

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C-uppsats i Pedagogik
(41-60) 20 poäng
Vt 2005

ATT KNÄCKA KODEN

***- ARBETE MED UTVECKLING AV LÄS- OCH
SKRIVFÖRMÅGA I TRE FÖRSKOLEKLASSER***

Författare: Per-Olof Hedvall

Handledare: Bo Nilsson

Abstract

Syftet med denna uppsats är att undersöka och beskriva uppfattningar hos pedagoger i tre förskoleklasser kring den egna verksamheten, med särskilt fokus på arbete med läs- och skrivinläring. 5 lärare, varav 4 förskollärare och 1 grundskollärare, på 3 skolor i 3 olika kommuner har intervjuats. Samtliga arbetar i förskoleklasser, varav 1 klass är integrerad med grundskolans årskurser 1 till 3. De olika skolorna har valt olika modeller för implementation av förskoleklasser i sin verksamhet, vilket gör att verksamheten i klasserna skiljer sig ganska kraftigt åt.

Samtliga intervjuade är överens om att införandet av förskoleklassen var en bra reform och de uppger att det främjar helhetssyn och kontinuitet, vilket bland annat är positivt vid arbete med läs- och skrivinläring. Lärarnas beskrivningar av sina klasser visar dock på att det inte alls är självklart att förskoleklassernas innehåll stämmer med reformens intentioner. Tvärtom framstår förskoleklassen som en tämligen vinglig konstruktion, vilken kräver ställer stora krav på bland annat skolledning för att bli den lyckade blandning av förskolans och skolans kulturer, med barnen i centrum, som var den ursprungliga tanken. En av förskollärarna, som arbetar som enda lärare i en förskoleklass, beskriver bland annat att det kan kännas ensamt och vara svårt att få kontakt med grundskollärarna. De lärare som arbetar i klasser med elever från förskoleklass till tredje klass poängterar de sociala fördelar deras upplägg har, samtidigt som elevernas stora åldersspridning gör det svårt att skapa homogena grupper. De lärare som arbetar i rena förskoleklasser säger att deras verksamhet i första hand präglas av förskolans synsätt och traditioner, medan lärarna i den förskoleklass som arbetar integrerat med grundskolan uppger att ledningen prioriterar skolan i första hand, vilket gjort att deras förskoleklass till stor del tagit över skolans kultur och arbetsformer.

Innehållsförteckning

1	Inledning	4
1.1	Bakgrund	4
1.2	Syfte	5
1.3	Frågeställning	5
1.4	Problemområde	5
1.5	Avgränsning	6
2	Litteraturfördjupning.....	7
2.1	Sökstrategi.....	7
2.2	Sociokulturellt forskningsperspektiv.....	8
2.3	Aspekter av verksamheterna förskola, förskoleklass och skola.....	9
	Närhet mellan förskola och skola.....	9
	Kultur	10
	Pedagogisk grundsyn.....	11
	Organisatoriska aspekter	13
	Lekande barn möter skolan	13
2.4	Barns läs- och skrivinläring.....	15
	Muntligt respektive skriftligt språk	15
	Läs- och skrivinläring.....	16
2.5	Arbete med läs- och skrivinläring i förskola och skola.....	17
	Tidig start	19
	Livslångt perspektiv	20
3	Empiri.....	21
3.1	Val av metod	23
3.2	Etiska överväganden	23
3.3	Generaliserbarhet	24
3.4	Reliabilitet och validitet	24
3.5	Presentation av undersökningsobjekt och informanter	25
4	Resultat.....	27
4.1	Positivt, helhetssyn och kontinuitet.....	27
4.2	Kultur och kulturkrockar	28

4.3	Sociala fördelar – problem med åldersspridning.....	29
4.4	Samsyn och ensamhet	30
4.5	Miljö och lokaler	31
4.6	Läsande och skrivande förebilder	32
4.7	Metoder och material	33
4.8	Högläsning, läxor och samverkan med familjen	35
5	Diskussion	37
5.1	Verksamheternas utformning	37
5.2	Förskoleklassen – en vinglig konstruktion.....	38
5.3	Förskolläraernas roll	41
5.4	Läs- och skrivinläring ur ett sociokulturellt perspektiv	42
5.5	Ett möjligt möte.....	44
5.6	Avslutning	45
5.7	Vidare forskning.....	45
6	Referenser	47
7	Bilaga 1 - Intervjuguide	3
7.1	Erfarenhet	3
7.2	Barns utveckling av läs- och skrivförmåga	3
	Utveckling av läs- och skrivförmåga	3
	Muntligt respektive skriftligt språk	3
7.3	Sociokulturellt perspektiv	4
	Socio (Vygotsky; ZPD).....	4
	Kulturellt (Ong; talspråklig respektive skriftspråklig kultur)	4
7.4	Arbete med läs- och skrivförmåga i förskola och skola.....	4
	Tidig start	4
	Livslångt perspektiv	4
7.5	Aspekter av verksamheterna förskola, förskoleklass och skola.....	5
	Närhet mellan skola och förskola.....	5
	Gemensam kultur	5
	Gemensam pedagogisk grundsyn.....	5
	Organisatoriska aspekter	5
	Lek möter lärande.....	5

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Sedan flera år tillbaka är jag mycket intresserad av människors förmåga att lära sig läsa och skriva. Det ledde till att mitt arbete på B-nivå kom att handla om dyslexi och läs- och skrivsvårigheter. Som så ofta sker födde en tanke en annan, vilket gjort att jag i denna uppsats på C-nivå valt att gå vidare med en undersökning gällande *arbete med läs- och skrivinlärning under barnens tidiga skolår*.

Att lära sig läsa och skriva är en av de mest centrala förutsättningarna för att kunna bli en delaktig medborgare i vårt samhälle, samtidigt är det ett av förskolans och skolans svåraste uppdrag att skapa en miljö där lärande och språkutveckling kan ske enligt varje enskilt barns förutsättningar. Att ge barnen en bra start på sin karriär som blivande läsare och skrivare är en av skolans mest centrala moment. Språkutveckling, kunskapsutveckling och identitetsutveckling är livslånga processer som hänger ihop och är beroende av varandra. Den grund som läggs under de första skolåren är på många sätt avgörande för hur barnens fortsatta liv kommer att se ut (SOU 1997:108; Taube, 1987).

Sett ur ett samhällsperspektiv är ett av skolans viktigaste uppdrag att lägga grunden för ett livslångt lärande, skolans roll i ett livslångt perspektiv betonas både i Lpo 94 och Lpfö 98. I dagens informationssamhälle innebär det ett stort hinder att inte kunna ta till sig information av textuell art (Taube, 1987; Wellros & Wellros, 1995). I dagens samhälle ökar kravet på att kunna läsa och skriva, varför det är viktigt att förskolan och skolan förstärker sina insatser för att så många som möjligt ska utveckla en god förmåga att kommunicera såväl muntligt som skriftligt (SOU 1997:108).

Förskolans rötter kan spåras till mitten av 1830-talet, då de första småbarnsskolorna startades (Ekstrand, 2000). Under de senaste åren har förskolan varit föremål för stora förändringar. I samband med dessa reformer, införandet av Lpo 94 och Lpfö 98, har förskolan lämnat sin tillhörighet som social institution för att istället ta plats i utbildningsvärlden. Avsikten har varit att på ett bättre sätt kunna erbjuda barnen en bra start på sitt livslånga lärande genom ökad kontinuitet och samsyn på prioriterade målområden. Övergången från förskola till skola

ska helst vara så mjuk som möjligt och ske mot bakgrund av en gemensam syn på barnen, bland annat avseende vad som är viktigt för dem under olika perioder i deras liv (Dahlberg & Lenz Tagushi, 1994; Johansson, 2000).

Så hur ser det då ut egentligen? I samband med mitt arbete på B-nivå (Hedvall & Holmqvist, 2003) fick grundskollärare och förskollärare svara på en enkät rörande bland annat ansvarsfrågor kring läs- och skrivinläring. Undersökningen visade ganska klart att det fanns en markant skillnad mellan hur lärare i förskola svarade jämfört med lärare i grundskola. Under samma period läste jag en avhandling (Geijer, 2003) som visade på att en del förskollärare inte betraktar barnen som blivande läsare och skrivare och att de präglas av detta i sitt vardagliga arbete. Detta väckte mitt intresse och är anledningen till att jag nu väljer att gå vidare med hur arbetet med barnens läs- och skrivinläring sker i förskola, förskoleklasser och skolans första år, med särskilt fokus på förskoleklasserna.

1.2 Syfte

Förskoleklassen infördes i avsikt att stärka möjligheterna för livslångt lärande. Syftet med denna uppsats är att undersöka och beskriva uppfattningar hos pedagoger i tre förskoleklasser kring den egna verksamheten, med särskilt fokus på arbete med läs- och skrivinläring.

1.3 Frågeställning

Hur uppfattar pedagogerna i de undersökta förskoleklasserna den egna verksamheten och arbetet med läs- och skrivinläring?

1.4 Problemområde

Syfte och frågeställning aktualiserar två områden som är av särskilt intresse för detta arbete:

- Den miljö i vilken mycket av grunden för att kunna bli en läsare och skrivare läggs, det vill säga verksamheterna förskola, förskoleklass och skola i sig. Olika aspekter av dessa verksamheter är intressanta för den aktuella undersökningen, såsom organisation, styrning, pedagogisk grundsyn etcetera.
- Barns utveckling av språk och läs- och skrivförmåga. Det finns åtskillig, för undersökningen relevant, forskning om barns språkutveckling, hur barn lär sig läsa

och skriva, vad som är viktigt för att så ska kunna ske samt när olika typer av insatser bör ske. Olika författare använder delvis olika begrepp för att beteckna den process och de olika insatser som sker i samband med barns utveckling av läs-och skrivförmåga. Björk och Liberg (1996) använder till stor del "läs- och skrivinläring" medan Arnqvist (2003) i första hand använder "läs- och skrivutveckling". Författarna förefaller emellertid väsentligen avse samma sak och de olika begreppen kommer därför i denna uppsats att användas synonymt.

1.5 Avgränsning

Målgrupp för uppsatsen är personer som arbetar i förskolor, förskoleklasser eller skolans första år. Teoridelen avser att belysa tiden från förskola till de första skolåren, medan de empiriska undersökningarna kommer att avgränsas till förskoleklasserna.

Läs- och skrivsvårigheter är en del i en helhetsbild av arbete med av läs- och skrivinläring i förskoleklasserna. Undersökningen kommer dock inte att särskilt fokusera på barn med läs- och skrivsvårigheter.

Trots att det vore intressant för undersökningen kommer inte vare sig barnen eller deras föräldrar att ingå i undersökningsgruppen, därtill är utrymmet alltför knappt.

2 Litteraturfördjupning

I detta avsnitt kommer aktuell litteratur och forskning inom undersökningens två problemområden att presenteras. Inledningsvis beskrivs kort hur sökning efter material skett, därefter redovisas teoretiska utgångspunkter för hur undersökningen och dess rambetingelser kan förstås.

För att ge en bättre överblick av problemområdena har framställningen av teori samt aktuell litteratur och forskning tematiserats enligt följande indelning:

- Sociokulturellt forskningsperspektiv
- Aspekter av verksamheterna förskola, förskoleklass och skola
 - Närhet mellan skola och förskola
 - Kultur
 - Pedagogisk grundsyn
 - Organisatoriska aspekter
 - Lekande barn möter skolan
- Barns läs- och skrivinlärning
 - Muntligt respektive skriftligt språk
 - Läs- och skrivinlärning
- Arbete med läs- och skrivinlärning i förskola och skola
 - Tidig start
 - Livslångt perspektiv

2.1 Sökstrategi

Sökstrategin har styrts tematiskt av uppsatsens frågeställning, som är; Hur sker arbete med läs- och skrivinlärning i förskoleklasserna? Det anger två huvudteman för sökningen;

- Förskola/förskoleklass. När det gäller förskolan behövdes, bland annat, insikter i hur förskolan fungerar idag, hur den är organiserad, lärarnas situation, styrdokument, förskolans historia och liknande
- Läs- och skrivkunskap. För läs- och skrivkunskap behövdes, bland annat, kunskaper om hur dessa förmågor mest gynnsamt utvecklas, hur arbetet i klassrummet bör se ut

och även ren faktakunskap runt läs- och skrivinlärning. En avgränsning har skett mot språkinlärning, som inte ingick i sökningarna.

Sökningar har skett både i svenska och engelskspråkiga databaser. Följande sökbegrepp användes tematiskt; *förskol**, *läs**, *skriv**, *preschool*, *kindergarten*, *literacy*, *read** och *writ**. För att minska undersökningens omfattning avgränsades sökbegreppen *språk** och *language*.

Sökning har skett i de större vetenskapliga databaserna såsom Elin@Kristianstad, Eric, Libris och Ebrary. Utöver det har sökningar skett hos på Skolverkets och Myndigheten för skolutvecklings webbplatser. Sökningar har gjorts även på Akademibokhandels internetbutik.

Sammantaget har sökningarna gett många väl underbyggda och intressanta träffar av god kvalitet, där det stora antalet gjort att den slutliga sällningen skett subjektivt efter läsning av abstrakt, med ledning av titeln, på tips från bekanta och liknande. Läsning av referenser i andra uppsatser och böcker har också gett några intressanta uppslag.

Båda undersökningens två problemområden är väl dokumenterade och det finns mycket mer att läsa än vad som ryms inom ramen för det föreliggande arbetet. Fokus vid läsningen har legat på att finna teman och mönster som speglar det rådande forskningsläget inom de respektive områdena.

