

Högskolan i Halmstad  
Sektionen för lärarutbildningen  
Auo 61-90 hp  
VT 2012

FÖRSKOLEKLASSERNA NATT OCH DAG  
En studie av tesen om en skolifierad förskoleklass

Examensarbete  
Författare: Sofia Ihse, Charlotte Lilja  
Handledare: Jette Trolle-Schultz Jensen, Anders Urbas  
Medexaminator: Jonas Hansson, Ulf Petäjä  
Huvudexaminator: Ole Olsson

## **Sammanfattning**

Bakgrunden till arbetet finns i skolreformens intentioner med förskoleklassen. En skolreform som sedan införandet 1998 föreskriver att förskolans pedagogik och skolans didaktiska inriktning ska mötas i förskoleklassen. Syftet med denna studie var att undersöka om tesen om en skolifierad förskoleklass stämmer samt ta del av förskolläraernas tankegångar kring deras förskoleverksamhet i två förskoleklasser. För att uppnå syftet formulerade vi en frågeställning som skulle ge oss svar på om den skollika undervisningen eller förskolepedagogiken dominerade i verksamheterna vi tittade på och vi gav förskollärarna möjlighet att ge sin syn på verksamheten i ett samtal respektive intervju. Resultatet visar att i ena klassen är den skollika undervisningen framträdande medan det i den andra är förskolepedagogiken som dominerar. Resultatet visar också att verksamheterna i olika klasser kan bedrivas på två helt skilda sätt och att detta bottnar i lärarnas erfarenheter, förståelse och förmåga att reflektera över sitt uppdrag. En slutsats vi dragit är att även om det krävs tid för att genomföra reformer så finns det faktorer som tiden inte verkar bita på. Förskolläraernas egen tolkning av sitt uppdrag spelar stor roll för hur verksamheten bedrivs. Denna studie kan användas av förskollärare ute i verksamheterna med tanke på att öka medvetenheten och öppna upp diskussioner om hur den egna verksamheten och kollegornas verksamhet bedrivs för att reformens syfte ska få genomslag, nämligen att förskolepedagogiken ska integreras med skolans didaktiska inriktning.

**Nyckelord:** förskoleklass, skolreform, skollik undervisning, förskolepedagogik, skolifiering

## Innehållsförteckning

<b>1 Inledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 Syfte och frågeställning.....	2
<b>2 Bakgrund .....</b>	<b>3</b>
2.1 Skolreformen 1998.....	3
2.2 Lgr 11 kontra reviderade Lpfö 98.....	4
<b>3 Teoretisk utgångspunkt.....</b>	<b>6</b>
3.1 Definition av skolifiering i förskoleklass.....	6
3.2 Förskoleklasslärare i skolmiljö.....	8
3.3 Den fysiska miljön.....	9
3.4 Förskolepedagogik.....	10
3.4.1 Barns perspektiv.....	11
3.4.2 Den pedagogiska samlingen.....	12
3.5 Översikt över teoretisk utgångspunkt.....	13
<b>4 Metod.....</b>	<b>14</b>
4.1 Urval.....	14
4.2 Val av metod.....	15
4.2.1 Observation.....	15
4.2.2 Intervju.....	18
4.3 Datainsamling.....	18
4.3.1 Pilotstudie.....	18
4.3.2 Genomförande av observationerna.....	19
4.3.3 Genomförande av intervjuerna.....	20
4.4 Dataanalys.....	20
4.4.1 Generalisering.....	21
4.4.2 Analysmetod för observation.....	22
4.4.3 Analysmetod för intervju.....	22
4.5 Etiskt förhållningssätt.....	23
4.6 Arbetsfördelning.....	23
<b>5 Resultat och Analys.....</b>	<b>24</b>
5.1 Den fysiska miljön.....	24
5.2 Observation i klass A.....	25
5.2.1 Tillrättavisningar - Sitta still, räcka upp handen och frånvaron av socialt samspel.....	25
5.2.2 Göra på lärarens sätt - Göra rätt och förmedling av kunskap.....	25
5.2.3 Sitta på varannan stol och tänka själv - Arbeta enskilt, rätt och fel.....	26
5.2.4 Fruktstund och högläsning - Låg barndelaktighet.....	27
5.2.5 Göra klart uppgifter innan man får leka - Leken.....	28
5.3 Samtal med förskoleklassläraren Evy från klass A.....	30
5.4 Observation i klass B.....	31
5.4.1 Sång, samling och skratt - socialt samspel.....	31
5.4.2 Hur brett ska ett mål vara? - Fånga lärande i stunden.....	32
5.4.3 Jag har sett streckkoder i affären - Tillvarata intresse och erfarenheter.....	32
5.4.4 Har du sett att jag kan hjula? - Eleveflytande av form och innehåll.....	33
5.4.5 Fem kronor, tack! - Lek integrerad i lärandet.....	33
5.5 Intervju med förskoleklassläraren Lena.....	36
<b>6 Avslutning.....</b>	<b>40</b>
6.1 Slutsats.....	40
6.2 Resultatdiskussion.....	41
6.2.1 Skolförberedande eller förlängning av förskolan?.....	41
6.2.2 Följa ett dokument eller följa barnens intresse och erfarenheter?.....	42

6.2.3 Förmedling av kunskap eller tematiskt arbetssätt.....	43
6.3 Metoddiskussion.....	43
6.4 Didaktiska implikationer.....	45
<b>Referenser.....</b>	<b>46</b>
<b>Bilagor.....</b>	<b>50</b>

## 1 Inledning

Under vår utbildning har vi under flera delkurser stött på olika begrepp som förskolepedagogik, skoltradition och skolifiering av förskoleklassen. Vidare har vi reflekterat och diskuterat innehållet i våra styrdokument under diverse seminarier och många gånger hamnat i samtal om hur förskoleklassens verksamhet bör se ut. Förskoleklassen anses av många hamna mellan två bord då den styrs av del ett och två i skolans läroplan Lgr 11 (Skolverket, 2011) men även ska ta avstamp i förskolans pedagogik, som finns i förskolans styrdokument reviderade Lpfö 98 (2010). Vid skolreformen 1998 var avsikten från regeringens sida att den då nybildade förskoleklassen skulle fungera som en bro mellan förskola och skola och att förskolans pedagogik, med sitt tematiska arbetssätt, lek och skapande, skulle få följa med upp i skolans tidigare år. Det livslånga lärandet skulle följa som en röd tråd genom hela utbildningssystemet. I senare studier har det hävdats att det inte riktigt blivit så utan att skolans traditioner snarare har krupit ner i åldrarna (Skolverket, 2001, s. 9).

För att undvika förväxlingar av de olika verksamheterna i utbildningssystemet, vill vi redan här förtydliga att förskoleklassen är sexåringarnas egen skolform. För den äldre generationen är den kanske mer bekant som lekis. 2010 var det 96 % av alla barn som gick i förskoleklassen (Skolverket, 2011a, s. 42). Verksamheten för barn mellan ett och fem år har det snarlika namnet förskola, tidigare kallat dagis. Efter förskoleklassen följer den obligatoriska grundskolan med start i klass 1.

När vi har varit ute på VFU, verksamhetsförlagd utbildning, har vi getts möjlighet att omvandla det vi lärt oss till praktiska erfarenheter och upplevelser. När det gäller vår VFU i förskoleklass har det varit extra tydligt att vår kunskap om barns lärande och skolreformens intentioner inte alltid stämmer överens med hur undervisningen är upplagd ute i verksamheten, som vi har upplevt mer som skola än som förskola. Förskoleklasserna vi har varit i ligger i grundskolans lokaler. Vi har också hört hur förskoleklasslärare, som ofta är utbildade förskollärare, berättar om svårigheterna när det gäller att få gehör för att förskolans traditioner ska få plats i förskoleklassen. Att förskoleklassen, trots andra intentioner från Skolverket (2001, s. 73), ofta bedrivs på ett skollikt sätt görs gällande i många studier (Thörner, 2007, s. 16, 17; Karlsson, Melander, Péres Pietro och Sahlström, 2006 s. 12, 18, 168).

I en färsk rapport till Expertrådet för studier i Offentlig Ekonomi (ESO) ges förslag om att öka fokus på att förskoleklassen ska förbereda barn för skolan samt att förskoleklassen bör bli

en del av den obligatoriska skolan. Syftet är att tidigt kunna identifiera de barn som behöver särskilt stöd för att uppnå skolans mål och lämna skolan med godkända betyg (von Greiff, Sjögren & Wieselgren, 2012). Författarna till nämnda rapport är två nationalekonomer samt en psykiater med särskilt intresse för barns psykiska hälsa. Rapporten får kritik av bland andra pedagogikprofessor Pramling Samuelsson som menar att denna typ av tester är helt verkningslösa och snarare ett felaktigt steg tillbaka mot de skolmognadstest vi hade i Sverige för ett par decennier sedan (Rudhe, 2012, 21 mars). Även vindarna i samhällsdebatten tycks alltså ibland blåsa mot mer skola och mindre förskola i förskoleklassen.

Vi har ibland upplevt olika budskap, luddiga direktiv och tveksamma förskollärare och därför har vi nästan börjat fundera på vad regeringen vill med förskoleklassen idag, 14 år efter att reformen trädde ikraft. Regeringen ger besked:

Utbildningen i förskoleklassen ska stimulera elevers utveckling och lärande samt förbereda dem för fortsatt skolgång. Utbildningen ska utgå från en helhetssyn på eleven och elevens behov. Förskoleklassen ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap. I förskoleklassen ingår lek och skapande som väsentliga delar i det aktiva lärandet. Syftet med förskoleklassen är att skapa en brygga mellan förskola och skola. Det är kombinationen av förskolans och grundskolans arbetssätt och metodik som ger förskoleklassen dess identitet (Regeringskansliet, 2012).

Intentionen står kvar. Reformen behöver tid för att slå igenom (Skolverket, 2001, s. 71). Det är intressant att titta närmare på om det skett någon förändring i verksamheten sedan Skolverket gav ut sin rapport 2001 (Skolverket, 2001). Har någon förändring av verksamheten inte skett 14 år efter reformens genomförande så är det viktigt att undersöka vidare varför detta inte sker. Likaså är vi intresserade av att ta reda på vad förskollärarna själva, de som finns mitt i den dagliga verksamheten, tänker om förskoleverksamheten för sexåringarna. Kan de sitta inne med svaret?

### **1.1 Syfte och frågeställning**

Syftet med vår undersökning är dels att se om tesen av en skolifierad förskoleklass stämmer och dels att få en del av förskollärarnas resonemang kring förskoleverksamheten för sexåringarna i två förskoleklasser.

- Dominerar den skollika undervisningen eller förskolepedagogiken i förskoleklassverksamheten?

## 2 Bakgrund

I bakgrunden beskriver vi skolreformen samt styrdokumentet Lpfö 98 samt Lgr 11.

### 2.1 Skolreformen 1998

1998 genomfördes en skolreform där förskoleklassen blev en del av utbildningssystemet, en egen skolform och kom att lyda under skollagen. Tidigare har förskola och sexårsverksamhet tillhört socialtjänsten och genom reformen fick förskolan en egen läroplan (Lpfö 98). Skolans läroplan (Lpo 94) som reviderades i samband med reformen, blev förskoleklassens styrdokument. Förskoleklassen är frivillig för barnen att delta i, men av kommunerna skyldiga att erbjuda (Skolverket, 1999, s. 9/49; Skolverket, 2001, s. 7, 73). Syftet med reformen var att det skulle bli en mjukare övergång mellan förskola och skola genom en integration av de båda kulturerna (Skolverket, 2001, s. 9; Thörner, 2007, s. 17; Myndigheten för skolutveckling, 2006, s. 7). Förskolans pedagogik, med betoning på det tematiska arbetet, lek och skapande och skolans didaktiska inriktning skulle smältas ihop och bli ett nytt pedagogisk förhållningssätt. Detta förhållningssätt skulle bidra till en oavbruten syn på det livslånga lärandet och förhållningssättet skulle genomsyra förskoleklassen (Skolverket, 2001, s. 7, 73) samt även de lägre åldrarna i skolan (Myndigheten för skolutveckling, 2006, s.8; Lillemyr, 2009, s. 36). Senare forskning har visat att det snarare har blivit tvärt om. Skolkulturen har i stället flyttas ner i åldrarna, menar flertalet forskare (Skolverket, 2001, s. 9; Thörner, 2007, s. 17). Karlsson et al., (2006) har under flera år gjort en forskningsstudie och kommit fram till samma sak. De menar att reformen misslyckats på det viset att skolans traditioner förts ner i förskoleklass, stick i stäv med reformens intentioner (Karlsson et al., 2006, s. 57).

Det nya förhållningssättet som integrationen skulle bidra till skapades inte enligt Skolverket (Skolverket, 2001, s. 9). Skolverket stöttade inte reformens genomförande tillräckligt. Det fanns svagheter i både information och insatser för att komma igång med förändringsarbetet och även för att upprätthålla arbetet. Förskolan och skolan har bestämmelser om den fysiska miljön eftersom den påverkar möjligheterna att bedriva god pedagogisk verksamhet. Trots det saknas bestämmelser om detta för förskoleklassen. Kommunen ansvarar för att de nationella målsättningarna genomförs, men flera kommuner har inte arbetat så att målen har kunnat uppnås. Detta beror bl. a. på att kommuner misstolkade reformen och inte uppfattade att det skulle ske så stora förändring rörande förskoleklassens roll i det livslånga lärandet. Dessutom var information och kompetensutveckling bristfälliga. Där stöd gavs brast det istället i en del kommuner i

uppföljning av förändringsarbetet. På skolorna har det inte heller funnit tillräckligt med diskussioner för att implementera den nya skolreformen. Kompetensutbildning och utvärdering har även varit fåtaliga (Skolverket, 2001, s. 72, 74, 75). I vår inledning nämnde vi att förskollärarna på våra VFU-platser uttryckt att de har svårt att få gehör för förskolans traditioner i förskoleklassen. De får stöd i en webbundersökning som gjorts på 2300 stycken förskoleklasslärare, vilka är medlemmar i Lärarförbundet. De har fått svara på frågor angående samarbetet mellan förskoleklass och skola och mer än hälften av alla 2300 som deltagit tycker att samarbetet inte fungerar med skolan. Förskollärarna i undersökningen menar också att de inte har tillräckligt med planeringstid för att klara sitt uppdrag (Helte & Lindgren, 2011, 15 dec.)

## **2.2 Lgr 11 kontra reviderade Lpfö 98**

Grundskolan har en läroplan, där alla riktlinjer som skolan måste följa finns samlade. De olika uppdragen och skolans värdegrund är fastställda av regeringen och Skolverket. Läroplanen heter ”Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, 2011” och förkortas Lgr 11 (Skolverket, 2011). Motsvarande läroplan för förskolan heter ”Läroplan för förskolan Lpfö 98 - reviderad 2010” och förkortas reviderade Lpfö 98 (Skolverket, 2010). Förskoleklassen regleras alltså av Lgr 11, men bara till vissa delar. Lgr 11 (Skolverket, 2011) är indelad i tre delar. Förskoleklassen tar helt del av första delen som handlar om skolans värdegrund och uppdrag. Den andra delen handlar om skolans mål och riktlinjer och det som gäller för förskoleklassen är formulerat enligt följande:

Den samlade läroplanens andra del gäller i tillämpliga delar för förskoleklassen och fritidshemmet. (Skolverket, 2011, s. 3).

Vad som exakt menas med tillämpliga delar förtydligas inte i styrdokumentet. Den tredje delen som handlar om kursplaner och kunskapskrav gäller inte alls för den frivilliga förskoleklassen (Skolverket, 2011, s. 4).

Förskoleklassen tillhör alltså valda, tillämpliga delar av grundskolans läroplan. Parallellt med denna vetskap bör vi komma ihåg att förskoleklassen genom skolreformen förväntas använda både förskolans pedagogik och skolans traditioner i sin verksamhet (Skolverket, 2001, s. 7, 73).

