

# Att lära som sexåring

*En kunskapsöversikt*

Vilka är statens intentioner med samverkan/integrering av förskola och skola och hur har dessa förändrats de senaste decennierna?

Vad kan vi lära oss av alla de försöks- och utvecklingsarbeten som bedrivits runt om i kommunerna?

Vad är bra för barn i åldrarna runt skolstarten? Hur kan man med stöd i forskning om barns lärande och utveckling, i relation till de mål och riktlinjer som finns, ge ett perspektiv på vad som kan betraktas som en god verksamhet för barn i åldrarna runt skolstarten?

**Ingrid Pramling Samuelsson**, är professor i pedagogik, vid Göteborgs universitet, med inriktning mot de tidiga barnaåren.

**Ulla Mauritzson**, är adjunkt i förskolepedagogik vid Göteborgs universitet.

**Att lära som sexåring** vänder sig till pedagoger, rektorer och övriga befattningshavare inom skola och barnomsorg, tjänstemän och politiker, utbildare, föräldrar m.fl. som är intresserade av utveckling av verksamhet för barn i åldrarna kring skolstart.

*Skolverket*

# Att lära som sexåring

*En kunskapsöversikt*

INGRID PRAMLING SAMUELSSON  
ULLA MAURITZSON

Att lära som sexåring

SKOLVERKET

*Skolverket*

INGRID PRAMLING SAMUELSSON

ULLA MAURITZSON

# Att lära som sexåring

*En kunskapsöversikt*

SKOLVERKET

## SKOLVERKET'S MONOGRAFISERIE

är en skriftserie som etablerats för att möjliggöra utgivning av material, som producerats med stöd eller på uppdrag av Skolverket.

Det gemensamma för skrifterna är att Skolverket gjort en bedömning att materialet har ett intresse för en bredare publik.

Författarna själva svarar för innehållet och de ställningstaganden som görs.

## SKRIFTER SOM PUBLICERATS I SERIEN:

Hultman & Hörberg:

Kunskapsutnyttjande

– Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan

Ingegerd Muncio

Genomförande

– Vem tolkar beslut och vem ser till att reformer blir mer än ord?

Britt Hallerdt

Studieresultat och socialbakgrund

– en översikt över fem års forskning

Granström & Einarsson

Forskning om liv och arbete i svenska klassrum

– en översikt

### BESTÄLLNINGSADRESS:

LIBER DISTRIBUTION  
PUBLIKATIONSTJÄNST  
162 89 STOCKHOLM

TEL: 08-690 95 76

FAX: 08-690 95 50

E-POSTADRESS: [skolverket.lds@liber.postnet.se](mailto:skolverket.lds@liber.postnet.se)

Best. nr. **97: 285**

INGRID PRAMLING SAMUELSSON, ULLA MAURITZSON

**Att lära som sexåring**

*En kunskapsöversikt*

ISBN 91-88373-72-X

© INGRID PRAMLING SAMUELSSON OCH ULLA MAURITZSON, 1997

OMSLAG & INLAGANS FORM: GRAFISK STUDIO RING

TRYCKT HOS:  AB CO EKBLAD & CO, VÄSTERVIK 2000

# Innehåll

1. Inledning .....	5
2. Från "skolmoget" barn till "barnmogen" skola .....	8
Skolstart och skolmognad .....	8
Skolstart ur barnomsorgens perspektiv .....	12
Nu skall skolan vara "mogen" att möta varje barn .....	14
3. Aktuella riktlinjer och styrdokument .....	16
Skolans styrdokument, Lpo 94 .....	16
Förskolans och skolbarnsomsorgens styrdokument .....	20
Ett nordiskt perspektiv .....	25
Nordiskt samarbete om 6-10 åringarna .....	27
Sammanfattning .....	28
4. Utvecklings- och utvärderingsprojekt .....	30
Vilket syfte och vilka mål gäller för samverkan? .....	30
Innehåll, arbetssätt och arbetsformer i samverkan .....	36
Erfarenheter från ett norskt projekt .....	40
5. Olika yrkestraditioner och koder i förskolan, skolan och skolbarnsomsorgen .....	43
Pedagogers syn på sin yrkesroll och uppgift .....	45
Om samverkan förskola, skola och fritidshem .....	46
Att se barnet .....	49
Sammanfattning .....	52
6. Syn på barns lärande, innehåll och arbetssätt .....	53
Barns utveckling, lärande och kunskapssyn .....	53
Att göra barn involverade i sitt eget lärande .....	56
Utrymme för barns spontana lek och konstruerande .....	58
En reflekterande praktiker .....	61
7. Vilken verksamhet behöver barn i åldrarna runt skolstarten? .....	65
Riktlinjer för en utvecklingsbefrämjande verksamhet .....	68
En alternativ kursplan .....	73
8. Diskussion .....	77
Slutord .....	86
Referenser .....	87



# I.

## Inledning

I de flesta länder i världen börjar barn skolan som sexåringar. I vissa länder börjar de tidigare och i andra senare. I Sverige lagstodgades skolstarten till sju år på 1880-talet. Men skolstartsåldern omvärderas nu och i en regeringsproposition (1990/91:115) föreslogs att barn senast 1997 skall beredas plats i skolan vid sex års ålder om föräldrarna så önskar.

Detta förslag har knappast resulterat i att föräldrar i stora skaror bett att få in sina barn i skolan. I stället har kommunerna tagit utvecklingen i egna händer. Det som idag förefaller vanligast är att den allmänna förskolan, som funnits för sexåringar sedan 1975, har flyttats in i skolans lokaler. Skolledningen hyser säkert ett hopp om att detta på längre sikt skall leda till en integration eller samverkan mellan förskola och skola. En annan modell som verkar bli allt vanligare är att man inrättar åldersblandade grupper i skolan med 6-8/9-åringar. I vissa kommuner är då sexåringarna inskrivna i skolan, i andra inte. Föräldrarna vet inte alltid hur det förhåller sig – om deras barn är skol- eller förskolebarn (Skolverket, 1994).

En statlig utredning har också undersökt konsekvenserna av en sänkt åldersgräns för skolstarten för alla barn till sex år (SOU 1994:45). En av utredningens slutsatser är att skolan måste förändras för att möta sexåringarna eftersom många barn annars skulle misslyckas i sitt lärande och därmed lära sig att de inte kan lära i skolan. Utredningen föreslår att leken skall få ett utrymme i skolan.

Ytterligare en viktig milstolpe under 1990-talet är att vi fått en ny läroplan för grundskolan (Lpo 94). En läroplan som signalerar omfattande förändringar, inte minst i fråga om synen på kunskap och lärande. Läroplanskommittén (SOU 1992:4) säger om visionerna för framtidens skola att:

Kunskap utvecklas i ett växelspel mellan vad man vill uppnå, den kunskap man redan har, problem man upplever med utgångspunkt i denna samt de erfarenheter man gör.

Kunskapen fyller en funktion, löser ett problem eller underlättar en verksamhet. Kunskap fungerar som ett redskap, som en utvidgning av självet. Genom

kunskaper vidgas vår kontaktyta med världen utanför oss och vår förståelsehorisont växer. [...]

Kunskap är å ena sidan uttryck för ett sätt att begripa, den subjektiva sidan, och å andra sidan handlar den om något som skall begripas, den objektiva sidan. I tidigare läroplaner har den subjektiva sidan betonats i de övergripande målen och riktlinjerna där kunskapsprocessen som en fördjupning och utvidgning av individens kunskaper beskrivits, medan den objektiva sidan, dvs. det kunskapen gäller, beskrivs i kursplanerna. I våra förslag har vi försökt undvika en sådan åtskillnad genom att kursplanerna formuleras i perspektiv av *elevens utveckling* (vår kursivering).

Man skulle kunna säga att visionerna pekar mot det som teorier om lärande länge påstått, nämligen att man konstruerar och skapar sin egen kunskap. Dessa teorier förväntas nu slå igenom i praktiken i skolan. Det handlar helt enkelt om att skapa mening, innebörd och förståelse, dvs att förädla det "naturliga" lärandet som alla barn ständigt och jämt är involverade i bara genom att de lever och delar en verklighet med andra människor. Frank Smith (1995) uttrycker detta fenomen som att "barn deltar i en klubb" och tar på så sätt till sig det som de delar med andra i "klubben" av värderingar, kunskaper, språk, etc. En viktig fråga blir då: Hur kan man göra institutionellt lärande till en ur barns perspektiv engagerande och intressant lärandemiljö – en klubb?

Regeringen har beslutat att för närvarande hålla fast vid gällande skolstartsalder, alltså att inte sänka åldern för skolstart eller förlänga skolplikten. Istället menar man att det handlar om att utveckla förskole- och skolpedagogiken så att det kommer att bli en steglös övergång från förskola till skola. Detta beslut innebär att förändringen nu kan få ta den tid som den kräver för att *förändra pedagogers sätt att tänka och utveckla nya ansatser i det pedagogiska arbetet*. Den utveckling som påbörjats ute i kommunerna förväntas fortsätta även om riksdagen ännu inte tagit ett beslut om sänkt ålder för skolstart till sex år. Man skulle ju t.o.m. kunna tolka propositionen (1995/96:206) så att staten lämnar över ansvaret för utvecklingen till kommunerna och när de löst problemet så kommer man åter att överväga en sänkt ålder för skolstart.

En av våra frågor att försöka besvara blir därför: *Vilka är statens intentioner med samverkan eller integration av förskola och skola och hur har dessa intentioner förändrats under de senaste decennierna?* Vi har valt att beskriva statens intentioner som de kommit till uttryck i några viktiga utredningar under de senaste 50 åren. Under samma tidsperiod har det gjorts stora ekonomiska insatser både från stat och kommun för olika projekt där samver-

kan mellan förskolan och skolan har prövats. En annan fråga blir då: *Vad kan vi idag lära oss av alla de försöks- och utvecklingsarbeten som bedrivits runt om i kommunerna?* Den tredje frågan vi ställer är: *Vad är bra för barn i åldrarna runt skolstarten?* Med detta frågar vi oss alltså hur man med stöd i forskning om barns lärande och utveckling, i relation till de mål och riktlinjer som finns, kan ge ett perspektiv på vad som kan betraktas som en kvalitativt god verksamhet för barn i åldrarna runt skolstarten. Hur bör lärandet betraktas, dvs. *vad* är det barn skall lära sig och *hur* ges barn möjlighet till att lära detta? Vi belyser också vad det är för faktorer som kan tänkas bidra till att barn utvecklas till kritiskt tänkande individer med förmåga att lösa problem av olika slag, dvs att barn utvecklas till personer som kan fungera i och fortsätta att utveckla ett demokratiskt samhälle. Kunskap om de tre ovan formulerade frågorna menar vi skulle kunna bidra till att en ny pedagogik kan utvecklas där barns lärande, ur deras eget perspektiv, sätts i centrum. Kanske kan skriften också bidra till att kommunerna slipper göra om de misstag som tidigare försök till samordning av förskola och skola gjort utan istället lära sig av de positiva erfarenheter som gjorts.



## 2.

# Från »skolmoget» barn till »barnmogen» skola

Vår avsikt med detta kapitel är att ge en övergripande bakgrundsbeskrivning av de olika pedagogiska traditioner/koder som respektive verksamhet, förskola, skola och fritidshem historiskt har utvecklat och samtidigt peka på möjliga pedagogiska utmaningar både för pedagoger och sexåringar. De bärande idéer och tankar som formulerats i statliga utredningar och i officiella måldokument för verksamheten med äldre förskolebarn/yngre skolbarn och övergången förskola-skola kommer att redovisas.

### *Skolstart och skolmognad*

Diskussionerna om behovet av en samverkan mellan de båda verksamheterna förskola och skola startade på 1940-talet i skolutredningen och skolkommissionens arbete (se Ljungblad, 1979; Kärrby, 1982; SOU 1985:22).

Förskola-skola-kommitténs betänkande "Förskola-skola" (SOU 1985:22) ger en historisk beskrivning till samverkan mellan förskola och skola. Den lyfter fram att förskola och skola utvecklades parallellt som skilda system fram till 1940-talet. Två frågor berörde dock båda verksamheterna. Den ena var begreppet skolmognad och den andra var vid vilken ålder skolstarten skulle ske. Den som först angrep skolväsendets organisation utifrån ett vidare perspektiv var 1940 års skolutredning. I betänkandet "Skolan i samhällets tjänst" (SOU 1944:20, s. 46) förde man fram hela förskoleålderns betydelse för barnets utveckling och lärande:

Tidigare har verksamheten huvudsakligen riktats på spädbarnsåldern och på skoltid, men mellan ettårsåldern och sjuårsåldern har barnen mindre varit föremål för samhällets omsorger. Nu bör särskilt den s.k. förskoleåldern mera än som hittills varit fallet uppmärksammas, ej blott ur social utan även och ej mindre ur pedagogisk synpunkt. Mycket tyder på att denna ålder just nu kommer att stå i intressets förgrund på ett helt annat sätt än tidigare.

I många länder är diskussionen om när barn skall börja skolan ständigt återkommande. Helen Bilton (1993) konstaterar att argumenten i debatten om huruvida barn vid en viss ålder skall vara i skolan eller i förskolan är de samma idag som för 80 år sedan. Skillnaden i England är att det nu handlar om fyraåringarna, medan det för 80 år sedan gällde sexåringarna.

Tage Ljungblad (1996) konstaterar att Alva Myrdal redan 1935 i en internationell jämförelse av skolförhållanden gav uttryck för att det också i Sverige var en tidsfråga innan åldern för skolstart skulle sänkas.

Ljungblad gör en jämförelse mellan Alva Myrdals och det socialdemokratiska partiets åsikter och ställningstaganden om förskolans målsättning och utbyggnad. Han menar att dessa sammanfaller fram till 1963, men att det socialdemokratiska partiets perspektiv då ändras från att ha varit familjepolitiskt till att bli arbetsmarknadspolitiskt. Alva Myrdals och det socialdemokratiska partiets perspektiv kom då att representera två skilda paradigmer, det barncentrerade och det arbetsmarknadspolitiskt centrerade. Enligt Ljungblad behöll Myrdal en konsekvent och oförändrad syn på att förskolan primärt *var till för barnen* och att begynnelseåldern för skolstart därmed borde sänkas. Frågan om en förskola för alla barn som en rättighet för deras egen skull har åter tagits upp inte minst av Lärarförbundet där Solveig Eklund<sup>1</sup> ofta för fram detta krav.

1946 tillsattes två stora utredningar om förskolan och skolan, 1946 års skolkommision och 1946 års kommitté för den halvöppna barnavården. Båda utredningarna lämnar betänkanden ("Betänkanden med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling" SOU 1948:27 och "Daghem och Förskolor" SOU 1951:15) som behandlar skolplikten, förberedelser för barns skolstart och skolmognad.

Båda kommittéerna ger accept åt differentiering av barnen redan i "skolporten" genom att åberopa det "objektiva" kriteriet begåvning/mognad (SOU 1985:22, s. 228).

Skolmognadsbegreppet diskuterades i flera utredningar under efterkrigstiden och trots att dessa konstaterar att skolmognadsbegreppet kunde ifrågasättas höll man fast vid det etablerade begreppet. Med den första läroplanen för grundskolan, 1962 års läroplan, infördes en rad specialiståtgärder som t.ex. skolmognadsklasser vars uppgift enligt läroplanen bl.a. var:

---

<sup>1</sup> Bl.a. i samband med Lärarförbundets fortbildningsdagar sommaren 1995

...att bereda dessa senmogna elever en mjukare skolstart och en mera individuell handledning av den art, att riskerna för ett misslyckande i det fortsatta skolarbetet minskas (SOU 1985:22, s. 229).

Förskolan nämndes i 1962 års läroplan på så sätt att läraren skulle skaffa sig kunskap om elevers hemförhållanden genom kontakter med förskolläraren. Man kan här konstatera att det primärt är det som barn erfarit i sitt hem som man kan ha nytta av att få kunskap om via förskolans personal. Vad som skett i förskolan förefaller inte att vara av intresse för skolan. Läroplanen för skolan (Lgr 80) tog sedan upp behovet av en mjuk övergång mellan förskolan och skolan. Även behovet av kontinuitet mellan verksamheterna betonades.

Med psykologins försorg har man länge talat om att barnets erfarenheter i hemmet har betydelse för senare framgång eller misslyckanden i skolan. Först under det senaste decenniet börjar man få belägg för att barns erfarenheter i förskolan får konsekvenser för hur man både klarar sig i skolan (Osborn & Milbank, 1987) och i samhället som vuxen (Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993).

Den 1 juni 1991 fattade riksdagen beslut om flexibel skolstart för sexåringar vilket innebär att det är föräldrarna som avgör när deras barn ska börja grundskolan. Fram till 1997 gäller övergångsbestämmelser som innebär att kommunerna är skyldiga att i mån av plats ta emot de sexåringar vars föräldrar vill att de skall börja skolan. Från och med 1997 är kommunerna skyldiga att bereda plats, men det är fortfarande föräldrarna som avgör om barnen ska börja grundskolan som sexåringar. Den dåvarande socialdemokratiska skolministern Göran Persson skriver:

Det betyder att vi erkänner att föräldrarna har de bästa förutsättningarna att bedöma barnets mognadsnivå och vilka förutsättningar de har att delta i skolans verksamhet (Prop. 1990/91:115, s. 49).

I Perssons utsaga kan vi konstatera att skolmognadsbegreppet är förgivettaget och att barns mognad utgör en förutsättning för att börja skolan. Skillnaden nu gentemot tidigare är att det är föräldrarna och inte psykologer som avgör om barnet är moget för skolan.

Skolverkets utvärdering (1994) av flexibel skolstart visar att det snarare är utbudet i kommunerna än föräldrarnas efterfrågan som styr omfattningen av reformens genomförande. Andelen sexåringar som började grundskolan var under läsåret 1995/1996 7,5 procent. En långsam ökning har alltså skett från de 0,5 procent av barn som även före beslutet

om flexibel skolstart började grundskolan som sexåringar.

Enligt skollagen skall barnens allsidiga utveckling främjas, vilket innebär att elevernas olika anlag - intellektuella, praktiska, fysiska och konstnärliga - måste få utvecklas och inte ligga vid sidan av skolans kunskapsförmedlande uppgift. Det skall istället ses som att det är just genom kunskaper av olika slag som utveckling inom olika områden sker. Detta innebär att det inte finns någon motsättning mellan skolans kunskapsförmedlande uppgift och de mer fostrande och personlighetsutvecklande uppgifterna enligt "Skola för bildning" (SOU 1992:94).

En historisk förklaring till den polarisering, som har funnits mellan skolans främjande av en allsidig personlighetsutveckling och skolans kunskapsförmedlande uppgift, kan ha sin bakgrund i trettiotalet och kriget (SOU 1992:94). I 1946 års skolkommision framhöll man t ex betydelsen av att skolan gav alla lika möjligheter och fostrade till demokratiska värderingar, samt att den kunskap som förmedlades skulle vara fri från värderingar och att kunskapen skulle ge en objektiv bild av världen. I "Skola för bildning" (SOU 1992:94) menar man att detta utgjorde grunden för en utveckling av en objektivistisk kunskapssyn, vilket bl a har lett till att flera viktiga aspekter av kunskapen förbisätts:

För det första att kunskap utvecklas i ett socialt sammanhang som omfattar såväl särskilda perspektiv som värderingar, och för det andra att kunskapen bidrar till möjligheten att ha en ståndpunkt.

Dessa två senare aspekter rymmer skolans viktigaste uppgift - att utveckla en vana att grunda sina ståndpunkter på kunskaper och förnuftsmässiga övertygelser snarare än på något av auktoriteter föreskrivet eller på tradition. Detta är, i djupaste mening, att vara en kunskapande person, något som blir en alltt viktigare förutsättning för deltagande i ett demokratiskt samhällligt liv (SOU 1992:94, s. 61).

Att barn skall vara mogna för att börja skolan är ett synsätt som har sin grund i ett psykologiskt perspektiv där man antar att barn går igenom olika stadier vilka är biologiskt betingade. Om man låter tiden gå så mognar barnet, dvs det förväntas komma fram till det beteende och den förmåga som förutsätts att man måste ha för att vara "undervisningsbar". Och några, oftast psykologer, har definierat vilka dessa kriterier är (se t.ex. Ekholm, 1991).

När nu synen på kunskap förändrats från att det är något objektivt som skall föras över från den som kan (läraren) till barn och elever som

inte har denna kunskap, till att se kunskap som en subjektivt skapad innebörd hos barn och elever, förändras också synen på skolstart och förutsättningar för denna. När barn börjar skolan kan då inte ses som en fråga om mognad utan som en fråga om vilka erfarenheter barnet fått tidigare i livet och vad skolan skall erbjuda dem av erfarenheter och utmaningar i relation till det som varje barn bär med sig och behöver för att gå vidare i sin utveckling. Det blir då inadekvat att tala om skolmognad.

### *Skolstart ur barnomsorgens perspektiv*

På 1970-talet presenterade två utredningar sina betänkanden "Förskolan del 1 och 2" (dvs. 1968 års Barnstugeutredning SOU 1972:26; 27) och "Skolans arbetsmiljö" (SOU 1974:53, betänkande av SIA-utredningen). SIA-utredningen var den första utredning som föreslog att skolmognadsbegreppet skulle avskaffas. Det motiverades i utredningen med att det var svårt att definiera skolmognadsbegreppet som en följd av ökade kunskaper om barns utveckling. Beslut om bibehållen formulering av skolmognadsbegreppet togs dock av riksdagen samtidigt som man beslöt att skolmognadsklasserna successivt skulle avvecklas. Inom forskningen ifrågasattes den utgällring av barn som skolmognadsproven innebar (se bl.a. Ljungblad 1965).

I Socialstyrelsens skrift "Förskola-lågstadium, Samverkan för kontinuitet" (1981) kritiseras också det rådande mognadstänkandet, som gör det möjligt att sortera barn efter utvecklingsnivå. Där anser man att barnens ålder är en neutral och tydlig gräns för skolstart och menar att detta ställer krav på flexibla verksamheter. I "Förskola-skola"-utredningen (SOU 1985:22) menar man att även förskolan, åtminstone fram t.o.m. Barnstugeutredningens betänkande, bygger på samma syn på skolstart och skolmognad som tidigare beskrivna utredningar inom skolan representerat. Barnstugeutredningen accepterade t.ex. den rådande synen på barnet inom skolan och skapade istället ett "frirum" för barn i de yngre åldrarna genom att bygga vidare på den helhetssyn på barnet som redan Fröbel lagt grunden för. Man markerade på så sätt skillnaden mellan förskolans sätt att se på barns lärande och skolans. Barnstugeutredningen lanserade också "ett dialogpedagogiskt tänkande", som enligt Gunilla Dahlberg och Hillevi Lenz Taguchi (SOU 1994:45) på grund av förskolans tradition förankrades i utvecklingspsykologisk teoribildning. En teoribildning som aldrig varit skolans.

Därmed befästes bilden av förskolebarnet som varande av psykologisk natur.

Det var det vetenskapliggjorda barnet som trädde fram. Dialogpedagogiken

gavs inte den vidare idéhistoriska ram, som den hade kunnat få med hjälp av exempelvis upplysningstidens, Elsa Köhlers och Jenaskolans idéarv (a.a. s. 154).