2.2 Sociokulturellt forskningsperspektiv

Det sociokulturella forskningsperspektivet har sin bakgrund i den ryske psykologen Vygotskijs (1999) teorier om tänkande och språk, där det mänskliga medvetandet och dess utveckling till högre nivåer utgör själva kärnan. Enligt Vygotskij växer en människa, från det att hon föds och framåt, in i ett samhälle och en kultur.

I ordet sociokulturell kan två begrepp skönjas; *socio* och *kultur*. Enligt det sociokulturella perspektivet utvecklas och formas vi människor, över tid, av vårt sociala samspel med andra och av den kultur vi befinner oss i (Säljö, 2000).

Enligt Vygotskij (1995; 1999) är alla människor aktiva och kreativa. Vi befinner oss i ständig utveckling och är hela tiden på väg till nästa nivå av utveckling. Det avstånd som är mellan vår aktuella utvecklingsnivå och den nivå som skulle kunna nås tillsammans med en ledare eller i samarbete med andra som redan befinner sig på en högre utvecklingsnivå kallade Vygotskij den närmaste utvecklingszonen, vilket ofta förkortas ZPD – en akronym som står för det engelska uttrycket *zone of proximal development*.

Barnets språkutveckling är med andra ord beroende av personer i dess närhet. Vygotskij (1999) menar att barnet inte självt skapar sitt språk, utan lär sig det färdiga språket från de vuxna i omgivningen. Barnet utvecklar sitt språk tillsammans med andra och efterhand som det utvecklas flyttas den närmaste utvecklingszonen längre och längre fram. Vygotskij beskriver barnets lärande som att ”det som barnet idag kan göra i samarbete kommer det i morgon att kunna göra självständigt” (ibid, s. 333).

Säljö (2000) menar att våra handlingar är situerade. Vi handlar aldrig i ett betydelsemässigt vacuum, utan allt vi gör måste förstås i relation den kontext vi befinner oss i. En handling eller ett yttrande som har en viss betydelse i ett sammanhang kan betyda något helt annorlunda i ett annat. Säljö menar också att mycket av människans kunskap är *diskursiv*, inbäddat i ett språkligt system, vilket innebär att vår kunskap är beroende av den *kommunikativa diskurs* och den verksamhet vi befinner oss i (ibid).

2.3 Aspekter av verksamheterna förskola, förskoleklass och skola

Närhet mellan förskola och skola

Förskolan har varit föremål för stora förändringar sedan mitten av 1990-talet och framåt. En av de starkaste anledningarna till Lpo 94- och Lpfö 98-reformerna har varit att föra förskola och skola närmare varandra. Johansson (2000) skriver:

Förskolan och den allmänna skolan i Sverige befinner sig mitt uppe i en av sina största reformeringar i modern tid. För första gången är förskolan nu officiellt definierad som den första delen i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom (s. 19).

Pramling Samuelsson och Mauritzson (1997) skriver att både Barnstugeutredningen och SIA-utredningen, vilka skedde runt början av 70-talet, påpekade behovet av en nära samverkan mellan förskola och skola. Detta ledde till att Barnstugeutredningen bland annat lade fram ett förslag om införande av en allmän förskola för sexåringar, vilken sedermera infördes 1975.

Författarna pekar vidare på att ett flertal utredningar lyfter fram behovet av kontinuitet i övergången mellan förskola och skola, bland annat SOU 1985:22 och SOU 1994:45. Utredningarna visar på flera sätt att närma dessa två helt skilda verksamheter till varandra, bland annat ses målstyrning som en framkomlig väg. Förskola och skola är olika verksamheter med olika bakgrund och kultur. Även om de ska fortsätta att vara skilda bör de kunna ha vissa gemensamma moment och finnas i varandras närhet. Senare utredningar lyfter fram och försöker skapa förutsättningar för en gemensam pedagogiskt sammanhållen linje från förskola till skola (ibid).

Förskolan har i samband med reformen lämnat sin roll inom socialdepartementet för att ta plats inom utbildningsdepartementets område. Från och med den 1 juli 1996 har barnomsorgen, skolbarnomsorg och skolan samma statliga huvudman, Utbildningsdepartementet. I samband med förändringarna sågs även måldokumenterna för de olika områdena över i syfte att skapa gemensamma mål (ibid).

Kultur

En lyckad integration mellan förskola och skola förutsätter enligt många forskare en gemensam kultur och gemensam pedagogisk grundsyn.

Johansson (2000) beskriver begreppet kultur enligt:

Kultur är resultatet av en lång process av möten i vissa sociala sammanhang vilka formar individens uppfattning av omvärlden, värderingar etc. Kultur är således inget man väljer, eller väljer bort, från en tidpunkt till en annan (s. 24).

Säljö (2000) beskriver kultur som de resurser, värderingar, idéer, kunskaper och annat, människan förvärvar genom interaktion med miljön tillsammans med de artefakter, redskap, verktyg etcetera, vi använder.

Kulturens stora betydelse för pedagogik och pedagoger betonas bland annat av Fagerli, Lillemyr och Söbstad (2001), vilka beskriver pedagogik som kulturarbete, och pedagoger som professionella kulturarbetare.

Förskolans traditioner och kultur skiljer sig från skolans och det förefaller enligt Pramling Samuelsson och Mauritzson (1997) som om det ibland kan vara svårt att samverka på lika villkor när man arbetar i verksamheter med olika kultur och därmed bär med sig olika kulturer.

Dahlberg och Lenz Tagushi (1994) beskriver skillnaden i synen på barn i förskola och skola som två olika sociala konstruktioner; ”barnet som natur” och ”barnet som kultur- och kunskapsåterskapare”. De menar att förskolan och skolan har intagit olika positioner och att dessa två står emot varandra. Det beskrivs som om ”förskolan positionerat sig gentemot skolans konstruktion av barnet som kultur- och kunskapsåterskapare, genom att konstruera och vidmakthålla en syn på barnet som natur” (ss.12-13). Förskolans syn på barnet som natur kan, tillsammans med värnandet om helhetssynen, betraktas som ett sätt att ”markera olikhet – att skapa en barriär – gentemot skolan och dess prestationskrav och kunskapsmål” (s.18).

I samband med en integrering av förskolan och skolan är det viktigt att dessa barriärer rivs ned och att en gemensam kultur etableras. Dahlberg och Lenz Tagushi (1994) betonar att det är barns kultur som måste utgöra gemensam utgångspunkt. ”Att utgå från barns kultur och därigenom se barnet och de erfarenheter som barnet bär är kanske den framtida förskolans och skolans allra viktigaste utmaning” (s. 35).

Pedagogisk grundsyn

Liksom behovet av gemensam kultur betonar många forskare vikten av en gemensam pedagogisk grundsyn i förskola och skola (Dahlberg & Lenz Tagushi, SOU 1994:45; Fagerli et al, 2001; Pramling Samuelsson & Mauritzson, 1997; Skolverket, 1996). Kärrby (2000) skriver att pedagoger i förskolan respektive skolan har olika uppfattningar om barns utveckling, vad som är kunskap och olika metoders inverkan på lärande.

Det har skett en utveckling mot en vidare syn på kunskap och lärande, vilket varit en av de bakomliggande faktorerna till reformen av förskolan och skolan. Genom att starkare betona betydelsen av samverkan mellan de olika skolformerna i de statliga styrdokumenterna ges förutsättningar för ökad pedagogisk kontinuitet, gemensamma mål och samsyn på arbetsmetoder (ibid).

Fagerli et al (2001) betonar behovet av samsyn på centrala begrepp. De betonar leken och lärandet som två begrepp som måste uppfattas på samma sätt av lärare i förskola och skola för att en integrering av förskolepedagogik och skolans pedagogik ska kunna ske.

Många lyfter fram vad som ofta kallas för helhetspedagogik som en gemensam grund att stå på. Persson (1998) skriver att:

Teoretiskt sett har forskare länge varit överrens om att människan utvecklas i samverkan med sin miljö. Men hittills har den insikten fått alltför liten praktisk betydelse. Fortfarande ser vi barnets utveckling som främst en inre process, oberoende av vilken omgivning barnet befinner sig i (s. 81).

Fagerli et al (2001) menar att en sådan helhetspedagogik ger barnet en känsla av sammanhang och kontinuitet, både hos föräldrarna, i förskolan och skolan. Härigenom stärks självkänslan och barnet utvecklar en bred förmåga att kommunicera.

Bilder och sinnlighet lyfts fram som viktiga i läroprocesser och språkutveckling. Det är våra sinnesorgan som står i kontakt med omvärlden. När leken tar plats i skolan intar även bilder och perception, det vill säga sinnliga upplevelser som lukt, ljud eller känsel, en mer inflytelserik position. I Myndigheten för skolutveckling U03:018 (2003) poängteras perceptionens betydelse för läroprocesser och den estetiska erfarenheten uttrycks som grundläggande för all kunskap.

Pramling Samuelsson och Mauritzson (1997) sammanfattar de olika inriktningarna som finns i olika projekt och i officiella dokument med att de fortgår i en utvecklingstrend som följer:

1. En mjuk övergång från förskola till skola genom att verksamheten i förskolan blir mer strukturerad, det vill säga förskolan skall förbereda barnen för skolan genom träna

sådana aktiviteter som de sedan möter i skolan. Förskolan skall anpassa sig efter skolans villkor inte minst för att barn skall känna igen sig och därmed känna sig trygga i den nya miljön.

2. En helhetssyn på barn, där kontinuitet och samverkan sätts i förgrunden. Detta perspektiv speglar en tro på att barns lärande vinner på att det finns gemensamma strävanden för förskola och skola.
3. Att möta barnet där det befinner sig utvecklingsmässigt blir därefter i fokus. För att möta varje barn där det befinner sig måste skolans förmedlingspedagogik förändras med hjälp av förskolans metoder och lek. Man börjar se det som en fördel att förskolebarnen befinner sig i skolan eller i lokaler som är integrerade där för att åstadkomma en förändring i verksamheten för barn i åldrarna runt skolstarten. (ss. 39-40)

Organisatoriska aspekter

I samband med integrationen av förskolan och skolan behöver även organisationen av verksamheterna ses över.

Pramling Samuelsson och Mauritzson (ibid) skriver att många forskare konstaterar att det krävs en gemensam pedagogisk grundsyn, att samverkan ofta sker på skolans villkor, att det kräver mycket tid av personalen att finna och etablera fungerande arbetsformer och lösningar samt att det krävs fortbildning och utbildning med mål att skapa en gemensam syn på barn. Författarna konstaterar också att:

Det tycks vara en förutsättning för samverkan att man inom arbetslaget formulerar gemensamma mål, men man bör vara medveten om att detta inte innebär en garanti för att samsyn kan ske. Man menar också att det är viktigt med gemensamma strategier för hur målen skall nås. Och kanske är det, som flera forskare påtalat, en gemensam pedagogisk syn och vilja att utveckla något nytt som måste till. Då blir barnen en oersättlig källa för information och kunskap (ibid, s. 52).

Lekande barn möter skolan

Integrering av förskolan och skolan erbjuder många utmaningar. Verksamheterna har utvecklats i olika sammanhang och har därmed olika traditioner och kultur, vilket gör att det är mycket som måste förändras för att etablera en gemensam arena. Dessa förändringar måste

ske i både förskola och skola. I samband med detta kommer förskolan att få ett tydligare uttalat uppdrag i att förbereda barnen inför deras vidare skolgång. Enligt Kärby (2000) har inte den svenska förskolan, jämfört med förskolor i andra europeiska länder, generellt sett haft en skolförberedande funktion som främsta mål.

Persson (1998) menar att samarbete måste ske på båda verksamheternas villkor för att bli fruktbart. Om samarbetet sker på bara den ena verksamhetens villkor kommer inte resultaten att falla ut enligt intentionerna. För en framgångsrik integration måste förskolan och skolan se varandra som jämbördiga och ömsesidiga partners.

I förskolans läroplan, Lpfö 98, definieras två uppdrag för förskolan;

- ”lägga grunden för ett livslångt lärande”
- ”vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnets fostran, utveckling och växande” (Lpfö 98, s. 8)

Kärby (2000) konstaterar att lärandet framhålls som primärt i Lpfö 98, något som inte varit fallet i tidigare styrdokument.

I den nationella utvärderingen av förskolan, *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan (Skolverket, 2004)*, som blev klar i början av år 2004 framgår det att i stort sett all personal, oavsett position, tycker att det är positivt att förskolan fått en ny läroplan. Det poängteras dock att det faktum att läroplanen mottagits positivt inte per automatik innebär att den får genomslag i praktiken. Vidare framgår att förskolan och skolan närmast sig varandra organisatoriskt sedan reformen genomfördes, däremot är det en betydligt mindre andel av dem som tillfrågats som anser att verksamheterna närmast sig varandra vad gäller synen på kunskap, utveckling och lärande.

Det är inte bara i förskolan som förändringarna bör ske. Lika viktigt som att förskolan tar till sig skolans synsätt är att även det omvända sker och därför bör leken ta mer plats i skolan. Bland slutsatserna i SOU 1994:45 betonas att ”skolan måste förändras för att möta sexåringarna eftersom många barn annars skulle misslyckas i sitt lärande och därmed lära sig att de inte kan lära i skolan. Utredningen föreslår att leken skall få ett utrymme i skolan.” (s. 5)

2.4 Barns läs- och skrivinlärning

Muntligt respektive skriftligt språk

Barnet genomgår enligt Vygotskij (1999) en stor språklig utveckling under sina tidiga år när det går från det enkla inre språket, via det talade språket, till det maximalt utvecklade skriftspråket. Vygotskij menar att skriftspråket skiljer sig mycket från talspråket. Han skriver att skriftspråket ”är ett språk som saknar ljudets alla musikaliska, intonativa och expressiva möjligheter. Det är ett språk i tanken och föreställningen, ett språk som berövats talspråkets viktigaste kännetecken – det materiella ljudet” (ibid, s.316).