I Lgr 11 (Skolverket, 2011, s. 9) står det tydligt uttryckt att leken och skapandet är en viktig del av elevernas lärande och då framför allt under de första skolåren. Exakt samma uppdrag



finns i reviderade Lpfö 98 (Skolverket, 2010, s. 6), d.v.s. leken ska främjas för att det går hand i hand med lärandet. Skillnaden mellan de två styrdokumenterna är att det inte står i Lgr 11 att eleverna ska få leka för lekens egen skull medan det i Lpfö 98 står att barnen ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att leka (Skolverket, 2010, s. 9). I Lpfö 98 (Skolverket, 2010, s. 6, 9) skrivs det flera gånger om det *lustfyllda lärandet*. I Lgr 11 har formuleringen ändrats, och notera den hårfina skillnaden på orden som påverkar innebörden, då man i stället talar om *lust att lära* (Skolverket, 2011, s. 7, 10-13). I Lgr 11 (Skolverket, 2011, s. 13) finns kunskapsmål för eleverna som skolan ansvarar för att varje elev *ska ha uppnått* då denne avslutar grundskolan. I Lpfö 98 (Skolverket, 2010, s. 9) finns mål för barnens lärande som förskolan ska *sträva efter* att varje barn utvecklar.

I båda läroplanerna kan vi läsa att förskolläraren respektive läraren ska se till att det sker ett utbyte av kunskaper och erfarenheter samt att det etableras en samverkan mellan varandras skolformer. Detta för att gagna elevernas långsiktiga lärande. Förskolechefen respektive rektorn har det yttersta ansvaret för att samverkan verkligen kommer till stånd mellan de olika verksamheterna (Skolverket, 2010, s. 14, 16; Skolverket, 2011, s. 16, 19).

### **3 Teoretisk utgångspunkt**

Här nedan har vi samlat litteratur, rapporter och forskning som vi ansett vara relevanta för att få en god förståelse och underlätta när vi söker svar på vår frågeställning. Genom att ta del av dessa skrifter har vi fått en samlad bild av den tidigare forskningen som berör frågor om den pedagogiska verksamheten i förskoleklassen, lärarnas syn på sin verksamhet och även de koder som finns inbäddade i den fysiska miljön. Koder som skvallrar om vilka möjligheter som finns till lärande. Kapitlet avslutas med en sammanställande tabell.

#### **3.1 Definition av skolifiering i förskoleklass**

I sin forskning beskriver Karlsson et al. (2006, s. 168) skolifieringen som att förskoleklassen har anpassat sig till skolans traditioner och koder tvärtemot statens intentioner om att förskoleklassens bildande skulle innebära att förskolans kultur integrerades i skolans. Skolverket (2001, s. 9) använder också ordet skolifiering i sin slutrapport till regeringen när de beskriver hur skolans uppdelning i vuxenstyrda ämnesbaserade lektioner och indelning av dagen i pass och raster tar över i förskoleklassen och hur lek, skapande och utforskande marginaliseras. Denna slutrapport är resultatet av ett treårigt projekt där Skolverket granskat implementeringen av reformen i förskoleklass, fritidshem och skola. Projektets arbete för att samla in material har varit omfattande och skett ur flera olika perspektiv. Metoderna har varit årliga insamlingar av statistik och genomförda fallstudier i tio kommuner där organisation, verksamhet och lokaler granskats. Vidare har det genomförts två fördjupningsstudier angående traditions- respektive verksamhetsutveckling, gruppintervjuer med föräldrar, enkäter till lärarutbildare vid elva olika pedagogiska program och två externa observationsstudier i integrerade verksamheter. De resultat som projektgruppen kommit fram till med hjälp av de olika metoderna stämmer väl överens med varandra och pekar alla på samma håll. Slutsatserna som dras är att det finns en välutbyggd organisatorisk grund att utgå från i det fortsatta arbetet med att bygga upp en verksamhet där reformen måste få mer genomslag. Studien visar att skolkoden dominerar och att mer tid och kunskap behövs för att arbetslagen ska kunna gå vidare med reflektioner och diskussioner om barn- och kunskapssyn och att de pedagogiska frågorna nu måste prioriteras så att reformen gagnar barnen (Skolverket, 2001, s. 7-9, 71-73). För den uppmärksamma är det lätt att notera att denna omfattande studie är från 2001 och vi tycker att det är viktigt att påtala att vi inte hittat nyare

rapporter från Skolverket. Efter mailkontakt med myndigheten (bilaga 2) får vi bekräftat att nyare mer genomgripande undersökningar inte gjorts.

Karlsson et al. (2006, s.73, 167, 168) drar slutsatser i sin forskning om att förskoleklassen mer kan ses som den nya skolstarten än som en bro mellan förskola och skola. De pekar på vissa skoltypiska traditioner som numera mer eller mindre etablerat sig i förskoleklassen. I förskoleklassen möter barnen en radikal ökning av vuxenstyrda lektioner, fler aktiviteter kring siffror och bokstäver, betoning på att göra *rätt* och *fel* och en verksamhet som är uppdelad i lektionspass. Rasterna används som medel för att barnen ska få springa av sig, för att sedan kunna sitta still och koncentrera sig (Karlsson et al., 2006, s. 25, 26). Vidare har forskningsprojektet, som varat under 6 år och blev klart 2005, visat att det finns stora skillnader i hur den pedagogiska verksamheten bedrivs i olika förskoleklasser och författarna menar att det beror på den rådande skolkulturen på varje enskild skola och även på hur pedagogerna tolkar reformen utifrån sina erfarenheter och kunskaper. Följden blir att den dagliga verksamheten blir väldigt olika för olika klasser och barn. Den skollika verksamheten blir alltså mer eller mindre tydlig i olika grupper (Karlsson et al., 2006, s.168). Karlsson et al. har, för att få flera infallsvinklar på fenomenet ”samverkan förskola - skola”, kommit fram till sina resultat genom att parallellt bedriva flera olika studier som ingått i ett större forskningsprojekt. Projektet kallas FISK och har bekostats av Skolverket och Myndigheten för skolutveckling (Karlsson et al., 2006, s. 7). Metoderna de har använt för att kunna dra sina slutsatser har varit videoinspelningar i förskoleklasser, intervjuer, samtalsanalyser och granskningar av styrdokument (Karlsson et al., 2006, s. 10).

En annan studie visar att barnen förväntas göra *rätt*, sitta stilla och lyssna i förskoleklassen, vilket många barn upplever väldigt svårt (Simeonsdotter Svensson, 2009, s. 158, 240, 241). Många gånger är förskoleklassens lokaler förlagda i skolan vilket får till följd att klassrummet inte är anpassat efter 6-åringarnas rörelsebehov (Skolverket, 2001, s. 9, 77; Thörner, 2007, s. 109). Johansson (2000, s. 25) menar att vi bör sätta barnen och deras behov mer i fokus och att undervisningen bör vara mer flexibel.

Myndigheten för skolutveckling gavs av regeringen i uppdrag att ta fram ett stödmaterial, som skulle främja utvecklingen av pedagogiken, arbetssättet och verksamhetsdiskussionerna, vilket resulterade i boken ”Förskoleklassen - i en klass för sig” (Myndighet för skolutveckling, 2006). I boken betonas betydelsen av att pedagoger reflekterar över barns lärande, förhållningssätt i verksamheten och att kompetensutveckling leder till bättre insikt om hur verksamheten ska kopplas till styrdokumentet (Myndigheten för skolutveckling, 2006, s. 5). Flertalet förskoleklasser har helt anpassat sig till skolans regler och tankar, menar

Myndigheten för skolutveckling (2006, s. 11) även om det även finns exempel på motsatsen. Här pekar författarna på hur viktigt det är att förskoleklasslärarna med kunskap om förskolepedagogiken vågar möta den skepsis de ibland möts av när de argumenterar för sin vetskap om barns lärande (Myndigheten för skolutveckling, 2006, s. 10, 11). I förskolan, för barn mellan 1-5 år, är det starkt förankrat att barnen ska ha ett reellt inflytande på verksamhetens innehåll, som ska ta hänsyn till barnens nyfikenhet, intresse och erfarenheter. Barnens rätt till delaktighet betonas på flera ställen i Lpfö 98 (Skolverket, 2010, s. 5, 6, 12). Precis dessa möjligheter för barnen att ha inflytande över sin skolvardag påtalas i stödmaterialet som väsentligt för elevernas lärande (Myndigheten för skolutveckling, 2006, s. 20).

### **3.2 Förskoleklasslärare i skolmiljö**

För att gagna elevernas utveckling i förskoleklassen krävs det att det finns ett bra samarbete mellan olika personalgrupper i förskoleklassen, skolan och fritidshemmet. Genom att varje yrkeskategori bidrar med sina speciella kunskaper och tar del av de andras kunskaper, stärks förutsättningarna att bygga en förskoleklassverksamhet som tar vara på barnens möjligheter att lära (Skolverket, 2001, s. 51, 52). En fördjupningsstudie som beskrivs av Skolverket (2001, s. 54) visar att i arbetslag med olika yrkeskategorier är det grundskollärarna som har mest påverkan på arbetet som bedrivs i verksamheten. Tiden är ett annat problem som lyfts. Det finns inte tid för reflektion och kunskapsutbyte för att kunna mötas i en gemensam syn på barn och deras lärande (Skolverket, 2001, s. 55). Förskollärare som arbetar i förskoleklass, som oftast ligger i skolans lokaler, arbetar på bortaplan. De är även få jämfört med grundskollärarna och utgör sällan ett fullt arbetslag. Därför behöver förskollärarna mycket stöd från skolledningen och de måste vara medvetna om att skolans tradition påverkar förskollärarna. Skolledningen behöver i sin tur också stöd från sina chefer på förvaltningsnivå (Skolverket, 2001, s. 57).

Ackesjö (2010, s. 142) har i sin forskning tittat på hur förskoleklasslärarna upplever att det finns två olika uppdrag i förskoleklassen. Förskoleklasslärarna ska, när de förbereder eleverna för skolan, förhålla sig dels till en tillvaroorienterad pedagogik och dels till en framtidsorienterad dito. Det innebär att förskoleklasslärarna ska ta vara på barnens lärande här och nu så att verksamheten blir meningsfull i stunden och samtidigt ska barnen förberedas för övergången till grundskolan. 14 verksamma och före detta verksamma förskoleklasslärare har träffats vid tre dialogseminarier och samtalat runt sitt yrke, och det är i korta drag metoden för

Ackesjös (2010) studie. I samtalen har lärarna uttryckt att de vill sätta barnens intresse i förgrunden och det visar sig t.ex. genom att barnen får vara delaktiga i samlingens innehåll. Förskoleklasslärarna måste vara flexibla och lyhörda för barnen. Barnen kan helt vända upp och ner på förskoleklasslärarnas planering. Detta, menar de samtalande lärarna, skiljer dem från skolan där de mer måste hålla sin planering. Förskoleklasslärarna i studien gör också klart att de är måna om att ha en öppen och ärlig dialog med barnen vilket kan ställas mot skolans pedagogik där det oftare är läraren som talar och eleverna lyssnar. Förskoleklasslärarna markerar en gräns mellan sig och skollärarna då de hävdar att de själva står barnen närmare och att de är med barnen hela dagarna, de tar inte ens rast. Den mer skolförberedande delen i förskoleklassen innebär för de intervjuade lärarna att barnen ska bli trygga i skolans miljö och inte så mycket att de ska bedriva skollik undervisning (Ackesjö, 2010, s. 152, 155, 158). Ackesjö (2010, s. 161) skriver i sin konklusion att hon ser en förskoleklassverksamhet som har hittat en egen nisch som inte liknar skolans traditionella pedagogik. Denna studie skiljer sig alltså från andra studier vi har tittat på.

Pramling Samuelsson och Mauritzson (1997) hävdar att barn är olika uthålliga och att när deras ork och engagemang inte räcker till behöver de få röra på sig. Det är viktigt att se till barnens fysiska och psykiska behov runt skolåldern. Därför är det av största vikt att lärarna strukturerar förskoleklassen så att det är möjligt att barnen kan ägna sig åt olika saker samtidigt. Genom att stimulera barnens lust kan lärarna kognitivt utmana barnen och ett lärtillfälle kan ges. Koncentrationen kan ökas genom att barnen kan välja aktivitet och ha handlingsutrymme, genom att arbeta i små grupper eller i direkt samspel med läraren. Aktiviteterna behöver kännas meningsfulla för barnen och de behöver känna att de har möjlighet att klara uppgiften. Vidare spelar det sociala samspelet och kommunikationen en central roll för att lära sig, då barn lär sig i interaktion med andra barn där de kan reflektera och utveckla sina tankar tillsammans (Pramling Samuelsson & Mauritzson, 1997, s. 60, 61, 66, 67, 72).

### **3.3 Den fysiska miljön**

Thörner (2007, s. 108) har i en projektrapport tittat på den fysiska miljön och är kritisk till val av lokal för förskoleklassbarnen och menar att miljön ofta begränsar vad som är möjligt att göra. Hennes studie bygger på observationer med hjälp av löpande protokoll och fotografier samt intervjuer med fyra sexåringar på två olika skolor och i två förskoleklasser. Att ett rums karaktär signalerar till personerna i det vad som är möjligt att göra eller inte visar flera studier

(Alerby, Bengtsson, Bjurström, Hörnqvist & Kroksmark, 2006, s.13; Björklid, 2005 s. 169). Davidsson (2008, s. 38) hävdar att klassrummet har information om sociala och kulturella regler rörande vad som förväntas ske i rummet. Denna information tillsammans med hur rummet är möblerat och vilka material som finns, är avgörande för hur och vad barnen lär men även för hur de agerar i rummet. Johansson (2000) menar att klassrummet är byggt för traditionell undervisning och att det passar bra för ordning och kontroll som läraren ansvarar för. Pramling Samuelsson och Mauritzson (1997, s. 73) menar att barn behöver rum för både lugna och fysiskt aktiva aktiviteter.

### **3.4 Förskolepedagogik**

Den reviderade läroplanen Lpfö 98 (Skolverket, 2010) genomsyras av det förhållningssätt och den barn- och kunskapssyn vi förväntas ha när vi arbetar i förskolan. Vi har valt att citera ett par riktlinjer som vi tycker lyfter fram förskolepedagogiken på ett tydligt sätt.

Förskolan ska lägga grunden för ett livslångt lärande. Verksamheten ska vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar. Förskolan ska stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda en trygg omsorg. Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. (s. 5)

Verksamheten ska utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper. Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera. Med ett temainriktat arbetssätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande. (s. 6)

Förskollärare ska ansvara för att alla barn får ett reellt inflytande på arbetssätt och verksamhetens innehåll. (s. 12)

En förskola med hög kvalitet kännetecknas av en pedagogik som tar avstamp i barns perspektiv och tar tillvara på barnens erfarenheter, intresse och låter barnen vara delaktiga i utformandet av verksamheten. Det sociala samspelet värderas högt och lärandet inkluderar lek och omsorg. Pedagogerna i dessa förskolor ser barnen som kompetenta medmänniskor och pedagogerna själva är ifrågasättande, reflekterande och aktiva i sin egen kompetensutveckling. Barnen i en förskola med en pedagogik av hög kvalitet möter engagerade lärare som har förmåga att lyssna in barnen och fånga stunder av lärande när de dyker upp (Sheridan, Pramling & Johansson, 2010, s. 142, 145, 150, 152). Stämningen eller

atmosfären inom arbetslaget är också avgörande för möjligheten att skapa en bra förskoleverksamhet. Johansson (2011) sammanställer några drag som kännetecknar en välfungerande samspelande atmosfär och som förskolans pedagogik bör eftersträva. Hon talar om *närvaro*, *lyhördhet* och *överträdelse*. I korta drag handlar det om att arbetslaget karaktäriseras av ett tillåtande förhållningssätt som är öppet för barnens initiativ och som inrymmer mycket glädje, tolerans och fokus på att förstå barnens intentioner. Pedagogerna har alltså tilltro till barnens kompetens och goda avsikter (Johansson, 2011, s. 25-32).

Av tradition har barnet i förskolan setts som *barnet som natur* medan barnen i skolan setts som *barnet som kultur*. Skillnaden beskrivs som att förskolebarnet växer och utvecklas och att pedagogerna utgår från en helhetssyn på barnet. I skolan har en förmedling av kunskap präglat pedagogiken och barnen har förväntats återskapa kultur och kunskap (Lillemyr, 2009, s. 36).

