



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Räck upp en tand, ni som tappat en hand”

Om lek, lärande och
socialt samspel i två förskoleklasser.

Petra Karlsson

LAU370

Handledare: Pia Nykänen

Examinator: Bengt Edström

Rapportnummer: VT10-2611-070



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: "Räck upp en tand, ni som tappat en hand". Om lek, lärande och socialt samspel i två förskoleklass.

Författare: Petra Karlsson

Termin och år: Vårterminen 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Pia Nykänen

Examinator: Bengt Edström

Rapportnummer: VT10-2611-070

Nyckelord: lek och lärande, lekpedagogik, förskoleklass, socialt samspel

Syftet med denna studie är att undersöka och beskriva pedagogers arbete i förskoleklass med fokus på lek, lärande och socialt samspel på två skolor i två olika stadsdelar. De frågeställningar jag utgår ifrån är:

- Hur arbetar pedagoger med lek, lärande och socialt samspel i respektive förskoleklass?
- På vilket sätt skiljer sig respektive liknar de båda verksamheterna varandra när det gäller arbete med lek, lärande och socialt samspel i den pedagogiska verksamheten och pedagogernas förhållningssätt?
- Vad kan eventuella skillnader och likheter mellan pedagogernas arbete och förhållningssätt i de olika verksamheterna bero på?

Genom fältstudier med observationer och intervjuer har jag studerat två geografiskt och socioekonomiskt skilda förskoleklassers pedagogiska verksamheter. Resultaten av studien visar att i de båda förskoleklasserna anser pedagogerna att leken är viktig för barnen och deras lärande och att leken är en viktig del av deras verksamhet. Formen för förskoleklassens verksamhet är förutbestämd av de vuxna och leken återfinns dels i de form- och innehållsbestämda aktiviteterna, där lärandet sker på ett lekfullt sätt och dels genom den schemalagda fria leken.

Arbetet med barnens sociala samspel sker utifrån samma mål, men sker på delvis olika sätt; på skola A har man valt att lära barnen hur man leker med pinnar och fäktas utan skada varandra. På skola B har man utfärdat ett förbud mot låtsasslässlekar för att minska risken för att barnen ska skada sig. De båda förskoleklasserna i studien skiljer sig åt strukturellt, geografiskt och socioekonomiskt och kanske den allra viktigaste skillnaden som också sammanför dem, är att verksamheterna består av unika individer med olika erfarenheter, kunskaper och personligheter. Som pedagog innebär det att man inte kan, och inte heller bör, utforma och leda två pedagogiska verksamheter med olika individer på exakt samma sätt.

Förord

Att genomföra detta examensarbete har varit en mödosam men utvecklande process. Jag känner så väl igen mig i kognitivismens tankar om människans vilja och förmåga att skapa inre strukturer och mentala bilder för att skapa mening och göra kunskap till sin. Det är ett krävande arbete att skapa struktur och mening vill jag lova. Ibland har jag tänkt ”om jag tidigare visste det jag vet nu, så kunde jag ha gjort annorlunda från början”. Men det härliga är ju att varje människas unika lärandeprocess ser så olika ut. De innebär omvägar och upptäckter av nya stigar. Genom arbetet med denna uppsats har jag ännu en gång fått uppleva mödan, vandan och glädjen av lärandets process och det lär förhoppningsvis inte bli den sista.

Innehåll

Förord.....	3
-------------	---

Innehåll	3
1. Inledning	5
1.1 Bakgrund	6
1.2 Studiens syfte och frågeställningar	6
1.3 Definitioner och begrepp.....	7
2. Teoretisk anknytning	7
2.1 Lek, lärande och socialt samspel i läroplanerna.....	7
2.2 Förskoleklassen	8
2.2.1 Visionen – brygga mellan förskola och skola	8
2.2.2 Verkligheten – en skolliknande verksamhet	9
2.3 Forskning om lek, lärande och socialt samspel.....	9
2.3.1 Lek, lärande och socialt samspel i ett utvecklingspedagogiskt perspektiv	10
2.3.2 Lekpedagogik	11
2.3.3 Kommunikativ och social utveckling genom lek.....	11
2.3.4 Sociala spelregler i leken	11
2.3.5 Barns lek och vuxnas stöd.....	12
3. Metod	13
3.1 Kvalitativ metod.....	13
3.1.1 Metodtriangulering.....	14
3.1.2 Halvstrukturerad intervju	14
3.1.3 Observation	14
3.2 Analys.....	15
3.3 Urval.....	15
3.4 Studiens trovärdighet och tillförlitlighet	16
3.5 Tillvägagångssätt.....	17
3.6 Etik	18
4. Resultat	18
4.1 Skola A.....	19
4.1.1 Miljöbeskrivning	19

4.1.2 Pedagogerna	20
4.1.3 En inblick i förskoleklassens verksamhet	20
4.1.4 Lek och lärande	24
4.1.5 Leken och det sociala samspelet	24
4.2 Skola B	25
4.2.1 Miljöbeskrivning	25
4.2.2 Pedagogerna	26
4.2.3 En inblick i förskoleklassens verksamhet	27
4.2.4 Lek och lärande	31
4.2.5 Leken och det sociala samspelet	32
5. Sammanfattning och diskussion	33
5.1 Lek och lärande	33
5.2 Lek och socialt samspel.....	34
5.3 Slutsatser och konsekvenser utifrån studiens resultat	35
5.4 Metoddiskussion.....	35
5.5 Framtida forskning	37
Referenser	37
Bilaga A: Intervjuguide	39
Bilaga B: Observationsschema.....	41
Bilaga C: Brev till berörda målsmän.....	42

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Mitt specifika intresse för lek i skola och förskola, utvecklades genom min inriktning *Kultur och språk* inom Lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet. Inriktningen innebär i korta drag att man i sitt arbete som pedagog utvecklar och utformar kreativa och språkutvecklande lärandemiljöer som skapar en grogrund för barns kreativa och språkliga utveckling. Inom ramen för delkursen *Barns kreativa praxis 5 p*, fick vi studenter i uppgift att observera och analysera lek i den verksamhet som vi då hade verksamhetsförlagd utbildning (VFU) i. Jag fick då tillfälle att fundera över vilken roll och plats leken egentligen har i skola och förskola och betydelsen av pedagogers kunskapssyn och förhållningssätt till lek.

Att leka tillsammans med andra innebär att utveckla kunskap om livet och redskap att förstå och hantera världen omkring sig. (Edenhammar & Wahlund, 2000). Men i leken prövar och utvecklar vi också vår fantasi, vårt tänkande, menade den sovjetiske psykologen Lev S Vygotskij (1896-1934). Han ansåg att genom att kreativt få bearbeta våra intryck och upplevelser, tillägnar oss kunskaper vare sig det gäller reproducerande kunskaper eller kreativt skapande av något nytt (Vygotskij, 1995 s. 9). Ingrid Pramling Samuelsson & Sonja Sheridan (1999) uttrycker lekens nära samband med lärande så här:

I leken utforskar barn sin omvärld, bearbetar intryck och erfarenheter och kommunicerar med andra. I leken upptäcker barn också sina förmågor och intressen. Genom leken utvecklas barn socialt, känslomässigt, motoriskt och intellektuellt. Lek och lekfullhet bör därmed ses som en betydelsefull dimension i allt lärande. (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s. 83)

Johansson & Pramling Samuelsson (2006) har gjort studier om relationen mellan lek och lärande i förskola och skola som visar att när det gäller lek i skolan, hänvisas den ofta till raster och till barnens fritid och hamnar i skuggan av det formella och ”viktiga” lärandet som sker under lektionerna. På samma sätt är leken i förskolan ofta något annat än ”lärares planering och målmedvetna påverkan” (s. 11-12), även om pedagogerna många gånger finns närvarande och stödjer barnen i deras lek.

I denna uppsats om lek, lärande och socialt samspel hos barn, har jag genom fältstudier tittat närmare på två geografiskt och socioekonomiskt skilda förskoleklassers pedagogiska verksamheter för att försöka urskilja *på vilket sätt leken används* i de dagliga verksamheterna. Jag har också strävat efter en *förståelse för pedagogernas förhållningssätt och syn på lek, lärande och socialt samspel* i de skilda skolkontexterna och vilka eventuella skillnader mellan de två förskoleklasserna som finns.

1.2 Studiens syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka och beskriva pedagogers arbete i förskoleklass med fokus på lek, lärande och socialt samspel hos barn på två skolor i två olika stadsdelar.

Utifrån detta syfte ställer jag följande frågor:

- Hur arbetar pedagoger med lek, lärande och socialt samspel i respektive förskoleklass?

- På vilket sätt skiljer sig respektive liknar de båda verksamheterna varandra när det gäller arbete med lek, lärande och socialt samspel i den pedagogiska verksamheten och pedagogernas förhållningssätt?
- Vad kan dessa eventuella skillnader och likheter mellan pedagogernas arbete och förhållningssätt i de olika verksamheterna bero på?

1.3 Definitioner och begrepp

Ett begrepp som används av olika forskare kan ha olika mening och definitioner. Här följer en kort redogörelse av vad jag avser när jag använder ett visst begrepp. Dessa definitioner också är utgångspunkter för denna studie.

Lek

Forskare inom olika inriktningar skapar olika innebörd har försökt att göra definitioner utifrån lekaktivitetens innehåll, vilka syften och mål leken har eller som en avspeglning av kulturen (Forsgård, 1987). En definition som forskare är överens om och som anses vara ett nödvändigt kriterium på lek, är en "som-om" inställning till aktiviteten och signalerar att "detta är inte på riktigt, det är på lek och på låtsas". (Knutsdotter Olofsson, 2001, s 14). Jag ansluter mig till denna "som-om" definition vid lek i skolans kontext, både vid situationer med pedagoger och barn tillsammans eller i barns enskilda lek.

Lärande

Begreppet *lärande* förstås och används på olika sätt beroende på vilken kunskapssyn man bär med sig. En vidgad förståelse av lärande som jag ansluter mig till, innebär att lärandet ses som en helhetsprocess som grundar sig på sinnesintryck, perception och minne och som påverkar hela människan (Lillemyr, 2002, s 52).

Det lustfyllda lärandet

Relationen mellan lek och lärande är inte helt okomplicerad eftersom lek och lärande som begrepp och innehåll är skilda verksamheter, men samtidigt har de mycket gemensamt. "På samma gång som det finns lekdimensioner i lärande finns lärandedimensioner i lek" (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006, s 21). Dessutom finns det begrepp som beskriver lek som spontan, fri, lustfylld, symbolisk och där medel dominerar över mål. Dessa begrepp ses som viktiga dimensioner i "det lustfyllda lärandet" (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003 s. 210).

2. Teoretisk anknytning

I detta avsnitt redogör jag för några teorier och forskning om lek och lärande som sedan ligger till grund för min analys och diskussion av pedagogers förhållningssätt och arbete med lek i förskoleklass. Här ges även en bakgrundsbeskrivning av förskoleklassen som skolform och den reform som resulterade i en integration av förskoleklass, fritidshem och skola. Men allra först belyses förhållandet mellan lek och lärande i läroplanerna, Lpo 94 och Lpfö 98.

2.1 Lek, lärande och socialt samspel i läroplanerna

Skolans huvudansvar, att organisera och skapa miljöer för barns och ungas lärande, och lärares uppdrag, beskrivs ibland som något dubbelt (Fritzell, 2003). Å ena sidan finns ett *kunskapsuppdrag*, att främja barns och ungas utveckling av kunskaper. Grundskolans läroplan, Lpo 94 beskriver en strävan efter att varje elev "tillägnar sig goda kunskaper inom skolans ämnen och ämnesområden, för att bilda sig och få beredskap för livet"

(Utbildningsdepartementet 1998b). Å andra sidan talar man också om ett *fostransuppdrag*, en strävan efter att varje elev: ”kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen” samt. ”känner trygghet och lär sig att ta hänsyn och visa respekt i samspel med andra” (1998b).

Men dessa uppdrag inte skilda delar av skolans verksamhet utan ska enligt skolans styrdokument ses utifrån en helhetssyn på lärande och socialt samspel. Denna helhetssyn knyter också an till ett *vidgat kunskapsbegrepp* där lärande ses som individuella processer som utvecklas i samspel med andra (1998b). I ett vidgat kunskapsbegrepp är kreativa lärandeprocesser en viktig grundtanke för att skapa en balans mellan *reproducering* av befintliga kunskaper och värden, ett subjektivt och *aktivt kunskapande* och möjligheter att producera ny kunskap. I Lpo 94 finns ett visst stöd för att skapa utrymme för lek i skolan, som ett sätt att just subjektivt och aktivt göra kunskapen till sin: ”Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna skall tillägna sig kunskaper (s. 6). [...] Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet” (s. 5). I läroplanen finns alltså en strävan efter ett ömsesidigt möte mellan de pedagogiska synsätten i förskoleklass, skola och fritidshem som kan berika elevernas utveckling och lärande (1998b).

I förskolan, knyter man av tradition samman dessa uppdrag på ett naturligt sätt och i Lpfö 98 (1998a) har leken en betydande plats och nämns tillsammans med begreppen lärande och utveckling. Förhållandet mellan lek och lärande beskrivs i förskolans läroplan som nära sammanhängande och leken ses både som ett naturligt sätt för barnen att bearbeta kunskaper och stimulera sin fantasi och förmåga till symboliskt tänkande. Dessutom ses leken som en möjlighet att utveckla barnens kommunikation och sociala samspel (1998a). I Lpfö 98 finns också den uttalade grunden för en strävan efter samverkan med skola och fritidshem och en syn på lärande och utveckling i ett långsiktigt perspektiv som beskrivs närmare i nästa avsnitt om förskoleklassens roll som brygga mellan förskola och skola.

2.2 Förskoleklassen

2.2.1 Visionen – brygga mellan förskola och skola

1998 blev förskoleklassen utifrån ett beslut i riksdagen en egen skolform och omfattas tillsammans med fritidshemmet av grundskolans läroplan, Lpo 94. Det är frivilligt för barnen att delta i förskoleklassens verksamhet, men kommunerna är skyldiga att tillhandahålla platser. Idén med reformen var att skapa nya förutsättningar för utveckling och lärande i skolan där lek, omsorg, skapande, ett temainriktat arbetssätt och barns eget utforskande ska genomsyra verksamheten. En stark vision var också att skapa ett sammanhållet utbildningssystem där förskolan, skolan och fritidshemmet ses som en helhet och där de olika traditionerna kan mötas och ömsesidigt bidra till ett gemensamt förhållningssätt till ett livslångt lärande (Skolverket, 2001).

I ”Förskoleklassen -en klass för sig” (Myndigheten för skolutveckling, 2006) beskrivs hur förskoleklassens verksamhet skall ses som en brygga från förskolan till skolan och att förskolans pedagogik ska inspirera och utveckla grundskolans arbetssätt. Med det menas att skolan med ett förskoleinspirerat arbetssätt i större utsträckning ska sätta eleven i centrum och

tillåta att eleverna arbetar utifrån sina förutsättningar och kapacitet. Varje skola har friheten att själva utforma och organisera verksamheten förutsatt att de uppfyller skollagen och läroplanens mål. Hur förskoleklassernas verksamheter ser ut i praktiken beror på skolans organisering, pedagogers syn på sin yrkesroll, utbildningsbakgrund och kunskapssyn och mötet mellan förskolans och skolans traditioner (2006).

