



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Sexåringarnas läsande och skrivande i en åldersintegrerad klass

- hur bör verksamheten i förskoleklassen bedrivas?

Jenny van Leeuwen och Maria Lindlöf

Examensarbete / LAU350

Handledare: Inger Björneloo

Examinator: Sonja Sheridan

Rapportnummer: VT07.2611-164



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Sammanfattning

Examensarbete inom lärarutbildningen 41-60 poäng

Titel:	Sexåringarnas läsande och skrivande i en åldersintegrerad klass – hur bör verksamheten i förskoleklassen bedrivas?
Författare:	Jenny van Leeuwen och Maria Lindlöf
Termin och år:	VT 07
Kursansvarig institution:	Institutionen för pedagogik och didaktik
Handledare:	Inger Björneloo
Examinator:	Sonja Sheridan
Rapportnummer:	VT07.2611-164
Nyckelord:	Åldersintegrering, sexårsverksamhet, förskoleklass, läs- och skrivinlärning

Syfte

Syftet är att studera hur pedagogerna arbetar med läs- och skrivundervisningen med förskoleklassbarnen i en åldersintegrerad klass och varför de valt detta arbetssätt. Vi vill ta reda på om arbetet påverkas av att det är en åldersintegrerad klass.

Huvudfråga

Hur säger sig pedagogerna tänka i en åldersintegrerad klass om sexåringarnas läsande och skrivande?

Metod och Material

Vi valde att använda oss av intervjuer för att få reda på vilka tankar som ligger till grund för pedagogernas arbetssätt vad gäller läs- och skrivinlärningen i förskoleklassen. Intervjuerna spelades in på band för att kunna skrivas ut och analyseras kvalitativt. Målsättningen var att hitta de mönster, teman och kategorier som bäst beskrev de fenomen eller sammanhang som låg till grund för val av arbetssätt. Vi vände oss till våra respektive VFU-skolor i intervjuerna.

Resultat

Enligt studien anser pedagogerna det viktigaste vara att året i förskoleklassen utformas så det blir skolförberedande. Våra litteraturstudier stödjer också denna uppfattning. Samtidigt tycker pedagogerna den sociala delen, att få känna sig trygg i gruppen, är oerhört viktig. Det visar sig dock att skolkulturen fått ett övertag i förskoleklassen, vilket framkommer i sättet att undervisa barnen och i att det inte finns tillräckligt med tid för lek.

Betydelse för läraryrket

Åldersintegreringen påverkar arbetssättet i förskoleklassen, sannolikt på grund av krock mellan förskole- och skolkulturen. De pedagoger vi intervjuat säger exempelvis att de använder material som liknar det de har i ettan, delvis för att eleverna efterfrågar det. De intervjuade pedagogerna strävar efter att året i förskoleklassen ska vara skolförberedande men vår studie visar att det är en undervisningsnivå som är svår att hålla. Att arbeta repetitivt och kravfyllt i arbetsböcker anser vi dock inte vara förenligt med att läs- och skrivinlärningen enligt forskare i *literacy* bör ske i meningsfulla och lustfyllda sammanhang. Vi har därmed tydliggjort ett viktigt pedagogiskt problem

Förord

Vi har genomfört den här studien tillsammans, vilket har underlättat arbetet mycket, inte minst genom att vi kunnat bolla idéer mellan oss. För bra synpunkter och tips under resans gång vill vi tacka vår handledare. Vi vill också rikta vår uppskattning till de sex pedagoger som tog sig tid att medverka i våra intervjuer och därmed delade sina erfarenheter och åsikter med oss. Slutligen vill vi tacka alla andra som på olika sätt hjälpt till.

Innehåll

Inledning.....	1
Definition av begrepp.....	2
Syfte	3
Frågeställning	3
Tidigare forskning	4
Uppkomsten av den Svenska folkskolan.....	4
Att bygga en ny skolform	5
Läs- och skrivkompetens i förskoleklassen.....	8
Språklig medvetenhet, läs- och skrivutveckling	9
Tidigare forskning om läs- och skrivinläring för förskoleklassbarn i en åldersintegrerad klass	12
Förskoleklassen – en skolifierad förskola	14
Sammanfattning av tidigare forskning	15
Metod	17
Urval och avgränsningar	17
Tillförlitlighet	18
Forskningsetiska överväganden	18
Resultat.....	19
Övergripande bakgrund	19
Skolförberedande aktiviteter med läs- och skrivinläring som exempel	19
Tecken på krock mellan förskole- och skolkulturen	22
Sambandet mellan kulturen och den fysiska miljön.....	23
Diskussion	24
Slutsats	28
Avslutande reflektion	29
Fortsatt forskning	29
Referenser.....	30
Bilaga	
Intervjuguide	

Inledning

Vi har båda haft vår verksamhetsförlagda utbildning, VFU, i åldersintegrerade klasser med förskoleklass, ettor och tvåor. När jämförde våra upplevelser därifrån upptäckte vi att vi hade lite skilda erfarenheter beträffande förskoleklassen. Pedagogerna arbetade olika med läs- och skrivinläringen i de två klasserna. Vår nyfikenhet väcktes och vi började fundera på varför det förhöll sig på detta sätt. Vårt intryck var att i den ena klassen, där arbetssättet var mer integrerat än i den andra, fick förskoleklassbarnen anpassa sig väldigt mycket efter skolbarnen. Men enligt förskolereformen från 1998 skulle skolan anpassas efter förskolepedagogiken och utifrån ett helhetstänkande skulle nya arbetssätt utvecklas. Skolans traditionella arbetssätt skulle ändras. Efter vad vi inhämtat finns det olika kulturer eller pedagogiska traditioner inom förskola och skola, vi började misstänka att dessa kunde krocka i en åldersintegrerad klass.

Vi har utgått från skolans uppdrag enligt Lpo 94 som är att:

Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin egen förmåga (s.5).

Och från skollagen (2 b kap., 1§) som föreskriver att:

Utbildningen i förskoleklassen skall stimulera varje barns utveckling och lärande. Den ska ligga till grund för fortsatt skolgång.

Dessa synsätt kan mycket väl ha påverkat arbetssättet i förskoleklasserna vad gäller läs- och skrivinläring, men kanske på skilda sätt i olika skolor. För att få veta hur man arbetar med sexåringarnas läs- och skrivinläring i en åldersintegrerad klass har vi valt att göra en intervjustudie.

Inledningsvis har vi valt att ge en fyllig redovisning av tidigare forskning så att de resultat vi presenterar ska bli tillgängliga för fler än utbildade lärare och studenter.

Definition av begrepp

Bb-form eller B-form är den gamla benämningen på åldersblandade klasser som har uppkommit genom sammanslagning av årskurser på grund av ett litet elevunderlag (Sundell, 1995).

Åldersblandad klass och åldersheterogenitet består av både klasser som satts samman på grund av förväntade pedagogiska fördelar och på grund av för få elever (Sundell, 1995).

Åldersintegrerad undervisning, åldersintegrerad klass och årskurslös undervisning avser alla klasser som satts samman åldersblandat på grund av pedagogiska motiv (Sundell, 1995).

Åldersindelade, åldershomogena klasser eller Aa-form är beteckningen på klasser som i princip har endast en åldersgrupp elever (Sundell, 1995).

Förskoleklass Den sexårsverksamhet som tidigare bedrivits inom förskolan bildar en egen skolform inom det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Den förslås benämnas förskoleklass 1998 (Att bygga en ny skolform för 6-åringarna, 2001).

Skolförberedande Enligt vår uppfattning, som vuxit fram under arbetets gång, ska skolförberedande verksamhet leda till att barnen blir trygga i gruppen och känner tillit till sin egen förmåga. Vidare ska de bli bekväma med skolmiljön, lärarna, de äldre eleverna och skolans arbetssätt. Lärarna ska uppmuntra och ta tillvara på barnens nyfikenhet och intresse för att läsa, skriva och räkna. Undervisningen ska ske på ett lekfullt sätt så att det känns lustfyllt för barnen. Läs- och skrivundervisningen ska utformas så att barnen får en ökad språklig medvetenhet, utvecklar lust att lära och förståelse för språkets kommunikativa aspekter utan att känna formella krav på att de behöver lära sig att läsa och skriva.

Syfte

Syftet med den här intervjustudien är att studera hur pedagogerna arbetar med läs- och skrivundervisningen med förskoleklassbarnen i en åldersintegrerad klass och varför de valt detta arbetssätt. Vi vill ta reda på om arbetet påverkas av att det är en åldersintegrerad klass.

Frågeställningar

Hur säger sig pedagogerna tänka i en åldersintegrerad klass om sexåringarnas läsande och skrivande?

Vad är det för teorier som ligger till grund för pedagogernas val av arbetssätt?

Vad anser pedagogerna att arbetssätten har för för- och nackdelar?

Vilken undervisningskultur dominerar för förskoleklassbarnen, förskole- eller skolkulturen?

Om kulturerna krockar, vad händer då med läs- och skrivundervisningen i förskoleklassen?

Tidigare forskning

Uppkomsten av den Svenska folkskolan

Johan Amos Comenius (1592-1670) prästvigdes 1616 i Tjeckien. Comenius var en didaktiker och tillhör, enligt Kroksmark (2003), dem som påverkat synen på eleven, läraren och skolan allra mest genom tiderna. Comenius drevs från sitt land och fick leva i exil på grund av religionsförföljelser under det trettioåriga kriget. Sin fristad fann han i Amsterdam där även en av hans största texter publicerades år 1657, *Didactica Magna*. En skola för alla var bland annat ett av kraven i *Didactica Magna*. Han hade tankar om en gemensam skola för alla oavsett bakgrund och intresse. Han kallade denna skola för folkskola och den skulle vara i sex år. Eleverna skulle börja skolan vid sex års ålder. Den skulle ha tydliga mål att arbeta mot och eleverna skulle syssla med ett gemensamt innehåll och följa varandra genom skolåren. Eleverna skulle årligen läsa samma kurs och det skulle vara en gemensam start för alla. Comenius ansåg att de individuella skillnaderna snarare är en tillgång än ett hinder. Det var också av värde att alla elever gjorde samma sak samtidigt då det underlättar för läraren samtidigt som eleverna då kunde påverka och inspirera varandra. Ett annat värde var också att läraren var knuten till klassen under en längre tid. Vissa grundläggande begrepp skulle utgå från undervisningen som skulle vara konkret. Comenius presenterade ett tänkandets alfabet med följande huvudfrågor: Vad? Hur? När? Och Varigenom? Huvudfokus låg i att utveckla undervisningens hur-aspekt som en anpassning till elevens utvecklingsnivå.

På regeringens uppdrag 1638, bjöd Louis De Geer in Comenius till Sverige i syfte att nyttja hans kunskaper i uppbyggandet av den svenska folkundervisningen. Först avböjde han inbjudan men på grund av ett kommande inbördeskrig i England, där han befann sig vid tidpunkten, önskade han sig nu till Sverige. I augusti 1641 kom han till Sverige för att träffa De Geer som då var på resa. Comenius reste till Stockholm där han träffade den svenske rikskanslern, landets egentlige ledare, Axel Oxenstierna. Denne önskade att Comenius skulle motverka befolkningens opposition mot Luther med sin didaktiska modell och arrangera den svenska folkundervisningen. Efter en överenskommelse med rikskanslern författade Comenius läromedel för den svenska skolan. Arbetet fortskred som planerat och 1646 begav han sig åter till Stockholm för att visa sitt manuskript *Methodus linguarum novissima*. Samma år trycktes manuset som en illustrerad lärobok, och den hålls som en av hans främsta metodböcker enligt dagens Comeniuskännare. Riksdagen antog skolordningen år 1649 och den sägs således vara signerad av Johan Amos Comenius. Efter sitt slutförda uppdrag för Oxenstierna sammanställde han en ny bok som kom att bli lika spridd som den tidigare, nämligen ABC-boken: *Orbis Sensualium Pictus* (Sinnevärlden i bilder) (Kroksmark, 2003).

