

EXAMENSARBETE

***Våren 2009***

*Lärarytbildningen*

# **Läs- och skrivundervisningens problematik i förskoleklassen**

- en fallstudie från en skandinavisk skola i Afrika

**Författare**

Anna-Filippa Josefsson

Johanna Olsson

**Handledare**

Elisabet Malmström



# Läs- och skrivundervisningens problematik i förskoleklassen

## - en fallstudie från en skandinavisk skola i Afrika

### **Abstract**

Syftet med denna studie är att undersöka hur läs- och skrivundervisningen ser ut i en förskoleklass där det finns svenska och norska elever samt om vi finner några likheter och skillnader i ländernas olika styrdokument. Vi har valt att fokusera på pedagogernas medvetenhet när det gäller arbetssätt och metoder samt hur de ser på läs- och skrivundervisningen. I forskningsbakgrunden belyses svenska och norska styrdokument och hur lärarutbildningarna i respektive land är uppbyggda. Vi tar upp vad forskningen anser om läs- och skrivundervisning samt olika arbetssätt och metoder. I bakgrunden utnyttjas tidigare forskning inom förskoleklass, elevers läs- och skrivlärande samt arbetssätt och metoder inom detta. I undersökningen har en kvalitativ intervjustudie genomförts med verksamma lärare från en skandinavisk skola i Afrika.

Resultatet i undersökningen visar att pedagogerna använder sig av ett tematiskt arbetssätt men ingen specifik metod. Studien visar att det finns skillnader mellan de olika styrdokumenterna och att det finns en osäkerhet hur förskoleklassens verksamhet bör se ut.

**Ämnesord:** Läs- och skrivundervisning, förskoleklass, svenska och norska styrdokument, tematiskt arbetssätt, LTG och IKT metoden.

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>1 INLEDNING</b> .....	<b>3</b>
<b>1.1 Bakgrund</b> .....	<b>3</b>
<b>1.2 Problemformulering</b> .....	<b>5</b>
<b>1.3 Syfte</b> .....	<b>5</b>
<b>1.4 Avgränsningar</b> .....	<b>5</b>
<b>1.5 Disposition</b> .....	<b>5</b>
<b>2 FORSKNINGSBAGGRUND</b> .....	<b>6</b>
<b>2.1 Beskrivning av skolformerna</b> .....	<b>6</b>
2.2.1 Förskoleklassen i Sverige och Norge .....	6
<b>2.3 Beskrivning av styrdokumentet</b> .....	<b>6</b>
2.3.1 Förskoleklassens styrdokument i svenskämnet .....	7
2.3.2 Förskoleklassens styrdokument i norsklärnet .....	8
<b>2.4 Läs- och skrivundervisning</b> .....	<b>9</b>
2.4.1 Att lära sig läsa och skriva .....	9
<b>2.5 Lärandeteori</b> .....	<b>10</b>
2.5.1 Piaget .....	11
2.5.2 Vygotskij .....	11
<b>2.6 Arbetssätt och metoder för läs- och skrivundervisning</b> .....	<b>12</b>
2.6.1 Tematiskt arbetssätt .....	12
2.6.2 Musik .....	12
2.6.3 Metoder .....	13
2.6.4 LTG- Läsning på talets grund .....	13
2.6.5 IKT- Att skriva sig till läsning .....	14
<b>2.7 Problemprecisering</b> .....	<b>15</b>
<b>3 METOD OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT</b> .....	<b>16</b>
<b>3.1 Metodbeskrivning</b> .....	<b>16</b>
3.1.1 Fallstudie .....	16
<b>3.2 Metodkritik</b> .....	<b>17</b>
<b>3.3 Urval/undersökningsgrupp</b> .....	<b>17</b>

3.4 Genomförande .....	18
3.5 Etisk övervägande.....	18
3.6 Bearbetning .....	18
<b>4 RESULTAT OCH ANALYS AV UNDERSÖKNINGEN .....</b>	<b>19</b>
4.1 Utbildningsbakgrund.....	19
4.2 Förhållningssätt till de olika styrdokumentet.....	19
4.3 Vad ska följas i förskoleklassen? .....	20
4.4 Frivillig eller obligatorisk skolform? .....	20
4.5Arbetsätt och metoder .....	21
4.6 Läs- och skrivundervisningens betydelse .....	21
4.7 Sammanfattande analys och resultat .....	22
<b>5 DISKUSSION .....</b>	<b>24</b>
5.1 Metoddiskussion.....	24
5.2 Resultatdiskussion .....	24
5.2.1 Pedagogernas kompetens utveckling.....	25
5.2.2 Skolformens betydelse för skola eller lek.....	25
5.2.3 Styrdokumentens likheter och skillnader.....	27
5.2.4 Vilka styrdokument följs?.....	28
5.2.5 Vad är läs- och skrivundervisning? .....	28
5.2.6 Arbetsätt och metoder .....	29
5.3 Fortsatt forskning .....	31
5.4 Slutsatser.....	31
<b>REFERENSLISTA .....</b>	<b>33</b>
Bilaga 1. Intervjufrågor .....	36

# **1 Inledning**

Vår sista verksamhetsförlagda utbildning har vi gjort på en skandinavisk förskola och skola i Afrika. Där upptäckte vi att det fanns en viss skillnad mellan de svenska och norska styrdokumenterna. Vi såg också att detta var något som pedagogerna på skolan diskuterade liksom att den norska pedagogen hade en del svårigheter att tyda de svenska styrdokumenterna. Därför fann vi det intressant att undersöka vad det är som skiljer sig mellan de olika styrdokumenterna och hur pedagogerna arbetar med fokus på läs- och skrivundervisningen i en klass med barn från Sverige och Norge.

## **1.1 Bakgrund**

Grunden för den svenska och norska skolan är deras riktlinjer som är läroplaner och kursplaner. Läs- och skrivundervisningen är något som också är i fokus i båda länderna. I förskolan och skolan är barns läs- och skrivlärande en viktig del och en stor process som är fortskridande under hela deras skolgång.

Persson (2008) som är docent i pedagogik skriver i sin forskningsrapport för vetenskapsrådet att förskollärarna har bristande kompetens när det gäller läs- och skrivundervisningen. Det finns en osäkerhet hos pedagogerna hur de bör förhålla sig till barnens läsande och skrivande. Han har upptäckt att de inte ser att rim, ramsor och andra vardagliga aktiviteter i verksamheten som en kvalifikation i deras arbete med barns läs- och skrivutveckling. Persson anser att pedagogernas arbete inte har förändrats utan de tycks fortfarande se att barnen lär sig läsa bäst genom den traditionella ljudmetoden även om nya metoder har tillkommit. Många förskollärare och grundskollärare arbetar fortfarande med en bokstav i taget och skilt från barnens erfarenheter utanför förskoleklassen. Han menar vidare att det finns ett bristande samarbete mellan förskoleklassen och skolår 1. Pedagogerna i skolår 1 har ingen vetskap vad barnen har arbetat med och lärt sig i förskoleklassen. Samarbetet är viktigt för att följa upp barnens utveckling och hjälpa dem fram i deras lärande (a.a.).

Wigerfelt (2008) lyfter fram Pramling-Samuelssons uppfattningar om förskoleklassens verksamhet. Hon har uppmärksammat utvärderingar i Norges skolverksamhet där de har upptäckt att när sexåringarna kom in i skolan blev det för mycket skola och för lite lek. Detta tror hon beror på att förskollärarna inte har en fullständig utbildning för att arbeta med förskoleklassen och att det råder oklarheter vad som ska gälla i denna verksamhet och samma

problem har vi även i Sverige. Varför skapades då förskoleklassen i Sverige? Pramling-Samuelsson hävdar att förskolan inte kunde möta sexåringarnas behov och hade ingen lösning för att behålla dem i förskolesystemet. Sverige har haft en ganska hög skolstartsålder därför blev förskoleklassen en kompromiss istället för att sänka skolstartsåldern, som man istället gjorde i Norge.

Den svenska lärarutbildningen har blivit granskad och har bland annat jämförts med andra utbildningar som exempelvis Norges lärarutbildning. Lärarutbildningen har i många utvärderingar fått kritik bland annat för att viktiga kunskapsområden saknas, bristande vetenskaplig grund och alltför stor valfrihet för de studerande. I december 2008 lämnade utredarna sitt förslag på den nya utbildningen till regeringen och som nu har titeln En hållbar lärarutbildning. Utredningen föreslår att det ska finnas två nya yrkesexamina som ska vara grundläraresexamen och ämnesläraresexamen. Utbildningen till grundläraresexamen ska ha fyra inriktningar som är förskola, förskoleklass, grundskolans årskurs 1-3 och fritidshem. Förskolan ska omfatta tre års heltidsstudier men med möjlighet till ett års påbyggnadsutbildning för att kunna undervisa förskoleklassen. De andra tre inriktningarna ska omfatta fyra års heltidsstudier. En del i den nya lärarutbildningen ska bland annat ge pedagogen ökad kompetens i läs- och skrivundervisning (SOU, 2008:109). Idag omfattar Sveriges lärarutbildning 180-330 högskolepoäng beroende på vilka åldrar och skolämnen studenten vill arbeta med. Inriktningar som finns att välja för de tidiga skolåren är verksamhet mot förskola/förskoleklass, fritidshem och grundskolans tidigare år. Lärarutbildningens uppbyggnad och struktur ser olika ut runt om i landet. Det som alltid ingår i alla inriktningar är tre olika utbildningsområden som heter det *allmänna utbildningsområdet* på sammanlagt 90 högskolepoäng. (Lärarutbildningskonventet/NSHU, 2008). Projektledaren Hejzlar för en projektgrupp på högskoleverket nämner att det som skiljer den norska lärarutbildningen från den svenska är att det är fler obligatoriska ämnen. Det är även obligatoriskt för alla studenter i den norska lärarutbildningen att läsa om grundläggande läs-, skriv och matematikundervisning (SOU 2008:109).

Med detta som bakgrund ser vi att kompetensen i läs- och skrivundervisningen är bristande hos pedagoger, vilket är ett problem eftersom denna process är viktig för barnens lärande och utveckling.

## **1.2 Problemformulering**

Vår problemformulering är: Hur arbetar pedagoger med läs- och skrivundervisning i en förskoleklass? Kan det vara som Persson skriver att en bättre samverkan behövs för att främja elevernas lärande i undervisningen? Eller är det oklarheterna i förskoleklassens verksamheter som Pramling-Samuelsson nämner som behöver tydliggöras? Vilka skillnader och likheter finns det i svensk och norsk förskoleklass?