2.2.2 Verkligheten – en skolliknande verksamhet

I skolverkets rapport ”Att bygga en ny skolform för 6-åringarna” (Skolverket, 2001) redovisas ett treårigt projekt där man på uppdrag av regeringen har följt förskoleklassers verksamhet och utvecklingen av integrationen mellan förskoleklass, fritidshem och skola. Man har bland annat undersökt organisationen, arbetsformerna och möjligheterna att stimulera barns utveckling och lärande (2001). En analys har gjorts av det datamaterial som har samlats in och resultaten pekar på att reformen på flera håll inte fått det genomslag som var tänkt. Det har istället skett en ”skolifiering” av förskoleklassernas verksamhet. Med detta menar man att förskoleklassens verksamhet domineras av en ämnesinriktad kunskapssyn och vuxenstyrd organisering i arbetspass och raster och lokaler som inte är anpassade efter sexåringars rörelsebehov, lek eller skapande aktiviteter. Flera verksamheter som studerats inom ramen för projektet visar att integrationen av verksamheterna och förskoleklassens verksamhet har utformats efter skolans villkor och kunskapssyn. Detta ses delvis som en konsekvens av att läroplanens intentioner inte har förankrats att såväl rektorer som personal saknar kunskap om hur man ska konkretisera och organisera för den reviderade läroplanens intentioner (2001).

Gunilla Lindqvist (1996), docent i pedagogik, refererar till liknande resultat i en studie genomförd i Norge där man under en fyraårsperiod genomförde ett samverkansprojekt mellan förskola och skola (Lindqvist, 1996). Man syftade till att sammanföra det bästa från förskolan och skolan och förändra organisationen och pedagogiken i arbetet med sexåringar. Resultaten av studien visade tydligt att förskollärarna härmade lågstadielärarna och övergick till en mer förmedlande pedagogik. Ole Fredrik Lillemyr, professor i pedagogik, menar att förskolans och skolans traditioner mycket väl kan komplettera varandra i fråga om förhållandet mellan lek och lärande och försöka att finna det bästa från båda traditionerna (Lillemyr, 2002). Detta förutsätter att det finns en ömsesidig respekt för de olika traditionernas olikheter och att det finns en ”ledning, personal och en lärmiljö som är under utveckling” (s. 40)

I sin studie om lek och lärande i förskola och skola, bekräftar även Johansson & Pramling Samuelsson (2006), hur lek och lärande många gånger skiljs åt i praktiken, att leken är ofta underordnad lärandet. Samtidigt menar de att det är viktigt att lyfta fram att det i den integrerade skol- och fritidsverksamheten också finns lärare som bryter mot den formlundna skoldiskursen och tar ansvar för och försvarar betydelsen av fantasi och kreativitet för leken och lärandet och samtidigt knyter an till lärandemålen (2006).

2.3 Forskning om lek, lärande och socialt samspel

Lek som forskningsområde är mångfasetterat och kan studeras ur många olika perspektiv. Annica Löfdahl (2004) fil. dr. i pedagogik bedriver forskning kring barns utveckling och meningsskapande och delar in forskning om barns lek, lite grovt sett, i å ena sidan de *psykologiska och biologiska* perspektiven och å andra sidan perspektiv som betonar *sociala*

och kulturella aspekter av barns lek (s 34). Hon säger att tidigare dominerande teorier som Piagets utvecklingsteori och Freuds psykoanalytiska teorier har förklarat barns utveckling som alltför lagbunden, medan framväxande alternativa teorier förklarar barndom och barns lek som socialt och kulturellt konstruerade och lyfter fram en föreställning om att det finns flera olika barndomar (s 24). Birgitta Knutsdotter Olofsson (2001) fil. dr. i psykologi och pedagogik, betonar i sin litteraturgenomgång om förskolebarns lek att teorier är forskares och teoretikers bilder av verkligheten (s 17). Teorierna förklarar olika aspekter av leken och att de bör ses som kompletterande varandra snarare än utbytbara (s 137).

Inom olika forskningsområden har man ägnat sig åt att omvärdera och granska dominerande ”sanningar” och teorier. Lekforskning och barndomsforskning är inget undantag och dessa så kallade *dekonstruktioner* av lekteorier sägs vara en konsekvens av bland annat senare tids förskjutning av synen på bland annat kön, etnicitet och barndom från biologiskt till något som är socialt konstruerat (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003). Detta tillsammans med omfattande empiriska studier om barns lek och lärande samt en förändrad syn på barns inflytande och rättigheter bidrar till att det idag finns en stor variation av teorier och perspektiv på lek (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Nutida forskning som bygger på historiska teorier är bland annat Birgitta Knutsdotter Olofsson som utvecklat sin lek teori på Gregory Batesons *metakommunikativa teori* och Gunilla Lindqvists *lekpedagogik* som bygger på Lev S. Vygotskijs sociohistoriska teorier om lek och lärande (Welén, 2009, s 41). Ingrid Pramling Samuelsson har med sitt forskarteam utvecklat en teoretisk ansats – *utvecklingspedagogik*, som bygger på förskolans pedagogik och historia och kombinerar flera drag från olika teorier som fenomenografin som metod och variationsteorin.

2.3.1 Lek, lärande och socialt samspel i ett utvecklingspedagogiskt perspektiv

Utvecklingspedagogiken är en förskolepedagogisk teori och ett viktigt grundantagande för denna är att världen ur ett barns perspektiv inte är indelad i ämnen utan är en *helhet* (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006, s 21). Inom denna ansats finns det tankar om hur lek och lärande kan föras samman i den pedagogiska verksamheten. ”Lek och lärande är oskiljbara i barns värld och borde därför också vara det i pedagogik för tidigare åldrar, eftersom barn från livets början är lekande lärande individer som är riktade mot sin omvärld för att försöka erövra en förståelse och ett kunnande i denna.”(s 24). Här har pedagogerna en viktig roll när det gäller att uppmärksamma så kallade *lärandeobjekt* i barns lek och det som barn företar sig och är intresserade av. Det innebär att pedagogen kan skapa eller fånga situationer där barn kan utmanas att tänka och fundera och stödjer barnet i att reflektera och uttrycka sig kring innehållet. Genom att sedan rikta uppmärksamheten mot *hur* barnet tänker och resonerar, skapar pedagogen *metakommunikativa dialoger* och barns olika uppfattningar kan göras synliga för varandra. En *variation* i olika sätt att tänka uppmärksammas (s 23). Denna förmåga till urskiljning genom variation, tränar små barn ofta på egen hand genom lek. Till exempel bankar det lilla barnet klossen i bordet, en annan gång bankar det en mugg, en sked, en sko. Barnet bli så småningom uppmärksam på en variation som urskiljer hur klossen, muggen, skeden och skon låter när man bankar med den. Barnet varierar på egen hand ett och samma lärandeobjekt (s 223).

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) menar att också i roll- och fantasilekar tillsammans med andra tränar och utvecklar barn en metakommunikativ förmåga eftersom de kan kliva ur leken och kommentera vad de gör

och vad andra ska göra. Här tränas och utvecklas förmågan att ta andras perspektiv och i samspelet med andra blir de också medvetna om sin egen roll (s 223).

2.3.2 Lekpedagogik

"Forskning kring lek i skolan måste ses i ljuset av att kunskaper och lärande är skolans mål", säger Gunilla Lindqvist fil. doktor i pedagogik (2002, s 128). Hon förespråkar ett lekpedagogiskt arbetssätt i skolan och visar att leken i skolan kan ses som ett sätt att producera, gestalta och levandegöra sina kunskaper och föreställningar, som en kontrast till den reproducerande inläringen (Lindqvist, 2002). Genom att integrera konsten och kulturen med leken och lärandet skapar man lekvärldar där barnen kan gestalta och bearbeta teman för att skapa helhet och mening i sitt kunskapande (Lindqvist, 2002).

Hennes arbete bygger på Vygotskijs (1896-1934) tankar om att vi tillägnar oss kunskap bäst genom att få bearbeta våra intryck och upplevelser. Denna bearbetning kan ske genom lek och olika kreativa aktiviteter som måla, dramatisera, musicera etc. Lindqvist (2002) menar att leken är det viktigaste uttrycket för barns tankevärld och i leken och fantasin uttrycker det de tänker och känner. Fantasin är också en viktig motor för kreativitet och kunskapande och "...i själva verket är fantasin grunden för varje kreativ aktivitet inom alla kulturens områden och möjliggör det konstnärliga, vetenskapliga och det tekniska skapandet. (Vygotskij, 1995 s 13, refererad i Lindqvist, 2002, s 39)

2.3.3 Kommunikativ och social utveckling genom lek

Men lärande inte får vara den enda intentionen med att inkludera leken i skolans undervisning anser Lillemyr (2006). Han menar att man också måste betrakta leken utifrån dess egenvärde och det värde det har för barnet och som det behöver för att utveckla sin kommunikativa förmåga och identitet (Lillemyr, 2002, s 184). Lars-Erik Berg (1992), professor i socialpsykologi betonar liksom Lillemyr lekens betydelse för identitetsutvecklingen och att barnet prövar olika identiteter som skapar medvetenhet om det sociala livet (1992). Barn leker för att det är roligt och leken leks inte primärt för att lära sig något. I barns liv är lek och lärande en helhet och att man lär sig något i leken tillkommer på köpet (1992).

2.3.4 Sociala spelregler i leken

"Ingen sysselsättning ger barn social kompetens såsom leken" säger också lekforskaren Birgitta Knutsdotter Olofsson (1992). Hon hävdar att flesta lekforskare verkar vara överens om att rollek ökar barns sociala kompetens och i studier har man funnit att barn genom rollek förbättrat sin impuls kontroll (Knutsdotter Olofsson, 2001, s 117). I leken lär sig barnen att behärska sin styrka och var gränserna går och hänvisar till de sociala lekreglerna *samförstånd*, *ömsesidighet* och *turtagande* som är grundläggande i leken med andra (1992, s 23).

När två barn är överens om *att* man leker och *vad* det är man leker, finns ett samförstånd. Knutsdotter Olofsson (1992) talar om den hårfina gränsen när det gäller just samförstånd. Som när man låtsas att man inte leker, till exempel spelar död eller skrattande utropar att man inte är med, fast man i nästa ögonblick fortsätter leken (s. 24). Leken upphör när kamraten brister i samförstånd och gör något utan att den andre vill det. Förmåga till ömsesidighet

handlar till exempel om att låta sig bli besegrad i leken eller spelet för att kamraten är yngre. Knutsdotter Olofsson (1992) talar om lekskickliga barn som vet att de lätt skulle kunna brotta ner det andra barnet eller springa ifrån vid tafattlekar, men inte gör det av hänsyn till den som är mindre. ”Man leker inte för att vinna, man leker för att leka (s. 24)

Men det finns också barn som brister i förmågan till turtagande och det vill alltid vara den som bestämmer lekteman och sköta rollfördelning. Ett sådant barn kan bli impopulärt hos de andra barnen och behöver hjälp och stöd för att lära sig att ta hänsyn.

2.3.5 Barns lek och vuxnas stöd

Även de barn som inte tar för sig och inte kommer med förslag och idéer behöver också uppmuntran och stöd av en närvarande vuxen som stärker dessa barn, menar Knutsdotter Olofsson (1992). Hon påpekar också vikten av den vuxnes deltagande och om vinsten av att vara närvarande vid barns lek. ”Förutom stimulans och utvidgning av leken får den vuxne en större kännedom om barnen” (2001, s 127). Men den vuxne ska också kunna vara nära utan inblandning eftersom bara närheten kan verka som en trygghet så att barnet fullt ut kan koncentrera sig på att hålla kvar lekens tema och roller. Hon menar också att barn som har svårigheter att tolka leksignaler kan behöva vuxnas stöd och hjälp med att förtydliga dem. Ofta är en lek så tydligt överdriven att man inte tar miste på att det verkligen rör sig om lek. Men lika ofta kan leken röra sig så nära verkligheten att det är svårt att urskilja den. Det är viktigt att som vuxen lära känna barnens leksignaler för att inte göra onödiga ingripanden t.ex. vid bråklekar som sker i samförstånd (s 127).

Att vara medlare, konfliktlösare och materialare är en del i att skapa förutsättningar för fungerande lek. Men likaväl måste pedagogerna kunna improvisera och stimulera barnens fantasiförmåga genom att vara en medlekare på barnens och lekens villkor. Man ska kunna gå in i leken och vara fantasifull och skapa en lekfull och förtrollande atmosfär (Knutsdotter Olofsson, 2001) och därmed erbjuda en mångfald av intryck.

En vuxen kan också leka bråklekar med barnen för att hjälpa de barn som inte är så tåliga, eller hjälpa de barn som har svårt att tyda när det går överstyr och överenskommelsen i leken bryts. De barn som å andra sidan inte tar för sig och inte kommer med förslag och idéer behöver också uppmuntran och stöd av en närvarande vuxen som stärker dessa barn. (Knutsdotter Olofsson, 2001). Men utifrån en annan uppfattning om pedagogens deltagande i barns lek, intar den vuxne rollen som passiv åskådare och ägnar sig i stället åt att observera, analysera och tolka barns utveckling genom leken. Knutsdotter Olofsson (2001) relaterar detta förhållningssätt till Piaget och Eriksons kognitiva och psykoanalytiska teorier om barns lek, teorier som tidigare har dominerat inom svensk förskola (s. 124) .

3. Metod

Mot bakgrund av studiens syfte, att undersöka och beskriva pedagogers arbete i förskoleklass med fokus på lek, lärande och socialt samspel hos barn på två skolor i två olika stadsdelar, har jag valt att genomföra fallstudier. Det insamlade datamaterialet består av observationer av två förskoleklassers dagliga arbete samt intervjuer och informella samtal med fyra pedagoger om deras tankar och erfarenheter om leken i deras verksamhet. Detta datamaterial analyseras sedan utifrån teorier om lek och lärande samt läroplanerna för förskolan och grundskolan.

3.1 Kvalitativ metod

Genom att använda sig av kvalitativa undersökningsmetoder avser man beskriva, tolka och förstå ett fenomen. Huvudsyftet är inte att generalisera resultaten även om man strävar efter viss relaterbarhet till fall med liknande omständigheter (Stukát, 2005). Forskarens arbete innebär ”att differentiera och nyansera istället för att söka det allmängiltiga” (Lantz, 1993, s 28). En kritik som ibland riktas mot den kvalitativa forskningen är att resultaten riskerar att bli beroende av forskaren och dess subjektiva inflytande över datamaterialet och den efterföljande analysen. Ur ett positivistiskt perspektiv ses objektivitet som ett ideal medan det i ett antipositivistiskt perspektiv finns ett relativistisk syn på kunskap, det finns ingen som kan åstadkomma kunskap om något som är ”sann” över tid och rum och för alla, forskaren är därmed en del av det som skall förstås (Lantz, 1993 s 28).

3.1.1 Fallstudier

I en kvalitativ fallstudie vill man förstå och beskriva ett eller ett fåtal undersökningsobjekt på djupet och man använder sig av flera metoder som kompletterar varandra för att skapa en allsidig bild. I likhet med ideografiskt inriktade studier (Stensmo, 2002) rör jag mig med ett

litet antal informanter och studien syftar inte till att beskriva leken i förskoleklass i generaliserande termer utan ger en beskrivning av leken i två förskoleklasser i olika stadsdelar. I fallstudier pågår datainsamlingen normalt över en längre tid och genererar mer omfattande datamaterial (Stensmo, 2002) och i det avseendet skulle en variant vara att studera en av de båda skolorna och genomföra mer omfattande fältstudier. Men jag såg i stället ett värde i att ha tillträde till två skolor i två olika stadsdelar där jag har viss grundskunskap om bland annat skolans organisation och miljöerna kring skolorna. Att skapa access till fältet och informanterna är annars något som man som fältforskare får ägna lång tid till.