Även enligt Ong (1982) är det stora skillnader på talat och skrivet språk. I talspråkliga kulturer är berättande centralt, medan skrifter och böcker är centrala i skriftspråkliga kulturer. Det räcker inte att vara omgiven av läsare och skrivare för att ta sig in i den skriftspråkliga kulturen. Ong hävdar att skrivande omstrukturerar medvetandet, eftersom skriften vänder sig till ögat medan talet riktar sig till örat.

Björk och Liberg (1996) framhåller att både tal och skriftspråk handlar om kommunikation, vilken betecknas som en aktiv och meningsskapande process där hela individen finns med. Båda två är ett sätt att meddela sig med andra, enligt sin vilja, sina känslor och önskningar. Det som skiljer är att talspråket är ett örats språk och skriftspråket är ett ögats språk. De två förstärker, berikar och utvecklar varandra ömsesidigt. Man lär sig läsa genom att skriva, tala och lyssna och vice versa.

Enligt Söderbergh (1988) finns det avgörande skillnader mellan talat och skrivet språk; sändaren och mottagare av skriften behöver inte vara närvarande i samma rum. Ofta när en text läses är sändaren frånvarande. Dessutom är skriften tyst, till skillnad mot talet. Taube (1987) lyfter fram betydelsen av att vi är biologiskt disponerade för att kunna tala, vi har bland annat sedan födseln talorgan. Barn lär sig också tala vid ungefär samma ålder världen över, oavsett vilket språk de talar. Till skillnad från talet är skriften något som vi måste erövra på ett konstgjort och onaturligt sätt.

Eriksen Hagtvet (1990) hävdar att skriftspråkutvecklingen bör betraktas med ett helhetsperspektiv. Det innebär att barns skriftspråkutveckling ses som en sida av barnets

generella språkutveckling samt att skriftspråk utvecklas och används i miljöer där skriftligt språk är meningsfullt och relevant. I bokintresserade miljöer utvecklas ofta skriftspråket samtidigt med den muntliga språkutvecklingen. Enligt Eriksen Hagtvet karakteriseras utvecklingen av tal- respektive skriftspråk av parallellitet och ömsesidigt beroende.

Frank Smith (2000) framhåller läsningens meningsfullhet som särskilt viktig. Han hävdar att barns läsning måste vara meningsfull och att det skrivna språket måste göras användbart för barnen. Smith menar också att det bara är genom att läsa som barn kan lära sig läsa och att lärarens uppgift är att hjälpa och underlätta läsandet.

Antonovsky (1987) lyfter fram meningsfullhet som en del av den holistiska syn som är central för att personen ska få en gynnsam utveckling från barn till vuxen. Antonovskys modell, KASAM, Känsla Av SAMmanhang, fokuserar på att världen måste upplevas som begriplig, meningsfull och hanterbar. När världen upplevs så bygger personen upp en stark KASAM, vilket gör det lättare att hantera olika situationer och svårigheter som uppkommer senare i livet. Det innebär att barnen bör lära sig nya saker, exempelvis läsa och skriva, i lagom stora steg, som gör att de inte misslyckas. Även Vygotsky (1999) påpekar vikten av hanterbara uppdrag och uppgifter. Det är endast inom den närmaste utvecklingszonen som pedagogiska insatser har någon effekt.

Läs- och skrivinlärning

Språkets fonologiska sidor, hur språkljud hänger samman med ord och orddelar, bör uppmärksammas redan i förskolan. Stimulering av den fonologiska medvetenheten bör dock ske ganska sent i förskolan och då i första hand i form av träning av helord och stavelser (Eriksen Hagtvet, 1990).

Medvetandegörande av språkljud bör ske parallellt med skrivning. Mycket tyder på att, tvärtemot vad som tidigare varit uppfattning, skrivning går före läsning i processen med skriftspråsutveckling. Även om det är samma metakognitiva processer som är aktiva vid läsning och skrivning, förefaller det vara enklare att skriva än att läsa. Kanske är det för att skrivningen i sig har en strukturerande verkan på barnets uppmärksamhet på språkets olika delar och helheter (Eriksen Hagtvet, 1990). Björk och Liberg (1996) förklarar det med att det är ”enklare att skriva genom att ljuda ut än att läsa genom att ljuda ihop” (s. 40).

Barnets tidiga berättande återspeglar till stor del deras lek. I leken kan de vara vem de vill och bygga upp en historia som passar den aktuella leksituationen. På samma sätt läser barn skönlitteratur, för att kunna bli den de drömmer om. Här ges det ofta tillfällen för läraren att vara med och leka, samtidigt som stimulering av läs- och skrivinlärning kan ske i den fiktion som byggs upp gemensamt av barn och vuxen (Graves, 1994). Enligt Björk och Liberg (1996) kan att läsa och skriva vara en slags lek för barnet, där barnen går in i rollen som läsare och skrivare på samma sätt som de i andra lekar går in i andra roller.

Björk och Liberg (1996) framhäver också att det är viktigt att barnet får läs- och skrivkamrater vilka det är tillåtet att be om hjälp med läsning och skrivning. Dessa kan vara exempelvis föräldrar, syskon, förskolepersonal och kamrater med vilka barnet kan samverka, läsa ett stycke för eller liknande.

Förförståelsen av det som läses framhålls av forskare som mycket viktig. Ju mer oerfaren en läsare är, desto viktigare är det att ha en förståelse för vad den handlar om och känna igen språket (Björk & Liberg, 1996).

Arnqvist (2003) lyfter fram fyra konkreta råd för att skapa goda förutsättningar för läs- och skrivinlärning:

- Sagoläsning med barn främjar intresse för böcker och förståelse av innehållet i berättelser.
- Språklig medvetenhet och då främst fonologisk medvetenhet underlättar läs- och skrivinlärning.
- Fokus på skriften i böcker leder till att barn uppmärksammar bokstäver och ord.
- Skrivaktiviteter gör barn uppmärksamma på skriftens kommunikativa karaktär. (ss. 85-86)

2.5 Arbete med läs- och skrivinlärning i förskola och skola

Barns läs- och skrivinlärning är inte enbart en angelägenhet för skolorna, det är även viktigt för förskolorna och förskoleklasserna.

Ser man till våra svenska förhållanden så växer för varje år antalet barn som redan när de kommer till skolan har stiftat bekantskap med skriftspråket. Kunskapen om hur viktiga förskoleåren är för barnets läs- och skrivinlärning är vitt utbredd. Många förskolor arbetar intensivt med olika pedagogiska program för att väcka och utveckla barnens skriftspråkliga medvetenhet, skriftmedvetenhet och grammatiska medvetenhet (Björk & Liberg, 1996, s. 130).

Aktuella styrdokument och forskning betonar vikten av helhetssyn på barnen. Barnet ska ses som en helhet där utveckling inom olika områden inverkar på varandra (Fagerli et al., 2001; Lpfö 98).

Enligt Siller (2000) är det vanligt att det i förskolan används läroböcker som starkt påminner om skolans och inte utgår från barns individuella förutsättningar. Detta kan ses som ett uttryck för att skolan ibland uppfattas ha monopol på den grundläggande skriftspråksutvecklingen. Siller menar att effekterna av denna typ av böcker är diskutabla och hon inte funnit någon litteratur som tagit upp de skolförberedande arbetsböckerna som en bra inlärningsmetod. Författaren påpekar också att det är förvånande att användningen är så utbredd med tanke på att forskning, artiklar och liknande ofta och entydigt pekar på att detta inte är en positiv inlärningsmetod.

Användning av denna typ av böcker kan ses som ett uttryck för en behavioristisk kunskapssyn, där barnet betraktas som passivt och som mottagare av kunskap. De som arbetar utan arbetsböcker representerar istället ett barnorienterat och konstruktivistiskt synsätt, där barnet finns med som aktivt och medskapande i sitt eget lärande. (Siller, 2000).

LTG-metoden har under senare år blivit erkänd och lärare har mer eller mindre bra kunskaper om den. LTG, Läsning på Talets Grund, bygger, enligt Björk och Liberg (1996), på att barnen får ge uttryck för sina tankar och erfarenheter och sedan se dem nedtecknade av läraren, som fungerar som sekreterare. Resultatet blir texter som känns igen och känns relevanta för barnen, både innehållsmässigt och språkligt. Genom att barnen får se texten växa fram lär de sig och kan utforska sambandet mellan örats och ögats språk. De gemensamma texterna behandlas sedan i tre faser:

- upptäckarfaser där texten skapas och läses de första gångerna

- den utforskande fasen, där texten analyseras och utgör grund i olika laborativa övningar
- den självständiga fasen, där barnen provar att läsa själva (ibid).

Tidig start

Forskning, utvecklingsarbete och utvärderingar visar på att det är viktigt att barnet redan vid tidig ålder får möjlighet att bekanta sig med skriftspråket. Särskilt betonas vikten av arbete med språklig medvetenhet hos barn. Det finns enligt gjorda studier ett tydligt samband mellan språklig medvetenhet och läsfärdighet. Bland annat har barn som redan i förskoleåldern behärskar rim lättare att lära sig läsa än de som ännu inte utvecklat denna förmåga. Resultat från forskning visar entydigt på att det är mycket viktigt att barnen redan tidigt får möjlighet att leka med språket och bokstäverna samt att de som inte får denna möjlighet löper större risk att få läs- och skrivsvårigheter (Fagerli et al., 2001; Eriksen Hagtvet, 1990; Melin, 1995; Arnqvist, 2003; Taube, 1987).

Språklig medvetenhet innebär en förmåga att betrakta språket utifrån som ett system som kan analyseras och diskuteras. Istället för innehåll, vad som sägs, fokuseras formen, hur något sägs. Barnet blir åskådare till sin egen produkt eller den situation det själv är en del av och intar därmed ett metaperspektiv. Avgörande för att lyckas med detta är barnets förmåga att rikta uppmärksamheten mot själva språket från ett utifrån-perspektiv (Eriksen Hagtvet, 1990).

Eriksen Hagtvet (1990) skriver att tidig och omfattande läsning leder till ökad språk- och kommunikationsförmåga. Skriftspråket kan börja stimuleras redan i tidig ålder. Söderbergh (1988) presenterar läselekar för tvååringar, för att sedan beskriva barnets väg mot att, ibland redan i fyra- femårsåldern, bli en tidig läsare och skrivare.

Enligt Björk och Liberg (1996) anger 90 procent av barnen att de kan skriva när de börjar skolan, medan bara 15 procent av dem anger att de kan läsa. Därför används skrivning av en del lärare som dominerande inslag, läsningen får barnen så att säga på köpet. Så kallad upptäckarstavning (invented spelling) uppmuntras och ses som ett viktigt led i att aktivt och konkret utforska orden och sambandet mellan fonem (språkljud) och grafem (bokstav). I denna process uppkommer även behov och motivation att lära sig nya bokstäver.

Livslångt perspektiv

Att utveckla en god förmåga att läsa och skriva är en livslång process, vilken sträcker sig från barnet som i de tidiga förskoleåren stiftar bekantskap med skriftspråket till den vuxne som läser alltmer avancerad litteratur. Det innebär att undervisningen i förskola och skola successivt ska stödja barns och ungas kontinuerliga utveckling av tal-, läs- och skrivkunskap. Läs- och skrivinlärning är ett gemensamt ansvar för förskola, förskoleklass och skola. Det gemensamma ansvaret är särskilt uttalat i förskoleklassen, där det barnorienterade pedagogiska synsättet skall möta skolans pedagogiska synsätt, vilket är mer ämnesorienterat (Skolverket, 2000; Arnqvist, 2003).

Enligt Arnqvist (2003) verkar det finnas tecken på att de delvis motstridiga traditionerna i förskolan och skolan börjar närma sig varandra. Lärare och förskollärare som arbetar i en mer integrerad verksamhet för sex- och sjuåringar ger uttryck för att ta lärdom av varandras pedagogiska förhållningssätt och grundsyn. Det leder till att lärarna alltmer ser till hela barnets utveckling medan förskollärarna i ökad utsträckning tänker på läs- och skrivinlärning.

I Förskola i brytningstid (Skolverket, 2004) framgår det att språk och språkutveckling är ett av de områden som ledningsansvariga sedan 1999 satsat mest på vad gäller fortbildning och kompetensutveckling av personalen. I intervjuerna med personal är det just språk och språkutveckling det enskilda område som tas upp oftast.

3 Empiri

Valet av metoder bör styras av undersökningens syfte och problemställningar, vilket kan förefalla enkelt men i själva verket är ett mångfacetterat ställningstagande. Det finns ett otal konstruerade och delvis flytande gränser mellan olika traditioner, metoder, teorier och för den delen även trender. Dessa kan utgöra både möjligheter och begränsningar, då de erbjuder ett ramverk att relatera sina tankar och undersökningar till. Men de får inte utgöra perceptionshinder eller måla in forskaren i ett hörn. Ett kännetecken på en god forskare är ett visst mått av mod, mod att bland annat bryta mot konventioner och lösgöra sig från krav på politisk korrekthet.