Vad som där blivit en källa till kunskapsutveckling är hans idé om att undervisning bör ske med gradvis svårighetsgrad, genom bildning och tillägnade av kunskapskulturella helheter där strukturer, innehåll och metoder i den didaktiska verksamheten bör utgöra grunden i undervisningen (Kroksmark, 2003, s.124).

Comenius tankar om en skola för alla med gemensam skolstart och att eleverna tillhör en viss årskurs ingick i 1842 års svenska folkskolereform. Folkskolan byggde huvudsakligen vidare på Comenius idéer, men kom kanske att undervärdera fördelarna med att eleverna kan påverka och inspirera varandra över åldersgränserna. Först över hundra år senare kom åldersblandning att ingå i det svenska skolväsendet av mer än ekonomiska skäl. I Sverige har det dock länge

funnits åldersblandade klasser. Dessa har förekommit på landsbygden och i andra områden med lägre antal elever. De här klasserna kallas för B-form. De inrättades på grund av tvingande omständigheter och har under större delen av 1900-talet varit orsaken till inrättandet av åldersintegrerade klasser (Vinterek, 2003).

Att bygga en ny skolform

Enligt Vinterek (2003) som gjort en systematisk genomgång av material rörande initiativ till åldersintegrerade klasser, verkar idén med att i Sverige införa åldersintegrerade klasser som motiveras av pedagogiska fördelar från början komma från en skolpsykolog vid namn Jan-Erik Östmar, vid Källbrinks rektorsområde i Huddinge. De första stegen togs där under 1970-talet. I sin bok *Årskursintegrerade klasser på lågstadiet* (1981) lägger Östmar fram ett antal eventuella pedagogiska fördelar med årskurslös undervisning. Den föreslagna arbetsorganisationen skulle innebära:

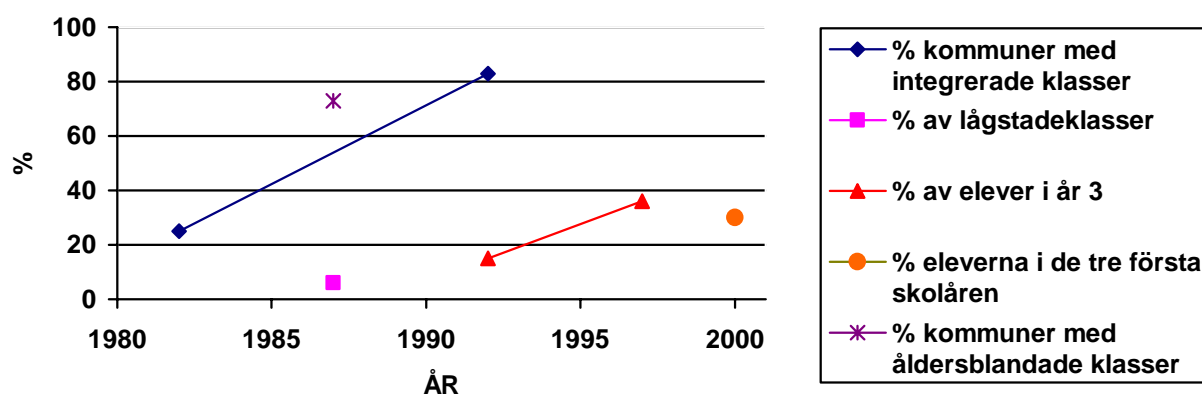
- Större möjligheter att invänta elevers mognad vid inläring av de olika baskunskaperna
- Större möjlighet att låta längden på lågstadietiden variera
- Större möjlighet att möta nybörjare på ett positivt och stödjande sätt
- Större möjligheter att bibehålla ett inarbetat normsystem i gruppen – genom den successiva förnyelsen
- Större trygghet för de yngre eleverna som ingående får lära känna äldre kamrater
- Större identifikation med kamrater
- Större möjligheter till vuxenkontakt – arbetslaget
- Större möjlighet till social träning
- Större möjligheter att finna en betydelsefull roll i samspel med kamrater
- Större möjligheter att lämna lågstadiet med gott självförtroende och bibehållen motivation för vidare studier
- Större möjlighet att under den fortsatta skoltiden inse vikten av samarbete, självständighet och hjälpsamhet (Östmar, 1981, s.12).

En annan studie som också hade stor betydelse för införandet av åldersintegrerade klasser är *Årskurslös undervisning i praktiken* (Andersson, Malmros och Zillén, 1985). Boken grundar sig på redovisningar från en seminarierie om åldersblandad undervisning. En av deltagarna, Kerstin Di Meo, arbetade då i en åldersintegrerad klass i Källbrinks rektorsområde. I Vintereks genomgång av material som behandlat åldersintegrerade klasser är det ett antal personer som återkommer i litteraturen. Flera av dem har anknytning till varandra genom Källbrinks rektorsområde (Vinterek, 2003).

Det har aldrig varit någon het debatt om åldersintegrerade klasser i Sverige, men på skolorna har det länge varit en viktig fråga. Anledningen till att lärare inte yttrade sig i frågan kan enligt Vinterek vara att de som var emot åldersblandade klasser riskerade avfärdas som reaktionära. Dessutom infördes vid den tiden individuella lönesamtal. Det kanske medförde att lärarna blev mer försiktiga då det kunde vara ofördelaktigt att uttala sig (Vinterek, 2003). Sedan slutet av 70-talet har införandet av åldersintegrerade klasser av pedagogiska skäl ökat markant. Vanligast var och är det med sådana klasser på lågstadiet (Sundell, 1995). 1982/83 fanns åldersblandade klasser inrättade av pedagogiska skäl i 25% av landets kommuner (Vinterek, 2003). I en rapport som gjordes 1987/88 hade siffran stigit till 73% (Malmros och Sahlin,

1992). I den rapporten ingick alla åldersblandade klasser oavsett motiv. I rapporten anges att ca 6% av landets lågstadielklasser var åldersintegrerade av mer eller mindre pedagogiska skäl. I ytterligare en undersökning som gjordes 1992/93 anges att ca 83% av landets kommuner hade åldersintegrerade klasser. Enligt en undersökning genomförd av statistiska centralbyrån på elever från 35 kommuner i Sverige framgår att ca 15% av eleverna gick i åldersintegrerade klasser i det tredje skolåret år 1992. 1997 hade andelen stigit till 36%. År 2000 gick 30% av eleverna i de tre första skolåren i en åldersintegrerad klass (Vinterek, 2003).

Diagram 1: Förekomst av åldersintegrerade klasser i Sverige från år 1982-2000.



Enligt Skolöverstyrelsen finns det två övergripande pedagogiska syften med åldersintegrering i grundskolan;

Åldersintegrering ska ge effekter och skapa möjligheter i undervisningen och Åldersintegrering ska minska klyftorna mellan olika verksamheter, dvs. bidra till att samordningen mellan dem förbättras (SÖ, 1985, s.20).

Det sista gäller både ökad kontinuitet i barnens skolgång och i övergången mellan förskola och grundskola. Mellan åren 1983 och 1986 fanns möjlighet att söka statliga medel för att stimulera lokalt utvecklingsarbete på lågstadiet, så kallade SÅL-medel (Sundell, 1995). Som exempel på ett sådant utvecklingsarbete nämndes i detta sammanhang åldersintegrerade klasser. Detta i kombination med den rådande, men inte så heta, debatten ledde till en ökning. Anledningen till den kraftiga ökningen i slutet av 80-talet och början av 90-talet var att det uppstod en ny kategori rektorsområden där de åldersintegrerade klasserna både var pedagogiskt och resursmässigt betingade. En bidragande orsak till det anses vara dels kommunaliseringen av skolan och dels den ekonomiska nedgång landet befann sig i. Skolledarna hade stora besparingskrav på sig samtidigt som de skulle leda utvecklingsverksamheten på skolan. Det kan ha varit så att man såg införandet av åldersintegrerade klasser som en lösning på flera problem. Malmros och Sahlin (1992) ställer frågan om inte de ekonomiska motiven eventuellt döljs eller förskönas av en pedagogisk fasad. I de artiklar Vinterek (2003) studerade fanns belägg för att arbetsgivarna starkt förordade åldersblandade klasser. Det mest anmärkningsvärda med införandet av dessa klasser är att idéerna fick en så stor spridning trots att det saknats vetenskapligt stöd för att det gynnar barn (Edlund och Sundell, 1999).

Nya pedagogiska riktlinjer och förekomsten av åldersintegrerade klasser grundar sig i antagandet att barn lär av varandra och olikheterna i deras tänkande framhålls som en möjlighet (Williams, 2001). Värt att nämna i detta sammanhang är att vi inte kunnat finna några forskningsresultat som talar för att åldersintegrerade klasser varit mer positiva än åldershomogena klasser för eleverna gällande elevernas basfärdigheter, självbild, skolanpassning, sociala förmågor och kamratkontakter. 1999 publicerades en studie gjord på 1111 elever i årskurs två i 17 åldersintegrerade klasser och 47 åldershomogena klasser. De aspekter som man undersökte var bland annat de ovan nämnda. Syftet med studien var att undersöka om förväntningarna på åldersintegrering hade infriats (se Östmars punkter ovan). I de flesta avseenden var det ingen skillnad mellan åldersintegrerade och åldershomogena klasser. Det visade sig däremot finnas fler svagpresterande elever i räkning och läsning i de åldersintegrerade klasserna. Eleverna i de här klasserna arbetade även mindre koncentrerat i klassrummet. Eleverna i de åldershomogena klasserna fick mer särskilt stöd i inläring. Eleverna i de åldersintegrerade klasserna föredrog att umgås med jämnåriga, vilket i en sådan klass innebär att det finns färre kamrater att vara med (Edlund och Sundell, 1999).

Mot slutet av 1900-talet blev åldersintegrering ett intresse för många svenska skolor och de åldershomogena klasserna från folkskolans tid kom att minska i antal. Under senare år har också en tidigare skolstart blivit möjlig från det att barnet fyller sex år. År 1991 ges föräldrar möjligheten att välja om barnet ska få börja vid sex eller sju år ålder, en reform som kallats "flexibel skolstart". Reformen har också bidragit till att åldersspridningen ökat under senare år (Vinterek, 2003). I och med den flexibla skolstarten började många kommuner med ett intensivt utvecklingsarbete som resulterade i att det startades sexårsverksamhet på många håll. Under våren 1996 behandlade regeringen i proposition 1995/96:206 vissa skolfrågor. De handlade bl. a om integrationen mellan förskoleverksamheten, skolan, skolbarnomsorgen och det livslånga lärandet. Det framgick att ett måldokument borde utarbetas för den allmänna förskolan, grundskolan och skolbarnomsorgen och att de olika verksamheternas särdrag och kvaliteter var viktiga att ta vara på. 1997 kom ett förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år samtidigt som det kom ett förslag om läroplan för förskolan till regeringen. Parallellt med detta föreslog utbildningsdepartementet att bestämmelserna om förskoleverksamhet och skolbarnomsorg skulle flyttas över till skollagen från socialtjänsten. Det föreslogs att sexårsverksamheten som tidigare fanns inne på förskolan nu skulle bilda en egen skolform, den skulle benämnas förskoleklass och ingå i den nya läroplanen. Syftet med den nya läroplanen var att förskoleklassen skulle få likvärdiga förutsättningar som den obligatoriska skolan. Förskoleklassen bildade så en egen skolform 1998 inom det offentliga skolväsendet för barn och ungdomar. Lpo94 fick då omarbetas i syftet att stödja och stimulera den pågående integrationen mellan förskoleklassen, den obligatoriska skolan och fritidshemmet och trädde i kraft 1998 (Att bygga en ny skolform för 6-åringarna, 2001). I Lpo94 under rubriken; 2.5 Övergång och samverkan framhålls det att:

Samarbetsformer mellan förskoleklass, skola och fritidshem skall utvecklas för att berika varje elevs mångsidiga utveckling och lärande. För att stödja elevernas utveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv skall skolan också sträva efter att nå ett förtroendefullt samarbete med förskolan samt med de gymnasiala utbildningar som eleverna fortsätter till. Samarbetet skall utgå från de nationella och lokala mål och riktlinjer som gäller för respektive verksamhet (s.14).

