

LAGARBETE

och tidig läs- och skrivutveckling

Fil.dr Birgitta Lidholt

Professor Kjell Granström

Fil.dr Elisabeth Ahlstrand

Docent Anders Arnqvist

Beställningsnummer: 03:800

Beställningsadress:

Fritzes kundservice

106 47 Stockholm

Tfn: 08-690 95 76

Fax: 08-690 95 50

e-post: skolverket@fritzes.se

Internet: www.skolverket.se

ISBN: 91-85009-36-9

Tryck: Elanders Gotab

Illustrationer: Johan M Sandell, ORD&FORM AB, Uppsala 2003

Grafisk Produktion: ORD&FORM AB, Uppsala 2003

Förord

Olika modeller för samarbete, samverkan och integration mellan förskole- skolbarnsomsorgs- och skolkulturerna har utretts och debatterats under en följd av år. Sedan förskoleklassen infördes 1998 har Skolverket under tre år följt utvecklingen av integrationen mellan förskoleklassen, grundskolan och fritidshemmen och presenterade en slutrapport till regeringen i juni 2001. Denna rapport byggde bl a på de två forskningsinriktade studier som presenteras här.

Intentionerna bakom integrationsreformen var att nya arbetsformer och ett gemensamt synsätt på barns och ungdomars utveckling och lärande från tidig ålder skulle utvecklas. Ett annat viktigt syfte var att arbetslag med olika kompetenser skulle skapas för att bättre möta barns olika behov av stöd och stimulans. Vikten av att tidigt uppmärksamma läs- och skrivsvårigheter och ge elever med denna typ av svårigheter det stöd de har rätt till framhölls särskilt.

Forskare har på Skolverkets uppdrag studerat arbetslagsarbete samt integrationens effekter på barns tidiga läs- och skrivutveckling. Arbete i arbetslag har undersökts av fil. dr Elisabeth Ahlstrand och professor Kjell Granström vid Institutionen för beteendevetenskap vid Linköpings universitet. De belyser integrationsprocessen och traditionsutvecklingen i heterogent sammansatta arbetslag. Den andra studien, som utförts av docent Anders Arnqvist vid Karlstads universitet, belyser den integrerade verksamhetens innehåll och arbetssätt samt konsekvenser för barns tidiga läs- och skrivutveckling. Resultaten visar att det finns en tydlig koppling mellan arbetslagens samarbetsmodeller och den verksamhet de bedriver.

Lena Fischer
Avdelningschef

Birgitta Lidholt
Projektledare

Innehåll

Förord – *Lena Fischer, Birgitta Lidholt*

Bakgrund och inledning – <i>Birgitta Lidholt</i>	1
Reformperspektiv och regeringsuppdrag.....	1
Statliga intentioner och kunskapsläge.....	3
Behov av kunskapsuppbyggnad.....	6
FÖSK-projektets resultat och reflektioner.....	8
Den här rapporten.....	9
Litteratur.....	12
Om vuxnas samarbete och kompensationsutnyttjande – <i>Kjell Granström</i>	13
Konkurrensmodellen.....	15
Konsiderationsmodellen.....	16
Kompanjonmodellen.....	18
Skillnader mellan modellerna.....	19
Orsaker till konflikter.....	21
Språket som förutsättning för samarbete.....	24
Slutsatser.....	27
Litteratur.....	28
Tid, ledning och organisation för det integrerade arbetslaget – <i>Elisabeth Ahlstrand</i>	29
Olika modeller för integration.....	30
Identifierade svårigheter för det integrerade arbetslaget.....	33
Något om studien och arbetslagen.....	33
Innehållet i det sammansatta arbetslagets arbete.....	35
Integrationen kräver tid.....	37
Integrationen kräver organisation och ledning.....	42
Kännetecken för processen i arbetslagen.....	45
Sammanfattning och diskussion.....	47
Litteratur.....	50
Kulturer möts och påverkas – <i>Elisabeth Ahlstrand</i>	51
Olika synsätt på barns utveckling och lärande.....	54
Mönster för grundskollärares och förskollärares syn på barns lärande och utveckling.....	58
Mönster i arbetslagen efter en tids samarbete.....	60
Sammanfattning och diskussion.....	61
Litteratur.....	66
Läs- och skrivutveckling i förskoleklassen – <i>Anders Arnqvist</i>	67
Historiskt perspektiv på läs- och skrivstimulans.....	69
Lärares inställning till läs- och skrivstimulans.....	73
Barns läs- och skrivutveckling och den lärande miljön.....	78
Diskussion.....	83
Litteratur.....	87
Verksamhet med läsning och skrivning i förskoleklass – <i>Anders Arnqvist</i>	89
Undersökningsmetod.....	92
Förskoleklassen Vintergatan.....	93
Verksamhet.....	94
Språkstimulande aktiviteter.....	96
Förskoleklassen Kosmos.....	96
Verksamhet.....	98
Språkstimulerande aktiviteter.....	100
Förskoleklassen Orion.....	101
Verksamhet.....	102
Språkstimulerande aktiviteter.....	104
Diskussion.....	105
Slutsatser.....	108
Litteratur.....	109



Bakgrund och inledning

Birgitta Lidholt

Reformperspektiv och regeringsuppdrag

Den 1 januari 1998 övergick bestämmelserna om förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg till skollagen. Samtidigt infördes förskoleklassen – en egen skolform för sexåringar, frivillig för barnen men obligatorisk för kommunerna att tillhandahålla.

Ett syfte med reformen är att förskoleverksamheten, skolbarnsomsorgen och grundskolan ska närma sig varandra för att förbättra kvaliteten i alla dessa verksamheter. Genom integration av förskoleklass, grundskola och fritidshem ska ett nytt pedagogiskt förhållningsätt utvecklas. Detta nya förhållningssätt förväntas leda till att kontinuitet skapas i det livslånga lärandet såsom det gestaltas i läroplanerna och i bakgrundstexter till dessa. Som ett led i reformarbetet har förskolan fått en läroplan (Lpfö 98) och Lpo 94 har anpassats till att omfatta även förskoleklassen och fritidshemmet.

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

Skolverket har haft i uppdrag av regeringen att under tre år följa utvecklingen i kommunerna av integrationen mellan förskoleklassen, fritidshemmet och grundskolan. Uppdraget innefattar sådana aspekter på integreringen som verksamhet, organisation och lokaler samt integrationens betydelse för arbetsformerna och möjligheterna att stimulera barns utveckling och lärande.

Inom det s.k. FÖSK-projektets ram har data om landets alla kommuner årligen hämtats ur den nationella statistiken. Dessutom har fallstudier under tre år genomförts i tio kommuner med olika karaktär. I varje kommun har tre verksamheter (förskoleklass/grundskola/fritidshem) valts ut för observation och intervjuer för en mer detaljerad beskrivning och analys. Under det andra året har tonvikten lagts vid intervjuer och observationer på verksamhetsnivå medan nämnd- och förvaltningsnivå fokuserats under det första och tredje projektåret. Rektors betydelse och möjligheter att fungera som pedagogisk ledare har uppmärksamats särskilt liksom aspekter på organisation, styrning och ledning i ett systemperspektiv.

Två treåriga utvärderingsinriktade studier har genomförts av externt anlitate forskare och det är huvuddrag i dessa studier som redovisas och diskuteras i den här rapporten.

Under det andra projektåret har dessutom gruppintervjuer genomförts med föräldrar till barn i integrerad verksamhet och erfarenheter från Skolverkets utvärdering av kvalitet i fritidshem "Finns fritids?" (Skolverkets rapport nr 186) tagits tillvara. En sammanställning av svaren på en enkät till lärarutbildare vid elva Barn- och ungdomspedagogiska program har också utförts av forskare vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet. Enkätens syfte var att belysa lärarutbildarnas syn på integrationens hinder och möjligheter.

Under det tredje projektåret har det också utförts två externa observationsstudier i syfte att ge varierade bilder av barns vardag i integrerad verksamhet. Den ena studien har genomförts vid Institutionen för pedagogik vid Högskolan i Borås och den andra vid FoU-enheten vid Socialförvaltningen i Stockholms stad.

Resultat och slutsatser bygger således på en omfattande datainsamling som karaktäriseras av såväl bredd som djup och metodtriangulering. Resultaten från de varierade undersökningarna stödjer i hög grad varandra.

Statliga intentioner och kunskapsläge

Tankar om samarbete och samverkan mellan förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg och skola, flexibel skolstart och förlängd 10-årig grundskola har utretts och debatterats under en lång följd av år. Ett stort antal utredningar och propositioner har behandlat frågor om samverkan och integration och visat på statens intentioner och mål för skola, förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg.

Redan 1974 föreslog SIA-utredningen, (utredningen om skolans inre arbete), en skola med ett samlat ansvar för skolbarnens hela dag. I propositionen 1975/76:39, Skolans inre arbete, föreslogs bl.a. att skolans möjligheter till omsorg skulle förbättras och det framhölls *”att grundskolan i högre grad än f.n. skall tillämpa arbetssätt och arbetsformer som mer knyter an till förskolepedagogiken.*

Det var emellertid inte förrän i början på 90-talet som det togs några avgörande steg i riktning mot en högre grad av integration mellan den barncentrerade förskoletraditionen med dess betoning av fri lek och skapande och den mer schemabundna och ämnescentrerade skoltraditionen.

1991 infördes bestämmelser i skollagen som gjorde det möjligt för sexåringar att börja i grundskolan. ”Flexibel skolstart-reformen” ledde till ett intensivt utvecklingsarbete i kommunerna och resulterade i att en särskild s.k. sexårsverksamhet utvecklades på många håll. Socialstyrelsen, som var tillsynsmyndighet för barnomsorgen fram till januari 1998, stöttade detta utvecklingsarbete med utvecklingsmedel och många former av sexårsverksamheter och samarbete mellan förskola och grundskolans första år utvecklades.

I proposition 1995/96:206, Vissa skolfrågor m.m. behandlade regeringen frågor om livslångt lärande och integration mellan förskoleverksamheten, skolan och skolbarnsomsorgen. Det

framgick också att ett måldokument för den allmänna förskolan, grundskolan och skolbarnsomsorgen borde utarbetas och att det var viktigt att ta tillvara de olika verksamheternas särdrag och kvaliteter. Man har emellertid ännu inte kunnat enas om ett gemensamt måldokument för dessa verksamheter.

I juli 1996 överfördes frågorna om förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet. Förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg blev en del av utbildningssystemet och verksamheternas pedagogiska roll betonades. Förskolans verksamhet skulle betraktas som det första steget i det livslånga lärandet. I regeringens skrivelse 1996/97:112 framhålls:

Regeringens avsikt är att ett gemensamt synsätt på barns och ungdomars utveckling och lärande från tidig ålder skall utvecklas och att de pedagogiska verksamheterna anpassas för att möta de nya krav som samhällsförändringarna innebär för individen. Genom en integration av förskolans s k sexårsverksamhet, skolan och skolbarnsomsorgen kan verksamheten för barnen förbättras. Integrationen skall framför allt ses som en pedagogisk fråga med fokusering på en utveckling mot mer av gemensamma mål, förhållningssätt, arbetsformer och synsätt i de olika verksamheterna. Ett viktigt syfte är att arbetslag med olika kompetenser skall kunna utvecklas som arbetsform för att bättre möta barns olika behov av stöd och stimulans (s. 50).

Här ser vi en tydlig betoning av arbetslaget som redskap och mötesplats för ett pedagogiskt reformarbete, som det ställdes stora förhoppningar på.

För att stödja reformarbetet utarbetades ett nytt måldokument för den pedagogiska verksamheten för barn och ungdom i åldrarna 6–16 år. I februari 1997 överlämnade kommittén, Barnomsorg- och skolakommittén (BOSK), betänkandet Växa i lärande SOU 1997:21, med förslag till läroplan för barn och unga 6–16 år. BOSK fick därefter i tilläggsdirektiv bl.a. i uppgift att utarbeta ett måldokument för förskolan. Betänkandet Att erövra omvärlden, SOU 1997:157, med förslag till en läroplan för förskolan överlämnades till regeringen i november 1997.

Parallellt med BOSK:s första uppdrag arbetade en arbetsgrupp på Utbildningsdepartement med förslag till hur bestämmelserna om förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg skulle kunna flyttas över till skollagen. Förslaget redovisades i *Samverkan för utveckling Ds 1997:10*. Arbetsgruppen föreslog att bestämmelserna så gott som oförändrat skulle flyttas över från socialtjänstlagen till skollagen. En förändring som föreslogs var att den sexårsverksamhet som tidigare bedrivits inom förskolan skulle bilda en egen skolform inom det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Skolformen föreslogs efter många och långa diskussioner att benämnas förskoleklass. Av proposition 1997/98:6 *Förskoleklass och andra skollagsfrågor* framgår bl.a. följande om syftet med införandet av förskoleklass:

Vårt förslag syftar till att så långt som möjligt ge alla sexåringar likvärdiga förutsättningar. Likvärdigheten kommer att främjas genom att den nya läroplanen, som regeringen senare avser att presentera för riksdagen, också skall omfatta förskoleklassen (sid. 39).

I samma proposition förs resonemang om hur mötet mellan olika pedagogiska traditioner ska kunna vidareutvecklas:

Mötet mellan förskola och skola, där också fritidshemmen spelar en viktig roll, kan – enligt vår mening – frigöra pedagogisk utvecklingskraft som förnyar alla de pedagogiska verksamheterna för barn och unga och ger nya förutsättningar för utveckling och lärande (sid. 40).

Här betonas alltså ”mötets” betydelse för utvecklingen av *samtliga* aktuella verksamhetsformer medan man i andra sammanhang betonat att integreringen ska förbättra grundskolans första viktiga år. (Se t.ex. regeringsförklaringen i mars 1996 och SOU 1997:157). Detta skulle även kunna vara innebörden i ett citat ur propositionen 1997/98:94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet m.m.*:

Det som är naturliga inslag i förskolepedagogiken bl.a. lek, omsorg, skapande och barnets eget utforskande bör få genomslag i den övriga skolan (s. 17).

Det är värt att notera att SIA-utredningen redan 1974 var inne på liknande tankegångar beträffande arbetssätt och arbetsformer och också framhöll att skolans möjligheter till omsorg borde förbättras med förskolepedagogiken som modell. SIA-utredningen pekade således fram emot den omarbetning av Lpo 94 som skedde drygt 20 år senare. Lpo 94 omarbetades i syfte att stödja och stimulera den redan pågående integrationen mellan den s.k. sexårsverksamheten, den obligatoriska skolan och fritidshemmet och trädde i kraft den 1 augusti 1998. Läroplanen gäller för förskoleklassen och den obligatoriska skolan och ska tillämpas inom fritidshemmet.

Av propositionen 1997/98:94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet m.m.* framgår bl.a. att läroplanen (Lpo-94) även fortsättningsvis ska vara skriven med utgångspunkt i skolans verksamhet. I samma proposition framhålls att det är viktigt att tidigt uppmärksamma läs- och skrivsvårigheter och ge elever med denna typ av svårigheter det stöd de har rätt till. Det poängteras att det är en demokratisk rättighet och grundläggande likvärdighetsfråga att få utveckla sin språkliga förmåga och kommunikativa kompetens. Barnens lärande är enligt propositionen det centrala för integreringen.

1998 överfördes även bestämmelserna i socialtjänstlagen avseende förskoleverksamheten och skolbarnsomsorgen till skollagen och förskoleklassen bildade en egen skolform inom det offentliga skolväsendet. Samtidigt flyttades myndighetsansvaret över från Socialstyrelsen till Skolverket.

Behov av kunskapsuppbyggnad

Sammanfattningsvis talar erfarenheterna från forsknings- och utvecklingsarbete om vikten av longitudinella studier i ett utvecklings- och förändringsperspektiv med fokus på traditionsutvecklingen och samverkan i arbetslag samt integrationens effekter på barns utveckling och lärande. Fungerande lagarbete och "samsyn" framhålls som viktiga förutsättningar för att åstadkomma en kvalitetsutveckling av verksamheterna via integration.

För att öka de bristande kunskaperna om integrationens villkor och effekter i dessa avseenden lade Skolverket ut två treåriga utvärderingsinriktade studier på externt anlitade forskare inom FÖSK-projektets ram.

Den ena studien syftade till att följa och analysera integrationsprocessen och traditionsutvecklingen i heterogent sammansatta arbetslag i integrerad verksamhet. Denna studie har utförts av professor Kjell Granström och fil. dr Elisabeth Ahlstrand vid Institutionen för beteendevetenskap vid Linköpings universitet. Datainsamling har skett genom deltagande observation av fyra arbetslags ordinarie möten. Innehåll och samspeismönster har analyserats med hjälp av olika modeller. Ett värderingsinstrument i form av en enkät har utvecklats och testats på blivande och verksamma grundskollärare och förskollärare samt blivande fritidspedagoger.

Den andra studien syftade till att belysa utvecklingen av den integrerade verksamhetens innehåll och arbetssätt samt konsekvenser för barns utveckling och lärande, speciellt den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Denna studie har utförts av docent Anders Arnqvist vid Karlstads universitet. Verksamheten i tre förskoleklasser i olika kommuner har följts under tre år. Datainsamling har skett genom fallstudier med intervjuer och observationer och enkäter till personalen. Olika dokument för verksamheten, t.ex. skolplaner, åtgärdsprogram och måldokument, har också samlats in.

Under denna studies sista två år gavs även möjlighet att genomföra en datainsamling i samtliga förskoleklasser (25 st.) i en svensk kommun med cirka 60 000 invånare. Genom samverkan med lärarutbildningen vid Karlstads universitet kunde ett 30-tal datainsamlare användas, vilket även gjorde det möjligt att samla flera typer av information vid de besökta förskoleklasserna. Denna del av undersökningen gav underlag för att beskriva den variation som finns i läs- och skrivrelaterade aktiviteter i förskoleklasser.

Den kunskapsuppbyggnad Skolverket prioriterade var således kunskap om lagarbete som arbetsform och integrationsreformens effekter på läs- och skrivaktiviteter och barns tidiga läs-

och skrivutveckling. Det är dessa frågor som behandlas i denna rapport. I avsnittet nedan ges emellertid en bred översikt över huvudresultat och reflektioner utifrån hela FÖSK-projektet.

FÖSK-projektets resultat och reflektioner

I slutrapporten till regeringen "Att bygga en ny skolform för 6-åringarna. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem" (Skolverket 2001, Rapport 201), har projektet beskrivit integrationsreformens utveckling och problemområden och en systemanalys har gjorts i slutkapitlet. Denna analys pekar på bristande förutsättningar för genomförandet av reformen såväl i hela styrkedjan som i verksamheterna. Bristande förutsättningar konstateras på många punkter med utgångspunkt i läroplanernas mål och riktlinjer och andra statliga dokument som beskriver integrationsreformens intentioner. Det saknas kunskap om reformens intentioner och den reviderade läroplanens innehåll och innebörd såväl på organisations- som verksamhets- och brukarnivå. Personalen i arbetslagen och rektorerna uttrycker också behov av stöd och tydligare uttryckta krav och förväntningar från den kommunala ledningsnivån.

Projektet konstaterar att det snarare skett en utveckling mot en vuxenstyrd "skolifiering" av den integrerade verksamheten och verksamheten i förskoleklass än en utveckling i reformens anda mot nya synsätt och arbetsformer med inriktning mot lek, skapande, experimenterande och utforskande.

Skolans mer ämnesinriktade kunskapssyn och organisering av verksamheten i raster och arbetspass har i stor utsträckning tagit över i förhållande till en mer sammanhållen barninriktad kunskapssyn och organisering. "Skolkoden" är synbar och påtaglig, t.ex. genom att klassrummet inte självklart utgör en plats för lek och skapande och att den inte är anpassad till sexåringars rörelsebehov. En av studierna visar att många sexåringar har svårt att anpassa sig till de inslag i skolkoden som innebär en tydlig disciplinering och tidsstyrning.

Det pekas emellertid även på positiva utvecklingstendenser, möjligheter och försök att vidga förståelsen för reformarbetets

förutsättningar och villkor. En viktig slutsats är att mer omfattande utbildningsreformer generellt kräver tid, omtänkande och kreativa lösningar. Detta kräver i sin tur tid och resurser av olika slag, särskilt tid och stöd för kollegial reflektion över den egna praktiken i arbetslag med potential för ett delat ansvar för arbetslagets elever och verksamhet. Det handlar också om kunskap, medvetenhet och samsyn i hela organisationen samt om strukturella förutsättningar av olika slag, t.ex. storlek och sammansättning av barn- och arbetsgrupper samt ändamålsenliga lokaler.

Den här rapporten

I den här rapporten beskrivs och diskuteras några väsentliga resultat och teoretiska utgångspunkter i de två treåriga forskningsprojekten som beskrivits ovan.

Rapporten har tagits fram i samarbete och kollegial reflektion mellan professor Kjell Granström, fil.dr Elisabeth Ahlstrand, docent Anders Arnqvist och projektledaren för FÖSK-projektet på Skolverket, undervisningsrådet Birgitta Lidholt. Författarna har haft kontinuerliga seminarier, där även undervisningsrådet Lars-Åke Bäckman deltagit, och har påverkats av uppdragets art, fungerat i något av en integrationsmodell eller ”kompanjonmodell” i Granströms terminologi (se s. 18). Man kan säga att författarna har strävat mot samma mål utifrån olika perspektiv och försökt att tillvarata olikheter i kompetens och erfarenhet. Var och en ansvarar emellertid för olika kapitel utifrån sin specialkompetens, uppdrag och erfarenhet.

Fil.dr Birgitta Lidholt har som undervisningsråd företrätt det statliga perspektivet och skrivit det inledande kapitlet om de statliga intentionerna med reformen. Det första kapitlet innehåller även en redogörelse för projektets uppläggning och huvudresultat samt en presentation av föreliggande rapport.

Professor Kjell Granström vid Institutionen för beteendevetenskap vid Linköpings universitet har skrivit kapitel två, som handlar om vuxnas samarbete och kompetensutnyttjande. Han redogör utifrån sin mångåriga erfarenhet av forskning om lagarbete

och yrkesspråk för tre teoretiska modeller för samarbete, som de övriga författarna anknyter till i sina framställningar.

Fil.dr Elisabeth Ahlstrand, vid samma institution som Granström, redovisar i kapitel tre intressanta empiriska studier av fyra arbetslag, som hon analyserar utifrån Granströms modeller och sin egen forskning om lärares samarbete. Hon redogör först för observationsstudier av de fyra arbetslagen, ger oss exempel på kommunikation och meningsbärande utsagor från arbetslagen, analyserar arbetslagsprocesserna och diskuterar olika förutsättningar för en lyckosam integration. I kapitel fyra redovisar hon en analys av synen på barns lärande och utveckling i de fyra arbetslagen, konstaterar att det kan utvecklas olika mönster och att det krävs vissa förutsättningar för att gemensamma synsätt ska utvecklas.

I de två återstående kapitlen redogör docent Anders Arnqvist vid Karlstads universitet utifrån sin mångåriga forskning om tidig läs- och skrivutveckling för de dominerande perspektiven och modellerna inom detta fält. Han fokuserar på tre aspekter, lärarens inställning till läs- och skrivstimulans, verksamhetens inriktning samt barns färdigheter i att läsa och skriva. Han ser det som framkomligt att analysera sina observations- och intervjudata utifrån den modell för analys som presenterades i den nationella kvalitetsgranskningen 1998 (Skolverket 1998). Han ställer också sina data i relation till de åtgärder för att stödja barns läs- och skrivutveckling som presenterats i en sammanställning över forskning om barns läs- och skrivutveckling (Snow et al., 1998). I detta kapitel visar han hur lärares inställning till läs- och skrivstimulans kan relateras både till verksamhetens inriktning och barns färdigheter.

I det sista kapitlet beskriver och analyserar Arnqvist hur tre förskoleklasser arbetar med barns språkutveckling i olika former. Han försöker förstå de skillnader han iakttar utifrån olika organisatoriska och strukturella förutsättningar och analyserar samarbetet i arbetslagen utifrån Granströms modell. Med önskvärd tydlighet framgår att det finns kopplingar mellan hur arbetslagen fungerar och vilken verksamhet de bedriver.

Undersökningen visar även att en utveckling av verksamhetens innehåll inte kan komma till stånd utan att man i arbetslaget klargör vilka mål och vilken inriktning man bör ha. Synen på barns lärande förefaller enligt såväl Arnqvists som Ahlstrands studier vara väsentligt att klargöra. Arnqvist refererar till Granström, som hävdar att det måste finnas en värde- och strategirationalitet i arbetslaget. Han menar att en sådan rationalitet endast kan byggas upp i ett öppet och tillåtande diskussionsklimat i arbetslaget med stöd av ett tydligt ledarskap. Skapandet av ett sådant klimat och diskussioner om den pedagogiska verksamhetens mål och inriktning är således viktiga utvecklingsnycklar, som enligt Arnqvists studie ger avtryck i vilka möjligheter som skapas för barns utveckling och lärande.

Skolverket avslutar också sin slutrapport av FÖSK-projektet med att peka på betydelsen av att skapa tid och stöd för kollegial reflektion, planering och utvärdering av den pedagogiska verksamheten. Om goda förutsättningar skapas i arbetslag sammansatta av företrädare för de olika barnomsorgs- och skolkulturerna kan ett nytt gemensamt synsätt och arbetssätt växa fram som gynnar barns utveckling och lärande.

Litteratur

Prop. 1975/76:39. Utredning om skolans inre arbete.

Prop. 1995/96:206. Vissa skolfrågor mm.

Prop. 1997/98:6. Förskoleklass och andra skollagsfrågor.

Prop. 1997/98:94. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet mm.

Regeringens skrivelse 1996/97:112.

Skolverket. (1998). *Nationella kvalitetsgranskningar*. Skolverkets rapport nr 160.

Skolverket. (1998). *Integration mellan barnomsorg och skola*. Beslut genomförande och konsekvenser i tolv kommuner.

Skolverket. (1999). *När inget facit finns 70; 51*; om skolutveckling i en decentraliserad skola.

Skolverket. (1999). *Reformeringen av gymnasieskolan*. En sammanfattande analys.

Skolverkets rapport nr 187.

Skolverket. (2000). *Finns fritids?* Skolverkets rapport nr 186

Skolverket (2001) *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna*. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem. Rapport 201.

Snow, C.S; Burns, et al., Eds. (1998) *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC, National Academy Press.

SOU. 1997:21. *Växa i lärande*. Betänkande med förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år. Barnomsorg- och Skolakommittén.

SOU. 1997:157. *Att erövra omvärlden*. Förslag till läroplan för förskolan. Slutbetänkande av Barnomsorg- och Skolakommittén.

Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Lpo 94 51; anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet. Stockholm. Fritzes.

Utbildningsdepartementet. (1998). *Lpfö 98. Läroplan för förskolan*. Stockholm. Fritzes AB.



Om vuxnas samarbete och kompetensutnyttjande

Om mötet mellan förskollärare, grundskollärare
och fritidspedagoger

Kjell Granström

I dag sker en integrering av verksamheter och traditioner som tidigare låg var för sig inom förskola, skola och fritidshem. Detta innebär naturligtvis organisatoriska och arbetsmässiga förändringar. Yrkesgrupper som tidigare inte har haft så mycket med varandra att göra i vardagsarbetet engageras i gemensamma aktiviteter. Detta är också helt enligt intentionerna i integreringsreformerna. Förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger förutsätts arbeta tillsammans i exempelvis F-klassen som således kan betraktas som en helt ny organisationsform. På vissa håll markerar man detta genom att benämna alla ”pedagoger”, som om man tillhörde en gemensam yrkesgrupp. Det är emellertid viktigt att vara införstådd med att de tre grupperna har genomgått skilda utbildningar med olika historia och tradition. De har också arbetat med olika uppgifter i utbildningssystemet.

Erfarenheter från andra arbetsplatser inom offentlig sektor – exempelvis psykiatri (Hempel, 1998) eller vid habilitering av handikappade barn (Larsson, 2001) visar att samarbetet kring patienterna kan organiseras på flera sätt. Teamarbete kan innebära att man i behandlingsteamet bestämmer vem som skall arbeta med en viss patient (exempelvis psykologen, arbetster-

peuten eller specialpedagogen). Därefter överläts ansvaret till den personen. En annan modell är att flera i teamet träffar patienten eller barnet och att man vid teammöten utbyter erfarenheter och tillsammans diskuterar patienten. Ansvaret ses i detta senare fall som ett gemensamt uppdrag för teamet. Naturligtvis finns flera mellanvarianter av dessa två modeller för arbetsfördelning. Erfarenheterna visar att det åtminstone för personalen upplevs mer meningsfullt och tillfredsställande att arbeta i den senare modellen. Vissa individer upplever dock den första modellen som bäst, genom att man då får arbeta självständigt och utan att någon lägger sig i.