Det sker hela tiden en kontinuerlig utveckling av teorier, vilket Månson uttrycker som att ”alla står på företrädarnas axlar när de försöker finna nya utsiktspunkter som kan ge nya infallsvinklar för att finna samband i den samhälleliga verkligheten man tidigare inte sett” (2003, s. 13). Utvecklingen av nya teorier har likheter med Vygotskijs (1995) beskrivning av den mänskliga kreativiteten, där fantasins skapande aktivitet är beroende av människans tidigare erfarenheter. Ju rikare erfarenhet desto större uppsättning byggstenar att konstruera nya fantasier av.

Kritiskt tänkande, perspektivseende och reflektion, inte minst över den egna rollen som forskare, är viktigt. Enligt Robson (2002) bör forskarens vetenskapliga attityd vara systematisk, skeptisk och etisk. Alvesson och Sköldberg (1994) menar att idén med reflektion är lyfta sig själv ut ur en viss bestämd referensram och studera vad den förmår och vad den inte förmår att säga. Perceptionsproblematiken undviks enligt Alvesson och Sköldberg bäst genom en kombination av metodologisk och teoretisk triangulering, något som även Larsson (1993) för fram som ett kriterium för god kvalitet. Eliasson skriver att ”det är mot de omedvetna och/eller outtalade perspektivvalen vi ska vara på vår vakt!” (1995, s. 28).

Många nutida tänkare poängterar vikten av medvetenhet om det egna forskningsjaget i kombination med gränsöverskridande förhållningssätt och strävan gentemot de olika teoretiska traditionerna. Alvesson och Sköldberg (1994) uppmanar frenetiskt sina läsare att inte stå stilla på en plats utan röra sig över olika platser, väl medveten om de egna fotavtrycken.

Idén att självinspektion kan rensa bort teoretisk och annan barlast så att man gör empirin full rättvisa är ohållbar; utan språklig och teoretisk barlast kan man över huvud taget inte orientera sig i tillvaron, göra tolkningar eller skriva något begripligt (s. 317).

Gränsen för vad som kan betraktas som vetenskapligt arbete håller även den på att flyttas i takt med att traditionella gränser luckras upp. Asplund (2003) skriver:

Vad jag vill hävda är att det 1) finns ett *kontinuum* som sträcker sig från barnet som lär sig gå eller cykla till programmeraren (eller till nobelpristagaren i fysik) och att det 2) är ogörligt att peka på någon viss punkt på detta kontinuum och säga att *exakt* här antar processen av felsökning/avlusning en ”vetenskaplig” karaktär (s. 45).

Även i förhållande till de två olika typer av data som finns uppmanar författare till öppet förhållningssätt. Den vetenskapliga maktkampen mellan numeriska och icke-numeriska data betraktas numera av många som onödig eller till och med skadlig. Eliasson (1995) menar att motsättningen mellan hårda och mjuka data hämmar och begränsar själva kunskapssökandet.

Åsberg (2000) argumenterar för att uppdelningen i kvalitativ respektive kvantitativ metod är oriktig, missledande och till och med olycklig. Åsberg presenterar en indelning av det vetenskapsteoretiska fältet i fyra nivåer; ontologi, epistemologi, metod samt datanivån. Uppdelningen i kvantitativ och kvalitativ är endast giltig på den fjärde nivån, datanivån, där den står för de två olika typer av data som finns; numeriska och icke-numeriska.

Den sammantagna bilden uppmanar forskaren att betrakta världen ur vad som närmast kan liknas med ett teoretiskt kalejdoskop. Det gäller att vrida på kalejdoskopet tills de olikfärgade bitarna faller på plats i ett mönster, där varje del behåller sin färg samtidigt som den kan studeras för sig själv eller som en del av en helhetsbild. Eliasson (1995) skriver att:

Ser vi inte våra teorier som redskap (som vi kan *använda* och utveckla eller *skapa* för att pröva, utveckla eller förkasta) utan som slutgiltiga Sanningar, riskerar vi att inte bara bygga luftslott och tappa fotfästet på jorden, utan att missa själva poängen med forskningsarbetet: kunskapssökandet om den värld vi lever i och dess egna inneboende potentialer för förändring (s. 128).

3.1 Val av metod

Enligt Alvesson och Deetz (2000) är det svårt att bilda sig en uppfattning om en grupp människors föreställningar och idéer om man inte har talat med dem, det vill säga intervjuat dem. Intervjumetoden har många fördelar som gör att den passar väl in på den aktuella studien. Intervjuer ger ofta både djupa insikter och rikedom på detaljer samtidigt som de passar väl för att undersöka erfarenheter, känslor, uppfattningar och liknande (Kvale, 1997; Alvesson & Deetz, 2000; Denscombe, 2000; Bell, 2000; Denzin & Lincoln, 2000).

Det är enligt Alvesson och Deetz (2000) viktigt att tänka på att intervjusituationen inte är en vanlig samtalssituation utan att det språkspel som försiggår i intervjun påverkas av situationen och intervjuaren. Denscombe (2000) varnar för att den ytliga likheten mellan en intervju och en vanlig konversation kan invagga intervjuaren i en falsk trygghet. Intervjun är en svår metod som kräver noggrann planering och ordentliga förberedelser för att inte misslyckas. Denscombe poängterar även vikten av att vara lyhörd för interaktionen under intervjun, som kan vara komplex. Diskussionen är planerad och arrangerad för att undersöka ett visst ämne, det är inte ett spontant samtal.

Det bästa sättet att komma nära lärarna föreföll vara att intervju dem, därför valdes semistrukturerade intervjuer som metod. Inför intervjuerna hade en intervjuguide, se bilaga 1, i vilken frågor enligt de teman som presenteras i avsnitt 2.2 utformats. Avsikten var att täcka in samma områden vid samtliga intervjuer. Guiden visade sig fungera bra och utformningen behölls, med undantag för några smärre förändringar och tillägg, konstant under samtliga intervjuer.

Samtliga intervjuer genomfördes på de respektive skolorna, i lärarnas egna miljöer. Det visade sig positivt att de under intervjuernas gång kunde visa på rummets utformning, bokstävernars närvaro, olika arbetssätt, material som används etcetera.

3.2 Etiska överväganden

All forskning bör ske på grundval av etiska överväganden och riktlinjer. Pedagogisk forskning handlar i stor utsträckning om människor, vilket gör det ytterligare angeläget med stor etisk medvetenhet och korrekthet i forskningen. Kvale (1997) beskriver intervjun som ett moraliskt företag. Forskningen måste tjäna både vetenskapliga och mänskliga intressen, ske med

undersökningspersonernas informerade samtycke och med bevarad konfidentialitet, tolkning av data bör vara pietetsfull, kritisk och reflekterande samt resultaten bör i så stor utsträckning som möjligt verifieras.

För att ta hänsyn till de etiska överväganden som lyfts fram ovan informerades informanterna, lärarna, om att allt som kom fram i intervjuerna skulle behandlas konfidentiellt och att varken deras eget eller skolornas namn skulle framgå i uppsatsen. Samtliga intervjuer spelades, med lärarnas samtycke, in på en USB-spelare, för att sedan transkriberas i programvaran Express Scribe. Intervjuerna, som varade cirka 30-50 minuter, resulterade i drygt 80 sidor transkriberad text.

Kvale (1997) menar att data från intervjuer ofta kan komma att behöva rensas från stakningar, hummanden och annat som inte har något värde för framställningen. De transkriptioner som gjorts av intervjuerna innehåller allt detta men när de redovisas nedan har de, pietetsfullt, bearbetats för att passa i en skriftlig form. Stor omsorg har lagts vid att citaten i så stor utsträckning som möjligt skall återspegla den betydelse de ursprungligen hade när de uttalades.

3.3 Generaliserbarhet

Går resultaten från en intervju att generalisera? Persson (1998) menar att när det råder *situationslikhet*, det vill säga att läsaren känner igen situationen och kan förstå tolkningen, kan tolkningar och slutsatser som dras av forskarna gälla även andra personer än de som finns med i studien. Kvale (1997) för ett liknande resonemang kring i vilken utsträckning resultaten från en undersökning kan vara vägledande för vad som kommer att hända i en annan situation, så kallad *analytisk generalisering*. Det finns situationer när tolkningar av kvalitativ data kan generaliseras, det kommer an på skillnader och likheter i de aktuella situationerna och på vem som ska generalisera, forskaren eller läsaren.

3.4 Reliabilitet och validitet

Både reliabilitet och validitet är komplicerade begrepp i samband med intervjuer. Kvale beskriver olika aspekter av reliabilitet och validitet under intervjuens sju stadier. I stort handlar reliabiliteten om forskningsresultatens konsistens, det vill säga om resultaten blir desamma vid olika tillfällen vid i övrigt lika omständigheter, medan validiteten är ett mått på hur giltiga

undersökningens resultat är, det vill säga i vilken grad de speglar de fenomen vi undersöker (Kvale, 1997).

Alvesson och Sköldberg (1994) betonar behovet av systematik och teknik i bearbetning av det empiriska materialet. De lyfter även fram det faktum att data alltid är insatta i en semantisk ram och att de alltid är tolkade. En av de slutsatser som kan dras av detta är att citat inte kan lyftas ut ur ett sammanhang och in i ett annat i tron att citatet fortfarande representerar objektiva, rena data, eftersom tolkningsramarna inte är desamma. Bearbetningen av undersökningens resultat har därför i första hand inriktats på att finna mönster och teman i det empiriska materialet. De teman som redovisas i resultatdelen, nästa avsnitt, vaskades fram genom upprepad genomläsning och markering med färgpennor av det som lärarna sa under intervjuerna.

3.5 Presentation av undersökningsobjekt och informanter

Inför starten av insamlingen av empiri var målsättningen att finna en skola där det fanns ett arbetslag om cirka fyra personer med olika yrkesbakgrund såsom förskollärare, fritidspedagog och lärare. Det visade sig att så stora arbetslag var svåra att finna, varför undersökningen ändrades till att istället omfatta tre olika skolor i tre olika kommuner, samtliga belägna i södra Sverige. Anledningen till att skolor i olika kommuner valdes ut, var att komma åt tre helt olika skolmiljöer, med olika lärarlag, rektorer och kommunledningar. Totalt sett intervjuades fem kvinnliga lärare, varav fyra är förskollärare och en är grundskollärare.

Lärarnas namn kommer inte att användas. Istället beskrivs de fem informanterna med fingerade egennamn, där lärare som börjar på "A" jobbar på skola 1, "B" på skola 2 och "C" på skola 3. För att beteckna förskoleklassen kommer ett F att användas. En F-3-klass är med andra ord en klass med elever från förskoleklass till tredje klass medan en F-klass är en ren förskoleklass.

Nedan följer en kort presentation av informanterna:

1. Agnes är född 1955 och har arbetat som förskollärare sedan 1976. Hon arbetar på skola 1, i ett F-3-arbetslag tillsammans med Asta.
2. Asta är född 1944 och har arbetat som grundskollärare sedan 1967. Hon arbetar på skola 1, i ett F-3-arbetslag tillsammans med Agnes.

3. Berit är född 1945 och har arbetat som förskollärare sedan 1969. Hon arbetar på skola 2, i en F-klass.
4. Cecilia är född 1968 och har arbetat som förskollärare sedan 2001. Hon arbetar på skola 3, i en ren F-klass, men har tidigare arbetat i ett F-1-arbetslag.
5. Charlotte är född 1952 och har arbetat som förskollärare sedan 1973. Hon arbetar på skola 3, i en ren F-klass, men har tidigare arbetet i ett F-1-arbetslag tillsammans med Cecilia.

Undersökningen omfattar tre förskoleklasser i tre olika kommuner, vilket innebär att det finns både likheter och skillnader mellan de olika verksamheterna. Klasserna har liknande organisatoriska ramar, då de alla är kommunala verksamheter, lyder under samma läroplaner och är förskoleklasser som har kontakt med både förskola och grundskola. Urvalet av skolorna skedde enligt en strävan att de samtliga skulle befinna sig i större tätorter och i olika kommuner. Tanken med att välja skolor i olika kommuner var att de inte skulle lyda under samma ledning. För den fortsatta förståelsen av arbetet i de olika klasserna presenteras skolornas respektive organisering av förskoleklasserna nedan:

- I skola 1 har en förskolelärare, Agnes, och en grundskolelärare, Asta, intervjuats. De arbetar tillsammans i ett F-3-arbetslag, med i arbetslaget finns även en fritidspedagog, som dock inte arbetar med elevernas läs- och skrivinlärning, varför hon inte intervjuats. Klassen har 32 elever.
- I skola 2 har en förskollärare, Berit, intervjuats. Hon arbetar som ensam lärare i en ren F-klass. Med i klassen finns även en assistent till en elev. Assistenten är den som brukar läsa högt för barnen. I övrigt är det Berit som håller i och lägger upp arbetet med läs- och skrivinlärning. Assistenten har inte intervjuats. Klassen har 17 elever.
- I skola 3 har två förskolelärare, Cecilia och Charlotte, intervjuats. Cecilia och Charlotte arbetar numera tillsammans i en ren F-klass. Fram till för ett knappt år sedan arbetade de istället i två F-1-arbetslag. På grund av besparingskrav drogs en grundskollärartjänst in, vilket gjorde att de två F-1-klasserna fick organiseras om till en F-klass och en etta. Klassen har 21 elever.

4 Resultat

Nedan redovisas resultaten från intervjuerna med de fem lärarna. Presentationen sker enligt de teman som framkom vid upprepad läsning av de transkriberade intervjuerna.