I dagens läroplan finns inte begreppet årskurs kvar utan nu talar man om skolår. I ämnesvisa kursplaner finns avgränsningar och mål formulerade och är inte längre indelade efter årskurs.

Nu talas det om *strävansmål* och *mål att uppnå* i skolår fem och nio (Vinterek, 2003), men för förskoleklassen existerar inga uppnåendemål. Verksamheten i förskoleklassen ska enbart präglas av en strävan mot vissa uttalade mål. Som till exempel att eleven:

utvecklar nyfikenhet och lust att lära
utvecklar sitt eget sätt att lära
utvecklar tillit till sin egen förmåga
känner trygghet och lär sig ta hänsyn och visa respekt i samspel med
andra (Lpo 94, s.9).

Läs- och skrivkompetens i förskoleklassen

För att få reda på barnens läs- och skrivkompetens har uppgifter insamlats från ett stort antal barn i förskoleklasser kring språklig medvetenhet, läsning och skrivning. Först undersöktes barnens språkliga medvetenhet i tre nivåer. Den första var sammansatta ord, fågel-holk, den andra var stavelser, Må-ne och den sista var enskilda fonem¹, s-o-l. Enkla en- och tvåstaviga ord fick barnen prova på i läsuppgiften, medan i skrivuppgiften fick barnen som uppgift att skriva sitt namn. Barnen fick även skriva några ord som de kände till som till exempel namn på syskon, mamma och pappa. Efter det här gjordes en skattning av deras skrivutveckling av läraren i förskoleklassen, utifrån en sexgradig skala i följande kategorier:

1. *Lekskriva* – Efterliknar allt skrivande utan bokstäver, barnet kan även använda hemliga tecken.
2. *Bokstäver i följd* – Bokstavsskrivande utan förståelse att bokstäverna representerar ljud.
3. *Namn (andras)* – ”Under en period från att skriva bokstäver i följd börjar många att intressera sig för att skriva namn, vilka skrivs logografiskt utifrån en minnesbild och inte utifrån kunskap om varje enskild bokstav”(Ahlstrand, Arnqvist, Granström och Lidholt, 2003, s.79).
4. *Enskilda ljud korrekta* – ”Barnet börjar skriva ord, men kan endast identifiera till exempel det första ljudet och skriver sedan godtyckliga bokstäver och möjligen stämmer även andra enskilda bokstäver” (s.80).
5. *Små ord* – 2- och 3-ljudsord samt andra ord på mer än tre ljud. Ljudstridiga förhållanden tas det ingen hänsyn till.
6. *Konventionell skrivning* – ”Här återger barnet talat språk på ett automatiserat sätt, i det att viss hänsyn tas till särskilda ortografiska förhållanden som barnet övervinner genom att använda sig av andra strategier än ljudbaserade. Exempelvis skriver barnet boll med två L eller ordet hjälpa med hj” (s.80).

En betydande utveckling har skett av den språkliga förmågan ägde rum från höst till vår. Hur mycket av den utvecklingen som kunde tillskrivas verksamheten ansågs vara vanskligt att uttala sig om eftersom alla uppgifter som kan behövas i en sådan analys inte fanns med. Data kan vara sådan som tar hänsyn till barnens språkliga miljö i hemmet. Man kan sammanfatta det hela med att:

¹ *Fonem* Minsta betydelsebärande språkljud (Hagtvet, 2006).

när barnen lämnar förskoleklassen är alltså skillnader mellan enskilda barn betydande vilket ställer stora krav på den individanpassning som måste ske under grundskoletiden (Ahlstrand, m.fl., 2003, s.81).

Men man ska inte glömma att det fanns stora skillnader mellan de olika skolorna i undersökningen.

De starka skolorna har tagit ett ytterligare steg framåt i sin läs- och skrivutveckling medan de svaga skolorna inte haft en lika markerad utveckling (Ahlstrand, m.fl., 2003, s.81).

I en enkätundersökning från personal och mätningar från barnens läs- och skrivutveckling gjordes en koppling mellan verksamheten i förskoleklassen och barnens läs- och skrivutveckling. I enkäten ställdes frågor om vilka aktiviteter som gjordes med barnen och vad barnen utförde själva i läs- och skrivaktiviteterna. Det som var intressant i analysen var att vid de skolenheter där barnen själva läste i stor utsträckning förekom även att de skrev själva. Där man läste tillsammans med barnen var det också vanligt att man skrev tillsammans med barnen. Resultaten visar att förskoleklasserna fäster sig vid olika läs- och skrivaktiviteter. De som tycker att läsaktiviteterna borde ingå i den verksamhet som man har i förskoleklassen verkar också anse att skrivaktiviteterna skulle höra till. Sammanfattningsvis tog enkätfrågorna sin utgångspunkt i inställningen till läs- och skrivstimulansen i aktiviteterna som förekommer i förskoleklasserna. Man ska dela upp aktiviteterna i två inriktningar, antingen utvecklingsinriktad eller inlärningsinriktad. En utvecklingsinriktad syn på läsning och skrivning tar sin utgångspunkt i att skrift är ett sätt att kommunicera på. De arbetslag som ägnar mer tid till att skriva tillsammans med barnen har en mer utvecklingsinriktad syn på läs- och skrivstimulansen. Barnen ges också mer tid till att läsa och skriva själva. En inlärningsinriktad syn på läs- och skrivutvecklingen tar sin utgångspunkt i de delfärdigheter som måste utvecklas innan barnet lär sig läsa och skriva. Arbetslag som har sagoläsning och lekar med språket som en mer framträdande plats i verksamheten betonar inlärningsperspektivet på läs- och skrivstimulansen. Av det här kan man möjligen göra den kopplingen att den inställning lärarna har till läs- och skrivutveckling påverkar vilken typ av aktiviteter de låter barnen delta i (Ahlstrand, m.fl., 2003).

Språklig medvetenhet, läs- och skrivutveckling

När barn ska knäcka den alfabetiska koden är det en stor fördel om de kan dela upp fonemen i ett ord. För att kunna läsa och skriva måste eleverna behärska koden för den alfabetiska principen som sägs vara kopplingen mellan det talade och skrivna språket (Hagtvét, 2006). Barnet inkodar talspråket när det skriver samtidigt som de lär sig bokstäverna och att läsa. När barnen har "knäckt" skriftspråskoden har de upptäckt det betydelsefulla sammanhanget mellan språkljud och bokstav. Det räcker inte att kunna många bokstäver och att ljuda. För att barnet ska förstå hur skriftspråket är konstruerat måste de ha fattat själva principen. För att skrivandet och läsandet skall komma igång räcker det med att "komma på" hur man gör i handling (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren och Olsson, 2006).

Barn som har fått uppleva mycket språk i form av samtal, högläsning och rim och ramsor är aktiva språkanvändare. Språklig medvetenhet bildas genom erfarenhet, visar den nyare forskningen, och den bör stimuleras under hela utvecklingsförloppet från förskolan och uppåt (Hagtvét, 2006). Med begreppet språklig medvetenhet eller metalingvistisk medvetenhet avser

man förmågan att reflektera över det egna språket. Begreppet har blivit mer använt de senaste 10-15 åren när det gäller språk och den första läsinlärningen (Ahlstrand, m.fl., 2003). Genom att barn får ord på det de gör och samtalar om ökar deras språkliga kompetens (Dahlgren, m.fl., 2006). Man ser både vad orden betyder och hur de låter. I många studier kan man visa på tydliga samband mellan språklig medvetenhet och läsfärdighet. Resultaten från studierna visar att det är viktigt att barn redan från förskolan får erfarenheten att leka med språket. De barn som vanligen har svårare att tillägna sig läs- och skrivfärdigheten har troligen inte fått med sig den erfarenheten från förskolan (Ahlstrand, m.fl., 2003).

Genom språklekar upptäcker barnet att språket består av meningar av olika längd och att dessa meningar består av ord som i sin tur kan delas upp i stavelser och ljud (Dahlgren, m.fl., 2006, s.99).

Barn behöver få möjlighet att skaffa sig språklig erfarenhet på ett åldersanpassat sätt, i naturliga och lekfulla sammanhang (Hagtvét, 2006). Forskare inom forskningsfältet *literacy* är överens om aspekten att skriftspråkande aktiviteter har stor betydelse för barnets skriftspråkande och att det tar tid att bli en skrivande och läsande person. (Kullberg och Åkesson, 2006).

Enligt Vygotsky är leken ett sätt både för yngre och äldre barn att utveckla sin omvärldsförståelse och koppla inlärning till utveckling (Dahlgren, m.fl., 2006, s.94).

Vidare menar Vygotsky att det är när man inte alltid tycker och tänker likadant som skillnader i lärande uppstår (Liberg, 2006). Hagtvét (2006) skriver att det finns många fördelar med att utforska språkets byggstenar på ett lekfullt sätt som passar barnets ålder. Det kan vara av nytta för den senare läsinlärningen då ordavläsningen inkluderar förmågan att läsa ord i delar. Aktiviteterna kan vara nödvändiga för vissa barn för att de ska kunna utveckla förmågan att lära sig läsa. Barn demonstrerar tydligt när de börjar utforska sambandet mellan ljud och bokstav. Koncentrerat, motiverat och målinriktat formas bokstav efter bokstav medan ljudackompanjemanget följer handens rörelser över pappret. Under vissa perioder vill barn helst kopiera bokstäver. Enligt Vygotsky kan kopiering som utgår från barnet ge det barnet en möjlighet att utforska den närmaste utvecklingszonen inom ett område som barnet behärskar. Det är viktigt att kopieringen följs av positiv motivation och inte är något som den vuxne bestämt att barnet ska göra. En uppmaning till mekanisk avskrift kan hämma fri utveckling av bokstäver. Man bör därför inspirera barnet till att spontant berätta på papper. Barn som blivit utsatta för passiv kopiering är många gånger sena i sin skriftspråkliga utveckling. Att föreslå för barnet att rita, fantasiskriva, lekskriva eller att använda "hemlig skrift" kan minska kraven och prestationsångesten.

Det kan vara fördelaktigt att låta barn i skolans första och andra klass knäcka den alfabetiska koden med hjälp av de bokstavstyper de känner igen från förskolan. Som oftast är det de stora bokstäverna (s.147)

När barnen skriver fritt och kreativt är det en bra strategi att låta dem använda de bokstavstyper de föredrar själva för att förebygga att de utvecklar en olust till att skriva. Det är viktigt att ta hänsyn till individuella val av bokstavstyper i förhållande till barnets ålder, utvecklingsnivå och finmotoriska kontroll. Att skriva med de stora bokstäverna har också den fördelen att de inte ändrar betydelse när man spegelvänder dem, ett B är ett B oavsett riktning. Men använder man de små bokstäverna får ett litet "b" som spegelvänds en ny betydelse och blir ett litet "d".

Läsutvecklingen har beskrivits i olika stadier med karaktäristiska särdrag. De steg som är mest relevanta för nybörjarläsare är: *pseudoläsning*, *logografisk läsning*, *alfabetisk (fonetisk) läsning och ortografisk läsning*. Barn läser ord som om de vore bilder, de känner igen omgivningen och tolkar ordbilden som till exempel "McDonald's", utifrån sammanhanget, denna form av läsning kallas för *pseudoläsning* eller som barnen själva säger, lekläsning eller låtsasläsning. I *den logografiska läsningen* läser barnen texten som ordbilder utifrån ett synminne av hela ordet som bild. Denna läsning är som ett "kom-ihåg-läsning" och kan bara läsa ord de stött på tidigare, nya ord får ingen mening. När barnen kan de flesta bokstäverna, förstår principen att sätta ihop ljud och bokstav samt att dela upp ord i fonem kan barnen vanligtvis läsa *alfabetiskt*. Barn som läser *ortografiskt* avkodar mer och mer det fonologiska och bygger upp ett inre förråd av stavningsmönster som kallas för *ortografiska enheter*. Detta är nödvändigt för att kunna läsa ljudstridiga ord. Barnens läsning är nu helt fokuserad på innehållet och utan att gå via talet uppfattas betydelsen i allmänhet direkt (Hagtvet, 2006).