3.1.2 Metodtriangulering

I fallstudier kan man använda sig av en kombination av flera metoder, så kallad metodtriangulering, när man undersöker ett område ur flera perspektiv och den insamlade datan bidrar till en mer allsidig bild av området (Stukát, 2005 s 36). I denna studie används observation, intervju och informella konversationsintervjuer. Genom att kombinera intervjuer och observationer fick jag möjlighet att studera relationen mellan vad pedagogerna sade och vad de gjorde. De inledande intervjuerna och observationerna skapade ytterligare frågor som jag senare fick tillfälle att återkomma till. Genom informella konversationsintervjuer med pedagogerna kunde jag fördjupa och utveckla datainsamlingen ytterligare.

3.1.3 Halvstrukturerad intervju

Jag har använt mig av den kvalitativa halvstrukturerade intervjuformen som utgår från ett antal grundfrågor som sammanställs i en intervjuguide. Frågorna är ett stöd för intervjuaren som ställer dem likadant till samtliga informanter i undersökningen (Stukát, 2005). Beroende på vilka svar intervjuaren får, ställs lämpliga följdfrågor. Denna intervjuform ställer vissa krav på intervjuaren när det gäller att både lyssna på informanten och ställa lämpliga följdfrågor. I litteratur om intervjumetodik skriver Annika Lantz (1993) om vikten av att noga planera intervjuarbetet. Hon menar att det är svårt att reparera eventuella misstag och även erfarna intervjuare kan glömma att ställa vissa frågor, men genom att vara väl förberedd och klar över sitt syfte och problemställning minskar man riskerna med att ställa irrelevanta frågor och missa viktiga följdfrågor. Även Johansson & Svedner (2006) tar upp den svåra balansgången mellan att behålla fokus på det ämne som intervjuaren har bestämt och risken att samtalet tappar fokus och intervjun blir osystematisk.

3.1.4 Observation

Det finns olika observationsmetoder som används i olika syften. Genom *strukturerad observation* har forskaren fokus på beteenden eller händelser som sedan registreras i ett särskilt registreringsschema och bidrar till statistisk information om en företeelse (Johansson Svedner, 2006, s 55). Genom *ostrukturerade observationsformer* med löpande protokoll och dagboksanteckningar vill forskare beskriva och förstå så allsidigt som möjligt (s. 62) och skapa en helhetsbild av en miljö och dess aktörer. Den deltagande observatören deltar under en längre tid för att få tillgång till sådan information som är dold för tillfälliga besökare. Stukát menar att det handlar om att få tillgång till sociala samspel och ”tyst” kunskap som är svårfångad vid tillfälliga intervjuer (s 51).

Jag genomförde löpande observationer på båda skolorna och gjorde även observationer av barnens fria lek med hjälp av observationsschema. I denna studie bidrar de löpande observationerna till att utveckla min förståelse för pedagogernas yttranden i intervjuerna och förståelse för den kontext som pedagogerna hämtar sina erfarenheter ur. Jag motiverar mitt val att kombinera intervjuer och observationer med den poäng som Johansson & Pramling Samuelsson (2006) lyfter fram i sitt resultat i en studie om lek och lärande i en målstyrd praktik. Den handlar om att pedagogernas övertygelse om att lek är viktigt och deras ”retorik [...] om den goda leken inte är tillräcklig för att utmana lek och lärande” (s 203). Detta har varit ett viktigt argument för mig att komplettera intervjuerna med observationer, att försöka ta reda på vad de faktiskt gör och inte vad de säger att de gör.

3.2 Analys

Vid analysen av det insamlade datamaterialet utgick jag från min teoretiska förståelse om lek och lärande. Således är presentationen av intervjuer och observationer inte en helt objektiv beskrivning av de två förskoleklasserna, utan också ett resultat av att det är just jag med mina erfarenheter som gjort vissa urval, sammanställt och framställt dem med mina ord.

Inom den hermeneutiska forskningstraditionen liknar man utvecklingen av förståelse för ett fenomen vid en spiralformad process, där förståelsen revideras och vidgas under forskningsprocessens gång. I detta avseende har jag antagit ett hermeneutiskt inspirerat förhållningssätt och det har för mig inneburit att jag redan under datainsamlingen växelvis har rört mig mellan pedagogernas yttranden och handlingar (intervjuer och samtal), den kontext de befinner sig i (observationer) och den teoretiska förståelse som jag bär med mig. Efter transkribering och analys av de första intervjuerna dök det upp nya frågor hos mig som jag behövde få svar på för att vidga förståelsen för pedagogernas arbete och förhållningssätt. Detta innebar att arbetsgången gällande datainsamlingen såg lite olika ut på de olika skolorna. På vilket sätt redovisas närmare i resultat- och diskussionsavsnittet.

3.3 Urval

Genom den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) och tidigare arbete var de två skolorna i studien till viss del kända för mig. Två förskoleklasser studerades eftersom jag ville göra en jämförelse mellan pedagogernas arbete med lek om och i så fall vilka skillnader som finns mellan de två klasserna. Kanske hade det räckt att enbart följa en av förskoleklasserna och avsätta mer tid för att kunna göra en ännu mer djuplodande studie. Men jag ser ändå ett stort värde i att ha tillträde till två skolor i så geografiskt och socioekonomiskt skilda kontexter.

Förskoleklasserna som är med i studien blev just dessa på grund av intresse och öppenhet hos förskollärarna vid förfrågning medan förhinder av olika anledningar, till exempel tidsbrist och osäkerhet hos vikarierande förskollärare i de andra klasserna, resulterade i att de avstod. När det gäller urvalet av förskollärare, blev båda förskollärarna i klassen aktuella för intervjuer och observationer eftersom de i skola A fördelade schemat mellan sig och var med i klassen vid olika tillfällen. I skola B arbetade båda förskollärarna tillsammans under större delen av dagen.

Det var ett barn på skola B, vars målsman inte ville att jag skulle utföra någon observation på. Konsekvensen av det blev att jag fick studera leksituationer där barnet inte var delaktig. Vid helklassstillfällena satt barnet med i

samlingen men jag avstod jag att beskriva de händelser som det direkt var en del av. Jag gjorde utöver hänsynen till det barnet, inga andra medvetna urval när det gäller leksituationerna utan jag rörde mig runt barnen med nyfikenhet och stannade upp för att försöka fånga det barnen var upptagna av.

3.4 Studiens trovärdighet och tillförlitlighet

Studiens *validitet*, graden av trovärdighet och rimlighet i de tolkningar som görs, kan ses utifrån vem som genomför studien. I detta fall kan mina värderingar, min utbildningsbakgrund och teoretiska förståelse samt mina erfarenheter av studier som denna påverka graden av validitet. Detsamma gäller hur samspelet mellan mig och informanterna var och om de på något sätt förstälde sig och sade det de trodde att jag ville höra. Själva situationen, att som pedagog bli intervjuad av en lärarstudent eller någon annan för den delen, skulle kunna bidra till att pedagogen använder sig av ”politiskt korrekta” formuleringar, hur man bör arbeta i en pedagogisk verksamhet och inte hur det verkligen ser ut.

Stukat (2006) menar att fallstudier oftast inte är *generaliserbara* (s 33), och denna i uppsats undersöker jag och jämför pedagogers arbete med lek i två förskoleklasser som bör förstås utifrån de två skolornas olika kontexter. Men studien uppnår ändå en viss *relaterbarhet* genom att läsaren kan göra egna jämförelser med sina egna skolor (Stukat, 2006, s 33).

Graden av *reliabilitet* i en kvalitativ studie beror på noggrannheten vid konstruktionen och genomförandet av enkäter, intervjuer och observationer (Johansson & Svedner, 2006, s. 105). En undersökning med hög reliabilitet ska visa samma resultat när någon annan upprepar mätningen (Stukat, 2005, s 126). Genom att redogöra för hur intervjuer och observationer har förberetts och genomförts samt lyfta fram de brister som finns i studien, ger jag läsaren en möjlighet att dra egna slutsatser om studiens resultat, mot bakgrund av de reliabilitetsbrister som jag också redogör för.

Skolorna är sedan tidigare kända för mig genom att jag tidigare har haft min verksamhetsförlagda utbildning och arbetat där. Detta är ett medvetet val med motiveringen att jag har ett tillträde till fältet som bland annat ger mig värdefull kunskap om skolorna. Jag liknar min tid på skolorna före denna studie, med den tid som bland annat en etnografisk forskare skulle ägna åt att skapa just ett sådant tillträde och en fördjupad förståelse, något som man på några få besök skulle kunna ha svårt att skapa sig en uppfattning om. Min närvaro bland pedagogerna och barnen var också positiv och accepterad vilket jag tror leder till att jag inte uppfattades som någon kritisk utomstående som granskar och synar verksamheten. Detta i sin tur tror jag kan bidra till en minskad risk för förställning och osäkerhet hos pedagogerna och barnen. Men, det finns alltid en risk med att vara för känd med forskningsmiljön eftersom jag under min tid på skolorna kan ha tillägnat mig värderingar och blivit en del av den lärarkultur som råder, som i sin tur styr vilka urval jag gör i insamlingen och hur jag tolkar och värderar dessa.

Under rubriken ”Tillvägagångssätt” nedan, visar jag hur jag har gått tillväga under studien och redogör öppet för de brister som jag upptäckt i studien. Vilka konsekvenser dessa brister har för studien följer i metoddelen i diskussionsavsnittet.

3.5 Tillvägagångssätt

Jag intervjuade de pedagoger som arbetade i de båda förskoleklasserna. De två första intervjuerna, med pedagog 1 på skola A och pedagog 1 på skola B, genomfördes med hjälp av en intervjuguide med frågor som jag utformat mot bakgrund av mitt syfte och mina problemställningar. Jag utgick från 10 huvudfrågor som ställdes på samma sätt till båda pedagogerna, och följde upp svaren beroende på hur pedagogerna svarade. Jag använde mig av en inspelningsfunktion på min telefon under intervjuerna, en Sony Ericsson c 905, som gav mycket god ljudkvalitet. Inspelningen sparades i en ljudfil som spelades upp i datorn på samma sätt som när man använder en mp3-spelare och underlättade avsevärt vid arbetet med transkriberingen.

Problem uppstod dock efter att min andra intervju just avslutats. Av en olyckshändelse sparades inte ljudfilen och lyckligtvis upptäcktes detta genast så att jag kunde sätta mig ner och skriva ner vad som sades och jag kunde följa upp intervjun med pedagogen direkt. Det fanns dock inte tid för att sitta ner enskilt med pedagogen igen utan det fick ske bland barnen i klassrummet. Under samtalen som följde var även pedagog 2 närvarande och bidrog med ytterligare information och tankar om leken i deras verksamhet och tankar kring skolgårdens utformning och villkoren för lek utomhus. Jag gjorde anteckningar och lade sedan samman detta med det som pedagog 1 berättat under den formella intervjun. I samband med att jag sammanställde den formella intervjun och de informella samtalen skapades frågor hos mig kring det som de berättat och jag följde upp dessa under de dagar jag tillbringade med klassen. Båda pedagogerna fick läsa igenom vad jag skrivit och se om texten motsvarade deras tankar och uppfattningar, det gjorde den ansåg de.

Vid några tillfällen kom pedagogerna och sade: ”Du, jag har funderat på det vi pratade om och kom att tänka på...” Dessa typer av funderingar var mycket värdefulla för att ytterligare nyansera deras uppfattning av verksamheten och de villkor som leken sker under. Det var viktiga pusselbitar som inte kom fram under den formella intervjun utan som lyftes fram från pedagogerna efter våra samtal om leken i förskoleklassen. Efter dessa insikter modifierade jag min metoddesign, från enbart formella intervjuer, till formella intervjuer som kompletterades med informella intervjuer och samtal, som skedde vid mina återkommande besök i förskoleklasserna.

Sammanlagt besökte jag skola 1 vid tre tillfällen; det första för att lämna tillståndsblanketterna till eleverna och samla miljö- och bakgrundsbeskrivning, det andra för att göra en heldagsobservation av verksamheten samt göra den första formella intervjun med pedagog 1 och ett tredje tillfälle för att intervjua pedagog 2 och följa upp frågor som uppstod efter observationen och den första intervjun. Skola 2 besökte också vid tre tillfällen; första tillfället för att lämna tillståndsblanketterna till eleverna, det andra för att göra observationer och intervjua med pedagog 1. När missödet med inspelningen uppstod, valde jag att ägna tid åt att fånga upp intervjusvaren med pedagogen i stället för att fortsätta observationerna den dagen. I och med justeringarna i min metod, valde jag att också återkomma med det jag hade nedtecknat från intervjun och de informella samtalen med pedagogerna för granskning och kommentarer samt fortsätta observationerna i verksamheten.

Observationerna av förskoleklassens verksamhet skedde på skola 1 under en heldag och på skola 2 under två halvdagar. Observationerna genomfördes delvis med ett

observationsschema som stöd. Observationsschemat utvecklades utifrån ett schema som tidigare använts i en observationsuppgift om lek i delkursen *Barns kreativa praxis* i min inriktning, Kultur och Språk på lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet. Detta schema fångade enskilda händelser och dess tidpunkter, miljöbeskrivningar, antalet deltagare, stämning etc. Jag kombinerade anteckningar med observationsscheman med att göra löpande anteckningar och så kallade ”täta beskrivningar”.

3.6 Etik

När det gäller etik i forskning har Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR) utformat anvisningar som värnar om respekten och hänsynen för de deltagande (Vetenskapsrådet 2008). Dessa anvisningar är också särskilt viktiga när det gäller barn, att man inte får utnyttja deras tillit och omdömesförmåga. Det finns fyra allmänna huvudkrav när det gäller individskyddet; *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *nyttjandekravet* samt *konfidentialitetskravet*.

Det måste vara frivilligt för barnen att delta och målsman som i detta fall, måste informeras och ge sittsamttycke . Jag delade ut information och samtyckesblanketter till samtliga. Ett barn på skola B fick inte delta i studien enligt målsmannen. En av förskollärarna ansåg att det måste vara ett missförstånd på grund av bristfälliga språkkunskaper hos föräldern och förskolläraren var övertygad om att det skulle gå bra att barnet deltog. Jag beslutade mig för att respektera föräldrarnas val att inte låta barnet delta, men vid framtida studier kommer jag att även att låta översätta samtyckesblanketten och informationen till de aktuella språken alternativt låta någon tolka den för att alla deltagare eller målsmän ska få korrekt information och därefter kunna ta ställning till sitt deltagande.