Barnstugeutredningen såg barnomsorgens roll som socialpedagogisk, vilken skulle verka för att utjämna skillnader i samhället enligt Dahlberg och Lenz Taguchi. De anser att man som en följd av detta synsätt fortfarande kan se att förskolan i många fall tar på sig rollen som ställföreträdande hem och att pedagogen påtagit sig rollen som ställföreträdande mor. I förskolan skall barnet få kompensation för sådant det missat i hemmet, medan man i skolan bedöms efter det man "fått med sig" eller missat.

Såväl Barnstugeutredningen som SIA-utredningen insåg behovet av en närmare samverkan mellan förskola och skola. Barnstugeutredningen kom bl.a. med ett förslag om allmän förskola för sexåringar, vilken infördes 1975. Denna reform innebar en markering av förskolans betydelse för barns utveckling och beslutet bidrog förmodligen till att övergången mellan förskola och skola uppmärksammades allt mer. Man skulle t.o.m. kunna påstå att de allra flesta barn börjat i en skolform som kallas förskola i över 20 år. Man konstaterar emellertid i utredningen "Förskola-skola" (SOU 1985:22) att skolmognadsbegreppet ännu 1985 fanns kvar i skollagen och visade på behovet av samverkan genom ett förslag till gemensam målformulering med följande innehåll (a.a. s. 194):

Förskolan och skolan ska tillsammans och var för sig skapa förhållanden som ger var och en möjligheter

att som ett led i ett livslångt lärande och i samspel med andra, fullt utveckla sina resurser,

att medvetandegöra och frigöra den emotionella, intellektuella och sociala kapacitet som leder till självförverkligande och social gemenskap,

att självständigt ta ställning och handla, samt utveckla en personlig livsuppfattning, kreativitet och kulturell medvetenhet,

att växa in i ett ökat ansvar och med tilltro till sig själv och med förståelse och respekt för andra lära sig leva i ett demokratiskt samhälle och att aktivt tillsammans med andra utveckla detta samhälle.

Man kan alltså här se det som ett första försök till att få en gemensam syn och gemensamma intentioner för förskola och skola.

## *Nu skall skolan vara ”mogen” att möta varje barn*

Den senaste utredningen som behandlat frågor om ålder för skolstart och skolpliktens längd har titeln ”Grunden för ett livslångt lärande. En barnmogen skola” (SOU 1994:45). ”Enklast kan direktiven sammanfattas som ett uppdrag att göra konsekvensanalyser: Vad händer om man vidtar den ena eller andra åtgärden i ekonomiskt avseende etc.” (s. 17). I utredningen menar man att skolan skall kunna möta varje barn genom att utveckla och förändra arbetssätt och verksamhet:

En ”skola” som startar vid ett års ålder och där barnet leker sig fram och växer med uppgiften, är stolt över sig själv och över vad det kan klara av. En ”skola” utan stadier, utan konstlade gränser, utan revir och där lärandet sker alltmer utifrån varje barns förutsättningar. En skola som har sin grund i insikten om lekens stora betydelse för barns lärande (a.a. s. 61).

Grunden för en sådan pedagogik finns enligt utredningen i mötet mellan förskolans och skolans pedagogik i enlighet med den vision som Dahlberg och Lenz Taguchi (SOU 1994:45) presenterar i sin expertbilaga. Man menar också i utredningen att en sänkt skolpliktsålder endast är motiverad om tiden används till att ge barn bekräftelse på att de kan lära. Ett centralt tema från ovan nämnda expertbilaga innebär att man ser barnet som ett förmöget och kompetent barn, som är aktivt i skapandet av sin egen kunskap och kultur. Arbetssättet eller förhållningssättet till barn beskrivs som ”det forskande barnet och den forskande pedagogen”, vilket innebär att barn och vuxna tillsammans skall formulera frågor och söka svar. Själva sättet att lära sig blir det centrala. Därmed kan man också påstå att det är formen för hur man skall lära sig som sätts i fokus, vilket det alltid varit i förskolan. Innehållsaspekten som varit skolans fokus och tradition kommer därmed i skymundan, vilket man naturligtvis kan ifrågasätta på olika grunder.

Anita Sigurdsson Wiechel sammanfattar i SOU 1994:45 intentionerna om de olika verksamheternas behov av samverkan i statliga utredningar genom att konstatera att:

Generellt kan sägas att utredningar angående samverkan förskola-skola börjat med att betona att det skall vara skilda verksamheter i förskolan och skolan men att de innehållsmässigt bör kunna ha vissa gemensamma moment och/eller knyta an till varandra. Intentionerna är att försöka närma två helt skilda verksamheter till varandra på olika sätt. De senare utredningarna försöker mer

och mer att skapa förutsättningar för en pedagogiskt sammanhållen linje från förskola till lågstadium. Förutsättningar för en sådan skapas bl a genom samverkan både på individ-, institutions- och samhällsnivå. Det som olika utredningar kommit fram till har också satt spår i de måldokument som funnits och finns för förskola och skola (a.a. s. 460).

Man kan nog våga påstå att synen på barns lärande förändrats under 50 år. Det blir ganska tydligt när man studerar utredningar att barn tidigare skulle anpassas till skolan, men att intentionerna idag går mot att skolan skall anpassa sig efter barnen. De frågor som varje pedagog då måste ställa sig är: Har jag gjort mig fri från mognadsbegreppet? Hur ser i så fall min föreställning om en "barnmogen" skola ut? Vad är min roll som pedagog i denna verksamhet?

Något annat som vi tycker oss se belägg för i utredningarna är att det skett en glidning mot att lyfta fram aspekter och begrepp som av tradition tillhört förskolans och fritidsverksamhetens värld. Arbetssättet och barns möjlighet att lära sig lära (SOU 1992:94), dvs formen har lyfts i förgrunden, medan innehållet i den pedagogiska verksamheten tonas ner. Det blir med andra ord så att skolan tycks ha en hel del att lära av förskolan. Framför allt har förskolan aldrig kunnat ställa krav på att barn skall vara på en viss "mognadsnivå" för att bli mottagna där, utan man har strävat efter att anpassa verksamheten efter de olika barn som ingått i gruppen. Förskolan har av tradition utvecklat en barnmognad genom att barnet och aldrig ämnen satts i centrum och genom att inget barn bedömts som för omoget för att gå i förskolan. Men vad blir konsekvenserna av detta? Vad är det t.ex. för innehåll som verksamheten skall bygga på?



### 3.

## Aktuella riktlinjer och styrdokument

Idag har vi en gemensam statlig huvudman för barnomsorgen, skolbarnsomsorgen och skolan – utbildningsdepartementet – som från och med 1 juli 1996 har ansvaret för dessa verksamheter. Regeringen har också givit en kommitté i uppdrag att arbeta fram ett gemensamt måldokument för den allmänna förskolan, skolan och skolbarnsomsorgen. Där sägs det:

Som ett led i det livslånga lärandet skall förskoleverksamheten, skolan och skolbarnsomsorgen integreras. I ett första steg bör ett gemensamt måldokument utarbetas för den allmänna förskolan, grundskolan och skolbarnsomsorgen. Måldokumentet bör, utifrån en gemensam syn på utveckling och lärande, ta tillvara de olika verksamheternas särdrag och kvaliteter (Prop. 1995/96:206, s. 16).

Ingen generell sänkning av åldern för skolstart till sex år föreslås. Regeringen uttalar istället en viljeinriktning om att dessa verksamheter skall integreras. I skälen till regeringens bedömning anges den avgörande betydelse som de tidiga årens lärande och utveckling har för att ge alla barn möjlighet att lyckas i skolan.

Därför bör förskolans pedagogiska roll stärkas samtidigt som förskolepedagogiken ges utrymme också i skolan. Regeringen vill därför att den pedagogiska verksamheten för barn och ungdomar i såväl förskolan som skolan och skolbarnsomsorgen skall utvecklas i riktning mot ökad integration (a.a. s. 18).

### *Skolans styrdokument, Lpo 94*

Om barn är inskrivna i skolan som sexåringar är det naturligt nog riktlinjerna som de formulerats i Lpo 94 som gäller för sexårsverksamheten dvs. fram tills dess att ett gemensamt måldokument formulerats och beslutats.

I 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Utbildningsdepartementet, 1994) formuleras skolans värdegrund och uppgifter, samt

mål och riktlinjer för verksamheten. Skolans huvuduppgift enligt Lpo 94 är att förmedla kunskaper och i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedborgare. Utbildning och fostran beskrivs som att överföra ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa, där skolan i samarbete med hemmen ska vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens utveckling och fostran:

Skolan har uppgiften att dels överföra vissa grundläggande värden och förmedla kunskaper, dels förbereda eleverna för att leva och verka i samhället. Skolan skall förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. Eleverna skall kunna organisera sig i en komplex verklighet med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga. Det är nödvändigt att elever utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenser av olika alternativ. En viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang. Eleverna skall få möjlighet att ta initiativ och ansvar. De skall ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och lösa problem. I undervisningen i skolans alla ämnen är det angeläget att anlägga vissa övergripande perspektiv (Lpo 94, s. 7).

Ingrid Carlgren (1995) diskuterar vilka frågor som kan utgöra grunden för hur man organiserar sin praktik i skolan och menar att man med utgångspunkt i de övergripande målen för skolans verksamhet kan ställa sig dessa frågor:

Hur organiserar man en praktik där man

- lär sig att utveckla, formulera, uttrycka och argumentera för ståndpunkter?
- blir reflekterande och handlingsinriktad?
- blir ansvarsfull och omsorgsfull?
- utvecklar sitt språk i både tal och skrift?
- tillsammans med andra löser problem och formulerar visioner? (a.a. s. 30)

I Lpo 94 anges mål att uppnå och mål att sträva mot. Målen att sträva mot anger inriktningen av skolans arbete och visar en önskad kvalitetsutveckling av arbetet i skolan. Dessa mål är formulerade som följer:

Skolan skall sträva efter att varje elev

- utvecklar nyfikenhet och lust att lära,
- utvecklar sitt eget sätt att lära,
- befäster en vana att självständigt formulera ståndpunkter grundade på såväl kunskaper som förnuftsmässiga och etiska överväganden,
- tillägnar sig goda kunskaper inom skolans ämnen och ämnesområden,
- utvecklar ett rikt och nyanserat språk samt förstår betydelsen av att värda sitt språk,
- lär sig arbeta både självständigt och tillsammans med andra,
- lär sig att kommunicera på främmande språk,
- inhämtar tillräckliga kunskaper och erfarenheter för att kunna träffa väl underbyggda val av fortsatt utbildning och yrkesinriktning och
- lär sig att använda sina kunskaper som redskap för att
  - formulera och pröva antaganden och att lösa problem
  - reflektera över erfarenheter och
  - kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden (a.a. s. 9).

### Mål att uppnå i grundskolan:

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola

- behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift,
- behärskar grundläggande matematiskt tänkande och kan tillämpa det i vardagslivet,
- känner till och förstår grundläggande begrepp och sammanhang inom de naturvetenskapliga, tekniska, samhällsvetenskapliga och humanistiska kunskapsområdena,
- har utvecklat sin förmåga till kreativt skapande och fått ett ökat intresse för att ta del av samhällets kulturutbud,
- har en förtrogenhet med centrala delar av vårt svenska och nordiska, inklusive det samiska, samt västerländska kulturarv,
- har utvecklat förståelse för andra kulturer,
- kan kommunicera i tal och skrift på engelska,
- känner till grunderna för samhällets lagar och normer och vet om sina rättigheter och skyldigheter i skolan och samhället,
- har kunskaper om länders och världsdelars ömsesidiga beroende av varandra,
- känner till förutsättningarna för en god miljö och förstår grundläggande ekologiska sammanhang,

- har grundläggande kunskaper om förutsättningarna för en god hälsa samt har förståelse för den egna livsstilens betydelse för hälsan,
- har kunskaper om medier och deras roll och
- har fördjupade kunskaper inom några ämnesområden efter eget val (a.a. s. 10).

Man kanske kan påstå att både målen som man skall sträva mot och målen att uppnå är lika relevanta i förskolan för sexåringarna som i grundskolans övriga verksamhet. Både målen att uppnå och målen att sträva mot innebär förvisso olika saker på olika nivåer i utbildningssystemet. Kursplanernas mål att uppnå inom enskilda skolämnen för femte och nionde året förstärker dock bilden av en ämnescentrerad skola.

När det gäller samarbetet förskola-skola-skolbarnsomsorg står det att:

Skolan skall sträva efter att nå ett förtroendefullt samarbete med förskolan och skolbarnsomsorgen för att stödja barns allsidiga utveckling. För de barn som ännu inte har börjat skolan skall samarbetet särskilt inriktas på att underlätta skolstarten genom ett nära samarbete med den skolförberedande verksamheten. Samarbetet skall utgå från de riksgiltiga och lokala mål och riktlinjer som gäller för respektive verksamhet (a.a. s. 21).

Vidare står det under riktlinjer att läraren skall:

tillsammans med personalen inom förskolan och skolbarnsomsorgen uppmärksamma varje barns behov av stöd och stimulans,

ta del av förskolepersonalens kunskaper och erfarenheter och samverka med dem och

samverka med personalen inom skolbarnsomsorgen i syfte att främja barnens skolgång och allsidiga utveckling (a.a. s. 21 och 22).

I skolans värld är både strävans- och uppnåendemålen klart formulerade. Eftersom inget specifikt formulerats om "de nya nybörjarna", så får man anta att de mål som gäller för sjuåringarna nu tills vidare skall tillämpas på sexåringarna i skolan. Samarbetet med förskolans och skolbarnsomsorgens personal skall ha det klara syftet att skapa betingelser för att barn skall utvecklas allsidigt och lära sig i skolan. Kunskapen om barnet från förskolan och skolbarnsomsorgen är med andra ord "till" för barnets bästa och för skolan.

På alla nivåer i ett utbildningssystem är det förvisso så att det som kommer först är en form av förberedelse och grund för det som kommer

efter. Lika självklart som att det förhåller sig på detta sätt så är det inte alls självklart vad en förberedelse för skolan skall vara. Det kanske vanligaste perspektivet att betrakta skolförberedelse är att man i mindre omfattning och med enklare uppgifter gör samma saker som barn vanligtvis gör i skolans första klass. Ett annat sätt att se på skolförberedelse kan vara att betrakta allt som barn är med om som en förberedelse för skolan. Ett tredje alternativ är att arbeta med skolkunskapens osynliga grund, dvs barns medvetenhet om och förståelse för olika innehållsdimensioner (Pramling, 1991). Det tredje alternativet kommer att utvecklas senare i rapporten.

### *Förskolans och skolbarnsomsorgens styrdokument*

Allmänna råd från Socialstyrelsen (1995:2) diskuterar de nya bestämmelserna i socialtjänstlagen som gäller fr.o.m. 1 januari 1995 angående den nya barnomsorgslagen och kommunernas ansvar för barnomsorgen:

Bl.a. fastslås att kommunerna är skyldiga att tillhandahålla barnomsorg i form av förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg för barn från ett till och med tolv år i den omfattning som behövs med hänsyn till föräldrarnas förvärsarbete eller studier eller till barnets eget behov. Föräldrar som anmält behov av plats ska erbjudas en sådan utan oskäligt dröjsmål (a.a. s. 12).

Barnomsorg definieras som en pedagogisk gruppverksamhet organiserad på hel- eller deltid i form av

förskoleverksamhet för barn från och med ett års ålder upp till skolpliktig ålder  
skolbarnsomsorg för barn till och med tolv års ålder som är inskrivna i grundskolan eller motsvarande skolform enligt skollagen (a.a. s. 20).

I § 13a "Barnomsorgens former" framgår att förskoleverksamhet bedrivs i förskola, som organiseras som daghem eller deltidsgrupp, i form av familjedaghem eller som kompletterande förskoleverksamhet (öppen förskola) och skolbarnsomsorg bedrivs i form av fritidshem, integrerad skolbarnsomsorg eller familjedaghem. För barn mellan tio och tolv år kan skolbarnsomsorgen även bedrivas i form av öppen fritidsverksamhet. Vidare anges att skolbarnsomsorgen skall ta emot barn för vistelse den delen av dagen då barnet inte vistas i skolan och under lov.

Om sexåringarna skriver man:

Alla 6-åringar har lagstadgad rätt till minst 525 timmar under ett år i den allmänna förskolan. För barn i familjedaghem innebär denna rätt en plats i deltidsgrupp. Pedagogisk verksamhet för 6-åringar bedrivs ibland som deltidsgrupp i daghem eller skola och kan kallas för 6-årsverksamhet eller liknande (a.a. s. 21).

Krav på kvalitet finns också preciserade i lagen och kvalitetskraven pekar ut de förutsättningar som ska finnas för att barns behov av omsorg och god pedagogisk verksamhet ska tillgodoses.

Kvalitetsparagrafen § 13 b har följande lydelse:

Förskoleverksamhetens uppgift är att genom pedagogisk verksamhet erbjuda barn fostran och omvårdnad. Skolbarnsomsorgens uppgift är att komplettera skolan samt erbjuda barn en meningsfull fritid och stöd i utvecklingen.

För bedrivande av förskoleverksamhet och skolbarns omsorg skall finnas personal med sådan utbildning eller erfarenhet att barnens behov av omsorg och en god pedagogisk verksamhet kan tillgodoses. Barngruppen skall ha en lämplig sammansättning och storlek. Lokalerna skall vara ändamålsenliga.

Verksamheten skall utgå från varje barns behov. Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling skall ges den omsorg som deras speciella behov kräver (a.a. s. 23).

Förskoleverksamhetens uppgift är att genom pedagogisk verksamhet erbjuda barn fostran och omvårdnad. Med *pedagogisk* verksamhet avses "att den är målinriktad och planerad och ledd av högskoleutbildad personal" (a.a. s. 23). Man skriver vidare att "I förskoleverksamheten ges barn omsorg, fostran och kunskaper i grupp. Genom att arbeta, leka och lära i meningsfulla sammanhang ska barnen få kunskaper, erfarenheter och upplevelser som är anpassade till deras ålder och utvecklingsnivå" (a.a. s. 23-24). Det vardagliga livet ses som det viktigaste fältet för små barns inlärning och utveckling.

Skolbarnsomsorgens uppgift ses som att bedriva "pedagogisk verksamhet som ger trygghet och stöd för barnens utveckling. Verksamheten ska bidra till barnens kompetens att förstå och hantera sin vardag och att utveckla en handlingsberedskap för framtiden" (a.a. s. 24).

De pedagogiska principer som skall vara vägledande för personalens planering, genomförande och utvärdering av verksamheten i såväl förskoleverksamheten som skolbarnsomsorgen sammanfattas i följande fem punkter (Socialstyrelsen 1995:2, s. 17-18):

- Ständig inlärnin g och utveckling

Barns utveckling och inlärnin g sker ständigt och i ett nära samspel med omgivningen. Barn lär hela tiden och med alla sina sinnen. Det innebär att man i barnomsorgen inte kan avgränsa vissa tider eller vissa tillfällen då lärandet äger rum. Inlärnin g sker under barnets hela vistelsetid i förskoleverksamheten eller skolbarnsomsorgen, inte bara när vuxna medvetet vill lära ut något. Det innebär också att barn tar in hela det tanke- och handlingsmönster som präglar en viss situation och inte enbart, eller ens huvudsakligen, det som vuxna avsett. Sådan samtidig inlärnin g är viktig att uppmärksamma.

- Lek och temainriktat arbetsätt

Leken är av grundläggande betydelse för alla barn och utgör basen i barnomsorgens verksamhet. Genom att leka bearbetar barn sina upplevelse samtidigt som de prövar nya tankar och idéer. Leken hjälper barnen att förstå sin omvärld. Tanken, fantasin, skaparkraften, språket och en mängd andra förmågor utvecklas också i leken. Barnen övar också samarbete i leken. Genom en medveten planering får barnen i barnomsorgen möjligheter att utveckla sin lek. Barn är aktiva, nyfikna och vetgiriga och söker hela tiden öka sin kunskap om omvärlden. Inlärnin gen främjas av att barnen är aktiva. Genom att arbeta temainriktat, dvs att under en tid fokusera intresset kring ett tema som behandlas och utforskas på många olika sätt, förstärks barnens möjligheter att förstå samband och sammanhang. Teman ska väljas utifrån barnens behov och intressen och temaarbetet ska bygga på barnens egen aktivitet och det egna utforskandet.

- Anknytning till barnens egna erfarenheter och kunskaper

När barn ska lära sig något nytt måste de kunna knyta ihop det med sådant som de redan kan och har erfarenhet av. Verksamheten i barnomsorgen ska därför utgå ifrån barnens egna erfarenheter och kunskaper och anpassas till deras utvecklingsnivå. För detta krävs att personalen har god kännedom om varje barn i gruppen.

- Omvårdnadens pedagogiska betydelse

Omvårdnaden har en central betydelse i barnomsorgen. En god omvårdnad är en förutsättning för att barnen ska må bra, vilket i sin tur är en förutsättning för deras inlärnin g och positiva utveckling. Men omvårdnaden har också ett pedagogiskt innehåll, särskilt för de yngre barnen. När barnen ska äta och vila, när de vuxna hjälper barnen med på- och avklädning osv, får

barnen upplevelser, erfarenheter och kunskaper både om sig själva och om andra och om tillvaron i sig.

– Utveckling i grupp

I en väl fungerande barngrupp har barnen glädje av varandra, lär av varandra och fostrar varandra. Sociala normer och mönster, samhörighet och ett gemensamt handlande utvecklas. Barns behov av andra barn kan inte ersättas med vuxna eller leksaker. Barngruppen är en tillgång i sig. I den pedagogiska gruppverksamheten uppmärksammas både det enskilda barnet och gruppen. Det finns ett nära samband mellan dessa. Om det enskilda barnet får sina grundläggande behov tillgodosedda blir det lättare för henne/honom att vara en väl fungerande gruppmedlem. Detta medverkar till en god atmosfär i gruppen vilket i sin tur påverkar de övriga barnen positivt. I en väl fungerande grupp tas barnens likheter och olikheter tillvara och bidrar till varje barns utveckling.

Samverkan förskola-skola-skolbarnsomsorg behandlas i ett särskilt kapitel i Allmänna råd från Socialstyrelsen (1995:2) och man menar att det finns stora likheter i de centrala paragraferna i socialtjänstlagen och i skollagen om barnomsorgens respektive skolans grundläggande funktion och inriktning. Trots att skola och barnomsorg ska vara miljöer och verksamheter där barn kan må väl och få stöd för sin utveckling menar Socialstyrelsen att det i den praktiska verksamheten finns skillnader i vilken betoning man lägger på kunskap, färdigheter och på olika sätt att lära och utvecklas. Socialstyrelsen betonar också vikten av fortsatt utveckling av samverkan:

Såväl likheterna som olikheterna ger goda anledningar för skola, förskola och skolbarnsomsorg att tillsammans granska och vidareutveckla sina sociala och pedagogiska funktioner för barnen och föräldrarna (a.a. s. 63).

Samtidigt framhåller Socialstyrelsen att:

Samverkan mellan förskola och skola handlar främst om barnens övergång mellan dessa verksamheter. Det är viktigt att förskollärare och grundskollärare har sådana kontakter med och kännedom om varandra att man i skolarbetet kan följa upp och bygga vidare på de grunder som lagts i förskolan och att man i förskolan kan förbereda barnen för sådant som senare kommer i skolan (a.a. s. 63).

De båda formuleringarna ovan kan ses som något motsägelsefulla och



visar på en motsättning som kännetecknar vissa av de dokument där riktlinjer och målsättningar för verksamheten formuleras av statliga myndigheter och även det som regeringspropositionen (1995/96:206) ger uttryck för.