När det gäller personalens samarbete i förskola och grundskola kan man också tänka sig olika modeller. Vi skall här presentera tre tänkbara former för samarbete. Modellerna har använts för att beskriva samarbete mellan föräldrar och lärare (Colnerud, Granström & Zetterholm Ankarstrand, 2001) och har då betecknats som konfliktmodell, harmonimodell och partnerskapsmodell. Två av dessa modeller överensstämmer i stort sett med de principer för samarbete i arbetslag som beskrevs i Skolverstyrelsens (1977) utredning om skolpsykologisk verksamhet och som finns presentad av Granström, 1981. Där kallas harmonimodellen för specialistmodellen och partnerskapsmodellen för kunskapsmodellen. Vi kommer i detta avsnitt att använda beteckningarna *konkurrensmodell*, *konsiderationsmodell* och *kompanjonmodell* för att beskriva tre former av samarbete mellan olika professionella grupper.

Utgångspunkten för de tre modellerna är att de yrkesgrupper som ingår i samarbetet (teamet, arbetslaget, personalgruppen) uppfattar att de besitter unika och speciella kunskaper som de övriga inte har (jämför Calander, 1999). När det gäller de grupper som vi diskuterar här (förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger) vet vi genom tidigare studier (Ahlstrand & Granström, 2000) att sistaårsstudenter på de tre utbildningarna uppfattar att de har en urskiljbar professionell kärna som skiljer sig från övriga yrkesgrupper. Det betyder att de blivande yrkesutövarna uppfattar att de har unika bidrag när det gäller kunskaper

och kompetens. Det är dessa unika bidrag som skall tillvaratas i samarbetet. Om deltagarna skulle uppfatta att de inte hade något speciellt bidrag att komma med hamnar vi i en fjärde modell (Granström, 1981), *ingen-är-specialist-modellen*, dvs. när man förväntar sig att alla skall kunna göra allt. Man skulle också kunna kalla den för *alla-skall-göra-allt-modellen*. I grunden för ett sådant synsätt ligger att man förnekar olikheter och skillnader i kompetens och utbildning. Alla förlorar naturligtvis på ett sådant synsätt – inte minst barnen. Modellen kommenteras längre fram i texten.

Närmast presenteras kännetecknen för de olika samsamarbetsmodellerna. Som läsaren snart kommer att upptäcka finns inga knivskarpa gränser mellan samsamarbetsformerna. Ett arbetslag kan i en fråga fungera enligt konkurrensmodellen, men i ett annat ärende enligt kompanjonmodellen. De flesta arbetslag har dock ett förhållningssätt som de oftare återkommer till än till de övriga.

Konkurrensmodellen

De olika yrkesgrupperna som ingår i samarbetet kan komma att hamna i beslutssituationer där olika synsätt ställs mot varandra. För att karikera ett exempel: Lärarna i arbetslaget menar att ett speciellt barn behöver förstärkt hjälp med *läsinlärning*, förskollärarna anser att barnet måste få *utrymme för lek* och sociala kontakter medan fritidspedagogen hävdar att barnet måste få *arbeta med bilder* och skapande verksamhet för att komma vidare i sin sociala utveckling. I detta (påhittade) fall hävdas tre olika förhållningssätt, som i sin tur bygger på skilda uppfattningar om lärande och olika åsikter om vad som är barnets behov.

Om ingen är beredd att ge efter i hävdandet av den egna lösningen uppstår naturligtvis en konflikt. Samarbetet hamnar i ett dödläge så länge ingen "vinner" över de övriga.

En konkurrensmodell karakteriseras av att det råder spänning mellan olika intressen, grupper eller yrkesföreträdare. Denna spänning kan sägas botten i att man inte har tydliggjort i vilka avseenden man faktiskt kan säga ha gemensamma mål, men olika syn på hur dessa kan nås, dvs. vika medel som skall användas. Det uppstår en konkurrens om vem som äger frågorna och de "rätta"

svaren. Gruppen har i ett sådant fall hamnat i ett åtskilt (*disjunktivt*) tillstånd (Granström & Einarsson, 1995), vilket innebär att man söker en lösning utan samverkan i gruppen. Det räcker att en, den mest påstridige i gruppen, får igenom sin lösning. Har man tur så har den mest påstridige den bästa lösningen, men så behöver naturligtvis inte alls vara fallet.

Sjödin (1991) som studerat grupparbete bland elever har visat att det finns en risk att eleverna överlåter till den bäste eleven eller den med mest status att lösa gruppens problem. Visserligen kommer en sådan grupp fram till en lösning på problemet och även om det är rätt svar har möjligheterna för de övriga i gruppen att lära och växa uteblivit. Om någon hela tiden bestämmer i gruppen kan de övriga få en känsla av oförmåga eller maktlöshet. Detta är processer som är giltiga för vilken vuxengrupp som helst; bolagsstyrelser, lärarlag, vårdteam etc.

Tidigare studier (Haug, 1991; Davidsson, 1999) av samarbete mellan förskola, grundskola och fritidshem har visat att det funnits en tendens till att grundskolans lärare varit de som i högre grad tillåtit formulera lösningar och styra besluten i samarbetet. Det betyder att konkurrensmodellen fått stort genomslag i samarbetet

Konsiderationsmodellen

Samarbete i en konsiderationsmodell innebär, att visa hänsyn, att sträva efter konsideration (jämför engelskans *consider* som kan betyda "ta hänsyn till"), dvs. en sorts artighet som innebär att man inte skall lägga sig i. Samarbetet går ut på att skapa harmoni och undvika konflikter. I ett sådant samarbete har medlemmarna specialiserat sig på olika arbetsuppgifter. Man arbetar oberoende av varandra och funktionerna isoleras från varandra. Det innebär att man kan fjärma sig från gemensamma mål och efter hand utveckla egna. Exempelvis kan fritidspedagogen hålla till i sina egna lokaler och där utveckla en verksamhet fristående från den övriga verksamheten, förskolläraren tar hand om sina uppgifter och läraren om sina. Därmed minskar också behovet av samarbete. Var och en sköter "sitt bord".

Orsakerna till att ett samarbete utvecklas på detta sätt kan vara fler än att undvika konflikter. Det kan också grunda sig i en sorts respekt för de övriga gruppernas yrkeskunnande. Det kan då synas vara berättigat att man överlåter beslut och verksamhet till andra yrkesgrupper. De tre gruppernas ansvarsområden tangerar varandra, men inkräktar inte på varandra. Var och en har tolkningsföreträdare inom "sitt" område och de övriga grupperna nöjer sig med att låta sig informeras om vad de andra gör. Harmonin uppstår genom att ingen grupp hotar någon annan och genom att man anpassar sig till en etablerad och trygg arbetsfördelning.

I detta fall har man skapat en *komplementär* arbetsfördelning (Granström & Einarsson, 1995). Komplementära uppgifter byggs på arbetsuppdelning. Den totala uppgiften delas i mindre delar och var och en av deltagarna ansvarar för sin avgränsade del, de olika delarna kompletterar varandra. Många grupp-arbeten som eleverna genomför i skolan har denna kvalitet. Man delar upp uppgiften i olika delar och var och en skriver om sin del. Den slutliga produkten utgörs av de olika delarna sammanhäftade till en skrift. Detta är ett vanligt förfaringssätt även inom forskningen där man ofta stöter på *antologier* med fristående bidrag från olika forskare. Den bok du håller i handen är ett exempel på detta. (Även om vi har haft många möten där vi diskuterat helheten så står varje författare för sin text.)

Ett samarbete enligt konsiderationsmodellen kräver egentligen inte något gemensamt arbete annat än i det inledande skedet av arbetet där fördelning av uppgifterna sker och i slutet där hopsamlingen görs. Gruppens resultat är i sådana fall inte ett gruppresultat utan en summering av de enskildas insatser. Komplementära uppgifter kan vara mycket obarmhärtiga och avslöjande för de enskilda deltagarna som kan få skylta med en mindre lyckad individuell prestation eller ge andra möjlighet att briljera med sin insats. Risken i ett sådant samarbete rörande barn är då att en helhetssyn äventyras.

Konsiderationsmodellen innebär som synes att harmoni skapas genom att inte beträda varandras områden, därigenom blir man också enbart ansvarig för sitt eget arbete. En tanke bakom

detta komplementära arbetssätt är att om alla gör sitt bästa blir det samlade resultatet bra. Det är samma grundtankar som Taylor hade när han skapade det löpande bandet. Ämneslärarsystemet inom grundskola och gymnasieskola kan sägas bygga på en konkurrensmodell. Var och en har sitt ämne.

Kompanjonmodellen

Den tredje tänkbara samarbetsmodellen innebär delat ägande och ett delat ansvar för arbetslagets elever och verksamhet. Förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger bidrar på olika sätt att lösa de frågor man delar ansvar för, dvs. man gör det till ett uppdrag som man gemensamt äger.

Ett sådant samarbete behöver inte vara konfliktfritt, men konflikterna har sitt ursprung i att man har olika perspektiv och lägger olika vikt vid olika saker – inte att man strävar mot olika mål. Det innebär att de tre yrkesgrupperna gemensamt skapar policy, men att man i genomförande mycket väl kan ha olika uppgifter och där bidra med sin speciella kompetens och de strategier man förfogar över. Ett sådant samarbete ger också utrymme för andra intressenter (föräldrar och elever) att vara med i de gemensamma diskussionerna om mål och inriktning med arbetet.

Man kan säga att denna modell tar tillvara olikheterna i kompetens och erfarenhet samtidigt som man utnyttjar samstämmighet i uppfattningar om verksamhetens mål och inriktning. Den viktigaste förutsättningen för att detta skall fungera är att de som ingår i samarbetet återkommande för samtal och diskuterar verksamhetens mål, medel och resurser. Modellen har, som tidigare nämnts, också kallats för kunskapsmodellen. Man utnyttjar varandras specialkunskaper och individualitet så att arbetet berikas. Gruppens sammansättning är dynamisk och kan anpassas efter olika förutsättningar. Det viktigaste är att medlemmarnas förmåga och kunskaper utnyttjas för att göra ett bra arbete.

I en kompanjonmodell arbetar man med uppgifterna på ett förenande (*konjunktivt*) integrativt sätt (Granström & Einarsson, 1995). Det innebär att man inte rättar sig efter den mest påstridige medlemmen i gruppen utan *varje* deltagares bidrag behövs

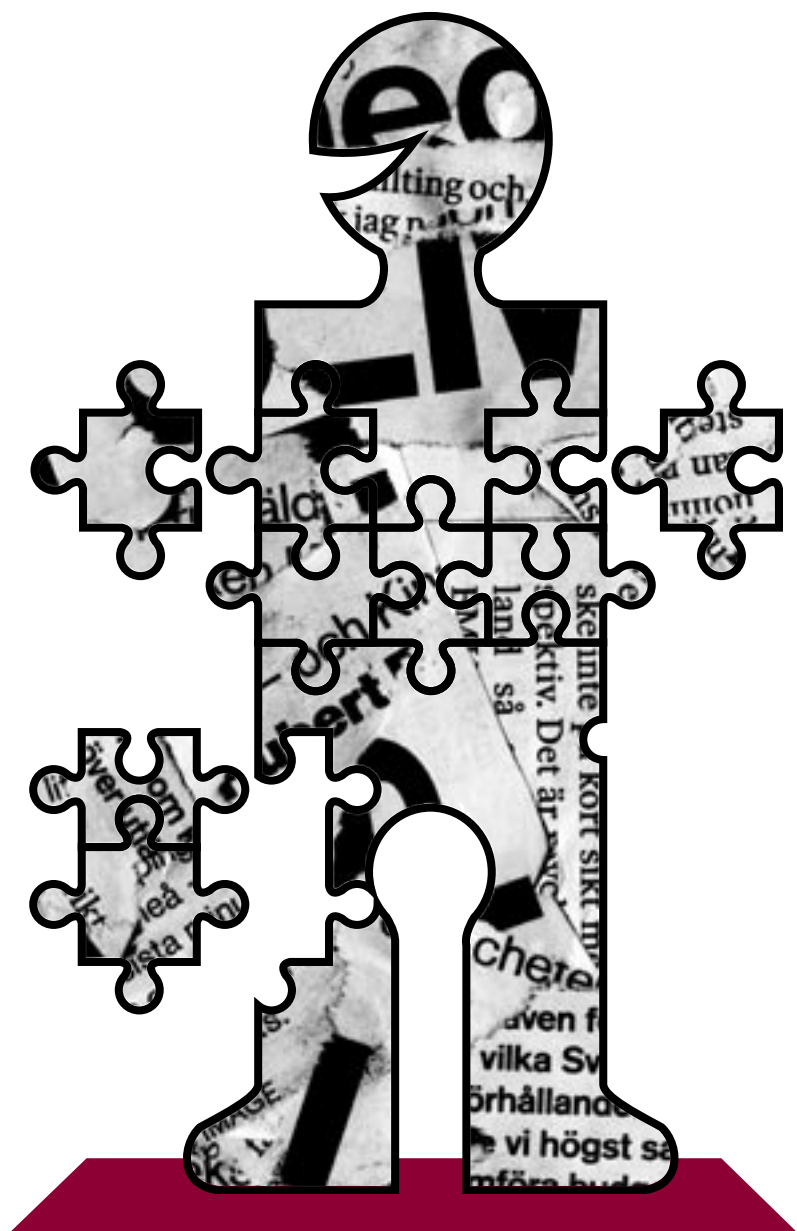
för att komma framåt. Man har ibland liknat detta arbetssätt vid en grupp bergsbestigare. Klättrarna är sammankopplade med rep och är beroende av varandra. Gruppen är inte uppe på toppen förrän alla är där. Det handlar om en gemensam prestation där varje deltagares bidrag är nödvändigt för att komma framåt. Samtidigt har man ansvar för varandra, så att ingen kommer på efterkälken.

Skillnader mellan modellerna

De tre tänkbara modellerna för samarbete som presenterats här skiljer sig på några väsentliga punkter. Den första modellen (konkurrensmodellen) bygger på att *motstridiga intressen* dominerar processen och där en fientlig anda av misstro kan tänkas bli det psykologiska resultatet. Den andra modellen (konsiderationsmodellen) bygger på en försiktig *anpassning till tidigare traditioner* och tidigare arbetsuppdelning och på kända maktstrukturer. Konflikter undviks genom att ingen inkräktar på någon annans territorium. En känsla av meningslöshet och besvikelse är ett troligt resultat. Den tredje modellen (kompanjonmodellen) bygger på ett *delat ägande*, ett partnerskap, där fritidspedagogers, förskollärares och grundskollärares olika sfärer överlappar i högre eller lägre grad. Vid stor överlappning delar man ansvar för många frågor och kan tänkas utveckla tilltro till varandras goda avsikter även om man har olika förslag och bidrag till lösningar. Vid liten överlappning närmar man sig konsiderationsmodellen.

Det är angeläget att påminna om att dessa tre modeller är abstraktioner som inte uppträder i renodlade former i verkligheten. I vardagsarbetet kan vi finna att drag av den ena eller andra modellen uppträder samtidigt i olika skeden i processen och inför olika typer av ärenden som man behandlar. Modellerna kan emellertid fungera som tankeredskap i analys av hur det egna samarbetet ser ut och vart gruppen är på väg.

Det är vid det här laget ganska uppenbart att den tredje modellen – kompanjonmodellen – framställs som den mest ändamålsenliga när det gäller att bäst utnyttja olika typer av



kompetenser i ett arbetslag. Detta antagande bygger i sin tur på att man verkligen har olika kompetens och är beredd att försvara detta, liksom att dela med sig av sitt kunnande. Om man istället har uppfattningen att alla i stort sett besitter samma typ av kunskap – ”alla är vi pedagoger” – blir samarbetet av ett annat slag. Detta har kallats *ingen-är-specialist-modellen*. Den skulle också kunna kallas *konciliantmodellen*. I ett sådant samarbete utför alla medlemmarna ett arbete av ungefär samma innehåll. Samverkan består huvudsakligen i att man delar upp arbetsuppgifterna så rättvist som möjligt. Den som finns till hands rycker in. Att göra klart för sig vad man har för mål hinner man inte med. Arbetet blir tämligen begränsat och rutinartat. Det finns en risk att ett sådant arbetssätt utvecklas i ett arbetslag med små resurser och stora problem. Specialkunskaper tas inte tillvara eller kan t.o.m. förnekas. ”Vi är alla medmänniskor”. Man kan säga att det är Jantelagen som råder; ingen får vara förmer än någon annan.

Orsaker till konflikter

Konkurrensmodellen utgår från att det finns intressemotsättningar och maktkamp inom gruppen och att dessa intressen *konfronteras*. Konsiderationsmodellen utgår också från att deltagarna kan ha skilda intressen, men att dessa hanteras genom *undvikande*. Kompanjonmodellen innebär att de gemensamma intressena styr och att olikheterna *utnyttjas*. Det senare kräver dock att deltagarna språkliggör sina ställningstaganden och uppfattningar och att man är beredd att lyssna till andra åsikter och att försöka förstå dem (utan att nödvändigtvis ta över dem). Kompanjonskapet förutsätter emellertid att man är överens om vilka mål man vill nå och vilka medel som kan komma till användning i arbetet. Det är främst i den senare delen som de olika specialistkunskaperna kommer till användning.

Vari ligger då orsakerna till eventuella motsättningar som kan uppstå när olika grupper skall samarbeta? Skillnader i uppfattningar gör sig ofta gällande när man möts i organiserade eller spontana möten mellan olika yrkesföreträdare där man skall fatta beslut rörande verksamhetens utformning eller enskilda barn.

I sådana möten kan olikheter i synsätt framträda, deltagarnas syn på arbetet kan vila på skilda *rationaliteter* eller grundantaganden.

Verksamhet där olika professionella företrädare arbetar tillsammans bygger på vissa bestämda antaganden om exempelvis fördelning av makt och ansvar. Weber (1996) och Bauman (1991) använder olika innebörder i begreppet rationalitet för att beskriva olika sätt att ikläda sig ansvar, utöva makt och fatta beslut. En konsekvens av åtskilda yrkesutbildningar kan vara att olika grupper ser olika lösningar på ett och samma problem. Man förfäktar olika vägar eller strategier för att nå målet. Låt oss beskriva detta som om man har olika *strategirationalitet*. Insocialiseringen i olika yrken kan också innebära att skilda yrkesföreträdare förfäktar olika mål eller värden som skall uppnås genom verksamheten. Detta kan beskrivas som att man företräder skilda *värderationaliteter*. Det innebär att möten mellan olika professionella grupper kan leda till att olika rationaliteter bryts mot varandra. Genom fostran i skilda discipliner bibringas olika professionella grupper olika förklaringsmodeller och utrustas med en bestämd och begränsad arsenal av åtgärder. Olikheter i utbildningar och "professionskultur" kan innebära att förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger uppfattar elevroll och egen yrkesroll på olika sätt. Det kan också vara så att olikheter i yrkesroll, syn på kunskap och rationalitet ger upphov till olika förhållningssätt när det gäller yrkesetik i relation till både elever och kollegor.

Olika syn på verksamhetens mål (skillnader vad avser värderationalitet) är en vanlig källa till konflikt och spänningar på en arbetsplats. Det kan exempelvis handla om att olika företrädare uppfattar vissa mål som viktigare än andra. Det kan röra sig om skillnader mellan kognitiva, emotionella, sociala, konstnärliga eller praktiska färdigheter. Det kan handla om skillnader mellan att lära lydnad eller självständighet, mellan kristen fostran eller sekulariserade värden. Ofta är sådana skillnader i värderationalitet inte uttalade utan finns närvarande som oformulerade antaganden. Det är naturligtvis viktigt att skillnader i uppfattningar språkliggörs. Detta kan tyckas vara ett själv-

klart påstående. Lidholt konstaterade redan 1986 att en av de viktigaste faktorerna som påverkade lagarbete i förskolan var en gemensam medveten målsättning och en gemensam värdebas. I en arbetstyngd vardag kan det emellertid vara lätt att tappa bort detta. Men det är först när olika tänkbara mål för verksamheten benämns och beskrivs som samtal kan föras i termer av *både och* istället för *antingen eller*. Exempelvis att ge barnen både social och kognitiv träning istället för antingen det ena eller det andra. Ofta är det så att flera mål eller värden kan uppnås samtidigt om man enas om vilka olika strategier man skall använda. Så länge värdeskillnader inte formuleras är risken stor att gruppen hamnar i en konkurrensmodell där deltagarna sammankopplar motsättningar med personer istället för med idéer. Icke uttalade idéer kan också leda till en konsiderationsmodell där man sopar alla olikheter under mattan. När man säger att ”i grund och botten drar vi alla åt samma håll” är detta naturligtvis en skön målning men innebär att man åtminstone tillfälligtvis slipper upprivande konflikter. På sikt kan emellertid inte en verksamhet fungera där man inte klargjort målen och enats om på vilka punkter man är enig och i vilka avseenden man är oenig och hur denna oenighet skall hanteras.

Olika syn på verksamhetens innehåll innebär skillnader med avseende på strategirationalitet. En orsak till att personal i ett arbetslag har olika uppfattning om vad man skall arbeta med kan bottna i att man är oense om målen. Det kan emellertid också inträffa att man är överens om vad man skall uppnå men förfäktar *olika vägar* för att nå dessa mål. Förklaringen till det senare kan vara att olika yrkesföreträdare har olika utbildning och kompetens. Var och en vill naturligtvis utnyttja sina egna kunskaper och färdigheter i arbetet med barnen. Individer utvecklar också olika käpphästar som man ivrigt förfäktar. Det kan röra sig om laborativt arbetssätt, arbeta med beting, arbeta med smågrupper, arbeta med samtal i hela klassen, arbeta med övningsuppgifter etc. I arbete med barnhabilitering (Larsson, 2001) har det visat sig att olika resurspersoner runt barnet skapar olika bilder av barnet beroende på vilken kompetens de har. Ett och samma

barn kan uppfattas som ett socialt barn, ett psykologiskt barn, ett funktionellt barn etc. beroende på den egna kompetensen. Det är nu inte så att var och en blir salig på sin tro. I den pedagogiska situationen handlar det om att barnet skall utvecklas med utgångspunkt från alla sina förmågor.

I konkurrensmodellen argumenterar man för olika tillvägagångssätt där olika falanger försöker vinna över de andra och därmed få bestämma över verksamheten. I konsiderationsmodellen arbetar var och en på sitt sätt, vilket innebär att de vuxna slipper konflikter. Barnet däremot kan riskera att möta vuxna som betar sig helt olika och som bemöter barnet på motstridiga sätt. På så sätt kan en sådan samarbetsmodell bli till skada för barnen. Barnen får betala priset för att de vuxna skall slippa konflikter. I kompanjonmodellen utnyttjas både likheter och skillnader vad avser kompetens, färdigheter och idéer hos de vuxna. Detta förutsätter dock att de vuxna kan språkliggöra sina olika strategier och gemensamt granska och tillsammans utveckla dessa.

Språket som en förutsättning för samarbete

Ett kompetent yrkesutövande måste grunda sig på genomtänkta överväganden och planlagda handlingar. *Man kan säga att kompetens är att veta vad man gör.* Det betyder att den yrkesverksamme kan sägas grunda sitt arbete både på en medvetenhet om mål (värden) och verktyg (strategier) för sitt handlande. Med hjälp av språket kan yrkesutövarna, för varandra och för sig själva, klargöra syfte och tillvägagångssätt med det egna arbetet. Språket utgör därigenom ett redskap för att kommunicera antaganden och överväganden och gör det möjligt att föra diskussioner om praktiken på ett nyanserat och förklarande sätt (Colnerud & Granström, 2002).

Tillskapandet av arbetslag kan ses som en organisatorisk åtgärd för att underlätta en ökad professionalisering hos dem som skall arbeta med barnen. Det finns också erfarenheter som visar att ett arbetslag kan utvecklas till ett forum för planering, problemlösning och gemensam reflektion (Ahlstrand, 1995; Lidholt, 1999).

Detta har i sin tur bidragit till att göra arbetet meningsfullt. Sådana erfarenheter tyder på att ett lärande kan underlättas genom att de vuxna kring barnen tar del av varandras erfarenheter och utnyttjar gemensamma tillfällen till reflektion och därigenom utnyttjar och utvecklar ett gemensamt yrkesspråk.

Ett utvecklat yrkesspråk omfattar teorier, modeller och gemensamma antaganden som en yrkesgrupp faktiskt hanterar och uttrycker. Det handlar således om språket som praktik snarare än om begrepp och termer. Yrkesspråket hjälper yrkesutövarna att kommunicera förklarings- och beskrivningsmodeller, problematisera och analysera egna och andras yrkesutövande liksom att tydliggöra orsakssamband och tänkbara handlingar eller åtgärder i relation till dessa modeller, dvs. gör det möjligt att diskutera både värde- och strategirationalitet.

Yrkesspråket kan alltså betraktas som ett verktyg som hjälper yrkesutövarna att representera sin egen vardag, dvs. praktiken, i mentala modeller eller teoretiska konstruktioner. Det innebär att man med hjälp av språket och den språkliga representationen kan lyfta den egna praktiken till en förståelsenivå och göra en sorts kartbild av verkligheten. Kartbilder är naturligtvis inte en exakt avbild av verkligheten, men den kan hjälpa oss att få en överblick och vara till nytta vid olika vägval. En annan liknelse som man kan använda i detta sammanhang är den funktion som en husritning har för byggmästaren eller byggnadsarbetaren. Ritningen utgör en mental representation av verkligheten, i detta fall ett hus som ännu inte finns. Men med hjälp av den teoretiska modellen lyckas man tillsammans konstruera ett hus. På samma sätt behöver de som arbetar med barn kunna konstruera ritningar och planer och tillsammans omsätta dessa i praktiken.

Tillgången till ett yrkesspråk präglar en grupp yrkesverksamma och deras sätt att lösa problem och planera ny verksamhet. Genom att man klargör för sig själva och andra sina utgångspunkter och sina mål och syften (värderationalitet) liksom sina planerade åtgärder och insatser (strategirationalitet) blir den genomförda praktiken mer synlig och begriplig för dem själva. Kompetens är, som sagts, att veta vad man gör! Tillfälliga stör-

ningar eller hinder i praktikens utövande behöver då inte leda till handlingsförlamning, uppgivenhet eller förvirrade försök och misslyckanden. Från arbete med "besvärliga barn" känner vi till att ett "teorilöst" handlande lätt kan leda till uppgivenhet och utstöttningsreaktioner. Man säger att man har gjort allt. Det är ofta riktigt att man gjort många olika försök att komma till rätta med problemet, men i regel saknas en orsaksanalys och teoretiska antaganden som grund för ett mer genomtänkt och medvetet handlande. Anledningen till detta kan bero på bristande tid eller på avsaknad av ett funktionellt yrkesspråk.

Tillgången till ett yrkesspråk kan sägas ha två dimensioner. Den ena aspekten berör frågan om huruvida yrkesutövarna överhuvudtaget har tillgång till ett verksamt yrkesspråk. Har yrkesutövarna språkliga verktyg för att lyfta sin egen praktik till en teoretisk nivå och är det möjligt för dem att tillsammans hantera modeller (kartbilder, ritningar) av praktiken. Den andra aspekten avser modellerna (teorierna), huruvida dessa är ändamålsenliga, adekvata eller sanna.