4.1 *Positivt, helhetssyn och kontinuitet*

Samtliga intervjuade tycker att införandet av förskoleklassen varit positivt. Bland annat motiverar Berit det med att barnen har ändrats jämfört med för trettio år sedan; idag när i stort sett alla barn går på dagis från det att de är riktigt små är de trötta på det när de blir fem år och behöver då något annat.

De intervjuade menar också samtliga att helhetssyn på barnen är centralt för arbetet i förskoleklassen. Cecilia menar att om det ska komma till stånd ett lärande så måste helheten fungera. De tre komponenterna hemmiljö, skola och fritid samverkar, om någon bit fallerar så fallerar oftast allt. Hon påpekar också att det är viktigt att barnen får använda alla sina sinnen, eller alla sina språk som hon uttrycker det. Alla barn är olika och lär sig på olika sätt. Om det är någon som inte förstår på ett sätt så kanske de förstår på ett annat sätt. Asta säger att det är viktigt att hon känner barnen i olika situationer, hur de brukar reagera, vad de tycker om och vad de inte tycker om, för att de ska fungera i en grupp. Hon menar att om barnen av någon orsak inte mår bra har de väldigt svårt att ta till sig något nytt eller lära sig någonting. Berit tycker att det är viktigt att inte bara fokusera på intellektet utan se till hela barnets mognad, både motoriskt, socialt, intellektuellt och känslomässigt. Hon menar att det är viktigt att ta hänsyn till familjesituationen och att inte betrakta skolan som en liten öken för sig. Agnes säger att helhetssynen är en av fördelarna med barnskolan, det vill säga klasser med F-1,2 eller 3;

Det tycker jag är en av fördelarna i barnskolan, att man får ju ett större helhetsintryck och man kan hjälpas åt, man är flera stycken. Nån ser kanske på ett sätt och nån annan på något annat sätt. Så där tycker jag man kan komplettera varandra bra. (Agnes)

Cecilia berättar att de arbetar mycket för att skapa kontinuitet mellan förskola, förskoleklassen och skolan. Bland annat träffar de förskolebarnen vid fyra olika tillfällen under våren. Barnen får också varsin fadder i den befintliga förskoleklassen. Tack vare att de finns i samma

byggnad som ettorna och till viss del arbetar integrerat med dem, bland annat skriver förskoleklassen och ettorna veckodagbok tillsammans, har de även god kontinuitet mellan förskoleklass och skola. Även Berit arbetar med inskolning av förskolebarnen för att det ska bli smidigt för dem att börja skolan. Hon integrerar inte några moment med ettorna men barnen i hennes klass träffar sin blivande lärare vid flera tillfällen. Berit säger att barnen under sin tid i förskoleklassen fått in rutiner och är bekanta med sådant som klassrummen, matsalen, biblioteket, gymnastiksalen, datorerna etcetera. Agnes menar att konstruktionen med F-3-klass ger en väldigt fin inslussning i skolan men att övergången nu istället finns mellan förskola och förskoleklass. Charlotte, som jämför förskoleklassen vid en bro, säger att det är stor skillnad mellan hur det var när hon började arbeta som förskollärare och hur det är idag;

För 30 år sedan jobbade jag på lekis, på den tidens lekis och det är ju samma pedagogik som vi har idag, det var bara det att man var otroligt isolerad. Jag jobbade på ett enskilt lekis här i närheten och det fanns ingen kontakt med skolan eller nånting sånt. Jag har också varit med om på ett annat område i stan att jag inte skulle lämna över lekisbarn till skolan. Jag som förskollärare satt ute i tamburen. Barnen fick gå in och dörren stängdes. Så det är en enorm skillnad. (Charlotte)

Sammanfattning; Samtliga lärare, både de som arbetar i F-klasser och de som är organiserade i en F-3-klass, är positiva till införandet av förskoleklass. De poängterar vikten av helhetssyn på barnen och lyfter fram förskoleklassen som en bra sluss in i skolan, vilken skapar bättre kontinuitet från förskola till skola. En av lärarna menar emellertid att den övergång som tidigare fanns från förskola till skola nu istället finns mellan förskola och förskoleklass.

4.2 Kultur och kulturkrockar

Både Agnes och Asta, som arbetar i F-3-klass, säger att deras klass är mest präglad av skolan. Agnes menar att det är skolan som prioriteras av ledningen och hon kan känna att även hon själv som förskollärare ibland är för präglad av skolan.

De lärare som arbetar i rena F-klasser hävdar samtliga att deras klasser är mest präglade av förskolans synsätt. Cecilia säger att när hon arbetade i F-1-klass så kom bokstäverna och bokstavsträning in lite mer än vad de gör nu när hon arbetar i en ren F-klass.

Jag tror när förskoleklassen kom till, när alltså gamla lekisbarnen flyttade in i skolan, så var det nog många som tänkte så här; nu så är vi i skolan och vad står skolan för? Jag tror att man har börjat sansa sig lite nu för att man verkligen plockar fram förskolans metodik och den är faktiskt jättejättebra. Den har man egentligen glädje och nytta av långt upp i årskullarna. Men jag tror att det är lätt att tippa över på en traditionell skolmiljö, en miljö med skolanpassning och så. (Charlotte)

Charlotte, som har erfarenhet från både arbete i ren F-klass och F-1-klass menar att de olika lärarnas ålder och hur länge sedan det var de utbildade sig har stor betydelse. Hon säger att det är mycket enklare för henne som förskollärare att samarbeta med yngre grundskollärare medan hon upplever större kulturskillnader med de äldre grundskollärarna;

Inte med den generationen grundskollärare som vi har idag. Men möter jag den generationen som är av min egen tid så att säga, och kanske något äldre som fortfarande är i tjänst, då märker jag kulturkrockar. TYYYDLIGA kulturkrockar - mycket tydliga. Men inte nu, med den generationens grundskollärare som finns nu. De förstår att man måste jobba i ett lag, ett arbetslag och det är vår gemensamma syn på barnet som präglar dem. Så det är väldigt positivt att jobba med de yngre som har kommit. (Charlotte)

Sammanfattning; Både förskolläraren och grundskolläraren i F-3-klassen uppger att deras verksamhet är mest präglad av skolan, vilket enligt förskolläraren bland annat beror på att ledningen prioriterar skolan i första hand. En av lärarna säger att kan bli tydliga krockar mellan förskolans och skolans kulturer, men att hon i första hand upplever det tillsammans med de lite äldre lärarna. Hon menar att de yngre lärarna förstår att man måste arbeta i ett arbetslag och ha en gemensam syn på barnen.

4.3 Sociala fördelar – problem med åldersspridning

En F-3-klass kan innehålla barn från fem års ålder till 10 års ålder. Både Agnes och Asta menar att det ger sociala fördelar att barnen lär sig att umgås med barn i olika åldrar, att ta hänsyn till varandra och hjälpas åt. De har i sin klass under veckan vissa lektioner då alla arbetar tillsammans, exempelvis med tema, medan gruppen delas upp vid andra tillfällen. Vid läsinläring arbetar ofta F-gruppen och ettorna tillsammans, medan sexåringarna har vissa lektioner eller fri lek för sig själva. Barnens spridning i ålder gör även att alla inte går lika

länge, treorna har bland annat extralektioner tre eftermiddagar i veckan. Agnes menar att det finns både för- och nackdelar med F-3-klassen;

Det finns många fördelar men det finns ju också nackdelar tycker jag. Den sociala biten är en jättestor vinst i en barnskola. Sen är vi en stor klass, många barn. Det är lite utrymme kan jag känna ibland för de små. Att leka och sådär. Man måste säga 'ssshhhh, tyst nu' och 'tänk nu på de sitter där och gör matte' och så, det är ju en nackdel. Men sen, jag tycker ju det mest är trevligt i alla fall. Just de här sociala bitarna tycker jag är jättebra, att det inte märks så mycket att är man inte riktigt mogen så kan man kanske jobba här ett år extra och är man duktig så kan man hoppa över ett år. Man får lära sig att verkligen ta hänsyn och hjälpas åt. Så det är väl bra bitar kan jag tycka.
(Agnes)

Asta menar att den stora spridningen i ålder och mognad i en F-3-klass kan göra det svårt att skapa homogena grupper, som kan få lite mer av vad just de behöver. På Charlottes skola fanns det tidigare både F-1- och F-3-arbetslag. Hon arbetade i F-1-arbetslaget och tyckte det fungerade bra, medan de som arbetade i F-3-arbetslaget berättade för henne att de aldrig mer ville arbeta i en så stor klass med så stor spridning i åldrarna.

Sammanfattning; Båda de lärare som arbetar i F-3-klassen ger uttryck för att de uppskattar det integrerade arbetssättet, särskilt är det de sociala fördelarna de poängterar. Det svåraste med konstruktionen är enligt dem den stora åldersspridningen. Förskolläraren är den som har fått göra störst eftergifter i förhållande till sitt tidigare arbetssätt.

4.4 Samsyn och ensamhet

Berit beskriver att hon känner sig ensam i sitt arbete med F-klassen och skulle önska ett större samarbete med grundskollärarna, men att de inte verkar vara så intresserade av att samverka med förskoleklassen. Hon säger att valet av en ren F-klass istället för F-1 eller F-3 inte är hennes;

Det är inte mitt val om jag får säga det, för jag har alltså försökt tänka på, sedan jag kom hit här, att ha lite mer blandat. För jag ser att jag har flera stycken nu som skulle mått jättebra av att få mer, alltså lära sig mer, att forma bokstäverna rätt, att få den biten, från skolbok eller så. De skulle mått jättebra av det. För de är så mottagliga nu.

De suger åt sig som svamp och då skulle jag ju vilja att det hade varit lite mer blandat. Men det är det alltså inte. (Berit)

Cecilia arbetar tillsammans med Charlotte i en F-klass. Hon menar att det är positivt att de båda har samma grundutbildning, att det gör att de tänker lika och har samma synsätt och målsättning. Hon menar att de har en annan kommunikation än vad hon hade med grundskolläraren som hon arbetade tillsammans med i F-1-arbetslaget, samtidigt som hon påpekar att det berikade att de hade olika yrkesbakgrund. Hon lyfter, liksom Berit, fram att de har barn i F-klassen som skulle ha behövt mer av grundskolans innehåll. Både Cecilia och Charlotte drar nytta av att de tidigare arbetade i F-1-arbetslag. Charlotte föredrar F-1-modellen;

F-1 var jag ju väldigt varm för och det är jag fortfarande, för jag tror att om man får lov att jobba som vi gjorde mot slutet där; att man jobbade en grundskollärare och förskollärare parallellt eller väldigt nära varandra. Då delgav man varandra hela tiden synsätten utifrån det som vi såg. Så där var många fördelar att jobba så nära en grundskollärare och likadant ettans barn blir ju inte några speciella barn. De blir ju inte annorlunda för att de börjar ettan, det är ju fortfarande Pelle och Stina och Kalle som befinner sig där och där fast de börjar första klass. Så att jag känner att får man en lagom stor grupp, och man får en grundskollärare och en förskollärare så tycker jag att man kan utträtta mycket i en F-1a. (Charlotte)

Sammanfattning; Det finns egentligen bara en lärare som arbetar som en ren F-klass och det är Berit. Det är dock inte självvalt. Hon säger att hon skulle vilja arbeta mer integrerat, men att grundskollärarna inte verkar vara intresserade av det. Cecilia och Charlotte, som nu formellt arbetar i en ren F-klass, arbetade tidigare i varsin F-1-klass. De har tagit med sig delar av det arbetssättet även nu när de är uppdelade i separata klasser, vilket gör att de arbetar en hel del integrerat med förstaklassen. Charlotte säger att hon fortfarande känner varmast för F-1-modellen.

4.5 Miljö och lokaler

Miljön nämns av flera av de intervjuade som en viktig faktor för barnens läs- och skrivinlärning. Cecilia menar exempelvis att barnen ska ha en skrivande miljö som är så pass

tilltalande att den fångar deras intresse och på olika sätt bidrar till att barnen förstår meningen med att läsa och skriva.

Förskoleklasserna blir lätt påverkade av närheten till skolan. Agnes och Astas F-3-klass har sina lokaler i en skola från början av 1900-talet. Asta menar att skolmiljön bidrar till att verksamheten i klassen mest präglas av skolan. De uttrycker båda att skolan saknar ändamålsenliga lokaler för att arbeta med F-3-klasser. De har bland annat behov av att kunna dela upp eleverna i lite mindre och mer homogena grupper ibland, men det är svårt att göra det i de lokaler som de har idag. Agnes arbetade tidigare på dagis och menar att det fanns mer utrymme för lek där, de hade dockvrå och annat som inte får plats i F-3-klassens lokaler.

Sammanfattning; Miljö och lokaler framstår som mycket betydande i lärarnas vardag, eftersom de samtliga nämner dessa på ett eller annat sätt i intervjuerna. De lärare som arbetar i F-3a beskriver att när förskoleklassen ingår i en F-3a och tar plats i skolan, tar den samtidigt över mycket av den kultur som råder där. De säger också att det är skolans behov som prioriteras högst vid utformning av lokaler.