Johansson och Svedner (2006) skriver att enligt HSFR ska deltagarna ”erhålla en rättvisande och begriplig beskrivning av undersökningsmetoderna och undersökningens syfte” (s 29). Jag kom att tänka på när jag träffade barnen i klassen för första gången. Jag presenterade mig och berättade att jag är en forskare. Vi pratade lite om vad det innebär att vara forskare och något barn sade att ”det är någon som kollar om saker kanske bubblar eller sprängs”. ”Och så får man ha sådana där glasögon på sig”. Jag instämde och berättade att en sådan person är intresserad av något och undersöker det. Jag berättade att jag väldigt intresserad av lek och jag har fått lov att få komma och vara med och se hur de har det i klassen och hur just de brukar leka. Jag berättade att för att komma ihåg allt som händer så kommer jag att sitta och skriva, men att de gärna får komma och kolla vad jag skriver och fråga mig eller berätta för mig om hur just de brukar leka i den här förskoleklassen. Det dröjde inte länge innan det kom barn och frågade om vad jag skrev, och då läste jag upp vad jag hade skrivit. På detta sätt tror jag att barnen upplevde att de fick en begriplig beskrivning av mina metoder och syften.

Nyttjandekravet innebär att det insamlade materialet för denna studie inte får användas i kommersiellt bruk eller i andra icke-vetenskapliga ändamål (s. 14). Alla berörda i studien garanteras anonymitet och målsmännen och pedagogerna har informerats om detta skriftligt. Det har inte varit aktuellt att namnge skolan eller barnen, men om så var fallet måste man ha tillstånd från alla berörda.

4. Resultat

I det här avsnittet presenteras de två förskoleklasserna i skilda avsnitt för att få en helhetsuppfattning om de olika verksamheterna. Observationer och intervjuer har bearbetats och analyserats och resultatet i en miljöbeskrivning, en inblick i den dagliga verksamheten samt pedagogernas tankar om lekens plats i den pedagogiska verksamheten, lek och lärande samt leken och det sociala samspelet.

4.1 Skola A

4.1.1 Miljöbeskrivning

Skola A är en F-6-skola med ca 400 elever som är belägen i ett villaområde, omgiven av skog och grönområden. Enligt kommunens socioekonomiska beskrivning (Göteborgs Stadskansli, 2010) av området finns det en hög andel småhus och liten allmännytta (bostäder med hyror till självkostnadspris i icke-vinstdrivande bostadsföretag). Stadsdelen har få invånare födda utomlands, hög andel höginkomsttagare samt låga värden för arbetslöshet, socialbidrag och ohälsa. Skolan byggdes på 90-talet och byggnaden och interiören är i gott skick. På skolan arbetar man åldersintegrerat i de lägre åldrarna (F-2) och i åldershomogena klasser upp till år 6.

Strax utanför F-2:ans hemvist finns ett leksaksförråd som öppnas av rastvärden och barnen ansvarar för att lämna tillbaka det som de har lånat under rasten. Det är hopprep, rockringar, hinkar och spadar, hoppstyltor, bollar m.m. På skolans område finns det en mindre bäck. Barnen får inte leka i bäcken, men får gå på små spångar över bäcken till Äppleberget och den lilla ängen.

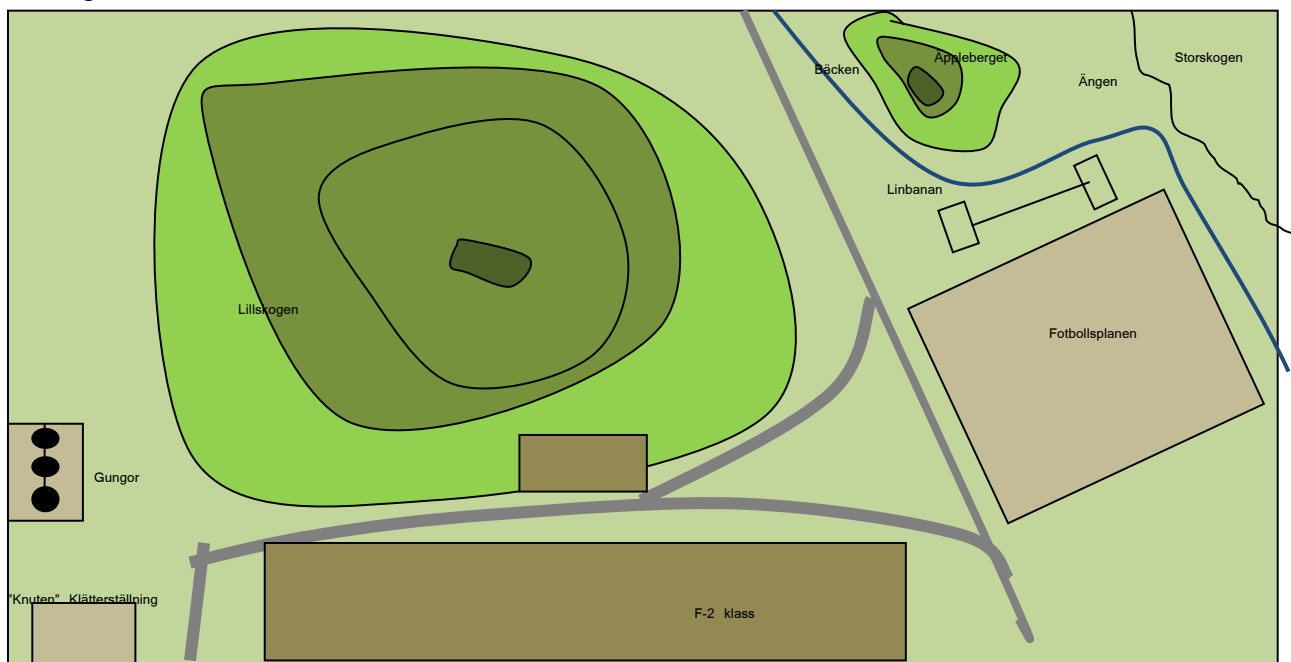


Fig. 1 Del av skolbyggnaden och skolgården där förskoleklassen håller till.

Förskoleklassen på skola A består av 12 barn som ingår i en av de sex F-2 verksamheterna. På avdelningen går det totalt 34 barn, samtliga med svenska som sitt första språk. I verksamheten arbetar en grundskollärare, främst med barnen i år 1-2 och två förskollärare. De båda förskollärarna, fortsättningsvis kallade Pedagog 1 och Pedagog 2, delar på ansvaret för förskoleklassen och fritidsverksamheten på avdelningen samt vissa halvklasstimmar i 1-2:an.

Avdelningen består av två klassrum med två angränsande grupprum/kök tillsammans med ett gemensamt kapprum. På morgonen och eftermiddagen är det fritidsverksamhet i dessa lokaler. Det högra stora rummet (fig. 1) är 1-2: ans klassrum. I det vänstra stora rummet håller förskoleklassen till. Mitt på golvet i rummet finns en stor blå, rund matta och i ett hörn står en soffa med ett soffbord. Där brukar barnen bl.a. samlas för frukt- och lässtund. Längs med väggarna står bokhyllor med leksaker, klossar, spel, böcker, material för att rita, måla, klippa,

klistra och pyssla. Det finns kuddar i olika geometriska former och filtar som används bl.a. till att bygga kojor. Det högra köket används av klassen dels för enskilt arbete eller som grupprum och det vänstra köket används av förskoleklassen för de barn som vill stänga en dörr om sig för att få lite avskildhet. Mellan de större rummen och köken finns fönster som ger möjlighet för pedagogerna att "spana" på barnen utan att störa dem i deras aktiviteter.

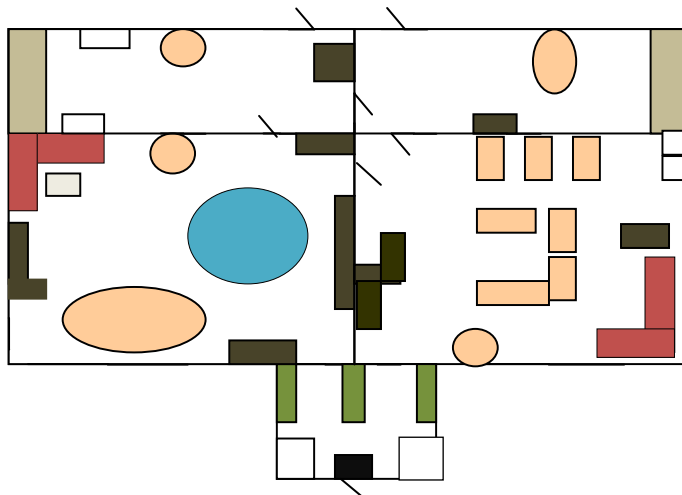


Fig. 2 F-2 skola A. Förskoleklassens hemvist till vänster och klass 1-2 till höger. Samtliga lokaler är gemensamma, främst vid fritidsverksamhet.

4.1.2 Pedagogerna

Pedagog 1 är kvinna, 51 år och utbildade sig till barnskötare 1975 och arbetade därefter på förskola med barn i åldrarna 1-5 år. 1994 utbildade hon sig till förskollärare, och fortsatte att arbeta med deltidförskola innan hon var med om att utveckla samarbetet med skolan och skapa F-2-klasser på skolan där hon nu har arbetat i 16 år.

Pedagog 2 är kvinna, 52 år och utbildade sig till förskollärare 1977. Under utbildningen läste hon bland annat pedagogik och metodik tillsammans med blivande lägstadielärare och fritidspedagoger. Hon har arbetat med barn i åldrarna 1-5 i förskolan och har arbetat på den här skolan i sex år.

4.1.3 En inblick i förskoleklassens verksamhet

En vanlig dag för barnen i förskoleklassen börjar när avdelningen öppnar för fritidsverksamhet klockan 7.30. Några av barnen går på morgonfritids på en annan avdelning och ansluter till sin avdelning vid denna tid. De båda klassrummen och köken är tillgängliga för samtliga barn och innan skoldagen börjar kan de välja om de vill vara ute på gården eller vara inomhus. Jag observerar att det råder ett lugn när barnen kommer på morgonen och även om de är i rörelse och går omkring och pratar med varandra, så är det en dämpad ljudnivå. Pedagogerna finns tillgängliga och hälsar barnen god morgon och småpratar med dem när de kommer. Några barn sätter sig i soffan och pratar, inväntar en kompis, ett annat barn tar fram en leksak och några barn sätter sig och ritar.

Samling

När klockan är 8.00 ringer ett barn eller en pedagog i en liten klocka som markerar att det är dags för samling i respektive klassrum. Skolbarnen och klassläraren går in till klassrummet, stänger dörren och barnen i förskoleklassen sätter sig på sina platser på golvet i en ring. På golvet är det fastklistrat små geometriska former i olika färger som markerar varje barns plats. Först hälsar pedagog 2 alla barn välkomna, de skriver och bokstaverar tillsammans dagens datum och veckodag på whiteboardtavlan. Sedan är det upprop. I samband med att barnens namn ropas upp får de svara på en fråga: "Om du fick måla ditt rum i vilken färg du ville, vad skulle det då bli för färg?". Det uppropade barnet får fundera och svara på sin fråga. Pedagogen ställer också följdfrågor och frågar varför barnet skulle välja just den färgen. Sedan följer olika frågor till övriga barn. De andra barnen är engagerade och vill gärna berätta vad de skulle ha valt. Uppropet med frågorna och småpratande varar i ungefär 20 minuter.

Sedan uppmanas barnen att ställa sig i mitten av rummet och pedagogen berättar att de ska få fyra val och varje hörn motsvarar ett alternativ. "Om ni har fredagsmys hemma och ska ha någon grönsak att dippa i en dipsås, vilken av grönsakerna skulle du då välja av dessa: gurka i det hörnet [pekar samtidigt mot ett hörn], morot i det hörnet, blomkål där borta och paprika i detta hörn". Pedagogen ställer några liknande frågor till och barnen väljer bland de olika alternativen. Vid ett tillfälle kommer de in på en diskussion om det fria valet och om man väljer ett alternativ endast för att kompiserna valt det: "Det är bra om man väljer själv också" säger ett av barnen. "Ja, det är viktigt. För annars gör man kanske inte som man själv vill utan bara det som kompiserna vill", svarar pedagogen. Några barn instämmer och barnen uppmanas att fundera på om de väljer ett alternativ för kompisens skull eller för att man själv vill det. Vid ett senare tillfälle berättar pedagogen att barnen ofta väljer efter alternativ efter kompisens val. Ibland får de först blunda och peka vart de vill ställa sig och då brukar de välja mer efter sin egen vilja. Pedagogen menar att det krävs träning i att göra dessa övningar och utveckla förmågan att tänka själv och göra sina egna val och träna sig på att motivera dessa.

"Nä, nu är det väl dags för en sång", säger sedan pedagogen och tar fram gitarren. "Spöckrock, kan ni va?" Barnen kan låten, de är glada och sjunger med. Några gungar och gör rörelser med inlevelse och ett barn spelar luftgitar och härmar pedagogen.

Fri lek

När samlingen var slut är det "fri lek" på schemat och pedagogen frågar barnen en och en vad de vill göra:

- Två flickor och en pojke vill sitta och rita
- Två pojkar vill spela pingis i köket
- Två flickor vill göra en dans
- Två pojkar vill leka med sina Gogos (små plastfigurer).
- En flicka föreslår att man kan leka "gym". En pojke och en annan flicka vill också leka gym.

"Gymgruppen" börjar med att ta fram stolar som de ställer upp och ner på den runda mattan och sätter sig på dem och cyklar i luften med benen. Pedagoger sätter sig vid det stora bordet där några barn sitter och ritar, för att testa och sortera tuschpennor. Plötsligt kommer "gymgruppen" och frågar om hon kan vara instruktör. Pedagoger föreslår att de kan sätta på lite musik som de kan träna till och föreslår "Muskler av stål" som de har tränat på inför sin Cirkusmusikal. "Jaa, får vi det?" utbrister barnen. Barnen som sitter vid bordet och ritar, tittar upp och tittar intresserat på "gymgruppen". Två flickor från "dansgruppen" i dockvrån kommer in i rummet och vill också vara med. Pedagoger står nu framför barnen och är instruktör. Barnen följer med i rörelserna till musiken. När låten är slut, fortsätter

”gymgruppen” att leka och turas om att vara instruktör och pedagogen och de andra återgår till sitt. Pojken i ”gymgruppen” föreslår för flickorna att han kan vara instruktör. ”Jag kan lära er Jui-Jutsi. Vi gör polisövningar” utropar han. Ingen noterar hans förslag. Gymflickorna och en av pingiskillarna är i stället upptagna med ett uppfinna träningsmaskiner och ställer några stolar upp och ner. Dessa blir nu maskiner att göra situps i.

En av flickorna utropar ”Nu ska vi sova, för nu är det natt på gymmet!”. Hon tar fram en stor filt som alla ska krypa under. ”Jui-jutsi-killen” är inte riktigt med på att det ska vara natt och det uppstår en kort diskussion och han går till slut med på att det ska vara natt och går för att släcka taklamporna. Då blir det mörkt, så när som på ljuset genom fönstren. Barnen som sitter och ritar samt ”gogoskillarna” som nu sitter och bygger hus till sina Gogosfigurer med klossar, protesterar och återigen uppstår en diskussion. Pedagogen säger ”Nu har vi ett problem här. Några vill ha släckt och några vill ha tänt. Hur gör vi nu?” ”Ritgruppen” säger att de kan flytta till köket och sitta där och rita, så att ”gymgruppen” ha släckt om de vill. ”Gymgruppen” kryper tillbaka under den stora filten och det hörs ett fnissande. Barnen skojbråkar och en av ”gogoskillarna” står avvaktande och tittar på gymgruppen som rumlar omkring under filten. ”Dom pussas” ropar ”gymkillen”, under filten. ”Näääe”, ropar flickorna och fnissar.