I förskolesammanhang hör vi ofta talas om ordet tema eller tematiskt arbetssätt. Det handlar om att arbeta och skaffa kunskaper utifrån ett visst ämne, låt oss säga vatten, och se det ur många olika perspektiv med många olika redskap (Johansson, 2000, s. 30, 31). Bara fantasin sätter gränser vid ett tematiskt arbetssätt. Åberg och Lenz Taguchi (2005) poängterar vikten av att barnen är delaktiga och själva får vara med och visa vägen för sitt lärande. De menar att pedagogerna måste vara ytterst lyhörda för barnens egna frågor, nyfikenhet och utforskande. De hävdar att barnen genom att själva få söka svar på sina funderingar, med vuxna som stödjande medforskare, i projekt och tema tillsammans kan skapa en kooperativ lärprocess (Åberg & Lenz Taguchi, 2005, s. 86-92). Det tematiska arbetssättet ställer de mot ett sätt att se på barnen som mer passiva mottagare av vuxnas kunskaper och de hänvisar bland annat till den klassiska samlingen. De ifrågasätter vad det sker för lärande och kallar samlingen skollik, med fokus på att sitta stilla, räcka upp handen, vänta på sin tur och menar att det där inte finns plats för ett barncentrerat lärande (Åberg & Lenz Taguchi, 2005, s. 50).

#### **3.4.1 Barns perspektiv**

Ofta när vi pratar om förskolans pedagogik stöter vi på termen *barns perspektiv*. Att ta barns perspektiv innebär att förstå och ta hänsyn till barnens intentioner, att ge barnen en känsla av att de själv får vara med att kontrollera sin situation och att den vuxna sätter sig in i barnens behov och olikheter. Det handlar om att man räknar med barnen och ser dem som medmänniskor med rätt att få göra sina röster hörda (Johansson, 2003, s. 49). Sheridan et al. (2010, s. 104) förtydligar att barns perspektiv handlar om att ta tillvara på barnens eget

uttryck för mening till skillnad från det snarlika begreppet *barnperspektiv*, då det är vi vuxna som gör oss till talesmän för barns önsknings och behov. Karlsson (2010, s. 66) förklarar att de båda perspektiven på barnen ofta växelverkar i förskolan och att det dominerande sättet även påverkar barnens syn på sig själva.

Johansson (2003, s. 47) menar att det inom sociologin finns två olika synsätt att se på barn; *human beings* och *human becomings* och att det är genom synsättet *human beings* som man kan närma sig barns perspektiv. *Human beings* står för att barnen är kompetenta och aktiva medskapare av sin tillvaro. Barnen är delaktiga i en gemenskap med vuxna och är med och påverkar aktiviteter med andra. Beträktas barnen som *human becomings* ses istället barndomen som en brist som ska åtgärdas genom utveckling för att kunna bli aktiva vuxna. Ålder och utvecklingssteg ligger i fokus medan personlighet och det sociala livet försätts i periferin. Dessa två skilda synsätt medverkar till olika sätt att se på barn och vad den pedagogiska verksamheten ska bestå av (Johansson, 2003, s. 47).

#### **3.4.2 Den pedagogiska samlingen**

Vår erfarenhet säger oss att en lektion i förskoleklassen ofta kallas *samling* och att det är just under samlingen som pedagogerna går igenom vad de tänker att barnen ska lära sig och sedan eventuellt delar ut någon uppgift. Under denna samling förväntas barnen sitta stilla, lyssna och räcka upp handen i syfte att förbereda barnen för skolan (Åberg & Lenz Taguchi, 2005, s. 50). I en omfattande empirisk studie tittade Simeonsdotter Svensson (2008, s. 53, 191, 195) på den pedagogiska samlingen och hon bekräftar att våra erfarenheter av samlingen stämmer väl med verkligheten. Syftet med hennes studie var att undersöka vad barnen upplever som svårt under samlingen, hur det kommer till uttryck och hur det bemöts av läraren. Metoderna för datainsamling var videoobservationer och barnintervjuer genom vilka Simeonsdotter Svensson (2008, s. 92) ville studera barns olika sätt att erfa och hantera svårigheter under samlingen. Intervjuerna gjordes i samband med att barnen fick se videofilmerna för att kunna återkoppla och intervjuerna spelades in på band. I studien ingick 115 barn, som gick i 15 olika förskoleklasser på 12 olika skolor. 20 olika samlingar filmades. Resultaten från Simeonsdotter Svenssons (2008, s. 238-260) studie visar att barn ofta upplever svårigheter när situationen i skolan styrs av läraren och när de s.k. skolförberedande uppgifterna inte väcker intresse satt i kombination med att barnens delaktighet är för låg. Delaktighet kan här tolkas som inflytande (Simeonsdotter Svensson, 2008, s. 35). Barnen protesterar genom att t.ex. gå emot givna eller oskrivna regler eller genom att helt enkelt lämna aktiviteten. Simeonsdotter Svensson ser en



avsaknad av barns perspektiv (2008, s. 240, 242). Dessutom ser hon att pedagogerna i förskoleklassen skiljer lek och lärande åt och att de inte tar vara på barnens önskan om att integrera leken i lärsituationerna. Att integrera leken i de pedagogiska samlingarna är något det borde finnas mer kunskap om i verksamheten, menar Simeonsdotter Svensson (2008, s. 241, 245).

### 3.5 Översikt över teoretisk utgångspunkt

För att få en tydligare överblick av tidigare litteratur, rapporter och forskning och dess resultat avseende om förskoleklassen är skolifierad eller inte har vi sammanställt fynden i en tabell.

Av vem	Studie	År	Metod	Resultat
Skolverket	Slutrapport till regeringen	2001	Insamling av statistik Fallstudier Fördjupningsstudier Gruppintervjuer Enkäter Observation	Skolifierat
Karlsson, Melander, Péres Pietro och Sahlström	Studie i ett större forskningsprojekt (FISK)	2006	Videoinspelningar Intervjuer Samtalsanalyser Granskningar av styrdokument	Skolifierat
Myndigheten för skolutveckling	Stödmaterial (reportage, information) Regeringsuppdrag	2006		Skolifiering
Thörner	Projektrapport i del av en större studie	2007	Observationer Intervjuer	Kritisk till förskoleklassbarnens fysiska miljö
Simeonsdotter Svensson	Doktorsavhandling	2009	Videoobservationer Intervjuer	Skolifierat
Ackesjö	Intervjustudie	2010	Dialogseminarier	Icke skolifierat

Tabell 1. Sammanställning av teoretisk utgångspunkt.

## 4 Metod

I följande avsnitt beskriver vi hur vi gick till väga för att genomföra vår studie. Vi redogör för vårt val av metod dvs. observation och intervju och redovisar även för hur vi gjorde vårt urval, hur vi samlade in data samt hur vi analyserade materialet. Vidare tar vi upp de etiska förhållningssätt vi rättat oss efter samt arbetsfördelningen mellan oss.

### 4.1 Urval

I vår studie ville vi genom observation titta på hur skolundervisning och förskolepedagogik integreras i verksamheten i två förskoleklasser för att se om tesen av en skolifierad förskoleklass stämmer med vad vi kan se. Vi ville också intervjua förskoleklasslärare så att de kunde berätta om sina tankar och erfarenheter av skolreformens implementering i förskoleklassen. För att kunna genomföra vår undersökning satte vi upp tre urvalskriterier. Det första kriteriet var att vi måste genomföra studien i *förskoleklasser*. Det andra var att pedagogerna ska ha *förskollärarexamen*, eftersom det är förskollärarna som har det pedagogiska ansvaret och inte t.ex. barnskötare. Det tredje kriteriet var att förskoleklassen *inte medvetet och uttalat arbetar efter varken dominerande skolundervisning eller förskolepedagogik*, alltså inte göra anspråk på att vara extrem i sin pedagogik.

Vi har kontakter inom den kommunala skolverksamheten och känner bl. a. två förskollärare, ”Inga” och ”Lena”, som arbetar i förskoleklass på två olika skolor. Dessa skickade vi en förfrågan till och undrade om vi fick göra observationer i deras klasser. Därigenom gjorde vi ett så kallat subjektivt urval, vilket går under icke-sannolikhetsurval. Det betyder att verksamheten och förskollärarna representerar sig själva och inte någon större population (Eliasson, 2006, s. 50). Lena blev väldigt entusiastisk och föreslog att vi skulle komma till hennes skola och göra studien. Hon sa att kollegan i parallellklassen, ”Evy”, säkert också skulle vara intresserad. Evy kontaktades och tackade ja. Detta urval kan vi då kalla snöbollsurval eftersom det gjordes på rekommendation av en deltagare i studien (Eliasson, 2006, s. 50). Lena var den person som först kom med förslaget att observationen skulle kompletteras med en intervju. Hon ville genom intervjun kunna förklara och förtydliga varför de arbetar som de gör. Även Inga, som arbetar på en annan skola än Lena och Evy, tackade ja till deltagande i studien och vi valde att göra pilotstudien av observationen i hennes förskoleklass.

Förskoleklasserna som ingår i studien finns i lokaler belägna i en låg- och mellanstadieskola. I förskoleklass "A" går 22 barn och där arbetar två förskollärare, Evy och "Annika". Förskoleklass "B" består av 23 barn och där arbetar förskollärarna Lena och "Camilla". Av en slump upptäckte vi att det går ett tvillingpar i förskoleklasserna. Den ena går i A och den andra i B.

## 4.2 Val av metod

I vår ambition att titta på skollik undervisning och förskolepedagogisk förekomst i förskoleklassen samt lärarnas egna tankar om verksamheten, valde vi att använda två olika metoder. Tanken var att metoderna skulle belysa frågorna ur ett vidare perspektiv. Vi tyckte det var viktigt att vi själva gick ut i verksamheten för att observera vad som verkligen sker. Hade vi t.ex. skickat en enkät till förskoleklasslärarna och frågat om verksamhet och skolifiering kanske vi hade fått deras drömsvar och inte hur det faktiskt ser ut. De efterföljande intervjuerna med förskoleklasslärarna syftade till att dessa ska få utveckla sina tankar om verksamheten de bedriver. De gavs möjlighet att problematisera runt reformen och därigenom komplettera och ge djup åt våra fynd.

### 4.2.1 Observation

Som en av våra metoder valde vi observation eftersom vi ville se på förskoleverksamheten i dess naturliga miljö och vara nära det vi undersöker. Patel och Davidsson (2011, s. 91) menar att observationer både ska planeras och registreras systematiskt. Ett sätt att registrera observationer på är att använda sig av observationsschema där man i förväg har bestämt vad man ska titta på. Av det som ska undersökas görs kategorier som behöver definieras (Patel & Davidsson, 2011, s. 95). Denna definiering kallas operationalisering och det är viktigt att den blir tydlig för att undvika missförstånd och felaktiga tolkningar. Genom operationaliseringen görs kategorierna mätbara oavsett vilken metod som kommer att användas (Eliasson, 2006, s. 12, 13). Våra kategorier är *skollik undervisning* och *förskolepedagogik*. Dessa begrepp bearbetade vi och vi identifierade vad som kännetecknar dem, exempelvis kan skollik undervisning kännetecknas av bl.a. lärarstyrd undervisning och att barnen förväntas sitta still. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wägnerud (2007, s. 63) använder andra ord när de skriver om operationaliseringen, men även de trycker på vikten av att den teoretiska definitionen (t.ex. skollik undervisning) och de operationella indikatorerna (t.ex. lärarstyrd undervisning och stillasittande elever) stämmer överens. De menar att om överensstämmelsen är hög så har

studien en hög begreppsvaliditet, vilket i sin tur innebär att det inte ska finnas några systematiska fel (Esaïasson et al., 2007, s. 64). Strukturerade observationer innebär att kategorierna är så väl preciserade att det tydligt framgår vad som ska observeras (Patel & Davidsson, 2011, s. 93). Vi har valt att kalla skollik undervisning och förskolepedagogik för våra kategorier och våra definieringar av dessa för indikatorer.

Varje observationsschema blir unikt, men det finns generella grunder att ta hänsyn till när schemat utarbetas. Det ska vara så lätt att se vilket beteende som ska registreras i vilken kategori så det inte ska ske några tveksamheter eller tolkningar. Ett beteende skall bara kunna noteras i en kategori. Observationsschemat bör också vara lätt att överblicka och hantera. Det bör varken vara för många eller för få antal indikatorer och rekommendationen är 10 till 20 stycken (Patel & Davidsson, 2011, s. 96, 97). I vårt observationsschema har vi 11 indikatorer som definierar skollik undervisning. Vi har 7 indikatorer som definierar förskolepedagogik. Antalet indikatorer är olika många i de två olika kategorierna. Vi anser inte att antalet måste vara lika eftersom innebörden av de olika indikatorerna väger olika tungt. Exempelvis kan *räcka upp handen* inte rättvist jämföras med *tillvarata barnens intresse och erfarenheter*. Det är eftersträvansvärt att observationsschemat och dess indikatorer testas innan den riktiga undersökningen ska äga rum (Eliasson, 2006, s. 13; Patel & Davidsson, 2011, s. 97). Detta ska ske i så lik situation som möjligt och vinsten är att kunna upptäcka eventuella brister i observationsschemat (Patel och Davidsson, 2011, s. 97). Vi var icke-deltagande observatörer eftersom vårt syfte var att observera och dokumentera i observationsschemat. Vi deltog inte i aktiviteterna utan var passiva men närvarande i situationen vi skulle undersöka (Patel & Davidsson, 2011, s. 100). Vidare var vi medvetna om att barnen och förskollärarna kunde påverkas av vår närvaro och ändra sitt vanliga beteende. Denna haloeffekt är viktig att ha ta hänsyn till och för att minimera detta bör forskaren göra sig så osynlig som möjligt (Denscombe, 2004, s. 133).

Nedan finns det observationsschema vi utarbetat och flera av indikatorerna har vi definierat i bilaga 3.

## Förskoleklass

		Skollik undervisning										
Tid	Händelse	Lärarledd	Sitta still	Planering	Mål	Räcka upp handen	Svara rätt/fel	Kunskapsförmedling	Initierad av lärare	Lära genom lek	Arbeta enskilt	Låg barndelaktighet

		Förskolepedagogik						
Tid	Händelse	Socialt samspel	Flera aktiviteter samtidigt	Lek för lekens egen skull	Elevinflytande av formen	Elevinflytande av innehåll	Tillvaratar intresse erfarenhet	Fånga lärande i stunden

	JA	NEJ
Lektionspass		
Rast för att springa av sig		
Skapande lättillgängligt		
Tematiskt arbetsätt		

Fysiska miljön

Positiva fynd markeras med ett *plus* och negativa fynd markerads med ett *minus*. De indikatorer som inte är aktuella för situationen markerads med ett *snedstreck*.

#### **4.2.2 Intervju**

Vårt ena syfte med studien var att lyssna på förskolläraernas egna tankar om sin verksamhet i förhållande till de olika inriktningarna skollik undervisning och förskolepedagogik. Om observationsschemat skulle kunna svara på vilken pedagogisk inriktning verksamheten drar åt, så skulle intervjuerna kunna svara på varför verksamheten bedrivs som den gör samt vilka ambitioner och motiv som finns bland lärarna. Patel och Davidsson (2011, s. 74, 75) påtalar också vikten av att personen vi intervjuar känner till hur uppgifterna hanteras, i vårt fall konfidentiellt, och att vi under intervjun håller oss respektfulla och förstående oavsett svar. Det är en självklarhet för oss eftersom vi följde vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2002).