Caroline Liberg anser att barnens första möte med skrivandet och läsandet sker när den vuxne skriver tillsammans med barnen om sådant som engagerar dem (Liberg, 2006).

För att pedagogen ska lyckas med att integrera skriftspråksstimulering i temaarbeten och naturliga sammanhang krävs teoretiska kunskaper och ett medvetet pedagogiskt förhållningssätt (Dahlgren, m.fl., 2006, s.115).

Gustafsson och Mellgren (1991) menar att barnens medvetenhet om skriftspråket ökar när lärarna i förskolan utgår från barnens intresse och föreställningar. Barnen behöver inte känna något krav på sig när de leker att de skriver och läser utan kan på ett naturligt sätt pröva de verktyg som ingår i den skriftspråkliga kulturen. För att barnen ska veta vad de lär sig och vad de ska vara uppmärksamma på måste pedagogen vara tydlig med sina intentioner, då blir barnen medvetna om sitt eget tänkande och sin egen inläring. Barnens nya kunskap måste utgå från deras gamla erfarenheter och kunskaper. Barnet känner medansvar och får en ökad metakognitiv kompetens om arbetet med skriftspråket genomförs på detta sätt. I meningsfulla sammanhang och i en social gemenskap ska skriftspråket introduceras. Först då blir det tydligt för barnet att det är en del av vår kulturella och sociala samvaro (Dahlgren, m.fl., 2006). Gustafsson och Mellgren skriver i *Emergent Literacy* att de:

använder sig av det sociokulturella perspektivet för att kunna belysa sociala och kulturella betingelser för barns kunskap och lärande och betraktar skriftspråklärandet som en kommunikativ process (Kullberg och Åkesson, 2006, s.68).

I skollagen 2 b kap. Förskoleklassen - allmänna bestämmelser om förskoleklassen inom det offentliga skolväsendet står följande:

1 § Utbildningen i förskoleklassen skall stimulera varje barns utveckling och lärande. Den skall ligga till grund för fortsatt skolgång. Särskilt stöd skall ges till barn som behöver det. Lag (1997:1212).

I den svenska bildningstraditionen får barn tidigt möta skriftspråket genom högläsning som både har en språklig och social-emotionell sida. Värdet i den social-emotionella högläsningen ligger i den närhet och känslomässiga kontakt det ger mellan den som läser och den som lyssnar. Glädjen över att läsa och över böcker ger ett bra utgångsläge för läs- och

skrivinläringen (Hagtvet, 2006). Liberg förordar en pedagogik som inbegriper tidiga utvecklingsfaser i läsandet och skrivandet. Dessa tidiga utvecklingsfaser ligger före den fas där traditionell läsundervisning brukar ta sin början, som har brukat innefatta arbete med bokstäver i syfte att ”knäcka den alfabetiska koden”. Enligt det här synsättet visar Liberg på att traditionell läsundervisning förutsätter en förförståelse. En förförståelse som den egentligen anses lära ut. Barn som får läs- och skrivsvårigheter har då inte tillägnat sig den erforderliga förkunskapen. En annan konsekvens av det här undervisningssättet är att barn som har dessa förkunskaper kan gynnas i sin utveckling (Liberg, 2006).

I Lpo94 står det i ”mål att uppnå” att skolan skall ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola:

Behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift (s.10).

När ett barn tillägnar sig skriftspråket måste pedagogen ha en bred uppsättning av strategier att ta till för att kunna hjälpa barnet i skriftspråket. Det är inte givet att en speciell läsundervisningsmetod passar varje barn, olika barn behöver olika stöd vid olika tidpunkter. Det är också viktigt att pedagogen har kunskap om det barnet ska kunna och om barnet självt. För att skapa goda lärandemöjligheter måste läraren veta hur de lär sig och vilka erfarenheter de har med sig in i lärandesituationen. Dahlgren och Olsson (2006) är övertygade om att utifrån barns behov och erfarenheter och för barn i naturliga och vardagsnära sammanhang sker ett skriftspråklärande.

Lärare i förskola, förskoleklass, skola och fritidshem behöver enligt Gustafsson och Mellgren (2002) använda sig av diagnos- eller analysmaterial för att kunna utgå från varje elevs individuella lärande och erfarenheter. Materialet bör vara ett hjälpmedel för att läraren ska kunna bemöta varje elev utifrån individuella förutsättningar och så att eleven ska få lämpliga utmaningar, materialet får inte bli styrande och normsättande för elevens lärande.

Tidigare forskning om läs- och skrivinläring för förskoleklassbarn i en åldersintegrerad klass.

Astrid Ahl (1998) har studerat läsundervisningen hos sex- och sjuåringar i åldersintegrerade klasser i ”barnskolor” det vill säga integrerad pedagogisk verksamhet mellan förskola, skola och skolbarnomsorg. Syftet med undersökningen var att beskriva läsundervisningen och förstå varför den utformats som den gjorts, på ett speciellt sätt. De sex utvalda skolornas socioekonomiska närmiljö försökte Ahl hålla konstant, eftersom man vet att det inverkar på klassrumsarbetet och därmed påverkar undersökningens resultat.

Traditionellt har den formella läsundervisningen alltid börjat i årskurs 1 vid sju års ålder. Så är det inte längre. Många kan redan läsa när de börjar första klass. Barn har idag många fler arenor av läsande och skrivande än tidigare och dagens föräldrar är mer medvetna om vikten av att läsa för sina barn. Även i förskolan kommer barnen i kontakt med bokstäver och läsning.

En debatt om att sänka skolstartsåldern har förekommit i Sverige men det har inte ansetts förenligt med den kognitiva mognaden hos barnen att introducera läsundervisning tidigare, så därför har en sänkning aldrig kommit till stånd. De senare årens forskning har dock övergivit mognadsbegreppet. Anledningen till det är att man upptäckt att barn som kommer i kontakt

med högläsning och bokstäver i hemmet är bättre förberedda på läsundervisningen i skolan då de vet vad man ska använda texten och bokstäverna till. Ahl skriver att:

Då det också visat sig, att elever som är sämre språkligt utrustade när de börjar skolan kommer att bli svaga läsare och det är en myt att dessa elever kommer ifatt de övriga eleverna, bör en tidig språkstimulerande och läsförberedande insats vara av preventivt värde, när det gäller barn i riskzonen att utveckla lässvårigheter (s.8).

Barn som är svaga läsare läser sällan på fritiden av egen fri vilja och hamnar då i en negativ spiral och inhämtar sällan det försprång som andra elever har.

I och med att sexåringar nu går i förskoleklass har på sätt och vis skolstartsåldern sänkts ett år även om de officiellt inte går i skolan eller har skolplikt. Den pedagogiska verksamheten för sexåringarna skiljer sig från kommun till kommun beroende på lokala förutsättningar som lokaler, ekonomi och ambitioner.

Enligt Ahl har skolan och förskolan olika koder. Skolan lägger mer vikt på intellektuell utveckling och förskolan på social och personlig utveckling. Hur den pedagogiska verksamheten i förskoleklassen utformas beror till stor del på vilken kultur som får dominera. Ramfaktorer som påverkar är till exempel tillgång på lokaler och dess utformning. Elevsammansättning, kunskapspridning inom elevgruppen samt gruppstorlek varierar från år till år vilket medför att lärarna måste vara flexibla och kunna anpassa arbetsätt och organisation.

De sex olika skolorna som Ahl undersökte var olika med avseende på den pedagogiska praktiken. Skillnaden i utformningen av läsundervisningen berodde på olika förutsättningar för den pedagogiska praktiken och nyansskillnader i lärarnas pedagogiska uppfattningar. Lärarna i barnskolorna är tvärparadigmatiska i sin pedagogiska uppfattning om läsundervisning och tillhör inte, som tidigare var brukligt, en falang som företrädesvis antingen arbetade enligt Witting²- eller LTG-metoden³. Läsundervisningen måste ha ett brett perspektiv för att stimulera elevernas läsutveckling. Elevernas resultat på läsproven varierade. Någon tydlig relation mellan elevprestationer och utformningen av läsundervisningen framträdde inte. Eleverna utvecklades i kunskaps- och färdighetshänseende utifrån sina förutsättningar vid skolstarten vid samtliga

² Den ursprungliga benämningen är *den psykologiska metoden*. Det är i huvudsak en syntetisk metod vilket innebär att man går från det enkla till det svåra. Eleverna ska bygga upp skriftspråket från elementen (bokstäverna) för att senare sätta ihop dessa till ord, fraser, satser och text. Metodens vanligaste tillämpningsområden är: nyinläring, ominläring och förstärkning och vidareutveckling (Kullberg, 2006).

³ *LTG* utgår från barnets eget ordförråd och tal. Barnen lär sig läsa genom sitt eget språk och fria personliga skapande. Det är elevernas förmågor, förståelser, behov, intressen kunskaper och resurser som utgör utgångspunkten för arbetet med *LTG*. Läraren använder inte läsebok, utan utgår från barnens egna texter. Barnen skriver egna texter och ritar bilder till i en "händelsebok" eller "berättelsebok" redan från första dagen i skolan. När läraren skriver ljudar hon samtidigt. Eleverna arbetar i fem steg/faser med olika innehåll. Dessa faser är:

Samtalsfasen – Gruppen samtalar och bygger upp en text med innehåll.

Dikteringsfasen – Gruppen kommer gemensamt under lärarens ledning fram till en text, som av läraren skrivs på en tavla eller ett blädderblock.

Laborationsfasen – Barnen laborerar med texten.

Återläsningsfasen – Barnen får texten på ett arbetsblad och återläser den individuellt.

Efterbehandlingsfasen – Barnen skriver ord på kort. Dessa kort samlas i en ordsamlingslåda och används sedan för olika övningar (Kullberg, 2006, s.158).

undersökta skolor. Eftersom förkunskaperna varierade stort mellan elever och skolor kom Ahl fram till att det är orealistiskt att försöka bedriva en ensidig läsundervisning. Det betyder att varje elevs tidigare kunskaper nog måste undersökas före skolstarten för att alla ska kunna bli bemötta på sin rätta nivå.

Ahl efterlyser en tydlig målsättning från stadsmakterna för undervisningen i förskoleklassen för att kunna öka kvaliteten i förskoleklass, skola och skolbarnomsorg. Ahl anser att lärarna skall förbereda eleverna i förskoleklassen inför läsinläringen, speciellt de elever som ligger på en lägre läsutvecklingsnivå än kamraterna. Om inte detta sker betyder det att det inte är någon skillnad på dagens förskoleklass och den tidigare sexårsverksamheten inom förskolans ram. Detta behöver inte innebära att skolan förs ner i åldrarna utan läsförberedande undervisning kan ske i lekbetonad anda. Utbildning i förberedande och grundläggande läsundervisning för förskole- och fritidspersonal skulle göra den personalgruppen mer delaktig än vad som var fallet på de undersökta skolorna. Pedagogerna kunde då förstå hur de utifrån sina yrkeskompetenser skulle ge ett värdefullt bidrag till verksamheten. På flera av skolorna var det läraren som höll i läs- och skrivinläringen för förskoleklassbarnen, vilket medförde att skolkulturen fick dominera.

Anledningen till införandet av åldersintegrerade klasser på skolorna var varierande och diffusa. En klass kom till efter önskemål från en lärare när den flexibla skolstarten infördes. En annan klass kom till av ekonomiska skäl. Det blev billigare med sexåringar inom skolans ram än inom barnomsorgen. En annan sak som kan ha påverkat ekonomin positivt och drivkraften att införa åldersintegrerade klasser är det faktum att specialpedagogiska insatser för eleverna var sällsynta på skolorna. De elever som är i behov av mer hjälp har inte gynnats av systemet då de bara fått det lärarstöd som medgivits inom klassrummets ram av ordinarie lärare.

Den åldersintegrerade verksamheten med den individualisering som den anses skapa utrymme för, kan inte vara en ersättning för extra stöd åt elever som behöver detta. I den krympande ekonomi som kommunerna känts vid är emellertid risken stor att så sker (s.280).