## **1.3 Syfte**

Efter vår verksamhetsförlagda utbildning i Afrika vill vi undersöka hur pedagoger arbetar med undervisningen i en verksamhet med elever från Skandinavien. Studiens syfte är att undersöka hur läs- och skrivundervisningen kan se ut i en förskoleklass där det finns svenska och norska barn samt om vi finner några likheter och skillnader i deras styrdokument. Det vi vill ta reda på är vilka arbetssätt och metoder som pedagogerna använder sig av i förskoleklassen, hur de förhåller sig till styrdokumentet och i vilken grad detta kan påverka en bättre läs- och skrivundervisning.

## **1.4 Avgränsningar**

Undersökningen har begränsats till svenska och norska pedagoger som arbetar med en förskoleklass på en skandinavisk skola i Afrika. Vi har valt att fokusera på elevernas läs- och skrivundervisning eftersom vi finner det relevant till vår forskningsfråga då vi vill undersöka hur pedagoger arbetar med detta i en förskoleklass. För att forska om detta har vi valt att avgränsa oss till relevant litteratur inom ämnet samt en kvalitativ undersökning som bygger på intervjuer från en skandinavisk skola i Afrika.

## **1.5 Disposition**

Forskningsbakgrunden ger en fördjupning i läs- och skrivundervisning samt olika metoder och arbetssätt som vi finner relevanta att ta upp för den här uppsatsen. De svenska och norska skolformerna och deras styrdokument tas också upp. Undersökningen bygger på intervjuer som presenteras i metoddelen. Sammanställningen av den information vi tagit del av, redovisas i den empiriska delen. Till sist diskuteras metod samt resultat. I detta kapitel lyfts även våra egna tankar och reflektioner fram.



## 2 FORSKNINGSBACKGRUND

I litteraturgenomgången tar vi upp vad styrdokumenterna säger om ämnet i fråga samt vad tidigare forskning anser om läs- och skrivundervisning. Vårt syfte med arbetet är att undersöka hur läs- och skrivundervisningen ser ut i en förskoleklass på en skandinavisk skola samt vilka likheter och skillnader det finns i deras styrdokument och dess användning. Därför har vi valt att behandla olika uppfattningar om vad svensk- och norskämnerna är, vad rådande styrdokumenterna säger om ämnet, samt några relevanta lärandeteorier inom detta.

### 2.1 Beskrivning av skolformerna

Utbildningssystemet i Sverige börjar med en frivillig förskola från ett års ålder som används som barnomsorg. Från 7-16 år är utbildningen obligatorisk för alla barn i Sverige (Skolverket, 2009).

#### 2.2.1 Förskoleklassen i Sverige och Norge

Skolverket i Sverige beskriver *förskoleklassen som en frivillig skolform* som ska stimulera varje barns utveckling och lärande. Den ska ligga till grund för den kommande skolgången. Från höstterminen det år barnet fyller sex år ska alla barn erbjudas plats i förskoleklass enligt en lag som trädde kraft År 1998. Det som styr förskoleklassen är skollagens allmänna bestämmelser om skolan och läroplanen för det obligatoriska skolväsendet Lpo94. Skolverket poängterar att förskolans och grundskolans pedagogik möts i förskoleklassen. Ett viktigt mål är att verksamheterna ska knytas närmare varandra. Förskoleklassen i Sverige har inga uppnåendemål men första steget är att genomföra och uppfylla läroplanens mål (Skolverket, 2009). I Norge kallades förskoleklassen för nollan men den togs bort på grund av att pedagoger inte ansåg det var ett passande namn till verksamheten. Efter detta bestämdes det att sexåringarna blev skolår 1 och är därför nu en obligatorisk skolform. Skolår 1 motsvarar den svenska förskoleklassen därför har Norge tio års obligatorisk utbildning medan Sverige har nio års obligatorisk utbildning (Utdanningsdirektoratet, 2009).

### 2.3 Beskrivning av styrdokumenterna

De pedagoger som arbetar i en förskoleklass i Sverige skall följa Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo94) men inte kursplanen i svenskämnet som först börjar följas i skolår 1 (Utbildningsdepartementet, 2006). Eftersom förskoleklassen är en frivillig skolform följs inte kursplanen men eftersom pedagogens

uppgift är att förbereda barnen inför skolan bör pedagogen vara medveten om kursplanens mål och därför redan i förskoleklassen sträva mot uppnåendemålen.

### 2.3.1 Förskoleklassens styrdokument i svenskämnet

I läroplanen för grundskolan (Lpo94) står det att skolans uppdrag är att ge varje elev rika möjligheter att samtala, läsa och skriva och utveckla sin förmåga att kommunicera med andra och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga. Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgående grundskola behärskar det svenska språket och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift samt kunna lyssna och läsa aktivt. Under övergång och i samverkan tar styrdokumentet (Lpo94) upp att förskoleklass, skola och fritidshem ska samarbeta för att berika varje barns utveckling och lärande (Utbildningsdepartementet, 2006). Grundskolans kursplan i svenskämnet har olika uppnående mål och i slutet av skolår 3 skall lägst eleven uppnått:

Inom läsning:

- kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt,
- kunna läsa elevnära skönlitterära texter och kunna återberätta handlingen muntligt eller skriftligt, och
- kunna läsa elevnära faktatexter och instruktioner och kunna beskriva och använda sig av innehållet muntligt eller skriftligt,

Inom skrivning:

- kunna skriva läsligt för hand,
- kunna skriva berättande texter med tydlig handling,
- kunna skriva enkla och elevnära faktatexter och instruktioner där innehållet klart framgår,
- kunna stava ord som eleven själv ofta använder i skrift och ord som är vanligt förekommande i elevnära texter, och
- kunna använda sig av stor bokstav, punkt och frågetecken i egna texter,

Inom tal och samtal:

- kunna berätta om och beskriva vardagliga händelser så att innehåll och handling på ett tydligt sätt framgår,
- kunna ge och ta emot enkla muntliga instruktioner, och
- kunna samtala om frågor och ämnen hämtade från egna och andras erfarenheter, texter och bilder genom att ställa frågor, framföra egna åsikter och ge kommentarer (Skolverket, 2009).

### 2.3.2 Förskoleklassens styrdokument i norskkämnets

I Norge finns det olika kompetensmål som ska uppnås efter vissa skolår. Det första kompetensmålet inom norskkämnets ska uppnås efter skolår 2. Eleverna skall få 931 timmas undervisning i norskkämnets per skolår. Kompetensmålen innefattar muntliga, skriftliga och sammansatta texter samt språk och kultur. Efter skolår 2 skall eleverna kunna:

Inom muntliga texter:

- leka, improvisera och experimentera med rim, rytmer, språkljud, ord och meningsbyggnader,
- uttrycka egna känslor och egna åsikter,
- berätta sammanhängande om upplevelser och erfarenheter,
- samtala om hur olika val av ord, röstläge och intonation skapar olika meningar i texter,
- lyssna och ge respons till andra i samtalen, under redovisning och vid högläsning,
- samtala om personer och handling i äventyr och berättelser,

Inom skriftliga texter:

- visa förståelse för sammanhangen mellan språkljud och bokstäver och mellan talspråk och skriftspråk,
- dra bokstavsljud samman till ord,
- läsa stora och små bokstäver,
- läsa enkla texter med sammanhang och förståelse,
- använda enkla strategier för läsförståelsen,

- använda egna kunskaper och erfarenheter för att förstå och kommentera innehållet i lästa texter,
- använda bokstäver och experimentera med ord, i egen handskrift och på data,
- skriva texter på datorn,
- hitta skönlitteratur och fakta böcker på biblioteket till egen läsning,

Inom sammansatta texter:

- arbeta kreativt med ritning och skrivning i förbindelse med läsning,
- uttrycka egna textupplevelser genom ord, ritning, bilder, musik och rörelser,
- samtala hur ord och bilder hör samman i bilderböcker och andra bildmedier,

Inom språk och kultur:

- prata om innehåll och form i äldre och nyare sånger, ramsor och dikter och ge uttryck för hur vi förstår några kända ordspråk och fasta uttryck och förklara ursprunget till vanliga ord och uttryck (Utdanningsdirektoratet, 2009).

## **2.4 Läs- och skrivundervisning**

Läsningen och skrivandet går hand i hand från första skolåret anser Ejeman och Molloy (1997). Visar eleven stort intresse för bokstäver och för att lära sig läsa ska det i förskolan få möjlighet att lära sig läsa. I många fall samarbetar förskollärare och grundskollärare i detta arbete. I arbetet med den första läs- och skrivundervisningen är samverkan mellan förskola, skola och fritidshem viktig (a.a.).

### **2.4.1 Att lära sig läsa och skriva**

Funderingarna över hur elever lär sig läsa och skriva kan betraktas från olika perspektiv. En synvinkel är hur elever erövrar delar av det språkliga normsystemet: grammatik, textmönster och ord. Den andra är de kommunikativa processerna, alltså själva språkbruket. Den sista är olika pedagogiska omständigheter som befördrar eller hindrar elevens läs- och skrivande (Ejeman och Molloy, 1997). Det finns många olika sätt att se på läs- och skrivlärandet menar Liberg (2006). Den senaste hundra årens forskning som har gjorts inom området har handlat om det grammatiska läsandet och skrivandet och detta har återspeglat sig i skolans arbete inom de tidiga skolåren. Mycket tid läggs oftast på det grammatiska tekniska arbetet och det är det som har varit fokus i läs- och skrivundervisningen. Att lära sig läsa och skriva är den

röda tråden genom hela skolan. Läsning och skrivning ingår i alla ämnen under alla skolår. Det gäller därför att pedagoger har en gemsam grundsyn när det gäller elevers läs- och skrivlärande för att få ett bättre samarbete mellan alla skolåren (Boglund m.fl. 1999).