Graden av strukturering på intervjufrågor handlar om hur mycket utrymme vi ger intervjuobjektet att svara på frågorna. Vi kan välja öppna eller mer slutna frågor och därigenom ge plats för långa, berättande svar kontra korta ja och nej svar (Patel & Davidsson, 2011, s. 76, 77). Om vi ser struktureringen som en gradskala, så strävade vi efter att hamna närmare den lägre graden av strukturering, för att ge förskollärarna fritt spelrum att resonera och förklara. Vi startade med en sammanfattning om vad vi velat titta på under observationen och sedan ställde vi en öppen fråga. Vi ville hålla svaren inom ramarna för det vi tittar efter och därför behövde vi under intervjuns gång ibland formulera fler frågor som ledde in på rätt spår, men ändå gav förskollärarna fortsatt möjligheter att svara fritt. Vi formulerade i förväg några stödpunkter och frågor runt temat som vi sneglade på för att hålla den röda tråden (bilaga 4). Detta kallar Patel och Davidsson (2011, s. 77) att vi har låg grad av standardisering och det passar bra när vi ska göra en kvalitativ analys. Kvale och Brinkmann (2009, s. 43) använder ordet halvstrukturerad när de beskriver den intervjuform vi använder oss av med ett bakomliggande tema som löper genom intervjun med hjälp av i förväg skrivna stödfrågor, som hanteras av intervjuaren efter behov.

### **4.3 Datainsamling**

Här nedan redogör vi för hur vi gick tillväga när vi genomförde vår pilotstudie och även hur observationerna, intervjun och samtalet fullföljdes.

#### **4.3.1 Pilotstudie**

Patel och Davidsson (2011, s. 97) menar att genom en pilotstudie kan observatören korrigera sitt observationsschema för att förvissa sig om att det är lätthanterligt och fångar det som är

tänkt. Tack vare vår pilotstudie, som utfördes i en förskoleklass som tillhör ett annat rektorsområde än de två förskoleklasserna som studien genomfördes på, så upptäckte vi flera svårigheter med att använda vårt observationsschema. Vi kunde dock också se nyttan med att ha operationaliserat kategorierna skolundervisning och förskolepedagogik. Trots att vi tyckte att vi gjort tydliga indikatorer, som skulle hjälpa oss att se vilken av de två undervisningsformerna som dominerade, var det inte alltid självklart om vi skulle sätta ett plus eller inte. Det går inte alltid att renodlat svara *ja* eller *nej*, vilket gjorde att vi fick föra stödande anteckningar och vidare diskussioner för att kunna analysera verksamheten. Vi insåg att observationsschemat inte ensamt kan svara på vår frågeställning, men det fungerar väldigt bra som underlag. Sammanfattningsvis tyckte vi att schemats indikatorer var bra då de trots allt tydligt definierade de två olika pedagogiska inriktningarna och hjälpte oss att behålla fokus. Bara två av punkterna kände vi var överflödiga (*låg barndelaktighet* samt *arbeta enskilt* under skolundervisning). Därför beslöt vi att ta bort dessa. När vi väl gjorde den riktiga studien fick vi dock lägga tillbaka dessa indikatorer i schemat igen, vilket vi resonerar runt i metoddiskussionen. Vi lyfte ut *lektionspass*, *tematiskt arbetssätt*, *skapande lättillgängligt* samt *fysiska miljön* ur schemat för att istället föra anteckningar om dessa. Anledningen till detta var att dessa begrepp var något som var mer övergripande för hela verksamheten och inte gick att avläsa i varje enskild aktivitet. Inte bara vi själva kände att schemat var otillräckligt, utan även de två förskollärarna, var angelägna om att prata med oss och förklara tankarna bakom sin verksamhet, trots att vi inte hade avtalat tid för detta. Vi valde däremot att inte göra en pilotstudie med intervjun. Kvale och Brinkmann (2011, s. 98, 105) skriver om vilken omfattande träning som krävs för att bli en riktigt god forskningsintervjuare. Det är ett inget man lär sig vid ett enstaka tillfälle och eftersom vi dessutom ska ha en intervju med låg struktur, kommer förmodligen inte den ena intervjun bli lik den andra.

#### **4.3.2 Genomförande av observationerna**

Vi observerade förskoleklass A under en hel skoldag från 8.10 till 12.30 och förskoleklass B påföljande dag mellan 8.10 till 12.10, då skoldagen var slut. Vi studenter observerade tillsammans i båda klasserna. Vi placerade oss så att vi kunde överblicka helheten och även röra oss i klassrummet så vi var nära barnen, men försökte ändå vara osynliga. Schemat fyllde vi i allt eftersom vi observerade någon av våra definierade indikatorer för skollik undervisning eller förskolepedagogik. Positiva fynd markerade vi med ett *plus* och negativa

fynd markerades med ett *minus*. De indikatorer som inte var aktuella för situationen markerades med ett *snedstreck*. De indikatorer vi lyft ut i kanten av schemat markerades med *ja* eller *nej* beroende av förekomsten. Vi åt lunch med klassen i matsalen ca en halvtimme, men då hade vi inte observationsschemat framme.

#### **4.3.3 Genomförande av intervjuerna**

Intervjuerna var planerade att genomföras i direkt anslutning till observationerna i skolans lokaler. I förskoleklass A avstyrde dock Evy intervjun den dagen vi kom och hon hade inte heller möjlighet att förlägga den till någon annan dag. Däremot hade vi ett samtal under en kortare kaffepaus och då fick vi möjlighet att ställa lite frågor. Vi förde anteckningar under samtals gång. Detta har vi sedan använt i vår analys eftersom Evy gav oss klartecken att göra så.

I förskoleklass B genomfördes intervjun med Lena enligt planerna. Vi satt avskilt och ostört i ett litet arbetsrum och använde en diktafon och en mobiltelefon för ljudupptagning. Vi fick 34 minuters bandinspelningar och de anteckningar vi förde var framför allt för att komma ihåg någon följdfråga vi ville ställa. Klimatet var lugnt och avspänt och vi avbröt intervjun när vi var nöjda med det material vi fått och när Lena kände att hon fått ge uttryck för sina tankar runt våra frågor till henne.

#### **4.4 Dataanalys**

Kvalitativ bearbetning är inte någon homogen metod och många olika vetenskapliga synsätt använder sig av kvalitativ metod. Det är därför vanligt att egna former av metoder utarbetas av forskarna (Patel & Davidsson, 2011, s. 119, 120). Även begreppen validitet och tillförlitlighet får olika betydelser beroende på om det är en kvalitativ eller en kvantitativ studie. Vid de kvalitativa studierna finns inte lika klara normer som det finns för de kvantitativa studierna. Eftersom alla kvalitativa studier är unika är det viktigt för forskaren att beskriva hela forskningsprocessen eftersom detta kan stärka validiteten. De som läser studien ska kunna följa med och förstå hela processen med alla dess unika val längs resan (Patel & Davidsson, 2011, s. 106, 109). I vår studie har vi försökt att noga beskriva vår process, från början till slut. I kvalitativa studier är validitet och tillförlitlighet så nära varandra att författarna Patel och Davidsson (2011, s. 106) väljer att endast använda sig av begreppet validitet men med en bredare innebörd. Detta eftersom det i kvalitativa studier inte behöver innebära låg tillförlitlighet när resultatet inte blir samma när undersökningen upprepas. Fångar



undersökningen det unika är det istället mer intressant och en variation av resultatet berikar studien snarare än ger den låg tillförlitlighet. Även om varje kvalitativ studie är unik och det inte finns några tydliga regler för att validera måste vi beakta och sträva efter att säkerställa validiteten (Patel & Davidsson, 2011, s. 106, 109).

Patel och Davidsson (2011, s. 91) menar att observationer sällan används enskilt utan utgör ett komplement till någon annan form av undersökningsmetod. Genom att använda mer än en metod, vilket kallas triangulering, bidrar det till en mer komplett undersökning eftersom olika infallsvinklar kan synliggöras (Eliasson, 2006, s. 31). Denscombe (2004, s. 129) förklarar det han kallar metodtriangulering som ett sätt att kontrollera validiteten genom att forskaren jämför sina fynd med resultatet som producerats med hjälp av en annan metod. I vår studie ville vi först använda observation för att se hur det ser ut i två olika förskoleklasser för att sedan ta del av vad förskollärarna själva hade att säga om verksamheten genom intervjuer. Vi använde alltså två olika metoder och kunde använda de olika resultaten för att validera fynden.

Patel och Davidsson (2011) talar om hur en kvalitativ studie ställer krav på löpande analyser. Genom att hela tiden bearbeta och reflektera över sina insamlade data är det både lättare att anpassa studien så vi får ut så mycket som möjligt av den och dessutom är det enklare att minnas och formulera det vi ser direkt och inte vänta tills allt material är insamlat (Patel & Davidsson, 2011, s. 121). Analysen påbörjades direkt efter att vi hade observerat första klassen. Vi påbörjade vår bearbetning av intervjun under tiden vi intervjuade vilket vi återkommer till.

#### **4.4.1 Generalisering**

För att kunna *generalisera* resultatet av vår studie, dvs. tillämpa det på fler än de som ingått i studien, skulle den behöva vara möjlig att mätas, kontrolleras och upprepas av andra forskare, som skulle komma fram till samma resultat som vi gjort (Denscombe, 2004, s. 182). Patel och Davidsson (2011, s. 109) beskriver svårigheten med att generalisera i kvalitativa studier eftersom de görs i ett visst sammanhang med vissa förutsättningar som gäller just där och då. Däremot så skulle vårt resultat kunna *överföras* till liknade situationer under förutsättning att vi noggrant och detaljerat försökt beskriva det vi studerat (Denscombe, 2004, s. 182). På så vis ger vi möjlighet för läsaren att bilda sig en uppfattning om trovärdigheten i vårt arbete och att själv kunna bedöma om våra fynd går att föra över till andra, liknade sammanhang.

#### 4.4.2 Analysmetod för observation

Eftersom det inte finns någon enhetlig form av dataanalys för kvalitativ metod (Patel & Davidsson, 2001, s. 119, 120) gjorde vi vår egen version av hur vi skulle utforma och använda oss av vårt observationsschema. Vi var intresserade av vilka typiska skolliknande- och förskolepedagogiska beteende som förekommer i förskoleklassen och detta registrerade vi i observationsschemat. Resultatet av observationsschemat kom att utgöra en grund för vår tolkning om tesen av en skolifierad verksamhet stämmer eller inte. Denna grund jämförde vi med det som framkom i intervjuerna.

Våra observationsscheman var i princip helt identiska, vilket vi tolkar som att andan i klassrummet var lätt att fånga och att inga tveksamheter förelåg. Då vi satt *plus*, *minus* respektive *snedstreck* i de olika kolumnerna i schemat samt *ja* och *nej* i kategorierna längst ner i vänsterkanten var det överskådligt och vi kunde lätt se var tyngdpunkten låg i de olika klasserna.

#### 4.4.3 Analysmetod för intervju

Kvale och Brinkmann (2009, s. 206, 212) beskriver hur vi under intervjun kan spegla vad intervjuobjektet säger, sammanfatta och bolla tillbaka vår tolkning av vad de sagt och sedan låta personen kommentera om vi uppfattat dem rätt eller inte. På det viset kan vi redan under intervjun öka validiteten genom att direkt få bekräftelse på våra tolkningar. Intervjun blir med andra ord självkorrigerande (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212). Detta gjorde vi genom att ställa tolkande frågor till Lena som t.ex.: ”Om jag förstår dig rätt menar du alltså...”.

Genom att vi använde oss av ljudupptagning under intervjuerna hade vi efteråt möjlighet att upprepade gånger lyssna på vad som uttryckts. Utifrån ljudbandet transkriberade vi vad som sagts med ord till skriftspråk. Kvale och Brinkmann (2009, s. 196, 197) menar att mängden som ska skrivas ut och hur detaljerat det ska vara beror på syftet med undersökningen. De delar som vi ansåg ha betydelse för vår studie och som gav oss svar på vår frågeställning skrev vi ut i text. Vår tanke var att det i denna text tydligt skulle framgå vad intervjuobjekten tycker i sakfrågan, alltså skolreformens genomslag i förskoleklassen och att det ska underlätta för oss att analysera resultatet. Den transkriberade texten markerades med olika färger för att strukturera och göra det lättare att skriva resultatet. De citat som förekommer i texten är också bearbetade genom noggrann avlyssning och transkribering. En del av citaten innehåller parenteser med våra förtydligande kommentarer. Patel och Davidsson (2011, s. 108) menar att ett sätt att garantera validiteten i kvalitativ forskning kan vara att låta de intervjuade själva ta

del av resultatet. För vår del innebär det att våra intervjuade förskollärare erbjuds att läsa och ge sitt godkännande till hur vi tolkat och sammanfattat deras svar samt att de känner igen sig i eventuella citat.

#### **4.5 Etiskt förhållningsätt**

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer består av fyra huvudkrav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet vilka alla utgör normer för samarbetet mellan forskare och de som deltar i undersökningen. Informationskravet har vi följt då vi har informerat om studiens syfte, hur observationerna och intervjuerna ska genomföras och att deltagandet är frivilligt samt att de kan dra sig ur när de vill utan att förklara varför. Förskollärarna har gett sitt samtycke till att vi kommer att observera verksamheten samt intervju dem. De är även informerade om att personuppgifterna kommer att behandlas konfidentiellt. Vi vill därför förtydliga att alla namnen är fiktiva eftersom vi lovat deltagarna att inte använda deras riktiga namn. Informationen vi får ta del av genom observationer och intervjuer kommer vi bara använda inom ramen för studiens genomförande. Detta har vi tydliggjort för förskollärarna och därigenom följer vi nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002, s. 6-14).

#### **4.6 Arbetsfördelning**

Under arbetets gång har vi haft ett originaldokument som vi utgått ifrån. Vi har båda bidragit med text till samtliga delar i arbetet. Dessa texter har vi ibland skrivit på andra dokument och sedan klippt in i arbetet då vi båda tagit del av, gett synpunkter och godkänt dem. Båda deltog de två dagarna med varsitt observationsschema och ställde aktivt frågor vid samtal respektive intervju. Efter den empiriska undersökningen reflekterade vi tillsammans och pratade ihop oss om vad vi sett och hört. Därefter delade vi upp själva skrivandet så en av oss skrev resultat och analys av klass A och en av klass B. Vi bollade tankar via mail och vi läste varandras texter för att komplettera och ha synpunkter. Genomgående för hela processen har varit täta mail- och telefonkontakter varvat med träffar med diskussioner och genomgångar. Vi har båda bidragit lika mycket till att arbetet drivits framåt, men vi har olika styrkor så vi har försökt nyttja dem på bästa sätt. Det innebär att vi inte alltid lika aktivt deltagit i varje uppgift men fördelningen av uppgifter har varit jämn.

## 5 Resultat och Analys

Här nedan sammanställer och analyserar vi i berättande form resultatet från observationer och samtal/intervju i först klass A och sedan i klass B. Vi visar vilka av de skollika respektive förskolepedagogiska undervisningsformerna som dominerar i klasserna för att kunna svara på vår frågeställning om tesen av en skolifierad förskoleklass stämmer. Genom analysen av samtal/intervjun låter vi förskollärarna själva förtydliga det vi sett och förklara hur de ser på sin verksamhet och syftet med den.

### 5.1 Den fysiska miljön

Vi kommer här att beskriva den fysiska miljön vilken vi förde anteckningar om i observationsschemat. Vid första anblick ser de båda klassernas lokaler lika ut, men vid en närmare observation upptäcker vi små skillnader. Små skillnader som ändå blir stora då de signalerar att olika former av undervisning bedrivs i de olika klasserna. Det som är likt är att klassrummen består av två större rum samt några mindre. Alla rum är ljusa, luftiga och har öppna ytor. Det finns tre stora ovala bord i båda klassernas lokaler. Vi anser att rummen ger barnen möjlighet för lek, rörelse, flera aktiviteter samtidigt och socialt samspel eftersom det finns spel, böcker och material i barnens höjd samt fria ytor. Detta ger utrymme för en förskolepedagogisk inriktning. Vi ser dock mer skapande material tillgängligt i klass B än i klass A. Högt upp på en vägg i klass A finns teckningar uppsatta. När vi går närmare dem ser vi att alla teckningar ser likadana ut. Alla har samma färger och består av handavtryck med liknande blad. Teckningarna i klass A tycker vi signalerar att barnen inte fritt har fått skapa sina egna teckningar, de tycks inte ha haft inflytande av varken formen eller innehållet eftersom alla teckningar är i stort sett identiska. I klass B finns flera lådor i barnens höjd som ska föreställa akvarier. Alla ser olika ut och det som är gemensamt är själva lådan. Vi får senare veta att barnen har fått samarbeta och skapa dessa tillsammans i olika grupper. Akvarierna i klass B tyder på socialt samspel och utrymme för barnens eget inflytande av innehållet. Bredvid akvarierna finns även bilder av varierande sorters fiskar uttryckta från datorn och egentillverkade metspön. Teckningarna i klass A kan förknippas med en skollik undervisning medan akvarierna i klass B kan ses som ett tecken på förskolepedagogik. När vi senare går ut på rast ser vi att det på dörren till klass B hänger en skylt på dörren där det står ”Välkommen till satelliten”. Skylten är gjord av några barn. Någon motsvarande skylt syns

inte på klass As dörr. Vår tolkning är att vi kan se två olika förhållningssätt genom att se på miljön i de olika klassernas lokaler. Redan ytterdörren skvallrar om var det finns en hög barndelaktighet av form och innehåll.