Snart kommer en flicka från ritgruppen ut från köket. ”Fröken, dom (pingiskillarna) försöker göra så att vi ska gå ut, dom smäller och bankar med bollarna”. ”Gogos”- och ”pingiskillarna” kryper omkring på golvet och rullar bollar till varandra. Pedagogen säger till flickan att det ändå är dags att börja städa eftersom det snart är rast. Barnen städar undan och sätter sig på sina platser i samlingsringen. Pedagogen berättar om den årliga skolgårdsstädningen som ska ske efter lunch och att skräpet som plockas ska sorteras i olika påsar efter vilket material det är. De samtalar en stund om källsortering och sedan går barnen ut på rast tillsammans med skolbarnen.

Rast

Rasten varar mellan 9.20 och 9.40 och några av de lekar och aktiviteter som jag observerade var pantgömme, hoppa hopprep, rocka rockring, bandy, fotboll, gunga, lek i klätterställningen ”Knuten”, gräva i sanden under linbanan. Rollek på ”Äppelberget”, klättra i träd i ”Lillskogen”, cykla, spela med Gogos (små figurer i plast som man ställer upp längs en vägg och turas om att försöka träffa dem med en speciell ”kastgogos”). Det finns en rastvärd ute varje rast som barnen kan vända sig till om det är något.

Frukt- och lässtund

När klockan ringer, kommer barnen in, tar fram sin frukt och sätter sig i soffan för att lyssna till en bok som pedagog 1 högläser ur. Barnen äter sin frukt och lyssnar uppmärksamt. Då och då stannar pedagogen upp för att lyfta en fundering eller ställa en fråga utifrån bokens innehåll. ”Vet ni vad pension betyder?”. ”Det är när man inte jobbar!” säger ett barn. ”Då är jag i pension, för jag jobbar inte!” säger ett annat barn. De samtalar om att man är pensionär när man är 65 år, eller förtidspensionär om man inte kan jobba om man t.ex. är sjuk eller inte kan jobba. Då får man pengar, pension. ”Då vill jag köpa en bur till mitt marsvin för mina pengar. Det kostar 300 kronor” säger ett barn. De andra barnen fnissar och påpekar att han inte är pensionär än.

Massage

När klockan är 10.20 är det dags för massage. Barnen hjälps åt att ställa fram sex stolar i en ring och pedagogen släcker ner, sätter på lugn musik på bandspelaren och ställer några

ljuslyktor med levande ljus på golvet. Barnen ställer sig två och två och följer pedagogens instruktioner för massagen. Det är lugnt och stilla, de flesta barnen är avslappnade, ett par barn är lite fnissiga, men utan att de andra störs.

Fri lek

Därefter är det fri lek och pedagog 1 frågar barnen vad de vill göra. Flickorna från den forna "gymgruppen", en av "gogoskillarna" och en av "pingiskillarna" är numera Dansgruppen. De håller till i köket och gör formationer och rörelser till tonerna av schlagermusik och vill gärna visa upp vad de har lärt sig. Pedagog 1 berättar att de brukar dansa och träna tillsammans under andra lekpass och att de är starkt inspirerade av tv-programmet Talang, där man får uppträda inför en jury och publik med sina olika nummer. Dansgruppen samsas om utrymmet i köket med två pojkar som leker med det lilla köket dockvrån. "Kökskillarna" tittar intresserat på dansgruppen medan de "lagar mat". Det blir en diskussion om turordningen på låtarna, men barnen kompromissar genom att säga "Men vi kan ta den låten efter denna!". Förslaget verkar accepteras och dansen fortsätter. Efter cirka tio minuter tröttnar dansgruppen och bygger in sig i en vrå med den lilla vikväggen och leker "typ barnhem, fast man är tonåring och har ingen mamma eller pappa. Men vi har en betjänt som köper mat till oss" berättar en av flickorna. "Kökskillarna" leker affär och serverar nu barnen i "barnhemmet". Några av "barnhemsbarnen" går själva och handlar hos "kökskillarna".

Städning och lunch

Klockan 11.10 ringer pedagog 1 i klockan och meddelar att det är dags att städa. Barnen städar undan och uppmanas att även gå och tvätta händerna eftersom det är dags för lunch.

Lunchrast

Barnen har lunchrast mellan 11.30 till strax efter 12.00. På lunchrasten observerar jag 11 barn mellan 6-8 år som leker "pantgömme". Ett barn ska stå vid en lyktstolpe och räkna till 50. De andra barnen ska springa och gömma sig och vänta på att "jägaren" ska räkna färdigt och gå på jakt och försöka att hitta kamraterna som gömt sig. Om man ser att jägaren har gått iväg en bit kan man springa fram till lyktstolpen och "panta" sig, man har då klarat sig och får invänta de andra. Om jägaren hittar en kamrat och hinner först till lyktstolpen och "pantar" honom/henne får han/hon vara jägare nästa gång. Barnen verkar vara på det klara med vilka regler som gäller och jag uppfattar inga konflikter. Den enda meningsskiljaktigheten som uppstår är när två flickor kommer precis samtidigt till lyktstolpen och de i "stridens hetta" utropar "Jag hann!" "Näe, jag hann före!" Den lite äldre flickan ger med sig och leken fortsätter. Efter några jägarbyten droppar fyra barn av. De andra fortsätter att leka en omgång till och sedan ringer klockan, det är dags för samling inför skolgårdsstädningen. Barnen får påsar och handskar och ger sig iväg för att plocka skräp. När de är färdiga får de i uppdrag att sortera skräpet i olika påsar för olika material.

Fritids

När klockan är 13.20 är skoldagen slut och de barn som har skolbarnomsorg stannar kvar på avdelningen. Barnen har fritidsrast fram till cirka 14.15 då de ska äta mellanmål. Oftast är det fri lek på eftermiddagen, men pedagog 1 berättar att de ibland delar upp barnen i grupper och ordnar stationer med lek, spel och pyssel och roterar sedan grupperna. Detta för att de har märkt att en del barn inte självmant skulle ta sig för att prova andra saker än det de brukar leka med. Enligt pedagogerna resulterade det i att vissa traditionella könsmönster har brutits och barnen har fler alternativ till vad de kan tänka sig att sysselsätta sig med.

4.1.4 Lek och lärande

När jag i en intervju ber pedagog 1 att beskriva barnens lek i förskoleklassen så berättar hon att de leker nästan hela tiden. Dels är det organiserade lekar som de vuxna organiserar och som de leker tillsammans och dels arbetar de med språklekar och matteproblem på ett lekfullt sätt. ”Men då är det ju alltså vuxenstyrt [...]. Men sen är det mycket med den fria leken och där varierar det oerhört vad de gör”. Hon berättar att det är allt ifrån rollekar, mamma-pappa-barn, djur, affär och skola. ”Ja, det kan bli vad som helst”. Hon berättar att deras roll som pedagoger är att bara finnas till hands och ibland behöver man kanske bistå med rekvisita. ”Om barnen har fantasi och man märker att leken går framåt och de är så inne i leken, så är det bara att finnas runt om kring”.

Om barnen är mitt inne i en lek, när klockan är tjugo över nio och det är rast på schemat, så avbryter hon inte dem. De flesta gånger får de välja om de vill gå ut på rast med skolbarnen eller fortsätta med sin lek inne. ”Leken är viktig och leken innehåller så mycket. Bara att få leka i sig, det är ju det allra viktigaste. Och sen vet vi ju, att i leken lär de sig. De lär sig det sociala samspelet, de lär sig hur de ska få sin vilja fram. Man bearbetar saker”.

Pedagog 1 berättar att syftet med integreringen av förskoleklasser i skolan är att föra in förskolepedagogiken bland de yngre åldrarna i skolan och att förskoleklassen ska bli ”lite som ett mellansteg”. Hon säger också att hon i sitt arbete hela tiden har velat behålla tanken med förskolans lek i förskoleklassen och kan känna en viss rädsla för att verksamheten ska bli ”skolifierad”.

Pedagog 2 berättar att hennes främsta mål och pedagogiska vision är att barnen ska ha roligt. ”För barn lär sig när de har roligt”. ”Även om barnen inte direkt kan svara på frågan ”Vad har du lärt dig i skolan idag?”, så vet vi att barnen lär sig mer när de har roligt och använder fantasin och kroppen”. Pedagog 2 berättar att både hon och Pedagog 1 älskar att sjunga och skoja med barnen. De improviserar gärna och kan dra igång en lek utifrån en bok som de läst och resten av dagen fortsätter barnen att leka på det temat. Hon berättar också att de i leken har möjlighet att tillsammans problematisera olika saker som dyker upp. Som en gång, när de lekte ”Barnen i Bullerbyn” som var insnöade. Några barn förutsatte att det fanns elektricitet och då kunde pedagogen förklara hur det kunde se ut för länge sedan, innan det fanns elström.

4.1.5 Leken och det sociala samspelet

När det gäller konflikter bland barnen har de båda pedagogerna samma förhållningssätt. ”Ibland behöver man gå in och lösa konflikter och prata om hur man kan lösa konflikten. Ibland kan man avvakta lite och se hur de gör, om de gör det på ett bra sätt själva.” säger pedagog 1. ”Vi kan inte hålla på att vara poliser, barnen ska få lära sig att försöka lösa det själva och om det inte går så får man komma till en vuxen och ta hjälp så får vi prata om det och hur man kan göra för att lösa det hela” säger pedagog 2. När det gäller lek med pinnar och risken för att de ska slåss med dem, så lär de helt enkelt barnen hur man kan göra för att inte skada någon annan. ”Det går inte att hindra barnen att leka med pinnar. Vi får vara med tills de har lärt sig helt enkelt. Men det är klart, vi har så få sexåringar jämfört med andra homogena förskoleklasser och kan arbeta så här”..

Pedagog 2 fortsätter: ”Vi har få regler, men de som finns är vi jättehårda med”. Reglerna är flexibla i den bemärkelsen att de tittar på vilka barn de har och vad man märker att de klarar av, berättar hon. ”Vi har inga

regler för reglernas skull". Hon berättar att dessa sexåringar de har i år klarar av att cykla på skolgården, men det gjorde inte en annan grupp som de hade ett annat år. Då fick de begränsa cyklandet så att ingen skulle skada sig.

4.2 Skola B

4.2.1 Miljöbeskrivning

Skola B är en F-6 skola med åldershomogena förskoleklasser och klasser i år 1-6. Cirka 300 elever går på skolan som ligger mitt i ett höghusområde och är omgiven av skog och grönområden. Enligt kommunens socioekonomiska beskrivning (Göteborgs stadskansli, 2010) är det ett mångkulturellt område med en hög arbetslöshet, låg medelinkomst och utbildningsnivå bland invånarna. Skolan är byggd på slutet av 1960-talet och består av fyra enplansbyggnader samt en idrottshall. Delar av skolan kommer att rivras och byggas om inom kort för att skapa utrymme för bland annat slöjd, musik och hemkunskap.

Själva skolgården inhängas av skolans byggnader, men eleverna har tillgång till och leker runtom skolans byggnader och på den närliggande fotbollsplanen. Precis utanför förskoleklassens klassrum finns en liten yta där en del barn brukar spela bandy. Där finns det också två små "trähytter" som barnen leker affär och kiosk eller låtsas att det är ett bostadshus i olika roller. Några barn i förskoleklassen brukar gärna hålla till bakom hörnet vid personalrummet, på fotbollsplanen eller uppe på den stora scenen framför förskoleklassens entré. Barnen i förskoleklassen spelar bandy, fotboll, hoppar hopprep, leker tafatt, brottningslekar och olika roller som "superhjältar", "katter" eller "familj".

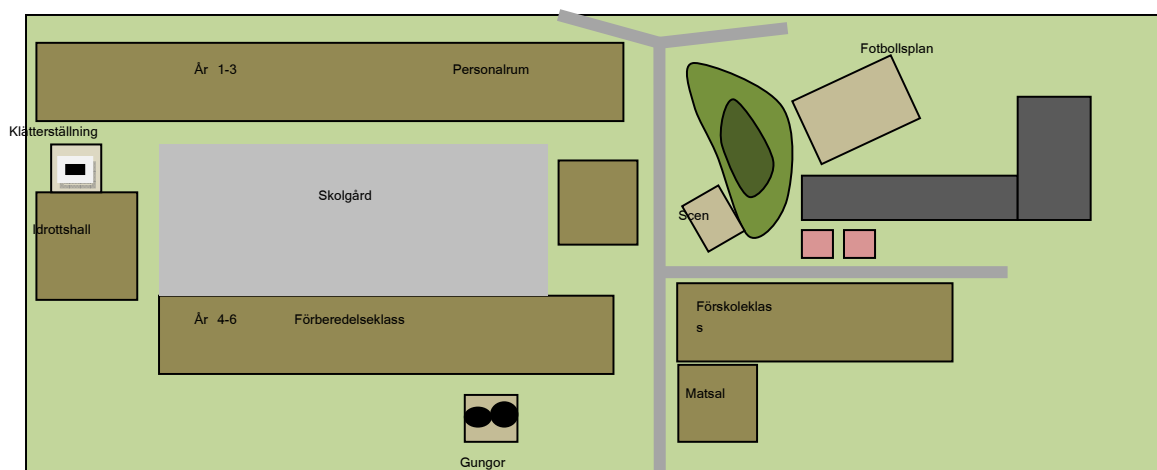


Fig. 3 Översikt av skolgården, skola B.

På skolan finns det två förskoleklasser varav den ena ligger i andra lokaler en liten bit från skolan och den för studien aktuella förskoleklassen ligger i direkt anslutning till skolan. I förskoleklassen går det 22 barn, 20 barn har svenska som sitt andra språk och två barn har svenska som sitt första språk. Två förskollärare arbetar tillsammans i klassen mellan klockan 8.00 och 13.00 samt när det är fritidsverksamhet på morgonen och eftermiddagen. Då kommer även barn från år 1 och 2 som är i behov av skolbarnomsorg till avdelningen. Avdelningen är egentligen två fritidsgrupper som har slagits ihop, eftersom de befinner sig i gemensamma lokaler. Förskoleklassens verksamhet har ingen uttalad pedagogisk profil utan är enligt pedagogerna en "vanlig kommunal" förskoleklass där de arbetar med bl.a. grundläggande matematik och språkutveckling. De deltar i stadsdelens olika skolsatsningar som t.ex. språkutveckling och årets matematiksatsning med en gemensam lärobok och material för de tidigare åldrarna i skolan och förskoleklassen.

Förskoleklassens hemvist består av ett rum med ett angränsande kök och här leker de allt möjligt som olika rollekar, de bygger, ritar, pusslar, pysslar, pratar och umgås. I rummet finns det bokhyllor med leksaker, klossar, lego, spel, böcker och en dator med en tillhörande Smartboard. Smartboard är en interaktiv tavla som man kan styra genom att röra vid den med fingrarna. På den kan barnen skriva i ordbehandlingsprogram, måla i ett ritprogram, spela olika spel eller titta på film. På golvet finns en stor rund matta där samlingarna sker och vid mattan finns en soffa och ett ställ med böcker.