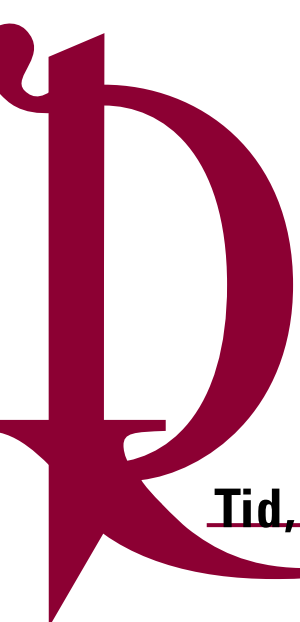
Det är troligt att olika yrkesgrupper delar ett antal modeller och antaganden för sitt praktiska arbete. Det betyder inte att dessa modeller behöver vara medvetna eller lätta att formulera för yrkesutövarna, de finns kanske införlivade som ett sorts yrkesmässigt arv. Handlingar och förhållningssätt bygger på underförstådda och delade uppfattningar om hur saker och ting förhåller sig. Pedagoger behandlar exempelvis barn på ett sätt som de inte skulle behandla vuxna på. Det betyder att de delar en underförstådd teori om hur barn är och att barn är annorlunda än vuxna. Pedagoger i allmänhet behandlar barn i skolan olika jämfört med hur de förhåller sig till barn i bekantskapskretsen. Men det är ändå inte alldeles säkert att alla som arbetar tillsammans ser på barn på samma sätt, mer än att man delar ett antagande om att skolans arbete underlättas om man behandlar barn där på ett annat sätt än i umgängeslivet. Vikten av att språkliggöra, till synes självklara saker, för varandra i ett arbetslag framstår som mycket viktigt, om man vill utveckla ett kompanjonskap och ett professionellt sätt att arbeta.

Slutsatser

Arbete med barn kräver många olika kompetenser. Ett samarbete mellan exempelvis förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger skulle därför kunna vara till gagn för barnen och deras vistelse i skolan. Att organisera sig i ett arbetslag behöver inte nödvändigtvis leda till att detta goda samarbete uppstår automatiskt. En sådan organisation kan i bästa fall leda till att de olika yrkesgrupperna utnyttjar varandras kunskaper på ett effektivt sätt för att skapa en god miljö för barnen (*kompanjonmodell*). Samarbetet kan emellertid också bli urvattnat och defensivt (*konsiderationsmodell*) eller konfliktfullt och revirbevakande (*konkurrensmodell*). Ytterst handlar det om hur väl man lyckas språkliggöra sin egen kunskap och kompetens och tillsammans arbeta sig fram till gemensamma syften med verksamheten (*värderationalitet*) och bli överens om de strategier man skall använda för att nå målet (*strategirationalitet*). Detta i sin tur kräver att man ständigt för varandra språkliggör sina antaganden, överväganden och avsikter, dvs. utnyttjar och utvecklar sitt yrkesspråk. På samma sätt som barn utvecklar sitt språk genom att tala, lyssna, samtala och lära, behöver de vuxna, för att utveckla sitt yrkesspråk, tala, lyssna och samtala med och lära av sina kollegor. Ett samarbete utan samtal är inget riktigt samarbete.

Litteratur

- Ahlstrand, E. (1995) *Lärares samarbete – en verksamhet på två arenor*. Linköping, Linköping Studies in Education and Psychology.
- Ahlstrand, E. & Granström, K. (2002) *Prepared for co-operation. Images of competencies amongst intended professionals in schools*. Unpublished paper.
- Bauman, Z. (1991) *Modernity and ambivalence*. Cambridge, Polity Press.
- Calander, F. (1999) *Från fritidens pedagog till hjälplärare: Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. Uppsala, Acta Universitatis Upsaliensis.
- Colnerud G. & Granström, K. (2002) *Respekt för läraryrket*. Stockholm, HLS Förlag.
- Colnerud, G., Granström, K. & Zetterholm Ankarstrand, I. (2001) *Lokala styrelser med föräldramajoritet – inflytande på riktigt eller på låtsas?* Linköping, Centrum för kommunstrategiska studier.
- Davidsson, B. (1999) Skilda och gemensamma världar. Förskola och lågstadium som integrerad skolpraktik: *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1999;2:181-197.
- Granström, K. (1981) *Psykologi i skolan*. Stockholm, Natur & Kultur.
- Granström, K. & Einarsson, C. (1995) *Forskning om arbete och liv i svenska klassrum*. Stockholm, Liber.
- Haug, P. (1991) *Barnehage på skule. Evaluering av kjernetilbod og skulefritidsordning for 6-åringer*. Trondheim, Norsk senter for barneforskning.
- Hempel, A. (1998) *Perceived quality of co-operation – a study of two different modes of organizing work in psychiatric teams*. Linköping, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Larsson, M. (2001) *Organiserandet av stöd och service till barn med funktionshinder*. Lund, Institutionen för psykologi.
- Lidholt, B. (1986) *Samstämmighet i uppfattningar av pedagogiska fenomen. En förutsättning för lagarbete i förskolan?* Uppsala, Pedagogiska institutionen.
- Lidholt, B. (1999) *Anpassning, kamp och flykt. Hur förskolepersonal handskas med effekter av besparingar och andra förändringar i förskolan*. Uppsala, Acta Universitatis Upsaliensis.
- Sjödin, S. (1991) *Problemlösning i grupp. Betydelsen av gruppstorlek, gruppsammansättning, gruppnorm och problemtyp för gruppprodukt och individuell kunskapsbehållning*. Umeå, Pedagogiska institutionen.
- Weber, M. (1996) *Die protestantische Ethik und der "Geist" der kapitalismus [1920]*. Weinheim, Beltz Athenäum.



Tid, ledning och organisation för det integrerade arbetslaget

Iakttagelser i en observationsstudie
av fyra arbetslag

Elisabeth Ahlstrand

I denna artikel redovisas iakttagelser från en studie där ordinarie möten i fyra arbetslag har observerats under en tid av drygt ett år. *Syftet var att följa och analysera integrationsprocessen och samspelsmönster i arbetslag bestående av grundskollärare, förskollärare och fritidspedagoger.* Genom att följa arbetet i arbetslagen under en längre tid var avsikten att få kunskap om hur integrationsprocessen utvecklades och hur samspelsmönster förändrades och i så fall hur? Samarbete, samverkan och integration mellan skola, förskola och fritidshem har prövats i många olika försöksverksamheter. I rapporter från dessa träder en tämligen samstämd bild fram av att skola och förskola bär med sig olika traditioner och värderingar in i denna samverkan. Personalen, som naturligt har ett stort inflytande över hur verksamheten utformas, har olika utbildning och olika syn på hur barn lär och utvecklas (Kärrby, 1982; Pramling-Samuelsson & Mauritzson, 1997). Dessutom finns beskrivet att skolans kultur och tradition lätt dominerar på bekostnad av förskolans såväl i Sverige (Davidsson, 1999) som i Norge, där det också experimenterats med sexåringars skolgång (Haug, 1992).

När förskoleklassen 1998 införlivades i skolan ansågs det sammansatta arbetslaget vara en viktig resurs för att utveckla en integrerad verksamhet. Det var angeläget att grundskolans lärare, förskollärare och fritidspedagoger skulle få komma samman i arbetslag. I arbetslagen förväntas en diskussion och planering ske som i bästa fall inte bara leder till samverkan utan till en sammansmältning och till att något nytt kan uppstå. Käraby (2000) skriver "Samverkan och integration syftar till att skapa ett gemensamt ansvar och utveckla en lärandemiljö av hög kvalitet" (s. 17). Det fanns alltså en tilltro till att arbetslag bestående av personal med olika kompetenser och synsätt skulle kunna skapa en bättre inlärningsmiljö för de yngsta barnen i skolan jämfört med om personalgrupperna arbetar var för sig.

Olika modeller för integration

Davidsson (1999) beskriver att integration mellan olika verksamheter kan ske på olika sätt och på olika nivåer: utbildningsadministrativt, socialt och pedagogiskt. Den administrativa integrationen skulle kunna beskrivas som den lokalintegration som sker mellan Förskoleklass och skola. Vidare skulle social integration ske då elever från förskoleklassen går in i en eller flera årskurser mer eller mindre regelbundet. Pedagogisk integration utmärks av att det finns gemensam planering för dessa tillfällen (Davidsson, 1999).

Käraby (2000) beskriver en modell som mycket påminner om Davidssons. Hon menar att i resultat från projekt med samverkan har det visat sig att det första steget mot integrationen innebär att sexårsverksamheten placeras i skolans lokaler eller i nära anslutning till skolan. Som ett steg två i integrationsprocessen har sexåringar och år 1 samordning i innehåll och man har också aktiviteter tillsammans under del av dagen. Steg tre är när förskollärare, fritidspedagoger och grundskollärare tillsammans planerar verksamheten under hela dagen. När samverkan nått detta steg menar Käraby (2000) "innebär det en ny syn på lärande och ett nytt sätt att arbeta. Lek och omsorg blir en naturlig del av undervisningen. I detta avseende kan integrationen

leda till ökad kvalitet i arbetet med barn i åldrarna mellan sex och nio år” (s. 17). Kärrby preciserar skillnader i integrationen mellan steg två och tre. Steg tre innebär ett gemensamt ansvar för hela verksamheten som bygger på de vuxnas gemensamma planering.

Ytterligare en variant på integrationsmodell beskriver Bror-man (i Kärrby, 2000). Det första steget i denna modell är en administrativ och fysisk integration av verksamheten, sexåringar flyttar in i skolans lokaler. Den fysiska integrationen kan ses som ett första steg för att samverkan, samarbete och integration mellan de båda skolformerna ska utvecklas. Nästa steg är att en viss integration av gemensamma aktiviteter sker under del av dagen eller som en del av veckoschemat. Schemats övervägande delar upptas fortfarande av aktiviteter som utförs i varje grupp för sig. Vidare skriver Brorman: ”Temaarbetet kan vara en plattform som förenar de båda skolformernas kulturer och som ger barnen kontinuitet i verksamheten ... temarbetet kan vara den utgångspunkt som förenar de båda verksamheterna och kan leda till utveckling av andra områden och aktiviteter” (s. 67). Brorman menar att temarbetet är ett vanligt inslag i den integrerade verksamheten när en del av veckans schema för sexårsverksamhetens och skolan är gemensamma. Även om temainslagen endast är sporadiska är de en viktig gemensam utgångspunkt mot ett utökat samarbete i pedagogisk integration. Emellertid poängterar Brorman att en förutsättning för att pedagogisk integration ska kunna ske är att de olika lärargrupperna diskuterar sina grundläggande synsätt.

Temaarbetets viktiga roll för utvecklingen av samverkan beskrivs också i utredningen *Växa i lärande* (SOU 1997:21). Första steget mot ett integrerat arbetssätt beskrivs här som att var och en arbetar utifrån sin yrkeskompetens, man fördelar tiden på något sätt och sen gör var och en sitt. Detta steg är dock viktigt för att komma vidare till steg två där det blir mer av ”röda trådar” då man tillsammans genomför något temarbete eller liknande.

Granström (2003) beskriver i denna antologi tre modeller för hur arbetslaget kan hantera en integrationsprocess då lärare

med olika kompetenser och yrkestraditioner ska planera en verksamhet tillsammans. Den första modellen kallad konkurrensmodellen innebär förenklat att parterna i arbetslaget konkurrerar med varandra om att få sina traditioner, lösningsförslag etc. genomdrivna. Den andra modellen innebär att man i stället försöker dela upp arbetet så att man inte behöver konfronteras med kontroversiella ställningstaganden. Denna modell kallas konsiderationsmodellen. Den tredje modellen kallas för kompanjonmodellen. Här utnyttjas olikheterna i kompetens och erfarenhet för att hitta lösningar som varje yrkesgrupp var för sig inte varit kapabel till. En viktig förutsättning för att denna modell ska kunna utvecklas är att parterna för återkommande samtal och diskuterar verksamhetens mål, medel och resurser.

Sammanfattningsvis kan sägas att den fysiska integrationen i flera modeller ses som ett naturligt första steg i integrationen mellan förskoleklass och grundskolans tidigare år. Men om endast en fysisk integration genomförs fortsätter parterna att arbeta relativt fritt från varandra. Parterna behöver inte ens komma samman trots att man arbetar fysiskt nära varandra. Om parterna trots allt samverkar kan en samarbetsmodell enligt Granströms konsiderationsmodell uppstå, man delar upp arbetet mellan sig. Ett annat scenario kan vara att parterna konkurrerar om vilken yrkeskategori som ska ha det avgörande inflytandet, konkurrensmodellen enligt Granström (2003). Att utveckla ett tematiskt arbetssätt för att sätta igång diskussioner och ett prövande av de olika yrkesgruppernas synsätt på barns lärande och utveckling poängteras av flera författare. Brorman menar att de gemensamma diskussioner som förs vid planering av temaarbeten och mer sporadisk gemensam verksamhet är förutsättningar för att arbetslagen så småningom ska komma in i pedagogisk integration. Temaarbetet kan ses som ett led i en konsiderationsmodell då man kommer överens om vissa delar där man arbetar ihop och andra delar där var och en sköter sitt. Men temaarbetet kan också vara en viktig början till att en kompanjonmodell utvecklas. Kärrby menar att när de olika yrkesgrupperna tillsammans planerar för en integrerad verksamhet under veckans hela schema utvecklas

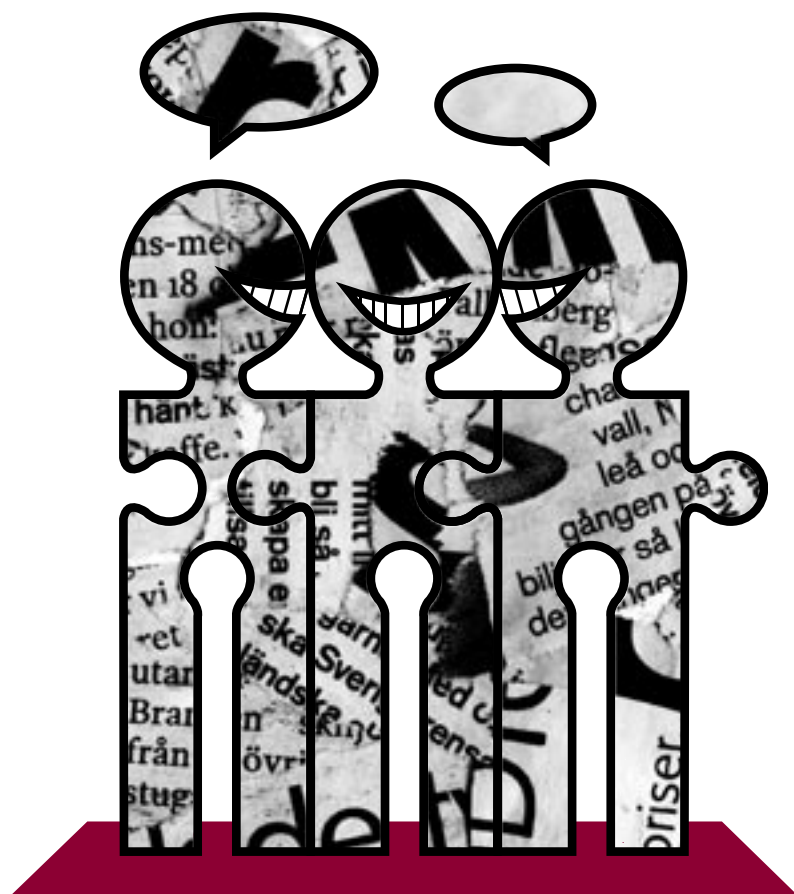
en ny syn på lärande och ett nytt sätt att arbeta och den pedagogiska integrationen har skett.

Identifierade svårigheter för det integrerade arbetslaget

Att det finns en stor potential för pedagogisk utveckling när olika yrkesgrupper kommer samman visar bl.a. Granström (2002). Då det kommer till praktisk tillämpning är det dock flera förutsättningar som måste uppfyllas för att ett gott resultat ska kunna uppnås. Svårigheterna att genomföra en integrerad verksamhet för förskoleklassen och de lägre åldrarna i skolan är betydande. Detta har flera forskare och studier visat på, t.ex. Kärrby (2000). Tid är ett av integrationsprocessens villkor. Det tar tid för yrkesgrupperna att i det sammansatta arbetslaget lära känna varandra. Eftersom osäkerheten är stor om vad den integrerade verksamheten verkligen innebär krävs ledning och stöd för att hitta mål och arbetssätt och inte minst hjälp med att utveckla arbetslagets egen process. Kärrby (2000) sammanfattar svårigheter och hinder på följande sätt: "Ur organisatoriskt perspektiv behöver tidsplanering och schematekniska problem lösas med hjälp av skolans ledning. Pedagogerna behöver gemensam tid att planera och diskutera mål, innehåll och arbetsmetoder ... Att förändra sin arbetsprocess är en lång och svår process. En vilja till förändring, mod att pröva nya arbetssätt, engagemang, reflektion och förståelse är nödvändiga ingredienser i en utveckling mot ökad pedagogisk kvalitet" (s. 17). I slutrapporten från FÖSK-projektet (Skolverket, 2001) uppmärksammas också tid för arbetslaget och ledning av processen i arbetslaget som viktiga faktorer för att nå ett gott resultat i den integrerade verksamheten för förskoleklassen och de första åren i skolan.

Något om studien och arbetslagen

Flera forskare visar på svårigheter att förverkliga samverkan och integration (Kärrby, m.fl.). Tidsaspekten tas upp i flera betydelser. En av dessa är att det tar tid för yrkesgrupperna att lära känna varandra och tillsammans bearbeta och överbrygga olikheter så att man kan planera för en gemensam aktivitet. I den studie av



sammansatta arbetslag som denna artikel bygger på valdes därför arbetslag ut med olika lång erfarenhet av samverkan. Två av arbetslagen (arbetslagen Fikonet och Mandeln) hade en längre erfarenhet av samverkan mellan yrkesgrupperna jämfört med de två andra som startade samtidigt som observationsstudien påbörjades (arbetslagen Boken och Sälgen).

Tre av arbetslagen har ansvaret för en integrerad verksamhet mellan förskoleklassen, skolbarnsomsorg och år 1 i skolan (Fikonet, Mandeln, Sälgen). I dessa arbetslag finns lärare i grundskolan, förskollärare, fritidspedagoger och i något fall också barnskötare representerade. Det fjärde arbetslaget (Boken) har

endast ansvar för förskoleklassens samverkan med år 1 på så sätt att förskollärare och grundskollärare tillsammans planerar för ett par gemensamma aktiviteter för sex- och sjuåringar i veckan. Vid sidan av detta arbetslag finns här andra arbetslag som personalen också ingår i, grundskolläraren i ett för planering av år 1:s verksamhet, förskollärarna i ett annat för förskoleklassens planering. Det finns också ett tredje arbetslag för planering av fritidshemmets verksamhet.

Alla fyra arbetslagen arbetar i skolor där förskoleklassen och år 1 finns i samma lokal eller i lokaler nära varandra (i ett av fallen). Den lokalmässiga integrationen kan sägas vara uppfylld för alla fyra arbetslagen. Tre av lagen arbetar med att organisera och planera i första hand för aktiviteter där barnen träffas någon stund per vecka i integrerade grupper, större eller mindre. Detta arbetsätt kan liknas vid social integrering enligt Davidsson (1999) eller vid steg 2 i Brormans (2000) och Kärrbys (2000) modeller. Det fjärde arbetslaget (Fikonet) har ansvar för den integrerade verksamheten under hela veckoschemat och kan anses vara ett exempel på ett arbetslag som arbetar med pedagogisk integration som den beskrivs av Kärrby (2000) och Brorman (2000).

Innehållet i det sammansatta arbetslagets arbete

Vid en grov analys av innehållet i arbetslagens arbete och jämförelser mellan lagen så visar det sig att de arbetar med i stort sett samma innehåll. Huvuddelen av arbetet innebär att organisera just de integrerade aktiviteterna för barnen men också att organisera sitt eget arbete i arbetslaget. Arbetslagets tid upptas också av diskussioner om barn, enskilda eller i grupp. Det kan handla om att personalen är orolig för barnets sociala situation i grupperna eller deras intellektuella framsteg. Denna kategori av ärenden är inte så stor utom i ett av arbetslagen där man arbetar i ett område med stor andel invandrarbarn (Sälgen).

Ett av syftena med den studie som här redovisas var att följa arbetslag under en tid. Som ett led i detta syfte valdes arbetslagen så att de hade olika lång erfarenhet av det integrerade arbetet. Ett resultat är dock att arbetslagens skiftande längd i sin erfaren-

het av samverkan inte påverkade arbetslagens innehåll i arbetet. Ett annat kriterium vid val av arbetslag i studien var att de arbetade i områden med olika social sammansättning. De yttre villkoren t.ex. hur skolans elevgrupper var sammansatta, spelar en viss roll för det innehåll som arbetslaget ägnar sig åt enligt de resultat om denna studie visade.

Under observationerna av arbetslagens ordinarie möten har också markerats vem som tar initiativ till att olika ärenden kommer upp på agendan. Skolans personal är mer initiativtagande när det gäller frågor om *aktiviteter* och *organisering av arbetet*. När *enskilda barn eller grupper av barn* diskuteras är lärarkategorierna mer jämspelta. En möjlig förklaring till detta kan vara att förskollärarna känner att de har kunskaper om barns utveckling etc. som väl kan mäta sig med grundskollärares, en annan är att förskollärarna ofta känner barnen sedan tiden i Förskoleklassen och därför kan uttala sig om alla barnen som tillhör det integrerade arbetslagets ansvarsområde. Flera tidigare studier visar att skolan lätt dominerar över förskolan då samverkan dem emellan sker. Här framkommer inte ett entydligt mönster av att så sker. Även förskollärarna kan vara drivande i frågor som de anser vara viktiga.

En stor del av arbetslagens arbete upptas av att diskutera hur man ska organisera integrerade *aktiviteter för barnen*. Sådana aktiviteter kan vara att man arbetar med ett bestämt tema i blandade grupper. Det kan också vara att man i blandade grupper arbetar med språklig medvetenhet kanske med hjälp av den s.k. Bornholmsmodellen eller att äldre barn får läsa för de yngre. Det senare arbetssättet kan motiveras utifrån Bronfenbrenners teori om att det är viktigt för barnets utveckling att få pröva olika roller (Andersson, 1983). Genom att pröva olika roller får barnet möjligheter att förstå och bearbeta sammanhang och relationer utifrån nya infallsvinklar och detta är ett led i barnets lärande, inte minst i barnets lek (Johansson, 2000). I en åldersintegrerad grupp år 1–3 är de äldsta barnen de som får läsa för de yngsta medan i integration med förskoleklassen kan också barnen i år 1 eller 2 få läsa och visa sin färdighet för yngre barn som kanske

ännu inte nått samma färdighetsnivå. Andra exempel på integrerade aktiviteter är då förskoleklassens barn i par eller större grupper går in i skolans verksamhet under en del av dagen.

En påtaglig önskan om en högre grad av integrering i olika avseenden diskuteras också av personalen i arbetslagen. Det kan handla om att man tillsammans vill utforma gemensamma normer för hur man ska bemöta barnen. Planering för gemensamma aktiviteter i form av fortbildning är också förekommande. Även i arbetet med föräldrarna diskuteras en integrerad verksamhet. I ett arbetslag har man föräldramöten tillsammans för år 1:s föräldrar och förskoleklassens föräldrar. På så sätt kan år 1:s föräldrar vara ett stöd och samtalspartner för förskoleklassens föräldrar när skolan informerar om hur verksamheten organiseras och vilket innehåll den har. Lärarna menar att förskoleklassens föräldrar kan ha mycket att lära av ettornas föräldrar.

Integration kräver tid

I flera studier där samverkan mellan förskola och grundskola beskrivs och analyseras framkommer att det tar tid för integrationen att både växa sig stark och utvecklas kvalitativt. Det arbetslag som har längst erfarenhet av samverkan (Fikonet) har en mer avancerad modell för integration, en pedagogisk modell. Förskollärare och grundskollärare planerar tillsammans hela veckans schema. Barnen arbetar med ett övergripande tema veckovis eller längre i både åldersintegrerade och åldersspecifika grupper under veckan.

I speciellt de nystartade integrerade arbetslagen (Boken och Sälgen) uttrycks frustration över att tiden är knapp både för lärare att lära känna varandra och att planera för barn som också i början av höstterminen är nya för lärarna. Men det är inte bara själva tiden som är knapp, den kan också få olika kvalitet beroende på att grundskolans traditionella personal sammanträder när barnen lämnat verksamheten medan förskolans/fritidshemmets personal sammanträder då barngruppen fortfarande finns kvar i lokalerna. Visserligen har förskollärarna och fritidspedagogerna avsatt tid i sina scheman för att delta i arbetslagets möte men om

personalbrist av olika skäl uppstår kan valen bli svåra att göra för den enskilde pedagogen. De fyra arbetslagen har konferenstid på eftermiddagstid (utom för ett av lagen som sammanträdde på kvällstid i början av observationstiden) men att lärargrupperna har olika arbetstidavtal blir tydligt på olika sätt. Fortsättningsvis följer några aspekter av tid som arbetslagen aktualiserar. Varje aspekt exemplifieras med utdrag ur observationsprotokollen.

Olika avtal, olika förutsättningar för grundskollärare och förskollärare

Förskollärare och grundskollärare har olika förutsättningar för sitt arbete. Grundskollärarna kan använda eftermiddagstid mer flexibelt jämfört med förskollärarna. Följande citat visar på detta. Citatet är hämtat från ett möte mellan grundskollärare (L) och förskollärare (F) alldeles i början av samverkan.

L: Den här tiden mellan klockan ett och två passar inte mig. Jag hinner inte träffa specialläraren innan hon går hem för dagen.

F: Denna tiden för möte mellan förskoleklass och år 1:s lärare bestämdes i våras. Då var det inga protester. Nu har vi lagt våra scheman efter detta och satt in annan personal på fritids. Det går inte att ändra nu.

Citatet visar på hur uppbundna förskollärarna är av att konferenstiden verkligen hålls eftersom de samtidigt som konferensen på eftermiddagen har ansvar för en barngrupp. Förskollärarna har fått planera sitt schema efter den gemensamma konferenstiden så att barngruppen på fritids verkligen har personal kvar. Att ändra på konferensschemat när verksamheten väl kommit igång kräver stora förändringar, ett krav som förskolläraren inte ställer upp på.

Ett annat exempel på hur sårbar konferenstiden faktiskt är visar nästa citat. Också detta citat är hämtat från ett av de nystartade arbetslagen. Vid det aktuella tillfället sitter grundskolans lärare samlade. Tiden är inne för att det avtalade mötet ska börja men förskollärarna i arbetslaget fattas. En av dessa kommer dock inrusande med andan i halsen.

F: Jag är så arg! Vi (förskollärarna) kan inte komma idag, den här tiden passar inte alls för oss.

L: Nej, jag förstår att det blir körigt för er, på Björken har förskollärarna förhandlat så att de bara har 75 procent i barngrupp.

F: Det blir till priset av att barnen driver vind för våg och till priset av att förskollärare och fritidspedagoger är osams. Det vill vi inte här. Kan vi ta det på torsdagar klockan 16–18? Det är extra olyckligt idag för vi har flera sjuka i personalen, men då ser vi hur sårbara vi är.

I citatet ovan visar förskollärarna att de känner ansvar för barngruppen och att verksamheten måste ha en viss personaltäthet för att möta de behov som finns i barngruppen.

I det första exemplet visar grundskolans lärare på en okunnighet om förutsättningarna för den integrerade verksamheten. I det andra exemplet finns en stor frustration från förskollärarnas sida men det finns trots allt en vilja att nå varandra och att få arbeta med samverkan.

Som en följd av att förskollärarna och fritidspedagogerna har barngruppen samtidigt som det sammansatta arbetslaget har sina möten händer det också att man skickar olika personal vid olika tillfällen till mötena. Detta medför bristande kontinuitet i arbetet och arbetslaget har svårt att komma vidare i arbetet.

Svårt att få till gemensam tid, bläddrande i almanackor

I varje arbetslag åtgår åtskillig tid för att planera in gemensamma aktiviteter, teman etc. både vad gäller att få tid för det och vad gäller innehåll. Följande citat är hämtat från ett möte där detta är påtagligt. Här sitter en grundskollärare (L) och två förskollärare (F1 och F2) och spånar om vad man egentligen ska hitta på tillsammans. Citatet är hämtat från ett protokoll precis i starten av den integrerade verksamheten.

L: Men vad ska vi göra tillsammans ettor och förskoleklass?

F1: Kan vi hitta tid på schemat för att göra något gemensamt?

F2: På fredag morgon ser det ut att gå bra. Jag föreslår att vi ses nästa fredag och bara sjunger lite ihop så att de får bekanta sig lite med varandra, säga hej och så.

F1: Det är synd att vi inte fick till det här med gemensam rast för våra F-barn och dina ettor.

L: Det är samtidigt svårt om jag går ifrån de andra ettornas rasttider, då jag behöver planera med de lärarna också.