Man kan fråga sig: Handlar det om en integration för barnens skull av verksamheterna förskola, skola och skolbarnsomsorg eller handlar det främst om övergången mellan verksamheterna och hur förskolan kan förbereda barn och hur skolan kan få vetskap om barnen från förskola och skolbarnsomsorg? Vilken verksamhet avses i så fall? Vilket innehåll och arbetssätt handlar det om? Vilken kompetens behövs hos personalen? Vad är syftet med samverkan?

I "Förutsättningar för samverkan" tar Socialstyrelsen (1995:2) bl.a. upp:

De grundfunktioner som anges i lagar och maldokument för respektive verksamhet bör bevaras. Samarbetet får inte medföra att arbetet i den egna verksamheten åsidosätts [...] Personalen i barnomsorg och skola är de viktigaste drivkrafterna för samverkan. De ska kunna känna att samarbetet ger möjligheter att utveckla arbetet både i den gemensamma och i den egna verksamheten (a.a. s. 64).

Under rubriken "Att återskapa legitimitet" lyfter Dahlberg och Lenz Taguchi (SOU 1994:45) fram den gemensamma värdegrund som de menar kan ligga som underlag vid en diskussion om den pedagogiska praktiken i förskolan och skolan. De menar att socialtjänstlagens- och skollagens portalparagrafer är en gemensam värdegrund. Dessa handlar om alla barns lika rätt till jämlika levnadsvillkor och likvärdig utbildning, rätt att få utveckla sina resurser och potentialer och en rätt till respekt för den egna integriteten.

### Socialtjänstlagens portalparagraf

Samhällets socialtjänst skall på demokratins och solidaritetens grund främja människors ekonomiska och sociala trygghet, jämlikhet i levnadsvillkor och aktiva deltagande i samhällslivet.

Socialtjänsten skall under hänsynstagande till människans ansvar för sin och andras sociala situation inriktas på att frigöra och utveckla enskildas och grupper egna resurser.

Verksamheten skall bygga på respekt för människors självbestämmanderätt och integritet.

## Skollagens portalparagraf

Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskönnande människor och samhällsmedborgare. I utbildningen skall hänsyn tas till elever med särskilda behov. Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och för vår gemensamma miljö (SOU 1994:45, s. 161).

Man kan naturligtvis se att det finns en värdegrund att bygga en samverkan på. Men vad skall denna värdegrund leda till? Vad är målet för samverkan eller integration?

### *Ett nordiskt perspektiv*

I *Danmark* har man nioårig skolgång med start det år som barnet fyller sju år. En skillnad i förhållande till den svenska grundskolan är att man strävar efter att hålla samman klassen med samma lärare från årskurs ett till nio. Till folkskolan är också knutet ett frivilligt förskoleår, "børnehaveklasse", och där börjar barnen vanligen när de är sex år. Børnehaveklasserna ses som en introduktion till skolan och syftet är att skapa trygghet tillsammans med kamrater, i lokaler och i en större gemenskap.

Verksamheten bedrivs huvudsakligen i form av lek och andra utvecklande aktiviteter, vilka leds av förskollärare. En god kontinuitet mellan verksamheterna i børnehaveklassen och skolans två första klasser prioriteras utan att dessa helt sammanförs. Enligt Broström (1996) går ca 97,5% av barnen i børnehaveklasser och när en utredning för ca tolv år sedan diskuterade skolstartsåldern för danska barn så rekommenderade den ingen allmän sänkning av åldern för skolstart, men man föreslog däremot att denna skulle göras mera flexibel.

Børnehaveklassen utgör tillsammans med de två första årskurserna det s.k. "inskolningstrinnet" där man prövar att finna olika former av en "mjukare" övergång mellan förskola och skola. Ett frivilligt tionde år finns också i Danmark och ca 1/3 av eleverna väljer detta alternativ. Ingen nationell utvärdering av børnehaveverksamheten har skett men Broström genomför under våren 1996 en enkätundersökning under titeln "Vad sker i børnehaveklassen?". Det är föräldrarna som avgör när barnen börjar skolan (SOU 1994:45, s. 73-75; Broström, 1996).

I *Norge* har Stortinget 1993 (Bondevik Tonnessen, 1995) fattat beslut om en sänkning av åldern för skolstart från sju år till sex år. Reformen skall vara genomförd i kommunerna senast höstterminen 1997 och även ett beslut om tioårig skolgång har fattats. Beslutet innebär att sexåringarna i förskoleverksamheten förs över till skolan och 1997 kommer en ny läroplan för grundskolan att gälla där även sexåringarna ingår. I denna läroplan fastslås att en viss procent av barnens tid i skolan skall innefatta lek och ett temaorienterat arbete.

Försöksverksamhet och utvärdering av sexårsverksamhet är genomförd av bl a Haug (1992) och Bondevik Tonnessen (1995). Haugs forskning visar att skolans verksamhet eller "kultur" blir dominerande i sexårsverksamheten trots att förskollärare är ansvariga för planering och genomförande av verksamheten. Just nu pågår mycket fortbildning för att skolan skall leva upp till de nya intentioner som finns i Norge.

På *Island* börjar barn skolan som sexåringar sedan lång tid tillbaka (drygt 20 år) och skolplikten är också där tioårig. En ny lag från 1991 om förskolan ger också alla barn rätt att delta i förskoleundervisning före grundskolan. När skolåldern sänktes på Island arbetade förskollärarna under en period i skolan. Efter en tid blev det ett överskott på grundskollärare och eftersom inte förskollärarna hade behörighet att undervisa i skolan så fick de lämna fältet. Isländska grundskollärare menar att de lärt sig och tagit till vara på mycket från det tidigare samarbetet med förskollärarna.

I *Finland* har man just fått en läroplan för förskolan (Utbildningsstyrelsen, 1996) och enligt § 3 är syftet med förskoleundervisningen att i enlighet med målen för den fostran och undervisning som meddelas i grundskolan främja elevernas harmoniska utveckling och förbättra deras inlärningsförutsättningar.

I förskole- och nybörjarundervisningen läggs grunden för ett livslångt lärande enligt läroplanen för förskoleundervisningen. Barnet ses som en unik individ med rätt att inom förskoleundervisningen beredas möjlighet att från sina egna förutsättningar, genom lek och aktivitet, utveckla sin personlighet mångsidigt. I förskoleundervisningen betonas att barndomen har ett värde i sig och att verksamheten bör ge barnet material att utveckla sina känslor, handlingsmönster samt sin lek och sitt eget tänkande. I grundskolans läroplan från 1994 föreskrivs att läroplanerna och förskoleundervisningen borde ha gemensamma utgångspunkter (Stolpe, 1995). Det är dock ännu en försumbar del av sexåringarna som går i nybörjarundervisning i skolan i Finland.

I samtliga nordiska länder pågår samverkan på olika plan mellan för-

skola, skola och skolbarnsomsorg. Diskussionen om verksamheten för sexåringar, om åldern för skolstart, skolpliktens längd, vilken verksamhet man skall utveckla och vem som skall ha huvudansvaret för verksamheten är livlig i alla länderna.

### *Nordiskt samarbete om 6–10 åringarna*

I en rapport om projektet "Skolestart i Norden", som drivs som ett nätverk inom de nordiska länderna och under ledning av Nordiska Ministerrådet, tar Anders Arnqvist (1995b) upp frågor som är angelägna att arbeta vidare med inom nätverket.

Eftersom man inom nätverket inte tidigare arbetat med läroplansfrågor menar Arnqvist att dessa är viktiga att uppmärksamma. Då flera nordiska länder nu är i färd med att ändra sina styrdokument för barn i åldrarna runt skolstarten, behövs det studier som belyser dessa frågor.

Det är inte endast av intresse i sig att dessa frågor uppmärksammas utan nästa steg i analysen av läroplanstexter borde enligt Arnqvist leda till utformandet av ett nordiskt perspektiv på pedagogik. Han redogör för diskussionen inom nätverket och pekar på att det nordiska perspektivet kännetecknades av att man ser likheter mellan de nordiska länderna, inte minst när man sätter detta i ett europeiskt perspektiv. Det blir då uppenbart vad som skiljer Norden från övriga Europa.

Fyra aspekter av skillnader mellan Norden och övriga Europa diskuteras enligt Arnqvist vid nätverkets möte på Island 1995. För det första att synen på barnet är annorlunda och närheten mellan lärare och barn uppfattas som större i Norden än i övriga Europa, där utgångspunkten i undervisningen snarare är lärostoffet än barnet. Att svenska barn uppfattar en ömsesidig och nära relation till lärare i jämförelse med afrikanska barn har Sven Andersson (1994) visat i sin avhandling genom att låta barn rita klassrumssituationer. I en annan jämförande studie mellan engelska och svenska sex- och sjuåringar i skolan visar resultatet att de engelska barnen känner rädsla och respekt för de vuxna i skolan medan de svenska barnen talar om rädsla i förhållande till de äldre barnen i skolan (Berglund & Mc Gonagle, 1996).

För det andra lägger man i övriga europeiska länder större vikt vid faktainläring och mindre på kunskapsprocesserna än vad man gör i Norden.

För det tredje kännetecknas det nordiska undervisningsområdet också i högre grad av att eleverna aktivt deltar i en demokratisk process, medan man menar att ett mera auktoritärt system tillämpas i övriga Europa, vil-

ket antagligen hänger samman med syn på barnuppfostran rent allmänt.

Den fjärde aspekten som diskuterades var att de nordiska länderna i högre grad uppmärksammar barns egen kultur, medan det i övriga Europa i högre grad handlar om en redan etablerad kultur som skall göras till barnens (Arnqvist, 1995b).

När man betraktar Arnqvists sammanfattning av den nordiska diskussionen kan man lätt få en känsla av att vi i Norden är bäst på att förstå och möta barns behov. Begreppet barncentrering är mycket relativt och man kan under förskolans utveckling i Sverige se en strävan mot en större barncentrering. Kanske handlar det mer om att de nordiska länderna tidigt utvecklade demokratiska samhällen där det gemensamma ansvaret för barn och familj delats av stat och familj. I Norden i allmänhet och i Sverige i synnerhet har det varit en strävan mot att se både daghem och deltidsförskola som en pedagogisk verksamhet där utbildning, fostran och vård setts som en helhet. Det är med andra ord självklart att barn ständigt och under hela dagen lär sig och inte endast under de "lektioner" som deras pedagoger planerat. Det som vår nordiska helhetssyn representerar kan man i ett internationellt perspektiv se ett uttryck för i begreppet "edu-care". Ett begrepp som man börjat använda för att markera att omsorg och utbildning måste utgöra en helhet för yngre barn.

### *Sammanfattning*

Man kan konstatera att det finns intentioner och dokument som på många sätt överlappar varandra. Värdegrunden för såväl skola, förskola som skolbarnsomsorg är gemensam och även kunskapsynen till stor del. Likväl finns det skillnader som kanske framför allt handlar om att i förskolan och skolbarnsomsorgen kopplas barns lärande i större utsträckning till vardagligt liv och barns erfarenheter än vad lärandet gör i skolans värld.

Peder Haug (1996, s. 64-65) säger att läroplanskoderna i förskola och skola är olika. I förskolan är läroplanskoden primärt barncentrerad i den meningen att det är barnets personlighetsutveckling som innehållet framför allt bygger på. Läroplanskoden i skolan bygger framför allt på ämnescentrering eftersom tillägnandet av dessa kunskaper är centrala.

Läroplanskoden i förskolan är också barncentrerad i den meningen att frihet, egenaktivitet och självutveckling i lek är ett centralt tema. Läroplanskoden i skolan är barncentrerad i den meningen att både ämne och undervisning skall avpassas till barns utvecklingsnivå.

Läroplanskoden i förskolan är moral- och disciplinorienterad i det att

personlighetsutveckling och fria aktiviteter skall underordnas och genomföras på ett bestämt sätt eller efter vissa normer, handlings- eller tanke-mönster. Läroplanskoden i skolan är ämnescentrerad, dvs. barn skall tillägna sig ett ämne som andra har bestämt. Även om där också finns ett inslag av moral och disciplin, men då mera för att främja lärande än att fostra personligheten.

Läroplanskoden är nyttoorienterad i båda institutionerna i den betydelsen att barnen bör sysselsätta sig med aktiviteter som upptar barnet och som det därmed känner att det har nytta eller glädje av. Skillnaden är att barn i skolan mer måste ha ett framtidsperspektiv och inte ett "*här-och-nuperspektiv*" som i förskolan.

Sist men inte minst menar Haug (a.a.) att läroplanskoden i förskolan är kontextuell i det att pedagogerna ofta arbetar med att lägga till rätta situationer och ramar som barn skall fungera inom. I skolan är läroplanskoden mer sakorienterad i det att eleverna skall arbeta med konkreta uppgifter och frågor ofta lösryckta från sitt sammanhang.

## 4.

# Utvecklings- och utvärderingsprojekt

Den andra aspekten av studien avser att ge en översikt av den forskning, de utvecklings- och utvärderingsprojekt, finansierade av bl.a. Skolverket och Socialstyrelsen, som riktar sig till sexåringar/äldre förskolebarn och yngre skolbarn. Denna typ av projekt initierades redan av 1968 års Barnstugeutredning (SOU 1972:26, 27 ) och SIA-utredningen (SOU 1974:53). Eftersom de bärande idéerna bakom dessa utredningar var att samhällets insatser för de yngre barnen skulle vara inriktade mot samma mål framhöll man samverkan mellan skola och förskola som en nödvändighet. Frågor som behandlar samlade erfarenheter och slutsatser i förhållande till utvecklings- och utvärderingsprojekt kommer här att diskuteras.

### *Vilket syfte och vilka mål gäller för samverkan?*

Om man studerar olika samverkansprojekt, vilka syften och övergripande mål har då denna samverkan, förskola-skola, skola-fritidsverksamhet haft? Hur definieras samverkan i olika rapporter? Vilka erfarenheter har gjorts?

Anita Sigurdsson Wiechel (SOU 1994:45) menar att den analys av samverkan som presenteras i utredningen "Grunden för ett livslångt lärande. En barnmogen skola" utgår från en definition av samverkan som

... ett arbete mot ett gemensamt mål. Integration har definierats som en form av samverkan som haft till syfte att sammansmälta olikartade delar till en helhet och utjämna skillnader. Principerna, syftet och det övergripande målet för samverkan mellan förskola och skola har angetts vara att sammansmälta olikartade delar till en helhet och överbrygga de skillnader som finns mellan dem, för att skapa kontinuitet och trygghet för det enskilda barnet vid övergången mellan dessa skolstadier. Detta innebär också att barnets allsidiga utveckling skall stödjas utifrån en helhetssyn på denna (a.a. s. 479).

Wiechel (a.a.) menar att resultaten av både forskning och lokalt utvecklingsarbete visat att man inte lyckats att få till stånd en samverkan som överbryggat skillnader i arbetssätt och arbetsformer även om intentionerna funnits. Ofta har istället samverkan stannat vid organisatoriska förändringar.

Gunni Kärrby (1982) beskriver forskning om samverkan förskola-skola som genomfördes främst under 1970-talet och hon konstaterar bl.a.:

Resultaten av forskning kring samverkan förskola-lägstadium visar att en verklig och varaktig samverkan är svår att uppnå. Beroende på vad man lägger in i begreppet samverkan och vilka ambitioner som finns att förverkliga denna kan man under gynnsamma betingelser få till stånd en ökad kontakt. Barn från förskolan går ofta över till skolan medan det omvända är mindre vanligt. Att genom ökat samarbete, t ex gemensam planering, få ett mera likartat arbetssätt är betydligt svårare (a.a. s. 52).

Kärrby finner även att forskningen tyder på att skolans innehåll och arbetssätt blir rådande, att lägstadielärare är mindre intresserade av samverkan än förskollärare medan däremot ledningspersonalen inom skolan är mera intresserade av samarbetet än förskolans ledningspersonal. Kärrby menar också att analyser av försök som utvärderats visar att de olika faktorer som utgör hinder för samverkan handlar om förskolans och skolans olika samhällsfunktioner, organisatoriska förutsättningar och personliga attityder och syn på barn. Kärrby framhåller betydelsen av att stimulera lärare till nytänkande och egna initiativ. Hon menar att det behövs gemensamma studiedagar, fortbildning och samarbete för att överbrygga olikheter i synsätt för "att vidga båda lärarkategoriernas uppfattningar om barns behov och intressen i åldrarna kring skolstarten" (Kärrby, 1982, s. 57).

Barbro Åhman (1984) redovisar en genomgång av svensk forskning med inriktning på lägstadiet och övergången förskola-lägstadium under perioden 1970 till 1984. Hon konstaterar att forskarna under 1970-talet studerat olika former för samverkan, personalens syn på samverkan samt hinder och problem. Nya samverkansformer har utvecklats och djupare samverkan för att utveckla en bättre överensstämmelse i personalens synsätt och i verksamhetens innehåll och arbetssätt har prövats. Resultaten från samverkan förskola-skola visar dock att varaktig samverkan är svår att uppnå.



I de flesta fall har försöksverksamheterna haft en så begränsad samverkan, att institutionernas verksamhet i stort förblivit oförändrad (a.a. s. 11).

De hinder för samverkan som framkommit vid analyser av de försök som utvärderats är av samma slag som Kärrby funnit; Förskolans och skolans skilda samhällsfunktioner, organisatoriska förutsättningar, arbetsformer, innehåll, personliga attityder och framförallt syn på barn enligt Åhman (1984).

Karin Rönnerman (1989) har utvärderat lägstadiesatsningen, dvs uppföljningen av de samverkansprojekt som startades med hjälp av den extra resurstilldelning riksdagen beviljade för att stimulera utvecklingsarbetet på lägstadiet 1983-1987. Ca 30 miljoner kronor per år under fyra år fördelades till utvecklingsarbeten. Samarbetet förskola och skola utgjorde ett av fyra områden som ansågs betydelsefulla att satsa på. Hon fann bl a att drygt 100 samverkansprojekt som startats med extra resurser 1985/86 fortfarande pågick 1988/89 och hon menar att anledningen till att dessa projekt fortsatt efter det att projektmedel upphört att tilldelas kan vara att de initierats av lägstadielärarna själva och att samverkan nu ingår som en del i den reguljära verksamheten i högre omfattning än vad tidigare studier visat.

De hinder som Rönnerman (a.a.) funnit handlar huvudsakligen om tidsfaktorn, dvs att finna tid för samverkan och planering. Tidsbrist verkar alltså vara det dominerande hindret. Ett annat problem som också återkommer enligt Rönnerman är de skilda huvudmannaskapen, liksom avsaknaden av gemensamma målformuleringar. Olikheter i kompetenser hos de olika personalgrupperna ses däremot som positivt dvs en tillgång i arbetet med barnen. Rönnerman (1993) visar i sin avhandling att lärare på lägstadiet är intresserade av att utveckla både innehåll och arbetssätt i verksamheten med de yngre skolbarnen.

Socialstyrelsens analyser av det pedagogiska utvecklingsarbetet inom förskolan som initierats av Barnstugeutredningen (SOU1972:27) visade svårigheter att beskriva resultat av utvecklingsarbetet. Torells sammanställning från 1979 visar enligt Gunilla Roos (1994) att dessa utvecklingsarbeten kritiserades som uppifrånstyrda, kortsiktiga och i vissa fall i avsaknad av stöd från förvaltningstjänstemän och politiker. I samband med nya regler för statsbidrag till barnomsorgsverksamhet avsatte riksdagen även till barnomsorgen 30 miljoner kronor per år, i en särskild satsning för utvecklings- och förnyelsearbete inom den kommunala barnomsorgen. Dessa pengar skulle gå till praktiskt inriktade kommunala utvecklingsprojekt och motivet var att bättre klargöra innehåll och syfte i barn-

omsorgen (Roos, 1994). Samverkan förskola-skola nämns inte i propositionen. Denna uppgift hänvisar Roos till statssekreterarens tal vid informationskonferenser om forskningsanslagen. Roos visar i sin studie att utvecklingsarbeten i mitten av 1980-talet främst handlar om samverkan förskola-skola, organisatoriska modeller och former, samt i viss mån om att utveckla det pedagogiska innehållet i den praktiskt-pedagogiska verksamheten. De två senast beskrivna utvecklingsområdena dominerade utvecklingsarbetet inom barnomsorgen vid slutet av 1980-talet och försök som handlade om samverkan förskola och skola upphörde då nästan helt (Roos, 1994).

Roos kartläggning visar att mest pengar har anslagits till "teman", "organisatoriska modeller/former" och "utvärdering/utredning". Den analys av utvecklingsarbetenas effekter som Roos presenterar visar att det finns osäkerhet om projektens betydelse för förändring av verksamheten. I bästa fall leder de till en större medvetenhet hos personalen om sin egen yrkesroll och det egna arbetet. Utvecklingsarbetet inom barnomsorgen framstår enligt Roos analys mer som ett tillskott till verksamheten än som ett alternativ som ifrågasätter den gamla praktiken. Roos hänvisar också till liknande resultat inom skolans område.

Malin Rohlin (1995) ger i sin licentiatuppsats "Skolbarnsomsorg – en samhällsfråga? Den offentliga skolbarnsomsorgen i ett nutidshistoriskt perspektiv" en bild av skolbarnsomsorgens historiska framväxt och utveckling. Hon menar att dagens diskussioner om skolbarnsomsorgens roll i samarbetet med skolan har rötter i de idéer som redan på 1800-talet utgjorde grunden för en socialt och pedagogiskt ordnad verksamhet för skolbarn. Rohlin beskriver i sin studie skolbarnsomsorgen genom begreppen "arbetstanken, rekreationstanken och den pedagogiska tanken". Rohlin menar att den förändring som idag gör sig gällande är att det pedagogiska uppdraget riktas både mot skolan och barnet:

Som en del i denna förändring vinner utvecklingspsykologiska och pedagogiska teorier giltiga för förskole- och skolbarnsområdet allt större terräng inom skolans värld. Det nyligen avgivna betänkandet "Grunden för livslångt lärande" (SOU 1994:45) gör sig till tals för en socialt förankrad pedagogik. Som ett annat led i forandet anges i läroplanen (Lpo 94) att "Läraren skall" – en formulering som måste anses tvingande – "samverka med personalen inom skolbarnsomsorgen i syfte att främja barnets skolgång och allsidiga utveckling" [...] Likaså har skolbarnsomsorgens uppdrag omformulerats. Blicken riktas nu mot skolan ty det nya uppdraget beskrivs som "att komplettera skolan samt erbjuda barn en meningsfull fritid och stöd i utvecklingen (a.a. s. 109).

I en rapport från Socialstyrelsen (SoS-rapport 1995:12) redovisar Björn Flising en utvärdering av 50 samverkansprojekt mellan skola och skolbarnsomsorg. Fritidspedagoger har under de senaste 20 åren i olika omfattning funnits i grundskolan och samarbetat med lärare. Det vanligaste samarbetet sker nästan uteslutande under barnens skoltid och innebär att fritidspedagogen arbetar tillsammans med läraren under några lektionstimmar i veckan och då ofta ansvarar för verksamheten med halva klassen. Många av fritidspedagogerna uppger att de får dubbla yrkesroller genom sin samverkan med skolan. De uppfattar t.ex. att det är de vuxna som organiserar och styr arbetet i skolan medan det däremot under fritidshems-verksamheten är de vuxna och barnen, som tillsammans formar verksamheten. Flising menar att det kan vara svårt att under en och samma dag förena två yrkesroller. Samverkansprojekten betonas i målformuleringar att huvudsyftet med samverkan är att skapa en verksamhet som är bra för barnen. I utvärderingar och beskrivningar av projekten ligger tonvikten däremot mera ofta på genomförandet och visar vad utvecklingsarbetet inneburit för personalen och organisationen. De samverkansprojekt som bäst klarat av sitt arbete beskrivs som projekt med en stark förankring och engagemang hos personalen. De har en gemensam ledning för verksamheten och har en lång period av förberedelse- och genomförandetid samt genomför gemensamt förlöpande planering, uppföljning och utvärdering av sin verksamhet.