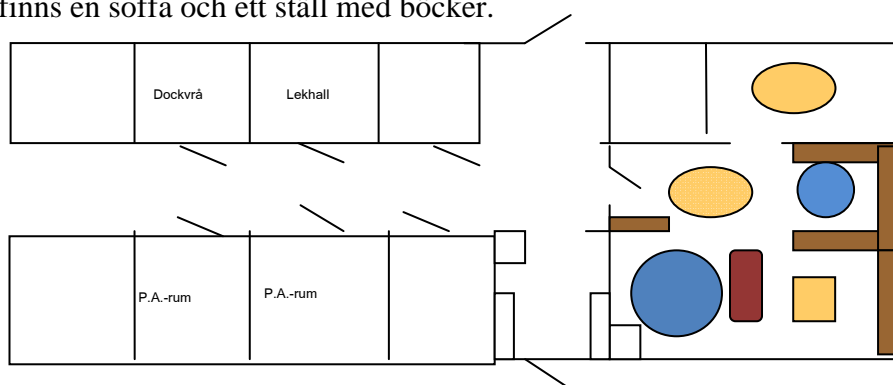


Fig. 4 Förskoleklassens hemvist, skola B

Barnen har även tillgång till andra rum på avdelningen som "lekhallen" och "dockvrån". Ibland har de även tillgång till ett av "P.A.-rummen" (P.A. = Praktiskt Arbete som bland annat innebär praktisk matematik, skapande bild och form, som är en del av undervisningen i år 1 och 2 och sker i en särskild lokal på den här avdelningen.). Barnen kan också vara i korridoren och ibland längst bort, där det är som en liten avskild hörna som de kan vara lite i fred om de vill.

4.2.2 Pedagogerna

Pedagog 1 är man och 47 år. Han utbildade sig till förskollärare 1993 varav en termin av utbildningen var en påbyggnad och behandlade integrationen av förskola och skola och samarbetet mellan förskollärare och grundskollärare i F-1-verksamhet. Han har länge varit aktiv inom olika idrotter och sedan länge varit idrottsledare. Pedagog 1 berättar att även om han är medveten om att min studie handlar om lek, så är just leken, idrott och rörelse något som han anser är viktigt att skapa utrymme och möjligheter för i verksamheten.

Pedagog 2 är kvinna, 49 år och utbildade sig till förskollärare 1985 och var med om att starta upp arbetet med förskoleklasser på den skolan hon då arbetade på.

4.2.3 En inblick i förskoleklassens verksamhet

Klockan 06.00 öppnar fritids för de barn i förskoleklass och år 1-2 som är i behov av skolbarnomsorg. När jag kommer till avdelningen vid 7.30 är det inte så många barn där, det är lugnt och stilla och några av barnen sitter och småpratar med fritidspedagogen som är med barnen fram till klockan 08.00. Några barn strosar omkring i korridoren och inväntar sina kamrater, några barn sitter vid ett bord och ritar och ytterligare några barn är utanför på gården och leker. När klockan närmar sig åtta kommer förskoleklassens barn allt eftersom och hänger sin väska på sin plats i tamburen och går ut och leker en stund eller kommer in till de andra.

Samling

När klockan är 8.00 börjar skoldagen, skolbarnen går till sina respektive klassrum och förskollärarna samlar förskoleklassens barn till en gemensam samling. Barnen samlas på den stora, runda mattan och hälsas välkomna av pedagogerna. Barnens namn ropas upp och prickas av på en lista. Vid uppropet berättar ett barn om sin nytappade tand. "Alla som har tappat en hand, räcker upp en tand" utbrister pedagog 1. Barnen fnissar och säger att det är ju fel. "Den som har tappat en tand, ska det ju vara" säger ett barn. Ett annat barn flikar in och berättar att hon varit hos tandläkaren att hon då fått ett bokmärke av tandläkaren när hon var klar. Pedagog 2 berättade att hon brukade samla sina bokmärken i en bokmärkespärm. "Vet ni vad ett bokmärke är?" Några barn vet inte vad det svenska ordet för bokmärke betyder, så pedagog 1 sträcker sig och tar fram en bok i hyllan och visar hur man kan lägga bokmärket i boken så att man kommer ihåg var man ska fortsätta läsa nästa gång. "En bok och ett märke, ett bokmärke" förklarar hon.

När det är dags för att läsa på almanackan med dagens datum och namnsdag utbrister pedagog 1: "Det är en säng som har namnsdag!". "Nää, vaa?", undrar barnen. Pedagog 2 ber ett barn att försöka att hjälpa pedagog 1 att läsa eller bokstavera och pedagog 2 skriver på whiteboardtavlan. "E, n, g..." börjar barnet. "Ja men det låter som "säng", avbryter pedagog 1. Barnet förklarar för honom att namnet inte börjar på S, det är bara "eng-". "Aha" säger pedagog 1 och barnet bokstaverar vidare "-e, l, b, r, e, k, t".

När samlingen är slut, är det fri lek på schemat. Men först får barnen tala om vad de vill göra. Pedagog 2 håller upp en laminerad lapp med ett namn på. Barnen får försöka att läsa och lista ut vems namn som står på lappen och det barnet får tala om vad det vill göra eller leka med och får sedan lov att gå från samlingen.

Fri lek

En efter en lämnar barnen samlingen för att gå i väg och leka. Några barn försvinner bort i korridoren till dockvrån och lekhallen. Två pojkar sätter sig för att rita vid bordet där jag sitter och skriver. De frågar nyfiket vad jag har skrivit och jag berättar att jag har skrivit ner vad de gjorde på samlingen, att de hade upprop, att de pratade om tappade tänder och tandläkarbesök

och hur de hjälpte pedagog 1 att läsa dagens namnsdag. De verkar nöjda med min redogörelse och börjar rita och prata med varandra om sina teckningar. En annan pojke vill visa mig sin leksaksklocka. ”Man kan vrida på den och man kan bli olika gubbar om man trycker på den här knappen”. Han berättar att det är en sådan klocka som en pojke i en serie på tv har och han kan förvandla sig till olika hjältar med olika krafter. När pojken berättar blir de andra två ”ritkillarna” intresserade och flickar in med egna erfarenheter av avsnitt som de sett och vilka figurer som de tycker är de bästa.

Jag tittar bort mot den stora runda mattan och där ligger nu en pojke på mage och pusslar, pedagog 1 sitter ner bredvid honom och hjälper till och de småpratar om något som jag inte kan uppfatta från den plats där jag sitter. Bakom mig sitter tre pojkar på en mindre matta i ”bygghörnan” och bygger med en tågbanan som snirklar sig in under ett bord och runt bordsbenet. De har även små plastfigurer och leksaksbilar som de flyger med och ”attackerar” tåget på tågbanan.

Jag bestämmer mig för att gå och titta vad de andra barnen gör. Jag går ut ur rummet och ut i korridoren och öppnar försiktigt dörren till lekhallen. Där leker åtta flickor någon sorts ”kattlek” och de tar ingen större notis om att kikar in. Alla stolar står uppstaplade i andra änden av rummet och jag vill inte störa i deras lek, så jag smyger in och sätter mig på ett bord som står precis innanför dörren. Med hjälp av ett observationschema försöker jag skapa mig en uppfattning om lektemat, lekens olika roller, interaktion och kommunikation.

Några flickor har ställt två lite större bandymål mot varandra och dragit dem lite isär så att det bli som en bur som de kan krypa in och ut i. Det får plats tre ”kattflickor” i buren när målen står helt ihop. Men när flickorna kryper ut och in, glider målen isär och då passar två ”kattflickor” till på att få sig en plats i buren. Detta skapar missnöje hos de tre flickorna som ”var där först” och hävdar att det bara får plats tre katter i buren.

I andra änden av rummet leker ytterligare tre flickor. Två av dem är ”skötare” och ”kattmamma” och förhandlar om vem som ska ha vilken roll. ”Skötaren” hävdar att kattmamman inte kan prata och hålla i maten, det kan bara den som är skötare. ”Kattmamman” säger inte emot utan löser situationen genom att pendla mellan att vara ”skötare” borta vid buren hos de andra katterna och när den andra flickan inte ser henne och ”kattmamma” när hon är med flickan. Den sista och åttonde flickan bygger en tunnel av stolarna genom att ställa dem på rad. ”Skötaren” passar på att lägga kaplastavar (rektangulära trästavar) på varje stol och ropar på katterna att hon har lagt ut mat åt alla på stolarna som man får gå och hämta. Kattflickorna i buren hör inte eftersom de fortfarande dividerar om utrymmet i kattburen. Hon ropar ännu högre att det är choklad som ligger på stolarna, men fortfarande ingen notis. Vid ett tillfälle hettar det till ordentligt i kattburen. En flicka försöker hålla buren stängd och en flicka försöker att göra den större för att de ska få plats. En av flickorna i buren vill inte vara instängd och vill komma ut, men kan inte eftersom den hålls igen. Det blir då en ny konflikt mellan flickan i buren och flickan som står utanför och vill hålla igen den. Flickan i buren tar sig till slut ut och springer gråtandes ut ur rummet. Efter en stunds hårt argumenterande och slitande i burarna kommer de fram till att göra två burar genom att ställa bandymålen mot väggen och plötsligt är de ”kattgrannar” istället. Flickan som tidigare rusat ut ur rummet, kommer tillbaka. Hon är lite reserverad och avvaktande. Hon går bort till ”skötaren” och ”kattmamman” och deltar i deras parallella ”kattlek”.

Plötsligt tittar pedagog 2 in och meddelar vilka som ska gå iväg för tandundersökning, fyra flickor följer med pedagogen och resterande fyra flickor leker ungefär fem minuter till.

Flickan som låtsades vara "skötaren" har hittat ett papper och en penna. "Jag gör en närvarolista och har ett upprop!" säger hon till de andra. "Jag vill inte bli uppropad" säger flickan som tidigare grät vid "burincidenten". Flickan med närvarolistan ropar ändå upp hennes namn. "Ropa inte upp mig då, jag vill inte bli uppropad".

Pedagog 1 öppnar nu dörren och säger: "Det är lite rast nu, men ta på kläderna och gå och sätt er i hallen för ni ska snart gå till tandundersökningen".

Rast

Under rasten löser pedagogerna av varandra med grupperna som ska gå på tandundersökningen och jag sätter mig för att utveckla mina anteckningar från morgonens första pass.

Samling

När barnen kommer in efter rasten är det samling på mattan och de får ta fram sin frukt och äta. Barnen pratar i munnen på varandra och några barn är ledsna och upprörda.

"Jag blev slagen" säger ett barn.

"Och jag fick en spark" säger en annan.

"Nu vill jag att ni är tysta, för på rasten hände en jättetråkig sak" säger pedagog 2. "Nu vill jag att ni lyssnar för ni ska inte skada och slå varandra. Det finns en regel på skolan att man inte får låtsasbråka och vara Hulken och Ninja Turtles. Det är för att man inte ska skada varandra eller råka skada någons glasögon. Nu är det fem pojkar som har lekt Bakugan, fast ni inte får. Vad hände då? Jo, en pojke fick ont, en pojke vill inte gå kvar här på skolan. En annan pojke blev sparkad mellan benen och blev fasthållen runt halsen. Det är allvar nu, vi har talat om för er flera gånger att dessa låtsaslekar är förbjudna. Ingen på skolan får hålla på med dem. Dessa lekar slutar med att någon skadar sig och får ont. Ni har ju inte lyssnat. Ni har ju gjort precis tvärtom. Vilken dag kan vi ha en bra lekdag? Det finns massor av roliga lekar, bra lekar som ingen skadar sig i. Kan någon berätta om någon lek som var bra?"

"Vi gungade och hittade en mask" säger ett barn.

"Vi lekte häxor och frågade om X och X ville vara med" säger ett annat barn.

"Jag lekte med X och X och vi hittade nyckelpigor." säger ett tredje barn.

"Okej", säger pedagog 2. "Vi kan vara överens om att ni har underbara saker att berätta om och vilka bra lekar ni har lekt och ni berättade att ni hämtade en kompis som var ensam. Men har ni förstätt vad jag säger? Inga bråklekar mer?"

"Jaa", säger barnen i kör.

Pyssel

"Nu ska ni få en uppgift. Vi ska tillverka "vippor" till morgondagens Valborgsfirande. Vi ska jobba lite, äta lunch, och fortsätta igen efter lunchen" berättar pedagog 2.

"Men vad kallar man dessa?" undrar pedagog 1. "Är det ryggkliare?" [tar en blomsterpinne och kliar sig på ryggen]. "Är det en näspetare?" [petar på näsan med pinnen]. "Eller är det en tandpetare?" [låtsas peta på tänderna med pinnen]

"Näää" skrattar barnen.

"Det heter Majvippa" säger pedagog 2. Hon berättar hur barnen ska göra och drar en parallell med smällkaramellerna som barnen tillverkade i vintras. Barnen kommer ihåg och vill genast sätta igång. Barnen pysslar med sina vippor och efter en stund är det dags för lunch.

Efter lunchen arbetar barnen en stund till. När man är färdig med sin vipa får man "leka fritt" en stund.

Fri lek

Tre av pojkarna som lekte med tågbanan under förmiddagen återupptar leken och jag beslutar mig för att följa dem och observera deras lek på lite närmare håll.

"Jag är tjuven" säger en pojke och flyger med en bil över tågbanan.

"Nu kommer polisen" säger en annan.

"Jag var den med vingar, jag kan också flyga" säger den tredje.

Pojkarna har ganska högt tonläge och kommenterar varandras lekprat mest i nekande form. "Nää, det, går inte, man kunde inte det" utbrister pojken med polisbilen när kamraten kommer flygandes med sin bil och gör någon slags piruetter i luften och landar på hans polisbil. "Nää, då bombar jag dig för jag var den som kunde skjuta". "Men jag hade också bomber och då skjuter jag sönder din polisbil". Det utspelas en verbal maktkamp om vem som har de mesta sprängkraften och de tar ingen notis om flickan som också är klar med sitt pyssel och som sätter sig och bygger ut tågbanan i den andra änden. Pojkarna är upptagna med sin tjuv och poliskamp och verkar de inte se henne och vad hon gör. Det är först när det är dags att börja plocka undan inför rasten som de protesterar mot att flickan börjar plocka isär banan. Flickan struntar i vad de säger och bryter isär tågspåren och lägger dem i låda. Pojkarna är upprörda och flickan säger att hon ska städa för det är rast. En pojke går då fram och knuffar till flickan som går där ifrån. Pedagog 2 säger till pojkarna att de ska sluta bråka och städa eftersom det är lunchrast.

Lunchrast

På lunchrasten leker barnen i förskoleklassen över hela skolgården. Jag promenerar en runda på skolgården innan jag sätter mig på en bänk utanför förskoleklassens hemvist där de flesta av barnen befinner sig. Här spelar några pojkar bandy, några springer och jagar varandra och några flickor leker någon sorts rollek i en av de små trähytterna. Två pojkar trotsar skolans förbud mot "slåsslekar" och leker någon form av superhjältebrottning. Jag följer dem en kort stund för att se hur de hanterar leken. Pojkarna brottas stående och håller varandra om midjan och lyfter och slänger med varandra. Det förekommer sparkar i luften varav några träffar på benen eller baken. På något sätt verkar lekens magi försvinna mer och mer och nu verkar det handla om att "ge igen", att gå segrande ur fighten. De grymtar och morrar åt varandra och en av pojkarna trycker till den andre en sista gång, vänder sig om för att gå och slänger samtidigt en snabb blick över axeln. Pojken som blev knuffad ramlar inte men känner sig antagligen förnärad eftersom han rusar efter pojken för att ge igen. De är inga superhjältar längre utan är två pojkar som båda har trätt ut ur leken och nu verkar vara mer förorättade av att bli attackerad. Prestigelusten har tagit över lekens samförstånd och medkänsla. Till slut springer de iväg jagandes över skolgården. Jag reser mig för att se var de tar vägen, men jag tappar bort dem när de försvinner bakom huset. Snart ringer klockan och det är dags att gå in till klassrummet igen.