Eriksen-Hagtvat (1990) som är en norsk forskare inom läs- och skrivundervisning för elever i förskoleåldern anser att det inte finns något specifikt sätt att använda sig av för att stimulera elevers lärande och utveckling. Elever har olika förutsättningar och målet för den pedagogiska verksamheten är inte att göra alla lika. I stället menar hon vidare att vi måste hitta de sätt som passar varje elev och hjälpa dem fram i deras utveckling. För om målet hade varit att göra alla lika hade vi istället kunnat följa endast ett sätt för att lära ut kunskaper. För att eleven ska få en bra läs- och skrivundervisning behövs det en medveten språkstimulering, där språket övergår till handling och konkreta upplevelser (a.a.).

Söderbergh (1997) hävdar att eleven kan lära sig läsa och skriva på egen hand innan skolstart om de får växa upp i en läsande och skrivande omgivning. Söderbergh menar vidare att basen för att eleverna ska lära sig tala, läsa och skriva är den goda kommunikationen mellan den vuxna och eleven. En annan viktig del är bokläsningen och det muntliga berättandet. Om eleven får ta del av högläsning och berättelse under sin uppväxt har de lättare att lära sig läs- och skriftspråket själva. En värld öppnar sig för dem och den tidiga läsningen leder till spontan skrivning.

De grammatiska kunskaperna bör inte läsas in utan de bör växa fram under arbetet i svenska men även inom andra ämnen hävdar Ejeman och Molloy (1997). De menar vidare att språkträning bör bygga på elevens muntliga och skriftliga produktion och de lär sig genom att få uppleva, handla och formulera saker. Pedagoger borde låta elevernas tankar, erfarenheter och idéer bilda utgångspunkten för svenskundervisningen. Genom variation i undervisningen skapas motivation och det är då lärandet växer hos dem.

## **2.5 Lärandeteorier**

Det finns många vetenskapliga studier om utveckling och lärande. Två stora teoretiker är Piaget och Vygotskij som har haft stor betydelse för synen på lärande och utveckling (Säljö, 2000). Deras teorier tar hänsyn till tänkandets respektive språkets betydelse i detta sammanhang.

### 2.5.1 Piaget

Enligt Stensmo (2006) var Jean Piaget en schweizisk utvecklingspsykolog och pedagog samt en av de mest inflytelserika teoretikerna inom pedagogik och kunskapsteori. Han såg sig själv som i första hand kunskapsteoretiker. Genom studier av tankelivets utveckling hos barn formulerade han en teori om kunskapens uppkomst och utveckling. Hans kunskapsteori är konstruktivistisk. Med det menas att kunskap är något som en människa konstruerar utifrån sina erfarenheter och är ett mentalt redskap för att förstå verkligheten. Kunskapen konstrueras i ett samspel mellan sinnesintryck och förnuft (a.a.). Piagets teori är att barnens utveckling sker i åldersbundna stadier. Han menar att ett barns förmåga att förstå andra och använda språket korrekt är beroende av i vilket stadium i utvecklingen barnet befinner sig på. Han anser att barnens olika stadier innebär att de inte kan gå vidare till nästa stadium före dem har etablerat de nödvändiga tankestrukturer som är möjligt för den aktuella åldern (Wood, 1999). Enligt Piaget (1973) är språket i början av barnens utveckling *egocentriskt*. Med det menar han att språket är centrerat kring det egna jaget eftersom barnet har hela tiden sig själv som utgångspunkt. Därför blir språket och barnets tänkande också *egocentriskt*. Det visar sig enligt Piaget i kollektiva monologer genom att alla barn talar i munnen på varandra utifrån vad var och en kommer på för ögonblicket. Språket blir mindre egocentriskt när väl tänkandet blir det.

### 2.5.2 Vygotskij

Vygotskij var en pedagogisk teoretiker och enligt Bråten (1999) är han utan tvekan ett av pedagogikens och psykologins stora genier. Det som han mest var intresserad av och forskade kring var skillnaden mellan vad barn kan lära sig på egen hand och vad som kräver en vuxens hjälp. Hans utgångspunkt är utifrån det sociokulturella perspektivet som innebär att utveckling sker i samspel med andra människor. Kunskapen konstrueras först när de får dela den med andra. Kunskapen är en inre process men den måste delas med andra och utökas i kommunikation med andra människor. Vygotskijs teorier har flera likheter med Piaget men skiljer sig ändå radikalt åt i synen på språket och tänkandet anser Wood (1999). Det som han var överens med Piaget om är att barn inte tänker på samma sätt som vuxna. Men enligt Vygotskij är barns sätt att prata inte något personligt eller egocentriskt utan han menade att det är tvärtom, det är socialt och *kommunikativt* (a.a.). Enligt Vygotskij (2007) lär sig barnet språk till stor del genom att imitera andra. Det som har stor betydelse på den kognitiva utvecklingen är samspel, kultur och miljö. Han menar vidare att tillsammans med läraren eller andra personer med mer erfarenhet, kan barnet lära sig något nytt för att sedan kunna använda den på egen hand. Han menar att lärandet sker i den *närmaste utvecklingszonen*, men barnet

måste ha nått en viss mognad för att kunna utvecklas. Med detta menar han att eleven måste vara mogen för att lösa uppgifter under vägledning och med vuxnas hjälp, då har eleven nått denna zon.

## **2.6 Arbetssätt och metoder för läs- och skrivundervisning**

Det finns flera arbetssätt och metoder för pedagogen att använda sig av i läs- och skrivundervisningen. De bygger på erfarenheter som gjorts praktiskt vid arbete med elever samt vid försöksverksamhet och forskning. De olika metoderna skiljer sig åt, men har också många gemensamma beröringspunkter (Ejeman och Molloy, 1997).

### 2.6.1 Tematiskt arbetssätt

Ett arbetssätt som Ladberg (2002) förespråkar är det tematiska arbetssättet. Ladberg menar att tematiskt arbete ger eleverna flera möjligheter att studera i olika gruppkonstellationer som leder till en mångsidig användning av språk. Hjärnan stimuleras och genom att det tematiska arbetssättet skapar sammanhang underlättar det inläringen. Eleverna får i temaarbetet söka sin egen kunskap och de får en mer självständig ställning. Det leder till att hjärnan integrerar kunskaperna och arbetar mer självständigt och aktivt. Ladberg anser att den traditionella ämnesindelning i skolan skiljer sig från det tematiska arbetssättet då ämnena integreras med varandra och leder till ämnesöverskridningar. Genom det tematiska arbetssättet blir det en röd tråd i undervisningen och det skapar en helhet i elevernas lärande. Nilsson (1997) använder sig också av det tematiska arbetssättet och hävdar att tematisk undervisning utmärks på tre olika sätt. Ett av dem är att ämnena integreras till en helhet och färdigheter tränas i *funktionella* sammanhang. Det centrala i undervisningen är det tematiska *innehållet*. En annan utmärkelse är att det finns en *tydlig koppling mellan elevens erfarenheter* och förståelse av olika samhällsliga förhållanden med innehållet i undervisningen. Det sista är att läsning av olika *skönlitterära texter* har en central funktion i det kunskapssökande arbete vilket får till följd att tematisk undervisning är oberoende av traditionella läromedel. Nilsson poängterar att läroboken inte har någon styrande funktion istället är det undervisningsinnehållet som styr valet av litteratur.

### 2.6.2 Musik

Ett arbetssätt som Jederlund (2002) anser är betydelsefullt för elevers utveckling inom läsning och skrivning är att använda sig av musiken. En av grundbyggstenarna i musiken och i det talade språket är ljudet. Tidigt i barns liv utvecklas förmågan att urskilja och producera ljud

med sin röst. Denna muntliga förmåga är avgörande för hela läs- och skrivlärandet både när det gäller talspråk, musikspråk och läs- och skrivspråk. Därför anser Jederlund vidare att elevgruppen bör stimuleras med olika ljudövningar och lekar. Enligt Jederlund (2002) startar barnets läs- och skrivlärande långt före födelseögonblicket då mammans röst når fram till det ofödda barnet. Det mänskliga livet är uppbyggt på hjärtpulser och rytmer. Därför finns det ett behov för oss att hitta en gemensam puls eller en rytm i tillvaron. Varje barn har ett eget tempo och det är därför viktigt som pedagog att vara medveten om elevers olikheter i spontanpuls. Jederlund menar vidare att pulsen i musiken påverkar oss med en lugnande eller aktiverande effekt om den har ett lägre eller snabbare tempo än vår egen individuella puls. Elevers olikheter måste vi som pedagoger kunna möta på olika sätt, både när det gäller deras sätt att vara och deras sätt att lära.

### 2.6.3 Metoder

I läs- och skrivundervisningen fram till 1940-talet användes bokstaveringsmetoden och ljudmetoden som innebar att bokstavens namn stod i centrum och den lärdes först och även att ljuda och sen kom stavningen och hela ordet. Innan ABC-böckerna kom fanns det ABC-tavlor som bestod av en bräda med en textsida på. Innehållet var oftast om någon trosbekännelse och ett alfabet (Kullberg, 2006). Liberg (2006) hävdar att det är viktigt att inte stanna upp i vissa synsätt och metoder, utan istället följa utvecklingen och kunna se olika infallsvinklar i olika metoder som komplement. Läsandet och skrivandet är sociala fenomen, och därmed kultur- och individberoende. En metod som utvecklar elevers läsande och skrivande menar hon kan vara att använda sig av gemensam läsning och skrivning under barnets uppväxt och skolgång. Det är den vuxnes uppgift att skapa sammanhang där elevens lust och inre drivkraft ökar till att vilja lära sig läsa och skriva. De kan då utveckla ett effektivt läsande och skrivande som Liberg (2006) anser är viktigt för elevernas utveckling. Med effektivt språkande menar Liberg ett språkande där man befinner sig i språket och rör sig i den språkliga världen.