I uppsatsen "Fritidspedagogens dubbla yrkesroll" redogör Jan Gustafsson (1996) för en fallstudie av två fritidspedagogers svårigheter att förena skolans och skolbarnsomsorgens kulturer och traditioner under sin yrkesutövning, vilket resulterar i att de utvecklar två olika yrkesroller; en siapedagogroll och en fritidspedagogroll. Gustafsson ser i sin fallstudie hur fritidspedagoger i sin yrkesutövning oreflekterat närmar sig en lärarroll, vilket han menar gör det svårt för fritidspedagoger att i framtiden motivera sin närvaro i skolan, då yrkesrollen i detta fall inte tillför skolan någon ytterligare kompetens. Istället borde fritidspedagogerna enligt Gustafsson utveckla den sociala dimensionen av fritidspedagogyrket. Kärnpunkten i samarbetet mellan fritidspedagog och lärare inom den samlade skoldagens verksamhet är enligt Gustafsson att skapa samverkan mellan teori och praktik. Han finner i sin studie att detta inte sker utan snarare att teori och praktik i grunden är separerade bl a beroende på att fritidspedagogerna enbart ansvarar för den praktiska handlingen och inte deltar vid målformuleringar av verksamheten inom den samlade skoldagen. Fritidspedagogerna utgår exempelvis i sina teman från lärarens innehålls-

mässiga planering och barnens skolböcker, dvs vad man ska arbeta med styrs av läraren. Detta leder till att fritidspedagogerna i Gustafssons studie har svårt att reflektera över verksamheten och han ställer sig frågan om arbetsuppgifterna tillåter kommunikation mellan de olika yrkesgrupperna:

Jag uppfattar det som att den samlade skoldagens skolliknande struktur tenderar att strypa en diskussion om verksamhetens innehåll och form (a.a. s. 72).

Lärarna i grundskolan har helt klart tolkningsföreträde när det gäller verksamheten inom den samlade skoldagen enligt Gustafsson. Bristande handlingsutrymme och egenkontroll gör att fritidspedagogerna också lämnar över ansvaret till lärarna.

Gustafsson formulerar fyra viktiga utgångspunkter att beakta vid samverkan skola och skolbarnsomsorg som kan antas gälla även vid samverkan med förskola.

- att utveckla ett gemensamt meningssystem baserat på grundläggande värderingsfrågor
- utveckla en förståelse för sin egen tradition
- förändra den lokala organisationen i riktning mot en kongruens mellan struktur och pedagogiska intentioner
- pedagogerna utvecklas till reflekterande praktiker (a.a. s. 75).

Birgitta Davidsson (1994; 1996) redovisar erfarenheter från ett utvecklingsarbete där förskollärare, fritidspedagoger och lärare tillsammans arbetat för att skapa en ny praktik i skolan. De frågor som hon i rapporterna diskuterar är följande: Vilken samsyn framträder mellan de olika pedagogernas sätt att definiera och handla i den gemensamma praktiken? Hur tar det sig uttryck i vardagsarbetet med barnen och hur ser pedagogerna själva på den praktik de skapar? Davidsson har arbetat som projektledare för utvecklingsarbetet, där handledning och fortbildning av pedagogerna ingått som viktiga inslag i verksamheten.

Projektet har från början haft en klar ansats att göra samtliga pedagoger delaktiga i skapandet av en ny eller förändrad verksamhet. Pedagogerna skriver dagbok och dokumenterar verksamheten, deltar i handledning och fortbildningsinsatser, formulerar mål samt diskuterar och utvärderar tillsammans arbetet med barnen. Utgångspunkterna är att verksamheten skall kunna utgå från barnens lust att lära och barnens kun-

skapande skall sättas i centrum. Ett demokratiskt och gemensamt ansvarstagande i förhållande till barnen av samtliga pedagoger i arbetslaget är en annan utgångspunkt, samt möjligheter att påverka organisationen av verksamhetens innehåll och arbetssätt. Davidsson lyfter ur pedagogernas dagböcker och sina egna observationer fram goda exempel men pekar även på de svårigheter som pedagogerna ställs inför.

Davidsson menar att den pedagogiska praktiken skiftar beroende på vilket innehåll som finns i undervisningen. Detta får konsekvenser för hur man organiserar undervisningen. Hon menar att skolans kultur dominerar inom vissa områden och avgör på vilket sätt undervisningen genomförs. Trots en samstämmighet på formuleringsnivån där t.ex. gemensamma mål formulerats så håller dessa inte riktigt vid det praktiska genomförandet. De områden där skolan dominerar är framförallt läsning, skrivning och matematik. Davidsson menar att detta dels kan hänföras till lärarnas yrkestradition och bero på en oro att inte sjuåringarna skall ha tillräckliga kunskaper i dessa ämnen. Dels att man eventuellt inte betraktar sexåringarna som tillräckligt mogna för dessa uppgifter. Förskollärare och fritidspedagog skapar då istället sin egen praktik med sexåringarna. Det omvända förhållandet gäller i depraktiskt-estetiska ämnena, där förskole- och fritidshemstraditionen dominerar och läraren lämnar över ansvaret. I de exempel på en ny praktik som Davidsson finner menar hon att arbetssättet kännetecknas av att barnens erfarenheter, frågor och hypoteser utgör den grund från vilken undervisningen tar sin utgångspunkt. Ett av dessa områden är ett temaarbete om affären.

Vidare säger Davidsson att skolans lärare ger uttryck för att de tidigare lekt affär med sina barn för att träna räkneuppgifter med deras aktiva medverkan. Förskolans pedagoger menar att de tidigare har varit aktiva i uppbyggandet av affären för att sedan dra sig tillbaka och låta barnen leka fritt. I den nya praktiken blir barnens lärande mycket vidare, dvs. det handlar inte endast om att leka eller öva räkneuppgifter utan syftet blir också att få barn att förstå affären som ett system och detta kan ske med hjälp av intresserade och engagerade lärare som lär sig av sina barn hur de skall gå vidare och utveckla barns förståelse (Davidsson, 1996).

### *Innehåll, arbetssätt och arbetsformer i samverkan*

Wiechel (SOU 1994:45) urskiljer tre olika samverkansformer och menar att den vanligaste formen av samverkan har inneburit att förskolebarn deltagit i skolverksamhet för att bl.a. vänja sig vid vad som förväntas av dem i fråga om arbetssätt, innehåll, metoder och rutiner när de skall

börja skolan. Man har försökt finna aktiviteter som passar när förskolebarn och skolbarn är tillsammans och syftet har inte alls varit att förändra förskolans eller skolans arbete.

De utvecklings- och forskningsprojekt som enligt Wiechel benämns som anpassad samverkan, har haft som mål att skapa en kontinuitet mellan förskolans och skolans inre verksamhet. Tanken har här varit att förskolan lägger grunden och skolan bygger vidare på det som gjorts i förskolan. PUSS-projektets rapportering från pedagogisk utveckling för sexåringar i Stockholm efter omorganisationen 1992, kan kanske ses som exempel på anpassad samverkan (se t.ex. Johansson och Jancke 1994; Jancke 1995 och Johansson och Jancke 1995). Skolan är ansvarig för verksamheten oavsett var den lokalmässigt bedrivs, medan den ska vila på förskolepedagogisk grund och ledas av förskollärare. Samverkan med skolans verksamhet och lärare sker i olika omfattning.

Den form av samverkan som kan betecknas som totalintegrerad har organiserats i gemensamma lokaler och haft tillgång till flera olika lärar-kompetenser som förskollärare, grundskollärare och fritidspedagog. Den totalintegrerade verksamheten bedrivs ofta som någon form av åldersintegrerad undervisning. Barnen deltar här i vissa gemensamma aktiviteter som exempelvis morgonsamling och temaarbete. Barnen delas in i olika grupper, ibland utifrån likhet eller olikhet i mognad eller intresse och erfarenheter enligt de utvärderingsrapporter som beskriver totalintegrerade verksamheter.

Den verksamhet som benäms "barnskola" bedrivs ofta som en totalintegrerad verksamhet med barn i olika åldrar och inrymmer tanken om att tillämpa individuell studiegång/spår. Detta innebär att det är elevernas mognad eller behov istället för ålder/årskurs som är utgångspunkt för vad man arbetar med. Tanken är att varje barn skall ha en individuell studiegång genom hela skoltiden. Ståle (1995) konstaterar vid utvärdering av personalens attityder till samverkan i barnskolan i Skurup att det finns personal som efterlyser:

...tydliga riktlinjer för vad som skall krävas av barnen för att de skall gå vidare i spåret. Några tycker att även mellanstadiet borde vara flexibelt, så att man kunde tillföra elever dit, när de är mogna för det (a.a. s. 80).

I en pågående utvärderingar från barnskolan i Skurup redovisas en strävan att genom årskurslös och individanpassad undervisning på lågstadiet och om möjligt även på mellan- och högstadiet låta varje barn arbeta efter sin egen förmåga – i så kallat eget spår – igenom hela grundskolan.

Varje barn har en individuellt anpassad planering som utgår från barnets mognad och behov (Ståle a.a.). Denna planering styrs av läraren men man menar att det också finns utrymme för barns egna idéer. Ståle redovisar också att det i varje klass förs någon form av protokoll över varje barns utveckling eller eventuella brist på utveckling inom områden som läsning, skrivning och matematik. Frågan är om detta kan ses som ett exempel på det som man i skolan värderar högt dvs läsning, skrivning och matematik och om dessa protokoll kan utgöra underlag för det individuellt anpassade arbetet som barnet i spåret skall följa? (se vidare utvärderingsrapporter t.ex. Christersson, Kamath & Wiechel, 1994; Persson, 1995; Roslund, 1995; Ståle, 1995; Wiechel & Konstantinides, 1995; Konstantinides, 1996). Det individuella arbetet eller så kallat enskilda arbetet utgör en stor del i barnskolans verksamhet i Skurup. Även i SKOBO-projektet i Finspång (Bergeling och Gustavsson, 1995) framstår det individuella arbetet som dominerande i klassrumsverksamheten.

Från barnskolan i Skövde visar Arnqvists (1995a) utvärdering att verksamheten har svårt att leva upp till målet om en individanpassad skola. Observationerna i skolan ger en bild av att barnen i liten utsträckning själva väljer sina aktiviteter utan de arbetar vanligen i en mindre eller större grupp med liknande uppgifter.

Lind (1994) rapporterar från en försöksverksamhet med skolstart med sexåringar "Öjebyprojektet". Här beskrivs ett exempel från en integrerad verksamhet för barn i åldern 6-9 år där man delvis har en annan syn på arbets sätt och innehåll. Man strävade efter att finna ett didaktiskt arbets sätt där utgångspunkten är att personalen på så lika villkor som möjligt skall möta variation i utveckling, både individuellt och på gruppnivå som den ökade åldersspridningen bland barnen innebar.

Årskurslös, individanpassad undervisning med utgångspunkt från barns "mognad" verkar förutsätta eller medföra en stor del individuellt arbete för barnen och i vissa fall också nivågruppering av barn samt vissa svårigheter för pedagoger att finna kriterier för hur man i praktiken skall tillämpa detta. I en kunskapsöversikt om åldersintegrerad undervisning redovisas svårigheter att formulera slutsatser om på vilket sätt barnen påverkas socialt och kunskapsmässigt av verksamheten (Sandqvist, 1994).

Frågan är här på vilket sätt man i undervisningen kan ta tillvara och synliggöra mångfalden av barns olika erfarenheter, vilket vi menar är en viktig del av kunskapsprocessen. Anders Franzén och Lars Waldestrand (1995), sekreterare respektive utredare i en tidigare nämnd utredning (SOU 1994:45) presenterar sin vision om framtidens skola. De menar att varje elev tillsammans med sin handledare (dvs. lärare) skall utarbeta en

egen studieplan. De menar också att eleven genom sitt handlande förvärvar erfarenheter och författarna gör en jämförelse med det konkurrensut-satta näringslivet där förebilden inte är vad konkurrenterna gjorde igår utan snarare vad de ämnar göra imorgon. Skolan borde enligt Franzén och Waldestrand med detta synsätt bidra till att hos barnen skapa en vilja till omprövning och en vilja att finna nya vägar. De menar att grunden för ett livslångt lärande läggs i familjen och skolan och att skolan måste genomgå stora förändringar för att möta framtidens utmaningar. Med en integration av förskolan, skolan och skolbarnsomsorgen dvs. med ett förändrat arbetssätt i skolan behövs sannolikt också enligt Franzén och Waldestrand mindre personal. De ser det som en första utmaning för personalen i förändringsarbetet att "någon eller några behöver lämna båten" (a.a. s. 57). Man menar att det i det nuvarande ekonomiska läget kan vara svårt att bortse från att integrationen av sexåringarna innebär rationaliseringsmöjligheter.

Wiechel (1994:45) menar också att att man i måldokumentet kan spåra en utveckling från "en mera trevande och för lärarna frivillig kontakt mellan förskola och skola till mer föreläggande formuleringar och mer djupgående samverkan av metodiskt slag" (a.a. s. 461). Hon menar också att det finns en stor överensstämmelse genom tiderna i förskolans och skolans måldokument, när det gäller samverkan. Flera forskare Kärby (1982), Wiechel (1981) och Gran (1982) anser att de övergripande målen för förskola och skola länge har varit samstämmiga, inte enbart när det gäller samverkan utan också i övrigt.

I Förskola-Skola kommitténs betänkande (SOU 1985:22), Skolbarnsomsorgskommittén (SOU 1990/91:54) och i direktiven till ny läroplan från socialdemokraterna (Prop. 1990/1991:100 bil. 10) har man redan tidigare föreslagit gemensamma mål för förskola och skola då man menar att de bärande principerna är gemensamma, dvs. en helhetssyn på barns utveckling, synen på demokratiska värderingar och människosynen.

*De slutsatser man kan dra av de olika utvecklings- och utvärderingsprojekten är att:*

Många forskare betonar behovet av en gemensam pedagogisk grundsyn (Fredriksson, 1993; Berglöf, 1992; Dahlberg & Lenz Taguchi, SOU 1994:45; Persson, 1994).

De konstaterar också att samverkan ofta sker på skolans villkor (Ljungblad, 1979; Kärby, 1982; Haug, 1992; Fredriksson, 1993).

Erfarenheterna från de integrerade projekten visar att det är tidskrävande för personalen att komma fram till fungerande lösningar i arbetet och att personalen är intresserade av samverkan (Berglöf, 1992; Fredriks-



son, 1993; Rönnerman, 1989).

Fortbildning och utbildning (Kärrby, 1982; Lind, 1994) för att få en gemensam syn på barn är nödvändig.

De olika inriktningarna av samverkan som man ger uttryck för i officiella dokument och i olika projekt kan sägas fortgå i den utvecklingstrend som följer:

1. En mjuk *övergång* från förskola till skola genom att verksamheten i förskolan blir mer strukturerad, dvs förskolan skall förbereda barnen för skolan genom att träna sådana aktiviteter som de sedan möter i skolan. Förskolan skall anpassa sig efter skolans villkor inte minst för att barn skall känna igen sig och därmed känna sig trygga i den nya miljön.
2. En *helhetssyn* på barn, där kontinuitet och samverkan sätts i förgrunden. Detta perspektiv speglar en tro på att barns lärande vinner på att det finns gemensamma strävanden för förskola och skola.
3. Att *möta barnet* där det befinner sig utvecklingsmässigt blir därefter i fokus. För att möta varje barn där det befinner sig måste skolans förmedlingspedagogik förändras med hjälp av förskolans metoder och lek. Man börjar se det som en fördel att förskolebarnen befinner sig i skolan eller i lokaler som är integrerade där för att åstadkomma en förändring i verksamheten för barn i åldrarna runt skolstarten.

Sammanfattningsvis kan man se att trenden går från att skolan sätts i centrum till att förskolan sätts i centrum och därmed förväntas också skolan förändras.

### *Erfarenheter från ett norskt projekt*

Peder Haug (1996) har gjort en utvärdering av sexårsverksamhet (barnehage) på skolor i Norge. Han konstaterar att man i intentionerna om sänkt skolpliktsålder säger att innehållet skall vara "det beste fra skule- og barnhagetraditionen" (a.a. s. 54), dvs samma intention som är formulerad i den svenska propositionen. Haug diskuterar vad innebörden i denna formulering skulle kunna vara. Han menar att en tolkning är att "det bästa" kan ha såväl politiska som utbildningsintentioner. Han menar också att begreppet i sig har en hög generaliseringsnivå vilket gör att det kan finnas fritt utlopp för tolkning. Vidare är "det bästa" motsägelsefullt eftersom det kan ses som ett resultat av en kompromiss mellan två traditioner. Slutligen lovar begreppet mycket, och kan därför få mycket stöd i en harmoniserande process.

Haug (a.a.) använder sig i sin utvärdering av 645 barn och sammanlagt 19.810 minuters observationstid. Ett av de mer intressanta resultaten är den överensstämmelse som verkar finnas i den pedagogiska organisationen av olika aktiviteter över tid. Han kategoriserar barnens aktiviteter i form av rutinsituationer, fria och vuxenstyrda aktiviteter. Rutinsituationerna motsvarar 21%, fria aktiviteter 44% och vuxenstyrda aktiviteter 35% i sexårsverksamheten i skolan. Han gör jämförelser mellan 1987 och 1995 och konstaterar att omfånget på dessa olika kategorier är oförändrat. Men då skall man veta att den verksamhet som varit konstant är samverkansprojekt där både förskollärare och lärare samarbetade redan 1987. När han jämför med sexårsverksamhet i förskolan 1987 var omfånget fri lek 50% av tiden och de vuxenstyrda aktiviteterna 30% medan i skolverksamhet för sexåringar utgjordes 31% av fri lek och 45% av vuxenstyrda aktiviteter. Haug visar också på att ju längre tid ett barn befinner sig i sexårsverksamhet desto större procent av dagen är det fri lek.

Haug (a.a.) menar att de flesta sexårsverksamheter har mer prägel av förskola än skola. Under den fria leken finns det sällan någon vuxen utbildad förskollärare eller lågstadielärare närvarande utan endast utbildad personal. Detta menar Haug är olyckligt med tanke på att förskolan lyfter fram leken som sitt flaggskepp. Det kan dock enligt Haug finnas ett antal förklaringar till varför det är brist på vuxna under den fria leken. Exempelvis måste man beakta att det under leken finns en speciell social och fysisk organisering där det råder en individuell inramning genom att barn är spridda över ett större område. Det kan också vara så att pedagogerna under den fria leken prioriterar andra arbetsuppgifter som t.ex. administrativt arbete eller att ta paus. Slutligen kan frånvaron av vuxna bero på den ideologi som talar om motsättningar mellan kontroll och frihet i lek och annan pedagogisk verksamhet.

När det gäller innehållet i de vuxenstyrda aktiviteterna så framstår musikaktiviteter som vanligast, därefter i tidsomfång: samtal, läsning och skrivning, temaarbete och fysiska aktiviteter. Det finns också en odefinierad kategori, dvs där barn har gjort något som inte rymms inom de tidigare kategorierna.

Haug avslutar sin rapport med att diskutera resultaten han kommit fram till genom att bl.a. konstatera att variationen i sexårsverksamhet mellan olika kommuner är stor. Skolverkets (1994) utvärdering av flexibel skolstart visar på samma resultat i Sverige. Haug menar också att om man verkligen vill göra skolstarten öppnare och friare borde man ha som målsättning att pröva och ändra det närmast klassiska mönstret både från förskolan och från skolans värld. Uteaktiviteterna är närmast att betrakta

som rituella och det framstår som om utevistelse i sig är viktigare än vad det är man gör när man är utomhus. Haug påpekar också att det är olyckligt att de vuxna som mest noteras tillsammans med barnen är de som har minst formell utbildning. Inte ser han heller någon reell samordning mellan skolans ämnen och sexärverksamheten. Avslutningsvis kan man säga att verksamheterna är starkt påverkade av institutionskontexten. Det mesta sker inom institutionens väggar och någon större integrering av skolan i samhället ser han inte av.

## 5.

# Olika yrkestraditioner och koder i förskolan, skolan och skolbarnsomsorgen

Utredningar och slutsatser från utvecklingsprojekt pekar på hur traditionerna från de olika verksamheterna är orsak till en del av problemen när det gäller samverkan. Haug (1992) menar att traditioner kan definieras som nedärvda former för förståelse, normer, bedömningar, språk och verksamhet (a.a. s. 80).

Dahlberg och Lenz Taguchi (SOU 1994:45) finner tre gemensamma utvecklingslinjer för den syn på barn som de menar lades redan under 1700-talet och som de menar ännu lever kvar i förskolan och skolan. Forskarna lyfter fram tre nyckelbegrepp i den första utvecklingslinjen; upplysning, moral och självkontroll och de menar att denna syn på barnet tydligast formulerades av Jean-Jacques Rousseau:

Rousseaus naturuppfattning handlade om en tro på människans möjligheter att *behärska naturen* genom vetenskapen samt med hjälp av människans *naturliga moraliska plikter* gentemot Gud och samhället (SOU 1994:45, s. 141).

Det handlade om att den oförnuftiga lydningen skulle ersättas med den förnuftiga och självvalda. Fröbel t.ex. hävdade friheten till självbestämmande som målet för fostran och han betonade barnets verksamhetsdrift och leken som en väg mot lärandet (Johansson, 1992).

Den andra utvecklingslinjen benämner Dahlberg och Lenz Taguchi (a.a.) "gemenskapsbygget". De menar att utgångspunkten var 1800-talets moraliska kris och samhällets framväxande institutioner för de uppväxande barnens fostran.

Idén om att man kunde styra och reglera individens, gruppens och de sociala klassernas liv och beteenden mot ett bättre liv och ett bättre samhälle blev därmed alltmer vedertagen (a.a. s. 142).

Den tredje utvecklingslinjen ses som "det vetenskapliggjorda barnet". Socialvetenskapen och psykologin riktade intresset bort från de grundläggande moraliska frågorna och gav istället en mer pragmatisk människosyn baserad på vetenskapligt tänkande. Psykologin fick t.ex. en stor roll då det gällde förståelsen av barnet:

Vetenskapliggörandet av barnet innebar att sociala och politiska frågor transformerades till psykologiska och att barnet kom att placeras in i ett historiskt och ickekontextuellt sammanhang (a.a. s. 143).

Dahlberg och Lenz Taguchi menar, att den inre självkontrollen, gemenskapsbygget och det vetenskapliggjorda barnet även i dag förekommer i synen på barnet. De menar att detta är tydligare i förskolan än i skolan, vilket har lett till att man under hela förskolans utveckling brottats med frågan om styrning kontra frihet. T.ex. har förskolans relation till familj och samhälle, samt den starka förankring i barnpsykologin varit utgångspunkt för innehåll och arbetssätt. Dessa utvecklingslinjer har enligt Dahlberg och Lenz Taguchi också påverkat skolan men inte i samma omfattning, eftersom skolan tydligare har fått mandat som samhällets kultur- och kunskapsåterskapande institution.

