarna är rädda för att införandet av den "egna leken" skulle innebära att skolämnena skulle komma i skymundan, vilket skulle kunna resultera i att eleverna inte uppnår målen. Elsa var den enda läraren som ansåg att det inte handlar om tiden utan snarare om "tänket". Hon menar att problemet inte är tidsbrist utan snarare att lärarna borde tänka om och bredda sitt undervisningsperspektiv.*

Vi kan inte hitta några nackdelar med införandet av förskolepedagogiken i skolan någonstans i litteraturen som vi har använt oss utav. Nackdelen blev snarare (Karlsson m.fl. 2007) att införandet av förskoleklassen inte blev som man tänkt, alltså att man inte använde sig tillräckligt utav förskolepedagogik. Förskoleklassen blev istället *för* skolinriktad. Vi anser

själva att det inte finns några nackdelar med införandet av förskolepedagogiken i skolan. Vi sympatiserar med förskolläraren, Elsa, som menar att det inte går att skylla på tidsbrist, utan att det snarare handlar om vilket synsätt och ”tänk” man har som lärare.

Sammanfattningsvis kan vi se enligt våra undersökningar att nackdelen med införandet av förskolepedagogiken i skolan handlar om tidsbrist medan tidigare forskning visar att teori och praktik inte stämmer överens. De fördelar vår undersökning visar med att införa förskolepedagogiken i skolan skulle innebära att lärandet skulle upplevas som lustfyllt. Upplever eleverna något lustfyllt blir de mer aktiva och får viljan och lusten att lära. Detta är just vad skolans uppdrag är. Enligt tidigare forskning ser man fördelar med införandet av förskolepedagogiken i skolan som en ändring av skolans synsätt på barnet, man vill se *barnet som natur* snarare än barnet som nytta för samhället.

Vår empiriska frågeställning som vi fått svar på lyder: *hur arbetar några lärare idag efter förskolepedagogiken?* Det som de berörda lärarna hade gemensamt var att de hade hämtat någon bit från förskolepedagogiken till verksamheten. De arbetade alla med *temaarbete* integrerat i undervisningen, men de valde att arbeta på olika sätt. De lärare som arbetade med temaarbete i integrerade klasser, samt förskoleklasslärarna försökte involvera alla ämnen i temaarbetet, medan de renodlade klasslärarna endast fokuserade ett ämne i temat. De lade stor vikt på svenska med skrivinläring i deras temaarbete. I detta moment kunde vi urskilja markanta skillnader mellan de olika kategorierna av lärare. De lärare som arbetade i integrerade klasser samt förskoleklass använde sig utav alla möjliga olika material i undervisningen och barnen satt inte endast i bänkarna med böcker och arbetade. Exempelvis i den ena integrerade f-ettan, som hade skogen som tema, gick de ut på sin matematiklektion och plockade kastanjer, räknade dessa och formade olika mönster. På svenskan använde de kastanjerna till att forma olika bokstäver med.

I den renodlade ena förskoleklassen pratade man mycket om temat, Astrid Lindgren. I matematiken kunde de t.ex. diskutera hur lång tid det tar att ta sig från Katthult in till byn. Är det stor skillnad med att åka häst och vagn mot att åka bil? I svenskan gick de sedan vidare och involverade ”Emil i Lönneberga” i arbetet.

När vi nu tittar på de lärare som hade renodlade klasser kan vi se att lärare, Astrid som varit verksam grundskolelärare i 25 år använder sig mer utav ett traditionellt arbetssätt när hon arbetar med tema. Hon väljer till och med att använda sig utav ren avskrivning i temaarbetet för att eleverna ska ”komma igång” med skrivandet. Detta anser hon är effektivt. Bea däremot som endast varit verksam lärare i tre år har valt i sin undervisning att fokus endast ligger på ett ämne i temaarbetet. Hon är mycket strukturerad och är även den enda läraren som har bestämt ett visst datum som temaarbetet ska vara klart på. Det som då skiljer Bea från Astrid är bland annat att Bea nyanserar sitt arbetsätt med eleverna, genom att de arbetar enskilt för att nästa gång arbeta två och två och för att sedan en tredje gång arbeta i grupp. Som vi skrivit ovan om temaarbete anser Pramling m.fl.(1999) att man bör låta temat genomsyra hela verksamheten samt att det inte bör ha något utsatt datum då det ska avslutas. Detta kan vi urskilja i de integrerade klasserna och i förskoleklasserna, medan de renodlade klasserna endast arbetar med tema i ett avsett ämne.