### 2.6.4 LTG – Läsning på Talets Grund

En metod som växte fram i mitten av 60-talet med inspiration från lågstadieläraren Ulrika Leimar är läsning på talets grund (LTG) som bygger på elevernas eget språk. LTG kan ses som en kombinerad metod eller arbetssätt. Metoden bygger på fem faser som är; samtalsfas, dikteringsfas, laborationsfas, återläsningsfas och efterbehandlingsfas. Det viktiga är helhetssynen – att se elevens hela situation i LTG - metoden (Ejeman och Molloy, 1997). Samtalsfasen innebär att de ska bygga upp ett ordmaterial tillsammans i en grupp. Detta för



att gruppen i helhet har ett rikare ordförråd än endast en individ. Dikteringsfasen kan uppkomma i anslutning till samtalsfasen eller någon dag senare. Detta innebär att eleverna tillsammans får diskutera och komma överens om vad berättelsen ska handla om. Det måste utgå från en gemensam erfarenhet som de gjort tillsammans. Samtidigt som pedagogen skriver meningen får de ljuda sig fram. I laborationsfasen får en elev börja med att peka på en mening och de andra får läsa högt tillsammans. Därefter får de varsin utklippt mening att jobba med på olika sätt. Efter laborationsfasen kommer återläsningsfasen där eleverna får varsin text som är dataskriven. De får enskilt läsa texten för pedagogen och på så vis upptäcker pedagogen vilka ord eleven behöver mer hjälp med. De får sedan kort på de ord som de behöver öva mer på. Den sista fasen är efterbehandlingsfasen som innebär att de direkt får börja arbeta med sina ordkort. De får skriva och illustrera orden och därefter får de läsa och benämna ljuden till varje ord. När de kan benämna ljuden i ett ord får de stoppa ner kortet i sin ordsamlingslåda, där alla ord ska vara i alfabetisk ordning (Leimar, 1974). Kullberg (2006) tar upp en kritik till LTG – metoden. Det är att vissa svaga elever har blivit svagare och elever som har varit duktiga har blivit duktigare. Leimars tanke var att det långsamma, svaga barnet skulle ledas kontinuerligt av den vuxne och få hjälp i en grupp och inte arbeta helt på egen hand.

#### 2.6.5 IKT – Att skriva sig till läsning

IKT är en metod där eleverna lär sig läsa genom att skriva med datorn som ett redskap istället för pennan. Trageton (2004) har forskat kring denna metod och han anser att datorn är nästa generations skrivredskap. Han menar att det är även viktigt att använda datorn i de lägre åldrarna för att det är lättare att använda som skrivredskap istället för pennan. Därför ska eleverna inte använda pennan förrän skolår 2 i Sverige och skolår 3 i Norge, för att finmotoriken inte är lika väl utvecklad hos alla i sex och sju års ålder. Han anser att elever lär sig bäst i dialog med andra. Därför ska de få arbeta i par när de använder datorn, och det är även viktigt att eleverna står upp när de arbetar. Detta för att forskning från bland annat sjukgymnaster och läkare har uppmärksammat att eleverna rör sig för lite idag och att en del sexåringar redan har dåliga ryggar och är överviktiga. Ett litet bidrag till mer rörelse i skolan är att de ska stå upp i skolan när de skriver på datorn.

## **2.7 Problemprecisering**

Utifrån syftet med arbetet vill vi ta hjälp av två frågeställningar:

- Hur arbetar svenska och norska pedagoger för att stödja läs- och skrivundervisningen i en skandinavisk förskoleklass, när de ska förhålla sig till deras styrdokument?
- Vilka likheter eller skiljaktigheter finns mellan de svenska och norska styrdokumenterna i svensk- och norskkämnerna?

### **3 METOD OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT**

Närmast följer en presentation av vårt metodval och hur vi har gått tillväga för att samla in och bearbeta material samt vilken undersökningsgrupp vi har använt oss av. Vi har valt att använda oss av en kvalitativ undersökning som består av intervjuer med tre verksamma pedagoger på en skandinavisk skola i Afrika. Enligt Denscombe (2000) är intervjuer en lämplig forskningsmetod om syftet snarare är att gå på djupet än bredden i materialet.

#### **3.1 Metodbeskrivning**

I vår frågeställning till denna undersökning behöver vi få fördjupade svar, därför har vi valt att använda oss av intervjuer. Vi har genomfört ostrukturerade intervjuer för att vi inte ska styra över svarens utformning utan att istället ge utrymme för informanternas egna åsikter och tankar. Frågorna vi använt oss av i intervjuerna finns som bilaga 1. Om man i en undersökning är ute efter speciella erfarenheter och känslor föredras intervjuer framför andra undersökningsmetoder (Denscombe, 2000). Intervjuerna är utförda över internet genom ett Skype – samtal som fungerar som ett telefonsamtal. Vi intervjuade en pedagog i taget och hela intervjun tog ungefär en timme. Båda två författarna var närvarande under intervjuerna. En av oss förde samtalet och ställde frågorna under två intervjuer samt antecknade under tiden. Under den tredje intervjun förde den andre av oss samtalet och ställde frågorna samt gjorde anteckningar.

##### **3.1.1 Fallstudie**

Vi har valt att kalla vår metod för fallstudie eftersom vår undersökning är gjord på en specifik skola. En fallstudie är enligt Merriam (1998) en undersökning av en specifik företeelse som exempelvis en social grupp eller en mindre avgränsad grupp. Syftet med fallstudien är oftast inte att komma fram till det ”rätta” eller ”sanna” tolkningen utan istället är det att försöka få fram den bästa och mest övertygande tolkningen. Eftersom vår fallstudie endast är genomförd på en skola bör resultatet inte ses som generaliserbart. Fallstudien genomfördes genom en kvalitativ undersökning för det var den mest relevanta metoden till våra forskningsfrågor. Merriam nämner att det som styr valet av metod är forskningsfrågan. Frågor som rör processer som varför eller hur något sker och frågor som rör förståelse som vad, är passande för kvalitativ forskning.

### **3.2 Metodkritik**

Intervjueffekten blir bättre om intervjuaren träffar informanten ansikte mot ansikte i jämförelse med att intervjua via telefon eller e-post menar Denscombe (2000). Detta är något som vi var medvetna om när vi valde att göra intervjuerna på hemmaplan. Vi anser ändå att intervjuerna var betydelsefulla för vår undersökning eftersom vi även har haft tillfälle att träffa informanterna och tagit del av den skola de arbetar på.

### **3.3 Urval/undersökningsgrupp**

Denna fallstudie är utförd på en skandinavisk skola i Afrika där elever från förskoleklassen upp till gymnasiet går. För tillfälligt arbetar fyra svenska pedagoger och en norsk pedagog på skolan där det gick ca 25 elever vid tillfället för vår studie som ägde rum vårterminen -09. Skolan arbetar med åldersintegrerade klasser och pedagogerna undervisar i sina ämnen i alla åldrar. Skolan följer svensk läroplan och kursplan men har en skandinavisk profilering. Det innebär att eleverna med stöd av pedagog i modersmålet uppmuntras i både tal och skrift att använda och utveckla sitt modersmål. Skolan har även en lokal arbetsplan som de följer som är anpassad för en skandinavisk skola.

I den här undersökningen avgränsar vi oss till en förskoleklass där svenska och en norsk pedagog arbetar. Vi har också valt att fokusera på elevernas läs- och skrivundervisning eftersom vi finner det relevant till för forskningsfråga. Det är tre kvinnliga pedagoger som blivit intervjuade. Alla tre pedagogerna blev tillfrågade om intervjun redan när vi befann oss på skolan där de är verksamma. I uppsatsen namnger vi intervjupersonerna som svensk pedagog 1, svensk pedagog 2 och den norska pedagogen för att de ska få en anonymitet. Svensk pedagog 1 är en ung pedagog som har arbetat i sex och ett halvt år och har tidigare arbetat med åldrarna 7-13 år. Svensk pedagog 2 är en medelålders kvinna som har arbetat i 12 år med högstadies elever och är för närvarande ansvarig pedagog för läs- och skrivundervisningen i svenska. Den norska pedagogen som också är en medelålders kvinna, har arbetat i 13 år med åldrarna 7-12 år och är ansvarig för de norska elevernas språkundervisning. Alla tre pedagogerna arbetar för närvarande med åldrarna 6-17 år med svenska och norska elever och ingen av dem har tidigare erfarenheter av att arbeta i en förskoleklass. Deras nuvarande förskoleklass är integrerad med skolår 1 och har fem svenska sexåringar och tre sjuåringar. Till mitten av vårterminen fanns det en norsk sexåring i klassen. Denna undersökningsgrupp valde vi för att de har arbetslivserfarenhet inom den

skandinaviska skolverksamheten samt som verksamma pedagoger i en förskoleklass. De har även olika bakgrunder som pedagoger i sina hemländer. Vi anser att detta kan ge oss variation och ett brett svar inom åldersgruppen som vi valt att undersöka.

### **3.4 Genomförande**

Eftersom det inte fanns möjlighet för oss att göra klart våra intervjufrågor innan vi begav oss till utlandet har vi gjort vår undersökning på hemmaplan via Skype med informanterna. Skype fungerar som ett samtal över internet vilket gör att det kan ses som en telefonintervju. Intervjuerna spelades in via ett inspelningsprogram på datorn och under intervjun gjordes även anteckningar som komplement till ljudupptagningarna. Denscombe (2000) anser också att en inspelning av samtalet är att föredra eftersom med hjälp av ljudupptagningar får man en permanent och fullständig dokumentation om det som sägs under intervjun. Forskaren bör också göra anteckningar som komplement till bandinspelningen (a.a.).

### **3.5 Etiska övervägande**

Under denna undersökning har vi följt Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer. Undersökningsdeltagarna ska bli informerade om vad deras uppgift är i undersökningen och vilka villkor som gäller för deras deltagande. Enligt konfidentialitetskravet får inte forskarna lämna ut etiskt känsliga uppgifter om enskilda, identifierbara personer (a.a.). Detta har vi följt genom att underrätta informanterna i innan intervjuerna om vad undersökningen handlar om och de villkor som gäller för deras deltagande. De har även underrättas att deras identitet kommer att behandlas konfidentiellt genom att vi inte presentera några detaljerade uppgifter om pedagoger, skola eller plats i vår undersökning.

### **3.6 Bearbetning**

För att kunna bearbeta och analysera intervjuerna började vi med att skriva ut ljudupptagningarna. Denscombe (2000) anser att det är mycket lättare att analysera en utskrift än en ljudupptagning. Han menar också att det talade ordet behöver rekonstrueras för att få det begripligt eftersom människor inte alltid talar i fullständiga och avslutande satser. Därför har vi valt att skriva ner intervjupersonernas fullständiga svar men att vissa meningar har omformulerats för att få ett mera begripligt språk. I utskriften har vi letat efter likheter, skillnader och kopplingar mellan intervjupersonernas kommentarer. I resultatdelen som följer har vi sammanställt vårt resultat.