Dahlberg och Lenz Taguchi finner två sociala konstruktioner av barnet. Den första är "*barnet som natur*". Det naturliga barnet är förskolebarnet, där "allt finns i barnet", som i frihet får "bearbeta, uttrycka och utveckla" och där finns tanken om helheten. Helhetssynen har genomsyrat förskolan. Förskolans värnande om hela barnet har varit och är en markering mot skolans ämnesuppdelade och kognitivt inriktade verksamhet. De menar att förskolans bakgrund är helt klart förankrad i en socialt pedagogisk syn, där kontinuitet och integration är ledstjärnor för verksamheten och där vård, omsorg och pedagogik sker i samspel.

Den andra sociala konstruktionen av barnet benämner Dahlberg och Lenz Taguchi som "*barnet som återskapare av kultur och kunskap*". Detta är skolbarnet och skolbarnet ska reproducera en förutbestämd kulturnorm och kunskap, samt lära in en viss mängd kunskaper.

Anita Sigurdsson Wiechel (SOU 1994:45) lyfter fram de skillnader och likheter mellan förskola och skola, som förskollärare och lärare ofta framhåller. Hon har också studerat förskollärares attityder till flexibel skolstart och vad de menar kännetecknar en idealisk sexårsverksamhet (Wiechel, 1993). De skillnader som ofta betonas är att förskolan står för en helhetssyn på barn, då förskolan skall ge barnet en allsidig utveckling. Förskolan skall bygga på frihet, spontanitet och lek, på emotionell och

social utveckling. Barnet bestämmer, läraren handleder och stimulerar i förskolan. I skolans värld är det läraren som bestämmer och kontrollerar. Skolans arbete utgår från vad barnen ska lära sig, det handlar om inläring av kunskaper, undervisning och bundenheten till en kursplan. Medan förskolan ska bygga på en helhetssyn och främja barnets allsidiga utveckling, ägnar sig skolan övervägande åt den intellektuella utvecklingen (Wiechel, SOU 1994:45).

### *Pedagogers syn på sin yrkesroll och uppgift*

Mikael Alexandersson (1994) visar i sin avhandling hur mellanstadielärare i undervisningssituationen fokuserar sitt medvetande på tre kvalitativt olika sätt: 1) aktiviteten i sig, 2) mål av mer generell karaktär, 3) specifika innehåll. I första perspektivet innebär detta att läraren enbart beskriver det som pågår. Det saknas en riktning i det att lärarnas tankemässiga syftning sällan går bortom det synliga och påtagliga. I andra perspektivet riktar läraren sin uppmärksamhet mot de processer som de tänker sig medför inläring i generell betydelse, alltså generella färdigheter eller social utveckling i allmän mening. I det tredje perspektivet kopplar läraren samman den pågående verksamheten med syftet, dvs. intentioner för såväl lärarens egna som för enskilda elevers handlingar.

Boel Henckel (1990) har i sin doktorsavhandling "Förskollärare i tanke och handling" studerat förskollärares föreställningar om förskolan och omkring begreppen arbete, lek och inläring. De föreställningar som flest förskollärare gav uttryck för var att arbete ses som "förelagd uppgift", leken som "terapi" eller som "ett sätt att lära" och inläring som "social fostran". De flesta förskollärarna agerade mer lika varandra än vad deras utsagor vid intervjuerna gav uttryck för. Sonja Kihlström, (1995) visar att tre kvalitativt skilda pedagogiska innebörder kunde urskiljas i förskollärarens syn på sin pedagogiska uppgift. De omfattar, att ta hand om barn för att de skall må bra, att utveckla barnets personliga förmågor där innehållet ses som ett medel samt att utveckla sociala och psykologiska kompetenser där innehållet i aktiviteten ses som inlärningsstoffet i sig.

Barbro Morsing Berglund (1994) fann i en undersökning av förskollärares, blivande förskollärares och barns uppfattningar av sexårsverksamheten, att fröbeltraditionen är tydlig i val av innehåll och arbetssätt. Hon fann vidare att barnets sociala utveckling betonas mer än den intellektuella. Vad gäller barnen skriver Morsing Berglund att de har ett obehövligt inflytande över verksamhetens innehåll och utformning. Sexåringen kan återge vad de gör i sexårsgruppen men barnen har mycket

vaga uppfattningar om själva motivet med verksamheten. Barnen beskriver det de gör men inte vad de lär sig där. De centrala mäldokumenterna verkar enligt Morsing Berglund ha mindre betydelse än lokala, sociala förhållanden och historiska traditioner.

### *Om samverkan förskola, skola och fritidshem*

Gunilla Fredriksson (1993) har studerat barnskolans inre arbete och förutsättningar för samverkan. Hon börjar med att konstatera att de yttre betingelserna som organisation och lokaler är väl anpassade för samverkan. Däremot menar Fredriksson att det inte sker någon korsbefruktnings mellan skola och förskola, även om den goda viljan att samverka är utgångspunkten för de olika personalkategoriernas samverkan. Fredriksson redogör för tidigare forskning och studier av olika samverkansprojekt. Hon lyfter bland annat fram fyra avhandlingar om samverkan mellan förskola och skola. Forskarna har kommit fram till ungefär samma slutsats som Fredriksson själv och samtliga pekar bl.a. på traditionens betydelse (Ljungblad, 1979; Wiechel, 1981; Gran, 1982 och Haug, 1992). De menar att det framförallt handlar om hur de olika lärargrupperna utifrån respektive yrkestradition tolkar målformuleringar i styrdokument och därmed också sin uppgift. För att nå samförstånd inom ett arbetslag räcker det inte med att man självmant valt att samarbeta. Det krävs också en gemensam pedagogisk syn. Detta förutsätter att personalen förstår, uppfattar och värderar vad som är ett väsentligt innehåll och vad som är möjligt och rimligt att uppnå. En sådan samsyn förutsätter enligt Fredriksson en gemensam grundutbildning för lägstadielärare, förskollärare och fritidspedagoger, som undervisar barn i åldrarna fem till åtta år. Hon har som sin vision om framtidens skola, en skola där man har ett undersökande arbetssätt och utgår från barnens erfarenheter.

Peder Haug (1992) redovisar i sin avhandling en pedagogisk försöksverksamhet för sexåringar i Norge. Syftet med projektet var att förändra den existerande organisationen och den pedagogiska praktiken för sexåringar genom samverkan mellan förskola och skola. Tre olika modeller för sexårsverksamhet prövades och utvärderades: Skolmodellen, där sexåringar var en grupp i skolan, förskola- skolamodellen – en blandad verksamhet – och förskolemodellen, där sexårsverksamheten bedrevs i förskolan. I samtliga modeller var förskolläraren ansvarig för verksamheten. I avhandlingen behandlas institutionernas påverkan på verksamhetens innehåll och utförande samt villkor för samarbete mellan de olika personalkategorierna. Haug menar att traditioner skapas genom att verksam-

heterna institutionaliseras. Detta beskrivs som en process, vilken innebär att vissa värderingar, traditioner, ideologier och rutiner etableras, som avgör hur verksamheten bedrivs och hur omgivningen ser på institutionen.

Haug urskiljer två olika arenor; en formuleringsarena, där intentioner och mål formuleras och en realiseringsarena, där uppgiften är att producera barnomsorg eller utbildning. Slutsatsen enligt Haug är att uppgifterna, kraven och reglerna som gäller därför kan vara helt olika på dessa två arenor. Vilket också innebär att samspelet mellan arenorna kan vara komplicerat.

Haug diskuterar vidare den norska förskolans och skolans skilda "koder" eller "kulturer". En kod är inte uttalad, "den sitter i väggarna". Det innebär t.ex. att en förskollärare, som arbetar i skolan, arbetar som en lägstadielärare. Haugs resultat visar att skolans kultur/kod dominerar även då en förskollärare leder verksamheten i skolan. De lokalt skrivna "läroplanerna" hade sin utgångspunkt i skolans tradition trots att de utformades av förskollärare. En klar ämnesuppdelning dominerade dessa målformuleringar eller läroplaner. Haug kunde också konstatera att aktiviteterna i förskolan var mer vuxenstyrda än den bild som intervjuerna med personalen och det gemensamt upprättade läroplansdokumentet gav intryck av. Antalet vuxenstyrda aktiviteter ökade i alla försöksgrupper och barnens möjligheter till fri lek begränsades. Att leken minskar visar också svenska studier av "barnskolors innehåll och arbetssätt". Anders Arnqvist (1995a) pekar på detta i en utvärdering av barnskolan i Skövde och Lena Rubinstein Reich i en utvärdering av barnskolan i Skurup<sup>2</sup>.

Sven Persson (1993) menar att man gjort liknande erfarenheter i Holland efter det att man 1985 infört skolstart från fem års ålder. När formell undervisning introduceras tidigare, tar klassrumsundervisningen överhand över förskolemetodiken och det finns oftast mindre tid för barns lek och egna aktiviteter.

Inge Johansson och Harriet Janke (1994) har studerat första årets sexårsverksamhet i Stockholm. Verksamheten har en klar koppling till skolan då det gäller lokaler och huvudmannskap, men pedagogiken skall vila på förskolepedagogisk grund. Föräldrar och förskollärare ger en positiv bild och personalen uttrycker bl.a. att sexårsverksamheten ger stimulans till vidare utveckling av den pedagogiska kompetensen. Janke och Johansson ser emellertid hur förskolläraren övertar skolans *kod*, då hon ska undervisa.

---

<sup>2</sup> Föreläsning för Centrum för kunskap om barn våren 1996 Göteborgs universitet, Pedagogien Mölndal.



Ambitionerna att "lära" barn får förskolläraren att tappa fotfästet i förskolemetodikens konkreta arbetssätt och ge sig ut på djupt vatten. Då skapar de lätt förmedlande inlärningssituationer, både i de mera teoretiska samlingarna och i de praktiska uppföljningsarbetena, och barnen får svårt att uppamma ett intresse eller att behålla det (a.a. s. 71).

Elvi Kjøller (manus) utvärderar för Socialstyrelsens räkning sexårsverksamheten i Stockholm. Hon finner att den största skiljelinjen går mellan barns och vuxnas kultur, i motsats till tidigare utredningar som fokuserat skillnader mellan förskolans och skolans kulturer. Tidigare utredningar, t.ex. Haugs utvärdering av sexårsverksamheten i Norge har fokuserat skillnader i förskolans respektive skolans traditioner och kulturer. Kjøller menar att både förskollärare och grundskollärare (särskilt de som arbetar med de yngre skolbarnen) är yrkesgrupper som båda har låg status och hon finner små skillnader mellan de olika traditionernas kulturella "koder" i interaktionen med barnen.

Den dominerande skillnaden som hon presenterar ligger istället i vuxnas svårigheter att ta barns perspektiv och därmed också att förstå barns kultur. Kjøller menar att vuxna planerar för verksamheten och genomför sina egna intentioner över huvudet på barnen. När vuxna undervisar är planeringsarbetet dolt för barnen som oftast får en färdig lösning presenterad. Ofta anknyter man inte till barns tidigare erfarenheter och tar inte heller alltid upp barns funderingar och frågor inom området. De vuxna har också svårigheter att se barns egna aktiviteter, lekar och uttryck som utgångspunkt för lärandeprocessen. Det händer att vuxna avbryter barns pågående problemlösande för att själva initiera liknande situationer men med utgångspunkt från den vuxnes planering. Kjøller finner inte att pedagogerna agerar mer lika än vad deras resonering gav uttryck för som t.ex. Henckel (1990) beskriver.

I-Hui Lee och Bernard Spodek (1996) har studerat lagarbete i en amerikansk barngrupp där kindergarten och första klass var sammanslagda till en grupp. Lärarnas utgångspunkt var att de skulle dela allt och vara jämlika, vilket innebar att båda ansträngde sig för att inte dominera eller trampa på den andras känslor. Tveksamheten från bädas sida ledde till att de kände sig osäkra på vem som hade huvudansvaret. Den ena läraren hade också tidigare arbetat i skolan vilket gjorde att fler barn och föräldrar vände sig till henne. Följden blev att den andre läraren kände sig åsidosatt.

I början av läsåret hade lärarna svårt att kommunicera öppet om vad de tänkte och upplevde. Istället fokuserade de på barnen, men insåg snart

att de hade olika sätt att undervisa. Den ena läraren arbetade med att ge barn utmaningar, medan den andra tyckte att det var viktigt att träna olika saker för att befästa begrepp och kunskaper. De hade också delvis olika sätt att arbeta med läsundervisning.

Efter en tid bestämde de sig för att dela undervisningen och arbeta mera var för sig. De var båda upprörda över svårigheten med samarbetet och över att det var så tidskrävande. När andra terminen startade började de lära känna varandra bättre, men var fortfarande överens om att lagarbetet varit känslomässigt arbetsamt.

De två lärarna bestämde sig för att omväxlande leda olika aktiviteter. Den ena läraren tog över den initiala kontakten med kindergartebarnen och den andra med förstaklassarna.

Denna fallstudie belyser hur lagarbete kan vara psykologiskt utmanande för lärare. Det sätt att arbeta med yngre barn pedagoger använder sig av är ofta integrerat med den egna personligheten. Man är övertygad om att vissa saker är bättre för barn än andra. På så sätt blir kritik av arbetsättet också kritik av den egna personen. Denna problematik har förskolans personal genomlevt när de under 70-talet tvingades att börja arbeta i lag. Ingen ville dominera över någon annan och istället sänkte man sina ambitioner till den lägsta nivån varför lagarbetet inte bidrog till den utveckling som det skulle kunnat göra (Boalt Boethius, 1985).

### *Att se barnet*

Att ta barns perspektiv kan betyda många olika saker och vi som vuxna kan kanske lära oss en del genom att förstå hur saker ter sig för barn. I utvecklingsprojekt där personal initierat samverkan, satt upp gemensamma mål, genomfört och utvärderat framträder det klart att barn upplever övergången förskola-skola positiv (Rönnerman, 1989).

När föräldrar uppmanas att skatta barnens trivsel i "barnskolor" menar föräldrarna att barnen trivs bra eller mycket bra (Kamath & Wiechel, 1993; Berglöf, 1992). Men rapporter kan också visa på motsatsen (Fredriksson, 1993).

Pramling, Klerfelt och Williams Graneld (1995) har gjort en intervjustudie där barn på lågstadiet har fått berätta om hur det är i skolan och hur det var i förskolan och jämföra dessa två verksamheter. Bilden barnen ger är mycket enhetlig. När de talar om förskolan så gör de det i termer av frihet, valmöjlighet och lek. När de talar om skolan så gör de det i termer av arbete, krav och andra villkor. Att leka i skolan är det bara tal om på rasterna. Ett barn beskriver sin skolstart som "först var det roligt, sen´ blev det tråkigt och sen´ vande man sig".

Margit Gummesson, Björn Flisling, Birgitta Qvarsell och Inga-Lill Wener (1992) lyfter fram barnperspektivet. De har studerat vad som händer då skola och barnomsorg ska samverka och analyserat ett antal exempel på samverkan och integration i första hand mellan skola och fritidshem. Författarna ställer frågan: "Vad kan samverkan och integration innebära för barns utvecklingsmöjligheter?"

De tar upp begreppet "utvecklingsuppgift". Detta begrepp, som utvecklats av amerikanska forskare, kan enligt Gummesson m.fl. ses som alternativ till "behov" eller "utvecklingsstadium" då de menar att dessa begrepp står för något som är ensidigt mognadsmässigt och att det därmed måste betraktas som statiskt.

Begreppet utvecklingsuppgift definieras som att förståelsen av människans liv kräver begrepp som "binder ihop mognad, natur och psykologi hos människan med yttre krafter som verkar i kulturen, miljön och samhället" (a.a. s. 14). Utvecklingsuppgiften befinner sig i spänningsfältet mellan olika krafter i människors liv t.ex. utmaningar att ta i tu med, livsfrågor som behöver lösas och möjligheter att gå vidare i utvecklingsprocessen, vilket i stor utsträckning är beroende av hur barnen får möjligheter att i "tid och rum" tackla olika slags utmaningar.

Utvecklande miljöer måste ge barnen tid och utrymme för bearbetning av viktiga erfarenheter för utvecklingsuppgifter med fascinationskraft. I Gummesson m.fl. (a.a. s. 26) ses utvecklingsuppgifter för yngre skolbarn generellt som:

Att använda tid och rum på ett utvecklande sätt, vilket är en fråga om hur man arbetar med stoff i olika situationer. Det handlar i hög grad om hur barnen kollektivt kan skapa och använda sina mellanrum och mellanperioder.

Att förstå/begripa i relation till att "gripas" eller fascineras, vilket skulle vara en fråga om val av innehåll i skola och barnomsorg. Här kommer också masskulturen in.

Birgitta Qvarsell (i Gummesson m.fl. 1992) beskriver i en studie hur frimodiga daghemsbarn vid skolstarten förvandlades till osäkra skol- och fritidshemsbarn, som inte längre litade på sitt eget omdöme. Barnen söker istället de vuxnas bekräftelse på att de gör rätt. Birgitta Kullberg (1991) beskriver också hur barn vid skolstarten förhåller sig avvaktande och hon definierar det som att barnen genomgår en "initial kris" där de söker förstå det som sker i sin nya miljö. Barn måste helt enkelt först lära sig villkoren för lärandet innan de kan lära sig ett innehåll.

Hur barn ser på lek är här viktigt att fundera över. Qvarsell (1986) har bl.a. funnit att barn menar att leken inte hör till skolan utan där handlar det mera om "inläring" och "tvång" eller "på vuxnas villkor" medan leken däremot styrs och kontrolleras av barnen själva. Gunni Kärrby (1990b) menar att leken har en för barnen mera tydlig mening, vilket inte de vuxenledda aktiviteterna alltid har. Kärrby har intervjuat barn om lek och vuxenledda aktiviteter. Resultaten av undersökningen visar att barnen ofta beskriver inläringssituationer fragmentariskt och på handlingsnivå. De hade sällan någon uppfattning om motivet med inläringssituationerna:

Formaliserade undervisningssituationer såsom samling i förskolan har som syfte att rikta barnets uppmärksamhet och öka koncentrationen för att göra barnet mera mottagligt för den kunskap läraren förmedlar. Det visade sig att vissa barn uppfattade att de i en samling förväntades lära sig något bestämt t.ex. en sång, att utföra vissa bestämda uppgifter etc. Men denna "kunskap" ingick vanligtvis inte i något för barnen begripligt sammanhang. Vad barn lär i denna typ av pedagogisk kontext är alltså att uppfatta situationens sociala innebörd och lärarens avsikter. Läraren definierar målet för aktiviteten medan barnet uppfattar hennes avsikt i situationen, t. ex. att imitera och göra som fröken säger. Barnen lär att tackla en situation mer än att fatta ett innehåll och vad barn skall lära stämmer sällan med barnets egna uppfattningar om situationens innebörd [...] Lärares och barns uppfattningar "matchar" dåligt (a.a. s. 115-116).

Det är en fråga om kontroll och vem som kontrollerar vad i barns vardag och liv, vem som styr villkoren för deras lärande och utveckling. Gummesson m.fl. (1992) påpekar risken att barnen underkastar sig, underordnar sig och överlämnar kontrollen över sin verksamhet till andra, främst till de vuxna. De framhåller betydelsen av att barnen måste få möjligheter att själva *skapa meningsfulla sammanhang* och en *sammanhängande kultur*. Författarna varnar också för en samverkan över barnens huvud präglad av en "helhetssyn" som t.ex. innebär, att de vuxna vet allt om barnen. Kanske blir det då främst en helhetssyn där de vuxna vet "allt" om barns individuella problem och en sådan samverkan främjar inte självklart barns möjligheter att skapa helheter.

Gummesson m.fl. (1992) identifierar vissa begrepp, som är centrala i målformuleringar angående samverkan mellan barnomsorg och skola. Det kan gälla "helhetssyn", "kontinuitet", "barns behov", "att utgå från barnen", att "sätta barnen i centrum", "samverkan" m.m. Dessa begrepp kan dock enligt Gummesson m.fl. ges olika teoretisk innebörd, förverkli-

gas på olika sätt och de kan ha olika ideologiska förtecken och de framhåller vikten av att man ställer sig frågorna: Hur blir det i olika samverkansmodeller med just barnens lärande? Sker det något kvalitativt nytt? Hur ser i så fall villkoren för detta ut? Författarna konstaterar att det tycks finnas risk för att samverkan ger ett större behov av att organisera, planera och schemalägga på vuxenplanet. Barnens inflytande och möjligheter att ta egna initiativ kan därmed minska.

### *Sammanfattning*

*Olikheter i pedagogers kompetenser* upplevs som en tillgång och en styrka men ibland även som ett hinder. Att man tar tillvara olikheterna och att man ser dessa som en tillgång inom arbetslaget visar flera utvärderingar (se t.ex. Bergeling & Gustavsson, 1995). Det förefaller dock som om det är svårt att samverka om ett innehåll på lika villkor när man bär med sig olika kulturer. Något annat som blir framträdande är vilken innebörd man lägger i "att undervisa". I förskolan och på fritidshemmet har man alltid haft som ambition att barn skall lära sig olika saker, men undervisningsbegreppet känns helt främmande att använda i detta sammanhang. Istället känns begrepp som att skapa förutsättningar, vara förebild, samspela, handleda, etc. mer adekvata.

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

## 6.

# Syn på barns lärande, innehåll och arbetsätt

Den tredje delen av forskningsöversikten avser att med stöd av forskning om äldre förskolebarns/yngre skolbarns lärande, belysa och diskutera frågor som behandlar barns utveckling, lärande, innehåll och arbetsätt i olika verksamheter.

Sexåringarna kommer i allt större omfattning att lokalmässigt befinna sig i skolan där det är troligt att skolans kod blir dominerande. Eller är det kanske t.o.m. möjligt att ändra koder och traditioner? Man måste naturligtvis börja med att fundera över vad man från statsmakterna menar är viktigt. På vilket sätt skapar man möjligheter för ett möte mellan de olika kulturerna barnomsorg-skola eller mellan barn- och vuxenkultur så att barns utveckling och lärande gynnas? Vad innebär det att samverka? För vem, hur och varför? Vad är helhetssyn i detta perspektiv? Vad är kontinuitet? Vad är undervisning i denna åldersgrupp? Vilket innehåll blir viktigt? Vågar man ta ställning för vilket lärande man avser? Kan man genomföra förändring utan fortbildning? Vilken fortbildning behövs för att verklig samverkan, som gynnar barns utveckling och lärande, kan ske? Frågorna är många, och vi skall pröva att diskutera några av dem.

### *Barns utveckling, lärande och kunskapssyn*

Barn föds med oändliga möjligheter till att utvecklas och lära sig. Hur barnet sedan kommer att utvecklas beror på vilka erfarenheter det ställs inför (Valsiner, 1989).

Barn lär om sig själva och sin omvärld genom att undersöka, fråga, jämföra, lyssna, fundera och observera. På samma sätt som små barn lär sig om ting i sin omvärld genom att experimentera med dem lär barn om tankeobjekt genom att experimentera med dessa (Pramling, 1994). Den vuxne såväl som andra barn i deras omgivning har en framträdande betydelse för hur varje enskilt barns medvetenhet kommer att formas.

Vissa barn börjar spontant att intressera sig för olika fenomen i sin omvärld, medan andra behöver hjälp och engagemang av en vuxen för att upptäcka saker.