## **5.2 Observation i klass A**

Resultatet redovisas i kronologisk ordning. Det följer alltså skoldagen från morgonsamling till avslut. Varje stycke avser ett arbetspass och titeln på styckena visar vilka skollika eller förskolepedagogiska arbetsformer som dominerar i just den händelsen. Vår redogörelse kommer visa att i klass A framträder den skollika undervisningen tydligast.

### **5.2.1 Tillrättavisningar - Sitta still, räcka upp handen och frånvaron av socialt samspel**

Dagen börjar med en samling då barnen sitter i en halvcirkel på golvet medan Evy sitter på en stol. Ett barn lämnar spontant en läxbok till Evy varpå Evy frågar om det är fler som ska lämna sina läxböcker. Observationsschemat och anteckningar visar att det förekom många tillrättavisningar under denna stund, som t.ex. ”sitt still”, ”ta på dig diademet” och många ”schyy”. Evy leder samlingen och när barnen räcker upp handen får de berätta något. Dock förekommer ingen dialog eller återkoppling av vad som berättas utan Evy går vidare till nästa barn eller till det Evy vill informera vidare om. Vi ser således att dagen börjar med att barnen förväntas göra rätt samtidigt som den innehåller låg barndelaktighet och frånvaro av socialt samspel dvs. hög grad av skollik undervisning.

### **5.2.2 Göra på lärarens sätt - Göra rätt och förmedling av kunskap**

Efter samlingen går ena gruppen av klassen iväg med Annika till ett angränsande rum för att ha matematik och den andra gruppen stannar kvar för att ha svenska med Evy. Evy berättar kort om motsatsord och barnen får svara på vad motsatsord till olika ord är. Då något barn svarar ”inte varm” när Evy säger kall, menar Evy att detta är fel och låter ett annat barn svara utan att återkoppla till hur barnet tänkte eller förklara varför hon anser att det är fel. När Evy vill få fram motsatsordet till trubbig och ett barn säger spetsig hoppar observatören nästan till när Evy säger att det är fel. Utan att förklara eller undra hur barnet tänker går hon vidare till att fråga ett annat barn som säger taggig. Detta är inte heller rätt för Evy söker efter ordet vass. Vi ser att Evy håller sig till sin planering och hör inte ens att barnen har klart för sig vad ordet betyder. Hon tittar ner i sina papper och efterlyser bara ordet vass. För oss blir det

tydligt att arbetspasset handlar om kunskapsförmedling och rätt eller fel, vilket tyder på skollik undervisning. Evy går sedan vidare med att barnen får säga var sin mening som hon skriver på tavlan. Evy står med ryggen mot barnen och framför det hon själv skriver, flera barn ser inte vad hon gör och detta ser vi som en bidragande faktor till att barnens engagemang inte är på topp, dock sitter de snällt still på golvet. Varje barn ska sedan räkna hur många ord meningen innehåller och vi undrar om barnen förstår dessa övningar då barnen upprepade gånger svarar med fel antal ord. Evy säger: ”men vi har ju gått igenom vad meningar är för något tidigare” och därmed bekräftar hon vår tanke om att det handlar om kunskapsöverföring. Evy förväntar sig att barnen ska komma ihåg och förstå det hon berättat för dem vid ett tidigare arbetspass. Hela situationen upplever vi som traditionell katederundervisning. Ingen vikt läggs vid att försäkra sig om att barnen förstår, vad de förstår eller hur de tänker. Undervisningen sätts heller inte in ett annat sammanhang så att barnen kan relatera till sin egen vardag. Vi tolkar det som att Evy inte tar vara på barnens intresse eller låter de ha inflytande över form eller innehåll. Evy ser inte situationen ur barnens perspektiv. Däremot tycks Evy vara angelägen att vilja nå målet med sin planering och låter inte barnens tankar påverka riktningen av lektionen. Flera faktorer visar att lektionen ligger nära en skollik undervisningsform.

### **5.2.3 Sitta på varannan stol och tänka själv - Arbeta enskilt, rätt och fel**

De barn som ska ha matematik hämtar sina matteböcker och färgpennor och går och sätter sig vid de stora ovala borden i rummet intill. Vi ser att flera barn vill öppna sina böcker men att de absolut inte får göra det för Annika. Hon säger till dem flera gånger att stänga böckerna och vid ett tillfälle lägger hon till att de hinner göra uppgifterna och att det inte är någon tävling. Att poängtera att det inte är någon tävling anser vi är bra, men vi kan också tolka det som att barnen har lust till att bläddra/arbete i böckerna. Vi undrar om denna lust, som både är nämnd i den reviderade Lpfö 98 (Skolverket, 2010, s. 6, 9) och Lgr 11 (Skolverket, 2011, s. 7, 10 13), förminskas eller så småningom försvinner då de uppmanas att inte öppna böckerna. Annika uppmanar också gruppen gång på gång att sätta sig på varannan stol. När ordningen till slut infinner sig, går Annika igenom uppgifter på smartboarden (interaktiv skrivtavla som är kopplad till en dator). Annika skriver t.ex. en 7:a följt av sju stycken trianglar. Hon ber sedan barnen att blunda och så suddar hon ut fyra stycken trianglar. Barnen får sedan räcka upp handen, vilket Annika påminner om flera gånger, och svara på vad Annika gjort och vad hon ska göra för att det ska bli rätt igen. Flera sådana här övningar följer och någon gång

frågar hon om de förstår, dock får hon inte mycket till svar mer än några försiktiga nickningar. Efter genomgången ska barnen slå upp en bestämd sida i matteboken och göra likande uppgifter som precis har gått igenom. En av oss observatörer frågar Annika, då hon går runt bland barnen, om syftet med att barnen ska sitta på varannan stol och får till svar att barnen inte ska störa varandra. Pramling Samuelsson och Mauritzson (1997, s. 72) anser att barn lär av varandra genom kommunikation och socialt samspel. Detta ser vi gå stick i stäv med vår observation. Återigen ser vi en skollik situation. När barnen arbetar enskilt vänder sig ett av barnen flera gånger till en av oss observatörer och vill ha bekräftelse på vad hon ska göra. Efter nickningar och små förklaringar arbetar barnet vidare. Annika, som uppmärksammat detta, kommer och säger till barnet att hon ska tänka själv och testa och se om det blir rätt. Vi tolkar det dock som att barnet kanske inte vågar testa med risk för att det blir fel eftersom det är ett tyligt rätt- och feltänk som genomsyrar hela aktiviteten och även hela dagen. Denna tanke hos oss, bekräftas av att vi flera gånger under hela dagen hör barn t.ex. säga: ”Blev det rätt?” och ”Får man göra så här?”. När barnen räknat färdigt går de fram till Annika som tittar på uppgiften. Är den inte gjord enligt facit får barnen gå tillbaka till sin plats och rätta uppgiften. Det innebär även att de får byta färg på pennan, då Annika av någon anledning säger att det är fel färg.

#### **5.2.4 Fruktstund och högläsning - Låg barndelaktighet**

Alla barn samlas igen i en halvcirkel och Annika sätter sig på en stol och börjar läsa en bok medan barnen äter medhavd frukt. Detta innebär att barnen som har haft svenska på morgonen sitter på samma matta i 50 minuter innan de får gå upp och röra på sig. Med hjälp av vårt observationsschema ser vi att denna stund består av låg barndelaktighet eftersom Annika väljer boken själv, hon skapar ingen ögonkontakt med barnen och hennes brist på engagemang i högläsningen är tydlig. Detta bidrar till att hon inte lyckas fånga barnen vilka sitter och tittar på annat, pillar på andra saker och leker med fruktburkarna. Vi ser inget socialt samspel mellan läraren och barnen. Evy som står vid sidan av och bläddrar i en bok, går då och då och rättar till de barn som inte sitter stilla. Om låg barndelaktighet skriver Simeonsdotter Svensson (2008, s. 35) som ett problem när man fokuserar på de skolförberedande faktorerna.

### **5.2.5 Göra klart uppgifter innan man får leka - Leken**

Då högläsningen är klar går Evy in och bryter passet, hon vänder sig till oss studenter och säger att behöver barnen röra sig lite. Barnen får nu välja på att skriva och rita i två olika böcker, händelseboken eller vårboken. När de är klara med dessa uppgifter får de leka fritt. Detta ser vi som att leken marginaliseras eftersom den inte integreras i arbetspassen och endast blir något barnen får göra då de anses klara med skoluppgifterna. Inte heller integreras rörelsen under dagen då det är tydligt att rörelsen endast finns under rasterna. Denna marginalisering tar Skolverket (2009, s. 9) upp i sin egen rapport och beskriver det som en del av skolifieringen. Sedan följer nästa arbetspass då de barn som haft svenska ska ha matematik och vice versa, detta pass blir inte lika långt för sedan följer en rast och därefter lunch. Vi ser här en tydlig uppdelning av dagen i olika arbetspass. De är inte långa men leken får endast ett kort inslag så det kan tyckas som att förmiddagen är ett enda långt arbetspass.

På nästa sida följer det gemensamt ifyllda schemat för förskoleklass A.



## Förskoleklass A

		Skollik undervisning										
Tid	Händelse	Lärralledd	Sitta still	Planering	Mål	Räcka upp handen	Svara rätt/fel	Kunskapsförmedling	Initierad av lärare	Lära genom lek	Arbeta enskilt	Låg barndelaktighet
8:15	Samling	+	+	+	/	+	-	-	+	/	-	+
8:20	Matte	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+
8:20	Svenska	+	+	+	+	+	+	+	+	-	/	+
8:45	Frukt, högläsning	+	+	+	/	/	/	/	+	/	/	+
9:00	Skrivbok	+	/	+	+	/	+	/	+	-	+	-
	Fri lek	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
9:50	Matte, svenska	Se kl.8.20										
10:10	Rast, lunch	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
11:25	Film	/	/	/	/	/	/	/	/	+	/	/
11:50	Göra klart	+	+	+	+	/	+	-	+	-	+	+

		Förskolepedagogik						
Tid	Händelse	Socialt samspel	Flera aktiviteter samtidigt	Lek för lekens egen skull	Eleveinflytande av formen	Eleveinflytande av innehåll	Tillvaratar intresse erfarenhet	Fånga lärande i stunden
8:15	Samling	-	/	/	-	-	-	-
8:20	Matte	-	-	-	-	-	-	-
8:20	Svenska	-	-	-	-	-	-	-
8:45	Frukt, högläsning	-	-	-	-	-	-	-
9:00	Skrivbok	+	-	-	-	-	-	-
	Fri lek	+	+	+	+	+	/	-
9:50	Matte, svenska	Se kl.8.20						
10:10	Rast, lunch	/	/	/	/	/	/	/
11:25	Film	/	/	/	/	/	/	/
11:50	Göra klart	-	-	-	-	-	-	-

	J A	N E J
Lektionspass	X	
Rast för att springa av sig	X	
Skapande lättillgängligt	X	
Tematiskt arbetssätt		X

Fysiska miljön
Se särskilt avsnitt på sid. 27, 28

Positiva fynd markerade vi med ett *plus* och negativa fynd markerades med ett *minus*. De indikatorer som inte var aktuella för situationen markerades med ett *snedstreck*.

### 5.3 Samtal med förskoleklassläraren Evy från klass A

Evys tanke med förskoleklassverksamheten är att den ska ge social träning och vara skolförberedande. Hon menar att den sociala biten är viktig för att få ihop gruppen och de görs genom lekar och lära känna övningar. De arbetar med SET, social emotionell träning, då de sitter i en cirkel på stolar och samtalar om hur man är en bra kompis. Att lära sig prata en i taget och vara trevlig anses viktigt. Den skolförberedande delen kännetecknas, av Evy, med att lära sig klippa, träna finmotorik för att hålla pennan och sitta still. Dock finns viss acceptans för att hålla pennan på olika sätt. Eleverna måste kunna sitta still i åk 1 eftersom kraven är så stora där. Annika är med i delar av samtalet och när vi riktar oss till henne och frågar om skolifiering ser hon frågande ut. Vi backar tillbaka ett steg och frågar om hon vet vad skolifiering innebär varpå hon svarar nej. Evy fyller i och säger ”man kan inte bara leka ett helt år”. Eftersom vi tyvärr inte genomför en intervju med Evy och i stället sitter och samtalar över en kopp kaffe med barnen omkring oss frågar vi inte djupare om hur hon resonerar. Vi tolkar det dock som att hon inte ser att leken kan integreras och innebära lärande och att hon starkt betonar vikten av att förbereda barnen inför skolan. Flera gånger nämner hon ett dokument som hon planerar sin verksamhet efter. Vi får ta del av dokumentet, som heter ”Screening dokument för förskoleklass elever” (särskrivningarna är korrekt citerade). Dokumentet är undertecknat av skolledningen och sammanställt av förskollärare, lärare och specialpedagog och gäller alla förskoleklasser på skolan. Det står uppspaltat vad barnen förväntas gå igenom och testas på innan de börjar i klass 1 med betoning på ”matematik” (!) och språkutveckling. När vi senare i lugn och ro tittar på dokumentet, som är fullt av stavfel, särskrivningar och tvetydiga anvisningar, ser vi ett dokument som rimmar illa med vad som står att läsa i Lgr 11. I våra ögon är dokumentet så luddigt att det blir ett intetsägande papper och vi kan inte se att dokumentet tillför något utöver det uppdrag som redan står angivet i Lgr 11. Det känns som ett avprickningsschema som är grundat på en omodern utvecklingspsykologisk syn på lärandet eller snarare en förlegad traditionell skolundervisning.

Ibland anser Evy att de behöver bryta planeringen för att de märker att barnen behöver spralla av sig men tanken att integrera rörelse och lek slår inte pedagogen. Hon menar att de har en utedag i veckan då barnen får röra sig mycket och en gymnastiklektion, vilken eleverna uppskattar mycket. Eftersom hon säger att de behöver bryta sin planering tolkar vi detta som att de så långt det bara går vill hålla sig till sin planering vilket i sin tur innebär att barnen ska följa den planering som pedagogerna på förhand har utarbetat.

När vi samtalar om att barn har kommit olika långt i sin utveckling och kunskapsnivå menar de båda pedagogerna att de individanpassar innehållet och erbjuder barn som behöver mer utmaning fler stenciler att arbeta med. När vi nu analyserar resultatet ifrågasätter vi dock om det är att individanpassa när man erbjuder barnen färdigtryckta stenciler istället för att ta tillvara deras egna intressen och erfarenheter. Stencilerna ligger närmare kunskapsförmedling och arbeta enskilt (skola) än att fånga lärande i stunden (förskolepedagogik).

## **5.4 Observation i klass B**

Resultatet redovisas enligt samma princip som observationen i klass A. Vår redogörelse kommer visa att i klass B framträder förskolepedagogiken tydligast.