## **4 RESULTAT OCH ANALYS AV UNDERSÖKNINGEN**

Vi har ställt oss frågorna, Hur förhåller sig svenska och norska pedagoger till arbetet med att stödja läs- och skrivundervisningen i en skandinavisk förskoleklass? Finner vi några betydande likheter eller skiljaktigheter mellan de svenska och norska styrdokumenterna i svensk- och norskämnet? Här nedan följer en sammanställning av resultatet som presenteras utifrån sex kategorier. Därefter följer en sammanfattande analys av resultatet.

### **4.1 Utbildningsbakgrund**

De tre intervjupersonerna har olika bakgrunder för att deras lärarutbildningar inte är lika och de har tidigare arbetat med olika åldrar. Svensk pedagog 1 har en lärarutbildning med inriktning Ma/No skolår 1-7 mot idrott och hälsa. Medan svensk pedagog 2 har läst inriktning skolår 4-9 mot Sv/En och spanska som andraspråk. Den norske pedagogen har däremot en allmän utbildning som den kallas i Norge och som inte har en specifik åldersinriktning. I allas utbildningar ingick det någon form av läs- och skrivundervisning. För de svenska pedagogerna var det inte en stor del i utbildningen utan bara någon mindre kurs. Den ena läste tidig läs- och skrivundervisning medan den andre studerade läs- och skrivundervisning mot de äldre åldrarna. Den norske pedagogen har läst norskämnet som specialisering under två år och där ingick det läs- och skrivundervisning.

### **4.2 Förhållningssättet till de olika styrdokumenterna**

Alla tre pedagogerna har läst igenom de svenska och norska styrdokumenterna när de började arbeta på skolan, men de säger att de inte har så stor vetskap om dess innehåll när det gäller de styrdokumenterna som de själva inte använder. Detta för att de svenska pedagogerna ansvarar för svenskämnet och den norska ansvarar för norskämnet. Därför känner pedagogerna att de inte behöver sätta sig in i varandras styrdokument. Däremot säger svensk pedagog 1 att den norska pedagogen har i uppgift att jämföra de olika styrdokumenterna och se till att de norska eleverna inte kommer efter i de olika ämnena. Den norska pedagogen menar att hon har ett visst kunnande i de svenska styrdokumenterna i andra ämnen eftersom hon undervisar svenska elever i dessa. När det gäller likheter och skillnader mellan de olika styrdokumenterna har alla pedagogerna sett att det som skiljer sig mest är att de norska styrdokumenterna är mer konkreta och detaljerade. De menar att det är lättare att se vad eleverna ska kunna och hur målet ska uppnås. ”Vi har stora mål att uppnå medan i Norge har man mer specifikt vad man ska kunna, det är mycket mer en avprickningslista” (Svensk pedagog 2, 2009-05-18). De svenska uppfattas som mera fritt och kan tolkas på olika sätt

enligt dem. Med detta menar de att det finns en större frihet till hur pedagogen ska arbeta för att eleverna ska nå målen.

#### **4.3 Vad ska följas i förskoleklassen?**

De svenska pedagogerna säger att de följer förskolans styrdokument men de har även gjort lokala mål för förskoleklassen eftersom de anser att de inte är tillräckliga. De säger att de tittar på Lpfö98 för att se så att barnen inte har missat något i dessa mål. Svensk pedagog 1 påpekar att de lokala målen är betydligt högre än förskolans mål och kan därför motsvara målen i skolår 1 i Sverige. I intervjun (2009-05-13) berättar vi att förskoleklassen ska följa Lpo94 eftersom den inte har någon egen kursplan på grund av att det är frivillig skolform. Pedagog 1 berättar då att de tittar på förskolans kursplan och sina egna lokala mål för att ha något att sträva mot. Den andre svenska pedagogen menar att de lokala målen motsvara mer förskolans mål. Den norska pedagogen följer däremot de uppnående mål som står i styrdokumentet för skolår 2 inom norskkämnet.

#### **4.4 Frivillig eller obligatorisk skolform?**

När det gäller förskoleklassens skolform om den ska vara frivillig eller obligatorisk anser de svenska pedagogerna att den nog bör vara en obligatorisk skolform. Detta för det är ett otroligt viktigt år för barnen att förbereda sig inför skolan. Har de inte gått i förskoleklassen anser pedagogerna att de förmodligen får det svårare i skolår 1. Den norska pedagogen ser det som naturligt att verksamheten ska vara en obligatorisk skolform eftersom i Norge är det redan så. Förväntningarna från föräldrar är oftast att barnen ska lära sig läsa i förskoleklassen menar den norska pedagogen. Om det ska vara en obligatorisk skolform poängtera alla tre att det är viktigt att anpassa verksamheten efter deras behov och intresse. De menar att leken bör vara central och att barnen får lära sig genom exempelvis rim och ramsor. Pedagogerna berättar att de har en bra samverkan mellan förskolan och förskoleklassen. Femåringarna får vara med tre lektioner i veckan i förskoleklassen. De får även vara med under temadagarna i skolan och de ser också det som positivt att de är tillsammans under rasterna och leker ihop. De har också samtal med förskollärarna vid överlämning till förskoleklassen där de diskuterar vad eleverna befinner sig i sin utveckling. Ändå tycker den norska pedagogen att det kunde varit mer förberedelse inför skolan. För att i Norge har de mer bokstavsträning, fast på ett lekfullt sätt. De kan oftast skriva sitt namn och kan redan en del bokstäver när de är fem år.

#### **4.5 Arbetssätt och metoder**

När det gäller arbetssätt inom läs- och skrivundervisningen anser de svenska pedagogerna att det tematiska arbetssättet är positivt och något som de använder sig mycket av. Svensk pedagog 2 berättar att hon följer sin förra kollegas sätt som är att arbeta med en bokstav i taget. Genom att barnen får ljuda och forma bokstaven på olika sätt, exempelvis säga bokstaven högt och gestalta den med kroppen. Men för att införa ett mera kreativt och fritt arbetssätt började hon använda sig av en skönlitterär bok med mycket bilder och lite text. Med den får de leta efter veckans bokstav och de får hitta ord som innehåller denna bokstav. De får även gå ut på bokstavsjakt ute på gården och skriva berättelser utifrån bilderna i boken. Detta anser hon är ett bra arbetssätt som passar henne för att det är inte lika styrt och förhoppningsvis kan leda till att väcka barnens fantasi. Den norska pedagogen poängterar att man bör använda olika arbetssätt som passar barngruppens behov och oftast blir det en blandning av alla. Samma sak menar de alla när det gäller metoder för läs- och skrivundervisning. De använder sig inte av någon speciell metod, men den norska pedagogen berättar om den syntetiska metoden som hon ibland använder sig av. Den innebär att de ska kunna korta ord och kunna sätta ihop bokstäver. Tidigare har hon även arbetat med helordsmetoden som innebär att de lär sig hela ordet med hjälp av ordbilder. Hon anser att det som är grunden i att lära sig läsa och skriva är att kunna ljuda till bokstäver och texta samman dem. De två svenska pedagogerna känner till de två metoderna; LTG och IKT men de är inte insatta i dem. Den norska pedagogen känner till LTG och IKT metoderna och hon nämner att läsning på talets grund har fungerat bra när det gäller att barnen ska lära sig läsa, men inte att skriva. De svenska pedagogerna skulle själva inte använda sig av enbart en metod, men om en pedagog känner sig trygg i en metod kan det vara positivt och kan leda till att eleverna får inspiration.

#### **4.6 Läs- och skrivundervisningens betydelse**

Svensk pedagog 1 ser läs- och skrivundervisningen som en stor del i skolans undervisning och som bör integreras i allt man gör i skolan. Det är något som ständigt finns i barnens närvaro och ska därför inte ses som ett separat ämne. Däremot uppfattar de andra två pedagogerna att läs- och skrivundervisningen är när barnet utvecklar sin läs- och skrivförmåga. När barnet har knäckt läskoden, fått större flyt i läsningen, mer förståelse för innehållet än bara ordet, släppa tekniken och flöda i fantasier. Den norska pedagogen berättar att hon utvärderar de norska elevernas läs- och skrivundervisning varje vecka och hon använder sig inte av någon speciell mall, men tittar på de norska uppnåendemålen vid utvärderingen. I intervjun (2009-05-18)



berättar svensk pedagog 2 att de skriver omdömen om eleverna, men det är något som egentligen inte behövs göras menar hon. De följer upp elevernas utveckling genom att titta på hur långt de har kommit i sin läsförmåga och vilka bokstäver de kan. Hon ser det som positivt att det är en liten skola för då kan de följa upp eleverna på ett helt annat sätt än på en skola med större barngrupper. När de skriver omdömena följer de svenska pedagogerna de lokala målen och Lpfö98.

Att alla eleverna har lärt sig läsa och skriva är alla tre pedagoger eniga om och det beror bland annat på en hög lärartäthet och stort intresse hos eleverna anser dem. De tror också att det beror på att det är en liten miljö med få elever. Den norska pedagogen tog upp att metoden som de arbetar med nu har fungerat vilket också vara en orsak. Medan svensk pedagog 2 nämnde att kontakten med andra elever kan vara en orsak för att de håller presentationer för varandra. Hon anser att de är tillsammans på ett helt annat sätt än i Sverige. En annan orsak som hon nämner är att de har mer skola med mer lektioner än vad det är i Sverige, vilket hon ser som både positivt och negativt. Hon tycker att det behövs mer lek, men å andra sidan vill de lära sig och har nu lärt sig mycket. Det som hon är orolig för är att eleverna ska tappa lusten att lära redan i förskoleklassen. Hon avslutar med att säga att förskoleklassen ändå nog behöver mer lek och annan stimulans än mer skola.