4.6 Läsande och skrivande förebilder

Vad händer med medvetandets innehåll och tankemönster när vi börjar läsa och skriva? Ingen av de intervjuade lärarna tror att de barn som börjat läsa tänker annorlunda än de som inte börjat göra det än. Även om samtliga tycker att det finns skillnader mellan talat och skrivet språk så menar de att det inte är förrän senare som dessa uppträder hos barnen, från början skriver de som de talar. Asta säger att det påverkar barnens skrivning, exempelvis avseende stavning och ordval, när de blir läsare. Hon menar att ju mer barnen läser, desto mer får de ut av det de skriver också. Agnes ger en del olika exempel på hur arbetet i klassen kan se ut;

På tisdagsmorgonen har vi de små på veckans bokstav och då presenterar vi den på lite olika sätt. Det kan vara teater och det kan vara handdockor. Sist hade vi bokstaven U och då var vi (personalen) Magnus Uggle till exempel och så pratade vi lite kring den bokstaven då. Sånger brukar vi ha. Det jobbar vi med på tisdagar. Sen fortsätter de som vill jobba med att skriva bokstaven. På de lite större ettorna har vi lite högre krav. Så ettorna gör väl det medan sexåringarna kan välja lite grann. Tisdag eftermiddag har vi musik alla tillsammans. På onsdagen då jobbar alla sexåringar i detta huset tillsammans

och då har vi rätt så mycket fri lek. På eftermiddagen idag har vi jobbat lite med temat. Vi jobbar med H.C. Andersen så vi har gjort lilla sjöjungfrun i lera. (Agnes)

Cecilia beskriver hur barn som börjar läsa och skriva tar med sig det skrivna in i leken. De börjar göra biljetter, skriva skyltar etcetera och på så sätt berikas leken med läsning och skrivning. Det gör att de barn som är på väg att knäcka koden blir intresserade och sporrade. De som ännu inte har intresset, utan fortfarande är väldigt mycket för lek tror hon däremot inte påverkas av dem som börjat läsa och skriva. Även Charlotte lyfter fram nyttan med läsande och skrivande förebilder bland barnen;

Genom samarbete med ettorna, genom att man integrerar lite kan man använda ytterligare förstärkning av de som redan är skrivare och läsare. Att man jobbar ihop med dem i vissa tema, man kan göra skrifter tillsammans. Den redan läsande och skrivande eleven är den som då drar och som man bygger på och som de då kan hjälpa varandra. Det behöver alltså inte vara en etta och ett förskoleklassbarn utan den skrivande och en som är på väg. De kan ju vara hämtade från förskoleklassen båda två. Men att man använder de kunskaper som redan finns ibland barnen. (Charlotte)

Sammanfattning; Samtliga lärare berättar om betydelsen av att de läsande barnen blir de icke läsandes förebilder och att barn som kommit olika långt umgås med varandra. Charlotte menar att de barn som börjat läsa och skriva ”drar” med sig de som är nära att knäcka koden. Ingen av lärarna säger sig tro att barn som börjat läsa och skriva tänker annorlunda, däremot beskriver de att barnen ändrar beteende när de börjar läsa och skriva, bland annat att de börjar leka annorlunda genom att de tar med sig det skrivna in i leken.

4.7 Metoder och material

Alla de intervjuade säger sig använda färdiga metoder, även om de menar att de blandar mellan olika metoder istället för att följa en metod slaviskt. Samtliga uppger att de använder *Bornholmsmodellens* metoder, som syftar till att på olika sätt arbeta med språkets fonologiska sidor. Två av tre skolor använder sig av LTG, *Läsning på talets grund*. Framför allt är det diktamen som används. Där får barnen bekanta sig med det de säger även i skriftform genom att läraren skriver det som barnet säger på tavlan.

Charlotte berättar följande om hur hon och Cecilia arbetar med läs- och skrivinläring;

Barnen befinner sig i en skrivande och en läsande miljö. Det bör man ju tänka på som pedagog, så att man, inte hela tiden, men i mångt och mycket omsätter det du talar i ett skriftspråk. Någon traditionell läs- och skrivinlärning med ren bokstavs-inlärning och ljudning det använder vi oss inte av i lektionspass om man säger så. Men vi använder oss av språklekar där man på ett lustfyllt sätt kan få fram första bokstav, sista bokstav. Man betonar ljuden. Man använder mycket av de ord som redan finns i barnets vardag, som står dem väldigt nära och det ju först och främst deras eget namn. Att kunna skriva sitt eget namn, lyssna på det. Vilket ljud börjar det på, vilket ljud slutar det på. På så vis bygger man upp en språklig medvetenhet hos förskoleklasser. Mycket högläsning försöker vi att ha. Alltså mycket skönlitteratur. När man jobbar med tema försöker man att skriva. Man börjar kanske med att man som elev har någonting att säga om det vi jobbar med och då får jag som vuxen fungera som en sekreterare, att jag skriver ner det som han eller hon vill förmedla. Återigen förmedlar jag det talade språket i skrift. (Charlotte)

Om användning av metoder ser liknande ut på de olika skolorna skiljer det sig desto mer avseende förekomst och nyttjande av olika typer av färdigt material. Enligt Cecilia och Charlotte använder de inget färdigt material såsom sångböcker eller annat. De gör allt själva; egna böcker, veckodagböcker, temaböcker, sångböcker etcetera. Blanka papper och penna, det är enligt dem allt som används när det gäller läsning och skrivning. Biblioteket utnyttjar de dock ganska mycket för att få tips på bra litteratur både till barnen och till deras föräldrar.

Situationen ser tämligen annorlunda ut hos Berit. I hennes klass används färdigt material i stor utsträckning. Hon säger;

Man måste väcka deras intresse. Det är ju många som när de kommer hit här inte överhuvudtaget vet att det finns någon symbol som heter bokstav. Eller att det finns olika ljud. Utan det får man ju börja med och med att väcka deras intresse. Sedan visar man då, överallt så finns det ju bokstäver och sedan då att det finns material och böcker och massor. På datorn har vi ju nu det här LEXIA-programmet, där då mycket ska rimmas. Nu har jag ju släppt på det lite grann för jag tycker nu, nu de har gjort det så mycket, så nu får de ju hålla på lite med annat men i höstas var vi stenhårda på detta att de skulle ha detta rimprogrammet. (Berit)

Hos Agnes och Asta ser situationen mer blandad ut. Kanske beror det på den större åldersspridningen i deras F-3-klass. Agnes gör mycket material ihop med barnen, samtidigt som de använder en del färdigt material. Barnen utnyttjar också datorer lite grann men då i första hand till att arbeta med bilder och digitalkamera, som de sedan plockar ut och skriver lite till. Asta, som i första hand arbetar med ettorna till treorna, nämner att de i första hand använder papper, penna och böcker men att de också har några böcker med färdiga övningar att fylla i, så kallade tystläseböcker.

Sammanfattning: Användande av färdigt material och olika metoder visar på att det finns stora skillnader i kultur och syn på lärande i de tre klasserna. Medan den ena F-klassen inte alls använder färdigt material nyttjar den andra det desto mer flitigt, bland annat olika böcker och färdiga rimövningar i datorprogrammet LEXIA. F-3-klassen präglas mer av sitt större åldersspann, vilket visar sig i ett ganska brett utbud av material som används i barnens olika åldrar och mognadsgrad.

4.8 Högläsning, läxor och samverkan med familjen

Samtliga skolor har högläsning minst två gånger i veckan, två av skolorna har det i stort sett dagligen. I F-3-klassen har de mindre barnen och de större barnen högläsning i två olika grupper. Asta berättar att en dag i veckan brukar treorna läsa för de mindre barnen och betonar vikten av att barnen får högläsning. Hon menar att de barn som lärt sig lyssna på högläsning tänker i lite annorlunda tankebanor än de som inte gjort det.

Synen på läxor skiljer sig från skola till skola, där F-3-klassen har den mest skolliknande synen. Agnes berättar att barnen i hennes klass får enkla läsläxor ganska tidigt. De som inte kan läsa får ofta en berättarläxa, där någon förälder läser en bok hemma som barnen sedan får ta med och berätta om för de andra i klassen. I Cecilias klass får barnen aldrig läs- eller berättarläxor. På våren får de några enkla läxor, det är dock i första hand för att barnen ska få in rutinen med läxor innan de ska börja ettan.

I samtliga klasser får barnen med sig böcker hem för att läsa tillsammans med föräldrarna. Agnes menar att det märks vilka barn som läser mycket tillsammans med sina föräldrar eftersom de barnen ofta har mer fantasi. Cecilia poängterar att det är viktigt att även erbjuda litteratur för föräldrarna för att barnen ska få se föräldrarna läsa. Hon menar att vad hon kallar

den *litterära amningen* är viktig och berättar att de samarbetar mycket med bibliotekarien kring lämplig litteratur. I hennes klass har de även ett föräldramöte som riktar in sig på skrivning och ett där de informerar om läsning. Även Asta tar upp vikten av att det finns vuxna som läser och skriver i hemmet. Hon lyfter fram att en av de viktigaste förutsättningarna för att barnen ska lära sig läsa och skriva är att de är vana vid att höra berättelser och att de själva vill lära sig läsa av den anledningen. När de sedan kommer i grupp och ser bokstäver och ser de större barnen som läser själva så blir de sugna på att också vilja lära sig.

Flera av lärarna säger att det mest fascinerande i samband med att barnen lär sig läsa är när de ”knäcker koden”, när allting faller på plats och barnen inser att de faktiskt läser och kan förstå vad det står. Agnes säger att det är härligt att se hur lätt det är för dem att lära sig läsa, en del i alla fall. Cecilia menar att det mest fascinerande är att när barnet lär sig läsa känner de att de alltid kunnat göra det:

Att barnet inte kan förstå, att "Hur kunde jag inte kunna detta?" Så fort de har lärt sig så är det precis som att hela den tiden till att de börjar lära sig, den är som bortblåst. Då känner de att det har de kunnat alltid. Det är rätt så fascinerande, att hela processen där, den glöms. (Cecilia)

Sammanfattning; De olika klasserna samverkar i olika grad med förskolorna. I F-3-klassen ges uttryck för att det finns risk att den övergång som tidigare fanns mellan förskolan och grundskolan nu i stället finns mellan förskolan och förskoleklassen. Synen på läxor varierar ganska mycket, medan samtliga klasser har högläsning minst ett par gånger i veckan. Flera av lärarna lyfter fram när barnet ”knäcker koden” som det mest fascinerande med att arbeta med läs- och skrivinläring.

5 Diskussion

Att lära sig läsa och skriva är ett stort steg i en människas liv. Förmågan att behärska det skrivna språket utgör porten till livet som medborgare i ett skrivande samhälle. Syftet med denna uppsats är att undersöka och beskriva uppfattningar hos pedagoger i tre förskoleklasser kring den egna verksamheten, med särskilt fokus på arbete med läs- och skrivinlärning. I takt med att undersökningen fortskridit framstår de organisatoriska aspekter som påverkar verksamheten i klasserna som allt viktigare. För att kunna beskriva verksamheten i förskoleklasserna är det därför viktigt att även diskutera de organisatoriska ramar och förutsättningar som finns för arbetet.

5.1 Verksamheternas utformning

I litteratur och styrdokument träder en ny verksamhet in på scenen; förskoleklassen. Den är inte förskola och inte heller grundskola, utan en kombination av de två. Dess kultur och identitet är inte förskolans eller grundskolans, utan en ny, som klarar av att brygga mellan de båda. De som ska arbeta i förskoleklassen är inte utbildade förskoleklasslärare, sådana finns inte. Istället är det förskollärare och grundskollärare, med rötter i olika traditioner och kulturer, som ska utveckla sina respektive roller för att tillsammans skapa den nya förskoleklassen.

Förskoleklassens målsättning är att, med barnen i centrum, skapa kontinuitet och sömlöshet från förskola till grundskola. Det förefaller finnas många möjliga tolkningar av hur en sådan verksamhet bör utformas. Undersökningen visar klart att det inte finns en standard för förskoleklassernas organisering, utan det varierar stort och ser olika ut i de tre skolorna. Detta trots att det är samma typ av verksamhet och att målsättningarna är desamma. Mönstret stämmer väl överens med de resultat som presenteras i *Rapportering av regeringsuppdrag Integration förskola, förskoleklass, grundskola och fritidshem* (Myndigheten för skolutveckling, 2004).

Dahlberg och Lenz Tagushi (1994) beskriver att förskolan och skolan har olika traditioner och syn på kunskap och att dessa till viss del står mot varandra. Det framgår väl även i denna undersökning och avspeglar sig i det lärarna berättar angående arbetet med läs- och skrivinlärning, bland annat när det gäller läxor och vilket material som används. Johansson

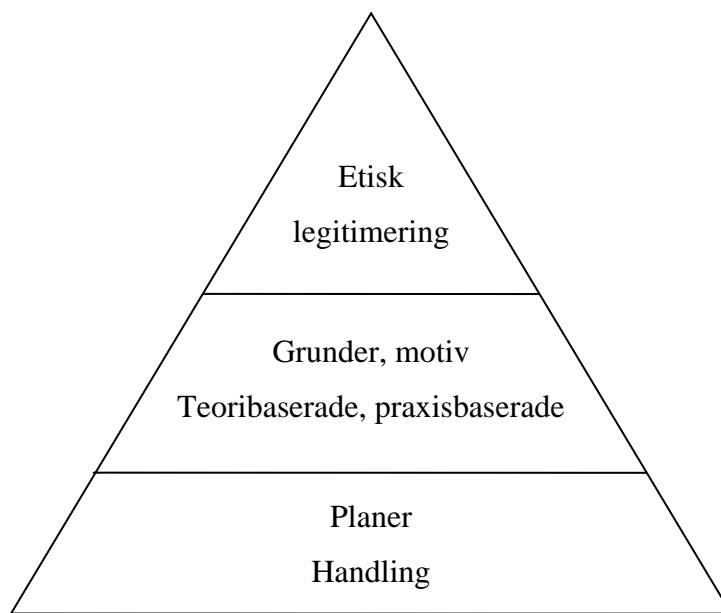
(2003) pekar på att många av de förskollärare och grundskollärare som är yrkesverksamma idag har genomgått skilda utbildningar som bygger på olika kulturer och synsätt. Charlotte berättar att det framför allt är med de äldre grundskollärarna som hon känner att det blir kulturkrockar. Enligt henne står de yngre förskollärare och grundskollärare som examineras idag inte alls lika långt från varandra som de gjorde för trettio år sedan.