### **5.4.1 Sång, samling och skratt - socialt samspel**

En godmorgonsång på svenska och engelska inleder samlingen där Camilla står vid whiteboardtavlan och barnen sitter på varsin stol vid tre ovala bord. Läraren Lena sitter på en stol vid ett av barnens bord. Camilla pratar om hur dagen ser ut och får snabbt hon igång en dialog med barnen. Barnen får komma med egna synpunkter och idéer. Lena har tagit fasta på att några av pojkarna tycker om att spela fotboll och nu ska ett av de lite mindre rummen inredas till en fotbollsplan. Camilla berättar att de måste hjälpas åt så allt blir rätt. Hur vet vi att målen hamnar mitt på väggen? Hur får vi mittlinjen mitt på golvet? Pedagogerna Lena räcker upp handen för att få ordet av Camilla. Hon säger att det ju var synd att vågen var bortplockad nu när de ska mäta längden. Det får barnen att fundera och snart är en livlig debatt igång om hur man mäter längd. Barnen får komma fram och visa och de har olika förslag på hur man kan använda både fötter och ben för att mäta. Camilla berättar också att på eftermiddagen ska barnen och pedagogerna leka affär tillsammans så hon behöver hjälp att göra prislappar i valörer 1-5 att fästa på lite leksaker. Barnen får själv välja vilken aktivitet de vill vara med på. Är det inget av detta som lockar erbjuds barnen att leka fritt. Camillas uppstart av dagen tar utgångspunkt i barnens egna intressen, då både fotboll och affärslek är aktiviteter som barnen själva gärna väljer att göra. Camilla lyckas under den korta samlingen visa grundpelarna i den pedagogik, som sedan kommer att genomsyra hela dagen. Hon tar tillvara på barnens erfarenheter, intresse och låter barnen vara delaktiga i utformandet av verksamheten. Det sociala samspelet värderas högt och lärandet inkluderar lek, vilket är ett uppdrag i både Lpfö 98 (Skolverket, 2010, s. 6) och Lgr11 (Skolverket, 2011, s. 9). Under samlingen sitter barnen på bestämda platser vid de ovala borden och de räcker upp handen för

att få ordet. Dock hör vi inte vid något tillfälle att barnen blir tillsagda att sitta stilla om de sitter och snurrar runt på stolen. Vi tolkar det som att det inte läggs någon energi i form av tillsägelser och tjat om att barnen ska sitta stilla och räcka upp handen utan det är det sociala samspelet och glädjen som är i fokus. Flera skratt hörs under samlingen, då pedagoger och barn skrattar tillsammans. Innan dagens aktiviteter startar får barnen äta sin frukt, sittandes på golvet och samtidigt titta på en tokig film om mätning, vilken får oss alla att skratta.

#### **5.4.2 Hur brett ska ett mål vara? - Fånga lärande i stunden**

När aktiviteterna sedan kommer igång går Camilla in med några barn i fotbollsrummet. Som observatörer kan vi se att det är en ”mattelektion” som pågår där Camilla utmanar barnen och deras tankar. En pojke föreslår att målet ska vara tjugo meter brett. I stället för att avslå hans förslag som något felaktigt och omöjligt, visar hon honom hur lång en meter är med hjälp av en meterlinjal. Sedan får han själv mäta och komma underfund med att det inte går. Han blir tvungen att mäta hela väggen innan han inser att det inte kommer lyckas och han föreslår nu en mer realistisk längd på målet. Vi tolkar det som att Camilla hela tiden är lyhörd och fångar lärandet i stunden. Hon avgör inte åt barnen vad som är rätt eller fel utan hon låter de hitta lösningarna själva. Det finns en övergripande plan för rummet, men barnen är delaktiga och får samspela socialt. Sheridan et al. (2010, s. 44) menar att förskolepedagogik av hög kvalitet kännetecknas av engagerade lärare som har förmåga att lyssna in barnen och fånga stunder av lärande när de dyker upp. Camilla är precis den vuxne medforskaren som Åberg & Lenz Taguchi (2005, s. 86-92) beskriver när de talar om god förskolepedagogik.

#### **5.4.3 Jag har sett streckkoder i affären - Tillvarata intresse och erfarenheter**

De barn som har valt att göra prislappar arbetar självständigt utan att få färdiga mallar eller bli ledda av lärarna. De tar egna initiativ, påverkar både form och innehåll av aktiviteten och diskuterar tillsammans. Ett barn kommer på att man kan göra streckkoder och då får de andra tips om det. Barnets egen erfarenhet av prislappar i affären kommer fram när barnet får arbeta under fria former. Det sociala samspelet mellan barnen är påtagligt och de utmanar varandras tankar. Pedagogerna sitter uppflugen på ett av de ovala borden och spelar spel med några andra barn och hon har koll på ”prislapps barnen” i ögonvrån. När vi frågar Lena senare varför hon och satt uppe på bordet och spelade spel med barnen utbrast hon med ett förvånat skratt: ”Gjorde jag!? Oj, det tänkte jag inte på”. Lenas förhållningssätt och engagemang i barnen tolkar vi som att hon är närvarande i varje stund och har fokus på att det ska vara ett lärande i

nuet, just där det händer. Hennes utgångspunkt tycks inte vara att barnen ska tränas inför något som ska komma i årskurs ett utan hon blir t.o.m. så uppslukad så hon själv glömmer regeln om att inte sitta på borden.

#### **5.4.4 Har du sett att jag kan hjula? - Elevinflytande av form och innehåll**

Några flickor står vid smartboarden och på egen hand letar de upp låtar på You tube som de dansar till på en stor matta. Eric Saades ”Popular” ekar mellan väggarna i rummet och Lena säger skrattande att *den* låten har de hört förr! Flickorna hjular, slår kullerbyttor och mimar till sången. Dansandet pågår en lång stund tills en av flickorna, trots att kompisarna säger att hon inte får, klickar igång en tecknad spökefilm på You tube. Lena observerar överträdelsen, stänger av datorn och säger vänligt men bestämt att nu får ni gå och leka något annat. Hon tycks veta att barnen vet att de har gjort fel, men väljer att inte läxa upp barnen för detta. Inget hot om att ”om man gör på det viset så får man minsann inte vara själv vid datorn”. Barnen är medvetna om att de gjort fel, men det känner förmodligen samtidigt att deras lärare kommer lita på dem i fortsättningen också. Johansson (2011) benämner några karaktäristiska drag för en fungerande förskolepedagogik och talar bl.a. om lärarnas förmåga att vara toleranta, öppna mot barnens initiativ och att de har en tilltro till barnens goda avsikter (Johansson, 2011, s. 25-32). Just dessa drag kan vi nästan ta på under hela dagen, så tydliga är de i verksamheten.

#### **5.4.5 Fem kronor, tack! - Lek integrerad i lärandet**

Förmiddagens aktivitet pågick utan avbrott tills det var dags att gå och äta i matsalen och gå ut på en längre rast. Dagen var alltså inte uppdelad i kortare lektionspass. Så blir det dags att leka affär, eller ha matematik om du så vill. När barnen har varit ute har Camilla ordnat de prismärkta leksakerna på olika hyllor och hon har lagt småmynt (en, fem och tio kronor) i små burkar till barnen. Barnen får samsas två och två om pengasumman och deras uppdrag är att försöka handla för lika mycket som de har i burken. Det sociala samspelet är märkbart när barnen går runt och handlar. Verkligen alla barn är engagerade och kön hos maxikassörskan Lena blir snabbt lång. Varje barnpar möts av den käcka och rappa kassörskan som får barnen att räkna för glatta livet. Ibland blir det pengar över och då kan barnen handla mer, någon har lagt för mycket i korgen och då lockar Lena fram lösningen hos barnen själva; att något måste sättas på hyllan igen. Ett barn förstår inte varför femman är mer värd än ettan. Lena växlar och visar. Hela aktiviteten domineras av de förskolepedagogiska kategorier vi har i vårt observationsschema lika mycket som de skollika till stor del lyser med sin frånvaro.

Aktiviteten är förvisso lärarinitierad och lärarledd, men det går inte att ta miste på barnens delaktighet och möjligheter att påverka. Barnen hade visat intresse för affärslek och det var den tråden som pedagogerna byggde vidare på. Pedagogerna överför ingen färdig kunskap utan de blir precis lika förvånade som barnen när det blir pengar över och de kan handla mer.

På nästa sida följer det gemensamt ifyllda schemat för förskoleklass B.

### Förskoleklass B

		Skollik undervisning										
Tid	Händelse	Lärarledd	Sitta still	Planering	Mål	Räcka upp handen	Svara rätt/fel	Kunskapsförmedling	Initierad av lärare	Lära genom lek	Arbeta enskilt	Låg barndelaktighet
8:20	Samling	+	+	-	/	+	-	-	+	/	-	-
8:35	Frukt, film	/	+	+	+	/	/	/	+	/	/	/
8:45	Fri lek	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
8:45	Mäta	+	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-
8:45	Prislapp	+	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-
11:00	Rast, lunch	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
11:45	Leka affär	+	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-

		Förskolepedagogik						
Tid	Händelse	Socialt samspel	Flera aktiviteter samtidigt	Lek för lekens egen skull	Elevinflytande av formen	Elevinflytande av innehåll	Tillvaratar intresse erfarenhet	Fånga lärande i stunden
8:20	Samling	+	/	/	-	+	+	+
8:35	Frukt, film	/	/	/	/	/	+	/
8:45	Fri lek	+	+	+	+	+	/	-
8:45	Mäta	+	-	-	+	+	+	+
8:45	Prislapp	+	-	-	+	+	+	+
11:00	Rast, lunch	/	/	/	/	/	/	/
11:45	Leka affär	+	-	-	-	+	+	+

	JA	NEJ
Lektionspass		X
Rast för att springa av sig		X
Skapande lättillgängligt	X	
Tematiskt arbetssätt	X	

Fysiska miljön
Se särskilt avsnitt på sid. 27, 28

Positiva fynd markerade vi med ett *plus* och negativa fynd markerades med ett *minus*. De indikatorer som inte var aktuella för situationen markerades med ett *snedstreck*.

## 5.5 Intervju med förskoleklassläraren Lena

Lena redogör kort, snabbt och med lite sjungande snärt i rösten för sin bild av skolifiering:

Sitta still, jobba i boken, 40 minuter och sedan rast.

Därmed summerar hon väldigt effektivt de definitioner vi har funnit i vår genomgång av litteratur och forskning. När vi sedan frågar om hon tycker att den egna verksamheten är skolifierad svarar hon först lite svävande. Lena berättar att de i början av året låtit barnen ha betydligt fler fria val och de hade t.ex. samlingar i ring på golvet just för att undvika stillasittande vid bord. Pedagogerna i klassen märkte att barnen blev oroliga i samlingen och det var svårt för 23 barn att samsas på en matta. Det blev även mycket konflikter på väg till matsalen angående vem som skulle hålla vem, vem som skulle gå först och det blev en tävling. När de plockade in bord och bestämde platser till barnen infann sig ett annat lugn och de kunde strategiskt placera ut de mer tystlåtna barnen så de också blev sedda:

Det är ju inte för att de ska lära sig det (sitta stilla) för att de ska göra det sedan.

Absolut inte. Utan det är för att vi känner att det funkar lättare för dem. Vi gör barnen mer rättvisa nu. De fixar det på ett bättre sätt och då kan vi lägga energin på andra saker som är mycket roligare än att tjata ”Kalle” femtio gånger.

Lena förklarar mer kring stillasittandet, som hon inte anser är ett mål i sig att kunna:

Även de få stunder som vi jobbar i matteboken är det inte meningen att de ska sitta isolerade för sig själva och jobba i sin bok. Vi ser det bara som bra att de snackar med varandra. De kan fråga en kompis, för barn lär av barn. De lär sig att samarbeta. Många gånger tror jag de är mer på samma nivå och förstår varandra bättre.

Lenas tveksamhet angående om den egna verksamheten är skolifierad är förknippad med att barnen ibland får sitta på bestämda platser och ha fröken framme vid tavlan. Under intervjuens gång inser Lena dock att detta i sig inte är skolifiering utan faktiskt ett sätt att arrangera en grupp på 23 barn för att barnen själva ska komma till sin rätt. Lena menar alltså att tanken med de bestämda platserna i bänkarna inte har att göra med att träna inför skolan utan det är mer en organisatorisk nödvändighet. Vår iakttagelse blir att ordet skolifiering inte är helt enkelt att definiera trots att man står mitt i verksamheten. Det här med att räcka upp handen frågar vi också Lena om. Hon säger att det handlar om att alla ska få talutrymme och att alla



ska få en chans att yttra sig. Även det ett sätt att organisera för att det ska vara bra i nuet och inte för att träna inför framtiden.

Eftersom vi vet att förskollärarna enligt det omtalade dokumentet är ålagda att arbeta med matteboken i alla förskoleklasser på skolan och eftersom vi under dagens observationer trott oss förstå att Lena vill arbeta mer tematiskt, integrerat med lek och i nuet, undrar vi vad hon tänker om matteboken. Vi frågar Lena efter hennes syn på denna. Lena har redan tidigare nämnt att hon inte ser några hinder i sin verksamhet utan att hon hela tiden försöker utnyttja alla ramar och nu menar hon att det också gäller matteboken. Lena säger att ”den är en parentes” och menar att de gjort matteboken ”till sitt eget material”, vilket betyder att de använder den på sitt eget vis. Det innebär rent konkret för det första att de inte jobbar i boken från pärm till pärm. I stället kan de, om barnen en dag t.ex. pratar om att mäta tyngden på något, utgå från det och passa på att se om det finns med i matteboken. För de andra kan de ta fram vågar, experimentera, lyfta saker med olika tyngd, gå på jakt efter en tung å en lätt sak och sedan se vad kompisarna hittat. Är min bok fortfarande lätt i förhållande till kompisens lätta fjäder? Bara av detta lär sig barnen att rätt och fel inte alltid finns. Boken var lätt när jag jämförde med cykelhjälmen, men inte när jag jämförde med kompisens lättare fjäder. Sedan kan barnen som en del i hela processen använda boken. Ser Lena att något barn inte löst uppgiften enligt facit frågar hon dem hur de kom fram till svaret. Oftast har de en fullkomligt logisk förklaring och barnen behöver aldrig rätta sina uppgifter. ”Frågar man bara en fråga till så har de ju rätt”, säger Lena. ”Matte ska vara kul”, menar Lena. Vissa barn vill veta de rätta svaren och då får de veta det. Lena reflekterar runt matteboken:

Det som slår mig nu som är lite märkligt. Det är eftersom jag vet i ettan och tvåan där har de ju inte haft några matteböcker. Ettan och tvåan har inte haft matteböcker. De har gjort egna som de har jobbat runt, men vi ska ha! Det är ju också lite märkligt!

Vi undrar om Lena aldrig rättar om barnen räknar eller skriver fel.

Näe, det skulle jag aldrig få för mig. Det ska vara kul! Börjar jag peta så tror jag inte att det blir kul. Då vill de inte.

Enligt skolreformens intention skulle lek, skapande, ett tematiskt arbetssätt och didaktisk inriktning prägla förskoleklassen och de första grundskoleåren (Skolverket, 2001, s. 7, 73). Vi frågar Lena om deras verksamhet integrerar det tematiska arbetssättet. Lena menar att det tematiska arbetssättet är en stor del av verksamheten. Ibland initieras teman av lärarna, men

ofta av barnen också. ”Det är då det blir bra. När det kommer från barnen. Det är där de befinner sig”, berättar Lena. Här knyter Lena an till en tradition i förskoleklasserna på denna skola att barnen ska kunna fem namngivna fåglar och fem namngivna blommor när barnen börjar första klass. ”Fåglar”, betonar Lena, ”varför ska det vara just fåglar?” Lena passar på att stryka under att sista ordet inte är sagt angående det dokumentet som ska gälla alla klasser.

Vi har jobbat med fiskar. När barnen då började tillverka fiskespö utav blompinnar och satt och fiskade så... ja... då fick vi spinna vidare på det. Vad finns det för fiskar? Vi tittade på fiskefilmer, gjorde akvarium, tryckte ut fiskar (från datorn) och barnen fick välja att skriva om en fisk. Dessa barninitierade teman gör vi så länge vi känner att vi får något ut av det. Sedan dyker det upp något annat intressant.

Vi tolkar Lenas berättelse som att pedagogerna genom de barninitierade teman låter barnen ha inflytande över både form och innehåll i undervisningen, det blir ett socialt samspel, det kan bli lek för lekens egen skull (som med fiskespöna), barnen får skapa, barnens intresse och erfarenheter tillvaratas och lärandet fångas i stunden. I en aktivitet som får löpa genom verksamheten tills den är uttömd, får förskolepedagogiken en framträdande roll.