Citatet ovan visar att i det på förhand planerade schemat inte finns någon naturlig tid för samverkan mellan förskoleklass och år 1. Schemat är lagt utan att de som har ansvar för planering och genomförande av samverkan har kunnat påverka det. Dessutom visar citatet att det råder konkurrerande verksamheter och lojaliteter för grundskolans lärare. Det tar självklart tid att hitta luckor i ett redan lagt schema så att alla andra grupper och åtaganden kan skötas. Här finns en antydning om att det inte är förskoleklassens integrering som har högst prioritet i skolans övergripande planering. Detta är ett villkor som får stor betydelse för att kunna genomföra ett meningsfullt arbete.

Tid för att lära känna varandra

I följande citat framgår vilken frustration lärargrupperna känner då de förstår att de har små möjligheter att lära känna varandra och saknar tid att utvecklas tillsammans. Detta arbetslag har samverkat en tid och i laget finns också en speciallärare med på de flesta möten.

Specialläraren: Jag tycker det är så hattigt med det här arbetslaget, det är dåligt att vi inte har tid och skolledningen är aldrig med och kollar hur det går.

F: Vi måste få hjälp att få de här två kulturerna att mötas – lite långsiktigt.

Specialläraren: Pepparkaksbak har vi alltid haft, nu ska vi ha det ekonomiska ansvaret också, rektor måste ju få veta hur det är ute i arbetslagen.

F: Jag har pratat med henne om detta, hur svårt det är att verkligen nå fram till varandra och komma igång.

L1: Det är alltid det pedagogiska som kommer i andra hand.

F: Ska man alltid få gå på rutin, när vi inte har tid att utveckla något nytt?

L1: Hur ser din vision ut? Du har visioner om hur det här skulle kunna gå till,

(vänder sig till F) vad vi skulle kunna arbeta gemensamt med och hur vi skulle kunna organisera det hela?

F: Jag tror på att arbeta med gemensamma teman för alla, ämnesövergripande, Bifrostinspirerat. Jag har alltid jobbat så i förskolan, men inte med skolan. Jag hörde om en skola i Åstad, de talar samma språk, vi är inte där än.

Specialläraren: Vilka förutsättningar har de som vi saknar?

F: Många vet jag träffas på kvällstid.

L2: Det är främmande för oss.

F: Vi har ju inte tid att göra det allra mest fundamentala, hur ska vi ha tid och ork att tänka visionärt? Jag saknar inspiration och barnen här behöver så oerhört mycket.

L1: Jag är nyfiken på hur du tänker, det är svårt att börja om, man är osäker på vad det ska bli. Nu ska allt fixas i arbetslaget och jag tycker att skolledningen har realistiska förväntningar.

F: Vi har olika synsätt på vilken verksamhet vi ska ha på den här skolan.

L1: Det är inte lätt.

F: Det är skitsvårt, nu måste jag gå tillbaks.

Diskussionen avslutas med att förskolläraren lämnar arbetslaget på grund av att hon måste ta hand om barngruppen på fritids. Arbetslagets medlemmar eftersträvar en pedagogisk integration. Som ett exempel på detta visar förskolläraren på "Temats" betydelse. Samtidigt är arbetslagets medlemmar medvetna om skillnader i yrkestraditionerna och man visar tydligt på motsättningar i synen på tid i de olika kulturerna. Det är uppenbart att laget behöver gemensam tid att föra denna typ av diskussioner. Samtidigt visar exemplet på att det är svårt att skapa sådan tid. Förskolläraren måste gå tillbaka till elevgruppen mitt i en viktig diskussion.

Skilja på tid mellan olika verksamhetsformer

En strävan i integrationen mellan förskoleklass, skolan och skolbarnsomsorgen är att barnen ska få en integrerad miljö för sitt lärande. I det följande citatet visar arbetslaget på en önskan om

att olika aktiviteter under dagen snarast ska markera att de tillhör olika verksamheter.

F: Sen är det fri lek, vi (pekar på den andre förskolläraren) får ge lite tips om vad de kan göra och vilka material som finns. De flesta av barnen är ju där på eftermiddagen så de vet ju, bara de inte sätter igång med sina fritidslådor.

Citatet visar på farhågor att barnen inte skiljer på olika verksamheter då de är i samma lokaler under hela dagen eller delar av dagen. Replikens föregås av en diskussion där förskollärare och grundskollärare just kommit överens om ett samverkanstillfälle.

I nästa citat medverkar rektor i arbetslaget för att reda ut vilken tid som räknas som skoltid och vilken tid som är fritidshemstid.

Rektor: Nu när debiteringen ska ske på olika verksamheter måste detta skiljas ut.

L1: Jag tycker att om vi vet vad vi vill med verksamheten är det inte så viktig vad vi kallar det.

Rektor: Vi har inte varit tydliga om vad som är skolans tid och vad som är tid på fritids. Vi måste vara tydliga i detta inte minst mot föräldrarna.

/.../

Rektor: En del föräldrar räknar bara skolan.

Det finns alltså administrativa intressen som stödjer en tydlig uppdelning av dagen i olika typer av aktiviteter som också ger olika ekonomiska förutsättningar. Detta är en ramfaktor som kan utgöra ett verkningsfullt hinder för att utveckla ett samarbete inom arbetslaget.

Integration kräver organisation och ledning

Den integrerade verksamheten kan lätt utvecklas till en komplicerad organisation. Barnen får komma och gå i många grupp-konstellationer. Från observationer framstår en bild av att det är en sårbar organisation som är beroende av eldsjälar och organisationen måste hela tiden förhandlas fram i arbetslaget. I citatet

nedan efterfrågas ett "enkelt" innehåll och att samverka skulle ingå mer i en vardagslunk. Citatet är hämtat från ett av arbetslagen med lång erfarenhet. Det är en av grundskolans lärare (L) som tar initiativet till diskussionen, förskollärarna (F1 och F2) faller in och fritidspedagogen ger ett förslag till lösning på lågstadielärares önskemål.

L: Jag har en önskan om att "göra mer i vardagslunken". Förra året gick vi till skogen, det var jättetrevligt. Då kändes det att vi gjorde små opretentiösa grejor.

F2: Det känner jag, att vi inte hunnit med naturen i år.

F1: Det blir lätt rörigt, det kanske är vi vuxna som tycker det.

L: Barnen är alltid nöjda efteråt.

Fri: Temaidéen är bra.

I planering av den integrerade verksamheten tar organiseringen en stor andel av tiden, hur man ska få till gemensamma teman och andra aktiviteter för barnen men också organiseringen av de vuxnas arbete i arbetslaget. Det saknas rutiner och en organisation som stöder den integrerade verksamheten. Varje arbetslag måste varje läsår "uppfinna hjulet på nytt". Samtidigt visar nedanstående citat på hur svårt det kan vara att göra en organisation i förväg om man har synsättet att "samverkan måste utvecklas beroende på vad barnen behöver och klarar av". Även följande citat är hämtat från ett möte i ett arbetslag där integrationen pågått en längre tid.

L: Hur samverkan utvecklas beror ju på barnen, vad de behöver och klarar av

(motverkar organisering av tider etc. i förväg).

L: Vi kanske inte alls ska göra det vi alltid har gjort.

L: När barnen arbetar ihop går det jättebra, det som är svårt är ju när vi vuxna ska hitta organisationen.

Vilsenheten om vari det nya ska bestå är som synes stor. Följande citat är hämtat från ett arbetslag med liten erfarenhet av samverkan och citatet belyser ytterligare osäkerheten i den nya situationen. I mötet som citatet är hämtat från medverkar skolledningen

och det är på begäran av arbetslaget. Arbetslaget menar att man varken har idéer om vad samverkan innebär eller har fått det stöd som man känner behövs från ledningens sida. Även andra arbetslag ställer sig samma frågor som laget som här citeras men här sker det ovanligt öppet.

L1: Förra veckan var du arg (vänder sig till F1).

F1: Jag har kört på improvisation hela hösten, vi har ingen tråd i arbetet, det kvarstår mycket i planering både bland oss själva men också i förhållande till skolan, vi lever i skilda världar, vi har olika avtal, vi skiljer oss även ideologiskt, pedagogiskt och "man lever ur hand i mun".

Rektor: Det finns inte tid till så mycket plats för pedagogiskt nytänkande, ska vi utveckla det?

L2: Vi har haft fullt upp med våra ettor, lära dom läsa, skriva, vi har inte orkat med att ta in sexåringarna i vårt arbete.

F1: Vi har ju barnen gemensamt.

Rektor: Det ni gjorde nu är inte det pedagogiskt nytänkande?

L1: Vi kände inledningsvis i höstas att vi behövde känna våra klasser, hitta lugnet i klasserna.

F1: Ska man blanda barnen? Är det så man ska göra?

Rektor tar på sig rollen att vara processledare, vilket fortsätter i nästa citat.

Rektor: Nu frågar jag var och en vad ni tycker om samarbetet.

F2: Jag har inte samma behov av att jobba ihop med 1:an, jag har nog med att få ihop sexårs.

F3: Jag tycker det är bra att barnen får känna skolans arbetssätt, jag har inget emot att blanda barnen, det sker ju på fritids.

Specialläraren: Jag behöver mer samarbete med sexårs, det utnyttjar vi inte riktigt nu, jag skulle vilja att vi diskuterade barnen mer, tidigare.

Rektor går in som processledare så att arbetslagets medlemmar kan komma till tals. Men rektor går också in i själva diskussionen och förmedlar att hon har en bild av vad samverkan ska leda till. Citatet som följer är från samma möte som de två föregående citaten var hämtade ifrån.

Rektor: Du vill mer och känner frustration (pekar mot F1), ni har gjort synligt olikheter, det gäller att hitta det som blir bra för er, samtidigt är jag ivrig. Kan barnen komma fram snabbare med mer träning i sexårs? På Björken handleder lågstadielärarna F-lärarna.

L2: Vad jag kan känna är att de barnen som skriver spontant har svårt att lära om till hur man skriver "på riktigt", jag har några som skriver baklänges, de är framåt och jobbar på.

F3: Jag har två barn som skriver bra (ger exempel).

Jag brydde mig inte om vad det stod.

Rektor: Nej, det är där vi ska sätta in stöten.

Speciallärare: Men är de mogna klarar de ju att rätta sig själva.

Rektor: Nej, vi bromsar deras utveckling.

Speciallärare: Vi gjorde så förr, de duktiga kom till skolan, de svaga gick till förskolan.

De olika utdragen visar på vikten av att ledningen intresserar sig för verksamheten. Detta kan ske genom att rektor agerar som processledare för att underlätta för personalen att bearbeta svåra frågor. Rektor kan också bidra till arbetet genom att formulera visioner och ge personalen möjligheter att ha dessa som utgångspunkt för diskussioner i arbetslaget.

Kännetecknen för processen i arbetslagen

Kännetecknande för mycket av processen i arbetslagen är ett "tillåtande klimat". Initiativ från de olika deltagarna anammats och antas som lösning på de problem som diskuteras utan att de analyseras eller granskas. Alla i arbetslaget utgår från att man förstår situationen på samma sätt. Det ligger naturligtvis en stor fara i detta. Risker är stora att man sopar meningsskiljaktigheter och skillnader i synsätt under mattan. Behovet av harmoni och konflikträdsla kan leda till att de professionella olikheterna inte utnyttjas för lärande och utveckling i arbetet. Undantag finns från detta mönster. En ny lärare i arbetslaget kan fråga för att försöka sätta sig in i arbetet men också för att hon inte är medveten om den diskussion och de motiv som finns för olika ställningstaganden sedan tidigare i arbetslaget. Följande citat visar

hur en ny lärare (L2) bryter in i diskussionen med tydliga frågor om verksamheten.

L1: Det är beslutat i "röda tråden" att alla ska arbeta med Bornholmsmodellen, har ni hunnit komma igång?

F: Jag har arbetat med det varje samling.

.....

L1: Jag har en bok som ni får låna, bra om alla vet om det, ett sätt att förebygga läs- och skrivsvårigheter.

L2 (Som är ny): Vad är det som är bra med Bornholmsmodellen?

L1: Det är ett strukturerat material som man kan följa.

F: Det är bra tycker jag.

L1: Det finns ett beslut på att vi ska arbeta med det här i området, vi har arbetat med det i många år. Specialläraren som testat alla barn i början av år 1 säger att det har blivit mindre problem nu, de kan mer nu sen vi började med materialet i förskoleklassen.

F: Jag såg att barnen är medvetna, jämförde ord, ljud och så vidare spontant. Men det skulle vara bra med mindre grupper när vi arbetade med det.

Det kan alltså vara av värde att få in en ny medlem i arbetslaget som efterfrågar de överväganden som ligger till grund för de arbetssätt och metoder som arbetslaget har valt att arbeta med. Emellertid kan ett sådan förhållningssätt också gynna utvecklingen i ett väl etablerat arbetslag. För att detta ska komma till stånd på ett fruktbart sätt menar Granström (2003) att en viktig förutsättning är ett utvecklat yrkesspråk. Med hjälp av språket kan arbetslaget kommunicera antaganden om sitt arbete och språket är ett viktigt verktyg för att utveckla praktiken och varandras yrkeskunnande och erfarenheter. I utbildningen för olika yrken utvecklas grunderna för yrkesspråket genom teoretiska och praktiska studier. Emellertid är det viktigt att det finns möjligheter att fortsätta utvecklingen av yrkesspråket i det praktiska arbetet. Arbetslaget skulle kunna erbjuda en arena för denna utveckling.

Lidholt (1999) visar i sin avhandling att arbetslagen i förskolan önskade mer tid för "att prata ihop sig", mer tid för samtal om barnen, verksamheten och den egna yrkesrollen. Denna

tid pressas alltmer i en organisation som präglas av tids- och resursbrist. Den tid som arbetslaget trots allt har, används till "att formulera, rama in och lösa problem av olika slag, ofta relaterade till ett ökat tryck och oförutsedda händelser" (Lidholt, 1999, s. 118). En försiktig slutsats från föreliggande studie är att tidsaspekten också spelar roll för processer i arbetslaget. Tiden används på ett till synes rationellt sätt, för att lösa problem som ligger nära i tiden. Första lösningsförslag tas tacksamt emot och accepteras då många akuta problem måste lösas. Arbetssituationen för personal i förskola och skola är pressad och risken för utbrändhet är stor (Lidholt, 1999). Arbetslaget kan i denna situation fungera som "säkerhetsventil" för personalen för att minska både intellektuellt och emotionellt tryck. I en studie av arbetslag på högstadiet visar Ahlstrand (1995) att lärarna använder arbetslaget i första hand som en emotionell avlastningsgrupp. I den studie som här redovisas finns liknande behov från personalens sida. En lärare uttrycker detta på följande sätt.

L2: Vi hade så mycket att prata om med varandra, stunderna i arbetslaget har varit värdefulla, viktigt att vi får prata av oss.

Att ta steget från att i första hand se arbetslaget som en grupp där man får och ger emotionell avlastning och stöd till att där kritiskt kunna granska sina antaganden och utveckla sitt eget och sina kollegors yrkeskunnande och den gemensamma praktiken kan vara en stor utmaning. För detta kan krävas stöd både i form av ledning i arbetslaget och som handledning som kommer utifrån.

Sammanfattning och diskussion

Det arbetslag som kommit längst i integrationen både vad gäller arbetssätt och innehåll är det lag som arbetat längst tid tillsammans (Fikonet). Här sker en pedagogisk integration, man planerar hela veckans arbete tillsammans och en kompanjonmodell för samverkan är övervägande. Här stöds integrationen av att skolans organisation ger arbetslaget huvudansvaret för hela verksamheten och arbetslaget har tid varje vecka att till-

sammans diskutera och utveckla verksamheten. Tid att arbeta sig samman tycks vara en viktig faktor för att integrationsarbetet ska kunna utvecklas och komma förbi administrativ integration.

Hur lång tid arbetslaget har arbetat tillsammans är inte den enda faktor som är avgörande. I det andra arbetslaget (Mandel), som har lång erfarenhet av samarbete, har en pedagogisk integration under utveckling störts. Här har det varit stor personalomsättning och arbetslagets tid för att lära känna de olika personalgruppernas traditioner har inte räckt till för att utveckla den pedagogiska integrationen vidare. Arbetslaget har också fått krav på sig att administrativt dela upp barnens tid mellan olika funktioner. En faktor som uppmuntrar laget att arbeta efter en konsiderationsmodell (Granström, 2003). Stabilitet i personalgruppen tycks alltså vara en annan viktig faktor för ett framgångsrikt integrationsarbete.

I de två arbetslag som arbetat under kortare tid har ett lag utvecklats mot att arbeta med ett stort temaarbete mot slutet av observationstiden (Boken). Detta kan fungera som en möjlig utgångspunkt för att nå en pedagogisk integration på sikt. Emellertid arbetar detta arbetslag under organisatoriska förhållanden som hotar lagets utveckling. Här tillhör arbetslagets medlemmar parallellt andra arbetslag som planerar en stor del av verksamheten under veckan. Varken barnens eller de vuxnas scheman är konstruerade utifrån integrationsprocessens behov av tid eller ledning. Här finns risk för att en konkurrensmodell kan slå rot och utvecklas.

I det andra arbetslaget som arbetat under kort tid (Sälgen) har medlemmarna inledningsvis betydande svårigheter med att förstå varandras idéer om verksamheten; både barnens och sin egen integrerade verksamhet. Arbetslagets medlemmar visar öppet detta och vill också ha hjälp av skolledningen. Arbetslaget prövar olika kortare teman, utvärderar och förändrar. Det är en trevande verksamhet där lokalmässig och administrativ integration till en början dominerar och man gör försök med social integrering. Det finns dock förutsättningar för att arbetslaget ska kunna komma vidare mot en pedagogisk integration. Det finns

tid för laget att träffas och det finns intresse och öppenhet för förändring. Under andra året som observationsstudien pågick fick en av lagets medlemmar tid för att vara ledare för arbetslaget. Vad gäller samarbetsmodeller finns det drag av samtliga modeller som Granström (2003) beskriver. Under vissa möten präglas arbetet av konkurrens mellan grupper och synsätt, konkurrensmodellen. Vid andra tillfällen försöker man dela upp arbetet mellan sig för att man vill undvika konflikt, konsiderationsmodellen. Det finns däremellan också vilja att arbeta för en kompanjonmodell och nå nya sätt att arbeta på och tänka på kring den integrerade verksamheten för att nå målet: en bra miljö och verksamhet för barns lärande under de tidigare åren i skolan.

Sammanfattningsvis visar denna observationsstudie på några viktiga faktorer som påverkar och styr det sammansatta arbetslagets möjligheter att utveckla en integrerad verksamhet i förskoleklass och skola.

Arbetslaget behöver

- Tid att etablera sig.
- Tid för gemensam planering.
- Ett stödjande ledarskap (processledning, visioner).
- Stabilitet i personalgruppen.

Om inte dessa förutsättningar uppfylls finns risk för att laget utvecklar en konflikt- eller konsiderationsmodell. Om förutsättningarna finns utgör de en god grund för att en kompanjonmodell ska utvecklas, som kan tjäna som ett redskap för att planera och genomföra en pedagogiskt integrerad verksamhet för de yngsta barnen i skolan.

Litteratur

- Ahlstrand, E. (1995) *Lärares samarbete – en verksamhet på två arenor*. Linköping Studies in Education and Psychology No.43, Linköping, Linköping University.
- Andersson, B-E. (1983) *Elevers skolmiljö. En översikt av forsknings och utvecklingsarbete med inriktning mot grundskolan*. Stockholm, Skolverket.
- Broman, A. (2000) Att arbeta i en integrerad verksamhet, i *Skolan möter förskolan och fritidshemmet*, ed. Kärrby, G. (2000). Lund, Studentlitteratur.
- Davidsson, B. (1999) Skilda och gemensamma världar. Förskola och skola som integrerad praktik. *Pedagogisk forskning i Sverige* 1999;4(2):182-199.
- Granström, K. (2003) Om vuxnas samarbete och kompetensutnyttjande. Om mötet mellan förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger. I *Lagarbete och tidig läs- och skrivutveckling*. Stockholm, Skolverket.
- Haug, P. (1992) *Educational reform by experiment. The Norwegian experimental educational programme for 6-year-olds (1986–1990) and the subsequent reform*. Stockholm, HLS.
- Johansson, I. (2000) Förskolepedagogiken möter skolan – utgångspunkter för förändring, i *Skolan möter förskolan och fritidshemmet*, ed. Kärrby, G. (2000). Lund, Studentlitteratur.
- Kärrby, G. (1982) *Forskning kring samverkan förskola–lågstadium*. Göteborg, Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs universitet.
- Kärrby, G. (2000) Inledning i *Skolan möter förskolan och fritidshemmet* ed Kärrby, G. (2000). Lund, Studentlitteratur.
- Lidholt, B. (1999) *Anpassning, kamp och flykt. Hur förskolepersonal handskas med effekter av besparingar och andra förändringar i förskolan*. Uppsala, Acta Universitatis Upsalien-sis. Uppsala Studies in Education 83.
- Pramling-Samuelsson, I. & Mauritzon, U. (1997) *Att lära som sexåring. En kunskapsöversikt*. Stockholm, Skolverket.
- Skolverket (2001) *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. Stockholm, Skolverket. Skolverkets rapport nr 201.
- SOU 1997:21. *Växa i lärande*. Betänkande om förslag till läroplan för barn och unga 6–16 år. Barnomsorg- och skolkommittén. Stockholm, Fritzes.



Kulturer möts och påverkas

Elisabeth Ahlstrand

I föregående artikel redovisas resultat från en observationsstudie av fyra arbetslags ordinarie möten. Arbetslagen som består av förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger har till uppgift att planera, genomföra och utvärdera den integrerade verksamheten för förskoleklassen och de tidiga åren i skolan. I studien är integrationsprocessen och samspeismönster i arbetslag i fokus och studeras och analyseras utifrån vad som händer och uttalas i arbetslagen över en tid av drygt ett år. Samma fyra arbetslag ingår också i den enkätstudie som redovisas här. Det är de olika personalkategoriernas syn på barns lärande och utveckling som är i fokus. Förskollärarna, grundskollärarna och fritidspedagogerna har individuellt fått ta ställning till ett antal påståenden som de har prioriterat och rangordnat. Enkäten har dels besvarats när observationerna av arbetslagen påbörjades, dels i slutet av observationstiden, dvs. drygt ett år efter första gången. Syftet med enkätstudien är att få kunskap om hur pedagoger med olika utbildning och erfarenhet ser på ett så grundläggande fenomen i skolan som *barns lärande och utveckling*.

Som tidigare nämnts i denna antologi har försök med samverkan mellan förskola och skola följts av forskare och dokumenterats i åtskilliga rapporter. En sammanställning av senare års försök och deras resultat har gjorts av Pramling-Samuelsson

och Mauritzon (1997). De framhåller bl.a. att många forskare betonar behovet av en gemensam pedagogisk grundsyn, att samverkan oftast sker på skolans villkor och att samverkan kräver mycket tid för både planering och genomförande. Haug (1992) lyfter också fram behov av tid och pedagogisk samsyn för att integrering mellan sexårsverksamhet och skolan ska lyckas. Slutsatserna drar Haug från erfarenheter som gjorts i Norge. Haug menar att skolans kultur oftast tog överhand i de norska försöken och att man egentligen misslyckades med att sammansmälta det bästa från skolans kultur med det bästa från förskolans kultur. Det blev en integrering på den enes villkor, dvs. skolans. För att kunna nå en sammansmältning eller en integrering krävs att personalen i skolan och förskolan har kunskaper om och förstår de ideologiska sammanhang som förändringen innebär och att pedagogerna utifrån denna insikt kan se att verksamheten måste bedrivas på ett nytt sätt (Haug, 1992).

När sexåringarna får en egen skolform, förskoleklassen, och denna skolform liksom förskolan i sin helhet omfattas av läroplanens mål finns intentioner om att förskolan och skolans traditioner och kulturer ska mötas och berika varandra. Reformen syftar till att utveckla arbetsformer och ett nytt pedagogiskt förhållningssätt i den integrerade verksamheten. Detta nya förhållningssätt förväntas leda till att kontinuitet skapas i det livslånga lärandet såsom det gestaltas i läroplanerna och i bakgrundstexter till dessa. En viktig resurs för att utveckla verksamheten anses det integrerade arbetslaget vara, arbetslaget som består av förskollärare, grundskolans olika lärarkategorier samt fritidspedagoger.

Samarbete i de integrerade arbetslagen påverkas av en rad föreställningar som yrkesgrupperna kan ha om sin egen kompetens, varandras kompetens och prioriteringar i yrkesutövningen. På så sätt kan föreställningarna betraktas som bakgrundsvariabler som påverkar hur samarbetet kommer att utvecklas. Om och hur arbetslaget ges möjlighet att synliggöra dessa föreställningar eller rationaliteter som Granström (2003) uttrycker det, är av avgörande betydelse för arbetslagets utveckling. Som ett led i

undersökningen om hur samverkan i arbetslaget mellan personal med olika kompetens utvecklas är det därför väsentligt att undersöka hur olika yrkesgrupper värderar en rad för arbetet väsentliga frågor och vilka bilder av varandras kunskaper och värderingar olika personalkategorier går in i samarbetet med.

För att få djupare kunskaper om hur samverkan utvecklas i arbetslagen, hur integrering av olika yrkeskulturer sker och hur olika yrkeskulturer eventuellt påverkas och förändras krävs betydligt mer ingående studier och av annan art än en enkätundersökning. Observationer av arbetslagens möten och samtal med personal under en längre tid har därför också genomförts. I föregående artikel rapporterades resultat och slutsatser från ett sådant arbete (Ahlstrand, 2003). Enkäten har besvarats dels innan observationer av arbetslagens ordinarie möten har startat, dels när observationerna avslutats dryga året efteråt. Instrumentet kan således ge ett grovt mått på om förändringar skett vad gäller delar av den pedagogiska grundsynen och i så fall i vilken riktning. Frågeformuläret har konstruerats av Ahlstrand och Granström (1998).

Frågeformulärets syfte är att undersöka olika yrkesgruppers föreställningar om:

- barns lärande och utveckling,
- kunskaper,
- elever med svårigheter,
- vuxnas arbete i skolan.

Frågeformuläret innehåller både på förhand formulerade frågor och plats för egna kommentarer. Här redovisas endast resultatet rörande deltagarnas syn på "barns lärande och utveckling". Det är självklart ett väsentligt område för arbetslagen att diskutera. Ställningstaganden kring barns utveckling och lärande ligger till grund för både arbetslaget och den enskilde läraren då verksamhet planeras, genomförs och utvärderas. I en preliminär analys av enkätens samtliga områden visar det sig också att synen på barns lärande och utveckling skiljer sig åt både mellan yrkesgrupper och mellan de olika arbetslagen. Därför redovisas resultat från

enkäten från detta område och resultaten relateras till de förutsättningar som de fyra studerade arbetslagen arbetar under.

Fortsättningsvis presenteras de tre alternativ som frågeformuläret erbjuder för hur man kan se på barns lärande och utveckling. Lärarna ombeds att poängsätta varje alternativ så att summan av de utdelade poängen blir 10. Ett alternativ som värderas högt ska få högre poäng jämfört med ett alternativ som värderas lägre. Alternativen behöver alltså inte utesluta varandra.

Olika synsätt på barns utveckling och lärande

I den gemensamma läroplanen (Lpo 94, anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet) finns en rad påståenden om hur lärande och utveckling sker, vilket lärande som är önskvärt och hur detta ska stödjas i förskoleklass, skola och fritidshem. Här har tre grundläggande synsätt vaskats fram ur läroplanens texter. Ur dessa har sedan enkätens alternativ konstruerats. De tre synsätten kan troligtvis benämnas och/eller kompletteras på olika sätt. I denna studie benämns de med uttrycken: *Det inlärningsinriktade synsättet*, *det utvecklingsinriktade synsättet* och *det interaktionistiska synsättet*. De tre alternativen speglar tre olika synsätt på barnens roll och förmåga i lärandet. Detta får konsekvenser för den vuxnes bemötande och planering av lärandet i skolan.

Det inlärningsinriktade synsättet framhäver att det finns ett på förhand givet pensum som barnet behöver ta del av och lära sig. Nedan följer ett par citat ur "Skolans värdegrund och uppdrag" (Lpo 94) som belyser detta.

Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleven förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på.