#### **4.7 Sammanfattande analys av resultatet**

Pedagogernas bakgrund ser olika ut vilket beror på att de i sin utbildning har inriktat sig på olika åldrar, olika ämnen samt att den norska utbildningen skiljer sig från den svenska utbildningen. Den norske pedagogen har gått en fyraårig utbildning som inte var inriktad på någon specifik ålder medan de svenska pedagogerna har inriktat sig på en viss åldersgrupp. Hon har även studerat läs- och skrivundervisning längre och grundligare än de andra pedagogerna. Detta kan ha betydelse för hennes sätt att arbeta och se på språkundervisningen. Deras förhållningssätt till de olika styrdokumenterna tyder på att de lägger vikten på sina egna och har endast en överblick på varandras. Detta bero sannolikt på att skolan följer svensk läroplan och då ser de svenska pedagogerna att de inte behöver ha den kollen på de andra styrdokumenterna. Detta också för att de svenska pedagogerna nämner att den norska har i uppgift att jämföra de olika styrdokumenterna och se till att de norska eleverna får den undervisning de ska ha. De har ändå en sådan insikt att de är eniga om att de skiljer sig åt och att de norska är tydligare och de svenska uppfattas som mer oklar. Det råder en tvekan om vad det är som ska följas i förskoleklassen hos de svenska pedagogerna. Detta för att de säger att

de följer Lpfö98 trots att vi nämner att det är Lpo94 som de ska rätta sig efter. Då kommer en viss osäkerhet fram och då nämner de att de har lokala mål för förskoleklassen som de ser som mer utmanande för barngruppen än Lpfö98. Den norska pedagogen är däremot säker på vad som ska följas eftersom hon går efter de norska uppnåendemålen för skolår 2.

De svenska pedagogerna anser att de har mer samverkan mellan förskolan och skolan jämförelsevis med verksamheterna i Sverige. Därför menar de att femåringarna får mycket förberedelse inför skolstarten i deras verksamhet. Medan den norska pedagogen vill ha mer samverkan än vad de har idag. En av anledningarna till detta kan vara Norges syn på sexårsverksamheten där barnen redan där förväntas lära sig läsa. Svensk pedagog 2 valde att följa sin förra kollegas sätt att arbeta vilket tyder på en osäkerhet hur man arbetar med läs- och skrivundervisningen. Ändå försöker hon hitta egna arbetssätt och metoder till att undervisa i detta. Pedagogernas syn på lärande är att barn lär sig på många olika sätt och att pedagogen bör vara flexibel och se till varje enskild individ. Detta synsätt visar att deras val av arbetssätt och metoder är varierande och vill därför inte följa något specifikt. Men ändå nämner de svenska pedagogerna att det inte är något fel att följa en metod om pedagogen känner sig säker och trygg i den, men däremot är det inget som de själva vill göra. Detta kan bero på att läs- och skrivundervisning inte var en stor del i deras utbildningar.

Deras uppfattning om läs- och skrivundervisning ser olika ut och en orsak kan vara att svensk pedagog 1 för närvarande inte arbetar med detta. Hon ser det mer som en helhet i elevernas utveckling och lärande. De andra två som arbetar med språkundervisningen ser det på ett konkretare sätt genom att koppla processen till elevernas läs- och skrivförmåga. När det gäller utvärdering av elevernas läs- och skrivundervisning har svensk pedagog 2 en uppfattning att det inte är lika viktigt i en förskoleklass att utvärdera, men att de ändå gör det. En bakomliggande orsak kan vara att hon återigen har för lite erfarenhet av de yngre åldrarna och det gör att hon förknippar utvärdering med bedömning och betyg som är för de högre skolåren. Alla tre pedagoger är eniga om att eleverna lär sig läsa och skriva i förskoleklassen men en nackdel är att leken har försumrats. Det råder en tvekan om hur stor plats leken ska ta i verksamheten eftersom de ser att eleverna har gjort stora framsteg och lärt sig mycket genom hur undervisningen ser ut idag.

## **5 DISKUSSION**

I detta kapitel diskuteras först metod och tillvägagångssätt. Därefter följer en diskussion av sex intressanta resultat. Avslutningsvis lyfts våra funderingar fram som kan leda till fortsatt forskning.

### **5.1 Metoddiskussion**

Vår tanke från början var att intervjua pedagogerna på plats när vi gjorde vår verksamhetsförlagda utbildning på skolan som de alla är verksamma. Eftersom detta inte var möjligt fick vi istället göra intervjuerna på hemmaplan via Skype. Detta tror vi kan ha påverkat vår undersökning negativt eftersom vi inte hade möjlighet att sitta ansikte mot ansikte med informanterna som även Denscombe (2000) ser som en nackdel. Med detta menar vi att fler följdfrågor förmodligen hade ställts om vi gjort intervjuerna på plats och det hade resulterat i utförligare svar. Ändå var pedagogerna som intervjuades positiva och öppna kring de frågor vi ställde och detta ledde till djupare svar på våra frågor. Anledningen till att vi fick så pass utförliga svar kan också bero på att vi har skapat en personlig kontakt med intervjupersonerna eftersom vi arbetade tillsammans med dem under fem veckor. På så sätt tror vi att intervjupersonerna berättade med ett större engagemang och samtalet blev mer avslappnat. Denscombe (2000) föredrar intervjuer framför andra undersökningsmetoder om man är ute efter speciella erfarenheter och känslor. Därför anser vi att vårt val av undersöknings metod var till en fördel för vår forskningsfråga.

Vår metod som är en fallstudie var relevant för vår undersökning eftersom vi ville granska den specifika skola som vi tillbringade vår verksamhetsförlagda utbildning på. Med vår undersökning ville vi få fram ett resultat specifikt hur de arbetar där utifrån deras situation. Merriam (1998) nämner att fallstudiens syfte inte är att få fram en ”rätt” tolkning utan istället få fram ett djupare och övertygande svar. En nackdel kan då vara att fallet inte går att jämföra med andra skolor och pedagoger eftersom vi har gjort vår undersökning på en specifik skola. Däremot anser vi ändå att paralleller kan dras till andra skolor i Sverige i arbetet med läs- och skrivundervisningen eftersom det är en skandinavisk skola som följer svensk läroplan.

### **5.2 Resultatdiskussion**

Här nedan följer de sex resultat som vi anser vara angelägna att diskutera. De kan ha betydelse i arbetet i en förskoleklass med elevers läs- och skrivundervisning samt hur

pedagoger kan förhålla sig till svenska och norska styrdokument. Därför har vi valt att lyfta fram just dessa till diskussion.

### 5.2.1 Pedagogers kompetensutveckling

Vår studie visar att hos de svenska intervjupersonerna fanns en osäkerhet som kan bero på att de inte fått tillräcklig utbildning inom området. Den norska pedagogen visade att hennes kunskaper var större på grund av hennes specialisering inom norskämnet där läs- och skrivundervisning ingick. Även om hon har den kompetensen ställer vi oss kritiskt till deras allmänna utbildning som vi anser har en för bred åldersinriktning. SOU, (2008:109) tar upp att det finns skillnader i svensk och norsk lärutbildning och en av dem är att läs- och skrivundervisning är en obligatorisk del i den norska utbildningen. Den nu aktuella svenska lärutbildningen har fått kritik för saknaden av viktiga kunskapsområden och därav utmynnat till förslag om en ny lärutbildning. Osäkerheten inom läs- och skrivundervisningen kan bero på att svensk lärutbildning inte har detta som en obligatorisk del och därför får inte alla den kompetensen om de inte väljer det i sin specialisering. Detta är oroväckande för oss för det är en viktig del som bör finnas med i alla utbildningar för de tidiga skolåren. Persson (2008) är också uppmärksam på att bristande kompetens kan leda till att förskolepedagoger ensidigt använder metoder. Förslaget till den nya lärutbildningen kan förhoppningsvis bli en vändpunkt i utbildningen inom läs- och skrivundervisning och osäkerheten som Persson talar om kan eventuellt minska. Utbildningarna får olika åldersinriktningar som gör att pedagogerna kan få mer fördjupade kunskaper inom den åldersgrupp de inriktar sig på. Förhoppningsvis kan de bli säkrare i de åldrarna de undervisar i jämförelsevis än de som har en bredare åldersinriktning. En nackdel med den nya lärutbildningen kan vara att skolverksamheten tar ett steg tillbaka i utvecklingen eftersom vi då går tillbaka till "låg- och mellanstadier lärare". Samhället har förändrats sedan den tiden och därför bör skolan blicka framåt istället. Om vi nu tar ett steg tillbaka gäller det att göra en förändring i verksamheten och ge pedagogerna den kompetens som krävs i dagens samhälle.

### 5.2.2 Skolformens betydelse för skola eller lek

I vår undersökning fann vi att den förskoleklass som vi undersökte fungerade mer som en skola än "lekis" och detta kunde intervjupersonerna se som både positivt och negativt. Den positiva sidan menar de är att eleverna har utvecklats på så vis att många har lärt sig läsa och skriva samt fått en god förberedelse inför skolår 1. Det som däremot är till en nackdel är att leken har försummats vilket de anser är fel eftersom leken är en viktig del för dem i den

åldern. Intervjupersonerna nämner att de kan få svårigheter när de börjar skolår 1 om de inte får denna förberedelse därför ser de att den bör vara en obligatorisk skolform. Wigerfelt (2008) tar upp Pramling-Samuelssons upptäckt att när sexåringarna i Norge kom in i skolan blev det mer skola för dem. Detta kan även hända här i Sverige om det görs om till skolår 1 därför är det viktigt att behålla den som en egen skolform. Eleverna i vår studie har lärt sig läsa och skriva och vi funderar om det beror på att det har varit mer skola än lek. Förmodligen är det en av orsakerna men frågan är om det har varit ett meningsfullt lärande för dem.

Wigerfelt (2008) nämner även Pramling-Samuelssons tankar att förskoleklassen i Sverige skapades på grund av bristande kompetens att möta sexåringarnas behov i förskolan och därför blev det en kompromiss. Våra tankar kring detta är att det kanske sågs som en bra lösning då men det har lett till att förskoleklassen inte har lika hög status som de andra skolåren. Detta kan också vara en anledning till pedagogernas osäkerhet i arbetet med sexåringarna. Kanske en lösning kan vara en obligatorisk skolform med tydlig kursplan för pedagogerna att följa och med den nya lärarutbildningen kommer förhoppningsvis kompetensen att höjas. Eftersom det då krävs ett extra år för att arbeta i förskoleklassen. Statusen kan höjas för verksamheten om den blir obligatorisk eftersom den då har en egen kursplan med tydliga mål att följa. I Norge är förskoleklassen redan obligatorisk men fungerar som skolår 1. Detta kan vara en lösning men vi anser ändå att förskoleklassen ska vara en egen skolform där lek och lärande bildar en helhet.