Matematik

Det är samling på den runda mattan igen och förskoleklassen ska ha matematik. Pojkarna från brottningsmatchen kommer in och sätter sig på sina platser en bit ifrån varandra, men säger inget om händelsen på rasten till någon av pedagogerna. Jag funderar på om det var så att leken skett i samförstånd i alla fall? Att det bara var jag som tolkade att lekens överenskommelser brutits. Eller, kan det vara så att om de skulle skvallra för en pedagog att

den andre slagits, så finns risken att det skulle uppdragas att de båda brutit mot skolans regel att leka ”slåsslekar”?

Däremot är en flicka ledsen för att en annan flicka har skrikit åt henne.

”Nu måste vi prata om detta, för vi kan inte ha det så att ni kommer in och är ledsna” säger pedagog 2. ”Innan idag pratade vi om hur vi skulle ha det på rasterna och nu vill jag veta vad som har hänt”.

Det visar sig vara en ganska invecklad konflikt där den ledsna flickan varit ovän med en flicka, denna flicka hämtade då hjälp av andra som skällt på den flickan som nu var ledsen för att hon fått flera emot sig. Många av barnen i samlingen skruvar på sig, pillar med saker som finns i närheten eller pratar med andra. Pedagogen pratar med barnen, frågar och försöker att reda ut vad som hänt.

”Bra, vi måste ju prata om detta och reda ut vad som hänt för vi kan inte gå och vara ledsna. Innan hon går hem i dag så ska ni se till att hon mår bra igen. Okej?”.

Barnen nickar och säger ja.

Sedan instruerar pedagog 2 vad barnen ska göra under kommande ”matematikpass”. Barnen tar fram sina matematikböcker och sätter sig där det finns plats för att arbeta med boken. Jag sitter redan vid ett av borden och barnen som sitter närmast frågar mig om hjälp. Jag lägger undan mina anteckningar för ett slag och hjälper barnen med deras frågor. Barnen verkar tycka om sin mattebok och arbetar med stor lust. Diskussionerna efter lunchrasten tog en del av tiden för matematikarbetet men pedagogerna har i alla fall planerat att göra en rimlek som verkar vara ett kärt och återkommande inslag. Leken går ut på att jag som gäst får vara ett lag och tävla mot barnen som är i ett eget lag. Pedagog 1 läser upp ett rim som handlar om ett djur och kan man lista ut vilket djur det är, får man en poäng. Jag känner mig hedrad att få delta och det blir ett roligt avslut på dagen.

Fritids

När klockan är 13.00 är skoldagen slut och förskoleklassens barn får gå ut på fritidsrast eller gå hem om de inte går på fritids. Vid tjugo över ett kommer skolbarnen och hänger in sina väskor i tamburen och går ut på rast de också. Nu är det fritidspedagogerna som tillsammans med förskollärarna har hand om barnen.

4.2.4 Lek och lärande

Pedagog 2 menar att i det dagliga arbetet finns det hela tiden plats för lek. ”Men vi varvar också med det som de ska lära sig innan de börjar skolan som i matematik, bokstavsarbete och språkutveckling”. Hon menar att även om de håller på med något som till exempel språkutveckling eller matematik, så gör de det på ett lekfullt sätt. ”De flesta barnen här har svenska som sitt andra språk och de behöver bearbeta ord och begrepp som är självklara för andra och göra det på ett konkret sätt”, fortsätter hon. När det gäller de schemalagda rutinerna säger pedagog 2 ”Vi jobbar så, att är det läge att låta leken fortsätta efter rasten, så tar vi aktiviteten lite senare och låter barnen fortsätta leka”.

Pedagog 1 berättar om pedagogernas förhållningssätt att använda lusten och leken i lärandet ligger nära till hands. Som när han till exempel skämtar och skojar med barnen eller låtsas som om han inte kan läsa. ”Man kan säga att jag är Brassetypen, som i ”Magnus och Brasse”, säger han.

Båda pedagogerna är överens om att när det gäller leken som barnen har med sig från förskolan, att leka i sandlådan och de lekar som de är vana vid där, så är skolgården inte alls anpassad för dem och deras lekar. Men pedagog 2 påpekar att just den här barngruppen är speciellt fantasifulla och lekfulla. De kan leka överallt även om skolgården ser ut som den gör och inte är så inbjudande. ”De hittar alltid på något”, säger hon.

4.2.5 Leken och det sociala samspelet

Som i alla barns lek finns det konflikter bland barnen även här, berättar pedagog 1. Den sociala utvecklingen är en process, menar han. ”Under en period var det konflikter som avlöste varandra hela dagarna och vi arbetade jätteintensivt. Man ser ju inte alltid resultatet direkt utan mot slutet av terminen och på våren syns det mer att det har hänt något.”

Det finns barn som är mer dominanta än andra och åldern är en viktig markör för de här barnen, berättar pedagog 1. Att man är äldre betyder för barnen att man ska få respekt. Han berättar att han ofta samtalar med barnen om att det handlar om att respektera *varandra*, att komma överens om något som fungerar för båda och att det inte handlar om att det är den som är äldst som ska ha rätt och är bäst.

Han berättar också att barnen ofta misstolkar varandras intentioner. En konflikt kan börja med en oavsiktlig knuff och den som blev knuffad antar ofta att det var med ont uppsåt och vill då ge igen eller skvallra. Man ”lyssnar” helt enkelt inte till den andres intentioner och detta är något som de behöver utveckla. Pedagogerna berättar att de ibland drar i gång ett rollspel på en samling om en konflikt som har uppstått. Ofta skrattar barnen åt dem, men genom gestaltningen och konkretiseringen kan de diskutera kring problemet. Även på gymnastiken är just samspel och turtagning något som man fokuserar på och arbetar med barnen, enligt pedagog 1.

Ett annat exempel som pedagog 1 ger är hur en bandymatch kan fungera bra så länge han är med, men när han sedan kliver ut ur spelet så dröjer det inte länge innan spelet faller samman. ”Det är för att det inte finns någon som kan hålla i spelet och reglerna, det är många starka viljor.”

I pojkarnas lek är superhjältar viktiga och ”wrestlingmatcher” förekommer ofta. Pedagogerna ser att barnen inte kan hantera bråklekarna och leken övergår ofta till ilska slagsmål och de gör illa varandra. Även om man har förbjudit alla former av bråklek på skolan, leker barnen ändå dessa lekar. Pedagog 1 säger att det gäller att ”prata, prata, prata med dem, hela tiden, på samlingar och när konflikter uppstår. ”Men så finns det föräldrar som kan säga till sina barn att man ska ge igen och att det är okej att slåss. Det är inte vanligt, men det förekommer.”

”För många föräldrar är inte leken i förskoleklassen och i skolan viktig” fortsätter han. ”I föräldrarnas hemländer så börjar de allra flesta i skolan när de är sex år. Man lär sig läsa, skriva, räkna och lekandet är något annat än lärande. När de sedan möter förskoleklassen här, krockar förväntningarna med hur verksamheten ser ut”.

5. Sammanfattning och diskussion

I denna studie har jag undersökt och beskrivit pedagogers arbete förskoleklass med fokus på lek, lärande och barns sociala samspel på två skolor i två olika stadsdelar. I detta kapitel sammanfattar jag och diskuterar resultatet från den empiriska datainsamlingen och gör en jämförelse mellan de olika förskoleklasserna samt vilka konsekvenser som resultatet av denna studie kan ha för läraryrket och den pedagogiska verksamheten. Därefter följer en metoddiskussion samt förslag på fortsatt forskning inom lek och lärande i skola och förskola.

5.1 Lek och lärande

I de båda förskoleklasserna har man scheman som anpassats till respektive skolas tider med raster och arbetspass. De olika passen består av både vuxenstyrda aktiviteter och "fri lek", men leken ges företräde i den meningen att pedagogerna är flexibla och skjuter på de aktiviteter som är planerade, för att barnen ska få fortsätta med sin lek som de påbörjat tidigare. Förskoleklassernas lokaler är på båda skolorna utformade för varierade aktiviteter som rollekar, konstruktionslekar och skapande aktiviteter och stämmer inte riktigt överens med den bild som beskrivs i skolverkets rapport om integreringen av förskoleklass, fritidshem och skola (Skolverket 2001). Där har man sett flera exempel på förskoleklassers verksamhet som inte är anpassade efter sexåringars rörelsebehov, lek eller skapande aktiviteter.

I de båda förskoleklasserna anser pedagogerna att leken är viktig för barnen och deras lärande och att leken är en viktig del av deras verksamhet. Men detta tar sig delvis olika uttryck i de olika klasserna.

Skola A

Förskoleklassen på skola A arbetar man med vuxenstyrda språklekar och matteproblem, men pedagogerna har en uttalad farhåga för att förskoleklassens verksamhet ska bli för skolifierad och vill behålla tanken med förskolans lek i förskoleklassen. Pedagog 2 på skola A berättar att deras främsta mål är att barnen ska ha roligt, "För barn lär sig när de har roligt och använder fantasin och kroppen". Detta resonemang har de stöd av i Lpo 94 där formuleringen kring lekens betydelse för lärande lyder: "Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper"(Utbildningsdepartementet, 1998b).

Pedagogerna säger att de gärna improviserar tillsammans med barnen och detta var något som jag observerade när barnen frågade om pedagog 2 kunde vara gyminstruktör och hon deltog i den lek som barnen hade utformat. Här går pedagogen in i leken och i barnens fantasivärld och samspejar på barnens villkor. Just detta påpekar Knutsdotter Olofsson (2001) när hon lyfter fram vinsten med vuxnas deltagande i leken som bidrar till att stimulera barnens fantasiförmåga och man får samtidigt en större kännedom om barnen (s. 127).

Skola B

På skola B menar pedagog 2 att leken har ett stort utrymme och att lekfullheten hos pedagogerna alltid finns nära till hands, men varvar också med "det som de ska lära sig innan de börjar skolan, som matematik, bokstavsarbete och språkutveckling". Dessa områden arbetar de med på ett konkret, men lekfullt sätt. Lindqvist (2002) säger att "...lek i skolan måste ses i ljuset av att kunskaper och lärande är skolans mål" (s 128). Hon menar också att genom att skapa lekvärldar för barnen, kan barnen bearbeta sitt kunskapande. Jag har observerat hur pedagogerna skapar ett slags lekfull stämning vid flera samlingstillfällen för att fånga barnens uppmärksamhet. Till exempel låtsas pedagog 1 att han inte kan läsa och pedagog 2 är den "ordentliga" läraren som vägleder barnen att hjälpa till så att det blir rätt. Eller som när

pedagog 1 på ett lekfullt sätt vänder på meningar och begrepp som ”Räck upp en tand, ni som har tappat en hand” och på så sätt fångar och riktar barnens uppmärksamhet mot ord som rimmar. Det lekpedagogiska arbetssätt som lyfts fram av Lindqvist (2002) bygger på att man utvecklar fantasi och kreativitet hos barnen som en motor för ett aktivt kunskapande (s 39). När det gäller lekfullheten hos de vuxna på skola B, så skapas det vid ett flertal tillfällen ett slags lekvärldar där pedagogerna skojar och är lekfulla.

Men de situationer som jag har observerat handlar snarare om att barnen får träda in i de föreställningsvärldar som pedagogerna skapar vid t.ex. samlingarna på mattan. De lekvärldar som barnen själva skapar, var vid mina observationer pedagogerna inte delaktiga i. Enligt Johansson och Pramling Samuelsson (2006) har pedagogerna en viktig roll när det gäller att fånga lärandeobjekten i barns lek och utmana dem i sina föreställningsvärldar. Att pedagogerna inte deltar i barnens fria lek på skola B kan bero på flera faktorer, till exempel storleken på barngruppen med många barn som är utspridda i flera olika rum och tiden får ägnas åt att lösa konflikter eller andra administrativa uppgifter.

En förklaring kan också vara den som Knutsdotter Olofsson (2001) lyfter fram, där tidigare kognitiva och psykoanalytiska teorier om barns lek har inneburit att pedagogens roll har varit att observera och inte störa barns bearbetning och utveckling som sker genom den fria leken (s. 124). Denna försiktiga hållning som passiv åskådare uttrycker pedagog 1 på skola A när hon säger att hennes roll som pedagog är att i leken bara finnas till hands men kan ingripa om barnen behöver stöd och hjälp med rekvisita eller konflikthantering.

5.2 Leken och det sociala samspelet

Skola A

På skola A berättar man att man valt att lära barnen hur man leker med pinnar och fåktas utan skada varandra. ”Det går inte att hindra barnen att leka med dem. Vi får vara med tills de har lärt sig helt enkelt” säger pedagog 2. Men hon har också en förståelse för att det inte fungerar likadant på alla skolor. ”Det är klart, vi har så få sexåringar jämfört med andra åldershomogena förskoleklasser och kan arbeta så här.” På skola B berättar pedagogerna om de förväntningar som föräldrarna har på verksamheten och att många föräldrar anser att leken inte hör hemma i skolan och det blir då svårt att utveckla en samsyn som ger barnet trygghet och stöd i den sociala utvecklingen.

Skola B

”Den sociala utvecklingen är en process”, säger pedagog 1 på skola B och berättar att de periodvis arbetar mycket intensivt med att hantera konflikter. Konflikterna beror dels på grund av starka viljor och att vissa barn är mer dominanta, men också av olika missförstånd där barnen har svårt att se de egentliga intentionerna hos den andre. Pedagogerna berättar att superhjältar är viktiga för pojkarna och det förekommer ofta ”wrestlingmatcher” där barnen brister i samförstånd i leken och slagsmål utbryter. Man har därför utfärdat ett gemensamt förbud på hela skolan att inte tillåta bråk lekar för att inte riskera att barnen skadar varandra. Knutsdotter Olofsson (2001) menar att barn som inte kan tolka leksignaler eller de sociala lekreglerna *samförstånd*, *turtagande* och *ömsesidighet* måste få vuxnas stöd och hjälp. Båda pedagogerna anser att de behöver ”prata, prata och prata med barnen hela tiden”, både när konflikter uppstår och på samlingar. De berättar att de ibland använder sig av rollspel så att barnen kan diskutera kring något konkret. Vid de tillfällena som jag observerade klassen, ägnade pedagogerna tiden efter rasterna att i samlingen samtala med barnen om konflikter och handgripligheter som uppstått. Pedagogerna förmedlar en medvetenhet om att barnen provar olika identiteter och utvecklar sin kommunikativa förmåga i leken och att de behöver de vuxnas stöd i konflikthanteringen. Precis som Berg (1992) och Lillemyr (2002) menar så utvecklar barnen en medvetenhet om det sociala livet i leken.

5.3 Slutsatser och konsekvenser utifrån studiens resultat

I den studie av Johansson & Pramling Samuelsson (2006) om lek och lärande i förskola, förskoleklass och skola som jag lyfte fram i teoriavsnittet, diskuterar författarna hur leken i de skolinfluerade verksamheterna ofta blir underordnad det övergripande syftet att lära. I denna studie är formerna för förskoleklassens verksamhet förutbestämda av de vuxna och leken återfinns dels i de form- och innehållsbestämda aktiviteterna där lärandet sker på ett lekfullt sätt och dels genom den schemalagda fria leken.