(s. 5)

Skolan skall förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. (s. 7)

Här framgår att skolan ska förmedla grundläggande värden och de beständiga kunskaper som alla i samhället behöver; naturligtvis finns det i skolan många aktörer som kan vara med att

förmedla detta. Det går dock inte att bortse från lärares stora betydelse och ansvar för denna förmedling enskilt eller i arbetslag. Barnet kan lära sig genom att få förebilder, modeller, träna och repetera. Utifrån detta synsätt har enkätens första alternativ formulerats.

Alternativ A, Inlärningsinriktning: Barn lär sig bäst genom att de vuxna väljer ut uppgifter som de får träna på och lära sig känna igen. Det är viktigt för barns utveckling att läraren skapar möjlighet till repetition och igenkännande.

Nästa synsätt kallas det *utvecklingsinriktade*. I detta synsätt finns en tilltro till att barnet har en inneboende drivkraft och den vuxnes roll blir att invänta signaler från barnet, att det är intresserat av olika typer av lärande. Förenklat kan detta synsätt också kunna illustrera att barnet själv konstruerar sin kunskap, ett synsätt som bl.a. Piaget har utvecklat (Halldén, 1979).

Inom mål och riktlinjer (Lpo 94) står det att:

Skolan skall sträva efter att varje elev:

- *utvecklar nyfikenhet och lust att lära*
- *utvecklar sitt eget sätt att lära. (s. 11)*

Målformuleringen visar på en tilltro till elevernas förmåga att lära och konstruera kunskap. I läroplanstexten om "Värdegrund och skolans uppdrag" (Lpo 94) poängteras utgångspunkten för undervisningen.

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling. (s. 6)

Enkätens andra svarsalternativ är konstruerat utifrån dessa grundidéer.

Alternativ B, utvecklingsinriktning: Barn lär sig bäst om man utgår från deras nyfikenhet och inväntar barnet tills det efterfrågar kunskap. Det är viktigt för barnets utveckling att det ges stora möjligheter till egna val.

Det tredje synsättet bygger på att människor lär i grupp och kunskapen också konstrueras i samverkan med andra, ett *interaktionistiskt* sätt att se på barnet och lärandet. Från Lpo 94 är följande citat hämtade.

Gemensamma erfarenheter och den sociala och kulturella värld som skolan utgör skapar utrymme och förutsättningar för ett lärande och utveckling där olika kunskapsformer är delar av en helhet. (s. 8)

Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära. (s. 9)

I samvaro och kommunikation med andra människor finns en stark kraft för lärande och kunskapsbildning. Vygotskys utveckling (SOU 1992:94, s. 59–79) av det sociokulturella perspektivet kan vidare ses som inspirationskälla till formuleringen av det tredje synsättet i enkäten.

Alternativ C, det interaktionistiska: Barn lär sig bäst genom att umgås med och arbeta tillsammans med andra barn. Samarbete och gruppaktiviteter är viktiga för barnens lärande och utveckling.

Alla tre synsätten på barns lärande och utveckling, som uttrycks i enkätens tre alternativ, är alltså rikt representerade i läroplanens texter. Vidare bör understrykas att alternativen inte är konstruerade så att något alternativ skulle vara mer ”skolinriktat” eller ”förskoleinriktat” än det andra utan representerar olika synsätt som finns i den läroplan som nu gäller för förskoleklassen, grundskolan och fritidshemmet.

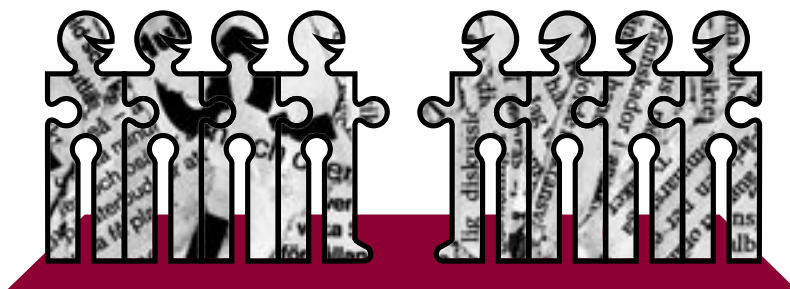
Tabell 1. Svarsfrekvens i de fyra arbetslagen vid mättillfällena 1 och 2.				
Arbetslag	Mättillfälle 1		Mättillfälle 2	
	G-lärare	F-lärare	G-lärare	F-lärare
Boken	5	6	3	6
Sälgen	3	3	5	7
Mandeln	2	2	2	3
Fikonet			3	4

Enkäten i fyra arbetslag

De fyra arbetslagen som deltagit i undersökningen kallas här för Boken, Sälgen, Mandeln och Fikonet och de är, som sagts tidigare, samma lag som presenterades i den förra artikeln i denna antologi. Arbetslag Boken och Sälgen är båda nystartade arbetslag när enkäten första gången presenteras. Mandeln och Fikonet har längre erfarenhet av samverkan mellan olika yrkeskategorier (Tabell 1).

Arbetslag Boken och Sälgen genomförde värdeanalysen under arbetslagstid. Lag Mandeln ville genomföra detta på icke arbetslagstid och då visade det sig att det var svårt att få in de ifyllda formulären. Resultaten från detta arbetslag får således tolkas med viss försiktighet då svaren är få. Alla tre arbetslagen har fyllt i enkäten med ca 1,5 års intervall. Det fjärde arbetslaget, Fikonet, har ingått i denna undersökning endast under senare delen av undersökningsperioden. Laget representerar i undersökningen ett arbetslag som under en längre tid arbetat med samverkan mellan sexårsgruppen och skolan. De resultat som kan fås i en värdeanalys skulle här visa på hur yrkesgrupper med långvarig erfarenhet av samverkan kan ställa sig till värdeanalysens påståenden. Fritidspedagogerna är få i undersökningen och därför har deras svar infogats bland förskollärarnas. Sammantaget är gruppen förskollärare något överrepresenterad i förhållande till gruppen grundskollärare i denna undersökning.

Här kan en kommentar om arbetslagens deltagande i observationsstudier och enkätundersökningen vara på sin plats. Det har för några arbetslag varit förenat med stor vanda att släppa in



forskaren i det vardagsnära arbetet. Flera av arbetslagens medlemmar uttalar också att de känner sig osäkra i arbetet och gör yttranden i stil med "kan det här verkligen vara intressant att studera". Vid förfrågan om deltagande i undersökningen har flera arbetslag avböjt. Det har alltså inte varit helt oproblematiskt att samla data kring de aktuella frågorna. En tänkbar orsak kan vara att arbetet i det integrerade arbetslaget fortfarande inte hittat sin form och sitt innehåll. En försvårande omständighet kan också vara att i en kommun där förfrågan om deltagande gjordes var inte arbetstidsavtalet klart för lärarna. Under sådana omständigheter kan det kännas tungt att både gå in i nya arbetsuppgifter och dessutom ha en forskare som dokumenterar arbetet.

Mönster för grundskollärares och förskollärares syn på barns lärande och utveckling

I detta avsnitt presenteras först grundskollärares svar i enkäten därefter förskollärarnas. Sist görs en jämförelse mellan mönstren. Medelvärdena för enkätens alternativ finns i tabell 2.

Grundskolans lärare har en preferens för det *inlärningsinriktade* synsättet (A) i båda mätningarna, en tilltro till att barnen lär och utvecklas genom att den vuxne visar på vad och hur barnet ska lära. Det förefaller som om dessa lärare under en tids samverkan förstärker denna utgångspunkt för sitt arbete. Att barnet har en inneboende drivkraft och den vuxnes roll blir att invänta signaler från barnet, det *utvecklingsinriktade* synsättet (B), värde-
rar grundskollärarna också högt i den första mätningen. Efter en tids samverkan i arbetslagen har emellertid detta alternativt

gått ned i preferens. Det *interaktionistiska* synsättet (C) rangordnas på tredje plats i båda mätningarna och värderingen att barn behöver samverka med andra barn står sig så att säga genom tiden med samverkan i arbetslaget utan att påverkas. Sammanfattningsvis ligger trots allt grundskolans lärare relativt lika fördelade mellan de tre alternativen vid mättillfällena 1 och 2.

Förskollärarnas intresse för det *inlärningsinriktade* synsättet (A) är inte särskilt stort vid mättillfälle 1 men något större vid mättillfälle 2. Förskollärarna värderar alltså att barn lär sig bäst genom att de vuxna väljer ut stoff och arbetsmetoder högre efter en tids samverkan i arbetslaget. Det *utvecklingsinriktade* synsättet (B) är det högst prioriterade för förskollärarna både före och efter en tids samverkan i arbetslaget. Men denna preferens är inte lika tydlig vid mättillfälle 2. Den *interaktionistiska* inriktningen (C), som innebär att barnen är beroende av samverkan med andra barn för sitt lärande, är något högre värderat vid mättillfälle 2 jämfört med 1. Här förstärker alltså förskollärarna sin syn under en tid av samverkan i arbetslag. Efter ett drygt års samarbete visar förskollärare en utjämning mellan de tre alternativen. Förskollärare verkar med andra ord närma sig grundskollärarnas fördelning mellan de tre valbara alternativen.

Förskollärare/fritidspedagoger tycks ha förändrat sin syn på barns lärande och utveckling mellan de båda mättillfällena. Vid jämförelse mellan grundskollärares och förskollärares preferenser framträder två olika mönster. Samverkan i det integrerade arbetslaget tycks ha påverkat förskollärares och fritidspedagogers synsätt mer än grundskollärares. Visserligen har förskol-

Tabell 2. Grundskollärares och förskollärares medelvärden för de tre alternativen i mätningarna 1 och 2.

Alternativ	G-lärare		F-lärare	
	Mätn 1	Mätn 2	Mätn 1	Mätn 2
A	3,9	4,4	2,5	2,8
B	3,6	3,1	4,8	3,8
C	2,5	2,5	2,5	3,4

lärarna kvar sin dominans för det utvecklingsinriktade synsättet men här har en betydande dämpning skett vid mättillfälle 2. Denna yrkesgrupp har efter en tids samverkan i arbetslaget fortfarande en tilltro till att barnets lärande gynnas av deras egna val men också att barn lär och utvecklas genom samverkan med andra barn, ett synsätt som förstärks under samverkanstiden. Sammanfattningsvis kan urskiljas ett mönster för hur grundskolans lärare gör värderingar kring barns lärande och utveckling och ett annat mönster för hur förskollärare och fritidspedagoger värderar olika synsätt i denna fråga. De resultat som här redovisas går i samma riktning som de som t.ex. Haug visade (1992) där han menar att skolans kultur har tendens att ta över när samverkan sker mellan skola och förskola.

Mönster i arbetslagen efter en tids samarbete

I följande avsnitt görs en analys av hur mönstret för varje arbetslag ser ut vad gäller barns lärande och utveckling. Analysen sker utifrån resultat från enkäten vid andra mättillfället, alltså när de integrerade arbetslagen arbetat minst dryga året. Arbetslagens medelvärden för enkätens tre alternativ finns redovisade i tabell 3.

Arbetslag Fikonet visar på det mest utmärkande mönstret. Mönstret för hur arbetslaget fördelar sina preferenser för de olika svarsalternativen har stora likheter med profilen för förskollärare. Detta innebär att man i första hand menar att "barn lär sig bäst om man utgår från deras nyfikenhet och inväntar barnet till dess det efterfrågar kunskap. Det är viktigt för barnets utveckling att det ges stora möjligheter till egna val" alltså ett *utvecklingsinriktat* synsätt (B). Men också en interaktionistisk in-

Tabell 3. Arbetslagens medelvärden för de tre svarsalternativen vid mätning 2.

Arbetslag	Boken	Sälgen	Mandeln	Fikonet
Alternativ A	3,7	3,1	4,0	1,4
Alternativ B	3,8	3,5	3,4	5,0
Alternativ C	2,6	3,4	2,6	3,6

riktning är intressant för detta arbetslag liksom för förskollärarygruppen i stort. Däremot är intresset för det inlärningsinriktade alternativet svagt. Arbetslag Fikonet skulle man kunna säga ha en "förskoleprofil" i sitt värderingsmönster.

Arbetslagen Boken och Mandeln har en profil som mer liknar grundskollärares eller, skulle man kunna säga, en "skolprofil". Profilen kännetecknas av att det *inlärningsinriktade* synsättet (A) har högst värde. "Barn lär sig bäst genom att de vuxna väljer ut uppgifter som de får träna på och lära sig känna igen. Det är viktigt för barns utveckling att läraren skapar möjlighet till repetition och igenkännande". Därefter kommer det utvecklingsinriktade synsättet i preferens och sist det interaktionistiska. Här måste dock noteras att värdena för arbetslag Mandeln är mycket osäkra på grund av låg svarsfrekvens i enkätundersökningen.

Arbetslag Sälgen har ett något annat mönster vid mätillfälle 2. Här är en relativt jämn fördelning mellan de tre olika synsätten. Varken "förskoleprofilen" eller "skolprofilen" dominerar. Möjligen skulle man kunna säga att här håller ett nytt mönster på att utvecklas, som varken domineras av grundskollärares eller förskollärares kollektiva yrkesuppfattningar. *Båda grupperna tycks ha tagit intryck av varandra.*

Resultaten som framkommer i denna undersökning visar att arbetslagen skiljer sig åt vad beträffar synen på barns lärande och utveckling. I ett arbetslag har det skett en utveckling som går mot en samstämmighet och där värderingsmönstret har förskolläraryprofil (Fikonet). I två arbetslag har grundskollärarnas värdemönster blivit dominerande på bekostnad av förskollärarnas (Boken och Mandeln) medan det i det fjärde arbetslaget (Sälgen) håller på att utvecklas ett mönster som inte direkt är igenkänningsbart, varken i grundskollärares eller i förskollärares mönster, dvs. en ömsesidig påverkan.

Sammanfattning och diskussion

Det har ställts stora förväntningar på arbetslag bestående av grundskollärare, förskollärare och fritidspedagoger att planera och genomföra en integrerad verksamhet i skolan. Dessutom

finns det förhoppningar om att man i arbetslaget med flera kompetenser skulle lära av varandra och att man tillsammans skulle utveckla ett nytt pedagogiskt tänkande till gagn för barnens lärande i de tidigare åren i skolan (Skolverket 2001, rapport 201).

I en artikel i denna antologi skriver Granström (2003) att det i arbetslag bestående av olika yrkeskategorier kan utvecklas olika modeller för hur samverkan kan fungera. Ett viktigt led i att utveckla förståelse för varandras kompetenser och värderingar samt att kunna formulera gemensamma målsättningar och strategier är att man i grupperna har ett utvecklat yrkesspråk. I språket kan likheter och olikheter avslöjas och det finns förutsättningar att förstå varandra och driva en utveckling av sin praktik tillsammans. För detta arbete krävs dock tid för arbetslaget att träffas. Tid poängterar också Haug (1992) som en viktig förutsättning för att något nytt ska uppstå i mötet mellan förskola och skola. Försättningsvis kommenteras arbetslagens förhållningssätt i förhållande till de förutsättningar, bl.a. tid, som de fyra studerade arbetslagen har för sitt arbete.

De fyra arbetslag som har besvarat enkäten har olika förutsättningar för sitt arbete. Två av lagen har under en längre tid arbetat med förskoleklassens integrering i skolan (Fikonet och Mandeln) jämfört med två andra (Boken och Sälgen) som arbetat relativt kort tid.

Arbetslag Fikonet har utvecklat en verksamhet där förskollärare och grundskollärare har ett stort gemensamt ansvar för förskoleklassens integrering i skolan. Detta tar sig bl.a. uttryck i att man gemensamt planerar för hela veckans schema för barnen både när grupperna är blandade och när de arbetar var för sig. Arbetslaget har diskuterat sig samman och har också ett relativt gemenamt synsätt på barns lärande och utveckling. Detta har stora likheter för det mönster som är framträdande för gruppen förskollärare i denna undersökning. I detta fall kan vi alltså konstatera att förskolans synsätt och värderingar också kan ha en chans i det integrerade arbetslagets traditionsutveckling. Som tidigare nämnts så finns det en stor samstämmighet om att skolans traditioner och synsätt lätt får övertaget i samverkan mellan

förskola och skola. Med ledning av resultat från detta arbetslag kan vi dra en försiktig slutsats om att värderingar som företräds av förskolans personal också kan få fotfäste och dominera i det integrerade arbetslaget.

Arbetslag Mandeln har också arbetat under en längre tid men här tycks en "skolprofil" utvecklas. Detta arbetslag har relativt lite tid för att diskutera och planera samverkan. Personalen har ursprungligen rekryterats till skolan, som arbetar åldersintegrerat, för sitt intresse för integration och samverkan. Det finns traditioner för samverkan mellan förskoleklassen och skolan som bärs av några eldsjälar som varit med från skolans start. Emellertid har detta arbetslag drabbats av stor personalomsättning och det förefaller som man inte klarar av att komma ifrån de synsätt som är dominerande för varje yrkesgrupp då man ideligen får göra omstart och skolprofilen får ett bärande genomslag.

Arbetslag Boken är när undersökningen genomförs ett nystartat arbetslag. Det har fått tydliga direktiv från skolledningen om hur samverkan ska organiseras, både vad gäller arbetslagets arbete och hur barnen från förskoleklass och år 1 ska mötas i gemensamma aktiviteter, så kallad social integrering (se föregående artikel). Arbetslaget har lite tid till sitt förfogande för att verkligen lära känna varandra. Vid sidan av detta arbetslag ingår grundskolläraren i ett arbetslag som planerar för år 1, förskollärarna dels i ett lag som planerar för förskoleklassen, dels i ett annat som planerar för fritidshemmet. Det förefaller som om de synsätt som varje personalgrupp kommer in med i arbetslaget egentligen inte hinner att utmanas och arbetslaget utvecklar inte ett nytt eller gemensamt synsätt och skolprofilen tar över.

För arbetslag Sälgen är det integrerade arbetssättet också en ny företeelse när denna undersökning startar. Arbetslaget har tid till sitt förfogande varje vecka och man har ansvaret för planering, genomförande och utvärdering av verksamheten i förskoleklassen och år 1. I detta arbetslag finns också en formell ledare som är utsedd av rektor. Med uppdraget följer en nedsättning i undervisningstiden som kompensation. Profilen för hur arbetsla-

get ser på barns utveckling och lärande ser något annorlunda ut här. Laget har möjligen börjat utveckla ett nytt, men gemensamt, synsätt som utmanar de synsätt som varje yrkesgrupp för med sig. I detta fall kan de gynnsamma förutsättningarna för arbetslaget ha betydelse för att de lyckats lära av varandra och att utmana traditionella uppfattningar och utveckla något nytt.

Vi kan konstatera att det tycks finnas ett samband mellan de organisatoriska förutsättningarna och utvecklandet av gemensamt synsätt i arbetslaget. Även över en så pass kort period som drygt ett år, kan detta spåras. Om arbetslaget inte har haft tid för *reflektion* (Boken) så förstärks snarare etablerade synsätt och uppfattningar. Sannolikt är förklaringen att man tvingas att arbeta på rutin och därmed förstärks de ursprungliga uppfattningarna. Det är uppenbart att ett arbetslag behöver tid och *medveten ledning* för att söka form och innehåll både för sitt eget och barnens integrerade arbete och lärande. Detta blir tydligt i de två arbetslag som har ordnade och strukturerade former för sitt arbete (Sälgen och Fikonet). Samtidigt kan verksamheten i ett etablerat och fungerande arbetslag äventyras om de organisatoriska förutsättningarna försämras. Stor *personalomsättning försvårar* också utveckling av ett gemensamt yrkesspråk (Mandeln).

Utifrån denna studie kan vi säga att vi sett tre varianter på lagarbete.

Det formaliserade lagarbetet. Arbetslaget finns med som en del av skolans organisation på papperet men ges inte tillräckligt med resurser. Under dessa förhållanden kan arbetslaget utvecklas mot en konkurrensmodell eller en konsiderationsmodell. Det vill säga att var och en sköter sitt och förutsättningar för en gemensam utveckling är små.

Det utsatta lagarbetet. Egentligen finns förutsättningar här för samverkan. Man arbetar åldersintegrerat sedan en lång tid tillbaka, det finns personal som är intresserad av integration och det finns traditioner för integration och samverkan. Men med en stor personalomsättning är det svårt att gå vidare och det tycks som om personalen snarare går mot sina respektive yrkeskulturer än mot gemensamma synsätt då tiden blir för knapp att lära

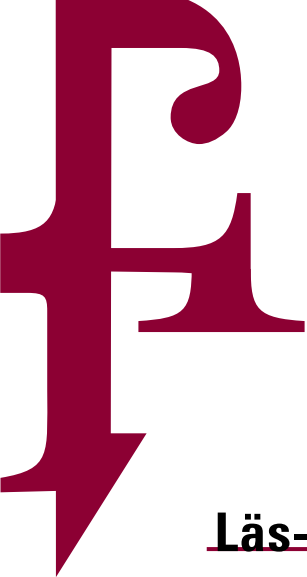
känna varandra i ständigt nya konstellationer. I ett sådant lag finns grogrund för en konsiderationsmodell, det vill säga att var och en får svara för sin egen "överlevnad".

Det autentiska lagarbetet. Ordet autentisk för tanken till något genuint, något äkta. För att detta ska kunna uppstå krävs organisatoriska förutsättningar i form av tid för att lära känna varandra och ledning som kan visa på vägar och möjligheter för laget att utvecklas tillsammans. I det autentiska arbetslaget finns alltså förutsättningar för att en kompanjonmodell ska kunna utvecklas. Det vill säga att personalen kan utveckla något nytt och gemensamt.

Sammanfattningsvis kan konstateras att i denna undersökning framkommit att det i de integrerade arbetslagen bestående av grundskollärare, förskollärare och fritidspedagoger kan utvecklas olika mönster för hur man ser på barns lärande och utveckling. Om gemensamma synsätt ska kunna utvecklas krävs *tid för diskussion* men också att man faktiskt har ett *gemensamt ansvar* för en större helhet och att det finns *en ledning* som är intresserad och drivande. Även om ett lovärt integrationsarbete kan komma igång kan detta *hotas av stor personalomsättning*.

Litteratur

- Ahlstrand, E. (2003) Tid, ledning och organisation för det integrerade arbetslaget – iakttagelser i en observationsstudie av fyra arbetslag. I *Lagarbete och tidig läs- och skrivutveckling*. Stockholm, Skolverket.
- Ahlstrand, E. & Granström, K. (1998) *Om att arbeta med barn mellan 6 och 10 år*. Stencil. Linköping, Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet.
- Granström, K. (2003) Om vuxnas samarbete och kompetensutnyttjande. Om mötet mellan förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger. I *Lagarbete och tidig läs- och skrivutveckling*. Stockholm, Skolverket.
- Haug, P. (1992) *Educational reform by experiment. The Norwegian experimental educational programme for 6-year-olds (1986-1990) and the subsequent reform*. Stockholm, HLS.
- Halldén, O. (1979) Jean Piaget: Kunskapens ursprung och inläring, i *Boken om pedagogerna. Gamla och nya idéer i aktuell utbildningsdebatt*, red. Naeslund, J. Vällingby, Liber UtbildningsFörlaget.
- Utbildningsdepartementet. (1998) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94 – anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm, Fritzes AB.
- Pramling-Samuelsson, I. & Mauritzson, U. (1997) *Att lära som sexåring. En kunskapsöversikt*. Stockholm, Skolverket.
- Skolverket (2001) *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. Stockholm, Skolverket. Skolverkets rapport nr 201.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Betänkande av Läroplanskommittén*. Stockholm, Allmänna förlaget.



Läs- och skrivutveckling i förskoleklassen

Anders Arnqvist

En viktig del i barns utveckling är att lära sig att läsa och skriva. I läroplanen för både förskolan och grundskolan är barns möte med och utvecklande av skriftspråket en viktig målsättning (Utbildningsdepartementet, 1998; Utbildningsdepartementet, 1998). Läroplanen för förskolan lyfter fram att barn redan i förskolan skall utveckla färdigheter i att lyssna och att återberätta men också att barnen skall reflektera över det man berättar. I förskolan skall barn också ...utveckla sitt intresse för skriftspråk och för förståelse av symboler... (Utbildningsdepartementet, 1998). Det här betyder att läs- och skrivutveckling och stimulans av den samma är ett gemensamt ansvar för förskola, förskoleklass och grundskola. En verksamhet där det gemensamma ansvaret för barns läs- och skrivutveckling är särskilt uttalat är verksamheten i förskoleklassen. I förskoleklassen är ambitionen att det mer barnorienterade pedagogiska förhållningssättet skall möta det mer ämnesorienterade pedagogiska förhållningssättet i grundskolan.

Innan jag går närmare in på den undersökning som ligger till grund för det här och nästa kapitel kan det finnas skäl att i korthet utreda begreppet läs- och skrivkunnighet. I den internationella litteraturen använder man begreppet literacy. Med detta begrepp avser man en bredare definition av läs- och skrivkunnighet än

att enbart kunna avkoda text och att kunna skriva bokstäver och ord. Man menar att det är viktigt att sätta läs- och skrivkunnighet i relation till de krav som finns i det omgivande samhället. Den som är läs- och skrivkunnig har förmåga att använda tryckt eller handskriven text för att exempelvis kunna tillgodose sina behov och personliga mål. Vi skall i den här rapporten hålla oss till en snävare aspekt av barns förmåga att läsa och skriva. Att vi gör den avgränsningen betyder inte att vi tar avstånd från den bredare definitionen utan det är mer ett uttryck för att vi valt några för läsning och skrivning viktiga delområden. Mycket förenklat skulle man kunna säga att läsning är att avkoda och förstå text (Høien et al., 1999). Avkodning syftar på den mer tekniska sidan av läsning. Färdigheter som sammanljudning, bokstavsidentifiering etc. är exempel på processer som barn i sitt första möte med skriften upplever som mödosamma. För den äldre läsaren är dessa processer till stor del automatiserade och den mentala kraften kan då fokusera på förståelsen av texten. Förståelse av text är en mer kognitivt utmanande uppgift och ställer därför krav på samverkan mellan olika kognitiva processer som korttidsminne, slutledning och begreppsbildning. Tankearbetet vid läsning kan i stora delar liknas vid det som sker när det lilla barnet lyssnar till sagor eller berättelser. Det finns därmed stora likheter i att förstå en text man lyssnar till och en text man själv läser.

På liknande sätt som för läsning skulle man kunna beskriva skrivning som bestående av ett antal enklare delprocesser som behöver samverka för att vi skall kunna formulera ett meddelande. Dessa skulle kunna beskrivas som rättskrivning/stavning och textproduktion. Rättskrivning/stavning kan jämföras med läsningens tekniska sida och textproduktion vid läsningens förståelsekomponent. En mer adekvat term idag är att man talar om skrivprocessen och avser då allt från det att en idé formuleras hos skribenten till dess att den färdiga skrivprodukten kan uppvisas. I skrivprocessen ingår många olika stadier och jag skall här inte fördjupa mig i dessa. När det gäller yngre barn i förskola och grundskola brukar man bl.a. lyfta fram att många barn inte förstår den funktion skriften har (Dahlgren et al., 1999) och

man kritiserar undervisningen i grundskolan för att den i alltför stor omfattning är inriktad mot rättstavning (Liberg, 1998). Vi kan alltså konstatera att både läsning och skrivning verkar ha en mer formell sida som har sitt fokus på den tekniska sidan av att läsa och skriva. Men det finns också en funktionell sida som handlar om hur vi använder vår förmåga att läsa och skriva.

Historiskt perspektiv på läs- och skrivstimulans

Synen på hur barn utvecklar sin läs- och skrivfärdighet har varierat över tid. En uppfattning i början av 1900-talet var att små barn inte var mogna för att lära sig läsa. Det kunde till och med vara skadligt att utsätta barn för den mer formaliserade läs- och skrivundervisningen som då bedrevs i folkskolan (Teale, 1995). Mot bakgrund av att allt fler barn började skolan och att man då också upptäckte flera barn som hade svårigheter med att lära sig läsa kom ett annat perspektiv på läsning och skrivning att dominera. Begrepp som skolmognad kom under 1940- och 1950-talen att användas som ett uttryck för att den kronologiska åldern inte alltid överensstämde med barnets utvecklingsålder (Persson, 1993). Det betydde bl.a. att det var möjligt för barn att redan som sexåringar börja skolan. Begreppet innebar också att barnen skulle förberedas för att börja skolan och att de då måste ha tillägnat sig vissa färdigheter som gjorde att de klarade undervisningen i skolan. Inom läsningens område kom två perspektiv att dominera när det gäller läs- och skrivförberedelse.