Enligt Skolverket (2009) ska förskolans och grundskolans pedagogik mötas i förskoleklassen och målet är att de ska knytas närmare varandra. Persson (2008) nämner att det blivit mer skola än lek och detta visar även vår studie att pedagogiken i de olika verksamheterna inte möts i förskoleklassen, trots att skolverket säger att de ska. Detta leder till att det blir antingen mer skola eller lek. Här visar att det råder olikheter hur pedagogerna arbetar i en förskoleklass. Det är negativt att denna obalans finns mellan dessa verksamheter. För att få en balans anser vi att en del av lösningen kan vara att förskoleklassen blir obligatorisk och därmed få en egen kursplan. Med detta menar vi att pedagogerna vet vad som ska följas och förhoppningsvis blir de mer säkra i sin undervisning, samt att eleverna får en mer jämlik utbildning.

### 5.2.3 Styrdokumentens likheter och skillnader

Vår studie visar att det finns likheter i de svenska och norska styrdokumenterna inom svensk- och norsklämmet. Det som är grunderna inom läsning och skrivning är att eleverna ska kunna läsa, beskriva och återberätta sagor, händelser samt egna erfarenheter och upplevelser. De ska också kunna uttrycka egna åsikter och skriva stora och små bokstäver. Den stora skillnaden är att förskoleklassen i Sverige följer Lpo94 vilket innebär att de ska titta på uppnåendemålen för skolår 3. De norska följer uppnåendemål efter skolår 2. Denna ålderskillnad gör att det är högre krav för de svenska eleverna eftersom de är nio år när de går i skolår 3, jämförelsevis med Norge där de är sju år. De skillnader vi fann när det gäller innehållet är att de norska beskriver tydligare vad eleverna ska kunna och hur pedagogen ska arbeta. Exempelvis inom muntliga texter där det bland annat står att barnet ska kunna; ”leka, improvisera och experimentera med rim, rytmer, språkljud, ord och meningsbyggnader” (Utdanningsdirektoratet, 2009).

När det gäller innehållet i de svenska styrdokumenterna anser vi det beskrivs mer på ett tolkningsbart sätt. Med det menar vi att målen beskriver vad eleverna ska kunna, men inte hur pedagogen ska arbeta för att hjälpa dem till målet. Därför kan pedagoger uppfatta styrdokumenterna på flera olika sätt. Vår studie visar att de svenska kan tolkas på olika sätt och ses som mer fria för pedagogen. Medan pedagogerna anser att de norska styrdokumenterna är mer konkreta och detaljerade. Även om de svenska pedagogerna ser de norska styrdokumenterna som tydligare, visar vår studie på att de ser den som en avprickningslista vilket vi kan uppfatta som negativt. Detta kan ses som att de inte vill ha det styrt utan mer fritt som i de svenska styrdokumenterna. Eftersom de inte då ser samma valmöjligheter och det blir mer styrt. Svenska pedagoger är vana vid att arbeta fritt utan några detaljerade mål att följa. Detta kan vara en anledning till att de svenska intervjupersonerna tvekar för en förändrad kursplan eftersom de inte då skulle kunna arbeta som de gör idag. I förskoleklassen idag har pedagogerna en större valmöjlighet och ingen egen kursplan att följa som leder till att verksamheterna ser olika ut. En förändrad kursplan behöver inte ses som en nackdel eftersom då skulle alla elever få samma villkor oavsett vilken skola de går på. Med detta menar vi att pedagogerna i Sverige idag kan tolka styrdokumenterna olika och därav välja sitt arbetssätt, vilket leder till att alla barn inte kan få samma förutsättningar. Det är en självklarhet för oss att pedagoger ska kunna välja arbetssätt och metoder för alla elever behöver olika lärostilar eftersom de inte tar till sig kunskap på samma vis. Men det är ändå viktigt att ha tydliga och

konkreta mål att följa för att pedagogerna då vet vad som gäller och alla elever får lika utbildning.

#### 5.2.4 Vilka styrdokument följs?

Vår undersökning visar att pedagogerna inte är insatta i varandras styrdokument. Men däremot är det den norska pedagogens ansvar att jämföra de olika styrdokumenterna så de norska eleverna inte missar något i de olika ämnena. Detta kan bero på att skolan följer svensk läroplan, därför se de svenska pedagogerna inte det som viktigt att vara insatt i de norska styrdokumenterna och därför faller ansvaret på den norska pedagogen. Vi förstår tanken bakom detta men ser det ändå som viktigt att alla bör vara mer insatta i båda för att kunna se att alla eleverna får med sig det som de ska. Enligt Utbildningsdepartementet (2006) skall förskoleklassen i Sverige följa Lpo94 men inte någon kursplan. I undersökningen kom det fram att de svenska pedagogerna följer förskolans läroplan (Lpfö98) och deras lokala mål för förskoleklassen. Med tanke på deras svar kring de lokala målen kunde vi se en viss osäkerhet eftersom den ena svarar att de motsvarar skolår 1 medan den andra säger att de liknar förskolans mål. Våra reflektioner över detta är att de inte ser förskoleklassen som ett viktigt skolår eftersom de inte ens har någon vetskap vad som ska följas och hur deras lokala mål är uppbyggda. Här kan vi se att förskoleklassen återigen har en låg status. Varför inte pedagogerna vet vad de ska följa kan även bero på deras utbildningsbakgrunder och erfarenheter, men det är ändå deras ansvar att veta vad som ska följas för deras arbete innefattar alla åldrarna på skolan. Den norska pedagogen följer rätt styrdokument vilket kan bero på att förskoleklassen i Norge är en obligatorisk skolform som därför tydligt visar vad det är som ska följas och orsakar därför ingen tvekan hos pedagogen. Det som vi kan se som en nackdel med detta är att det kan bli mer styrt och leda till mer skola än lek för eleverna. Vi ser det som positivt att ha en egen kursplan men samtidigt är det bra att ha lokala mål att följa som ett komplement för verksamheten. Det är ändå viktigt att pedagogerna har en fast kursplan att utgå från och kursplanens innehåll bör därför utgå från att lek och lärande bildar en helhet.

#### 5.2.5 Vad är läs- och skrivundervisning?

Vår studie visar på olikheter om vad läs- och skrivundervisning är. Enligt svensk pedagog 1 bör den integreras i alla ämnen i skolan eftersom det ständigt finns runt omkring eleverna. Läs- och skrivundervisning är enligt svensk pedagog 2 och norska pedagog när eleven knäckt läskoden och har större flyt i läsningen. De menar att grunden till att lära sig läsa och skriva är

att kunna ljuda till bokstäver och texta samman dem. Alla pedagogerna nämner att de förespråkar det tematiska arbetssättet när de undervisar. Boglind m.fl. (1999) anser också att läs- och skrivundervisningen är den röda tråden som ska genomsyra hela undervisningen och poängterar därför vikten av att alla pedagoger bör ha en gemensam grundsyn inom detta. Ejeman och Molloy (1997) nämner att det kan finnas olika funderingar kring elevernas språkundervisning, vilket kan leda till att den gemensamma grundsynen som Boglind m.fl. talar om kan bli svår att finna anser vi. Detta på grund av att många pedagoger ser det på olika sätt, men det gäller att inte ha en alltför stor skillnad för då kan det bli problematiskt att skapa den röda tråden. Vår studie visar ändå att deras olika synsätt har lett till en gemensam syn på hur de vill att undervisningen skall se ut för att de alla väljer att använda det tematiska arbetssättet och försöker få en röd tråd i deras undervisning. Att vår fallstudie visar detta kan bero på att pedagogerna arbetar på ett särskilt sätt där de undervisar i sina ämnen i alla åldersgrupper. Detta kan göra att de får en bättre sammanhållning i arbetslaget som gör att de kan komma fram till ett gemensamt sätt att undervisa. Vi menar även att denna sammanhållning bidrar till en trygg barngrupp och en stimulerande miljö.

#### 5.2.6 Arbetssätt och metoder

I vår undersökning fann vi att det tematiska arbetssättet var övervägande i undervisningen men när det gäller läs- och skrivundervisningen fann vi att de inte integrerade svensk- och norsklämnena med varandra. Svensk pedagog 2 tar upp arbetet med en skönlitterär bok som ett positivt sätt där det blir variation i undervisningen och elevernas fantasi får väckas. I vår studie fann vi även att det är viktigt med olika arbetssätt som passar barngruppens behov och de menar att det kan bli en blandning. När det gäller metoder för läs- och skrivundervisning visar vår studie att pedagogerna inte använder någon speciell metod eftersom de menar att alla elever lär sig olika och det behövs variation i undervisningen. Det framkom även att pedagogerna i stort sätt inte hade några kunskaper om de olika metoderna. De svenska pedagogerna nämner att det inte är fel att följa en metod om pedagogen känner sig trygg i den för att det kan leda till att eleverna får inspiration. Eriksen-Hagtvat (1990) poängterar att pedagoger inte enbart ska följa ett sätt att arbeta. Det tematiska arbetssättet som pedagogerna använder sig av är något som Ladberg (2002) och Nilsson (1997) förespråkar. De menar att det skapar en helhet i elevernas lärande och en röd tråd i undervisningen. Vi anser precis som dem att detta arbetssätt är till en fördel för elevernas utveckling och lärande eftersom de lär sig på olika sätt och behöver variation som detta ger. De estetiska ämnena integreras med övriga ämnen som ger en kreativ och lustfylld miljö, som vi anser är viktigt för barns



utveckling och lärande. Enligt Bråten (1999) förespråkar Vygotskij samspelet som en viktig del för elevernas språkutveckling för att de lär sig i samspel med andra. Detta är något som pedagogerna inte nämnde men vi fann däremot vissa likheter med detta synsätt. De pratar om tryggheten i gruppen och en lustfylld miljö som tyder på att de ser det sociala samspelet som viktigt för elevers lärande. Vi anser inte att pedagogerna använder det tematiska arbetssättet fullt ut eftersom de väljer att separera svensk- och norsk ämnet. Detta gör att eleverna inte får den helhet som arbetssättet förespråkar. Varför de väljer att göra på detta sätt kan bero på att pedagogerna ansvarar för sina elever och förhåller sig till sina styrdokument. Förmodligen är de oroliga för att eleverna ska gå miste om något mål och komma efter i läsning och skrivning i de olika språken. Vi menar att ett samarbete mellan den svenska och norska pedagogen hade lett till en helhet. Den skönlitterära boken som nämndes hade kunnat vara ett samarbete genom att boken anpassas för alla elever och arbetar tillsammans med denna bok. Men det är viktigt att de får stöd och hjälp från de olika pedagogerna för att inte komma efter i svensk respektive norsk ämnet. När det gäller elevers lärande är det viktigt som pedagog att se det kompetenta barnet och vara en handledare som hjälper dem framåt i deras utveckling. För att eleverna ska kunna lära sig på egen hand behövs det precis som Ejeman och Molloy (1997) hävdar, en varierande undervisning.