De eleverna som har lätt för sig i skolan driver sin egen utveckling med uppmuntrande ord från läraren. Dessa elever har inte heller gynnats av systemet. De har inte uppnått bättre resultat på läsprovet än motsvarande grupp i åldershomogena klasser som testats i den nationella utvärderingen.

I de flesta kommuner var det politiker som stod för beslutet att införa åldersintegrerade verksamheter. Innan skolor inför en åldersintegrerad undervisningsform ska de nog undersöka och ta ställning till motiven för det. Det har inte visat sig att åldersintegreringen i sig ger bättre elevprestationer (Ahl, 1998).

Förskoleklassen – en skolifierad förskola

I studien *Förskoleklassen – ett tionde skolår?* (Karlsson, Melander, Pérez Pioto, Sahlström, 2006) har skolstarten stått i fokus. Införandet av förskoleklassen och vad det inneburit för barn, lärare, föräldrar och skola har studerats.

Författarna har kommit fram till att det som är kärnan i den undervisande delen av förskoleklassens vardag är:

Att det blir skola, även om det finns en vardaglig ambition att det inte ska bli det, och att denna ”skolifiering” får konsekvenser för hur barn och vuxna hanterar saker som bokstäver och siffror (s.12).

En tydlig skillnad mellan förskola och skola urskildes i hur de olika verksamheterna delade upp dagen, där skolan styckade ner den i allt mindre delar. Delarna representerar olika ämnen varvat med raster. Rasterna ansågs finnas till för att eleverna sedan skulle kunna sitta still i klassrummet och tillmättes därmed inget eget värde på det sätt som sker i förskolans utevistelse. Hur tiden organiserades i förskoleklassen sammanföll med skolans. Det är ett tydligt tecken på att inte skolan anpassats till förskolepedagogiken, som det argumenterades för i förskolereformen. Där påstods det att införandet av förskoleklass skulle ändra skolans traditionella arbetssätt. Förskolans pedagogik skulle integreras med skolans och utifrån ett helhetstänkande skulle nya arbetssätt utvecklas. I de texter som förberedde reformen betonades det att förskoleklassen inte skulle bli det första av tio skolår. Omfattande forskning hävdar att förskolereformens goda intentioner aldrig förverkligades. Studien visar att:

Den pedagogiska praktiken inte kan reduceras till – och inte heller härledas från – strukturella förhållanden eller utbildningspolitiska ambitioner, utan den konstitueras och formas i aktörernas dagliga interaktion (s.166).

I studien tittade författarna på hur eleverna arbetade med bokstäver och siffror i förskolan och i förskoleklassen/skolan och fann att de olika verksamheterna arbetade utifrån skilda normer och förväntningar. I skolan låg fokus på att göra rätt vilket inte var lika viktigt i förskolan, där var själva görandet i fokus. Det insamlade materialet visade tydligt att förskoleklassen inneburit en tidigarelagd skolstart. De tittade också på vad detta innebar för den verkliga skolstarten och verksamheten där. De fann att förskoleklassreformen inte bara inneburit att skolan börjar ett år tidigare, utan att den även börjar om när eleverna går till år ett. Den tydliga skillnaden som studerades i övergången från förskola till förskoleklass fanns sedan inte i övergången till år ett.

I de intervjuade föräldrarnas berättelser kom det fram att de tyckte att skolans värld är mycket hårdare än förskolans och att barnen behöver förberedas på det. Skolan är inte anpassningsbar, eleverna måste anpassas till den och lära sig att bli mer självständiga.

Sammanfattning av tidigare forskning

Enligt de forskare som vi studerat är det av största vikt att barn tidigt kommer i kontakt med läsning och bokstäver, att de får en språklig medvetenhet. De barn som har fått detta med sig har ett försprång gentemot andra när de börjar skolan. Därför är det viktigt att förskoleklassåret ska vara skolförberedande så att de barn som ligger på en lägre läsutvecklingsnivå än kamraterna har en möjlighet att komma ikapp. Förskolan och skolan har olika koder där förskolan lägger mer vikt vid social utveckling och skolan vid intellektuell utveckling. I och med införandet av förskoleklassen skulle förskolans pedagogik integreras med skolans och nya arbetssätt skulle utvecklas. Så blev inte fallet, istället har förskoleklassen ”skolifierats” och detta har i praktiken lett till att barn idag börjar skolan ett år tidigare än förut. Inom forskningsfältet *literacy* anser de att läs- och skrivlärandet ska ske i meningsfulla sammanhang för att eleverna ska förstå betydelsen av bokstäver och text, detta skapar en lust hos barnen att lära sig. Genom att pedagogen utgår från elevens egna intressen och erfarenheter ökar medvetenheten om skriftspråket. Barn behöver få möjlighet att skaffa sig språklig erfarenhet på

ett åldersanpassat sätt, i naturliga och lekfulla sammanhang. Barn som blir utsatta för passiv kopiering av bokstäver riskerar bli sena i sin skriftspråkliga utveckling. De behöver istället stimuleras till att uttrycka sig fritt på papper. Forskarna betonar vikten av aktiviteter som består av rim, ramsor, samtal och högläsning. Dessa leder till att barnen blir aktiva språkanvändare vilket ökar deras språkliga kompetens.

Metod

Eftersom kvantitativa metoder i form av enkäter riktar sig till en större undersökningsgrupp än de personer som ingår i vår studie och dessutom har begränsningar när det gäller förtydliganden av frågor så valde vi att själva fråga studiens deltagare. Intervjuer ger en fylligare bild av varför de valt ett visst arbetssätt än vad enkäter kan ge svar på. I en enkätundersökning hade vi inte heller fått den kontakt med våra informanter som uppstår i en intervju. I den här studien bestämde vi oss därför för att göra en intervjuundersökning. Intervjuerna spelades in på band för att kunna skrivas ut och analyseras kvalitativt, vilket innebär att vi försökte undersöka och beskriva egenskaperna i vårt intervjumaterial. Målsättningen var att hitta de mönster, teman och kategorier som bäst beskrev de fenomen eller sammanhang som sedan låg till grund för pedagogernas val av arbetssätt (Davidson och Patel, 1994; Larsson, 1986). Vi vände oss till våra respektive VFU-skolor när vi intervjuade för att ta reda på hur pedagogerna arbetar med läs- och skrivinläringen i förskoleklassen. Vi mötte informanterna en och en i deras skolor och genomförde intervjuerna enskilt, då det enligt vår bedömning skulle göra dem mer avslappnade än vad som hade varit fallet om vi var två som ställde frågor.

Intervjuerna genomfördes enligt en semistrukturerad modell. Enligt Stukat (2005) innebär det att informanten utgår från ett antal huvudfrågor som går att formulera så att de blir lätta att förstå för respondenten. Som komplement till dessa huvudfrågor ställs följdfrågor för att få svaren mer utvecklade. På detta sätt utnyttjas samspelet mellan informant och respondent väl och informationen blir fyllig. Därför ansåg vi att detta var den bästa metoden för att uppfylla vårt syfte.

Urval och avgränsningar

Vi intervjuade sammanlagt sex pedagoger från två olika skolor, tre pedagoger på varje skola, för att få ett tillräckligt brett underlag. Jan Trost (2005) anser att man ska begränsa sig till ett mycket litet antal intervjuade personer. Ett fåtal är att föredra. Han menar att för många intervjuer kan bli ohanterligt och man får ingen överblick över materialet. Det är viktigt att se detaljerna som förenar eller som skiljer. Känner man att man behöver fler intervjuer kan man komplettera med några till.

Vi gick till de skolor där vi tidigare haft vår verksamhetsförlagda utbildning, VFU, eftersom det kändes naturligt att göra intervjuerna där. Av tre pedagoger på den ena skolan, som vi benämner skola A, är en endast verksam i förskoleklass, de övriga två är verksamma i förskoleklass till och med år 1. De övriga tre är verksamma i årskurserna förskoleklass till och med år 2 på den andra skolan som vi benämner skola B. I studien väljer vi att kalla de intervjuade personerna för pedagoger eller lärare oberoende av om de är fritidspedagoger, förskollärare eller lärare. Två av de sex pedagogerna är lärarutbildade och arbetar som klasslärare, en på varje skola. Av de övriga fyra pedagogerna är en utbildad förskollärare och de andra är utbildade fritidspedagoger. Antalet förskoleklassbarn i skola B är i genomsnitt tio i varje klass. I skola A är de 20 barn i den ena klassen och 13 barn i den andra.

Tillförlitlighet

Vi är medvetna om att det kan vara en svårighet att intervjua dessa pedagoger eftersom vi känner dem sedan tidigare på grund av att vi haft vår verksamhetsförlagda utbildning på de båda skolorna. Risken är att vi har tolkat in uppfattningar som aldrig blivit klart utsagda i intervjuerna. Genom att vi strikt har hållit oss till det bandade och utskrivna materialet bör tillförlitligheten ändå ha varit god.

Forskningsetiska överväganden

Det är oetiskt att bedriva forskning med dålig eller oändamålsenlig metodik. Vi har i vår undersökning strävat efter att genomföra den på ett så korrekt sätt som möjligt. De intervjuade personerna har varit medvetna om att de har rätt att ta del av allt material och att de har rätt och möjlighet att kräva tillbaka utelämnad information om de skulle vilja avbryta samarbetet med oss. Vi har även upplyst dem om att all information de lämnar till oss sker frivilligt. De har alltså själva kunnat bestämma vad de delgett oss. Vi har försökt hålla oss neutrala till materialet och de intervjuade personerna och inte speglat tillbaka några egna värderingar.

Intervjuerna behandlas konfidentiellt och därför innehåller undersökningen inga data som kan identifiera någon enskild undersökningssperson. Vi nämner därför inte heller var de arbetar. Även om vi inte underkastat denna studie prövning i forskningsetisk kommitté anser vi att grundläggande etiska krav är uppfyllda (Kvale, 1997).

Resultat

Vi har intervjuat föreståndare för fyra förskoleklasser, samt klasslärare för två av de fyra åldersintegrerade klasserna i två olika skolor. Syftet var att studera hur pedagogerna arbetar med läs- och skrivundervisningen med förskoleklassbarnen i en åldersintegrerad klass och varför de valt detta arbetssätt. Däremot har vi inte strävat efter att jämföra arbetssättet i de två skolorna, men för tydlighets skull hänvisas ibland till skola A respektive B.

Vi presenterar resultatet utifrån de två huvudteman som finns i vår frågeställning. Det första temat är hur pedagogerna arbetar med läs- och skrivundervisningen i en åldersintegrerad klass och deras tankar och syften med det arbetssättet. Resultaten presenteras under rubriken *Skolförberedande aktiviteter med läs- och skrivinlärning som exempel*. Det andra temat behandlar frågor om de två undervisningskulturerna. Om dessa krockar, vad som då händer med barnen i undervisningen. Resultaten presenteras under rubriken *Tecken på krock mellan förskole- och skolkulturen*. Till detta avsnitt hör även rubriken *Sambandet mellan kulturen och den fysiska miljön*, som visar på lärarnas olika åsikter. Vi tar vår teoretiska utgångspunkt i det utvecklingsinriktade synsättet samt i ett sociokulturellt perspektiv. Vi börjar med en introduktion av skolorna och deras verksamhet.

Övergripande bakgrund

Anledningen till att rektorn införde åldersintegrerade klasser 1993 uppges av pedagogerna i skola B vara ekonomisk till följd av sjunkande elevunderlag. De skulle däremot gå ut med att det var av pedagogiska skäl som omorganisationen genomfördes. Det framgår också av intervjuerna, att innan åldersintegreringen genomfördes hade de inga förskoleklasser på skolan, det var ett sätt att organisera det när sexåringarna kom. De har nu tre stycken F-2 klasser på skolan. I skola A har de i minst 15 år haft åldersintegrerade klasser. Initiativet kom från lärarna då de ville prova på systemet med blandade elever under vissa lektioner. Lärarna tyckte det var positivt men säger också att det bland annat var av ekonomiska skäl som systemet infördes. Den pedagogiska effekten blev att eleverna lärde sig av varandra och man kunde dessutom individanpassa undervisningen mera. Förskoleklassen kom in i skolan först 2005. Tidigare hade sexåringarna sin verksamhet på förskolan. När de flyttades över till skolan omorganiserade man så att det blev två stycken F-1:or istället för som tidigare två 1-3:or. Detta var ett krav från föräldrar, att omorganisera skolan till F-1:or, 2-3:or och 4-5:or, när förskoleklassen skulle in till skolan.