Vad gäller lärarnas undervisningsmetod fick vi känslan av att Astrid som varit verksam grundskollärare under en lång tid och är i pensionsålder arbetade mer ”gammeldags”. Hon använde sig av ren avskrivning för att eleverna skulle ”komma igång” och skriva. Hon höll sina elever under, som vi uppfattar, hög kontroll eftersom hon ansåg att de i förskoleklassen inte klarade av att finna kunskap själva. Hon valde även att använda leken som en belöning i undervisningen. Vad säger då läroplanen om detta arbetssätt? I Lpo 94 framgår följande:

Eleverna ska få möjligheter att ta initiativ och ansvar. De ska ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och lösa problem. Särskilt under de tidigare skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper. (Lpo94)

Övriga lärare arbetade mer nyanserat. De som arbetade i F-etta ansåg att de hade stor nytta av varandras kunskaper. Detta medförde att undervisningsmetoden var oerhört varierad eftersom eleverna fick ta del av förskolelärarens kunskaper, samtidigt som de fick ta del av grundskolelärarens kunskaper. Förskollärarna som arbetade i renodlade förskoleklasser valde att arbeta mer autentiskt med eleverna. Detta kanske beror på att båda dessa lärare är nyexaminerade.

Samtliga lärare anser att *leken* är en viktig del i verksamheten. Lärarna påstår att leken är viktig i undervisningen och de är överens om att barn lär sig genom lek. Dock yttrar sig detta olika. Stämmer verkligheten överens med deras uttalande? Det vi finner i vårt resultat är att fem av de sex lärarna använder sig av styrd lek i undervisningen. Förskollärarna utmärker sig däremot genom att de ser den egna leken som ett verktyg i sig i verksamheten. I de integrerade klasserna försöker förskollärarna få in ”den egna leken” en stund varje dag och speciellt bland sexåringarna. Elsa uttrycker att hon ser leken som en ”som-om-situation”. Johansson m.fl. (2007) refererar till Hangaard Rasmussen som menar att leken uppstår i möten mellan det gestaltande och det berättande. Det är detta som Hangaard Rasmussen kallar för en ”som-om-situation” alltså att barnen tänker inte först och leker sedan, utan barnens tankar, fantasi, språk och kroppsliga uttryck samverkar samtidigt med varandra i leken. Astrid skiljer sig från samtliga lärare, då hon påstår sig tycka att leken är viktig, men hon använder sig snarare av leken som en slags belöning. ”När barnen har jobbat bra, kan vi någon gång göra hänga gubbe, för då lär sig barnen bokstäver, eller så kan några barn få gå och spela schack.” Detta stämmer överens med vad Pramling m.fl. (2007) menar, att skolans lärare ser leken som en metod i undervisningen, medan förskollärarna värnar mer om leken i sig. Bea sticker ut bland våra respondenter, eftersom hon är den enda av lärarna som inte bara nämner det sociala samspelet på lektionerna, utan även på rasten. Vi uppfattar det som att Bea menar att pedagogiken inte försvinner bara för att eleverna går ut på rast, utan hon ser rasten som en lärandesituation. De forskningsresultat som vi har använt oss av i vår litteraturgenomgång visar precis som Bea menar, att leken sker i ett socialt samspel. De tre förskollärarna anser att leken är så viktig att de inte vill avbryta den för att släppa ut barnen på rast, medan Astrid och Dagny, alltså lågstadielärare ser rasten som daglig rutin. Karlsson m.fl. (2006) visar i sin studie problematiken med införandet av förskoleklassen, där rasterna anses som en idrottsaktivitet, eller avkoppling och barnen kan springa av sig och få ny energi till lektionerna. Enligt våra intervjuer stämmer inte detta bland våra förskollärare, men Astrid och

Dagny faller in under Karlsson m.fl. (2006) resultat. Detta tror vi beror på att dessa lärare arbetar mer skolinriktat eftersom de är klasslärare.

Lärarna definierar ordet *lek* på olika sätt. Skillnaderna vi ser mellan förskollärarna och de övriga tre grundskollärarna är att grundskollärarna anser att leken är kopplad till undervisningen. Förskollärarna ser leken som antingen förberedande för livet, som en 'som-om-situation', eller som något lustfyllt.