Barn är av naturen aktiva i tanke och handling, vilket måste uppmuntras. En aktiv vuxen som samspelar med barnen på deras villkor och utifrån deras förutsättningar är förmodligen den bästa lärare barn kan ha. Men det man kanske måste fundera över som pedagog är vad detta påstående egentligen innebär i praktiken.

Dahlberg och Lenz Taguchi (1994:45) skriver om behovet att ta utgångspunkt i "en gemensam syn på barnet, lärandet och kunskapen" (s. 149) för att nå en långsiktig utveckling av förskolans och skolans pedagogiska arbete. Utgångspunkten handlar främst om barns kommunikativa kompetens, vilket betonats både i "1968 års Barnstugeutredning" (SOU 1972:26) och i "Skola för bildning" (SOU 1992:94). Det är ingen slump att vi idag talar om språk och lärande som två sidor av samma mynt (Sandström Madsén, 1995) eller om matematik som ett språk (Johnsen Høines, 1990).

Forskare menar att den kunskap och kompetens som kommer att behövas i framtiden bl.a. är av social och kommunikativ art. Barn behöver utveckla ett demokratiskt förhållningssätt som ger varje individ både autonomi och socialt ansvarstagande samt livsmod (Dencik, 1992).

Barnet är från födseln socialt utrustad och kommunicerar med sin omgivning. Barnet är mycket aktivt och söker social vägledning enligt Barbara Rogroff (1990). Ingrid Pramling (1993) formulerar att utveckling och lärande kan ses som att:

Det finns ingen ren utveckling utan yttre påverkan och det finns inget lärande utan inre grund. Barn lär sig från omgivningen, och lärandet påverkar utvecklingen på samma sätt som utvecklingen ger förutsättningar för lärande. Att lära är att utvecklas! (a.a. s. 30).

Jean Piaget och Lev Vygotsky är de forskare, som räknas som de mest betydelsefulla inom inlärningspsykologin och som har präglat dagens förståelse för hur barn lär. Båda betonar samspelet med omvärlden som betydelsefullt för kunskapsutveckling. Vygotsky betonar kulturen och den mellanmännsliga kommunikationens betydelse för barns tankeutveckling. Han menar att det sociala samspelet är avgörande för den inre förståelsen och att det är dynamiken och dialektiken mellan barnet och omvärlden som bidrar till utveckling. Piaget menar att det är barnet själv som skapar och konstruerar förståelse. Piaget och Vygotsky är dock överens om att

undervisning måste utgå från barnets spontana uppfattning, men de skiljer sig åt i hur det ska ske. Piaget betonar barnets konkreta handlande med tingen och Vygotsky betonar mellanmänsklig kommunikation (Doverberg, Pramling & Qvarsell, 1987).

Små barn frågar och frågar. Om detta uppmuntras är möjligheten större att de fortsätter att fråga. När ett barn verkligen ställer sig frågor, vill veta något, är det ett utmärkt läge för att de skall lära sig. Piaget (1926) hävdar att barns *genuina* svar är ett uttryck för barnets eget sätt att tänka. På samma sätt kan man betrakta barns genuina frågor som ett uttryck för deras sätt att tänka. Olika miljöer ger olika förutsättningar för ett frågande och en kommunikation. Monika Rihelä (manus) har i Finland studerat hur kommunikationen mellan vuxna och barn ser ut på barnavårdscentralen, i daghemmet, i skolan och på biblioteket. Den mest utvecklade kommunikationen med flest genuina frågor från barnen skedde på biblioteket eftersom vuxna där endast hade ansvar för att vara till för barnen, utan de andra institutionernas ambitioner att utvärdera, undervisa och lära.

Vibeke Berg (1989) har studerat vilken typ av frågor barn ställer i sexårsverksamhet. Hon benämner dessa frågor "orienterande" och "kunskapssökande". De orienterande frågorna säger oss vuxna som arbetar med barn något om deras behov av trygghet, identifikation och översiktsbehov. De kunskapssökande frågorna visar oss att barn vill veta om världen: Den fysiska, sociala och den abstrakta världen. Barnet visar genom dessa frågor på att de är involverade i en intellektuell utveckling.

Berg menar att det visar sig vara så att barn ställer flest frågor i situationer och aktiviteter där de känner igen sig från hemmet. Det betyder att vardagsaktiviteter med vuxentillgänglighet är en bra lärandesituation för sexåringen. Likväl är det i störst utsträckning innehållet som fångar barnens intresse. När personalen låter sig fångas av samma intresse som barnen och innehållet/temat blir intressant frågar barn om detta vid måltider, i tamburen, ute osv. Hon menar att det då verkar som om barn glömmet bort sig själva och förhåller sig till innehållet i både situationer och relationer. Innehållet skapar dessa situationer som alltså ger barn möjlighet att utvecklas intellektuellt. Barnen ställer frågor utifrån ett eget behov och får därmed nytta av sin lärandekompetens.

Karsten Hundeide (1989) har beskrivit hur barns utveckling påverkas av vår kulturs förgivettagna förhållningssätt. Enligt honom anpassar sig barn efter de förväntningar som finns i miljön och utvecklar en struktur i sitt tänkande som är relevant i förhållande till det som just förväntas av dem. Hundeide (1991) hänvisar till Piaget som den som först beskrev be-



tydelsen av att det är barnets egen kontroll och intresse som styr inlärningen:

Whether this is of significance is a key-issue in developmental psychology, as first pointed out by Piaget (1936), in his distinction between a unilateral authoritarian in opposition to a bilateral relationship where the child may be in control (Hundeide, 1991, s. 67).

Han beskriver detta förhållande i följande modell:

Adult active intention – adult mediates – child assimilates.

Child active intention – adult confirms/expands – child assimilates.

Hundeide ser den första modellen som ”instructiv” (undervisande) och den andra som ”facilitativ” (möjliggörande) och han ställer sig frågan om barnets möjligheter att erövra självkänsla, kompetens och möjligheter att känna stolthet över sig själv, om initiativet tas av andra än barnet. Han pekar på betydelsen av det egna initiativet och intresset för att erövra autonomi.

En annan forskare som belyser betydelsen av att bli bekräftad på sina egna villkor är Berit Bae. Hon menar att vi som pedagoger alltför ofta ger värderande kommentarer istället för att spegla och ta till vara barnens egna idéer. Den vuxne har tolkningsföreträde och det är viktigt att vara medveten om. Barn måste få möjlighet att dra positiva slutsatser om sitt eget värde och det kan ske exempelvis genom att vuxna i samspelet erkänner barnets rätt till sina egna upplevelser (Bae, 1988).

### *Att göra barn involverade i sitt eget lärande*

Som vi sett tidigare vittnar Kjølner i sin studie (manus) om vuxnas svårigheter att ta barns perspektiv, något som kan få betydelse för barns lärande om både sig själva och sin omvärld.

En förutsättning för att barn skall uppleva demokrati i dess sanna mening måste vara att de vuxna som är deras pedagoger förstår dem och deras intentioner. Pramling, Klerfelt och Williams Graneld (1995) har i en observationsstudie visat hur barns möte med skolans värld gestaltar sig på flera helt skilda sätt. De största kontrasterna är mellan en pojke, Mikael och en flicka, Fredrikas erfarenheter. Mikael är ängslig för att börja skolan. Han hamnar hos en lärare där barn inte får samtala eller hjälpa varandra. Reglerna är rigida och man straffas om man inte följer dem.

Läraren förelägger barnen uppgifter. Skolan är för Mikael en total kontrast till de erfarenheter han fått i förskolan där barn reflekterat och kommunicerat. I skolan handlar det om förklaringar och korrigeringar från lärarens sida. Barns spontana initiativ upplevs av läraren som disciplinproblem. Läraren kämpar för att jämt och ständigt ha kontroll över alla barns agerande. Mikael har ännu efter en termin inte funnit sig till rätta i skolan.

Fredrika däremot säger: "Först trodde jag att det var hemskt, men nu tycker jag att det är roligt i skolan". Läraren i Fredrikas klass går aktivt in för att barnen skall samarbeta och skapa nya relationer. Det behöver inte vara tyst utan i klassrummet hörs ett svagt sorl. Barnen bestämmer sina egna dagsscheman och arbetar mycket självständigt. Mycket tid läggs på att de skall formulera sig i tal och skrift. Barnen berättar om det de gjort och hur de tänkt. Fredrika upplever ingen drastisk skillnad mellan förskolan och skolan. Hon påpekar att hon lär sig mer nu och läser fortare än hon gjorde i förskolan.

Man kan diskutera dessa två barns upplevelser i ett demokratiperspektiv. Mikael är inte delaktig i sitt eget kunskapande utan uppgifterna föreläggs av en lärare som anser det viktigt att ha kontroll över barnens lärande.

Fredrika däremot får själv ta ansvar för sitt arbete och kan välja att samarbeta när hon behöver. Hon deltar på så sätt i en demokratisk process där hon både kan ta initiativ och känna att hon inte behöver göra saker på ett förutbestämt sätt.

Jancke (1995) redovisar resultat från en intervjustudie med barn i sexårsverksamhet om vem som bestämmer, med följande ord: "Barnen tycks vara objekt för de vuxnas välvilja, snarare än subjekt i verksamheten" (s. 121). Kanske kan man utifrån detta perspektiv se Mikael's erfarenhet i skolan som att han är ett objekt för den vuxnes välvilja att undervisa medan Fredrika är ett subjekt i sin klass där fokus är på barns lärande.

I boken "Mulighedernes barn i mulighedernes skole" redovisar Bodil Abildtrup Johansen m.fl. (1995) erfarenheter från Bifrostskolan, en friskola i Herning i Danmark. Där har man under nio år arbetat med att utveckla en skola som erbjuder barn att bli involverade och delaktiga i sitt eget lärande. Att få barn att förstå förutsättningen för att vara människa är skolans viktigaste uppgift enligt Johansen och det handlar inte om att barn undervisas i demokrati utan att de förstår sig själva som huvudaktörer i den demokratiska processen. Den filosofiska grundsyn som skolans ideologi vilar på utgår från tre viktiga begrepp; människosyn, samhällssyn och syn på lärandet. Människan ses som unik och med oändliga utveck-

lingsmöjligheter i samspelet med andra. Att pedagogiken tar sin utgångspunkt i barns och vuxnas undringar, innebär inte att den vuxnes ansvar minskar. Dialogens möjligheter är betydelsefulla i samspelet med barnen och även i kontakten mellan barnen. Lärarna planerar och iscensätter lärandeprocesser i form av teman hämtade från konstens, musikens och litteraturens värld. Man har inga läromedel på Bifrostskolan. Centralt placerat i huset finns ett bibliotek som ständigt är öppet och där både barn och lärare söker material till lärande- och skapandeprocessen. Ett viktigt inslag i såväl lärandet som skapandet av förståelse av världen är att barn skapar en realistisk uppfattning om sig själv som människa. Barn och lärare planerar och utvärderar sina egna aktiviteter. Detta för att nå förståelse och ett kritiskt, reflekterande förhållningssätt både till sig själv och världen (a.a. 1995).

### *Utrymme för barns spontana lek och konstruerande*

Lekens betydelse för barns utveckling och lärande betonas och lyfts fram av forskare (Broström, 1995; Trageton, 1995) och nu även i den statliga utredningen "Grunden för ett livslångt lärande" (SOU 1994:45, s. 61):

En skola som har sin grund i insikten om lekens stora betydelse för barns lärande.

I relation till detta blir frågor som vilken lek och hur leken skall komma in i verksamheten betydelsefulla. I samtal med pedagoger som arbetar i olika verksamheter av samverkan förskola-skola betonas ofta betydelsen av att barn som ännu inte är mogna att lära eller eventuellt inte orkar så länge skall ha möjlighet att leka. I utvärderingen från Barnskolan i Skurup beskriver Persson (1994, s. 24) verksamheten:

Personalen har tagit in förskolans arbetssätt i skolan genom att se på det enskilda barnets behov och inte på gruppen, samt att leken har sin givna plats i skolan. Fri lek finns inskrivet på schemat [...] Genom att det idag finns förskollärare i skolan kan den också erbjuda den omogne sjuåringen rätt stimulans.

Vi menar att man med denna syn på barns utveckling, lärande och lek kanske kan ha svårt att hantera frågor om på vilket sätt leken kan ges utrymme i skolan och att man förbiser att lek inrymmer lärande för barn. Undersökningar visar att leken har stor betydelse för barns lärande och problemlösningsförmåga. Det s.k. divergenta tänkandet ökar när barn

själva får pröva sig fram till lösningar i lekens form. I en engelsk undersökning indelades förskolebarn i tre olika försöksgrupper. En grupp med barn fick instruktioner om hur de skulle lösa ett problem. En annan grupp fick instruktioner och praktisk förevisning samtidigt som de fick lov att imitera den vuxne. I den tredje gruppen fick barnen själva lov att experimentera sig fram till lösningar. De barn som blev instruerade lyckades inte att lösa problemet lika bra som de båda övriga grupperna. De som själva fick lov att experimentera var mest uthålliga av alla barnen (Sylva m.fl. 1985).

Studier har också visat att barn utvecklar en mera komplex lek i mindre grupper än barn i större grupper samt att det är av stor betydelse att den vuxne samspelar med barnen i leken. Lekens utvecklingsmöjligheter är beroende av struktur, gruppstorlek och den vuxnes roll (Kärrby, 1990a, 1992; Olofsson, 1987).

Stig Broström (1995), forskare i Danmark, med många års erfarenhet inom förskoleverksamhet menar att sex- till nioårspedagogik handlar om att ge utrymme i verksamheten för "rammelegen" dvs planlagd rollek, där både barn och vuxna deltar. Tema, roller och händelser planeras gemensamt. Broström betonar betydelsen av barns egna aktiviteter, pedagogers delaktighet och tiden, dvs att leken kan sträcka sig över flera dagar. Om pedagogen har en alltför styrande roll utvecklas lätt en känsla hos barnet av att det är bäst att handla under pedagogens ledning. Barnet erövrar världen genom lek och måste vara subjekt i sin egen inlärningsverksamhet enligt Broström (1989).

Barns självuppfattning som grund för kompetensutveckling i lek och lärande diskuterar Ole Fredrik Lillemyr (1995) i boken "Övergangen barnehage-småskole". Viktigt i lärandeprocessen är att lek och lärande kopplas till barns möjligheter att utveckla en uppfattning om sig själva. "Den mest centrala punkten i utvecklingen av en ny pedagogik för sex- till tioåringarna handlar enligt Lillemyr om att utveckla en pedagogik som stimulerar barnens lust att ta sig an utmaningar (a.a. s. 31). Lillemyr menar att detta "motivationsspörsmål" hanteras bättre om man också inkluderar lek i uppläggningsen.

Michael Henniger (1991) menar att lek är ett viktigt inslag i läroplaner för barn i åldrarna runt skolstarten, speciellt med tanke på att många barn i dagens samhälle enligt Henniger lider av stress. Den typ av lek som Henniger pratar om kan betecknas som dramatiserande rollek. En typ av lek som inbegriper att barn måste ta andras perspektiv, lösa problem och utveckla sin sociala kompetens för att samspela med andra. I denna form av lek måste man föreställa sig att olika objekt har en inne-

börd, på samma sätt som initierandet av andra personers aktiviteter har en innebörd som barnet skall gestalta. Här finns med andra ord både sociala och kognitiva aspekter. Henniger säger också att en stark intellektuell nyfikenhet är ett viktigt element i lärandet på alla nivåer. Samverkan i rollek är en viktig stimulans för att uppmuntra barns nyfikenhet.

Lektillfällen tillåter också enligt Henniger barn att undersöka intressanta aspekter i omvärlden på ett nytt sätt utan att barnet behöver känna rädsla för att misslyckas. Eftersom det inte finns något rätt eller fel svar i denna typ av lek leder nyfikenheten till att man lyckas och därmed blir barnet också mer självsäkert i att våga använda sin nyfikenhet i andra situationer. Vidare menar han att lekandet skapar en stark motivation hos barn till att lära sig själva. När barn väljer aktiviteter som intresserar dem är de naturligt nog motiverade att undersöka och lära sig. Genom att man som pedagog iakttar rolleken skaffar man sig underlag för att förstå om vissa barn har speciella svårigheter. Man kan också konstatera att barn i lekens form arbetar med problem som upptar deras värld.

Robson (1993) har talat med barn i åldern fyra till sex år i tre olika skolor i England om deras uppfattningar om arbete och lek. Barnen beskriver arbete som något som initieras av läraren och att man arbetar utan större inslag av eget intresse eller delaktighet. Barnen uppfattar det inte särskilt meningsfullt även om de menar att man lär när man arbetar. Roligt och meningsfullt är det då de själva kan välja vad de skall göra i skolan, visar barnens svar. Om man tänker på vad som är lekens essens, att den är självvald, oftast social, utan utifrån styrda mål och en process som barnet är engagerat i, så kan man naturligtvis i ett skolperspektiv fråga sig: Kan man schemalägga lek? Och på detta skulle vi vilja svara: Ja, man kan antagligen skapa utrymmen för att barns lek skall utvecklas i skolan. Det handlar antagligen både om utrymme och materiel å ena sidan och pedagogernas attityder till lek och lärande å den andra sidan. I olika samverkansprojekt (se s. 48) finns forskning som visar att leken totalt sett minskar till förmån för mera vuxenstyrda aktiviteter.

Tidsfaktorn och utrymme för olika aktiviteter är här av avgörande betydelse. Förskolan och skolbarnsomsorgen har av tradition en annan tidsindelning än skolan har haft. Inom förskolan och skolbarnsomsorgen är det rutiner som t.ex. mat eller huruvida man skall vara utom- eller inomhus som delat in dagen. I skolan är det lektioner och raster. Kanske skolan har något att lära av förskolan i detta fall? Barn behöver tid för att gå in i något och bli engagerade. Detta gäller såväl för att räkna som att bygga en borg av klossar. Dessutom har olika barn olika uthållighet dvs. den tid de uppehåller ett intresse för något. Tiden bör därför i största

möjliga utsträckning struktureras utifrån varje barns tidsrytm. I en barngrupp/skolklass måste det vara möjligt för barnen att under en stor del av dagen ägna sig åt helt olika saker samtidigt. Lek i olika former måste kunna pågå samtidigt som andra barn ägnar sig åt skrivning eller matematik.

### *En reflekterande praktiker*

I boken "Teachers' Everyday Use of Imagination and Intuition" av Jagla definieras undervisning i termer av att leda någon ut i ljuset. Detta kan också ses som att göra någon medveten om något som man inte uppfattar.

Is education really possible in schools? To educate, *educare*, originally meant to lead out—specifically to lead one from darkness into the light. The ancient Indian word for teacher, *guru*, means the one who shows the way from darkness into light (gu=darkness; ru=light). Who is able "to educate"? to enlighten? Have we lost sight of the true meaning of teaching? Is the teaching process merely a training procedure? (Jagla, 1994, s. 3)

Virginia Jaglas studie bygger på deltagande observationer och kontinuerliga diskussioner med ett antal kreativa (artistic) lärare. Hon slår fast att föreställningsförmåga och intuition är de viktigaste aspekterna i undervisning. Lärare som utnyttjar sin intuitiva kapacitet engagerar med större sannolikhet sina elever i sant lustfyllt och relevant lärande. En bra lärare är enligt Jagla en person som ständigt hänger sig åt föreställande äventyr. En sådan lärare tänker på sin klass även när han/hon inte är i skolan, och funderar alltid över vad som kommer att hända om man gör så eller så i klassrummet.

Jagla refererar en studie av Rubin som beskriver en kreativ lärare som; någon som gör många undervisningsbeslut intuitivt, har stor förståelse både för sitt ämne och för sina elevers tänkande, är säker i sin kompetens och förväntar sig att lyckas samt är ovanligt uppfinningsrik. Personer som är uppfinningsrika är oftasthängivna, känsliga, fantasirika, påhittiga och reflekterande, säger hon.

I ett kreativt klassrum har elever ofta roligt och läraren är duktig på att fånga det som upptar barns värld även om han/hon planerat något annat. Det handlar om att föreställningar och erfarenheter måste visualiseras och att man som lärare måste kunna tona (tune) in i detta. När Jagla beskriver sina kreativa lärare så säger hon att de verkligen *ser* på sina elever och läser av dem.

Intuition är enligt Jagla en ständigt pågående reflektion, grundad på tidigare kunskap, medvetenhet och känsla för denna kunskap, ens egna känslor, olika människor, samspel, bemötande och rutiner. Dessa kontinuerliga insikter eller subtila känslor vi får leder oss genom lektioner och andra undervisningssituationer beroende på den utvecklade informationsbas vi skaffat oss. Ju mer data vi har ackumulerat via tidigare erfarenheter, desto större tillförlit kan man ställa till sina känslor. För Jagla hänger växandet som människa ihop med växandet som lärare. Hon refererar till Albert Einstein som lär ha sagt "imagination is more important than knowledge".

Även om Jagla använder sig av begrepp som intuition och föreställning så menar vi att detta är en beskrivning av en reflekterande praktiker, någon som egentligen aldrig tar något för givet utan är beredd på förändringar och kan bli förundrad. Att ständigt tänka på verksamheten utifrån den lärandes perspektiv, dvs. reflektera över hur olika saker ter sig för barnet/eleven, kan hjälpa läraren att bli en reflekterande lärare. Kanske behöver man fundera över varför barn agerar som de gör, varför de säger det de säger, vad det är som framstår i deras medvetande (Doverborg & Pramling, 1985).

Stacie Goffin (1991) redovisar en studie i vilken lärare förändrar sin praktik och blir reflekterande praktiker. Projektet tog sin utgångspunkt i det amerikanska begreppet "developmentally appropriate practice" (se s. 71-72). Syftet med projektet var att undersöka hur "early childhood" lärare tänker om sin vardag, vad som behövs för att åstadkomma förändring i lärares tänkande och hur förändring åstadkoms i ett skolsystem. När projektet startade dominerades klassrummen av "papper och pennaaktiviteter" som arbetsböcker och lärarstyrda instruerande aktiviteter med traditionella akademiska mål. När projektet avslutades 18 månader senare visade såväl klassrumsobservationer som lärarnas egna rapporter att klassrummen innehöll fler möjligheter till att barn själva initierade sitt lärande. Arbetsböcker var obefintliga och det förekom mindre storgruppsinstruktioner och lärarledda aktiviteter.

Projektets handledare sågs som en katalysator för att sätta igång, vidmakthålla och stödja reflektioner om undervisningens natur i åldrarna runt skolstarten. Exempelvis var frågan om "vad och hur" i undervisningssammanhang under ständig diskussion. Projektets struktur byggde på att pedagogerna träffas varje vecka i grupp med sin handledare, det sker informella klassrumsobservationer och diskussioner samt att lärarna skriver loggbok kontinuerligt. Nedan följer en diskussion från ett möte med en grupp lärare:

1st Teacher (who has a new kitchen unit): Some of the fun of the kitchen area has worn off, so I suggest that they play restaurant. If I give them pencil and paper to make a menu, I want the words spelled correctly. Now, should we not do that? Should I just let them scribble and pretend play...let them write what they want to on it?

2nd Teacher: I wouldn't make sure it was spelled right.

1st Teacher: But some of them would come to me and say, "How do you spell this?"

2nd Teacher: I would just make a copy of a menu and leave it up there. If they wanted to copy it down themselves, they could.

1st Teacher: But would I make the menu, or would I let them participate in making it the first time and then have it sit back there?