Jederlund (2002) nämner musiken som ett bra arbetssätt för att främja elevers språkundervisning. Detta var något som inte nämndes i vår undersökning men de påpekar vikten av att använda olika arbetssätt, men ingen specifik togs upp. Det kan bero på att de inte ser det som ett arbetssätt utan mer som ett ämne. Vi anser precis som Jederlund att musiken ska vara en viktig del i undervisningen och särskilt när det gäller elevernas läs- och skrivundervisning. Genom sång, rytmer och dans kan eleverna få uttrycka sig på olika vis och därmed utveckla sitt språk. Liberg (2006) poängterar vikten av att inte stanna upp i vissa synsätt och metoder och pedagogerna i studien använde inte heller någon specifik metod. Detta beror delvis på att de vill ha en varierad undervisning, men det kan även bero på deras bristande kompetens i olika metoder. Vår studie visar på att pedagogerna anser att barn lär sig på olika sätt och att de därför bör använda olika arbetssätt och metoder. Men ändå visar det sig att de inte har någon större kunskap om och erfarenhet av olika arbetssätt och metoder. Våra funderingar kring detta är att om pedagogerna ska kunna stimulera eleverna på olika sätt bör de ha mer kunskaper inom detta. Vi anser också att barn lär sig läsa och skriva på olika sätt, och att det därför är pedagogens uppgift att hitta metoder som passar dem. När vi tittar på Leimar (1974) och Tragetons (2004) metoder anser vi att det finns många positiva delar som

kan användas i undervisningen. Med detta menar vi att pedagoger kan ta olika delar från metoderna och variera det med andra sätt. Det kan även vara positivt att prova på metoden rakt av under en viss period för att sedan pröva andra sätt. Genom detta kan pedagogen hitta sätt som passar varje elev. Vi ställer oss däremot kritiskt till Trageton som menar att eleverna ska släppa penna fram till skolår 2. Detta passar förmodligen inte men hans tankar kring dataanvändningen är ändå till en viss fördel eftersom IT-världen är så pass stor så pedagoger bör föra in det i undervisningen. Vi är även kritiska till LTG – metoden eftersom forskare har påpekat att svaga elever blir svagare och de starka blir starkare. Med det menar vi att metoden inte är hållbar för alla elever utan kan istället vara bättre för de starka eleverna som behöver utvecklas. Därför menar vi att en variation med metoder är till en fördel för elevernas lärande.

### **5.3 Fortsatt forskning**

För att få en bredare undersökning hade det varit intressant att jämföra studien med en annan skandinavisk skola och därmed se likheter och skillnader i förskoleklassernas utformningar. Något som vi även fann intressant under arbetets gång var pedagogernas syn på förskoleklassens verksamhet. Ska den få en egen kursplan och bli en obligatorisk skolform? Detta hade kunnat bli en fortsatt forskning genom att undersöka närmare hur verksamma pedagoger ställer sig till detta och vad som egentligen är bäst för eleverna.

### **5.4 Slutsatser**

I denna fallstudie visade det sig att pedagogerna använder sig av ett varierande arbetssätt och anser att detta är viktigt eftersom de tror att elever lär sig på olika sätt. Kompetensen i läs- och skrivundervisningen visade sig vara liten hos de svenska pedagogerna på grund av deras utbildningsbakgrunder. Medan den norska pedagogen hade fått mer kunskaper inom detta. Det var något som arbetslaget inte tog tillvara på eftersom de skilde svensk- och norskkämnet åt. Styrdokumenten kan vara en av flera bakomliggande faktorer till att de skilde dessa ämnen åt eftersom de är olika utformade, och det leder till att de inte kan förhålla sig till varandras styrdokument. Vi anser att de har valt en förenklad lösning, men vi tror på en integrerad barngrupp även vid språkämnena. Studien visar att det finns likheter och skiljaktigheter mellan de olika styrdokument. Men det som är intressant är att de svenska uppfattas som otydliga medan de norska ses som mer styrda och tydliga. Den här osäkerheten och bristande kompetensen hos pedagogerna inom läs- och skrivundervisningen kan vara den otydlighet som finns inom förskoleklassen när det gäller vad som skall följas och hur verksamheten ska

se ut. Om verksamheten får en egen kursplan anser vi att osäkerheten förhoppningsvis minskar och på så vis kan pedagogerna lättare lägga upp sin undervisning eftersom de har tydliga mål att följa. En styrd kursplan behöver inte ses som negativt eftersom det ska finnas olika sätt och möjligheter att nå fram till målen. Med det menar vi att kursplanen är tydlig och inte tolkningsbar som den är idag. Om det blir att förskoleklassen får en egen kursplan leder det förmodligen till att verksamheten också blir obligatorisk och vad blir då konsekvenserna av detta? I Norge har det lett till att verksamheten blivit mer skola än lek och benämns som skolår 1. Detta är något som vi anser är negativt eftersom det ska finnas en balans mellan lek och lärande. Därför anser vi att benämningen på förskoleklassen bör vara kvar och att leken skall genomsyra verksamheten. Vi tror på ett varierande arbetssätt när det gäller elevers läs- och skrivundervisning och detta bör vara i fokus som en röd tråd i undervisningen redan i förskoleklassen.

## 6 REFERENSLISTA

Boglund, Ann, Dahl, Eva-Marie, Mattsson, Anita, Persson, Ulla-Britt, Wellton, Lotte. (1999), *Skola i utveckling Att upptäcka språket*, Stockholm: Enskede Offset AB

Bråten, Ivar. (1999), *Vygotskij och pedagogiken*, Lund: Studentlitteratur

Denscombe, Martyn. (2000), *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur

Ejeman, Göran och Molloy, Gunilla. (1997), *Metodboken Svenska i grundskolan*. Stockholm: Liber AB

Eriksen-Hagtvet. (1990), *Skriftspråsutveckling genom lek : Hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur

Jederlund, Ulf. (2002), *Musik och språk – ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur

Kullberg, Birgitta. (2006), *Boken om att lära sig läsa och skriva*. Malmö: Tryck Elanders Berlings

Ladberg, Gunilla. (2002), *Skolans språk och barnets – att undervisa barn från språkliga minoriteter*. Lund: Studentlitteratur

Leimar, Ulrika. (1974), *Läsning på talets grund*, Lund: CWK Gleup Bokförlag

Liberg, Caroline. (2006), *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Danmark: Studentlitteratur

Merriam, Sharan. (1998), *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur

Nilsson, Jan. (1997), *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur

Persson, Sven (2008), *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*, Bromma: CM- Gruppen AB

Piaget, Jean. (1973), *Språk och tanke hos barnet*. Lund: Bröderna Ekstrands tryckeri AB

Stensmo, Christer. (2006), *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur

Säljö, Roger. (2000), *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm

Söderbergh, Ragnhild. (1997), *Barns tidiga språkutveckling*. Malmö: Bäcklunds Boktryckeri Aktiebolag

Trageton, Arne. (2004), *Att skriva sig till läsning – IKT i förskoleklass och skola*, Lund: Studentlitteratur

Utbildningsdepartementet. (2006), *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo94*. Stockholm: Fritzes

Vygotskij, Lev S. (2007), *Tänkande och språk*, Uddevalla: MediaPrint, Uddevalla AB

Wigerfelt, Christer. (2008), *Nollan – platsen där lek och lärande möts?*. KRUT. Kritisk utbildningstidskrift

Wood, David. (1999), *Hur barn tänker och lär*. Lund: Studentlitteratur

### **Elektroniska källor**

Läroplan för lärutbildning i Sverige (2008). *Läroplan för lärutbildning i Sverige*. Hämtad 2009-04-22, kl.10.10 från <http://www.lararutbildning.nu/page/5423/lararutbildningisverige.htm>

Skolverket, (2009). *Förskola och skola*. Hämtad 2009-05-08, kl.10.15 från <http://www.skolverket.se/sb/d/139>

SOU, (2008:109). *En hållbar lärarutbildning*. Hämtad 2009-04-22, kl.11.40 från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/11/67/37/b4b3b355.pdf>,

Vetenskapsrådet, (2002). *Forskningsetiska principer*. Hämtad 2009-05-14, kl.13.00 från [http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska\\_principer\\_t\\_f\\_2002.pdf](http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_t_f_2002.pdf)

Utdanningsdirektoratet, (2009). *Läroplan och skolform*. Hämtad 2009-08-04, kl.14.30 från <http://www.udir.no/grep/Lareplan/>

## Bilaga 1. Intervjufrågor

1. Hur länge har du arbetat som lärare? Vad har du för erfarenhet av att arbeta med en förskoleklass?
2. Vad har du för lärarutbildning?
3. Har du i din utbildning studerat läs- och skrivundervisning? Ja – Vad? Nej – Hur har du lärt dig?
4. Hur ser er nuvarande förskoleklass ut? (Ålder, svenska och norska)
5. Hur förhåller ni er till att ni har både svenska och norska styrdokument att följa?
6. Hur ser ni på de svenska respektive de norska styrdokumenten inom språket? (Likheter/skillnader)
7. Följer ni någon kursplan i svenskämnet och norskämnet för förskoleklassen? (I Sverige är förskoleklassen en frivillig skolform men inte i Norge)
8. Vad anser du om förskoleklassens skolform? (exempelvis frivillig skolform/skola i Norge)
9. Finns det någon samverkan mellan förskolan och förskoleklassen? Ja- Hur fungerar detta anser du? Hur ser samarbetet ut? Nej- Varför inte?
10. Hur anser du att elever lär sig?
11. Vad är läs- och skrivundervisning enligt din uppfattning?
12. Använder du dig av något speciellt arbetssätt inom läs- och skrivundervisningen? Berätta.
13. Använder du dig av någon eller några speciella metoder? Berätta.
14. Känner du till LTG och IKT metoderna? Ja – Vad anser du om dem? Nej – Varför inte?
15. Utvärderar ni elevernas läs- och skrivundervisning i förskoleklassen och i så fall hur?
16. Anser du att de flesta elever i förskoleklassen på den Skandinaviska skolan lär sig läsa och skriva? Vad tror du detta beror på?