Angående den *skapande verksamheten* finner vi vissa olikheter i lärarnas arbetsätt. Med skapande verksamhet menar vi ämnen som bild och form, musik, rytmik, dans och drama mm. Astrid och Dagny (lågstadielärare) använder sig mycket utav skapande verksamhet i undervisningen men detta sker under styrda former. Astrid anser att varje elev har rätt till en musiklektion men eftersom de inte har tillgång till någon så arrangerar hon själv ibland. Dagny använder sig dagligen av musik i samlingen, samt så mycket skapande som möjligt integrerat med skolämnen. Christina, Elsa och Frida (förskolelärare) använder den skapande verksamheten under mer fria former. Bea däremot påstår sig endast använda sig av skapande verksamhet vid högtider eftersom hon annars lägger över den på fritidspersonalen. Genom att Bea använder "röris" kontinuerligt i undervisningen anser vi att hon använder sig mer av skapande än vad hon själv är medveten om. Enligt Lpo94 är den skapande verksamheten en väsentlig del i ett aktivt lärande.

De *pedagogiska synsätten* vi kan urskilja är att Astrid försöker se det enskilda barnet och utgå därifrån. Hon är väl medveten om att alla elever är olika och hon tycker att det viktigt att låta dem vara det. Bea jobbar utifrån det sociokulturella perspektivet. Christina jobbar mycket utifrån leken och bygga upp barnens självförtroende. Dagny anser det viktigt att lärandet blir lustfyllt. Elsa utgår från utvecklingspedagogiken i sin undervisning och Frida utgår från det sociokulturella perspektivet. Det vi kan se av detta resultat, är det pedagogiska synsättet som Astrid uttrycker, är precis vad utvecklingspedagogiken handlar om, vilket även Elsa säger sig utgå ifrån. Bea och Frida utgår från det sociokulturella. Detta finner vi intressant eftersom de båda är nyexaminerade. Av egen erfarenhet antar vi att dessa lärare har blivit färgade av sin utbildning, eftersom vi vet att lärarutbildningen på Göteborgs universitet förespråkar det sociokulturella perspektivet. Christina och Dagny är verksamma på samma skola och därmed tror vi oss se vissa likheter i deras arbetsätt. Genom intervjuerna kan vi även urskilja att de integrerade klasserna arbetar mer medvetet inriktat mot förskolepedagogiken, än vad de renodlade förstaklasserna gör.

6.2. Slutsats och diskussion

Utifrån den empiriska studien kan vi urskilja en mångfald av undervisningsmetoder beroende på vilken utbildning läraren har. Vi har även fått ett annat synsätt på hur man i integrerade klasser kan dra nytta av varandras kunskaper i undervisningen. I de integrerade klasserna kan man se hur skolan kan anamma förskolepedagogiken i undervisningen. Dock skulle man kunna lägga in "egen lek" även bland ettorna, men på grund av tidsbristen kanske det inte går som de flesta lärare hävdar. Eller kan det vara som Elsa säger "*det handlar inte om tidsbrist,*

det handlar om tänket". Om alla lärare skulle bli mer medvetna om förskolepedagogiken skulle de då kunna *tänka om* i sina undervisningsmetoder? I läroplanen Lpo94 framgår det:

"... att undervisningen ska anpassas efter elevernas bakgrund". (Lpo94)

Detta borde innebära att skolan ska ta bättre hänsyn till elevernas bakgrund. Skolan och förskolan borde samarbeta mer, precis som Bea var inne på och som dessutom står i Lpfö 98 och Lpo 94.

Lpo 94 menar vidare:

"... att skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet."(Lpo94)

Dessa begrepp ansåg samtliga lärare vara viktiga moment för det lustfyllda lärandet. Den egna leken ges dock bara uttryck i förskoleklasserna och bland sexåringarna i de integrerade klasserna. I skolan är det mest styrd lek som uppmärksammas. Detta är en skillnad mellan skolan och förskolan. Det kan bero på, som flera lärare uttryckte, att skolan har mål att uppnå medan förskolan har mål att sträva mot.

Som vi nämnt tidigare har våra studier av vad som utmärker förskolepedagogiken visat sig vara lekens betydelse, skapande verksamhet, barnet i centrum och tematiskt arbetssätt. I Lpfö 98 benämns det inte att man ska se barnet i centrum, men vi tolkar det dock så när de nämner i Lpfö 98 att man ska utgå från barnet. Angående tematiskt arbetssätt hittar vi endast följande citat ur Lpfö 98 *"med ett temainriktat arbetssätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande"* (Lpfö98) Dock har vi funnit att tematiskt arbetssätt och barnet i centrum är utmärkande för förskolan i den litteratur i använt oss utav.