3rd Teacher: The children could make it with the teacher.

Facilitator: Several possibilities have been suggested. Let's discuss them individually, because there is not necessarily a single right way. One suggestion is to have a pre-made menu and have that available to children who choose to use it. It has also been suggested that the whole group make the menu. Any other suggestions? (Several other suggestions are given) Let's return now to all the proposed suggestions and ask, "What is it you want to accomplish? Which choice from all these possibilities would be the most likely to support what you want to achieve? Dorothy (pseudonym), if you were doing it as a whole group experience, what would you want to accomplish? (Discussion continues)

Som vi ser i observationen ovan försöker handledaren att visa på mångfalden av sätt att tänka för att därifrån få pedagogerna att fundera över vad det är de vill uppnå med att agera på det ena eller andra sättet.

När man i projektet funderar över vilka faktorer som bidragit till att man lyckats, i betydelsen fått lärare att ändra sin klassrumspraktik:

1. Projektet hade tydliga mål.
2. Handledarens roll var tydlig.
3. Lärare var engagerade i meningsfulla pedagogiska diskussioner och fick på så sätt göra verkliga val för sin undervisning.
4. Processen var relaterad till ett meningsfullt sammanhang – lärarnas egen praktik.



5. Den traditionella uppdelningen mellan kunskapsöverförande och kunskapsstillämpning överbryggades.
6. Lärare utmanades att definiera sitt tänkande.
7. Lärandets sociala sammanhang betonades.
8. Processen mellan deltagarna utvecklades mot en större öppenhet.
9. Processen var individualiserad.
10. Lärarna fick mycket stöd under processens gång och denna gjordes också synlig.
11. Det fanns ett administrativt stöd för att utveckla en "developmentally appropriate practice" (utvecklingslämplig praktik).

På det sätt som här presenterats i punktform gjordes undervisning till en lärande erfarenhet för pedagogerna som hjälpte dem att reflektera över sin vardag. En av deltagarna uttrycker vad projektet betytt för henne:

Am I thinking any differently? I should hope so. I am changing every day. My main difference this year is that I'm always asking myself if what we are doing has an appropriate outcome. That's why I've eliminated so many activities. They were "cute" but had no meaningful outcome. The words "developmentally appropriate" are always with me as I go from week to week. I am not afraid to tell myself that children are learning without tons of worksheets. There are so many exciting learning experiences that happens throughout the day that I feel like running and telling somebody every time it happens...

(Goffin, 1991, s. 15).

## 7.

# Vilken verksamhet behöver barn i åldrarna runt skolstarten?

I Regeringens proposition (1995/96:206, s. 17) hävdas:

Två traditioner möts, barnomsorgens och skolans. Detta möte kan frigöra pedagogisk utvecklingskraft som omskapar både förskola och skola och som skapar nya former för barns utveckling och lärande. Av tradition är förskolan inriktad på det enskilda barnet, den fria leken och det fria skapandet, på en verksamhet som samtidigt innehåller omsorg, praktiska aktiviteter och intellektuell stimulans. Skolans tradition ser annorlunda ut. Dess undervisning ser mer till gruppen eller klassen, utgår från ämnet och betonar det kognitiva.

Detta betyder att det man önskar från regeringens sida är att det skall utvecklas en *ny* pedagogisk verksamhet för barn i åldrarna runt skolstarten. Det är varken förskolans eller skolans tradition som allena skall råda. Dessa skall alltså så vitt vi förstår inte heller utgöra delar av dagen. Man skall inte organisera dagen i delvis fria lekaktiviteter och delvis bundna skolaktiviteter som två oberoende komponenter. ”Det kommer att krävas både tid och medvetet arbete för att kunna genomföra en integration som tar kraften i de bägge traditionerna och också *skapar något nytt*” (författarnas kursiveringar, a.a. s. 17).

Det gamla, alltså det som man önskar att verksamheten skall utvecklas från, kanske kan karakteriseras som att pedagogen i skolan har försökt att benämna fenomen i världen för barn, som förväntats införliva nya begrepp och att öva och lära sig specifika färdigheter. Pedagogen i förskolan har haft en mer passiv roll i förhållande till barns utveckling. Man har antagit att barn i lekens form ställs inför olika problem som de själva söker svar på och därmed spontant införlivar nya begrepp och färdigheter. Den form av pedagogisk verksamhet som man önskar skall utvecklas bygger på en helhetssyn, på kontinuitet och samspel såväl emellan barn som

mellan barn och vuxna. Detta innebär naturligtvis att man som pedagog måste pröva både nya organisatoriska modeller och att lära sig att tänka på ett nytt sätt. Att det behöver utvecklas ett alternativt synsätt och därmed också en ny praktik verkar många forskare vara överens om (se t.ex. Elkind, 1988; Dahlberg & Lenz Taguchi, SOU 1994:45; Pramling & Mårdsjö, 1996). *Denna pedagogiska ansats menar vi måste vara en kognitiv orienterad ansats där man inte skiljer varken lek och lärande åt eller ser skapande och lärande som två olika fenomen.* Istället bör man utveckla en mer lekorienterad och kreativ pedagogik, där barns meningsskapande är det centrala.

Kärrby (1990a) menar att begreppet vuxenstyrning i förskolan ofta används liktydigt med struktur. En behovscentrerad syn på förskolebarn leder bl.a. till uppfattningen att vuxna inte skall styra barnet, men hjälpa och stödja barnet när det visar att det behöver ha hjälp. Kärrby hänvisar till Jerome Bruner och begreppet "cope" där den vuxnes insatser är ett sätt att "leda" barnet fram till lösningar av ett problem på kognitiv nivå. Kärrby menar att den vuxne får en indirekt funktion som lärare och vägledare i den pedagogiska kontexten, genom diskussion och strukturering av situationer. Genom att barnet får upptäcka möjligheter, variera sina erfarenheter, pröva angreppssätt utvecklar barnet en bättre förståelse än när den vuxne styr barnets beteende. En kognitiv utmaning kännetecknas av uppmärksamhet, engagemang, koncentration och målmedvetenhet enligt Kärrby (1986).

Det finns vissa aktiviteter i pedagogisk verksamhet runt skolstarten som utmanar och utvecklar barnets intellektuella förmåga mer än andra. Utmärkande för dessa aktiviteter är att aktiviteten är målrelaterad. Man kan se en plan eller strategi att nå målet, vilket visar sig i barnets koncentration och uthållighet. Kärrby (1986) hänvisar till Sylva m.fl. (1980) och Oxford Preschool Research Project, där man närmare granskade aktiviteter i förskolan som bedömdes främjande för en kognitiv utmaning. Läsning, musik utövad av barnet självt, konstruktiva lekar, skapande och lek med strukturerat material bedömdes vara kognitiva utmaningar. När barnet kan välja handlingsstrategier och får möjlighet att undersöka material för att komma underfund med föremåls egenskaper och funktion visar barnet stor koncentration. Man fann även att hög kognitiv utmaning förekom oftare när barnen arbetar i par eller tillsammans i en mindre grupp, jämfört med då ett barn arbetar ensamt. Samspel med pedagogen höjer nivån på aktiviteten men då endast när det sker i direkt samspel.

Det som utmärker kognitiv utmaning är att barnet kan ägna sig åt aktiviteter som känns meningsfulla. Viktigt är att barnet kan välja handlingsstrategier, har egen kontroll och att det har möjligheter att klara

uppgiften. Det är också viktigt att det finns klara mål och regler givna och att resultatet är synbart och konkret.

Inom pedagogisk forskning har det sedan lång tid tillbaka pågått försök med att utveckla en pedagogik som är ett alternativ till traditionell förskole- och skolpedagogik (Pramling, 1988; 1994). Generellt kan man säga att det har handlat om att utveckla barns förståelse för olika fenomen i deras omvärld och att lära barn lära i betydelsen, att utveckla barns förståelse för sitt eget lärande. Det har med andra ord funnits uttalade mål i form av *vad* det är barn skall utveckla en förståelse för i form av *förståelseaspekter* som vanligtvis tas för givna i pedagogiska sammanhang. Här avses att uppfatta antal, fenomenet demokrati, innebörden i en saga, symbolers funktion, meningen med att kunna skriva och läsa, vad natur är, etc. Förutom att det har varit tydligt vad barn skall lära sig så har man också i dessa försök använt sig av principer i sitt arbete som fokuserar barns egna tankar. Barn har uppmanats att *tänka och reflektera* och man har använt sig av *mångfalden*, av sätt att tänka som ett innehåll i verksamheten (Doverborg & Pramling, 1995). Dessutom har man kontinuerligt problematiserat såväl det aktuella innehållet som formen, dvs barns eget lärande. Man har med andra ord försökt att få barn att både tänka och formulera sina tankar och att få dem att se att de tänker på olika sätt om olika fenomen (Pramling & Mårdsjö, 1996). Vad barn förväntats utveckla en förståelse för har varit tydligt för pedagogen, även om hon inte alltid planerat in hur man skall arbeta med detta utan kunnat utnyttja de situationer som uppstår i vardagssituationer. Detta innebär att genom att pedagogen är medveten om vad det är hon eller han skall utveckla en förståelse för hos barnen, så ser hon/han lättare möjligheterna i vardagen. Kanske är det fortfarande ett sällsynt perspektiv till lärande i förskoleåldern, att man målmedvetet kan arbeta med att utveckla förståelse hos barn.

Det som har hänt med barnen som varit involverade i dessa olika försöksverksamheter, i jämförelse med barn från andra kvalitativt goda förskoleverksamheter, är att de har utvecklats vida överlägset både i sin förmåga att förstå olika fenomen, att förstå sitt eget lärande (metakognitivt) samt att lära sig något nytt (kognitivt) i meningen att förstå ett budskap (Pramling, 1988; Pramling, 1994). Barn från olika förskolemiljöer och sociala verkligheter har deltagit i försöksverksamheterna. Barnen från socialt understimulerade områden har i förskolan utvecklats lika bra i denna form av program som barn från mer typiska medelklassområden.

Barnen har sedan följts upp i skolan där det tyvärr snabbt visar sig ske en segregering. Redan efter ett år i skolan är jämförelsebarnen i medel-

klassområden på samma nivå som försöksbarnen i de socialt understimulerade områden, dvs. de sociala skillnaderna slår ut mer än de erfarenheter barn fått med sig från förskolan (Pramling, Klerfelt & Williams Granelld, 1995). Man kan också från fallstudierna konstatera att de barn som får en lärare i skolan som arbetar utifrån den typ av pedagogik som barnen fått erfarenhet av i förskolan klarar sig bra i skolan. Det finns också exempel på motsatsen; barn som hamnar hos lärare som visar ett mycket traditionellt sätt att undervisa och att se på lärande, dvs. miljöer där barn mer eller mindre tappar sitt självförtroende när de inte längre får det utrymme för att lita till sina egna tankar som de tidigare fått i förskolan (Kullberg, Pramling & Williams Granelld, 1996). Barns handlingsrum för lärande ser olika ut i olika klassrum och man kan konstatera att kontinuitet hjälper barn på vägen.

### *Riktlinjer för en utvecklingsbefrämjande verksamhet*

I Sverige har vi av tradition inte använt oss av läroplansbegreppet i samband med förskolans och fritidshemmets verksamheter. Likväl har det sedan lång tid tillbaka funnits olika riktlinjer med varierande status för förskole- och fritidshemsverksamhet. När man ser till förskolan och fritidshemsverksamheten idag kan man naturligtvis undra över om det är riktlinjerna eller traditionen som formar verksamheten. Verksamheten i förskolan bedrevs från början av en liten grupp pedagoger som alla utbildats och hämtat sin inspiration från samma källor (Johansson, 1992). Och trots att verksamheten växt enormt under de senaste två decennierna så är det fascinerande att dessa verksamheter även idag är mer lika än olika trots att det inte finns någon formell läroplan.

”National Association for the Education of Young Children” (NAEYC) i Amerika ger ut riktlinjer och skrifter som visar visionerna inom Early Childhood Education (0-8 år) i detta land. Ett begrepp som ofta används idag i detta sammanhang är ”Developmentally appropriate approach to learning”. Med detta menar man att verksamheten för barn skall bygga på en filosofi som:

- a) tar hänsyn till vad vi vet om hur barn utvecklas och lär, och
- b) tar hänsyn till det individuella barnets behov och intresse i vardagen med barn.

Detta betyder att man inte kan ha en statisk läroplan och samma förväntningar på alla barn, utan en läroplan som både är ålders- och individan-

passad. Bredekamp och Rosegrant (1992, s. 5) säger:

Good early childhood programs must adapt for individual diversity of all kinds, including the identified special needs of children; the cultural values of children's families and communities; children's varied interests; and the individual variation in growth, development, and learning (in both rate and style) among different children. Because developmentally appropriate classrooms are not only age appropriate but also individually appropriate, they cannot all look alike, nor will the children within those classrooms all have the same experience. Some children will need more structure and adult guidance than others. Some will enter school as quite able decision makers, while others will need teachers to help them learn to make choices. Any teaching approach that is applied to all of the children in the same way without any adjustment for individual differences will fail for at least some of the children.

När man skall planera en verksamhet för barn i åldrarna runt skolstarten bör man begrunda ett antal olika aspekter som forskning oftast fokuserar i samband med kvalitetsdiskussioner<sup>3</sup>.

För det första menar man att när man beskriver pedagogiska riktlinjer bör dessa innehålla en uttalad beskrivning av den *teoretiska basen*. Detta innebär att forskning om barns lärande alltid bör utgöra en grund för arbetet med barn. Den teoretiska bas man i detta fall har att förhålla sig till är den syn som finns beskriven i riktlinjer för såväl förskola (Socialstyrelsen, 1987; 1990), skolbarnsomsorg (Socialstyrelsen, 1988; SOU 1991:54) som skola (SOU 1992:94). Det synsätt som framkommer där vilar förvisso på antaganden av mer teoretisk art om vad barn skall lära sig och hur lärande antas gå till.

I alla dessa dokument finns det vissa begrepp som återkommer, som t.ex. helhetssyn, kontinuitet, samspel och dialog. Man kan också påstå att i alla dokumenten beskrivs barns lärande i termer av att de konstruerar eller konstituerar sin kunskap själva, dvs. *lärandet är en hos barnet aktiv process i interaktion med omvärlden*. Att skapa förståelse för olika aspekter av sin omvärld är en fråga om att uppfatta nya relationer eller samband, att bli medveten om något som man tidigare inte sett, uppfattat eller erfarit. Något ter sig i ett nytt ljus från den lärandes perspektiv. Vidare talas det i alla dokumenten om att barn skall utveckla kunskaper och färdigheter eller kompetenser av olika slag. Exakt vilka dessa kunskaper och färdighe-

---

<sup>3</sup> Underlaget till kvalitetskriterierna är hämtat från en föreläsning av Gunni Kärrby, Barnpedagogiskt forum den 9 november 1995 och från NAEYC.

ter är, är inte alltid precist uttryckta. I skolan är dessa oftast definierade till att barn skall lära sig läsa, skriva och räkna. Medan dessa i förskolan mera är formulerade som att man skall grundlägga förutsättningarna för att lära sig såväl som att den sociala kompetensutvecklingen betonas både i förskola och i fritidshemsverksamheter.

I verksamheterna med barn i åldrarna runt skolstarten är det väsentligt att man har *långsiktiga mål inom olika domäner av barns utveckling*, som den sociala, emotionella, kognitiva och fysiska. Självklart bör målen också vara *realistiska* och genomförbara. Att lyfta fram detta som viktigt speglar en form av helhetssyn som kan tolkas som att det är viktigt med en allsidig utveckling hos yngre barn. Kanske handlar det ytterst om det som är de övergripande målen i all pedagogisk verksamhet i vårt land, nämligen att förbereda barnen för att leva och verka i ett *demokratiskt samhälle*.

*Innehållet i verksamheten bör vara varierande, relevant, engagerande och meningsfullt för barn.* Genom att utbudet är varierande får barn rika valmöjligheter vilket är viktigt för barns motivation och engagemang. När man planerar ett innehåll för barn i åldrarna runt skolstarten är det viktigt att tänka i termer av att barn har fysiska och psykiska behov såväl som en vilja att lära sig, att leka och att fantisera. Att lära sig, att leka och att fantisera kan ur barns perspektiv och vuxnas vara olika saker, men man kan också utveckla ett förhållningssätt till lärande där alla dessa aspekter är integrerade. Barn skall lära sig såväl om olika aspekter av natur, kultur och samhälle som att utveckla olika färdigheter.

Innehållet bör också vara relaterat till *enskilda barns behov och intressen*. Detta kan ses i ljustet av Howard Gardners (1993) påstående om att människor har många olika former av intelligenser eller om vi väljer att kalla det förmågor. I det förskoleprogram som Gardner (1987) medverkat till att utveckla är just själva poängen att man som pedagog skall hitta varje barns förmåga och intresse och arbeta med detta som utgångspunkt.

Att det går att arbeta i ett klassrum där det pågår många olika aktiviteter samtidigt ser vi ibland utmärkta exempel på (Pramling, Klerfelt & Williams Graneld, 1995). En av lärarna i Pramling, Klerfelt och Williams Granelds studie visar vid observation hur hon organiserar verksamheten för att barn både skall kunna samarbeta och göra helt olika saker samtidigt. Läraren låter ett barn i lugn och ro lära sig läsa och skriva under första terminen eftersom barnet inte alls är intresserat av matematikens värld. När pojken självförtoende stärkts och han känner att han börjar klara av att läsa och skriva, säger han till sin lärare att han nog skulle kunna börja med matematik också, vilket han då naturligtvis får.

Verksamheten måste bygga på *respekt för olika barns kulturer*. Relationen

mellan barn och vuxna måste speglas av en stämning och atmosfär med varma relationer. Om atmosfären är varm och tillåtande kan man också se på olikheter i gruppen som en tillgång. Hur stämningen i en grupp tar sig uttryck hänger intensivt samman med vuxnas möjligheter att förebygga och bearbeta konflikter som uppstår, dvs. hur vida all form av våld och aggressivitet omedelbart kan göras synligt och diskuteras. För att känna sig accepterad socialt och därmed må bra och växa emotionellt är det viktigt att man gör kulturella olikheter, normer och värderingar synliga och till föremål för reflektion.

Att ta utgångspunkt i *barns erfarenheter* är ytterligare en aspekt som är viktig för att barn skall kunna erövra nya begrepp, färdigheter och förståelse för sin omvärld. Barn förstår alltid utifrån sina förutsättningar och erfarenheter. Att skapa insikt innebär dock att barn förändras mot att utveckla en större komplexitet i förståelsen, dvs. mot att de kan ta in andra aspekter och se en ny helhet eller att erfara något nytt.

För att skapa ett meningsfullt lärande för barn bör man fokusera vissa "områden" och *integrera traditionella ämnen i teman*. Genom att barns intresse och engagemang för ett visst innehåll sätts i fokus blir barn motiverade att på olika sätt både söka kunskap om detta och utveckla färdigheter som hjälper dem i bemästrandet (Doverborg & Pramling, 1988; Lindqvist, 1989).

Innehållet bör vara en *intellektuell utmaning* men också hjälpa barn att utveckla kunskaper och färdigheter som traditionellt har betraktats som olika skolämnen. Både Kärrby (1986) och Sylva, Roy och Painter (1980) har visat på hur liten del av dagen i förskolan som utgörs av för barnen utmanande aktiviteter där barn ställts inför situationer där de behöver tänka, reflektera och försöka lösa problem genom att använda hela sin skaparförmåga. Antagligen upplever inte barn några större utmaningar i skolmiljön heller. Ett barn uttrycker detta när hon får en fråga om hur det är att lära sig att skriva i skolan. Hon säger då att de första minuterna på lektionen är de roligaste eftersom de då, som hon uttrycker det, "skall gissa vilken bokstav de skall arbeta med". Sedan blir det trist att skriva rad efter rad med samma bokstav. Man kan tolka detta som att när barn själva får tänka och fundera uppfattar de det som tankemässiga utmaningar som de också verkar gilla.

Miljön bör erbjuda barn många och varierande möjligheter till *experimenterande och kreativitet*. Detta förutsätter att vuxna inte söker efter det "rätta" svaret hos barn. Processen, skapandet bör med andra ord prioriteras före produkten och den färdiga kunskapen. Detta kan ske genom att man betonar utvecklingen av barns tänkande, resonande, beslutsfattan-



de och problemlösningsförmåga. Kommunikationen får en dominerande roll i detta perspektiv.

Dialogen som en kommunikativ aspekt har i olika studier visat sig vara mer utbredd i förskolan än i skolan, även om den inte är speciellt utbredd där heller. I Pramling, Klerfelt och Williams Granelds (1995) studie konstaterades att det förefaller som om många lärare i skolan ser tystnad som en förutsättning för lärande, medan intentionerna i officiella dokument talar för en kommunikation i klassrummet. Man kanske också skall tänka på hur Vygotsky resonerar om att många barn i de aktuella åldrarna har behov av att tala högt för sig själva när de skall lösa problem av olika slag. De kan ännu inte lösa problem utan att formulera dem i ord (Berk, 1994).

*Socialt samspel är viktigt inom alla domäner.* Om vi ser till barns lärande, så vet vi att de lär sig genom att iaktta och delta i olika aktiviteter tillsammans med andra barn eller vuxna (Rogoff, 1991). Det är självklart för oss att barn lär sig tala genom att använda språket i för dem meningsfulla och konkreta sammanhang och genom att de själva är aktiva i samspel med andra. Genom att de själva lär sig att upptäcka språkets uppbyggnad lär de sig också att korrigera sitt tal (Söderbergh, 1977). Frank Smith (1995) refererar till olika undersökningar som visar att barn i snitt lär sig knappt 30 ord per dag under hela sin uppväxt, sommar som vinter. Detta lär de sig inte i skolan genom att ett visst antal nya ord presenteras dagligen, utan just genom att de är engagerade i socialt samspel med andra människor.

I pedagogiska sammanhang har det av tradition och antagligen beroende på kunskapssyn varit så att inom de skapande ämnena har barn fått samspele och samarbeta, medan det har setts som "fusk" att samverka när det gäller att formulera sig i skrift eller lösa matematiska problem. I ena fallet handlar det om att skapa något medan det i det andra fallet handlar om att se vad varje enskilt barn förmår och inte vad de kan skapa av förståelse tillsammans med någon annan. Frågan blir: Hur kan man skapa en annan social struktur och organisation än man vanligtvis har i skolan, en verksamhet som bygger på social interaktion?

Verksamheten bör organiseras så att barn arbetar i olika gruppkonstellationer. Smågruppsverksamhet och parsamverkan bör ofta förekomma, medan storgrupp bör förekomma mera sparsamt. Självklart måste det finnas möjlighet till individualisering, men verksamheten bör inte primärt bygga på att enskilda barn skall arbeta efter olika scheman i sin egen takt. Den sociala dimensionen bör var mer framträdande än individualiseringen. Birgitta Qvarsell (1991) menar att det kan vara kompli-

cerat att sträva efter att tillämpa individanpassad undervisning i skolan eftersom barn skiljer sig åt när det gäller inriktning, intresse och vilka erfarenheter de vill gå vidare med i sin kunskapsbildning (se t.ex. s. 39 dvs., utvärdering av barnskolan i Skurup där personal efterfrågar vilka kriterier som utgör grunden för förflyttningar i spåret).