För det första ett perspektiv som tog sin utgångspunkt i att barnets utveckling var styrd av den biologiska mognaden. För det andra ett perspektiv som såg läsmognad som en produkt av den stimulans barnet fått innan det började skolan. Företrädare för den biologiskt inriktade skolan var bl.a. Arnold Gesell. I hans teori var det yttre och manifesta beteendet en konsekvens av inre biologisk och neurologisk mognad. Barnets utveckling kunde inte påskyndas av yttre behandling så som undervisning. En viktig uppgift när barnen började skolan var att avgöra vilka som var "läsmogna" och vilka man behövde vänta ännu en tid på för att de skulle utveckla en "läsmognad".

Det andra perspektivet tog sin utgångspunkt i att barnen behövde förberedas för den undervisning de skulle möta i skolan. Det här synsättet skulle kunna sammanfattas i följande fem punkter:

- Lära sig att läsa är möjligt när man tillägnat sig vissa grundläggande färdigheter.
- Barn skall lära sig att först behärska talspråket därefter kan de lära sig att läsa och skriva.
- Innan barnen börjar skolan skall de träna sig att diskriminera mellan olika visuella och auditiva stimuli samt att träna på alfabetet.
- Barn följer en förutbestämd utveckling och vägen fram bör följas noggrant.

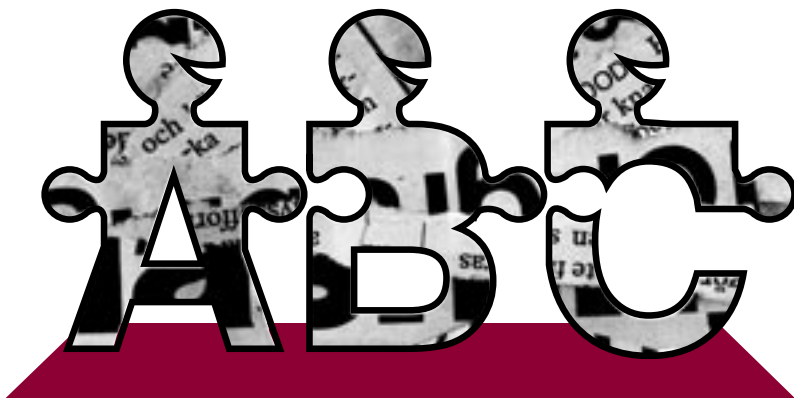
I mötet med lärare i både förskola och grundskola kan dessa två synsätt märkas. Det är inte ovanligt att man använder ord som "skolmogen" eller "läsmogen" för de barn som ännu inte tillägnat sig kunskaper om alfabetet eller andra för läsningen viktiga färdigheter. Det alternativ man då erbjuder är ytterligare ett år i förskolan eller i förskoleklass. Man använder då argument som har sin grund i en biologisk syn på barns utveckling.

Förberedelsemodellen har under 1980- och 1990-talen fått ge vika för en mer utvecklingsinriktad syn på läsning och skrivning. Både när det gäller forskning om läs- och skrivutveckling och vid utformandet av läroplaner för förskola och grundskola har man under de senaste 20 åren hämtat inspiration från den sovjetiske psykologen Vygotskij (Vygotskij & Cole, 1978). Under 1980-talet utgjorde också Piagets teorier en källa till inspiration vid forskning och läroplansarbete. Piaget betonar i sin teori barnets utveckling genom olika stadier och de som hävdar att barn måste förberedas inför den mer formaliserade undervisningen i grundskolan lutar sig gärna mot den typen av teorier. Det finns alltså en förutbestämd ordning med ett antal mer eller mindre väldefinierade stadier som förmågan att läsa och skriva utvecklas genom. Mycket av den s.k. "skolförberedelsen" under 1980- och 1990-talen tog sin utgångspunkt i Piagets teorier. Teorien fick

också en tydlig påverkan på hur personalen skulle förhålla sig till barns läs- och skrivutveckling. I utvecklandet av den kognitiva förmågan där läsning och skrivning är två viktiga färdigheter var det viktigt att barnet fick utforska texten. Begrepp som "invented spelling" (Clay, 1975) och "emergent literacy" (Whitehurst & Lonigan, 1998) hämtar närning från Piagets teorier.

I Vygotskijs teori är den verbala interaktionen och den sociala kontexten i en handling viktiga. Vygotskijs utgångspunkter är att förskolebarn kan uppfatta symboler, att läsning och skrivning måste uppfattas som meningsfullt av barnet och avslutningsvis att läsning och skrivning bör integreras i lekfulla sammanhang. I leken är barnet fokuserat på lekens sammanhang och inte på de färdigheter som tränas. Leken innebär att barnet kan delta i verksamheter som det ännu ej behärskar. Man kan leka affär trots att man inte kan räkna eller känner till storheter som liter, kilogram etc. Leken har därför tagits till hjälp när man vill skapa förutsättningar för förskolebarn att bli bekanta med skriftspråket (Hagtvet & Herdis, 1998).

I en utvecklingsinriktad syn på läsning och skrivning blir det mer viktigt att beskriva utvecklingen av några för skriftspråket viktiga faktorer. I den fortsatta beskrivningen skall jag lyfta fram några av dessa för läsning och skrivning viktiga faktorer. Om vi håller oss till de yngre barnen i förskolan används begreppet "emergent literacy" (Whitehurst & Lonigan, 1998). Med detta begrepp vill man visa att läsning inte är en färdighet man antingen behärskar eller inte behärskar. Företrädarna för förberedelsemodellen ansåg att barnet måste behärska några för läsningen viktiga färdigheter innan det var meningsfullt att påbörja en mer formaliserad läs- och skrivundervisning. Det här kom att skapa en gräns mellan de som arbetade med förskolebarn och de som arbetade med barn i grundskolans tidigare årskurser. Ljungblad (1979) visade redan på 1980-talet att förskollärare och grundskollärare hade svårt att lösa tvisten om vem som skulle ta ansvar för barnens läs- och skrivutveckling. Till stor del kom det ansvaret att ligga på den personal som arbetade i grundskolan. Mot bakgrund av att många barn redan innan de



börjar grundskolan tillägnat sig både kunskap om alfabetet och en förmåga att läsa några enkla ord är det av stor vikt att man närmare granskar hur stimulans av läs- och skrivutveckling genomförs idag.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att det är möjligt att identifiera minst tre olika förhållningssätt till hur barn utvecklar och hur man på bästa sätt skall stödja läs- och skrivutveckling. För det första finns en syn där läs- och skrivkunnighet ses som en uppsättning delprocesser som var och en måste tränas. För att träningen skall bli framgångsrik behöver vissa förutsättningar vara uppfyllda. Det kan handla om att barnet måste ha utvecklat en förmåga att uppfatta perceptuella mönster och behärska höger-vänster-riktning för att nämna några. Eftersom läs- och skrivfärdigheten kan beskrivas förhållandevis enkelt tillämpas en mer direkt form av undervisning där läraren sitter inne med den kunskap som skall förmedlas. Givetvis blir den här formen av undervisning mycket beroende av de läromedel man använder.

För det andra kan man identifiera en syn på läs- och skrivstimulans som tar sin utgångspunkt i Piagets teorier. Med detta synsätt anser man det viktigt att kunna beskriva läs- och skrivutvecklingen i ett antal stadier där varje stadium kräver sin egen form av stimulans. Lärarens uppgift är att förse barnet med möjligheter att utveckla sina kompetenser på det stadium barnet befinner sig. Viktigt är dock att barnet själv får möjlighet att utforska om-

världen och i det här fallet alfabetet och texten. En fokusering på olika stadier innebär också att det finns en markerad skillnad mellan förskolan och grundskolan och det är förskolans uppgift att förbereda barnet för grundskolan.

För det tredje går det att beskriva ett synsätt som tar sin utgångspunkt i Vygotskijs teorier där det sociala och verbala samspelet mellan vuxna och barn är den drivkraft som för utvecklingen framåt. Här ser man färdigheter i att läsa och skriva som en kommunikativ process där både barn och vuxen är medagerande. Utvecklandet av läs- och skrivkunnighet sker kontinuerligt från förskoleåren till den vuxne som läser alltmer avancerad litteratur. Det går givetvis inom detta paradigm också att identifiera ett antal för läsning och skrivning viktiga processer men avgörande är att man tar sin utgångspunkt i att läs- och skrivkunnighet är en produkt av den interaktion som sker mellan vuxna och barn eller mellan den som kan läsa och den som inte kan läsa.

Lärares inställning till läs- och skrivstimulans

Inledningsvis presenterades en översiktlig beskrivning av hur läs- och skrivstimulans genomförts under de senaste årtiondena. Vi kunde då konstatera att det skett en utveckling från en mer inlärningsinriktad syn på läsning och skrivning till en syn som mer tar sin utgångspunkt i att läs- och skrivkunnighet är en social verksamhet som sker mellan människor med tydliga förtecken av kommunikation. Ahlstrand visar också i en tidigare artikel att det är möjligt att identifiera olika synsätt på lärande både i läroplaner och bland verksamma lärare i förskoleklassen. För att närmare undersöka hur föreställningar om läsning och skrivning är företrädade bland lärare verksamma i grundskolans tidigare år och i förskoleklass har en enkät konstruerats för att studera förekomst av dessa synsätt. I enkäten frågades också om förekomsten av några för läsning och skrivning viktiga aktiviteter.

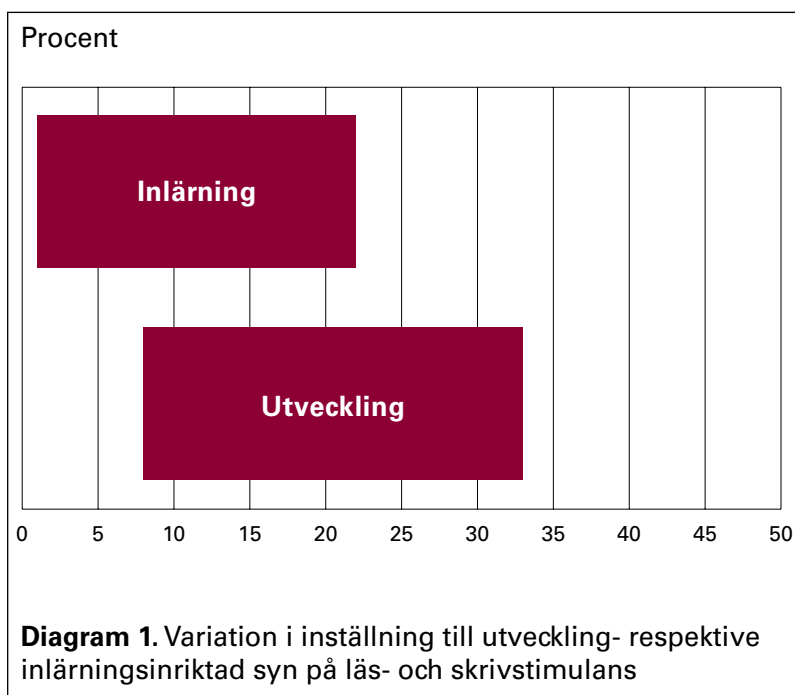
Vi börjar redovisningen med att undersöka vilken inställning till läs- och skrivstimulans som finns bland ett urval förskollärare och grundskollärare. De nitton frågorna har summerats till två

index. Dessa index är ett uttryck för två av synsätten som presenterats ovan dvs. ett inlärningsteoretiskt synsätt och ett sociokulturellt synsätt med influenser från fram för allt Vygotsky. I det förstnämnda synsättet ingår frågor av typen:

- För att lära sig att läsa behöver ett barn kunna bokstäverna och bokstavsljuden.
- Läs- och skrivkunnighet hos barn är en effekt av direkt undervisning.

Det andra synsättet hade frågor av typen:

- Att bli läskunnig är en kontinuerlig utvecklingsprocess som startar mycket tidigt i ett barns liv.
- Språkets betydelse istället för bokstavsljuden skall uppmärksammas vid barnets första möten med skrift.



I undersökningen ingick lärare både från förskoleklass och från grundskolans tidigare år. Avsikten var att undersöka om det fanns några systematiska skillnader mellan de två yrkeskategorierna.

Diagrammet skall tolkas så att variationen är något större när det gäller inställningen till en utvecklingsinriktad syn på läs- och skrivstimulans än vad som gäller för den inlärningsinriktade synen på läs- och skrivstimulans. Medelvärdena visar också att de flesta förskollärare och grundskollärare föredrar en utvecklingsinriktad syn på läsning. Det är dock viktigt att ha i åtanke att för de flesta lärare gäller att man har en uppfattning som passar i både det inlärnings- och utvecklingsinriktade synsättet på läs- och skrivstimulans. För den stora majoriteten av de undersökta är det dock den utvecklingsinriktade synen som dominerar. Lärare i förskoleklass och grundskolans tidigare år verkar sålunda i sin inställning blanda olika synsätt. Det stämmer också väl överens med de data som visar att metoder med olika ursprung teoretiskt också förekommer i svenska klassrum.

I undersökningen har också en analys gjorts av skillnader mellan olika skolor. Den analysen visar att skolor som enheter har olika syn på läs- och skrivstimulans. Resultaten pekar också på att variationen i inställning till läs- och skrivstimulans varierar på de enskilda skolorna. Några skolor har arbetslag som kännetecknas av en samsyn och små skillnader i uppfattning när det gäller läs- och skrivstimulans medan andra uppvisar stora skillnader mellan de verksamma lärarnas uppfattningar. Framför allt verkar uppfattningarna gå isär när det gäller den utvecklingsinriktade synen på läs- och skrivstimulans. Enkäten kan givetvis inte besvara frågan om orsaken till samsynen utan den frågan får vi lämna till nästa kapitel där några få arbetslag närmare skall studeras. En försiktig tolkning är dock att arbetslagen som kännetecknas av en högre grad av samsyn också har ägnat mer tid till pedagogiska diskussioner kring barns läsning och skrivning. Data från andra delar av undersökningen visar att några arbetslag ägnar mer tid till pedagogiska samtal än vad som är fallet i övriga arbetslag. Vi får dock återkomma till den här frågan i kommande kapitel.

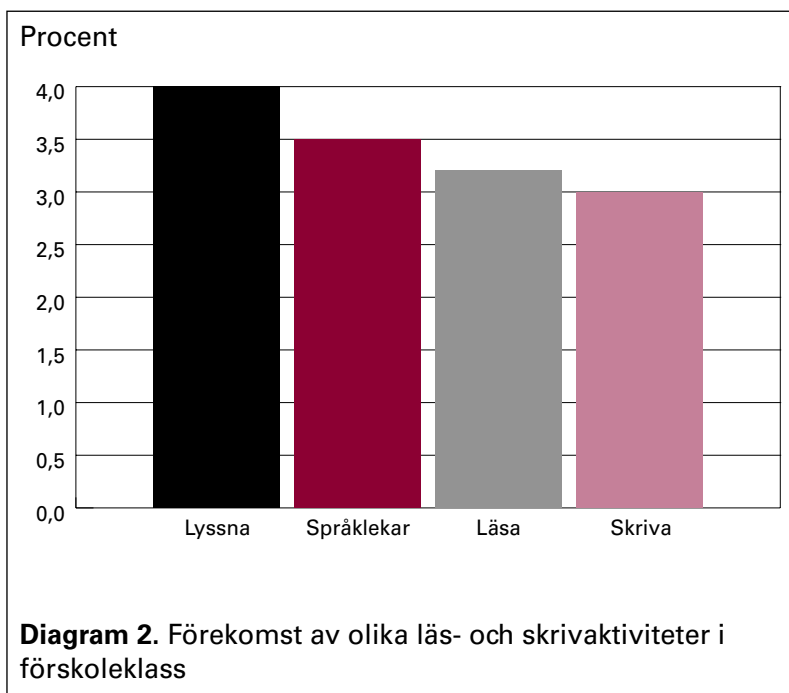
Enkätens frågor om förekomsten av olika för läs- och skrivutvecklingen viktiga aktiviteter var uppdelade i fyra olika områden. För det första fanns frågor om förekomst av aktiviteter kring sagoläsning, för det andra frågor om aktiviteter kring språklig medvetenhet (Häggström & Lundberg, 1994), för det tredje aktiviteter kring att läsa och avslutningsvis aktiviteter kring att skriva. Frågorna hade också utformats för att dels fånga vad man gjorde tillsammans med barnen, dels vad barnen utförde på egen hand.

Resultaten visar att de aktiviteter som förekommer oftast bland de undersökta förskoleklasserna var att barnen lyssnade till en saga som den vuxne läste för barnen. Minst förekomst hade aktiviteten där barnen själva lyssnade till en saga inspelad på band. Vi har grupperat frågorna i fyra grupper enligt nedan:

- barnen lyssnar till sagor,
- barnen arbetar med språklig medvetenhet,
- barnen läser ord eller meningar,
- barnen skriver ord eller barnen skriver ord eller meningar.

I diagram 2 finns en presentation av hur de undersökta förskoleklasserna svarade på frågorna om förekomst av olika typer av språk, läs- och skrivstimulerande aktiviteter.

Diagrammet skall tolkas på följande sätt. Värdet fyra motsvarar att man genomför aktiviteten nästan varje dag. Värdet tre motsvarar svarsalternativet en till två gånger i veckan, värdet två motsvarar svarsalternativet ungefär en gång per månad och värdet fyra motsvarar svarsalternativet mer sällan. Vi ser i diagrammet att samtliga aktiviteter förekommer i de undersökta förskoleklasserna minst en gång per vecka. Vi kan också konstatera att det finns en viss rangordning i förekomsten av de olika aktiviteterna. Vanligast är att barnen lyssnar till sagor och minst vanligt är att barnen skriver ord eller meningar. Det kan i likhet med tidigare analyser finnas skäl att närmare analysera resultatet genom att se på den variation som finns mellan förskoleklasserna. Den analysen visar att variationen är störst när det gäller aktiviteter som



att läsa ord, skriva ord tillsammans med barnen eller när barnen själva läser eller skriver.

En sambandsanalys visar också att de förskoleklasser som arbetar med barnens läsning också har fler aktiviteter där barnen skriver ord och meningar. Det finns också en tydlig samvariation mellan i vilken utsträckning man tillsammans arbetar med barnen med läs- och skrivaktiviteter och i vilken utsträckning barnen själva läser och skriver. Det här pekar mot två möjliga tolkningar. För det första kan vi tänka oss att de aktiviteter som barnen genomför med de vuxna också är de aktiviteter de på egen hand arbetar med. Ett annat sätt att se på sambandet vore att anta att barnen som kommer till förskoleklassen redan i förskolan tillägnat sig en viss grad av läs- och skrivkunnighet och att de vuxna i förskoleklassen anpassar sig till den färdighetsnivå barnen befinner sig på. Troligen är det en kombination av dessa två tolkningar som bäst stämmer med verkligheten.

Sammanfattningsvis verkar resultaten i vår undersökning visa att olika typer av språklekar och sagoläsning är den typ av läs- och skrivstimulans som förekommer i störst utsträckning i de undersökta förskoleklasserna. Vi ser också att läsaktiviteter verkar vara mer förekommande än skrivaktiviteter.

Barns läs- och skrivutveckling och den lärande miljön

Mycket talar för att barn redan tidigt utvecklar sin läs- och skrivefärdighet. Många barn får tidigt erfarenhet av böcker och andra typer av texter. Under de senaste tio till femton åren har ett begrepp när det gäller språk och kanske främst den första läsinläringen använts, språklig medvetenhet eller metalingvistisk medvetenhet. Med detta begrepp avser man förmågan att reflektera över det egna språket. När småbarn i vissa lägen korrigerar sitt eget tal "Han springde hem ...nä, han sprang hem...", är det ett exempel på att barnet har utvecklat en viss grad av språklig medvetenhet. Barnet ser på sitt eget språk utifrån en åskådarroll. Att vara språkligt medveten innebär att man kan se på fler aspekter av språket, både vad orden betyder och hur det låter. Perspektivbytet ställer stora krav på den kognitiva förmågan, en förmåga som förskolebarn ännu inte till fullo utvecklat. Oförmågan att ändra perspektiv skulle kunna vara en anledning till att den språkliga uppmärksamheten uppträder vid en senare tidpunkt i barnets utveckling.

I flera betydelsefulla studier har man kunnat visa på mycket tydliga samband mellan språklig medvetenhet och läsfärdighet. Barn som redan i förskoleåldern behärskar rim, har lättare för att lära sig läsa än de som saknar denna förmåga. Det verkar finnas tydliga indikationer på att en av de viktigare språkliga färdigheterna före skolstarten är förmågan till perspektivbyte från språkets innehåll till dess form. Olika undersökningar har utgått från detta resonemang och stimulerat språklig medvetenhet hos grupper av förskolebarn. Resultaten från undersökningarna pekar alla i riktningen att det är av allra största vikt att barn redan i förskoleåldern får erfarenhet av att leka med språket. De barn som saknar den erfarenheten får vanligen svårare att tillägna sig

läs- och skrivfärdigheten (Lundberg et al., 1988; Hagtvet, 1994).

För att närmare studera barnens läs- och skrivkompetens har uppgifter kring språklig medvetenhet, läsning och skrivning insamlats från ett stort antal barn i förskoleklasser. Den första uppgiften avsåg att närmare undersöka barnens språkliga medvetenhet. Nedan visas den instruktion som gavs till barnen.

Vi ska nu lyssna på ord och ljud. Jag ska ta bort bitar ur ord och du ska försöka höra vad jag tagit bort. Så här t.ex. Jag säger först blåbär. Säg det du också. (Barnet upprepar ordet). Nu tar jag bort en bit och då blir det kvar blå. Vad har jag tagit bort från ordet blåbär när det blir kvar blå? Ja jag har tagit bort bär. Nu säger jag fågelholk. Säg det du. Vad har jag tagit bort från ordet fågelholk när det bara finns holk kvar? Bra jag har tagit bort fågel. Nu vet du hur det går till, så nu kan vi börja.

Tre nivåer användes i uppgiften, för det första sammansatta ord, fågel-holk, för det andra stavelser Må-ne och avslutningvis enskilda fonem, s-o-l. En summering gjordes sedan för att få ett totalmätt på den språkliga medvetenheten.

Läsuppgiften utgjordes av att barnen fick prova att läsa tio enkla en- och tvåstaviga ord. I skrivuppgiften fick barnen instruktionen att skriva sitt namn. Dessutom uppmanades de att skriva några ord som de kände till exempelvis namn på sina syskon, pappas eller mammas namn eller andra ord de klarade att skriva själva. En skattning av barnens skrivutveckling gjordes sedan av läraren i förskoleklassen. Skattningen utgick från en sexgradig skala med följande kategorier:

1. Lekskriva: Omfattar alla sätt att efterlikna skrivande men utan att kunna skriva bokstäver, dvs. denna kategori används även om barnet skriver hemliga tecken.
2. Bokstäver i följd: Här rör det sig om bokstavsskrivande utan förståelse för 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.

4. Enskilda ljud korrekta. Barnet börjar skriva ord, men kan endast identifiera t.ex. det första ljudet och skriver sedan godtyckliga bokstäver och möjligen stämmer även andra enskilda bokstäver.
5. Små ord: 2-ljudsord, 3-ljudsord och andra ord på mer än 3 ljud. Ingen hänsyn tas till ljudstridiga förhållanden.
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.

Tabell 2. Medelprestation bland ett urval sexåringar* för tre olika test.			
	Språklig medvetenhet (max 15)	Läsa ord (max 10)	Skriva (max 6)
Hösttermin	9,4	5,6	3,4
Vårtermin	11,6	8,4	4,3
* N=391			

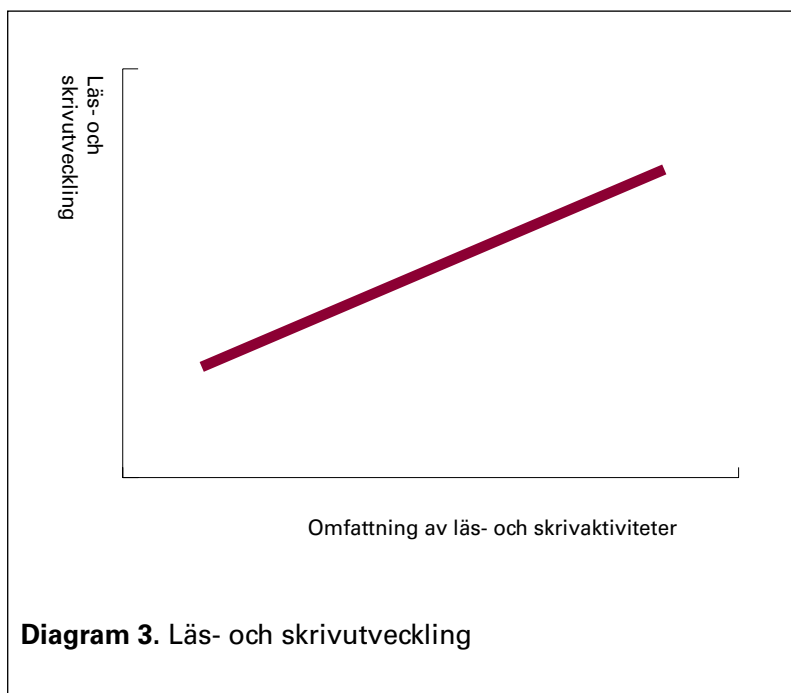
Barnen kunde i den första uppgiften få totalt 15 poäng. Vi ser att medelprestationen ökat från höst till vår. Vi kan också konstatera att det under höstterminen fanns 19 barn som inte klarade någon av uppgifterna. När samma uppgift gavs efterkommande vår var det endast 2 barn som inte klarade någon av uppgifterna. Analyserar vi läsuppgiften på liknande sätt ser vi att det vid höstterminens start fanns 24 barn som inte kunde läsa något av de presenterade orden. Vid mätningen i slutet av vårterminen var det endast 7 barn dvs. 2 % som inte kunde läsa något av de presenterade orden. Det har alltså skett en betydande utveckling av den språkliga förmågan från höst till vår. Hur mycket av den utvecklingen som kan tillskrivas den verksamhet man bedrivit i förskoleklasserna är lite vanskligt att uttala sig om eftersom vi inte har alla data som kan behövas i en sådan analys. Vi saknar t.ex.

data om barnens hemförhållanden. Vi tänker då t.ex. på vilken typ av språklig miljö som barnen möter i sina hem.

Barnens skrivutveckling kan beskrivas som att från att kunna skriva sitt namn vid höstterminens start verkar vid vårterminens slut de flesta barn kunna skriva ord utifrån en fonologisk strategi. Dock saknar många kapacitet att skriva hela ordet varför endast några ljud i ord representeras av tecken. Den typ av stavning barnen tillämpar har av några författare betecknats som "invented spelling" dvs. barnet uppfinner hur orden skall stavas. Ett annat sätt är att beskriva stavningen som att den utgår från hur orden låter "fonologisk stavning". Viktigt i sammanhanget är att lyfta fram att det givetvis är många barn som kan skriva sitt namn och även några ytterligare ord men att det också finns barn som ännu inte utvecklat en förmåga att använda bokstäver vid s.k. "lekskrivning". När barnen lämnar förskoleklassen är alltså skillnader mellan enskilda barn betydande vilket ställer stora krav på den individanpassning som måste ske under grundskoletiden.

Man kan också konstatera att det finns en betydande skillnad mellan de olika skolorna i undersökningen. I uppgiften som vid höstens datainsamling mäter språklig medvetenhet är skillnaden mellan den skola som har det lägsta medelvärdet och den skola som har det högsta medelvärdet drygt fyra poäng. Skillnaden för samma mätning under våren är drygt fem poäng. Gör vi en liknande analys av uppgiften som mäter barnens förmåga att läsa enkla ord är skillnaden mellan skolor under hösten cirka två poäng. Skillnaden mellan skolorna påföljande vårtermin är drygt fyra poäng. Det har alltså under det år barnen deltagit i förskoleklassens verksamhet skett en förstärkning av den skillnad som fanns vid höstterminens start. De starka skolorna har alltså tagit ett ytterligare steg framåt i sin läs- och skrivutveckling medan de svaga skolorna inte haft en lika markerad utveckling.

Vi skall också avslutningsvis göra en koppling mellan barnens läs- och skrivutveckling och den verksamhet som finns i förskoleklasserna. I den analysen använder vi data från enkäter till personalen och från de mätningar vi gjort av barnens läs- och



skrivutveckling. Vi gjorde i enkäten en uppdelning i frågor om vilka aktiviteter man gjorde tillsammans med barnen och vilka aktiviteter som barnen utförde själva. Vi frågade då om omfattningen av läs- respektive skrivaktiviteter. I diagram 3 visas en schematisk bild av relationen mellan förekomst av aktiviteter och barnens färdigheter.