Skolförberedande aktiviteter med läs- och skrivinlärning som exempel

I båda skolorna säger pedagogerna att åldersintegreringen för med sig att förskoleklassbarnen redan är hemtama när de året efter börjar i skolan. De kan skolkulturen och känner lärarna sedan tidigare. De kommer lättare in i gruppen för de känner oftast redan någon som de gått i förskola ihop med. Pedagogerna menar att deras faddersystem för med sig att eleverna lär känna varandra väl och tar hand om varandra i olika situationer, som till exempel på rasterna och vid utflykter. Det skapar en trygghet för förskoleklassbarnen. Det har också, enligt en av pedagogerna, blivit ett lugnare klimat på skolan, vilket upplevs som positivt.

När pedagogerna arbetar med läs- och skrivinlärningen i förskoleklassen så har alla klasserna på båda skolorna en genomgång av veckans bokstav en gång i veckan. Hur man presenterar

bokstaven i klasserna skiljer sig inte nämnvärt åt. De går igenom hur bokstaven låter, ser ut och hur den formas. Det som sen skiljer sig är hur man arbetar med barnen efter presentationen.

I skola A sätter sig den ena förskoleklassen sig ner och pratar, oftast utan ettorna, de försöker då lyssna in veckans bokstav i ord och så vidare. Om veckans bokstav var till exempel S kunde de också forma den med garn på ett papper eller baka bullar på bokstaven B. Eleverna i klassen har också fått varsin storbok där de dokumenterar arbetet med veckans bokstav på lite olika sätt. Barnen i den här klassen har efterfrågat böcker att skriva bokstäver i, så pedagogen har kopierat från gamla skolböcker och klistrat in i storböckerna. Klassläraren talar om att de ibland gör bokstäverna tillsammans och då får barnen sitta i sina faddergrupper. Ett exempel var att på bokstaven Ö fick de göra fantasiöar efter att först ha tittat i barnens kartbok hur en Ö kunde se ut. Den andra förskoleklassen får rita bilden till bokstaven i "läslandet", till exempel en igloo på bokstaven I. På måndagar får förskoleklassbarnen rita och skriva i sin måndagsbok om vad de gjort under helgen. Några barn skriver själva, andra behöver hjälp med att ljuda fram orden och några skriver av efter en förskriven lapp som de vill att det ska stå.

I skola B är i ena klassen alla elever med på genomgången, även tvåorna. Läraren anser att de behöver finslipa sin teknik så de kan forma bokstaven rätt och de har som läraren säger:

Ofta något att bidra med till övriga klassen.

Den andra klassen har bokstavsgenomgång med förskoleklassen och ettan. Efter genomgången delas klasserna upp i de olika åldersgrupperna och barnen i förskoleklassen följer med sin lärare in i ett eget rum. Även på den här skolan har sexåringarna efterfrågat arbetsböcker liknande dem ettorna jobbar i, förskollärarna har därför tillverkat ett litet häfte som eleverna arbetar i. I den får de träna på att skriva bokstaven flera gånger på rader, både versaler och gemener. De ritar något som börjar på bokstaven och klipper ut bokstäver ur tidningar. Detta tar oftast resten av lektionen i anspråk.

Samtliga pedagoger, på båda skolorna, betonar vikten av rim och ramsor, hur viktigt det är hålla det lustfyllt och att det ska vara roligt. Man arbetar med ord och bokstäver på ett lekfullt sätt till exempel gör de egna berättelser, sjunger och leker. Flera av pedagogerna talar om Bornholms-modellen⁴. Pedagogerna i förskoleklasserna i den ena skolan fick följdfrågan om vad de ansåg vara läs och skrivinläring. De svarade då att det var just detta med rim och ramsor de såg som viktigast, speciellt för sexåringarna. I samma skola har man samling en gång i veckan då man arbetar med sådana här saker under cirka 30 minuter, efter det så arbetar de med arbetsböcker. Barnen i förskoleklassen har ett häfte som lärarna har tillverkat där de färglägger veckans bokstav, där vokalerna ska vara röda och konsonanterna blå. De färglägger också ett djur som börjar på den bokstaven. Båda skolorna använder sig av "Trulle", ett material med mycket rim och ramsor som det finns handledning till för både förskoleklassen och årskurs ett. Barnen får bland annat sjunga "Trullesången" och sedan får de färglägga en av "Trulles" kompisar som är tolv till antalet, till exempel "Troll nummer två kan gå på tå". En av pedagogerna på skolan säger:

⁴ *Bornholms-modellen* Handlar om att lyssna på orden, utveckla och stimulera barns språkliga medvetenhet före läsningen. Barnen får på ett lustfyllt sätt leka sig in i språket. Lekarna är indelade i sju grupper: Lyssna, rim och ramsor, meningar och ord, stavelser, första ljudet i ord, analys och syntes i ord och betoningsövningar. (<http://www.bornholmsmodellen.nu>)

Vi försöker väl jobba en del med att barn ska lära sig känna igen ord och bokstäver genom att vi har deras namn och så på tavlan, man skriver mycket på tavlan och ljudar mycket när man skriver, så de kan se mycket ord och bokstäver och så, det är väl LTG-metoden det kallas för tror jag. De lär sig känna igen ord, sen har vi ju Läslandet där man jobbar specifikt bara med bokstäver. Sen har vi Bornholm-modellen som vi jobbar med och då är det mer ljudet man är ute efter. I dagarna har jag börjat med Big books, Kiwi-metoden⁵ där man jobbar med att man läser samma bok många gånger, plockar ut delar ur boken. Det hela börjar väl egentligen med att man pratar om bilderna, att de får gissa vad bilderna talar om.

Något som alla pedagoger anser har stor betydelse för barnens läs- och skrivinlärning är högläsningen. Därför läser de högt för barnen varje dag vid fruktstunden.

Fördelarna med det här arbetssättet anser en pedagog vara att de lär av varandra. De yngre barnen inspireras och lär mycket av de äldre eleverna. Hon berättar:

Man har ju inget mål att förskoleklassbarnen ska lära sig att skriva och läsa under det första året, men de gör det ändå. De vill ju också vara stora.

Båda skolorna ser fördelarna med den mindre gruppen till följd av åldersintegreringen. Det är då lättare att se alla eleverna och kunna fånga upp de som behöver lite extra stöd. Samtidigt är det lättare att stimulera de elever som ligger långt framme i sin läs- och skrivutveckling. Pedagogerna säger sig kunna anpassa undervisningen till barnens behov och istället för efter deras ålder. Ytterligare en fördel är att eleverna kommer i kontakt med ljud och bokstäver och lär sig på så sätt att läsa och skriva.

Det enskilt viktigaste som barnen i förskoleklassen ska lära sig under sitt första år är enligt alla pedagoger den sociala biten. Med det menar de att det är viktigt att barnen känner trygghet, att de ska kunna fungera i en grupp, respektera varandra, lyssna på varandra och att alla ska våga säga sitt. Om de trivs i gruppen så går arbetet ofta lätt också. Övriga saker som de tycker är viktiga är att de kollat upp om eleverna har motoriska färdigheter. Kan de koordinera sin kropp är det lättare för dem att lära sig läsa och skriva. De anser att året i förskoleklassen ska vara skolförberedande. Ingen av pedagogerna anser att förskoleklassbarnen behöver kunna läsa och skriva när de börjar ettan men de ser det som ett plus om de kan det.

⁵ *Kiwi-metoden* Sambandet mellan läsning och skrivande ligger nära varandra i denna metod. Det finns fyra olika arbetssätt, de är: Högläsning, gemensamt läsande och skrivande, väggledd läsning och självständig läsning. Man använder storböcker: lyssna - samtala - tänka - läsa - skriva. Man pratar om bilden, läser och pekar på orden. Läser igen nästa dag, fokuserar på olika saker i bild och text.
(<http://www.bonnierutbildning.se/butbweb/Products/level4.aspx?sectionId=28371>)

Tecken på krock mellan förskole- och skolkulturen

En pedagog känner ibland en outtalad press att förskoleklassbarnen ska skriva både stora och små bokstäver bara för att många redan kan det. Hon vill egentligen arbeta på ett annat sätt och säger att alla sexåringar inte är mogna för det arbetssätt som de har. De yngre barnen vill göra som de äldre men alla klarar inte av det. En nackdel med att börja jobba i skolan tycker hon är att de ska hinna med så mycket. Till exempel anser hon att de har för lite tid när de ska jobba med tema om hon jämför med hur det var förr när hon jobbade med sexåringarna inom förskolan. Hon säger att:

När man jobbar åldersintegrerat måste man ha med fler bitar. Nu är det så mycket annat som ska hinnas med, arbetsböckerna i svenska och matte till exempel.

En annan pedagog känner att hon får anpassa sin undervisning efter majoriteten i gruppen. Hon kan ibland känna stress över detta då hon jämför tidigare års klasser med varandra. Anledningen till det är att många ligger på en lägre nivå i år, mycket på grund av språksvårigheter i klassen. Därför arbetar hon utifrån det de kan och det de klarar av, det handlar mycket om lusten att lära och att variera sitt arbetssätt. En annan nackdel tycker hon är att det är alldeles för stor grupp och att hon många gånger får upprepa saker vilket kanske blir tjattigt för några. De övriga pedagogerna uttrycker inte någon stress över det barnen i förskoleklassen ska hinna med.

När vi frågade vad det är för tankar som ligger till grund för hur de arbetar med läs och skrivinläring i förskoleklassen så är det bara en pedagog, som svarade på frågan. Hon anger att det är av tradition och beprövad erfarenhet. Hon har med sig den kunskapen från sin utbildning och från sin tid i sexårsverksamheten inom förskolan. Övriga pedagoger svarar på vad det är de ska lära sig under förskoleklassåret, men inte varför.

På frågan om pedagogerna skulle ha arbetat annorlunda om de hade en ren förskoleklass med bara sexåringar får vi lite olika svar. I skola A arbetar man inte åldersintegrerat fullt ut, den ena klassen är i praktiken en homogen förskoleklass. På den skolan tror man inte att de skulle ha arbetat på ett annorlunda sätt än vad de gör idag. Möjligen hade de inte haft veckans bokstav enligt en lärare. För övrigt tror pedagogerna att de skulle arbeta med samma saker men på ett annorlunda sätt. Till exempel skulle de ha mer fri lek och mer utelek. En lärare säger:

Man kanske inte hade haft veckans bokstav direkt från början, det kanske hade kommit senare. Som det är nu är det ju ettor med och de ska hinna göra sitt alfabet innan terminen är slut. Fast jag vet inte om det hade varit någon fördel. Jag tror att de lär sig fortare på det sätt som är nu när det är blandat för de lär sig av sina kamrater.

Synen på hur man arbetar med läs och skrivinläring skiljer sig inom skolorna och i arbetslagen. I skola A säger de två pedagogerna i förskoleklasserna att de aldrig träffas och planerar ihop så de vet i själva verket inte vad den andre har för syn. Klassläraren däremot anser att de har en gemensam syn vad det gäller inläringen, på skolan. I skola B anser sig pedagogerna i förskoleklasserna ha en gemensam syn, så även inom arbetslaget men lärarna på skolan har inte samma uppfattning om hur man ska arbeta med skolbarnen. Läraren berättar:

Jag anser att det är jätteviktigt att lära in ljudenligt och de nyutbildade lärarna förstår inte att det är så viktigt. De plockar in lite andra saker. De är inte så noga med formen på bokstaven, att skriva på raden, mellanrum mellan orden o.s.v. Jag inbillar mig att barnen som lärt sig hos mig är duktigare på det.