Vi undrar om det finns någon planering och tydliga mål som ska uppnås vid olika lektioner, vilket enligt Ackesjös studie (2010, s. 152) skulle kunna vara en faktor som tyder på mer skollik undervisning.

Vi har en planering. Vi har ju en tanke. Men samtidigt blir den många gånger omkullkastad för att det händer något annat. Det kryper in en myra eller nåt. Då blir det något annat av det. Många gånger blir det slumpen som avgör. Sen kan vi inte titta på alla myror. Men vi har ju en planering, det har vi.

Vi tolkar Lenas svar som att de har en övergripande planering, men att de är flexibla i att ändra den om barnens uppmärksamhet fångas av något annat. Pedagogerna måste alltså inte alltid driva igenom det som var deras egen tanke eller deras mål.

Lena pratar vidare om tematiskt arbetssätt och menar att de kan ha flera parallella teman. Nu menar Lena att affärsleken säkert kommer utveckla sig över en längre tid. Idén till att arbeta med matte med hjälp av affärslek fick pedagogerna när de märkte att några barn lekte mycket med kassaapparaten.

Här var ju verkligen alla med, som jag såg det därifrån jag satt (vid kassaapparaten). Man såg ju vilken bra stund det blev! De tyckte det var roligt och det är ju det som ger någonting.

Vi frågar Lena vad hon tänker om förskoleklassåret. Vad vill hon ge barnen som de har med sig upp i skolan?

Syftet med detta år är ju egentligen det samma som alla andra år på förskolan. Jag tycker att syftet är det samma när man är ett år eller tjugo. Det ska vara lustfyllt.

Vi ser det som att för Lena är det självklart att alla olika skolformer i utbildningssystemet hänger samman som en röd tråd. Vi tolkar det som att hon menar att det förhållningssätt och den barn- och kunskapssyn som får yngre barn att lära även bör gälla för äldre barn och att det ska genomsyra hela skoltiden. Lena säger uttryckligen att hon inte ser förskoleklassåret som något särskilt år där vissa saker ska tränas in, utan året i sig måste vara meningsfullt för stunden.

Vi berättar för Lena att vi läst att många förskollärare i förskoleklass tycker det är svårt att få gehör för sina förskolepedagogiska tankar. Vi ber om Lenas synpunkter på det.

Vi är fullständigt på kontrakurs mot varandra. De (skola) vet inte var vi är känns det som. Jag vet inte hur stark jag är i det heller. Vi har t.ex. diskuterat det här om att de tycker att vi måste rätta barnen och att de måste skriva bokstäverna rätt. Ändå känner jag att vi får mer och mer belägg för att det vi gör är rätt. ”Maria” (den nya rektorn) har mycket, mycket av förskoletänket. Det känns som det blir mer och mer förskolepedagogiken som ska lyftas fram. Sedan är det så när man hamnar på ett ställe med människor med otroligt olika barnsyn så man bara baxnar ibland (att det är svårt med samarbetet).

Lena bekräftar med sina tankar de svårigheter med samarbetet med skolan, som förskollärare i förskoleklass många gånger upplever. Det kan t.ex. bero på att skolans koder sitter djupt rotade och att grundskollärarna är fler i antalet (Skolverket, 2001, s. 54; Helte & Lindgren, 2011, 15 dec.) Intervjun rundas av och vi stänger av diktafonen och mobiltelefonen.

## 6 Avslutning

Nedan tar vi upp studiens resultat i förhållande till vårt problem, syfte och vår frågeställning. Vi diskuterar även resultaten och de metoder vi använde oss av och vilka didaktiska implikationer vår studie har möjlighet att ge.

### 6.1 Slutsats

För att kunna uppnå vårt syfte med studien ställde vi oss en fråga och den har vi svarat på i resultatdelen. Vi ville se om tesen om den skolifierade förskolklassen stämmer. Vi finner i vår analys att de två förskoleklasserna vi har besökt symboliserar två helt skilda världar, de är som natt och dag trots att de inryms i samma skola med enbart några meter mellan klassrummen. Klass A genomsyras av en traditionell skolundervisning med arbetspass, läxor, göra rätt, arbeta enskilt och sitta still. Klass B består av lära genom lek, tillvaratagande av barnens erfarenheter och intresse samt ett starkt socialt samspel. Vad kan vi då med vår ögonblicksstudie säga om tesen av en skolifierad verksamhet? Jo, vår studie visar, precis som tidigare undersökningar, att det kan ta tid att genomföra reformer, men också att det finns de som har kommit väldigt långt i arbetet med förskoleverksamheten och regeringens förväntningar på hur den ska bedrivas. Alltså handlar det inte bara om tid, menar vi. Även förskollärarnas egna tankar har avgörande betydelse för hur verksamheten bedrivs i förskoleklasserna och det kan vara en bidragande orsak till att reformen tenderar att missförstås och inte nå ut i verksamheten. Vår studie bidrar till att återigen påpeka att vägen från en reform på papperet till en verksamhet som gagnar barnen och deras lärande inte är självklart spikrak. Därigenom blir det ännu viktigare att ta nästa steg i reformens genomförande. Skolverkets egen stora rapport från 2001 visade på en skolifierad verksamhet, efterföljande forskning pekar, med vissa undantag, åt samma håll. Vår studie visar också att skolifieringen lever kvar 14 år efter reformens genomförande. Med våra resultat som grund vill vi understryka vikten av att de som står mitt i verksamheten blir mer delaktiga och involverade. Vi har kunnat visa att det finns pedagoger som inte reflekterar över sin verksamhet utan arbetar med inkörda, icke ifrågasatta arbetssätt. Vi bollar vidare frågan om hur vi kommer förbi detta. De eldsjälar som finns och visar att det går att bedriva verksamheten enligt skolreformens intentioner behöver lyssnas på och ges utrymme att visa vägen. Vår övertygelse, med vår studie i ryggen, är att frågan på allvar måste lyftas på

verksamhetsnivå. Det hjälper inte att upprepade gånger utreda något som det sedan blundats för i händelsernas centrum.

## 6.2 Resultatdiskussion

I nedanstående stycken belyser vi ytterligare de viktigaste resultaten för att tydligt visa läsaren samband mellan det två olika verksamhetsformerna och deras begränsningar eller möjligheter att driva igenom skolreformen. Vi berör också kort hur de olika verksamheterna kan se ut ur ett barnperspektiv.

### 6.2.1 Skolförberedande eller förlängning av förskolan?

Vårt resultat visade att de två olika förskoleklasserna hade olika fokus gällande syftet med förskoleklassåret. I klass A låg fokus på att de skolförberedande uppgifterna. Dessa uppgifter handlade enligt förskollärare Evy dels om att stärka barnen som grupp med lekar, samarbetsövningar och genom att använda färdiga program för att träna barnens sociala och emotionella färdigheter. Under dessa pass sitter barnen i ring på stolar och pratar om hur man är en bra kompis. Stor vikt lades vid att barnen ska lära sig att sitta stilla, räkka upp handen och lyssna. Att träna färdigheter som att klippa med sax och ha ett korrekt penngrepp förekom också i klass A även om det fanns acceptans för att pennan kan hållas på olika vis. När Evy betonar vikten av att barnen måste kunna vissa saker för att de ska leva upp till kraven i klass 1, sker ingen reflektion över att barnen egentligen inte ska behöva kunna alla dessa saker eftersom det är skolreformens tanke, att förskolans pedagogik ska få följa med upp de första åren i skolan. Barnen förbereds alltså för något som egentligen inte ska finnas.

I klass B uttrycker Lena i stället att hon ser förskoleklassåret som en naturlig förlängning av förskolan och hon betonar att lärandet löper som en röd tråd genom hela utbildningssystemet. För henne blir fokus att barnen ska få det meningsfullt i nuet och inte tränas inför något som ska komma senare. De korta stunder barnen sitter på sina platser är det av organisatoriska orsaker, som hon menar inte har något med skolförberedande tankar att göra. Likaså har handuppräkningsmetoden mer med en demokratisk fördelning av ordet, än att tränas inför skolan, att göra. De olika förhållningssätten i klasserna får statuera exempel på Johanssons (2003, s. 47) resonemang om *human beings* och *human becomings*. De olika förväntningar barnen har på sig i de olika klasserna uppfattade vi efter bara en dag i klassen. Vi kunde på något sätt känna med alla våra sinnen att de olika klassernas lärare hade olika avsikter med sina förväntningar på barnen. Det är vår tro att även barnen känner vad som

förväntas och eventuellt varför. Till skillnad från oss har barnen kanske inte samma förmåga att reflektera över eller protestera mot situationen de befinner sig i. Vi vill också uppmärksamma läsaren på att själva indikatorerna *sitta stilla* och *räcka upp handen*, som i litteraturen ansetts vara tecken på skolifiering, måste problematiseras eftersom man faktiskt kan sitta stilla och räcka upp handen av flera olika anledningar. En pedagog ska inte behöva känna att de knappt vågar låta barnen räcka upp handen eller sitta still av rädsla för att klassas som skolifierande pedagog. Dock det är viktigt att alla pedagoger verkligen funderar på syftet med handuppräckning och stilla sittande och framför allt hur de förklarar för barnen varför det är viktigt.

#### **6.2.2 Följa ett dokument eller följa barnens intresse och erfarenheter?**

I klass A refererade Evy flertalet gånger till det av skolan fastslagna arbetsdokument som gäller målen för förskoleklassen. Evy finner stöd i dokumentet och ser fördelarna med att kunna följa materialet för att veta att alla förskoleklassbarn får samma ingång till skolan. En sådan tanke, tänker vi, förutsätter dock att alla använder dokumentet på samma sätt och att dokumentet verkligen är ordentligt utvärderat och godkänt som det enda saliggörande medlet för att ge alla olika barn en bra start i skolan. Användandet av matteboken, som är en av dokumentets riktlinjer, används under lektioner då barnen förväntas arbeta enskilt utan att störa varandra och de får inte sitta bredvid varandra. Uppgifterna går igenom vid smartboarden, men inga paralleller dras till vilken användning man kan ha av kunskapen rent konkret. Det är bara tal som ska lösas. Om uppgifterna inte är lösta enligt facit får barnet försöka igen så det blir rätt. Det finns rätt och fel. I klass B ser Lena samma material som ett möjligt hinder då hon vill arbeta tematiskt utifrån barnens erfarenheter och intresse. Hon använder dock den mattebok de är ålagda att göra, men hon och hennes kollega Camilla har valt att låta matteboken vara en väldigt liten del av undervisningen och hon använder den alltid tillsammans med konkreta material, rörelseaktiviteter och socialt samspel mellan barnen. För Lena finns inte orden rätt och fel utan hon ber barnen förklara hur de har tänkt och oftast har barnen en tanke som är fullkomligt logisk om hon frågar dem hur de löste uppgiften. Karlsson et al. (2006, s.168) visade i sin undersökning just på att det i olika skolor och även i olika klassrum på samma skola kan bedrivas väldigt olika verksamheter. Karlsson et al. förklarar det bl.a. med att lärarna har olika erfarenheter, kunskaper och tolkar reformen på olika sätt. Vi vill dra det ytterligare ett steg och undrar om en tolkning av reformen ens

alltid sker. Evys kollega, också hon förskollärare sedan många år, hade inte hört talas om ordet skolifiering.

### 6.2.3 Förmedling av kunskap eller tematiskt arbetssätt

Lillemyr (2009, s. 36) pratar om barn som natur kontra barn som kultur. Natur står för helhetssyn på det växande barnet och kultur står för kunskapsförmedling och skoltradition. I resultatet har vi konstaterat att klass A mer representerar kunskapsförmedling medan klass B utgör exempel på en helhetssyn på det lärande barnet. Vi har också visat att i klass A är *rätt och fel* vanligt förekommande, men i klass B menar pedagogerna att utifrån sina erfarenheter och sin kunskapsnivå har barnet aldrig fel utan de har ett logiskt svar som går att betrakta som rätt. Dessutom har vi konstaterat att barnen i klass A flera gånger under dagen och i olika sammanhang ställer frågor som visar att de tvivlar på sin egen förmåga och har behov att få bekräftelse av fröken, som förmodas ha alla svar: ”Blev det rätt?”, ”Får man göra så här?”. Detta kan jämföras med klass B där barnen flera gånger tog egna initiativ, deltog aktivt i utformningen av aktiviteterna och uppenbarligen kände att de var betrodda att göra så. Genom att se till helheten i de olika förhållningssätten ligger det nära till hands att fundera över hur barnen ser på sin egen förmåga att lära. Vi tror inte att barnen själva kan uttrycka så djupa tankar om sitt eget lärande, något som är svårt nog för en vuxen. Däremot tror vi att det är av stor vikt för barnens framtida skolgång att de får med sig en stor portion tillit och får behålla glädjen i att lära. Om inte reformen får genomslag i alla klassrum ger vi våra barn olika utgångsläge och förutsättningar. Detta måste vi ha i bakhuvudet hela tiden. Det handlar ytterst om barnen.

Som vi nämnt tidigare råkade det gå enäggstvillingar på skolan, en i vardera förskoleklassen, och visst är tanken på att få följa dem under en längre tid lockande.

## 6.3 Metoddiskussion

För att ge svar på vår frågeställning valde vi att observera förskoleklassens verksamhet och intervjua förskollärarna i två förskoleklasser. Detta föregicks av en pilotstudie då vi skulle se om observationsschemats utformning och innehåll gav oss möjlighet att fånga det vi ville och om det var tydligt nog, vilket rekommenderas av Patel och Davidsson (2011, s. 97). Efter utförd pilotstudie ändrade vi i schemat och plockade bl.a. bort två av indikatorerna, *arbets enskilt* och *låg barndelaktighet* (se avsnitt om pilotstudie). Indikatorerna var fortfarande utmärkande för *skollik undervisning*, med då de inte förekom i förskoleklassen vi gjorde

pilotstudien i, trodde vi att de indikatorerna var överflödiga. Just dessa indikatorer blev sedan i förskoleklass A väldigt tydliga, varpå vi beslöt att lägga tillbaka dem igen. Kanske det är svårt att göra en pilotstudie i en annan förskoleklass eftersom alla inte arbetar likadant, eller så skulle vi inte fokuserat på om själva indikatorerna var fel eller rätt utan mer på om schemat var hanterbart rent praktiskt. Att indikationerna var korrekta visste vi ju redan eftersom de var hämtade ur vår teoretiska bakgrund.

Vi var icke-deltagande observatörer, då vi inte tog aktiv del i händelserna i förskoleklasserna utan bara stod vid sidan av och observerade (Patel & Davidsson, 2011, s. 100). Lärarna presenterade oss för barnen vid starten av dagen och berättade vad vi skulle göra i klassen. Förskoleklassläraren i klass A, sa till barnen, att vi säkert kunde spela lite spel med barnen och att de kunde få visa oss lite saker under dagen. Detta trots att vi sagt att vi enbart skulle observera och vara som flugor på väggen. Det blev dock aldrig några större bekymmer. Vi höll oss passiva och undvek kontakt med barnen som av dem kunde uppfattas som en inbjudan till samtal eller lek. Ett par gånger sökte barnen kontakt med oss och ville ha hjälp eller skoja med oss. Vi mötte barnen, men gjorde inget för att förlänga samtalen. Det var inte heller någon kontakt som påverkade verksamheten i klassrummet.

Rent hypotetiskt kan man tänka sig att eftersom förskoleklasslärarna visste att vi skulle komma och titta på hur verksamheten är upplagd så skulle de kunnat lägga upp en exemplarisk skoldag bara för vår skull. Detta är en risk vi måste kalkylera med och vara medvetna om (Denscombe, 2004, s. 133). Vi tror ändå inte att det skulle vara möjligt för förskoleklasslärarna att ändra sin verksamhet till något annat än vad den brukar vara, inte så det skulle påverka vårt resultat i alla fall. Vi utgår från att varje lärare arbetar efter den pedagogiska inriktning de tror på och har byggt sin verksamhet kring. Barnen såg ut att vara välbekanta med respektive arbetssätt och vi tror att det hade märkts tydligt om lärarna, bara för en dag, arbetade på ett annorlunda sätt.