Analys av våra data visar att det finns en hög samvariation mellan barnens prestationer i de två uppgifter som ingår, språklig medvetenhet och läsning av ord. Vi ser också att det är positiva relationer mellan förekomsten av läs- och skrivaktiviteter och skolans medelprestation i språklig medvetenhet och läsning av ord. En intressant samvariation är att det vid de skolenheter där barnen i stor utsträckning läser själva också förekommer att barnen skriver själva. Vi ser också att där man läser mycket tillsammans med barnen är det också vanligt att man skriver tillsammans med barnen. De här resultaten talar för att försko-

leklasserna verkar fästa olika vikt vid läs- och skrivaktiviteter. De som anser att läsaktiviteter är viktiga verkar också anse att skrivaktiviteter borde ingå i den verksamhet man har i förskoleklassen. Avslutningsvis kan man också konstatera att det finns en betydande samvariation mellan barnens prestationer och den omfattning som finns av läs- och skrivaktiviteter. Här är det dock viktigt att lyfta fram att de mer verkar vara barnens eget läsande och skrivande som samvarierar med prestationen än att man tillsammans i verksamheten läser och skriver. Det här skulle kunna tolkas som att barnens färdighetsnivå i större utsträckning än den verksamhet de deltar i avgör i fall barnet väljer att läsa och skriva själv.

Innan vi går över till en sammanfattande diskussion skall en analys redovisas som tar sin utgångspunkt i enkätfrågorna om inställning till läs- och skrivstimulans och vilken typ av aktiviteter som förekommer i förskoleklasserna. En utvecklingsinriktad syn på läsning och skrivning tar sin utgångspunkt i att skrift är ett sätt att kommunicera. Det är också uppenbart att ett sådant synsätt borde innebära att skriftens funktionella aspekt borde stå i centrum. En mer inlärningsinriktad syn på läs- och skrivutvecklingen borde istället ta sin utgångspunkt i de delfärdigheter som måste utvecklas innan barn lär sig att läsa och skriva. En analys av svaren visar att de arbetslag som uttalat en mer utvecklingsinriktad syn på läs- och skrivstimulans ägnar mer tid till att skriva tillsammans med barnen. Barnen har också mer tid för egen läsning och skrivning. I arbetslag som betonar ett inlärningsperspektiv på läs- och skrivstimulansen har sagoläsning och lekar med språket en mer framträdande plats i verksamheten. Vi ser av dessa data att de är möjligt att göra en koppling till den inställning lärarna har till läs- och skrivutveckling och vilken typ av aktiviteter de också låter barnen delta i.

Diskussion

I det här kapitlet har vi fokuserat på tre aspekter, lärarnas inställning till läs- och skrivstimulans, verksamhetsinriktning samt barns färdigheter i att läsa och skriva. Den analysen visar i likhet

med många andra beskrivningar av skolverksamhet att det finns betydande skillnader mellan olika skolor. Dessa skillnader finns på en mängd olika områden. Vi har i det här kapitlet kunnat iaktta att skillnader mellan olika skolor finns både vad gäller verksamhetens inriktning och vad gäller barnens prestationer. Ett intressant resultat är att skillnaderna som kunde iakttas under höstterminen tenderade att öka fram till slutet av vårterminen. Vi vet sedan tidigare att skillnader mellan barn tenderar att öka men här kunde vi också konstatera att skillnaderna mellan olika skolor också tenderar att öka. Orsaken till ökande skillnader kan vi ännu inte förklara men återkommer till den frågan när ytterliggare data är insamlade.

Verksamhetens inriktning är som vi sett olika vid olika skolor. Det finns dock delar i verksamheten som inte verkar variera i någon större omfattning. Ett gemensamt drag i samtliga förskoleklasser är att man stimulerar den språkliga medvetenheten. Det finns flera studier som ger belägg för att den typen av träning är ett viktigt led i att förbereda barn inför en mer formaliserad läs- och skrivstimulans i grundskolan (Lundberg et al., 1988). Våra intervjuer och observationer visar dock att även när det gäller språklig medvetenhet finns skillnader mellan förskoleklasserna. Några av klasserna genomför träningen i en systematisk ordning där man inleder med att stimulera barnens rimförmåga, går vidare till stavelser och avslutar med att uppmärksamma enskilda fonem. Den systematiken finns inte vid alla förskoleklasser.

Det är möjligt att knyta våra data till den modell för analys som presenterades i den nationella kvalitetsgranskningen 1998 (Skolverket, 1998). I den mer utvecklingsinriktade verksamheten sätter man in språket i ett större sammanhang. Man arbetar med barns berättande, skrivande och läsande. Det ger barn olika möjligheter till att utveckla sin kommunikativa förmåga. I de miljöer som ges beteckningen B-miljöer i skolverksrapporten finns också exempel på att barn återberättar, läser och skriver men genomförandet är inte lika systematiskt. Här finns också en skillnad i synsätt mellan förskollärare och grundskollärare. Grundskolläraren fäster stort avseende vid en systematisk trä-

ning av bokstäver och ljud medan förskolläraren mer ser till barns förmåga att leka med språket. I den tredje gruppen ser vi framförallt att läromedlet styr verksamheten. Vid samtliga observationer vi genomfört har man efter samlingen arbetat med en uppgift ur ett läromedel.

Vi redogjorde i den här rapporten inledningsvis för en modell för läsning som vi använder. Utifrån den kan man konstatera att det vid samliga klasser finns en stimulans av den språkliga medvetenheten. Barn får därför en god förberedelse för den läsundervisning de möter i år ett i grundskolan. Våra data visar dock att många barn redan i förskoleklassen klarar att läsa både enkla ord och sammanhängande texter. Dessa barn ges inte alltid den möjlighet som borde finnas om utgångspunkten är att man skall individualisera undervisningen. Det gäller också för barn med svårigheter. Vi har gjort få iakttagelser där man ägnar särskild uppmärksamhet åt barn med förväntade svårigheter att lära sig läsa och skriva.

För att lära sig att läsa och skriva måste barn ägna tid till detta. En viktig utgångspunkt är därför att skapa maximala möjligheter för barn att utveckla dessa färdigheter. Det kan ske i mer formaliserad undervisning men det kan också ske i mer informella sammanhang. I den formella undervisningen har läraren god kontroll över och kan iaktta de enskilda barnens utveckling. Vi har konstaterat att den typen av undervisning finns i samtliga klasser.

Snow et al. (1998) har presenterat en sammanställning över forskning om barns läs- och skrivutveckling och hur man på bästa sätt kan förebygga uppkomst av läs- och skrivsvårigheter. I sammanställningen presenteras åtgärder för hur man redan i förskoleåldern kan stimulera till goda läs- och skrivvanor. Man sammanfattar resultaten för de yngre barnen i ett antal punkter. Vi skall här lyfta fram några av dessa råd.

1. Sagoläsning med barn främjar intresse för böcker och förståelse av innehållet i berättelser.
2. Språklig medvetenhet och då främst fonologisk medvetenhet underlättar tillägnandet av läs- och skrivförmågan.

3. Fokus på skriften i böcker leder till att barn uppmärksammar bokstäver och ord.
4. Skrivaktiviteter gör barn uppmärksamma på skriftens kommunikativa karaktär.

Ställer vi dessa punkter i relation till våra egna data finner vi följande. I de flesta av våra studieobjekt läser man sagor och berättelser för barnen. Tiden för läsning varierar mellan de olika klasserna men vanligen sker det varje dag. Den främsta skillnaden mellan klasserna finner vi i hur man arbetar med sagorna. I de flesta klasser är sagoläsning endast en läsaktivitet för den vuxne där barnen lyssnar. Vi har observerat få tillfällen när man samtalar om böcker och exempelvis lyfter fram texten i boken. Det gäller både innehållet i texten och den faktiska texten med bokstäver och ord. Då mycket talar för att sagan är ett utmärkt tillfälle att samtala om böcker ser vi ett exempel på ett område där man behöver utveckla verksamheten.

Ett annat område av intresse i den här studien gäller barns möjligheter till att utveckla sitt skrivande. Att lära sig att läsa och skriva handlar till stor del om att upptäcka att skrift är ett sätt att kommunicera. Det man uttrycker i talspråk kan också nedtecknas på ett papper och förmedlas till en läsare. Denna insikt är viktig när barn lär sig att läsa och skriva (Hagtvet & Herdis, 1998). Det gäller inte enbart att lära sig bokstäver och ord utan än mer att inse att det finns en mottagare av min text. Enkätsvaren visar att den tid man ägnar åt dessa samtal är förhållandevis liten. Begrepp som "invented spelling" (Clay, 1975) används för att beskriva barns tidiga försök att skriva. I de klasser som kännetecknas av ett utvecklingsperspektiv dvs. är flerstämmiga för att använda Dysthes terminologi finns ansatser till att stimulera barns eget skrivande. I övriga klasser är dessa aktiviteter mycket sällan förekommande eller så är de lösryckta från sitt sammanhang.

Avslutningsvis visar undersökningen att det vid samtliga undersökta förskoleklasser finns en verksamhet som förbereder barnen för en mer formaliserad läs- och skrivundervisning. Förberedelsen utgörs av att man leker med språket på olika sätt.

Barnen får en grundläggande ordförståelse och begreppsbyggnad samt en förmåga att se på språket både utifrån innehåll och från form. Vad som saknas i flera klassers verksamhet är en miljö som också stimulerar barnen att läsa och skriva under de tider på dagen när de har möjlighet till fria val av aktiviteter. Här finns det ansatser i några av klasserna vi undersökt där man introducerat den s.k. lekskrivningen (Hagtvét, 1990). Flera av barnen vid de klasserna gör också på den fria tiden under dagen egna böcker i vilka de både ritar och skriver utifrån den nivå de befinner sig på. För några handlar den om lekskrivning men för andra handlar det om att man skriver kortare berättelser vanligen genom att använda en fonologisk stavning av orden.

Förändring av skolor är ett långsiktigt projekt. För att en förändring skall kunna genomföras är det av vikt att man använder sin tid på ett för verksamheten positivt sätt. Intervjuer med ledningspersonal och lärare visar att en stor del av tiden ägnas åt diskussioner om hur man skall organisera skolans verksamhet. Det handlar om ifall man skall ha åldershomogena eller åldersheterogena grupper, det kan handla om hur man skall utforma schemat för skolan etc. Den typen av diskussioner verkar ha liten påverkan på förändring av verksamhetens innehåll (Blossing, 2000). En slutsats man kan dra från den här undersökningen är att de skolor som satsat på en mer innehållsinriktad skolutveckling också har en läs- och skrivstimulans som är utvecklingsinriktad. Vid dessa skolor får barn olika möjligheter att utveckla sin förmåga att läsa och skriva. Här finns aktiviteter som knyter an till att samtala, att lyssna, att läsa, att skriva och att reflektera över olika texters innehåll och form (Skolverket, 1998). Det är av stor vikt att det fortsatta förändringsarbetet inom skolan tar fasta på dessa resultat och inriktar sina förbättringar på skolans primära uppgift att ge barn bästa möjligheter att utveckla sina basfärdigheter.

Litteratur

- Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättring*. Institutionen för Utbildningsvetenskap. Karlstad, Karlstads universitet: 217.
- Clay, M. (1975). *What did I write?* Auckland, NZ, Heineman.
- Dahlgren, G., K. Gustafsson, et al. (1999). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm, Liber.
- Hagtvet, B. E. (1990). *Skriftspråsutveckling genom lek : hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Stockholm, Natur och kultur.
- Hagtvet, B. E. (1994). *Fra tale til skrift : om prediksjon og utvikling av leseferdighet i fire- til åtteårsalderen*. Oslo, Univ. Institutt for spesialpedagogikk.
- Hagtvet, B. E. and P. Herdis (1998). *Lek med språket*. Stockholm, Natur och kultur.
- Häggström, I. and I. Lundberg (1994). *Språklekar efter Bornholmsmodellen : en väg till skriftspråket*. Umeå, I. Häggström.
- Høien, T., I. Lundberg, et al. (1999). *Dyslexi : från teori till praktik*. Stockholm, Natur och kultur.
- Liberg, C. (1998). *Läs- och skrivprocessen i undervisning*. Nationella kvalitetsgranskningar 1998. G. Olsson and K. Ajepe. Stockholm, Skolverket.
- Ljungblad, T. (1979). *Förskola och skola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg, Göteborgs universitet.
- Lundberg, I., J. Frost, et al. (1988). "Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children." *Reading Research Quarterly*(23): 263-284.
- Persson, S. (1993). *Flexibel skolstart*. Lund, Studentlitteratur.
- Skolverket (1998). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Stockholm, Skolverket: 171.
- Snow, C., S. Burns, et al., Eds. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC, National Academy Press.
- Teale, W. H. (1995). "Young children and reading: Trends across the twentieth century." *Journal of Educational Research* 177(3): 95-128.
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Lpo 94. Stockholm, Fritzes.
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan*. Lpfö 98. Stockholm, Fritzes.
- Whitehurst, G. and C. Lonigan (1998). "Child development and emergent literacy." *Child Development* 69(3): 848-872.
- Vygotskij, L. S. and M. Cole (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass., Harvard U.P.



Verksamhet med läsning och skrivning i förskoleklass

Anders Arnqvist

I det föregående kapitlet visade vi hur lärares inställning till läs- och skrivstimulans kan relateras till både verksamhetsinriktning och till barns färdigheter. Vi skall i det här kapitlet närmare beskriva och analysera hur tre förskoleklasser arbetar med barns språkutveckling i olika former. Innan vi närmare går in på den analysen kan det finnas skäl till att i korthet sammanfatta den vetskap vi har om samverkan mellan den s.k. förskole- och skolkulturen.

De olika formerna för sexårsverksamhet har under 1990-talet belysts genom ett flertal utvärderingar och forskningsprojekt (se Pramling-Samuelsson & Mauritzson, 1997, för en utförlig beskrivning). Utvärderingarna behandlar olika aspekter av samverkan mellan förskola och skola. Tre viktiga frågeställningar har stått i centrum för utvärderingarna. För det första vilken syn på barns lärande och utveckling som pedagogerna har. För det andra vilket innehåll och arbetssätt som tillämpas i verksamhet för sex-åringar. Och avslutningsvis hur barn påverkas, uppfattar och utvecklas i den nya typen av verksamhet som till stor del är förlagd till skolans lokaler.

När det gäller pedagogernas syn på barns lärande och utveckling menar exempelvis Wiechel (1994) att det finns olika uppfattningar om hur barn lär i förskola och skola. I förskolan

betonas helhetsperspektivet och vikten av en allsidig stimulering. I skolan är det den intellektuella stimulansen som står i centrum, här är fokus på vad barnen skall lära sig. Johansson & Jancke (1994) visar i sina studier av sexårsverksamheten i Stockholm att flera förskollärare övertar skolans kod och tappar sin förankring i förskolans metodik. Liknande resultat presenteras av Fredriksson (1993), Haug, (1992) och Ljungblad (1979). Arnqvist (1995) visar att skillnaden i uppfattningar inte bara finns mellan olika yrkesgrupper utan också mellan olika arbetsenheter och skolenheter. Ahlstrand har också i den här boken tidigare visat att arbetslag i skolan kännetecknas av olika syn på barns lärande. Hon visar också att det över tid sker en utveckling av synen på lärande som skiljer arbetslaget åt. Vi kunde också i föregående artikel se att skillnader mellan skolor är mer uttalade än skillnaden mellan yrkeskategorier.

I intervjuer med lärare och förskollärare som arbetar tillsammans i en mer integrerad verksamhet för sex- och sjuåringar framkommer att de två lärarkategorierna verkar ta lärdom av varandras pedagogiska grundsyn. Det yttrar sig bl.a. i att förskollärarna i större utsträckning tänker på utvecklingen av olika färdigheter såsom att läsa och skriva och att grundskollärarna i större utsträckning försöker se till hela barnets utveckling. Det verkar alltså finnas tecken på ett närmande mellan de ibland motstridiga traditionerna i förskolan och skolan. Johansson (1999) menar att grundskollärarna fått en bredare syn på kunskap och att förskollärarna och fritidspedagogerna fått en fördjupning av sin kunskap.

Utvärderingarna av verksamhet för sexåringar i skolan (Rubinstein-Reich & Hillborg, 1996; Arnqvist, 1995) visar med all tydlighet på stora skillnader mellan olika skolenheter. Trots den stora skillnaden mellan olika skolor finns vissa utmärkande drag. Dessa kan sammanfattas i att verksamheten för sexåringarna i skolan i innehåller en högre andel läs- och skrivaktiviteter och en lägre andel lek i olika former än vad som gäller verksamhet för sexåringar placerade i förskolans lokaler. Det förekommer exempelvis mycket få rollekar i skolan. Andra utmärkande drag

för sexårsverksamheten i skolan är att barnen i mindre utsträckning än i förskolan får välja sina aktiviteter själva. Andra viktiga skillnader är att barnen i skolan har betydligt fler kontakter med de vuxna än vad som gäller för förskolan. Det verkar som att utrymmet för barnens egna och fria aktiviteter i förskolan leder till att de också har färre kontakter med de vuxna. I skolan sker kontakten mellan barn och vuxen i aktiviteter där den vuxne hjälper, instruerar eller berättar något för barnet.

Haug (1992) visar i sin jämförelse av sexårsverksamhet i förskolan och skolan att man i skolan har färre tillfällen till övning och egen verksamhet. Resultaten visar också att det i skolmiljön är vanligare med "classroom management" än vad som gäller i förskolan. Vidare visar analysen av interaktionen mellan lärare och barn på små skillnader när det gäller barnens yttranden. I förskolan och i skolan är det vanligaste yttrandet från barn inom kategorierna svar och reaktion. Med svar anses i undersökningen att barnet svarar på en vuxens fråga eller uppmaning. Reaktion innebär att barnet reagerar på en kommentar eller ett svar som givits av läraren. Skillnaden mellan reaktion och svar är att svaret är en direkt följd av en fråga eller uppmaning medan reaktionen inte sker som en direkt följd av det ovan sagda. När det gäller omfattningen av barns yttranden ser man att sexåringar i förskolan pratar mer än de sexåringar som är i skolmiljö. Haugs slutsats är att det inte skett en förändring av den pedagogiska verksamheten om man utgår från de kriterier som uppställs av Fullan (1991).

Sammanfattningsvis kan man konstatera att verksamheten för sexåringar enligt gjorda utvärderingar sker på en mängd olika sätt. Ett utmärkande drag är dock att när verksamheten flyttar till skolans lokaler sker en harmonisering med de arbetssätt som finns i grundskolan. De arbetsformer som kännetecknar skolans övriga verksamhet övertas av förskolepersonalen. Av intresse är att det finns en betydande skillnad mellan olika skolor och att vi därför kan förvänta oss att de undersökta förskoleklasserna kommer att uppvisa olika arbetssätt och olika innehåll i verksamheten.

Undersökningsmetod

Den metod som upptar studiens största del är de observationer som genomförts av verksamheten. I observationerna har vi valt att fokusera på de aktiviteter som barnen deltar i. Observationernas syfte var att beskriva verksamheten på aktivitetsnivå. Vid observationerna har fältanteckningar förts över de aktiviteter och den verbala interaktionen som sker i förskoleklassen. Dessa fältanteckningar har sedan varit föremål för analyser i olika steg. Dels har en grov analys gjorts av innehållet i verksamheten, dels har vissa typer av aktiviteter analyserats mer detaljerat. De aktiviteter vi analyserat mer noggrant är aktiviteter med inriktning mot att utveckla barns språk, läsning och skrivning. Vid varje observationstillfälle gjordes anteckningar om när en aktivitet påbörjades och när den avslutades. Den typen av noteringar gav en grov bild av vilka aktiviteter som förekommer i de olika förskoleklasserna. Under några av observationerna gjordes också inom en aktivitet en observation av vad de olika barnen i gruppen arbetade med. Den typen av data avsåg att ge en mer detaljerad bild av vilka aktiviteter som barnen deltog i. Den mer detaljerade aktiviteetsobservationen genomfördes genom att observatören antecknade vad varje barn gjorde var tionde minut. Det mönstret upprepades tills aktiviteten avslutades. Vanligen skedde detta när barnen gick ut på rast.

Vid varje besök har intervjuer gjorts med personalen i förskoleklassen. Dessa intervjuer har varit antingen formella eller informella. De formella intervjuerna har genomförts utifrån en i förväg utformad intervjuguide. De informella intervjuerna har genomförts under arbetets gång när så varit möjligt. I de formella intervjuerna har vi frågat om hur verksamheten är organiserad, tid för planering, planeringens innehåll, pedagogiska mål, aspekter man förändrade etc. I de informella intervjuerna har samtalet förts om olika dagliga händelser i förskoleklassen. I de informella intervjuerna var ambitionen att få information om vilket tänkande som fanns kring de som sker i förskoleklassen.

Ambitionen med vår datainsamling var att åstadkomma en metodtriangulering genom att använda olika typer av data så-

som observationer, intervjuer och dokument. Vi har också vid olika tillfällen presenterat våra data och analyser för de personer som ingår i undersökningen för säkerställa att ingen felaktig information ligger till grund för våra tolkningar (Lincoln & Guba, 1985).

Låt oss nu övergå till en presentation och analys av de tre undersökta förskoleklasserna. Urvalet av förskoleklasser har styrts av det faktum att olika kommuner påbörjar arbetet med att integrera sexåringar i grundskolan vid olika tidpunkter. En av förskoleklasserna, Vintergatan, finns i en kommun som nyligen integrerat sexåringen i grundskolan. Förskoleklassen Kosmos finns i en kommun som haft sina sexåringar i skolan under fyra till fem år. Avslutningsvis finns förskoleklassen Orion i en kommun som redan i början av 1990-talet började med att integrera sexåringar i skolans verksamhet.

Förskoleklassen Vintergatan

I gruppen finns det läsåret 1999/2000 17 barn och av dessa är endast tre flickor. Förskoleklassen Vintergatan har verksamhet under fyra av veckans dagar. Under fredagen är endast de barn som är inskrivna på fritidshemmet närvarande. Majoriteten av barnen har plats på fritidshemmet. Förskoleklassen och fritidshemmet delar på lokalen vilket ibland skapar svårigheter och verksamhetskrockar. De två förskollärarna arbetar båda 75 %. De fördelar tiden så att den ena börjar tidigt och öppnar fritids klockan 7:00, samma person slutar klockan 13:00 då förskoleklassen slutar. Den andra personen fortsätter till 16:30 då fritidsavdelningen stänger. De barn som är kvar går då till en angränsande avdelning. Under en stor del av dagen finns det i gruppen två förskollärare. Förskoleklassen samverkar med den årskurs ett som finns i det angränsande klassrummet. Varje år byter man personal i årskurs ett. Orsaken är att läraren för årskurs ett följer barnen till årskurs två och senare till årskurs tre. De betyder att samma arbetslag, givet att ingen slutar, återuppstår vart tredje år. Det är alltså alltid ett nytt arbetslag som träffas varje hösttermin. Man har med skolans personal kommit överens om att samverka

kring olika teman under året och den samverkan sker under två till tre lektioner i veckan.

Förskoleklassen disponerar ett stort rum för sin verksamhet. Rummet är möblerat med ett stort arbetsbord och två mindre arbetsbord. Barnen sitter vid arbetsborden när de arbetar med sina arbetsböcker eller med andra uppgifter. Det finns också ett mindre rum där man har lego. I det mindre rummet får endast tre barn åt gången leka. Det finns ingen dockvrå eller liknande hörna som stimulerar till rollek eller annan typ av lek.

Verksamhet

Det finns på Vintergatan ett fast schema för veckans aktiviteter. I stora drag är också schemat fast för aktiviteter under dagen. Man börjar varje dag med en gemensam samling. Efter samlingen har man en aktivitet som knyter an till samtalet i samlingen. Efter aktiviteten är det vanligen fria aktiviteter för barnen fram till rasten som varar cirka 20 minuter. Rasten sammanfaller med rasten för barnen som går i den angränsande årskurs ett. De fria aktiviteterna fortsätter efter rasten. Under vissa dagar när vädret så medger kan rasten förlängas. Man äter lunch klockan 11:00 vilket är en fast tid. Efter lunch är det rast till cirka 12:00. Efter rasten är det sagoläsning och sedan en stund för egna fritt valda aktiviteter inom- eller utomhus. Förskoleklassen slutar sedan klockan 13:00.

Förskoleklassen har ingen gemensam samling med de äldre barnen i årskurs ett eller årskurs två. Sexåringarna har samling med äldre barn vid givna aktiviteter som när man arbetar med temaarbete. De gemensamma samlingarna sker med barnen i tre grupper som leds av de två förskollärarna och den lågstadielärare man samverkar med.

Varje morgon de fyra dagar man har verksamhet i förskoleklassen inleds med en samling. Samlingen följer ett tydligt mönster. Samlingen inleds med att man säger "God morgon". Nästa punkt på dagordningen är almanackan. Ett av barnen drar ett blad från almanackan och man läser dagens namn. De barn som kan läsa får försöka läsa. Efter almanackan presenteras dagens uppgift. Det kan vara en uppgift som är språkligt eller kognitivt inriktad.

De två förskollärarna alternerar med att leda samlingen. Den som börjat tidigt är också den som ansvarar för samlingen. Det betyder att olika vuxna leder samlingen under en vecka. Nedan visas ett exempel på en samling från förskoleklassen Vintergatan. Observationen får anses vara ett typexempel på hur man genomför samlingar i förskoleklassen.

Fsk A säger till barnen att "Nu skall vi ha samling". Hon går runt och påminner barnen om att nu är det samling och man behöver städa undan det man håller på med... Barnen sätter sig på golvet i en ring runt en lekmatta.

Fsk A påminner barnen om att det varit lov och att de vore roligt om de berättade vad de gjort på lovet. Man går laget runt i den ordning som barnen står i närvarolistan. Fsk A antecknar vilka som är närvarande och ger samtidigt ordet till den som är i tur för att tala. Barnen berättar om olika saker de varit med om under lovet. Några har lätt för att berätta andra har lite svårare för att berätta. Under den här aktiviteten försöker Fsk A påminna barnen om att de skall vara tysta och lyssna till sina kamraters berättelser. Hon gör också försök att hjälpa de barn som har lite svårare för att tala i samlingen. Det lyckas i nästan samtliga fall. Några pojkar har en "studsboll" som ibland rullar ut på golvet. Fsk A ber barnen att de skall lägga undan bollen under samlingen.

Fsk A går efter almanackan och en bild som visar årets månader. Både almanackan och årsbilden sitter på väggen mittemot fönstren. Hon frågar barnen vad som står på almanackan och något barn svarar att det står "5". "Vi behöver dra torsdag, fredag, lördag, söndag och måndag". För varje dag som man "drar" lägger man en kula i en glasburk. Avsikten är att barnen skall få en uppfattning om hur många dagar det är i en månad. Idén har man hämtat från en Montessori-förskola. Fsk A ber barnen att hämta sina klockor de nyligen gjort som en uppgift i arbetsboken. Samtliga barn går till sina lådor och hämtar sin egen klocka. Fsk A ber barnen att ställa klockan på nio. Alla försöker att ställa klockan på nio. När de är färdiga visar de klockan för Fsk A. Hon hjälper några barn som inte vet. Hon ber dem sedan ställa klockan på tre. Barnen ställer sina klockor och håller upp dem så att Fsk A kan se att de gjort rätt. (Observation 1999-02-03.)

Språkstimulerande aktiviteter

I förskoleklassen Vintergatan använder man materialet "Språkstegen" (Bryntse & Palmkvist, 1996). Man följer arbetsboken i den ordning som föreskrivs i lärarhandledningen. Materialet är ordnat i stigande svårighetsgrader och börjar med enkla språkliga färdigheter som att para ihop ord som rimmar och hitta betydelsen av ord. I de avslutande övningarna skall barnen identifiera enskilda språkljud (fonem). Materialet bygger mycket på den inriktning som finns i det s.k. Bornholmsmaterialet (Häggström & Lundberg, 1994). Uppgifterna i Språkstegen presenteras i samlingen för samtliga barn. De får sedan sätta sig vid borden och göra uppgiften i sina arbetsböcker. Instruktionen är oftast kort och man går inte igenom samtliga uppgifter som skall göras under dagen. Det här betyder att man ofta får gå runt och ge ytterligare instruktioner till barnen. När barnen anser att de är klara med uppgiften räcker de upp handen. Någon av förskollärarna kollar att barnet gjort uppgiften på de sätt som man visat i samlingen. Barnet kan då gå vidare till nästa uppgift eller välja en fri aktivitet.