Sambandet mellan kulturen och den fysiska miljön

Vi ställde en fråga där pedagogerna fritt fick spekulera hur deras drömklassrum skulle se ut och flera av dem hade liknande åsikter. De önskade alla ett större rum med plats för samling på golvet och lekar. Dessutom ville de ha flera små rum där man har möjlighet att sitta i mindre grupper. Två pedagoger, en från varje skola, hade liknande tankar om hur deras klassrum för förskoleklassbarnen skulle se ut. Rummet skulle innehålla flera avdelningar/hörnor där barnen kunde utföra olika aktiviteter som till exempel sy, måla, data och spel. Flera pedagoger önskade sig ett rum där barnen kunde sitta i lugn och ro utan att bli störda. I anslutning till det ville de ha mycket böcker som barnen själva kan gå och hämta och läsa i. De ville också ha större lekrum och flera leksaker både inne och ute. En pedagog saknade cyklar och sandlåda för de mindre barnen. Gården har bara asfalt och det finns inget som lockar. Detta är inte bra med tanke på att barnen lär när de leker. En av de intervjuade klasslärarna hade lite andra önskemål. Som det är nu i hennes klass har förskola, skola och fritids samma lokaler. Hon känner då att hon aldrig kan arbeta i sitt klassrum efter skoldagens slut, för då kommer fritidsbarnen in. Hon vill ha ett eget klassrum enbart med material för skolan så det inte är så mycket annat som stör. Dessutom vill hon ha bänkar med lock eller att barnen har sina saker lite närmare sin arbetsplats, för nu får de springa så mycket och det ställer till med onödiga problem. De lokaler de har till förfogande byggdes en gång för dagis och är därför inte så bra anpassade för skolverksamhet.

Diskussion

Läs- och skrivinläringen skiljer sig inte speciellt mycket åt i de undersökta klasserna ytligt sett. Alla klasser har genomgång av en bokstav varje vecka, därtill inslag av rim, ramsor, lek sång etc. De arbetar alla tvärparadigmatiskt. Men i skola B arbetar förskoleklassbarnen mer i arbetsböcker än vad de gör i skola A. Detta kan ha att göra med att de i skola B arbetar mer integrerat med resten av klassen samt att kulturen på skolan har sitt ursprung i två äldre klasslärare som har satt en tydlig inlärningsinriktad prägel på hela skolans läs- och skrivinläring.

Att graden av åldersintegrering påverkar arbetet med förskoleklassen tycker vi oss kunna skönja i de intervjuade pedagogernas svar. Förekomsten av arbetsböcker i tre av klasserna har enligt pedagogerna kommit till för att eleverna efterfrågat det. Eleverna har på nära håll sett hur de äldre eleverna arbetar och vill göra likadant, de vill också vara ”stora”. I en av klasserna har man inte arbetsböcker i vilka barnen ska skriva bokstäver på rader, det är i den klassen som de mycket sällan arbetar tillsammans med äldre elever. Pedagogerna där sade ingenting rörande önskemål om sådana böcker från eleverna. Pressen från eleverna med krav på arbetsböcker i kombination med att många elever redan kan läsa och skriva när de börjar förskoleklassen, kan ha medfört att kraven på vad de ska kunna successivt har ökat. En pedagog uttrycker stress över detta, hon bedömer inte alla elever vara mogna för att sitta still och skriva så mycket. Hon anser egentligen inte att de behöver kunna skriva både gemener och versaler, men barnen vill gärna göra som de äldre eleverna och här uppstår en intressekonflikt. Hade de inte arbetat åldersintegrerat kanske problemet aldrig hade uppstått. Eleverna skulle då inte så noga hålla reda på hur de äldre eleverna arbetar och jämföra sig med dem. Kravet på likadana arbetsböcker som de har skulle kanske minska. Enligt Karlsson, m.fl. (2006) har pedagogerna en vardaglig ambition att förskoleklassen inte ska ”skolifieras”, men det blir så ändå. Speciellt olyckligt blir detta då de äldre eleverna arbetar utefter ett inlärningsinriktat synsätt och det enligt vår och Hagtvets mening är ett arbetssätt som kan hämma den skriftspråkliga utvecklingen. Vi tycker oss här ha tydliggjort ett viktigt pedagogiskt problem. Kravet på vad barnen i förskoleklassen ska kunna kan också komma från pedagogerna själva. Pedagogerna i den i praktiken åldershomogena förskoleklassen uttrycker stress över att eleverna detta år lär sig långsammare än tidigare år. Hon har för sig själv satt upp vissa mål utifrån tidigare erfarenheter och när hon nu inte uppnår dem känner hon sig stressad. Här kommer kravet på vad eleverna ska prestera inte från äldre elevers närvaro utan från pedagogerna själv. Resonemanget ovan stämmer alltså inte här. Ahl påpekar att barn idag har många fler arenor av skriftspråkssocialisation än tidigare och dagens föräldrar är mer medvetna om vikten av att läsa för sina barn. Även i förskolan kommer barnen i kontakt med bokstäver och läsning, därför kan många redan läsa när de börjar första klass. Detta gör att pedagogerna förväntar sig mer av eleverna idag och om de då av någon anledning inte lever upp till kraven blir pedagogerna stressade. Hagtvets (2006) skriver, att det är först i första eller andra klass som det kan vara bra om eleverna har knäckt den alfabetiska koden.

De båda intervjuade klasslärarna känner ingen stress över vad förskoleklassbarnen ska hinna med. Det kan ha att göra med att de dels inte är ansvariga för dem, dels inte ser det som att de börjat i skolan på riktigt än och därför inte egentligen behöver kunna läsa och skriva. De två övriga pedagogerna som inte känner någon stress, är de som inte har någon formell utbildning i läs- och skrivinläring. Även de anser att det kan vara bra att känna till bokstäverna men att eleverna inte behöver ha knäckt den alfabetiska koden redan under förskoleklassåret. De fyra pedagogerna verkar ha liknande åsikter om vad sexåringarna ska hinna med och har inte kravet på barnen att de ska kunna läsa och skriva före första klass. Gustafsson och Mellgren (Kullberg

och Åkesson, 2006) hävdar att om lärarna utgår ifrån barnens intressen och föreställningar känner inte barnen något krav på sig och kan då på ett naturligt sätt pröva de skriftspråkliga uttrycken.

I den undersökning kring språklig medvetenhet, läsning och skrivning i förskoleklasser som Hagtvét (2006) hänvisar till, fann man att det var betydande skillnader mellan enskilda barn när de lämnade förskoleklassen. Detta ställer höga krav på individanpassningen. Även Ahl talar om dessa skillnader och skriver att det är viktigt att komma igång med läs- och skrivinläringen i förskoleklassen för att de elever som ligger på en lägre läsutvecklingsnivå än kamraterna ska ha en chans att komma ikapp. Det behöver däremot inte ske genom att skolan förs ner i åldrarna utan läsförberedande undervisning kan ske i lekbetonad anda (Ahl, 1998).

Det faktum att man använder sig av arbetsböcker i förskoleklassen är ett bevis på att skolan förts ner i åldrarna, i alla fall i skola B, där vi inte ser någon större skillnad i hur förskoleklassbarn och skolbarn arbetar. Hagtvét (2006) skriver att det är viktigt att kopieringen av bokstäver följs av positiv motivation och att det inte bara är något som den vuxne har bestämt. Hon menar att det kan hämma den fria utvecklingen av bokstäver och att man därför borde uppmuntra och inspirera barnet till att spontant berätta på papper istället. Hon skriver även att barn som blivit utsatta för passiv kopiering många gånger är sena i sin skriftspråkliga utveckling. Vi befår att detta kan gälla de sexåringar vars lärare vi intervjuat eftersom de använt detta arbetssätt som är i överensstämmelse med ett inlärningsinriktat synsätt. Vidare anser hon att det är viktigt att ta hänsyn till individuella val av bokstavstyper i förhållande till barnets ålder, utvecklingsnivå och finmotoriska kontroll. Det är något vi inte tycker pedagogerna uppmärksammar när de låter förskoleklassbarnen upprepade gånger skriva samma bokstav på rader. Majoriteten av den svenska forskareliten inom forskningsfältet *literacy* är eniga om att arbetet med skriftspråket måste ske i meningsfulla sammanhang och i en social gemenskap. Detta för att arbetet ska bli lustfyllt och för att barnen ska bli en del av vår sociala och kulturella samvaro. Vi kan inte se att pedagogerna utgår från barnens intressen och tar dessa aspekter i beaktande när de arbetar enskilt och repetitivt i arbetsböcker.

Enligt Hagtvét (2006) finns det tydliga samband mellan språklig medvetenhet och läsfärdighet. Därför är det av största vikt att barnen redan från förskolan får erfarenheten att leka med språket. Barn som fått uppleva mycket språk i form av samtal, högläsning, rim och ramsor är aktiva språkanvändare. Dahlgren, m.fl. (2006) talar om vikten av språklekar. Det är genom dessa som barnen blir medvetna om att språket består av meningar, ord och stavelser. Även om de i båda skolorna har flera inslag av lekbetonat lärande är det mer av den sortens undervisning i skola A. Anledningen till detta kan vara att de arbetar mer uppdelat i den skolan, med mindre inflytande från klasslärare och äldre elever. Det kan också bero på att man i skola B arbetar mer traditionellt på grund av det starka inflytandet från de äldre lärarna på skolan. Detta är inget som någon där vill kännas vid. I flera av de skolor Ahl undersökte hade förskolepersonalen ingen utbildning i förberedande och grundläggande läsundervisning. På dessa skolor var det läraren som höll i läs- och skrivinläringen för förskoleklassbarnen, vilket medförde att skolkulturen fick dominera. I skolverkets rapport från 2003 framgår det att den inställning lärarna har till läs- och skrivutveckling påverkar vilken typ av aktiviteter de låter barnen delta i. Har lärarna en utvecklingsinriktad syn på läsning förmedlar de att skrift är ett sätt att kommunicera på. Har lärarna istället en inlärningsinriktad syn på läs- och skrivutvecklingen anser de att ett antal delfärdigheter måste utvecklas innan barnen lär sig läsa och skriva (Ahlstrand, m.fl., 2003). I den ena skolan har de en inlärningsinriktad syn på läs- och skrivutvecklingen. Den synen kommer från den intervjuade klassläraren. En av förskoleklassens pedagoger där har ingen formell utbildning i läs- och skrivinläring. Hon säger att allt hon kan

har hon lärt sig av klassläraren. Hade läraren istället haft en utvecklingsinriktad syn på inläringen hade förmodligen denna effekt minskats då det är ett arbetssätt som bättre stämmer överens med förskolekulturens och även vårt synsätt. Det stämmer också bättre överens med vad vi definierar som skolförberedande verksamhet. Karlsson, m.fl. (2006) talar om att förskola och skola arbetar utifrån skilda normer och förväntningar. Det insamlade materialet visade tydligt att förskoleklassen har anpassats efter skolan. Detta har i praktiken medfört en tidigarelagd skolstart.

Verksamheten för sexåringarna har utvecklats från den tid då den låg inom förskolans ram, precis som Ahl efterlyser. Förskolepedagogerna har sett till att de moment som de tidigare fått med i undervisningen nu också hinns med, men läs- och skrivinläringen har enligt vår mening till viss del blivit skolanpassad. Vi tänker då främst på det enskilda arbetet med böckerna. I den ena skolan får eleverna arbeta mer praktiskt och laborativt än i den andra. De förbereder eleverna i förskoleklassen inför läsinläringen men på ett lekfullt sätt. Pedagogerna tror också att de skulle ha arbetat på ett annorlunda sätt om det var en åldershomogen klass. De skulle antagligen inte ha veckans bokstav då. En pedagog sa att nu när ettorna är med så måste de gå igenom alfabetet för deras skull. De säger också att de skulle ha mera fri lek och utelek om de hade en homogen klass. Flera pedagoger på båda skolorna saknar leksaker i tillräcklig mängd både inne och ute. Det kan vi tolka som att ledningen på skolan inte ser hur stort behovet av detta är, för de är helt enkelt inte vana att tänka på samma sätt som de gör i förskolan. Karlsson m.fl. (2006) påpekar att utvistelsen har olika värde inom skola och förskola. Inom förskolan har den ett värde i sig, men inom skolan ses rasterna som nödvändiga för att eleverna senare ska kunna sitta still och lyssna. Sådant tror vi påverkar hela kulturen på skolan. Ännu ett exempel på att förskoleklassbarnen och förskolepedagogerna har fått anpassa sig mer till skolans värld än vad skolan har fått anpassa sig till förskolans värld.