Vår önskan var att göra intervjuer direkt i anslutning efter dagens slut. Förskolläraren i klass A ställde in intervjun samma dag den skulle genomföras och hade inte möjlighet att få till stånd en intervju vid senare tillfälle heller. Vi löste det genom att vi fick lov att hänvisa till ett kortare samtal vi hade under dagen medan verksamheten pågick. Detta hindrade oss inte från att själva observera och dra slutsatser från det vi såg för att kunna svara på frågeställningen om verksamheten var skollik eller förskolepedagogisk. Vi tyckte att vi fick tillräckligt material för att uppnå vårt syfte. Dock visar en inställd intervju hur känslig en kvalitativ undersökning, med få inblandade deltagare, är för förändringar i metoden.



## 6.4 Didaktiska implikationer

Vi har tidigare skrivit om svårigheten att generalisera vår studie eftersom vi har varit i två förskoleklasser och samtalat respektive intervjuat två förskollärare. Vi anser dock att det som framkommit i vår studie är intressant som underlag för att föra diskussioner på verksamhetsnivå, alltså på en nivå där skolreformens genomslag visat sig riskera fastna (Skolverket, 2001, s. 71). Vi har kunnat visa att skolifiering förekommer, men också att den inte behöver göra det. Vi har också kunnat visa att förskollärarna i de olika klasserna har olika tankar om vad förskoleklassåret ska erbjuda barnen. Att två förskoleklasser på samma skola kan arbeta så olika med skolreformens föresatser borde väcka funderingar både hos rektorn och hos de som arbetar i klasserna. Skolverket (2001, s. 72) och Myndigheten för skolutveckling (2006, s. 5) ser det som avgörande för att skolreformen ska nå ut i klasserna, att personalen får tid att reflektera tillsammans och att höja sin kompetens. Vårt resultat skulle kunna användas som en tankeväckare och en ingång till gemensamma reflektioner under arbetslagsträffar. Önskvärt hade varit att utifrån vårt resultat ta fram ett diskussionsunderlag med syfte att underlätta samtalen mellan kollegor. Som exempel kan nämnas att själva ordet *skolifiering* var svårt att sätta ord på vad det innebär och ordet *skolförberedande* och dess innebörd gavs olika tyngd i de två olika klasserna. Detta var avgörande för hur verksamheten där bedrivs. Pratar vi inte samma språk, trots att vi arbetar i lokalerna bredvid varandra kan det vara svårt att uppnå samma förståelse och tolkning av vårt uppdrag, tänker vi.

I den tidigare forskningen läste vi om hur förskollärare ofta upplever svårigheter att samarbeta med grundskollärarna och att få gehör för att de förskolepedagogiska traditionerna verkligen ska förankras även i de tidigare skolåren. Vi har i vår studie sett att dessa svårigheter att hitta en gemensam plattform och ta del av varandras arbete även finns mellan förskollärarna, vilket vi nämnde ovan. Genom att höja medvetenheten om att svårigheterna finns även inom det egna kollegiet, hoppas vi underlätta för verksamma pedagoger att kunna öppna upp för diskussioner som säkert kan kännas lite känsliga. Om vi explicit vågar formulera att problemen inte bara finns hos de andra, de i skolan, utan även vägg i vägg i förskoleklassernas lokaler så har vi kanske tagit ett steg närmare att lyfta fram de viktiga diskussionerna kring skolreformens implementering, nämligen att förskolepedagogiken ska få ta plats och integreras med skolans didaktiska inriktning.

## Referenser

- Ackesjö, H. (2010). Skolförberedelse i förskoleklass – att vara lärare-i-relation i gränslandet. I *Pedagogisk forskning i Sverige 2010*. Årg. 15, Nr 2/3, s. 142-163. Hämtad 2012-04-04 på: <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/pfs/article/view/718/662>
- Alerby, E., Bengtsson, J., Bjurström, P., Hörnvist, M-L. & Kroksmark, T. (2006). *Det fysiska rummets betydelse i lärandet*. (Vetenskapsrådets rapportserie, 2006:15) hämtad 2012-03-29 på: [http://pure.ltu.se/portal/da/publications/det-fysiska-rummets-betydelse-i-larandet\(610e45b0-fb12-11db-b816-000ea68e967b\).html](http://pure.ltu.se/portal/da/publications/det-fysiska-rummets-betydelse-i-larandet(610e45b0-fb12-11db-b816-000ea68e967b).html)
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö. En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Forskning i fokus, nr 25. Lenanders grafiska AB, Kalmar.
- Davidsson, B. (2008). Skolans olika rum och platser sett ur barns perspektiv I: Sandberg, A (red). (2008) *Miljöer för lek, lärande och samspel* Studentlitteratur AB, Lund.
- Denscombe, M. (2004). *Forskningens grundregler - Samhällsforskarens handbok i tio punkter*. Studentlitteratur AB, Lund.
- Eliasson, A. (2006). *Kvantitativ metod från början*. Studentlitteratur AB, Lund.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Nordstedts juridik, Stockholm.
- Helte, S. & Lindgren, K. (2011-15-12). Förskoleklass på undantag. *Lärarnas nyheter*. Hämtad 2012-03-30 på: [www.lararnasnyheter.se](http://www.lararnasnyheter.se)
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. I *Pedagogisk forskning i Sverige 2003*. Årg. 8, Nr 1-2, s 42-57. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet. Hämtad 2012-03-12 på:

[http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/johansson\\_e.pdf](http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/johansson_e.pdf)

Johansson, E. (2011). *Möten för lärande- Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. En kunskapsöversikt. Skolverket. Hämtad 2012-03-17 på:

[www.skolverket.se/publikationer?id=2694](http://www.skolverket.se/publikationer?id=2694)

Johansson, I. (2000). Förskolepedagogiken möter skolan - utgångspunkter för förändring I: Kärrby, G. (red). (2000) *Skolan möter förskolan och fritidshemmet*. Studentlitteratur. Lund.

Karlsson, M., Melander, H., Péres Prieto, H. & Sahlström, F. (2006). *Förskoleklassen – ett tionde skolår*. Liber AB, Stockholm.

Karlsson, R. (2010). Lekens form och innehåll- gestaltning av demokratiska aspekter i en förskolekontext. I: Sandberg, A. (red.). *Miljöer för lek, lärande och samspel*. Studentlitteratur AB, Lund.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur AB, Lund.

Lillemyr, O. (2009). *Lek- upplevelse- lärande i förskola och skola*. Liber AB, Stockholm.

Myndighet för Skolutveckling (2006). *Förskoleklassen – i en klass för sig*. Stockholm. Liber. Hämtad 2012-03-29 på: [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

Patel, R. & Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur AB, Lund.

Pramling Samuelsson, I., Mauritzson, U. (1997). *Att lära som sexåring. En kunskapsöversikt*. Skolverket. Hämtad 2012-02-05 på:  
[http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D50](http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D50)

Regeringskansliet. (2012). *Förskoleklassen*. Hämtad 2012-03-30 på:

<http://www.regeringen.se/sb/d/6460>

Rudhe, E. (2012-03-28). ”Gör förskoleklassen obligatorisk”. *Lärarnas nyheter*. Hämtad 2012-03-28 på: [www.lararnasnyheter.se](http://www.lararnasnyheter.se)

Sheridan, S., Pramling, I. & Johansson, E., (2010). *Förskolan - arena för barns lärande*. Liber AB, Stockholm.

Simeonsdotter Svensson, A. (2009). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter*. Göteborgs universitet. Hämtad 2012-03-06 på: <http://gupea.ub.gu.se/handle/2077/19098>

Skolverket. (1999). *Rapport till regeringen Integrationen förskoleklass – grundskola*. Hämtad 2012-02-12 på: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=773>

Skolverket. (2001). *Att bygga en ny skolform för sexåringar – skolverket*. (Skolverkets rapport, nr 201). Hämtad 2012-02-12 på: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=852>

Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98, reviderad 2010*. Hämtad 2012-03-17 på: <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/forskola>

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2012-02-12 på: <http://www.skolverket.se>

Skolverket. (2011a). *Skolverkets lägesbedömning 2011 Del 1 – beskrivande data*. (Skolverkets rapport, nr 363). Hämtad 2012-04-04 på: [www.skolverket.se/publikationer?id=2692](http://www.skolverket.se/publikationer?id=2692)

Thörner, A. (2007). *Att vara sex år och gå i förskoleklass*. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Hämtad 2012-03-04 på: <http://bada.hb.se/handle/2320/2268>

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2012-04-03 på: [http://www.cm.se/webbshop\\_vr/pdfer/H0014.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdfer/H0014.pdf)

von Greiff, C., Sjögren, A. & Wieselgren I-M. (2012). *En god start – en ESO-rapport om tidigt stöd i skolan*. (Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi 2012:2). Regeringskansliet. Finansdepartementet. Hämtad 2012-03-28 på:  
[http://www.eso.expertgrupp.se/Uploads/Documents/20-Mars-2012/ESO-2012\\_2-till-webben.pdf](http://www.eso.expertgrupp.se/Uploads/Documents/20-Mars-2012/ESO-2012_2-till-webben.pdf)

Åberg, A. Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandes pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Liber AB, Stockholm.

## Bilagor

### Bilaga 1

Hej!

2012-04-05

Hoppas att allt är bra med er alla.

Som tidigare avtalat kommer vi, Sofia och Charlotte förskollärarstudenter på Högskolan i Halmstad, ut till er för att observera verksamheten i förskoleklasserna samt göra efterföljande intervjuer. Vår studie handlar om skolreformen och förskoleklassens verksamhet.

Vi arbetar efter Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och det innebär att ni ska veta:

- syftet med studien (se ovan)
- att deltagandet är frivilligt och att ni kan dra er ur när ni vill utan att förklara varför
- vi kommer att observera verksamheten med hjälp av ett observationsschema under en hel dag då förskoleklassen är verksam
- intervjudelen sker i anslutning till dagens slut då vi sitter ner tillsammans
- att informationen vi tillhandahåller enbart kommer att användas för vårt arbete
- att personuppgifterna kommer att behandlas konfidentiellt vilket innebär att det inte kommer att synas någonstans i studien vem ni är

Vi vill gärna spela in intervjuerna, eftersom detta underlättar vårt efterarbete, och vill därför ha ert godkännande för detta. Intervjuerna kommer endast lyssnas på av oss och raderas när vi är klara med vår studie. Vänligen fyll i nedanstående talong.

Vi vill passa på att tacka er för att ni vill vara med i vår studie, tack!

Tveka inte att kontakta oss om det är något ni undrar över.

Hälsningar

Sofia Ihse

[softra09@student.hh.se](mailto:softra09@student.hh.se)

0700-90 91 03

Charlotte Lilja

[lilcha09@student.hh.se](mailto:lilcha09@student.hh.se)

0734-16 48 54

Våra handledare är

Anders Urbas

[anders.urbas@hh.se](mailto:anders.urbas@hh.se)

Jette Trolle-Schultz Jensen

[jette.Trolle-Schultz\\_Jensen@hh.se](mailto:jette.Trolle-Schultz_Jensen@hh.se)

Namn \_\_\_\_\_

Datum \_\_\_\_\_

Jag ger mitt samtycke till deltagande i studien och har tagit del av ovanstående information

Jag godkänner att intervjun spelas in

Jag godkänner inte att intervjun spelas in

## Bilaga 2

Hej!

Jag har tagit emot din fråga rörande material kring förskoleklass-reformen.

En ny skolform, förskoleklass, infördes 1998 enligt beslut i riksdagen. Införandet är ett led i en strävan mot ökad integration mellan verksamheterna i förskola, grundskola och fritidshem. Syftet är bl. a. att utveckla arbetsformer och ett nytt pedagogiskt förhållningsätt i den integrerade verksamheten. Därmed skapas förutsättningar för en kontinuitet i det livslånga lärandet såsom det gestaltas i läroplanerna och i bakgrundstexter till dessa.

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

Följande skrifter kan du ha nytt av i ditt arbete:

Ds 1997:10 Samverkan för utveckling Utbildningsdepartementet  
Kommittédirektiv 'Dir 1996:61 Pedagogisk verksamhet för barn och ungdom 6-16 år  
Prop 1995/96:206 Vissa skolfrågor  
Prop 1997/98: förskoleklass och andra skollagsfrågor  
Prop. 1997/98:94 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet  
Sou 1997:21 Växa i lärande Betänkande om förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år Barnsomsorg- och skolakommittén

<http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/publikationer>

Under länken publikationer på Skolverkets webbplats kan du i fritextfältet skriva förskoleklass då får du fram de publikationer som Skolverket gett ut som handlar om förskoleklassen.

Om du har ytterligare frågor är du välkommen att återkomma till oss på Skolverkets upplysningstjänst på 08 - 52733200.

Med vänlig hälsning

Upplysningstjänsten vid Skolverket



## Bilaga 3

### **Definition av indikatorer i observationsschemat:**

**Initierad av lärare:** Läraren har i förväg planerat in när lektionen/aktiviteterna startar.

**Kunskapsförmedling:** Läraren förmedlar kunskap och barnen förväntas förstå och lära sig det läraren säger.

**Planering:** Läraren har i förväg planerat hela lektionen/arbetspasset och håller sig till planeringen. Det finns inget utrymme för att barnen att påverka innehållet.

**Mål:** Läraren har ett eller flera förutbestämda lärandemål med aktiviteten och arbetar för att nå dem.

**Socialt samspel:** Aktiviteterna är ordnade så att samspel ska förekomma både vad gäller mellan barnen samt barn och vuxna. Till skillnad från att arbeta ensam.

**Lära genom lek:** Syftet med att leka är att eleven ska lära sig något som läraren har bestämt. T.ex. kasta tärningar för att lära sig addition.

**Leka för lekens egen skull:** Leka förutsättningslöst bara för att leka utan att från början veta hur leken kommer gestalta sig.

**Fånga lärandet i stunden:** Släppa det man har för händerna för att engagera sig i det som eleven har visat intresse för eller att pedagogen själv ser ett bra oplanerat lärtillfälle. Det kan också innebära att läraren under en planerad aktivitet lyssnar in barnens frågor, tankar och utmanar dem vidare i kunskapandet.

**Tillvarata intresse och erfarenheter:** Pedagogen är lyhörd för det som intresserar barnen och t.ex. startar upp en aktivitet eller tema rörande ämnet.

**Skapande lättillgängligt:** Skapande material finns så eleverna når det och själva kan ta initiativ till att skapa.



**Flera val av aktiviteter:** Under samma tid finns det flera aktiviteter som pågår. Aktiviteterna kan vara bestämda av eleverna eller av lärarna eller både och. Det viktiga är att barnen verkligen har möjlighet att välja vilken aktivitet de vill delta i.

**Arbeta enskilt:** Barnen utför uppgifter enskilt och samspelar inte med varandra.

**Låg barndelaktighet:** Barnen är passiva och oengagerade i situationen. Läraren lyckas inte fånga barnens intresse.

**Rast:** När barnen går ut och springer av sig för att kunna koncentrera sig bättre sedan när de kommer in. När man inte ser utevistelsen som betydelsefull i sig, med möjligheter till lärande.

## Bilaga 4

### **Orientering vid intervjun**

Förslag på ingång till och frågor vid intervjun, i syfte att hålla oss inom ämnet trots låg grad av standardisering och strukturering:

”Tack så mycket för att vi fått vara med i dag och titta på verksamheten. Vi har velat titta på hur dagen är upplagd, dvs. om och hur tiden är uppdelad och vi har också velat titta på den pedagogiska inriktningen. Anledningen är att vi tittat med skolreformens ”glasögon” och vi har försökt uppfatta hur mycket skola respektive förskola som syns i verksamheten (eller om det kanske är en mix).

- Vad tänker du/ni runt skolreformens intentioner om att förskoleklassens verksamhet ska ta avstamp i förskolans pedagogik och skolans mer didaktiska tänk?
- Tycker du att er verksamhet här är skolifierad?
- Hur definierar du ordet skolifiering?
- Hur upplever du som pedagog möjligheten att forma förskoleklassens verksamhet så det stämmer med skolreformens intentioner?
- Finns det något som hindrar dig som pedagog att lägga upp verksamheten efter skolreformens intentioner (om nu inte verksamheten ser ut så)?