Förskoleklassen Kosmos

I förskoleklassen Kosmos finns det 14 sexåringar. Antalet barn varierar något under de två år vi besökt klassen. I jämförelse med tidigare år är dock gruppen lugnare enligt förskolläraren. Flera av barnen har dock hemförhållanden som ställer nya krav på verksamheten. Få av barnen är utagerande vilket kan vara en av orsakerna till att man upplever gruppen som lugnare detta år i förhållande till tidigare år anser förskolläraren.

Samverkan mellan de olika parterna i arbetslaget har under hösten legat helt nere. Man har inte haft något gemensamt planeringsmöte. Orsakerna till det kan man inte riktigt förklara. En orsak man nämner är att fritidspedagogerna ändrat sitt schema på sådant sätt att man inte funnit tider som passar för planeringsmöte. Man har sedan föregående år också bytt rektor vid skolenheten. Den nya rektorn tillträdde sin tjänst under hösten så ännu i mitten av vårterminen vet man inte riktigt vad han vill utveckla i verksamheten. Det har pratats om att han vill införa grupper

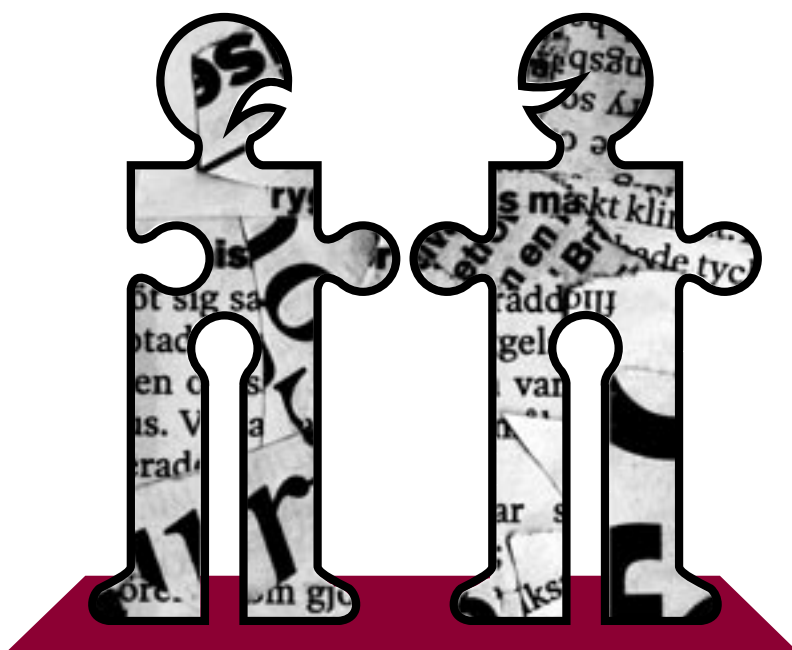
med barn i åldern sex till sju år. I och med att man bytte rektor har också en ny ledningsorganisation införts med enhetschef med ett totalansvar för skolenheten. Dessutom finns också tre skolledare med ansvar för olika delar av verksamheten.

Verksamhet

Verksamheten i förskoleklassen Kosmos följer ett bestämt schema som i stora drag är lika för varje vecka. Man har bestämda dagar för besök i biblioteket, för när man har musik, svenska, matematik, lek, idrott etc. Dagschemat är också fast på så sätt att det är rast vid en bestämd tidpunkt på förmiddagen och en bestämd tidpunkt vid lunch. Under observationerna gjordes inga avsteg från det tidsschema som fanns vid skolan. Barnen i förskoleklassen har två lektioner i veckan tillsammans med den lågstadielärare som ingår i arbetslaget. Den ena lektionen ägnas åt att läsa och skriva och den andra åt matematik. Dessutom har man en dag i veckan ett temaarbete där barn i olika åldrar samverkar. Under höstterminen genomfördes temaarbetet mycket sporadiskt främst pga. av att man inte haft tid för den gemensamma planeringen.

Förskoleklassen Kosmos disponerar för sin verksamhet två rum. I det stora rummet finns två arbetsbord som man arbetar vid. Men det förekommer också att barnen sitter på golvet och arbetar med sina arbetsböcker. Man har inga bestämda platser vid borden. Sitt material förvarar barnen i korgar som finns i en hylla i korridoren utanför Kosmos hemvist. I det mindre rummet finns en dator och en soffa där man kan sitta och läsa böcker. Datorn används mycket flitigt och är påslagen under de flesta pass när barnen väljer aktiviteter själva. Man spelar då olika typer av spel såsom "Pettson i snickarbo'n" eller "Tuffa jobb".

I hemvisten för Kosmos finns material för att bygga och konstruera. Där finns också små plastdjur som oftast används i barnens lekar. I korridoren har man gjort i ordning en dockvrå. Den låg tidigare i ett rum med dörr som angränsade till hemvisten. För att kunna ha större uppsikt över leken i dockvrån flyttades den till korridoren. Både flickor och pojkar leker i dockvrån.



Verksamheten följer i stora drag samma rutiner under hela observationsperioden. Förskoleklassen börjar sin verksamhet klockan 8:20. Man inleder då med en samling som är gemensam för förskoleklassen och den 1:a–2:a som Kosmos samverkar med. Samlingen tillsammans med de äldre barnen varar cirka 15 till 20 minuter varefter förskoleklassen går till sina egna lokaler. Där har man oftast en ny samling.

Samlingen i den stora gruppen börjar med att man noterar vilka som är närvarande och vilka som är frånvarande. Man har inget regelrätt upprop utan lågstadieläraren berättar vilka som är sjuka och frågar något av barnen när man inte vet orsaken till någons frånvaro. Det har vid samtliga observationer varit lågstadieläraren som genomfört samlingen. Förskolläraren befinner sig vid dörren för att ta hand om de barn som kommer för sent eller de som behöver hjälp med avklädning. Under samlingen sitter sexåringarna på golvet framme vid den vita tavlan. De övriga

barnen sitter i sina bänkar. Lågstadieläraren leder samlingen efter ett tydligt mönster. Man börjar med almanacka, då man drar en lapp från almanackan, och samtalar om dagens namn. Ger dagens namn upphov till associationer blir det ett kortare samtal om namnet. Namnet Gabriel ger exempelvis upphov till en berättelse om ängeln Gabriel. När almanackan är avslutad räcker oftast några barn upp handen för att de har saker som de vill visa för sina kamrater. Barnen får komma fram till tavlan och visa sina saker. Innan man avslutar samlingen berättar lågstadieläraren i korthet om dagens verksamhet. Är det någon särskild aktivitet under dagen finns den antecknad på den stora tavlan i främre delen av klassrummet. Efter genomgången av dagens händelser är oftast samlingen slut och sexåringarna går till sin avdelning.

Samlingen är i stora drag identisk från dag till dag. Den följer ett bestämt mönster. Det är alltid lågstadieläraren som leder samlingen. Eftersom man genomför samlingen i den lokal som 1:an–2:an disponerar så har det blivit hon som leder samlingen. Man har inte diskuterat vem som skall leda samlingen. Förskolläraren anser att de två har så olika pedagogisk syn så hon vill inte ta upp den frågan. Eftersom sexåringarna sitter på golvet och deltar i samlingen på helt andra villkor än de äldre barnen som sitter i sina bänkar är sexåringarna att beteckna som gäster och åskådare under samlingen. Det förekommer mycket sällan att det är en sexåring som visar en sak hemifrån i samlingen.

Efter den stora samlingen har sexåringarna en egen samling i sin hemvist. Den samlingen har ett annorlunda innehåll. Man börjar måndagarna med att berätta för varandra om händelser under helgen. Då går man laget runt så att alla barn får möjlighet att berätta. Det är inget tvång att berätta men förskolläraren uppmuntrar alla att säga något under samlingen. När man berättat färdigt om helgen går man vidare till en ny aktivitet. Den kan vara inom områdena språk och läsning, matematik, musik etc. Vanligt är att man leker en språklek som tränar barnens språkliga medvetenhet.

Samlingen följer ett mönster man känner igen från deltidsförskolans verksamhet. Alla skall få tala och förskolläraren är noga

med att alla skall få berätta eller besvara frågor som hon lämnar ut till gruppen. Till skillnad från den tidigare samlingen är det nu sexåringen och hans/hennes behov som står i centrum. Man ägnar en stor del av tiden till att stimulera den språkliga medvetenheten genom rim och ramsor. Förskolläraren är lyhörd för barnens kommentarer och ställer ibland men inte alltid följdfrågor. Dessa frågor är vanligen riktade till det barn som besvarat en fråga eller som berättat om en händelse. Det är mindre vanligt att ett barns fråga leder till att hela gruppen engageras.

Språkstimulerande aktiviteter

I de observationer som gjorts i förskoleklassen Kosmos har vi observerat tre typer av aktiviteter som är inriktade mot att stimulera barnens utvecklande av läs- och skrivfärdighet. Under ett flertal samlingar i gruppen med enbart sexåringar leker man med språket för att stimulera den språkliga medvetenheten (Häggström & Lundberg, 1994). Man kombinerar också de verbala språklekarna med att olika bokstäver också introduceras. Ibland pratar man om veckans bokstav men det händer också att man arbetar med en bokstav under flera veckor.

Man sätter sig på golvet inne på Kosmos. Fsk har placerat ut ett antal kort på borden i rummet. Några kort finns också på golvet. Hon instruerar barnen att ta ett kort från golvet. På korten står en bokstav, skriven med versaler. De skall sedan hämta den gemena bokstaven som passar ihop och en bild som passar till bokstaven. Barnen går runt i rummet och letar kort. Fsk går runt och hjälper några av barnen. Två pojkar har lite svårigheter med att välja men genom fsk:s lotsning hamnar det rätt. Man sätter sig på golvet och visar sina fyra kort i tur och ordning. Man går igenom varje barns kort och betonar tydligt den initiala bokstaven i varje ord. MMMorot, BBBBil etc. (Observation 2000-02-03.)

Andra typer av aktiviteter med språklig anknytning är när man har verksamhet med den lågstadielärare som förskoleklassen samverkar med. Vid dessa aktiviteter har barnen en arbetsbok och en skrivbok. I arbetsboken finns övningar som tränar bar-

nens förmåga att identifiera bokstäver enskilt och i ord. Man har också en skrivbok i vilken man skriver veckans bokstav och ritar en bild som knyter an till bokstaven. Veckans bokstav kan finnas i ordens början, i mitten eller i slutet av det ord man ritar. Vanligen ritar barnen en bild där begynnelsejudet är detsamma som veckans bokstav. Barnen skriver veckans bokstav på rader i skrivboken. När uppgiften är klar kommer lågstadieläraren och kontrollerar hur barnet klarat att skriva bokstaven eller de enkla ord som några barn fått i uppgift att skriva. I sina kommentarer uppmärksammar lågstadieläraren barnen på att bokstäverna skrivs för tätt eller att de inte hamnar på raden. Fokus i aktiviteten kans sägas ligga mer på den formella aspekten av bokstavs-kunskap än på den funktionella aspekten.

Lärare B visar ordet S A L och säger att de leker med varandra. S leker med A och när S stöter till A slutar S att låta och A börjar att låta. Sedan stöter A till L och då börjar L att låta. Vad blir det för ett ord. Barnen räcker upp händerna. B påminner att man skall räcka upp handen när man vill svara. Lärare B frågar barnen vad SAL är för något. Ett barn svarar "Skolsal". Lärare B visar bokstäverna S E R. Man ljudar /sss/ bokstaven S krockar med E och barnen ljudar /eee/ E krockar sedan med R och alla ljudar /rrr/. (Observation 2000-02-02.)

Förskoleklassen Orion

Det finns vid förskoleklassen Orion 16 sexåringar och personalen har under observationsperioden varit densamma. Under de två år vi besökt förskoleklassen har vissa organisatoriska ändringar gjorts. En ny studieledare har utsetts och man har gjort en ändring i den gruppering av barn som funnits. I de tidigare grupperna var barnen i åldern sex till nio år. Samverkan skedde mellan gruppen sexåringar och gruppen sju till åtta år. Nu har man brutit ut åttaåringarna och gjort en särskild grupp för dessa barn. Det betyder att samverkan idag sker mellan grupper av barn i åldern sex till sju år. Endast i mindre omfattning sker samverkan med övriga åldersgrupper. Orsaken till att man gjort ändringen är att man tycker att de stora grupperna skapar svårigheter för

de oroliga barn som finns inom arbetsenheten. De mindre grupperna kan vara ett sätt att underlätta skoldagen för dessa barn.

Orion har ett klassrum som sin hemvist. Barnen använder också en större lokal som ligger i centrum av huset. I den stora lokalen finns material för bild och form, såsom pennor, papper, saxar, lim etc. Där finns också en dator med ett antal olika CD-romspel. Det finns också några spel som Diamantjakten, Labyrint etc. De spel som har tydliga ambitioner att stimulera språk och läsande finns inne i de klassrum där 1:an har sin hemvist. I likhet med Kosmos används datorn flitigt av barnen när de får välja aktiviteter själva. Oftast är det fler än ett barn som sitter och arbetar med datorn. Det finns möjlighet till bygg- och konstruktionslek med både lego och olika typer av klossar. Dessa används flitigt av företrädesvis pojkarna i gruppen. Det mesta av materialet är lättillgängligt för barnen.

Verksamhet

Förskoleklassen arbetar efter ett schema som är lika från vecka till vecka. Man har fasta tider för förmiddagsrast och lunch. Det betyder att det finns tre längre arbetspass under dagen. Innehållet i dessa arbetspass varierar från dag till dag. Måndag arbetar man med språk- och matematiklek och på eftermiddagen har man film. Filmen visas gemensamt för hela arbetsenheten, dvs. alla barn i åldern sex till nio år. Under tisdagen är två av arbetspassen "Välj". Aktiviteten välj betyder att barnen själva väljer aktivitet. Under onsdagen har man välj det första passet på morgonen och efter lunchen är det utflykt till den närbelägna skogen där man bl.a. har en naturruta man besöker. Torsdag och fredag är de dagar man samverkar med de äldre barnen i ett tema. Arbetspasset mellan förmiddagsrasten och lunchen är planerat för tema. Under fredagen utvärderar man verksamheten och skriver ett brev till föräldrarna om vad man gjort under veckan.

De sex- och sjuåringar som hör till arbetsenheten har en gemensam samling varje morgon. Barnen är indelade i två grupper i blandade åldrar, blå-grön grupp och gul-röd grupp. Det är sam-

ma grupper som ses varje morgon. I den ena gruppen har förskolläraren samlingen och i den andra leder en lågstadielärare samlingen. Morgonen inleds med att man lyssnar till klassisk musik. Efter cirka tre till fem minuter tonar man ner musiken och sjunger en gemensam sång där man hälsar varandra välkomna till en ny skoldag. Man samtalar om vilka som är närvarande och om någon är frånvarande och orsaken till detta. Tillsammans läser man sedan dagens schema som finns antecknat på tavlan i klassrummet. Vanligen tar man sedan upp något som knyter an till de teman man arbetar med i skolan. Under observationsperioden på vårterminen samtalade man mycket om vårtecknen och då främst fåglar.

Förskoleklassen Orion har också andra typer av samlingar. Dels finns det samlingar när man inleder ett tema, dels har man en samling i anslutning till att förskoleklassen avslutar sin verksamhet klockan 13:00. När ett tema skall introduceras sker det genom att man har en första inledande samling där olika förslag på teman och vad ett tema kan innehålla diskuteras med barnen. Utifrån de förslag som diskuteras på den inledande samlingen där alla barn deltar väljer lärarna ett mindre antal uppgifter/aktiviteter som barnen sedan kan välja mellan. Temaarbetet sker under torsdagar och fredagar under passet från klockan 10:00 fram till lunch. Under observationsperioden läsåret 1999/2000 arbetade man mest med närmiljön och då främst den trafikmiljö som finns runt skolan. Temat var en del av ett projekt som bekostades av medel från Vägverket. Under hösten hade man bl.a. besökt allas bostäder och tagit kort av husen. På väggen hade man en karta där allas hem var markerade och där kort på husen var fastsatta.

Den enda samling där sexåringarna är själva är den samling som avslutar dagen i förskoleklassen. Under samlingen frågar förskolläraren vad barnen gjort under dagen och hur de tycker att de fungerat. Hon är noga med att alla skall berätta vad de gjort. Samlingen avslutas med att man sjunger en sång. Förskolläraren menar att samlingen är viktig som en markering att förskoleklassen är slut och att man nu går över till verksamheten

i fritidshemmet. Det är då andra vuxna som ansvarar för och arbetar med barnen.

Språkstimulerande aktiviteter

I förskoleklassen Orion finns det på schemat avsatt tid för språk- och matematik. Dessa arbetspass infaller på måndag och tisdag. Man utgår i språkstimulans till stor del från den s.k. Bornholmsmodellen (Häggström & Lundberg, 1994). Det finns i kommunen en särskild tillämpning som hämtat sin inspiration från bl.a. (Häggström & Lundberg, 1994). Det är förskolläraren som leder arbetet med språkstimulansen för sexåringarna. Under observationerna fram till mars 2000 förekom det vid några tillfällen att ett mindre antal barn gick in till lågstadieläraren och arbetade med en arbetsbok. Barnen hade då Bokstavsboken (Hydén, 1990). Till varje bokstav fanns fem eller sex olika uppgifter. Lågstadieläraren ansåg att de två första uppgifterna passade för sexåringarna: spåra bokstaven med olika färger och rita något till bokstaven (skriv till din bild). Dessa övningar gjorde barnen och de fick sedan visa sitt resultat för lågstadieläraren. Hon föreslog om hon ansåg det adekvat att barnen kunde fortsätta med ett läggspele för att ytterligare befästa sin bokstavsinläring. Hon föreslog också andra spel med en tydlig pedagogisk ambition.

För att stimulera barnens skrivförmåga hade förskolläraren under vårterminen gjort i ordning en skrivbok till varje barn. Boken innehöll ett 20 tal blanka sidor. När man hade språk- och matematiklektion på måndag och tisdag fick barnen leta en bild de tyckte om. Bilden klistrades in i boken och barnen fick i uppgift att skriva något till bilden. De som kunde skriva ett ord gjorde det. De som inte kunde skriva fick skriva hemliga tecken. Det fanns en uttalad pedagogisk ambition att skrivboken skulle uppmärksamma barnen på skriftens kommunikativa aspekter. Lekskrivning var en form att introducera skriftens kommunikativa aspekter.

Sagoläsning förekom i liten omfattning i förskoleklassen Orion. Man hade under några perioder haft ett projekt som inne-

bar att barnen som var i tio- till tolvårsåldern läste en halv timme om dagen för de yngre barnen. Den aktiviteten hade man inte startat med under läsåret 1999/2000.

Diskussion

I den avslutande diskussionen skall vi försöka att knyta samman de olika iakttagelser vi gjort under observationer och intervjuer. Ett viktigt konstaterade är att i de tre kommunerna finns en gemensam nämnd för verksamhet i förskola och grundskola. De olika nämnderna har formulerat olika beslut om hur man skall se på förskoleklassen. Å ena sidan har man i förskoleklassen Orions kommun beslutat om en tioårig skola, medan man i förskoleklassen Vintergatans kommun använder formuleringar som "skolförberedande verksamhet" som ett samlande begrepp för den verksamhet man har med sexåringarna. Den tredje gruppen Kosmos kan sägas ligga närmare Orion när det gäller de kommunala besluten om verksamhetens inriktning och organisering.

Även lokalt på de tre skolenheterna finns skillnader. Det tre förskoleklasserna tillhör organisatoriskt en grundskoleenhet men lokalmässigt ges olika förutsättningar för integration. Orion och Kosmos finns i en grundskolebyggnad tillsammans med övriga klasser i grundskolan. Vintergatan finns i en byggnad ett hundratal meter från skolans huvudbyggnad. En möjlig slutsats är att de politiska besluten på kommunledningsnivå också leder till att man skapar olika förutsättningar lokalt för integration av förskoleklassen i grundskolans verksamhet. Det är uppenbart att förskoleklassen Vintergatan verkar under politiska beslut som inte ger samma förutsättningar för samverkan och integration som gäller för övriga klasser i undersökningen. Här är förskoleklassens skolförberedande uppgift mer uttalad än vad som gäller för de övriga två där förskoleklassen ses som en del av grundskolan. Låt oss gå vidare och närmare analysera hur förskoleklassens verksamhet utformats lokalt i de olika grupperna.

En genomgång av observationerna för olika typer av språk-, läs-, och skrivstimulerande aktiviteter som gjorts visar på ett tydligt mönster. Gemensamt för samtliga förskoleklasser är att man

aktivt verkar för att stimulera barnens språkliga medvetenhet (Liberman et al., 1991). Olika typer av språklekar förekommer i samtliga undersökta grupper. Det är också uppenbart att ansvaret för att introducera bokstäver och att läsa och skriva tillsammans med sexåringarna vilar på lågstadielärarna vid de undersökta skolorna. Den typ av verksamhet som erbjuds med lågstadielärarna är till stor del enklare kopieringsövningar av bokstäver och ord, enklare läsuppgifter samt i vissa fall pedagogiska spel som tränar bokstavskännet och ordförståelse. Undantag finns givetvis och här utgör Orion ett av undantagen. I förskoleklassen Orion finns ansatser till att introducera barns eget skrivande före eller samtidigt med den mer formaliserade läs- och skrivinläringen. Man kan utifrån samtalen med personalen i arbetslaget finna tecken som tyder på att man när det gäller att läsa och skriva tar utgångspunkt i barns förmåga att kommunicera. I de övriga klasserna utgör tillägnandet av textens mer formella sidor den helt överskuggande delen i läs- och skrivstimulansen. Den bristande samverkan mellan personalen i Vintergatan och grundskolans personal leder till att färdigheter i att kommunicera med hjälp av text endast stimuleras i den verksamhet som genomförs av grundskolans personal. I förskoleklassen Kosmos finns antydning till samverkan mellan förskoleklassen och grundskolan men här sker det i formen av att förskoleklassen förbereder för den mer formaliserade läs- och skrivundervisningen i grundskolan. Man har här kommit överens om en tydlig arbetsdelning.

Det finns sålunda skillnader mellan förskoleklasserna i undersökningen som går att söka både i den organisatoriska modell man använder och i hur arbetslagen fungerar vad gäller planering, ansvar etc., men här finns också skillnader i lärarnas inställning till barns lärande. Om vi knyter an till den beskrivning av arbetslag som Granström och Ahlstrand tidigare i den här skriften presenterat kan arbetslaget vid Vintergatan sägas uppvisa drag som liknar det arbetslag Ahlstrand kallar det utsatta arbetslaget. Sammansättningen av arbetslaget ändras varje hösttermin vilket försvårar kontinuiteten i arbetet. Det finns också i personalgruppen uppenbara skillnader i inställning till barns

lärande och det leder till att det utvecklas ett konkurrerande arbetsklimat om hur man skall bedriva verksamheten. Personalen i förskoleklassen uttrycker önskemål om mer samverkan men på grund av att övriga vid skolenheten inte delar den uppfattningen kommer samverkan att ske i begränsad omfattning. Personalen i grundskolan ser samverkan mer som ett påbud från skolledningen och därmed som ett hinder för den egna verksamheten. Om vi knyter an till de beskrivningar som görs i skolverksrapporten (Skolverket, 1998) om läs- och skrivmiljöer i grundskolan kan beskrivningen av C-miljöerna stämma för förskoleklassen Vintergatan. Framför allt är den bristande samverkan och den mycket läroboksinriktade verksamheten kriterier som talar för en sådan kategorisering. För att använda Granströms kategorier är detta ett arbetslag som till stor del kan beskrivas utifrån konkurrensmodellen.

Med utgångspunkt i Granströms kategorier är det också möjligt att beskriva arbetslaget vid förskoleklassen Kosmos. Här har man till skillnad mot Vintergatan utvecklat samverkan mellan verksamheten i förskoleklassen och övrig verksamhet i grundskolan. Det finns på samma sätt som för Vintergatan en uttalad ambition att förskoleklassen skall förbereda barnen för den verksamhet som barnen möter senare i grundskolan. I förskoleklassen arbetar man med språkträning för att underlätta barnens möte med skriftspråket. Introduktion av bokstäver och text görs av grundskolläraren vid de lektionspass sexåringarna är i hennes klassrum. Då sker en tydlig träning av de formella aspekterna av skriftspråket. För att använda Granströms beteckning kan detta arbetslag sägas tillämpa en konsiderationsmodell för sitt arbete. Man har få konflikter och ambitionen är att man skall komma överens om en fungerande arbetsdelning. Överenskommelsen leder till att de olika lärarkategorierna till stor del knyter an till den pedagogiska tradition de tillhör. Förskolläraren har en mer barn- och utvecklingsinriktad syn på verksamheten och grundskolläraren har en mer ämnes- och inlärningsinriktad syn på verksamheten. Eftersom båda parter är medvetna om sina respektive kunskapstraditioner tar man ogärna strid om synen på

barns lärande utan försöker hitta en minsta gemensam nämnare för verksamheten.

Avslutningsvis kan förskoleklassen Orion beskrivas som ett arbetslag som kännetecknas av kompanjonskap. Här finns en levande diskussion om de pedagogiska ambitionerna. Man uppvisar också ett i stora drag gemensamt förhållningssätt till barnen vid skolenheten. Det visar sig bl.a. i att samlingen har ett likartat innehåll och genomförs på i stort sätt likartat sätt oberoende vilken av lärarna som leder samlingen. I förskoleklassen ser vi också flera tecken på en mer utvecklingsinriktad syn på barns läs- och skrivfärdigheter. För att använda Dysthes (1996) terminologi är klassrummet flerstämmigt. Här finns en kommunikation mellan lärare och elever, mellan olika elever och framför allt sker kommunikation med hjälp av både tal och skrift. Det som främst skiljer förskoleklassen Orion från övriga är att det finns en syn på läs- och skrivstimulans som ett sätt att kommunicera. Redan i förskoleklassen är skriften en viktig del av verksamheten. Barnen börjar redan här att i sina skrivböcker formulera textmeddelanden utifrån den utvecklingsnivå de befinner sig på.

Slutsatser

Den här undersökningen visar med all tydlighet att det finns kopplingar mellan hur arbetslag i skolan fungerar och vilken verksamhet dessa bedriver med barn och elever. Undersökningen visar också att de för verksamheten viktiga frågorna måste ventileras i arbetslagets diskussioner. Här tyder några av våra iakttagelser på att synen på barns lärande är en av de mer framträdande frågorna som måste behandlas. En utveckling av verksamhetens innehåll kan inte komma till stånd utan att man i arbetslaget klargör vilka mål och vilken inriktning man bör ha. Granström menar att det måste finnas en värde- och strategirationalitet i arbetslaget. En sådan rationalitet kan endast byggas upp i ett öppet och tillåtande diskussionsklimat i arbetslaget. Tid till dessa diskussioner är idag mycket begränsad visar många studier. Här krävs ett tydligare ledarskap vid varje skolenhet för att skapa utrymme för diskussioner kring den pedagogiska verksamhetens mål och inriktning.

Litteratur

- Bryntse, A.-M. and A. Palmkvist (1996). *Språkstegen*. Malmö, Gleerups Förlag.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund, Studentlitteratur.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. London, Cassell.
- Haug, P. (1992). *Educational reform by experiment*. Stockholm, HLS Förlag.
- Hydén, G. (1990). *Bokstavsoken*. Stockholm, Bonnier Utbildning.
- Häggström, I. and I. Lundberg (1994). *Språklekar efter Bornholmsmodellen : en väg till skriftspråket*. Umeå, I. Häggström.
- Johansson, I. (1999). *Förskola, skola och fritidshem möts i vardagen - vad händer?* Nordisk Förening för Pedagogisk Forsknings 27:e kongress, Köpenhamn, Danmark.
- Liberman, I. Y., S. A. Brady, et al. (1991). *Phonological processes in literacy : a tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale, N.J., Erlbaum Associates.
- Lincoln, Y. S. and E. G. Guba (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills CA, Sage.
- Skolverket (1998). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Stockholm, Skolverket: 171.