En pedagog kunde svara på frågan vad det var för tankar som ligger bakom det arbetssätt de har. Hon svarade att det var gammal tradition från förskolan och kunskaper från hennes utbildning samt beprövad erfarenhet. Övriga pedagoger svarar indirekt på detta i andra frågor som till exempel vad de tycker att fördelarna med arbetssättet är. I de klasser där de arbetar åldersintegrerat tycker de att de största fördelarna för barnen är att de lär av varandra vilket är centralt i den sociokulturella teoribildningen. De säger också att det i en åldersintegrerad klass är lättare att anpassa undervisningen till barnens behov och nivå och inte efter ålder. Enligt Vygotskij finns det två nivåer i barnens utveckling, det som barnet kan på egen hand och det som barnet kan med hjälp av lärare eller kunnigare kamrat. Det senare kallas för den närmsta utvecklingszonen och är något att ständigt sträva mot. Vi tolkar det så att pedagogerna menar att det är lättare att lyfta förskoleklassbarnen till nästa utvecklingszon i en åldersintegrerad klass för där finns material för de äldre eleverna att använda.

Enligt Ahl (1998) har skolan och förskolan olika koder där skolan lägger mer vikt på intellektuell utveckling och förskolan på social och personlig utveckling. Hur den pedagogiska verksamheten i förskoleklassen utformas beror till stor del på vilken kultur som får dominera. Alla de pedagoger vi har intervjuat säger att det viktigaste barnen i förskoleklassen ska lära sig är det sociala, att få känna sig trygg i gruppen och våga till exempel räcka upp handen och fråga saker.

När pedagogerna beskriver hur deras drömklassrum ska se ut avspeglas de olika kulturerna. Pedagogerna i förskoleklassen efterfrågade ytor med plats för samling och lek. De ville också dela upp rummet så det skulle innehålla olika avdelningar som stimulerar barnens alla sinnen. Den ena läraren ville ha ett eget klassrum där barnen kunde sitta i sina bänkar vända mot

tavlan. Eftersom de klassrum vi besökt mest liknar det som förskolepedagogerna talar om kan vi se att skolorna på den här punkten har anpassat sig efter förskolekulturen. I det här fallet betyder det att de fysiska rummen är mer anpassade till ett sociokulturellt perspektiv på lärande, då utformningen av dessa befrämjar interaktion och kommunikation mellan barnen och mellan barn och lärare.

Slutsats

För cirka 350 år sedan levde en didaktiker som hade stort inflytande på den svenska folkskolan. Hans tankar om en gemensam skola för alla och att eleverna kunde påverka och inspirera varandra liknar de tankar vi har idag. Dessa tankar återfinns bland annat i dagens sociokulturella perspektiv, att lära av varandra. Goda förutsättningar för detta bör finnas i en ålderintegrerad klass vilket de intervjuade pedagogerna också sökt dra fördel av i läs- och skrivundervisningen. Alla de pedagoger vi tillfrågat anser att förskoleklassåret ska vara skolförberedande men att det viktigaste som barnen ska lära sig i förskoleklassen är "den sociala biten". Enligt vår uppfattning är detta vad alla strävar efter men inte lyckas med fullt ut. I den ena skolan har skolkulturen tagit ett starkt grepp om förskoleklassbarnen, de hinner inte leka så mycket som personalen önskar. På båda skolorna arbetar barnen i böcker som liknar ettans material. Eftersom dessa är utformade utifrån ett inlärningsinriktat synsätt blir undervisningen för förskoleklassbarnen "skolifierad" på ett sätt som inte stämmer överens med förskolepedagogiken. Pedagogerna efterfrågar mer leksaker. De säger att de skulle ha arbetat på ett annat sätt om de hade haft en åldershomogen förskoleklass. Detta anser vi vara tydliga tecken på att åldersintegreringen påverkar arbetssättet i förskoleklassen och att det uppstått en krock mellan de olika kulturerna. Förskolepedagogiken har fått stå tillbaka och anpassat sig efter skolkulturen. Fördelarna med åldersintegreringen är enligt pedagogerna att barnen lär av varandra, de kan jobba på olika nivåer och i mindre grupper. Två av de intervjuade pedagogerna känner sig däremot stressade av det arbetssätt de har och allt de ska hinna med. Det verkar som om lärarnas goda intentioner drunknar i en strävan att eleverna ska prestera utefter en undervisningsnivå som omedvetet höjts.

Avslutande reflektion

Innan vi startade den här undersökningen var vi osäkra på hur vi själva skulle arbeta med förskoleklassbarn i framtiden, eftersom vi såg att det skiljer sig mellan olika skolor. Samtidigt kunde vi inte hitta någon tydlig målsättning från Skolverket för arbetet i en förskoleklass. Efter att ha tagit del av aktuell forskning och av de intervjuade lärarnas erfarenheter känner vi oss nu mycket säkrare på hur vi ska arbeta själva för att få en bra balans mellan krav och önskemål grundade i förskolans respektive skolans subkulturer.

Under studiens gång har vi inte bara lärt oss mer om arbetet i en förskoleklass. Vi har också lärt oss en smula om vetenskapligt arbetssätt och utvecklat vårt kritiska tänkande. Ändå är vi självklart medvetna om att vår studie är begränsad och kanske på sin höjd kan sägas vara vägledande för fortsatt forskning.

Fortsatt forskning

I vår studie har vi kunnat visa hur det skolförberedande arbetet med förskoleklassbarnen lämpligen ska ske. Det skulle vara intressant att få veta om det arbetssättet kan implementeras oberoende av organisationsform, det vill säga sker det lika bra i en homogen som i en åldersintegrerad förskoleklass? Blir barnen i en åldersintegrerad förskoleklass bättre anpassade till skolmiljön och utvecklas deras sociala förmåga bättre än barnen i en homogen klass? För att kunna svara på dessa frågor krävs fortsatt forskning med annan metodik, vilket innebär att barnen själva också bör studeras.

Eftersom vi inte kunnat hitta så mycket tidigare forskning inom området läs- och skrivinlärning för sexåringarna i åldersintegrerade klasser är det något som vi gärna ser att det forskas vidare på. Under arbetets gång fann vi att det ofta uppstod en pedagogisk krock då sexåringarna flyttat in på skolan. Hur påverkar det eleverna, positivt respektive negativt? Finns det positiva delar som skulle kunna utnyttjas bättre? Finns det negativa sidor som skulle kunna undvikas?

Referenser

- Ahl, A. (1998). *Läraren och läsundervisningen: En studie av åldersintegrerad pedagogisk praktik med sex- och sjuåringar*. Avhandling för doktorsexamen. (Akademiska avhandlingar Nr 47.) Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Andersson, Malmros, Zillén. (1985). *Årskurslös undervisning i praktiken*. Malmö: Liber Förlag.
- Andræ Thelin, A. (1991). *Undervisning i åldersblandade grupper: En granskning i samarbete mellan skolöverstyrelsen och länsskolnämnderna läsåren 1989/90 och 90/91*. (SÖ, Rapporter – Planering, uppföljning, utvärdering R91:32) Stockholm: SÖ.
- Dahlgren, G, Gustafsson, K Mellgren, E och Olsson, L-E. (2006) *Barn upptäcker skriftspråket*. (3:e uppl). Stockholm: Liber.
- Davidson, B och Patel, R. (1994). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustafsson, K och Mellgren, E. (1991). *Att skriva med sexåringar – ett program för att utveckla barns medvetenhet om skriftspråket*. (Examensarbet inom påbyggnadsutbildning med inriktning mot förskole- och fritidsverksamhet.) Göteborgs Universitet: Institutionen för pedagogik.
- Gustafsson, K och Mellgren, E. (2002). Using Text in Pre-school. A Learning Environment. Manuscript accepted for publishing in *Early Childhood Development and Care Vol 172*, 2002.
- Edlund, A-C och Sundell, K. (1999:9). *Åldersintegrerat eller åldersindelad: En jämförande studie av 1 111 elever i årskurs 2*. FoU-rapport, Forsknings och Utvecklingsenheten, Stockholm.
- Eriksen Hagtvét, B. (2006). *Språkstimulering Del 2: Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. Stockholm, Natur och Kultur.
- Karlsson, M, Melander, H, Pérez Prieto, H och Sahlström, F. (2006). *Förskoleklassen – ett tionde skolår?* Stockholm: Liber.
- Krokmark, T. (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, B. (2006). *Boken om att lära sig läsa och skriva*. Malmö: Ekelunds.
- Kullberg, B. och Åkesson, E. (red.). (2006). *Emergent Literacy: Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråklärande*. (IPD-rapport Nr 2007:01). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C (2006) *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.

Malmros, Å och Sahlin, B. (1992). *Åldersintegrerade klasser i grundskolan, förekomst och spridning*. (Rapport) Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för Barn- och Ungdomsvetenskap.

Trost, J (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Sandqvist, K. (1995). *Åldersintegrerad undervisning: En kunskapsöversikt*. Stockholm: HLS.

Skolöverstyrelsen. (1985). *Åldersintegrerad undervisning på låg och mellanstadiet: Kommentarmaterial till Lgr 80*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Sundell, K. (1995). *Åldersindelad eller åldersblandad?: Forskning om ålderssammansättningens betydelse i förskola och grundskola(1993)*, 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Vinterek, M. (2003). *Åldersblandade klasser Lärares föreställningar och elevers erfarenheter*. Lund: Studentlitteratur.

Williams, P. (2001). *Barn lär av varandra: Samlärande i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Östmar, J-E. (1981). *Årskursintegrerade klasser på lågstadiet: En rapport utifrån erfarenheterna av verksamheten i ett rektorsområde*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Internet

Ahlstrand, E, Arnqvist, A, Granström, K och Lidholt, B. (2003) *Lagarbete och tidig läs- och skrivutveckling*.

Hämtad 070417 10:46, från

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1149>

(2001) *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna: Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*.

Hämtad 070417 11:04, från

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=852>

Bornholms-modellen.

Hämtad 070426 10:24, från

<http://www.bornholmsmodellen.nu>

Kiwi-metoden.

Hämtad 070426 12:05, från

<http://www.bonnierutbildning.se/butbweb/Products/level4.aspx?sectionId=28371>

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94.

Hämtad 070515 11:25, från

<http://www.skolverket.se>

Skollagen.

Hämtad 070503 11:32, från

<http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19851100.HTM>

Bilaga

Intervjuguide

1. Varför har ni åldersintegrerade klasser på skolan? Hur länge har det varit så? Hur var det tidigare? Från vem kom initiativet?
2. Hur många elever går i förskoleklassen?
3. Vad tycker du är positivt för förskoleklass eleverna med en åldersintegrerad klass?
4. Vem har organiserat verksamheten i klassen? Läraren, förskoleläraren eller tillsammans?
5. Berätta hur du arbetar med läs- och skrivinläringen i förskoleklassen?

Vilka för- respektive nackdelar kan du se med det här arbetssättet?

Har du alltid arbetat med läs- och skrivinläringen på det här sättet? Om inte, varför ändrade du arbetssätt?

6. Vad är det för tankar (ev. pedagogiska teorier) som ligger till grund för hur ni arbetar med läs- och skrivinläring i förskoleklassen?
7. Känns det som om du måste skynda dig med sexåringarna för att de ska hinna med allt?
8. Hade du arbetat på ett annat sätt, vad gäller läs- och skrivinläringen, om du hade en ren förskoleklass med bara sexåringar?
9. Har pedagogerna en gemensam syn på hur man arbetar med läs- och skrivinläringen på skolan/i arbetslaget?
10. Vad anser du är det viktigaste som förskoleklass barnen ska lära sig under sitt första år?
11. Hur skulle ditt drömklassrum se ut? Hur skulle du önska att det såg ut om du fick bestämma helt själv?
12. Ingick det någon läs- och skrivinläring i din utbildning? Har du gått någon vidareutbildning?