Skolan har traditionellt högre status än förskolan. När de två ska samverka i förskoleklasserna verkar det som om skolans traditioner får störst inflytande. Berit säger att det var meningen att ettan skulle ta emot förskolans pedagogik men att det inte blivit så. Hon berättar också att grundskollärarna inte är så intresserade av att samarbeta med henne och att hon får stjäla åt sig timmar lite här och där. Agnes menar att ledningen prioriterar skolan och att det präglar hennes arbete som förskollärare. För att uppnå styrdokumentens, Lpo 94 och Lpfö 98, mål om livslångt lärande med kontinuitet och progression mellan de olika faserna i utbildningen måste gamla mönster ersättas med nya där barnet betraktas på samma sätt av alla vuxna det möter (Myndigheten för skolutveckling, 2004). Förändringsarbeten brukar ofta ta lång tid. Ahlstrand skriver att ”det är uppenbart att ett arbetslag behöver tid och medveten ledning för att söka form och innehåll både för sitt eget och barnens integrerade arbete och lärande” (2003, s. 64).

5.2 Förskoleklassen – en vinglig konstruktion

Förskolan och skolan kan alltså betraktas som två vitt skilda kulturer, vilka delvis står i konflikt med varandra. Mitt mellan dem vinglar förskoleklassen. Denna undersökning omfattade pedagoger i tre förskoleklasser, som trots att samtliga skolor har kommuner som huvudmän och lyder under samma styrdokument uppvisade mycket stora skillnader avseende fundamentala frågor, såsom synen på lärande. Verksamheten i förskoleklasserna framstår som vinglig och i stort behov av stöd för att kunna fylla sin tänkta roll, utan att tippa över åt enbart förskola eller skola. År 2001 kom det en rapport från skolverket som just påpekar att förskoleklassen är en ny skolform vars innehåll måste fyllas på med omsorg och stor medvetenhet (Skolverket, 2001).

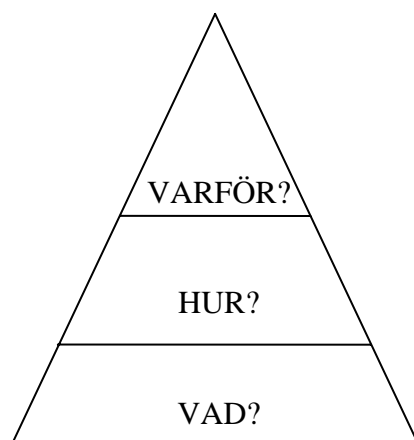
Vad är det då för omständigheter som saknas för att den utveckling som var avsikten med införandet av förskoleklasserna skall komma till stånd? Lauvås och Handal (2001) har arbetat mycket med utveckling av lärarrollen med hjälp av handledning och reflektion. De beskriver förändring av praxis med hjälp den så kallade *Praxistriangeln*. Det är en enkel modell som är intressant även här, för att beskriva praktiken i förskoleklasserna.



Figur 1. Praxistriangeln (Lauvås & Handal, 2001)

Tanken är att modellen ska visa på hur etiska värderingar kan kopplas ihop med teoretisk kunskap och praktiska erfarenheter, samt hur dessa i sin tur kan kopplas ihop med den praktiska vardagen. Modellen rör inte bara lärare, utan är även giltig för rektorer och kommunala tjänstemän.

Utan att gå in vidare på Handal och Lauvås resonemang om handledning på de tre nivåerna kan modellen förenklas till att här svara på frågorna *vad*, *hur* och *varför*?



Vid genomläsning av de transkriberade intervjuerna visar det sig att lärarna i första hand har gett svar som täcker in de två nedersta nivåerna, *hur?* och *vad?*, medan det är svårt att hitta uttalanden som sorterar in under *varför?* Kännedom om denna modell fanns inte vid tidpunkten för intervjuerna och det är möjligt att fler frågor annars fokuserat just denna nivå. En möjlig tolkning är ändå att de intervjuade lärarna inte har haft möjlighet att reflektera tillräckligt, både enskilt men framför allt tillsammans med de övriga i lärarlaget, kring sin vardag i förskoleklassen.

På *vad*-nivån handlar mycket av frågorna om hur rummen ska utformas, om och i så fall hur färdigt material ska användas och annat som relaterar till den praktiska vardagen. Det finns även en del av det som lärarna sagt som handlar om *hur*-nivån, exempelvis vilka modeller de använder sig av men också deras beskrivningar av praktiska erfarenheter.

Frågeställningen i denna studie är av pedagogisk art och handlar mycket om *varför*-nivån. Den pedagogik som ligger till grund för klassrumspraktiken har ingalunda sin källa i rummets utformning eller bokval, de är bara en följd av de värderingar som läraren bygger sin verksamhet på.

Ahlstrand (2003) skriver att arbetslagen bland annat behöver tid och medveten ledning. Hon lyfter fram fyra viktiga faktorer:

- Tid för arbetslaget att etablera sig.
- Möjlighet och tid för gemensam planering.
- Ledare som ger stöd, finns med som processledare och visionärer
- En stabil personalgrupp utan för många orosmoment (ibid, s.49).

Ledningens roll, den tredje i listan ovan, blir här mycket viktig. De styrdokument enligt vilka hon eller han förväntas driva skolverksamheten visar tydligt på vikten av att förskolan och skolan möts. Hur tänker då den skolledare som trots detta organiserar förskoleklassen som en separat F-klass istället för ett arbetslag bestående av både förskollärare och grundskollärare, vilka värderingar ligger till grund för ett sådant beslut? Känslan efter att ha intervjuat lärarna är att deras respektive ledningar inte finns med särskilt nära verksamheten. Det är betänkligt med tanke på den, enligt min mening, ganska komplexa utmaning det innebär att föra samman förskola och grundskola i en förskoleklass.

Triangelmodellen stämmer väl överens med innehållet i Ahlstrands (2003) punkter ovan. Det innebär att samtliga tre nivåer måste täckas in och att det inte räcker med att skjuta till tid, det krävs även ledare som ger stöd i form av processledning och visioner. Samtidigt med etableringen av en verksamhetspraktik måste även de enskilda lärarnas roller utvecklas, vilket rimligen skulle förenklas om någon erbjöd ett utifrånperspektiv att betrakta den egna och den gemensamma verksamheten från.

5.3 Förskollärarnas roll

Rollen som förskollärare framstår som särskilt intressant i detta sammanhang. Myndigheten för skolutveckling (2004) beskriver att förskollärarna har fått höjd status sedan de kom in i skolan och att kännedomen om deras arbetssätt ökat. Samtidigt förväntas de numera arbeta bland annat med barnens läs- och skrivinlärning. Berit säger att när de lite äldre förskollärarna gick sin utbildning lärde de sig inget alls om barns läs- och skrivinlärning. Enligt henne fick de på den tiden inte lära barnen att läsa och skriva, utan att det var helt vattentäta skott mellan det som då kallades lekskola och skolan. Hon har sedan sin utbildning lärt sig om läsning och skrivning genom fortbildning. Agnes lyfter fram att förutom fortbildning har hon också lärt

sig om läsning och skrivning av den grundskollärare hon arbetar tillsammans med. Arbete med läs- och skrivinlärning är ett mångfacetterat och väldokumenterat område med många olika teorier om vad som är bäst för barnen. Samtliga lärare utom en är nöjda med den fortbildning de får när det gäller läs- och skrivinlärning. Men går det verkligen att som förskollärare lära sig att arbeta med läsning och skrivning enbart genom fortbildning? Ett möjligt svar skulle kunna vara att det går att skapa en praktik med goda förutsättningar för utveckling av läs- och skrivförmåga i klasser med arbetslag bestående av både förskollärare och grundskollärare, medan det är svårare för den som arbetar som ensam förskollärare i en förskoleklass.

Samtliga förskollärare i undersökningen förefaller säkra i sina förskoleroller och de ger, föga förvånande, samtliga uttryck för den syn på barnet som Dahlberg och Lenz Tagushi (1994) kallade *barnet som natur*. När det gäller arbete med läs- och skrivinlärning skiljer det sig däremot ganska mycket åt dem emellan, från mycket präglat av förskolan till mycket präglat av skolan.

Alla lärarna arbetar med språkets fonologiska sidor, bland annat genom att använda delar av Bornholmsmodellens upplägg. Utöver det arbetar flera av lärarna även enligt helordsprincipen, bland annat genom diktamen enligt LTG-upplägg. Modeller och metoder följs inte slaviskt utan lärarna blandar efter behov. Inte i någon av skolorna sitter barnen och fyller i böcker med färdiga övningar enligt gammalt behavioristiskt snitt, däremot används LEXIA-programmets formaliserade rimövningar på en skola.

5.4 Läs- och skrivinlärning ur ett sociokulturellt perspektiv

Vygotskij (1999) menar att barns utveckling sker tillsammans med mer kompetenta barn eller vuxna. Det barnet idag klarar av att göra tillsammans med någon annan kan det senare klara av på egen hand. Enligt Säljö (2000) beskriver det sociokulturella perspektivet människan både som biologisk och sociokulturell varelse, vilket stämmer väl överens med den vardag som lärarna ger uttryck för. Även om ingen av dem nämner Vygotskij eller det sociokulturella perspektivet verkar det vara en självklarhet för dem att barn befinner sig på olika utvecklingsnivåer, både biologiskt och sociokulturellt. Bäst förefaller F-3-klassen kunna anpassa sig efter de olika barnens behov. Asta beskriver att det är svårt att skapa homogena

grupper när barnen är i så olika åldrar, vilket samtidigt kan ses som en konsekvens av att det verkligen är det enskilda barnet som är i centrum.

Barnen behöver både jämnåriga och vuxna förebilder för att utvecklas. Ett exempel på sådana lärsituationer är när de äldre och mer kompetenta barnen läser för de yngre i F-3-klassen eller när Cecilia och Charlotte beskriver hur barnen som kan läsa inspirerar de barn som är intresserade av läsning och är på väg att lära sig läsa. Cecilia beskriver det som att det i första hand är de barn som är på väg att knäcka koden som blir stimulerade av att umgås med klasskamrater som kan läsa och skriva. En del andra barn är inte intresserade av läsning och skrivning än, utan vill bara leka. Det stöds av Vygotskijs (1999) teori om den närmaste utvecklingszonen, enligt vilken utveckling enbart sker inom det närmaste avståndet från den befintliga utvecklingsnivån. Flera av lärarna ger uttryck för en strävan att möta de olika barnen på bästa sätt, där de befinner sig, det vill säga inom deras respektive utvecklingszon. På det viset läggs utveckling till utveckling såsom årsringar på ett träd. Den närmaste årsringen är den jag kan lägga på tillsammans med mina mer kompetenta kamrater eller vuxna i min omgivning.

Ong (1982) beskriver hur inträdet i skriftspråkets värld omstrukturerar medvetandet. Innebär det att barnen börjar tänka annorlunda när de lär sig läsa och skriva? Ingen av lärarna trodde det men beskrev hur barnen ändrade sina beteenden efter det att de börjat läsa och skriva. Bland annat berättade Cecilia att de började leka på ett annat sätt. Vidare menade Berit att de läskunniga barnen verkade mindre barnsliga i sitt sätt. Samtliga lärare höll med om att skriftspråket öppnar upp för en ny del av vår kultur för barnen.

Flera av lärarna berättar att de använder Läsning på talets grunds diktamen-moment, där läraren skriver på tavlan det barnen säger. Momentet är intressant betraktat med Ongs (1982) teorier eftersom det mycket tydligt synliggör barnens språk för dem själva, på ett sätt som de tidigare inte varit med om. Cecilia berättar att barnen ibland frågar henne om de verkligen sade allt som hon skrev på tavlan och då får hon intyga att det stämmer. Samtidigt får barnen också göra bekantskap med den största skillnaden mellan talat och skrivet språk, nämligen den att orden på tavlan står kvar trots att ljudet av dem redan tystnat.

5.5 Ett möjligt möte

Förskoleklassen infördes för att skapa ett jämlikt möte mellan förskolan och skolan, en gemensam plattform för de båda att verka utifrån. Cecilia och Charlotte beskriver båda att de använder strategier för integration med ettan som finns i samma hus, trots att de inte längre är organiserade som en F-1a, utan som en F-klass. Deras tidigare samarbete med grundskolläraren öppnade vägar för samverkan med förstaklassen, som visade sig vara så bra att de fortsatte även när så inte krävdes av dem.

Förskollärarnas arbete med läs- och skrivinlärning ser mycket olika ut från skola till skola. De stora skillnaderna mellan hur de olika förskollärarna arbetar med läs- och skrivinlärning gör att rena F-klasser med enbart förskollärare framstår som vingliga. Det finns anledningar att ifrågasätta om rena F-klasser är den konstruktion som bäst lägger grunden för ett livslångt lärande. Berit menar att det är ensamt att arbeta själv som förskollärare i förskoleklassen och säger sig ha behov av större närhet till grundskollärarna. Lärarna i F-3an ger uttryck för att det är svårt att skapa homogena grupper i klasser med så omfattande spridning i ålder, från 5 år ända upp till 10 år, bland eleverna.