De båda förskoleklasserna i studien skiljer sig åt både geografiskt och socioekonomiskt och kanske den allra viktigaste skillnaden, som också sammanför dem, är att verksamheterna består av unika individer med olika erfarenheter, kunskaper och personligheter. Detta tillsammans med olika strukturella faktorer som organisation, lärartäthet, barngruppens storlek och materiella resurser (Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson & Kärrby, 2001) bidrar till att just deras verksamhet ser ut som den gör och skapar olika villkor för lärande och samspel.

Jag tolkar det som att pedagogerna i de båda förskoleklasserna i studien strävar efter samma mål; att utveckla empati och medkänsla hos barnen och någon sorts balans mellan lek och lärande, men det sker på lite olika sätt beroende på just de strukturella faktorerna som barngruppens storlek, föräldrarnas inställning till förskoleklassens verksamhet samt pedagogernas förhållningssätt och arbete .

Mina erfarenheter och insikter från arbetet med denna studie har bidragit till en mer vidgad förståelse för just lek, lärande och socialt samspel i olika pedagogiska miljöer med skilda villkor. I min blivande yrkesroll måste jag ha en förståelse för att barn har olika erfarenheter och förmåga att hantera konflikter och det sociala samspelet med andra och vi pedagoger har ett stort ansvar att stödja varje barn både individuellt och i gruppen. Jag instämmer med Lillemyr (2002) som menar att "det kan vara bra att låta förståelsen av leken som fenomen vara med och bana väg för ett lärande i ett vidare perspektiv än vad som traditionellt har använts, inte minst i skolan" (s 51).

5.4 Metoddiskussion

Till en början hade jag en lite annan ingång till mitt examensarbete. Jag hade en idé om att undersöka hur pedagoger kan stödja elevers samspel och kommunikation i det gemensamma lärandet? Hur påverkar elevers mellanmänskliga relationer och kommunikativa förmågor i de gruppaktiviteter som lärare genomför med syfte att utveckla elevernas kunskaper? När jag under mitt förarbete samtalade och vädrade mina idéer med lärarvänner och medstudenter insåg jag att jag inte var riktigt mogen för detta ämne, som verkligen intresserar mig, men som jag kanske hade för lite bakgrundskunskap om för att utforma och designa en studie kring.

Så småningom kom jag fram till att genom att studera lek i skolans kontext, i en förskoleklass som kan ses som bron mellan förskolans och skolans traditioner, kan vara ett sätt att studera barns samspel, kommunikation och lärande. Hur tänker och arbetar pedagogerna och vilka miljöer utformas för barnen att leka och lära i?

Senare, under själva fältstudierna slog det mig att jag inte riktigt praktiserade ett hermeneutiskt spiraltänkande som jag hade ambition att göra.. Jag visste i teorin vad det innebar, att jag ständigt måste analysera den empiriska datan och se den i ljuset av sin kontext och ständigt vara beredd att revidera och utveckla min förståelse för det jag observerar och som jag får berättat för mig. Men i praktiken liknade mitt förhållningssätt snarare ett linjärt tänkande, att jag gick från ovetande till vetande.

Detta tror jag kan bero på att jag var alltför metodiskt och mekaniskt fokuserad på att formulera frågor som skulle ge mig en allomfattande information under de enskilda intervjuerna. Tillsammans med observationerna skulle de komplettera den helhetsbild av verksamheten som jag behövde för att genomföra en analys. Men redan efter den första intervjun med pedagog 1 på skola 1 fann jag att den information jag erhöll var något begränsad. Jag hade visserligen fått ganska utförliga svar på de frågor som jag hade ställt, men vid bearbetningen av intervjun dök det upp ytterligare funderingar utifrån det som pedagogen berättat och som jag inte lyckats fånga upp under intervjun. Efter analys av den första intervjun kom jag fram till att utfallet i intervjusvaren troligtvis berodde på min egen förmåga att ställa relevanta följdfrågor. Det är en mödosam balansgång att hålla ramarna för intervjun så att svaren på frågorna blir enklare att jämföra och analysera, men så pass öppna att informanterna ändå känner en frihet att svara utifrån sina genuina erfarenheter med utrymme för andra reflektioner som dyker upp.

Jag inser också att utföra observationer är en konst som kräver träning. Jag upplevde en viss stress över att det hände så mycket på en gång och jag var lite rädd att kanske missa något av betydelse medan jag är upptagen med att skriva om en situation som uppstod för några minuter sedan. Men ganska snabbt upplevde jag ett slags "observationsflow" och mina sinnen var på helspänn. Jag antecknade en hel del, men ibland stannade jag upp och lämnade ifrån mig pennan och försökte ta in hela situationen, samtala med barnen och pedagogerna för att sedan återvända till mitt block igen. Detta sätt att växla fokus fortsatte även under bearbetningen av materialet.

En annan intressant situation uppstod där jag ifrågasatte min forskarroll och ville gå in som pedagog och vuxen. Det var på skola två, när de två pojkarna lekte den förbjudna "bråkleken". Det fanns ingen rastvakt i närheten och det kändes fruktansvärt kluvet att sitta och titta på utan att ingripa. Men jag tänker på Marie Wrethanders avhandling (2007) när hon under en längre tid följer en skolklass för att studera barnens relationsarbete och hennes vanda över att låta olika händelser mellan barnen få ske i ett vetenskapligt syfte. Hon överväger att avbryta sin studie och rådgör med forskarkollegor om sitt dilemma. Hon inser tillslut att om hon skulle ingripa, skulle studien påverkas och barnens relation till henne som "bara Marie" och en "icke auktoritär vuxen" skulle kunna innebära att barnen agerar annorlunda mot varandra om det finns en riska att hon skulle ingripa och "banna" någon. Precis dessa tankar hade jag med mig och självklart skulle jag ingripa om det skulle finnas en allvarlig risk för något barns liv och hälsa. Det finns förhoppningsvis ingen studie genomförd där man riskerar barns liv och hälsa för att "se vad som händer".

När man gör en nära beskrivning måste uppmärksamhetens fokus vara i skarpläge, och kan liknas vid ficklampan i mörkret. Jag ser och uppfattar det som jag lyser på och kan beskriva det ganska noggrant, medan det som händer vid sidan om, inte registreras. När jag läste igenom mina anteckningar och de täta beskrivningarna frågade jag mig "Men var befann sig den andra pedagogen och vad händer där jag inte är". På så sätt kan jag se den klara fördelen med att använda videokamera.

Detsamma gäller det försök med observationschema som jag gjorde. Men i min iver att ”fånga allt” ansåg jag till en början att användningen av observationsschema var en god idé, men metoden visade sig vara för avgränsande för mina frågeställningar. Att jag ändå envisades med att använda metoden kan ha att göra med att jag hade lite annat fokus under mitt förarbete av uppsatsen. Innan jag hamnade där jag är nu, hade jag en önskan om att belysa barnens samspel och kommunikation i lek och försöka ta reda på hur pedagogernas arbete med lek kan påverka samspelet och kommunikationen. I mitt analysarbete insåg jag att metoden med observationsscheman var allt för avgränsande för detta projekt.

Det är flera aspekter som ska vägas in i de beslut jag tagit, de har inte alltid varit självklara och de har tagit en hel del tid och möda i anspråk. Men samtidigt anser jag att det har varit viktigt att få tänka igenom de olika besluten eftersom de leder till att denna studie blev just så här och de alternativa tankar jag hade om ämne och metod, kanske kan leda till något fruktbart i framtiden.

5.5 Framtida forskning

Förskoleklassen står med ett ben vardera i förskolan och skolan och står inför utmaningar att sammanföra lek och lärande i ett helhetsperspektiv. I skolan hänvisas ofta leken till rasterna om det inte handlar om en lekfull aktivitet som är planerad och initierad av pedagogen. Men vad innebär det för barnen att i ena stunden leka en bråklek och som brister i samförstånd och bryter ut i ett slagsmål, för att i nästa stund sättas att samarbeta kring en matematikuppgift? Hur kan pedagoger stödja elevers sociala relationer, samspel och kommunikation i det gemensamma lärandet i skolan? Genom närstudier över längre tid skulle man kunna studera olika sociala och kommunikativa mönster i barngruppen, på raster och i klassrummet och hur elevers mellanmänskliga relationer och kommunikativa förmågor påverkar de gruppaktiviteter som lärare genomför med syfte att utveckla elevernas kunskaper.

Referenser

Berg, Lars-Erik (1992) *Den lekande människan: en socialpsykologisk analys av lekandets dynamik*. Lund: Studentlitteratur

Björklid, Pia & Fischbein, Siv (1996) *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur

Edenhammar, Karin & Wahlund Christina. (2000). *Ingen lek, ingen utveckling*. Rädda Barnen

- Fritzell, Christer (2003) Demokratisk kompetens – Några steg mot en praktisk-pedagogisk deliberationsmodell. *Utbildning & Demokrati*, 12 (3) s. 9-39.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (1998) *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB
- Johansson, Eva & Pramling Samuelsson. (2006) *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg; Göteborgs Universitet
- Knutsdotter Olofsson, Birgitta (2003) *I lekens värld*. Stockholm: Liber AB
- Knutsdotter Olofsson, Birgitta (1987) *Lek för livet*. Stockholm: HLS Förlag
- Kärrby, Gunni (red.) (2000) *Skolan möter förskolan och fritidshemmet*. Lund: Studentlitteratur
- Lantz, Annika (1993) *Intervjumethodik*. Lund: Studentlitteratur
- Lillemyr, Ole Fredrik (2002) *Lek – upplevelse – lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber
- Lindqvist, Gunilla. (2002) *Lek i skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Norell Beach, Annie & Berg Danielsson, Marie-Louise. (1995) *Goda grunder och pedagogiska möjligheter*. Stockholm: Rädda barnen.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Mauritzon, Ulla (1997) *Att lära som sexåring – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, Per-Gunnar & Starrin Bengt (1996) *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Stukát, Staffan (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Stockholm: Skolverket och Fritzes
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket och Fritzes
- Vygotskij, Lev S (1995) *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos AB
- Welén, Therese (2009) Historiska perspektiv på lek. I: Jensen, Mikael & Harvard Åsa (red.), *Leka för att lära*. Lund: Studentlitteratur

Williams, Pia, Sheridan, Sonja, & Pramling – Samuelsson, Ingrid (2000) *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. Stockholm: Liber

Wrethander Bliding, Marie (2007) *Inneslutning och Uteslutning: barns relationsarbete i skolan*. Lund: Studentlitteratur

Skolverket (2001): *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna -om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. (Skolverkets rapport nr 201) [hämtad 2010-05-02]
<http://www.skolverket.se>

Göteborgs stadskansli (2010): *Befolkningsdata och sociala indikatorer* [hämtad 2010-04-29]
[http://www4.goteborg.se/prod/G-info/statistik.nsf/3a1ad6102b0c4f0ac1256cdf004881c0/8c6c903d7b3e9cbcc12576b800574735/\\$FILE/Statistisk%20beskrivning%20av%2010%20nya%20SDN.pdf](http://www4.goteborg.se/prod/G-info/statistik.nsf/3a1ad6102b0c4f0ac1256cdf004881c0/8c6c903d7b3e9cbcc12576b800574735/$FILE/Statistisk%20beskrivning%20av%2010%20nya%20SDN.pdf)

Bilaga A: Intervjuguide

Intervju med pedagoger i förskoleklass om barns lek, lärande och sociala samspel

Bakgrundsfrågor

- 1. Börja gärna med att berätta lite om din bakgrund.**
 - Ålder?
 - Vad har Du för utbildning?
 - När utbildade Du dig?
- 2. Har du någon pedagogisk vision? Hur skulle man kunna kort kunna beskriva den i så fall?**
- 3. Berätta gärna lite om ert arbete i förskoleklassen.**
 - Organisation
 - Antal pedagoger

- Antal barn
- Pedagogisk fokus eller inriktning i verksamheten? (ex. utomhuspedagogik, IKT)
- 4. Överensstämmer arbetet med förskoleklassen med din egen pedagogiska vision?**
- Om ja, ge exempel.
- Om nej, varför inte? Vad skulle du vilja förändra, utveckla?

Frågor om barns lek

- 5. Om du tänker på barnens lek, hur skulle du beskriva lekens plats i er verksamhet?**
 - När leker barnen? På raster, under lektionstid
 - Var leker de? Ute; skog, skolgård, lekplats, inne
 - Vad leker de?
 - Med vad leker de? Redskap, leksaker
 - Hur leker de? Ömsesidighet/konflikter i leken
 - Hur hanterar de ev. konflikter?
- 6. Vad är din roll/ditt förhållningssätt till barnens lek?**
 - Aktiv medlekare, konfliktlösare/medlare, matrialare
 - Närhet – distans
- 7. Har ni några uttalade intentioner för leken i er verksamhet?**
 - Om så, vilken/vilka är det?
 - Hur visar sig det i den dagliga verksamheten?
- 8. Om du tänker på sambandet ”lek och lärande”. Hur tar det sig uttryck i er verksamhet? Hur visar sig det i den dagliga verksamheten?**
 - När sker lek?
 - När sker lärande?
 - Sker de tillsammans? Hur?
- 9. Om du tänker på sambandet ”lek och social/emotionell utveckling”. Hur tar det sig uttryck i er verksamhet?**
- 10. Har ni några uttalade intentioner gällande arbetet med barns sociala och emotionella utveckling i er dagliga verksamhet?**

Bilaga B: Observationsschema

<p>Var leker barnen?</p> <p>Ute</p> <p>Inne</p> <p>Material</p>	<p>Vilken typ av lek?</p> <p>Konstruktionslek</p> <p>Rollek</p> <p>Regellek</p> <p>Rörelselek</p>	<p>Vilka leker?</p> <p>Interaktion</p> <p>Roller</p> <p>Antal</p> <p>Kön</p> <p>Ålder</p>	<p>Hur leker de?</p> <p>Kommunikationsform</p> <p>Turtagande</p>
<p>När och hur länge leker de?</p>	<p>Pedagogens roll (Vuxenkontakt)</p> <p>Rastvakt (aktiv/passiv)</p>	<p>Konflikter</p> <p>Vem hanterar?</p>	<p>Input i leken</p> <p>Hur hanteras det av barnen</p> <p>Fler medlekare</p>

	Medlekare -på vems initiativ?	Barn Vuxna	
Lekutrymmets miljö	Skolgårdens miljö		

Bilaga C: Brev till berörda målsmän

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Jag heter Petra Karlsson och jag är en student som utbildar mig till lärare vid Göteborgs Universitet. Jag skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är mitt examensarbete och som ger mig min lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i juni 2010. Examensarbetets syfte är att studera pedagogers arbete med barns lek och lärande i olika stadsdelar. De viktigaste frågorna jag behöver få svar på är var, hur och när barn leker i skolan och vilken syn och roll pedagogerna har för barns lek i skolan. För att kunna besvara dessa frågor behöver jag samla in material genom observation av elever och intervjuer med pedagoger.

På er skola kommer undersökningen att genomföras under perioden v. . Jag vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den observation som ingår i examensarbetet. Alla elever kommer att garanteras anonymitet. De skolor/enheter/klasser som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som elevens vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med eleven tillbaka till skolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

O Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

O Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....
vårdnadshavares underskrift/er

.....
elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer:
Med vänliga hälsningar

Petra Karlsson 070-4431573

Handledare för undersökningen är Pia Nykänen, Göteborgs Universitet. 031-786 21 85

Kursansvarig lärare är Jan Carle, docent, Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen
031 786 4792