Med detta arbete som bakgrund anser vi att skolan har mycket att lära utav förskolepedagogiken. De flesta lärare anser att svenska med läsinlärning och matematik är de viktigaste ämnena. Givetvis kan vi hålla med om detta, speciellt när matematiken och svenska hör till grundämnena, men samtidigt får vi inte glömma att eleverna har sociala mål att uppnå och hur viktiga är inte de? De sociala målen skulle man kunna uppnå med leken som verktyg. Om vi ser tillbaka på bakgrunden och den lektionssituation som vi beskriver i början av arbetet finner vi inte den lektionen som någon lustfylld lärandesituation. Med den kunskap som vi förvärvat genom detta arbete har vi fått en djupare förståelse för vad innebörden i förskolepedagogiken är, samt vilken nytta vi anser den kan göra även i skolans värld. Vi upplever att vi har fått våra frågeställningar besvarade, dock kan vi känna oss kritiska till vår frågeställning *"Vad är förskolans uppdrag och vilka fördelar och nackdelar finns det med att ta in förskolepedagogiken i skolan?"* Vi är medvetna om att förskolans uppdrag står beskrivet i tydlig text i Lpfö 98, men vi valde att ta in Pramling Samuelssons (2005) studie för att få teorin förankrad med verkligheten, eftersom studien visar hur förskolans uppdrag fungerar i praktiken.

Vi anser även att det var relevant att tydliggöra förskolepedagogikens inträde i skolan och vilka följder det fick. Men vi kan även känna oss kritiska till detta resultat vi fick eftersom vår empiriska studie var så liten. Vi intervjuade bara tre förskolelärare, som gör att vi inte kan ge några generella svar. Vi upplevde heller inte att våra svar från den empiriska studien stämde

överens med Karlssons m.fl. (2006) studie. Vi själva upplever att införandet av förskolepedagogiken i skolan som något positivt, medan Karlsson m.fl. (2006) känner sig kritiska till detta. Samtidigt kan vi även känna den oron som Karlsson m.fl. (2006) visar. För visst är det skrämmande om förskoleklassen blir alltför skolinriktad som deras resultat uttryckte. Med detta resultat tror vi att det är otroligt viktigt med utbildade, medvetna förskollärare i förskolan och förskoleklassen. Vi hoppas i framtiden på ett bättre samarbete mellan skolan och förskolan, där lärarna kan ta del av varandras kunskaper.

6.3. Fortsatt forskning

Genom att vi har forskat och skrivit detta arbete innebär det att vi fått mer kött på benen vad det gäller förskolepedagogiken, vilket vi upplever som mycket intressant och lärorikt. Dock känns det som att man både skulle kunna bredda och gå in på djupet, för att få ett bredare och djupare perspektiv. Det vore intressant att vara med dessa lärare under en period och verkligen se hur de arbetar i verkligheten. Vi skulle då förhoppningsvis upptäcka om det de säger stämmer överens med verkligheten. I ett vidare arbete skulle alltså man både kunna bredda sin undersökningsgrupp, samtidigt som man är med i arbetet med dessa lärare under en längre tid.

Referenser

- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena. (2007) *Metodpraktikan Konsten att studera samhälle, individ och marknad* Vällingby: Nordstedts Juridik AB.
- Granberg, Ann (1998). *Förskoleboken*. Stockholm: Bonnier.
- Halldén, Gunilla. Red. (1990). *Se barnet! Tankegångar från tre århundraden* Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Johansson, Eva (2003). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Johansson, Jan-Erik (1994). *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (2007). "Att lära är nästan som att leka" *Lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Karlsson, Marie, Melander, Helen, Pérez, Prieto, Hécor, Sahlström, Fritjof (2006). *Förskoleklassen ett tionde skolår?* Stockholm: Liber.
- Knutsdotter Olofson, Birgitta (2003). *I lekens värld*. Stockholm: Liber.
- Lindqvist, Gunilla (2002). *Lek i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Sven (1998). *Förskolan i ett samhällsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling, Ingrid, Asplund Carlsson, Maj & Klerfelt, Anna (1993). *Lära av sagan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj (2005). *Det lekande lärande barnet*. Stockholm: Liber.
- Pramling Ingrid, Klerfelt, Anna & Williams Granefeld, Pia (1995). *Barns möte med skolans värld*. Vasastadens bokbinderi.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: studentlitteratur.
- Simmons-Christenson, Gerda (1993). *Förskolepedagogikens historia* Malmö: Natur och Kultur.
- Skolverket (2004). *Förskolan i brytningstid, Nationell utvärdering av förskolan* Stockholm: Skolverket.
- Stukát Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Malmö: Studentlitteratur.

SOU 1997:21. *Växa i lärande. Förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år.* Stockholm: Utbildningsdepartementet

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolreformerna. Lpo 94.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

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