Charlotte beskriver förskoleklassen som en bred bro mellan förskolan och skolan. Mitt på denna bro balanserar förskollärarna med ena benet i förskolan och andra i skolan. Med tanke på hur svår balansakten visat sig vara är det svårt att tänka sig att alla sätt att organisera förskoleklasserna är lika bra, men vilket är då bäst? En sammanvägning av olika uttalanden från lärarna ger vid handen att mycket talar till F-1-klassens fördel. F-1-klassen erbjuder en gemensam arena för förskola och skola möjligheter till en god lärandemiljö, där barn med lagom stor spridning i ålder och nivå kan möta både varandra och vuxna. Men organisationsform är inte allt, mycket av det lärarna säger handlar om lokaler, tid för samtal och andra behov de har för att kunna skapa ett bra innehåll för alla barn i sina respektive klasser.

Ledningen framstår som en viktig kugge i processen när förskollärare och grundskollärare tillsammans ska skapa förskoleklassens gemensamma pedagogiska grundsyn. Det verkar finnas behov av aktivt stöd för att skapa ett nytt mönster som inte är skola eller förskola utan en kombination av de två, annars finns det mycket som talar för att verksamheten till stor del antar skolans former. För att klassen ska kunna fungera i enlighet med reformens intentioner

måste samtliga tre plan i praxistriangeln finnas med i processen, från kommunledning och nedåt. Inte i någon enda liten bisats, varken i böcker eller i de genomförda intervjuerna, uttalas att införandet av förskoleklassen var fel eller negativt. Det förefaller alltså finnas goda anledningar att försöka etablera förskoleklasser, med dess unika innehåll. Det som idag framstår som vinglighet kan, med rätt förutsättningar, i själva verket utgöra formbarhet och utvecklingspotential, vilken möjliggör en verksamhet där hela barnet är i centrum och möts av samsyn kring barns utveckling och lärande.

5.6 Avslutning

Det är många faktorer som spelar in vid läs- och skrivinläring. Skolorna i undersökningen är organiserade på olika sätt och använder sig av olika metoder och material. Språk, talat liksom skrivet, är fascinerande. I det ögonblick ett barn knäcker koden till skriftspråket tar det ett av sina största steg i livet. De lärare som har förmånen att få arbeta i en förskoleklass får vara med om många sådana ögonblick.

Jag väljer att avsluta med den bästa beskrivning av ordet jag stött på; Vygotskijs avslutningsord i hans mest berömda verk, *Tänkande och Språk* (1999):

Medvetandet avspeglar sig i ordet, så som solen i en liten vattendroppe. Ordet förhåller sig till medvetandet som den lilla världen till den stora, som en levande cell till organismen och som atomen till kosmos. Så är det också medvetandets lilla värld. Det meningsfulla ordet är det mänskliga medvetandets mikrokosmos.

(Vygotskij, 1999)

5.7 Vidare forskning

Den föreliggande undersökningen är begränsad i sin omfattning, vilket gör antalet trådar att nysta vidare på desto fler. Dessutom är förskoleklassen högaktuell för utvärdering eftersom den nu har funnits i några år. Förskoleklassens nyckelroll mitt i brytningspunkten mellan förskolan och skolan adderar ytterligare intressanta frågeställningar.

- Hur resonerar ledning kring organisering och prioritering? Det vore mycket intressant att intervjua fler lärare, i förskola, förskoleklass och grundskola, men också skolledare

för att höra hur de tänker angående prioriteringar, organisationsformer etcetera. Är den rena F-klassen så vanlig som denna undersökning antyder och varför det i så fall, när det är så mycket som talar mot just den konstruktionen?

- Undersökningen har inte berört specifik problematik såsom läs- och skrivsvårigheter. Vad har införandet av förskoleklassen inneburit för barn som har lite svårare för att knäcka koden? Befinner de sig i vingelmarginalen när förskoleklassen implementeras på olika sätt ute i kommunerna?
- Hur ser det ut på lärarutbildningarna? På vilket sätt sker kvalitetssäkring gentemot styrdokumentens intentioner?
- Vad anser föräldrarna om förskoleklassen? Vilka kunskaper prioriterar de?
- Hur sker arbete på *varför*-nivån i Praxistriangeln på olika skolor? På vad sätt påverkar det verksamheten?

6 Referenser

- Ahlstrand, E. (2003). Tid, ledning och organisation för det integrerade arbetslaget. I: Lidholt, B., Granström, K., Ahlstrand, E., Arnqvist, A. *Antologi – lagarbete och tidig läs- och skrivutveckling* (ss. 29-50). Stockholm: Fritzes. (103 sidor)
- Arnqvist, A. (2003). Läs- och skrivutveckling i förskoleklassen. I: Lidholt, B., Granström, K., Ahlstrand, E., Arnqvist, A. *Antologi – lagarbete och tidig läs- och skrivutveckling* (ss. 29-50). Stockholm: Fritzes. (103 sidor)
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994) *Tolkning och reflektion – Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur. (396 sidor)
- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000) *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Antonovsky, A. (1987) *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och kultur. (245 sidor)
- Asplund, J. (2003). *Hur låter åskan? Förstudium till en vetenskapsteori*. Göteborg: Korpen.
- Bell, J. (2000) *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur. (198 sidor)
- Björk, M. & Liberg, C. (1996) *Vägar in i skriftspråket – tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur. (166 sidor)
- Dahlberg, G. & Lenz Tagushi, H. (1994) *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Särtryck ur SOU 1994:45. Stockholm: HLS Förlag. (44 sidor)
- Denscombe, M. (2000) *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur. (283 sidor)
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000) *Handbook of qualitative research*. Second edition. London: Sage Publications (1065 sidor)
- Ekstrand, B. (2000) *Småbarnsskolan – vad hände och varför?* Göteborg: Kompendiet. (294 sidor)
- Eliasson, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksen Hagtvet, B. (1990) *Skriftspråksutveckling genom lek – hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och kultur. (158 sidor)
- Fagerli, O., Lillemyr, O.F., Söbstad, F. (2001) *Vad är förskolepedagogik?* Lund: Studentlitteratur. (231 sidor)
- Graves, D. (1994) *Skriv- och läsbe-fruktning*. Göteborg: Daidalos. (78 sidor)

- Geijer, L. (2003) *Samtal för samverkan – En studie av transprofessionell kommunikation och kompetensutveckling om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi*. Stockholm: HLS Förlag. (204 sidor)
- Hedvall, P.-O. & Holmqvist, M. (2003) *Dyslexi – behov och åtgärder*. B-uppsats, ej utgiven (47 sidor)
- Johansson, I. (2000) Förskolepedagogiken möter skolan – utgångspunkter för förändring. I Kärrby, G. (Red.) *Skolan möter förskolan och fritidshemmet*. (ss. 19-38). Lund: Studentlitteratur. (162 sidor)
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur. (279 sidor)
- Kärrby, G. (Red.) (2000) *Skolan möter förskolan och fritidshemmet*. Lund: Studentlitteratur. (162 sidor)
- Larsson, S. (1993). *Om kvalitet i kvalitativa studier i Nordisk pedagogik, 4/1993*.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur. (384 sidor)
- Melin, L. (red.) (1995) *Häftet för didaktiska studier 54 – Läsning och läsproblem*. Stockholm: HLS Förlag. (57 sidor)
- Myndigheten för skolutveckling U03:017. (2003) *Det leksamma allvaret – fyra språkutvecklande miljöer*. Stockholm: Fritzes (115 sidor)
- Myndigheten för skolutveckling U03:018. (2003) *Faktisk fantasi – barns språkutveckling genom skapande*. Stockholm: Fritzes (87 sidor)
- Myndigheten för skolutveckling (2004). *Rapportering av regeringsuppdrag Integration förskola, förskoleklass, grundskola och fritidshem*. Stockholm: Fritzes (15 sidor)
- Månson, P. (red.) (2003). *Moderna samhällsteorier*. Lund: Studentlitteratur.
- Ong, W. J. (1982) *Muntlig och skriftlig kultur – teknologiseringen av ordet*. Gråbo: Anthropos. (219 sidor)
- Pramling Samuelsson, I. & Mauritzson, U. (1997) *Att lära som sexåring – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber. (96 sidor)
- Persson, S. (1998) *Förskolan i ett samhällsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur. (145 sidor)
- Robson, C. (2002) *Real World Research – A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Second edition. Oxford: Blackwell Publishing. (586 sidor)
- Siller, B. (2000) Att förbereda barnet för skolan. I Kärrby, G. (Red.) *Skolan möter förskolan och fritidshemmet*. (ss. 80-109). Lund: Studentlitteratur. (162 sidor)
- Skolverket. (1994) *Lpo 94 - Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes (19 sidor)

- Skolverket. (1996) *Grundskola för bildning – Kommentarer till läroplan, kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes (39 sidor)
- Skolverket. (1998) *Lpfö 98 - Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes (16 sidor)
- Skolverket. (2000) *Nationella kvalitetsgranskningar. Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen*. Stockholm: Liber. (31 sidor)
- Skolverket. (2001) *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna – om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. Stockholm: Liber. (82 sidor)
- Skolverket. (2004) *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Fritzes. (212 sidor)
- Smith, F. (2000) *Läsning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. (191 sidor)
- SOU 1997:108. (1997) *Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjlighet att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm; Fritzes. (517 sidor)
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma. (270 sidor)
- Söderbergh, R. (1988) *Barnets tidiga språkutveckling*. Malmö: Gleerups. (157 sidor)
- Taube, K. (1987) *Läsinlärning och självförtroende – psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Prisma. (134 sidor)
- Vygotskij, L. S. (1999) *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos. (476 sidor)
- Vygotskij, L. S. (1995) *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos. (109 sidor)
- Wellros, S. & Wellros, M. (1995) *En kamp om kunskap – att vara ordblind i ett läs- och skrivsamhälle*. Malmö: Gleerups. (154 sidor)
- Åsberg, R. (2000), *Ontologi, epistemologi och metodologi* i IPD-rapport 2000:13. Göteborg: Göteborgs universitet.

7 Bilaga 1 - Intervjuguide

7.1 Erfarenhet

- När är du född?
- Hur länge var det sedan du utbildade dig?
- Hur länge har du arbetat här?
- Hur länge har du arbetat som förskollärare/fritidspedagog/lärare?

7.2 Barns utveckling av läs- och skrivförmåga

Utveckling av läs- och skrivförmåga

- Kan du beskriva hur ni arbetar med läsning och skrivning i er klass?
- Vilka förutsättningar tycker du är gynnsamma för att barn ska lära sig läsa och skriva?
- Tycker du att barnen brukar börja lära sig läsa eller skriva först?
- Upplever du att barnen brukar tycka att det är tråkigt för barn att lära sig formsaker såsom bokstäver, bokstavskombinationer och liknande?
- Använder du någon särskild metod för att barnen ska lära sig att läsa och skriva?
 - Vilken då?
 - LTG?
- Hur brukar du introducera bokstäverna för barnen?
- Vilken kunskap tycker du att du har om barns utveckling av läs- och skrivförmåga?

Muntligt respektive skriftligt språk

- På vilka sätt tycker du att talat och skrivet språk skiljer sig åt?
- Tycker du att helhetssyn är viktigt?
 - Förklara
- Involverar du föräldrarna på något sätt i arbetet med barnens läs- och skrivförmåga?
 - Vad brukar dina råd till dem vara?

7.3 Sociokulturellt perspektiv

Socio (Vygotsky; ZPD)

- Läser du högt för barnen?
- Läser för barnen eller involverar du dem på något sätt i läsningen?
 - Bilder?
 - Sånger?
 - Lek?
- Vilka typer av texter tycker du är mest passande?
- Brukar de barn som kan läsa läsa för dem som inte kan det än?

Kulturellt (Ong; talspråklig respektive skriftspråklig kultur)

- Brukar du uppfatta någon skillnad mellan de barn som börjar kunna läsa och de som inte kan det?
- Hur reagerar barnen när de kommer i kontakt med läsning och skrivning?
- Tänker de barn som börjat läsa annorlunda än de som ännu inte har det?

7.4 Arbete med läs- och skrivförmåga i förskola och skola

- Gemensam syn på barnen som blivande läsare och skrivare
- Diskuterar du barnens läs- och skrivutveckling med för/grundskollärarna?

Tidig start

- När tycker du att barn ska börja komma i kontakt med bokstäver för att sedan lära sig läsa och skriva?

Livslångt perspektiv

- Brukar du tänka på barnen som framtida läsare och skrivare?

7.5 Aspekter av verksamheterna förskola, förskoleklass och skola

Närhet mellan skola och förskola

- Hur skulle du beskriva din roll i arbetslaget?
- Tycker du att er klass är mest präglad av förskolan eller skolan?
 - Vad beror det på tror du?

Gemensam kultur

- Skiljer sig din klass mycket från förskolan?
- Förbereder du barnen på något sätt inför att de ska börja skolan?

Gemensam pedagogisk grundsyn

- Arbetar du mest likt skolan eller förskolan?

Organisatoriska aspekter

- Fungerar organisationen bra?
- Är Förskoleklassen en bra konstruktion?
- Tycker du att du får den fortbildning du behöver när det gäller läs- och skrivförmåga?

Lek möter lärande

- Använder ni någon form av skrivböcker?
- Vilket andra redskap och material använder ni i?
 - Bilder?
 - Sångböcker?
 - Lek?
- Är det något mer du vill nämna avslutningsvis?
- Vad är det mest fascinerande med när ett barn lär sig läsa och skriva?

TACK!!!