I åldrarna runt skolstarten har barn behov av att *fysiskt röra sig, få frisk luft och vila* när inte ork och engagemang räcker till. Barn skall få känna sig psykologiskt trygga och inte behöva vara rädda eller stressade. Att barn utvecklas och blir allt bättre på att behärska sin kropp motoriskt ger dem också ett ökat självförtroende, varför alla former av motoriska aktiviteter blir viktiga.

Det måste också finnas ett *rikt utbud av materiel* både för att bygga, konstruera, spela spel, leka rollekar, litteratur, musik etc. Materielet bör vara varierande och kunna tjäna för olika intressen och syften. Allt materiel bör finnas lätt tillgängligt för barnens egna initiativ. Både ute- och inomhusmiljö måste betraktas som pedagogiska rum. Det bör också finnas rum för lugna såväl som mer fysiska aktiviteter.

Det är avgörande för barns hela värld att man stärker deras känsla av kompetens och glädje att lära genom att ge dem tillfällen till att lyckas från deras perspektiv. Att göra varje barn och hans eller hennes värld synlig blir en viktig uppgift för pedagogen. Att exponera barns idéer och olika alster är här en väsentlig dimension.

### *En alternativ kursplan*

Ference Marton och Shirley Booth (manus) argumenterar i boken "Learning and Awareness" för att lärande är ett sätt att erfara olika fenomen och företeelser i sin omvärld. Hur man erfar, ser, förstår något bygger på tidigare erfarenheter och kunskaper såväl som på hur man uppfattar lärandesituationen (uppgiften, frågan etc.). Att förstå något blir en fråga om med vilka ögon man betraktar det man skall försöka förstå, dvs. vad som blir tematiserat i ens medvetande. Mänskligt medvetande fungerar normalt i form av att vissa erfarenheter tematiseras – framstår i vårt medvetande – medan andra erfarenheter är otematiserade och därmed bildar en bakgrund eller referensram. Alla våra erfarenheter finns enligt Marton (1994) närvarande trots att vi inte ständigt är medvetna om alla samtidigt.

Redan det lilla barnet fäster sin uppmärksamhet och intresserar sig för fenomen i sin omvärld (Stern, 1991). Små barn arbetar medvetet på att lära sig olika saker genom att fokusera sitt medvetande och sina intentioner på något de vill behärska (Lindahl, 1996).

David Elkind (1978) beskriver barns lärande i form av en cykel, även om varje steg inte alltid följer systematiskt efter vart annat. Han kallar de fyra stegen: Att bli medveten genom erfarenhet, att undersöka, att fråga för att slutligen kunna använda sig av det man lärt sig. De flesta pedagoger som arbetar med barn i åldrarna runt skolstarten håller säkert med Elkind om att erfarenheten är ett måste för att barn skall lära sig. Men man problematiserar sällan och frågar sig vad det innebär att man skall ha erfarenhet av något. Antagligen skulle de flesta pedagoger säga att barn måste ha varit med om saker, sett, upplevt etc., dvs. själva handlingen blir erfarenheten. När vi i detta alternativa sätt att se på en läroplan pratar om erfarenhet som fokus för pedagogiskt arbete så menar vi något helt annat. Vi, såväl som Elkind (a.a.), ser erfarenhet som en medvetandakt, dvs. på vilket sätt barnens konkreta erfarenheter gestaltar sig i deras sätt att se, uppfatta eller erfara olika fenomen (Pramling, 1994; 1996).

Vad-aspekten, alltså innehållet i lärandet, blir på detta sätt en fråga om att erfara något på ett speciellt sätt. Att erfara innebörden i antalsbegrepp och talens betydelse vid olika former av räknande (helhet och delar) har enligt (Neuman, 1989; 1990) en grundläggande betydelse för att utveckla räknefärdigheter. Vad det i matematikens värld innebär att dela något (Doverborg, 1987), att uppfatta matematik som problemlösning (Ahlberg, 1992), att upptäcka matematik i vardagen (Ahlberg, 1994; 1995), etc.

På samma sätt kan man se på *läs- och skriftspråkets* funktion (Dahlgren & Olsson, 1985; Dahlgren, Gustavsson, Mellgren & Olsson, 1993) som en insikt att bygga vidare på vid utvecklandet av dessa förmågor. Ett annat exempel är symboler, dvs. att få barn att skapa en innebörd i begreppet symboler (Broström, 1989; Pramling & Mårdsjö, 1994) eller lingvistisk medvetenhet (Lundberg, 1984).

Både när det gäller förståelse för *naturen och den sociala omvärlden*, så kan man fokusera olika fenomen som man kan utveckla barns förståelse för. Det handlar inte primärt om att ge barn kunskap om detta utan att utveckla en medvetenhet, sätt att se på naturen och samhället, som exempelvis hur vi människor har utvecklat och förändrat vårt samhälle (Pramling, 1994). Begrepp och fenomen som har med naturen att göra kan vara ekologiskt kretslopp, vad natur är, vad växande är etc. Med andra ord dessa aspekter av samhälle och natur som oftast tas för givna när vi arbetar med något barn skall lära sig.

Ytterligare ett innehåll är *lärandet* som fenomen (Pramling, 1983). Det talas idag mycket om att barn skall lära sig lära vilket vi tror är en viktig aspekt av pedagogisk verksamhet. Det vi här menar är just att utveckla

barns medvetenhet om sitt eget lärande både i termer av vad de lär sig och hur detta går till. Barn lär sig förvisso saker även om de inte är medvetna om sitt eget lärande, likväl har många studier visat att barns medvetenhet om sitt eget lärande har stor betydelse för deras sätt att lära sig (Pramling, 1983: 1988: 1994). I detta perspektiv blir det viktigt att barn börjar reflektera över sitt eget lärande för att gradvis blir mer och mer medvetna om detta.

De ovan kort skissade innehållsaspekterna är innehåll som på ett naturligt sätt knyter an till skolans innehåll. Vi ser dock att det kan finnas många andra innehållsdimensioner som mer eller mindre knyter an till dessa fem aspekter. (Exempel som fantasi, demokrati, etc. se Doverborg & Pramling, 1995)

Som pedagog måste man definiera vad det är barn skall lära sig i betydelsen bli medvetna om och erfara. Lärandet blir då en fråga om kvaliteter i barns sätt att tänka. Det finns då vissa självklara innehållsdimensioner, som exempelvis det som anknyter till och ses som grundläggande för att utveckla färdigheterna att läsa, skriva och räkna, eftersom vi lever i ett samhälle där man näppeligen klarar sig utan detta. Att innehållet blir tydligt och fångar barns intresse har vi sett i Bergs (1989) studie där barnen frågar och frågar för att de vill veta och lära sig när deras intresse väcks för ett innehåll.

Man skulle kunna se det så att det finns en mängd kärnfenomen som barn bör göras medvetna om och vilka kan ses som skolkunskapens osynliga grund eftersom erfarenhet och förståelse ofta är för givet taget. Dessutom måste det få finnas ett stort antal andra innehållsområden som barn tycker om att arbeta med. Framför allt är det viktigt att man arbetar temanriktat och ser till att de kärnfenomen som exemplifierats ovan integreras i dessa som en aspekt av temat.

Vi har nu uppehållit oss vid innehållet i sexårsverksamheten. Vad är då arbetssättet, dvs. hur-aspekten av lärandet? Att få barn att utvecklas tankemässigt kräver att barn tänker och funderar. Detta gör barn bäst när de är engagerade i aktiviteter som roar dem. På så sätt blir vad- och huraspekten integrerad. Det är barns nyfikenhet som skall ledas av en medupptäckande vuxen mot de insikter vi vill utveckla hos barn. Den vuxne har i vissa innehållsaspekter fokus och riktning klar för sig, men det är likväl barns förståelse, den mening och innebörd som de skapar som är det man arbetar med (Doverborg, Pramling & Qvarsell, 1987; Doverborg & Pramling, 1988; Pramling & Mårdsjö, 1996). Detta är en viktig skärningspunkt i pedagogiken, där både barnet och pedagogen är aktiva och där den vuxnes roll både är att förstå barnets värld och att skapa nya

utmaningar för att få barnet att utvecklas vidare.

Pramling och Doverborg (1995) beskriver också hur användandet av mångfalden av barns sätt att tänka kan utnyttjas för att göra barn medvetna om olika fenomen. Att mångfalden kan hjälpa barn att bli medvetna har sin förklaring i att det inte längre går att ta något för givet när man ser att det finns många olika sätt att tänka. Genom att bli medveten om andras perspektiv börjar man fundera över sitt eget. Mångfalden visar också på en större helhet än vad enskilda barn lyckas erfara när man exempelvis skall försöka att skapa förståelse för innebörden i en saga (Pramling, Asplund Carlsson & Klerfelt, 1993) eller något annat fenomen. Barns interaktion och samspel spelar naturligtvis en roll i barns lärande. Vardagen är full av skatter för att utveckla barns förståelse för olika aspekter i deras omvärld. Ju mera man kan visa på att det man lär sig om i skolan har något med världen utanför att göra, desto större är chansen att barn finner en mening i det de lär sig, dvs. om det de lär om har någon relevans för dem i deras värld.

## 8.

# Diskussion

Om vi ser till de frågor som vi ställde inledningsvis, så handlade den första om statens intentioner som de presenterats i utredningar och maldokument. Vi kan då konstatera att forskning och kunskapsbildning om barns lärande och utveckling har påverkat de statliga utredningarna. Från att lägga ett bedömande mognadsperspektiv på barn talar statliga utredningar idag om barns kompetenser och förmågor. Man kan också uttrycka det så att man tidigare tittade på barn utifrån ett vuxet perspektiv och då såg alla barnets "brister" till att man idag försöker se barnet och hans eller hennes kompetenser, förmågor och färdigheter. Barnets värld blir då framträdande och det blir uppenbart att det är samma barn men med mindre, fler eller andra erfarenheter vare sig det befinner sig i förskolan, skolan eller skolbarnsomsorgen. Vi påstår att man inte längre talar om mognad i statliga dokument, likväl kan man fråga sig om detta begrepp har försvunnit från praktiken i förskola och skola. Även om man inte använder sig av begreppet mognad så görs det troligen bedömningar och utvärderingar i vardagen som styrs av antaganden vilka bygger på de stegvisa stadieteorierna.

Efter att ha tagit del av Anette Ewalds (1993) rapport om hinder och möjligheter i en flickas språkutveckling är det svårt att inte mana till försiktighet med att tänka i termer av mognad och diagnostisering, två fenomen som oftast kopplas samman. Ewald beskriver Maria och hennes väg från förskolans samlingar till en skrivglad tonåring. Trots att Maria är en berättarglad tjej som inte har problem med att uttrycka sig i skrift så kommer man genom diagnoser att fokusera på språkformerna

Teorin bakom den svenskundervisning Maria gavs på lågstadiet var att Maria skulle få språkliga färdigheter genom att först bli medveten om språkformerna. Därefter skulle hon träna tills de formella kunskaperna var automatiserade. Först därefter skulle hon få använda sina färdigheter i en tillämpad språksituation för ett bestämt syfte. Marias undervisning i svenska på lågstadiet kännetecknas, som jag genom den redovisade studien förstått det, av:

- stark individualisering
- läsningens dominans över skrivandet
- användandet av färdigproducerade läromedel med stängda textfrågor, dvs. det (enda) rätta svaret går att läsa i texten
- innehållet i undervisningen har sekundär betydelse.

Målet med undervisningen var i första hand att uppnå fonologisk kunskap, i andra hand att förstå läsningens mening. Det jag ser är en teknikutövning isolerad från innehåll och äkta kommunikation. Undervisningen är ett tydligt exempel på vad som brukar kallas formaliserad språkundervisning.

[...]

De observationer klasslärarna gjorde av Marias språkutveckling i klassens arbete, fick inget genomslag i den undervisning hon fick. Fastän logopeden redan i förskolan förstår att Maria har goda förutsättningar, fastän klassläraren ser att Maria har berättarglädje, fastän specialläraren ser att Maria kan skriva utan problem, ja t.o.m. fastän alla verkar överens om att Maria har god läsförståelse när hon läser med kontext, när hon fångas av innehållet i texten, ges Maria individuell, starkt formaliserad språkutövning i kliniken lektion efter lektion, år efter år, för att kompensera de formella brister hon bedöms ha (Ewald, a.a. s. 49-50).

Maria är *en* elev, och det går naturligtvis att föreställa sig att detta var ett olycksfall i arbetet, att detta sällan eller aldrig händer andra elever. Men samtidigt vet vi att skolan av tradition bedömer och gör upp åtgärdsprogram, oftast utan att över huvud taget kommunicera med eleven om hans eller hennes upplevelser eller syn på det hela. Vare sig Maria är ett enstaka exempel eller inte så vill vi peka på hur mognadsperspektivet kan styra vårt agerande.

När man bedömer formella brister så gör man ju detta utifrån en norm om vad barn bör ha utvecklat för kunskaper och färdigheter i en viss ålder, dvs när man är på en viss mognadsnivå.

En annan tydlig utveckling som skett är att man tidigare talade om samverkan på skolans villkor medan tendensen idag är mer mot en integration av förskolans och skolans pedagogik. Förskjutningen går i riktning mot att det är förskolan och dess arbetsätt som förespråkas. Detta kan delvis bero på att både i leken och andra aktiviteter som är centrala i förskolan har barn möjlighet att välja i mycket större utsträckning än barn i skolan har. Att barn spontant väljer att ägna sig åt något de är intresserade av är en viktig motivationsaspekt i lärandet. Det kan också

bero på att man nu i skolan börjar tala i termer av att se lärande som utveckling, ett perspektiv som till viss del länge varit gällande i förskolan. Det som man dock bör uppmärksamma är innehållets betydelse. Det spelar ingen roll hur bra metoder man har om man inte bestämt sig för vad det är barn skall lära sig.

När man bestämmer sig för vad barn skall lära sig så är det perspektiv som här pläderas för att det handlar om att utveckla barns förståelse, något som innebär att barn skall bli medvetna om strukturer och relationer i något. Att förstå en innebörd handlar just om att uppfatta att och hur olika saker är relaterade till vart annat, att dra slutsatser och just tolka. Detta betyder att när barnet lär sig något så framträder det fenomen man lär sig om på ett kvalitativt nytt sätt.

Som Ference Marton (1994) uttrycker det: Sverige har som enda land i världen ett riksdagsbeslut på vad kunskap är, nämligen fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (SOU, 1992:94). Alla fyra aspekterna är lika viktiga, men likväl skulle vi vilja påstå att förståelse som det presenterats tidigare, nämligen medvetenhet, är både grunden för och resultatet av dessa olika aspekter av lärande.

När det gäller att bestämma innehåll, dvs. vad i omvärlden man skall hjälpa barn att upptäcka och se, kan just forskning om barns förståelse för olika fenomen och företeelser vara en källa till rikedom (Pramling, 1994). Med utgångspunkt i vad barn förstått, lyckats lära sig i olika sammanhang kan man som pedagog dra slutsatser om vad som skulle kunna vara ett rimligt och adekvat innehåll för barn i den aktuella åldern. Forskning om barns lärande borde med andra ord alltid utgöra en kunskapsbas för verksamma pedagoger.

Den andra frågan vi ställde oss tar sin utgångspunkt i att det under de senaste 20 åren gått åt mycket pengar till olika samverkansprojekt om förskola-skola. Det blir därför intressant att se vad man för dagens situation kan lära sig av dessa projekt och utvecklingsarbeten. De enskilda pedagogerna som varit involverade i utvecklingsprojekt har naturligt nog påverkats på olika sätt, och antagligen finns det massor av effekter som inte är dokumenterade. Det känns förmätet att säga att projekten inte lett till någon bestående förändring i form av förändrat synsätt på barns lärande. Likväl är det detta de flesta utvärderingar slår fast, med några få undantag. De menar att projekten inte lett varken till en gemensam syn på barns lärande eller till en integration som tar sin utgångspunkt i barnens värld och erfarenheter. Istället konserveras traditionella mönster och förhållningssätt. Att det blivit så, hänger antagligen ihop med det faktum att människors sätt att tänka måste förändras om synsätt på barns lärande



och därmed också arbetssättet skall förändras. För att se nya möjligheter måste man kunna släppa sitt eget invanda perspektiv, något som kräver att man reflekterar över sig själv och sitt eget agerande i relation till vad man vill åstadkomma med barnen i deras lärande. En förklaring till den uteblivna förändringen kan alltså vara att pedagogerna inte fått den hjälp och det stöd som ett förändringsarbete kräver (Nyström, 1995). Nyström, som utvärderat förändringen av innehåll och arbetssätt i samband med övergång från åldersintegrerade grupper i förskolan till mer åldershomogena säger:

I ett förändringsperspektiv har deltagarnas kunskapssyn, egna behov, ambitioner och erfarenheter betydelse för genomförandet av en ny organisation. Uppfattar deltagarna vad förändringen går ut på? Detta hänger samman med vad som tidigare sagts om bl.a. kulturella och politiska, dvs intressebaserade skillnader mellan individerna. Sannolikt hade lärarna olika bilder av vad förändringen skulle betyda, var och en utgick från sin uppfattning och sina erfarenheter. Forsökets design hade fokus på främst tekniska faktorer, vilka fått stå i centrum. Bakom dessa ligger dock både de kulturella och politiska, som aldrig kom upp till ytan, men som skulle behövt få en central plats. Relationen mellan del och helhet har därför ej fått den uppmärksamhet den borde (a.a. s. 74-75).

Det vi uppfattar att Nyström (a.a.) menar, är att det vid organisatoriska förändringar tas för givet att också innehåll och arbetssätt förändras med automatik som en konsekvens av dessa. Istället borde man enligt henne satsa på att göra förändringsprocessen synlig, vilket kräver handledning av en kompetent handledare. Det är förvisso inte tillräckligt med att göra enbart förändringsprocessen synlig, utan handledningen måste som vi tidigare sett exempel på från ett amerikanskt utvecklingsprojekt också gälla pedagogernas agerande och tänkande i relation till de mål man vill uppnå (se s. 64-67). Det gäller alltså att både vara klar över riktningen på förändringsarbetet, dvs. veta vad man vill uppnå och vara medveten om själva förändringsprocessen, dvs. de involverades tankar och känslor.

En helt annan faktor som naturligtvis spelar in i det faktum att förändringarna inte visat sig vara av bestående eller av radikalt slag i de olika utvecklingsprojekten har att göra med de yttre ramarna som ju inte kan lösas med pedagogiska medel utan fackliga och politiska. Det är ju så att lärare, förskollärare och fritidspedagoger arbetar under olika villkor och förhållanden vad det gäller löner, arbetstid, behörighetsfrågor, etc. Lågstadieundervisningen har en lång tradition på samma sätt som förskolläraundervisningen, även om förskollärarna aldrig har tilldelats en behörighet av det slag

som kollegorna på lågstadiet. Men båda yrkena har lång tradition. Med fritidspedagogyrket är det annorlunda, det är ett relativt ungt yrke. Det visar sig också i flera av utvecklingsprojekten att det är just fritidspedagogerna som "hamnar utanför" i trepartssamarbetet (se t.ex. Persson, 1994).

Hur skall man framgent se på förutsättningarna för att barn skall utveckla olika kunskaper och färdigheter i skolan? Om pedagogrollen förändras i riktning mot att barn skall lära sig lära, bli duktiga problemlösare, förstå och skapa mening, bli duktiga på att kommunicera, etc., hur måste då rollen se ut? Har någon av de tre nu inblandade pedagogerna bättre kompetens än någon annan att hjälpa barn att utveckla dessa förmågor? En central fråga blir då: Vad är undervisning eller vad innebär det att lära någon annan något? Hur skall man se på olika innehåll? Skall olika pedagoger specialisera sig på olika innehåll? Finns det något i de olika yrkesrollerna idag som man bör bevara eller handlar det om en helt ny pedagog som kan spänna över hela fältet? Frågorna kan bli många och går förmodligen inte att besvara generellt men kan möjligen tjäna som underlag för diskussion.

Många forskare pekar på yrkeskulturernas betydelse såväl som institutionernas organisation och hur dessa förmedlar olika koder för arbetet. Flera framhåller vikten av en gemensam utbildning eller en gemensam fortbildning för dessa tre yrkeskategorier. Det man då kan fråga sig är om det behövs tre yrkeskategorier för att arbeta med barn i åldrarna runt skolstarten om de har utvecklat den syn som officiella dokument förespråkar. Om man bestämmer sig för att de behövs, hur skall de då se ut? Skall förskollärarna och fritidspedagogerna vara "hjälpredor" för grundskollärarna i den betydelse som ofta sker idag, nämligen att dessa tilldelas uppgiften att ta hand om "omogna" barn, dvs. barn som inte orkar vara koncentrerade och fullfölja de uppgifter som de tilldelats.

Om man vill införa en ny pedagogik för sexåringarna i skolan borde man kanske också göra något radikalt med lokalerna. Inte minst med tanke på Haugs (1996) varning för att yrkeskoderna "sitter i väggarna". Kanske borde en viss del av veckans undervisning rent av vara förlagd till samhället utanför skolan.

När det gäller vår tredje fråga om vad som ur pedagogisk synvinkel är bra för barn, så vill vi börja med att lyfta fram relationen till samhället och historien. Pedagogiska ansatser är aldrig värdefria, på så sätt att man i absoluta termer kan säga att om man gör så här så blir det bättre för barn. Detta kan man endast säga i ett värderande perspektiv, dvs. genom att man har tagit ställning till vad det är för kunskap man talar om. Yt-

terst handlar det naturligtvis om vad det är för människor vi vill ha. Har man väl detta klart för sig, vilket ju finns formulerat i läroplaner och riktlinjer så kan man säga att visst innehåll och vissa sätt att agera är bättre än andra. Om man exempelvis vill utveckla initiativrika problemlösare så kan man inte ta ifrån barn alla deras initiativ och spontana sätt att lösa uppgifter på. Vill man att barn skall utveckla ett demokratiskt förhållningssätt till sina kamrater måste de också vara delaktiga i en demokratisk process. Barn lär det de är med om och inte det vi försöker att förmedla verbalt till dem! I relation till frågan om vad det på ett djupare plan är barn lär sig i skolan måste varje pedagog och varje arbetslag fundera över hur den organiserade strukturen förmedlar olika budskap till barn.

I Skolkommitténs delbetänkande "Inflytande på riktigt. Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar" (SOU, 1996:22) tar man ett avstamp i elevernas perspektiv. Man säger: "Alla elever är inte negativa, men många är det. De känner sig inte sedda och inte hörda. De talar om brist på inflytande. [...] Elever har rätt till inflytande. Detta inflytande kan inte förhandlas bort eller tas upp som överkurs. Det är en förutsättning för det arbete som pågår i skolan." (a.a. s. 6).

Vidare säger man att elever måste utveckla ett språk för hur deras lärande går till, dels för att styra sin egen kunskapsutveckling, dels för att kunna överföra insikter från en lärosituation till en annan. Om elever inte har ett språk för detta blir deras inflytande begränsat.

För att utvecklas till demokratiska medborgare behöver barn tidigt få inflytande, bli delaktiga och få makt att avgöra vilka beslut som skall fattas omkring deras vardag i skolan.

En demokratisk skola ger den enskilde eleven makt över den egna kunskapsprocessen. Den gör eleverna delaktiga i uppläggnings-, genomförande- och utvärderingen av undervisningen (SOU, 1996:22, s. 51).

På samma sätt som skolans strävans- och uppnåendemål måste tolkas och tillämpas i relation till varje barns utveckling och förutsättningar måste även ovanstående uttalande om en demokratisk skola tolkas och tillämpas olika för olika barn. Likväl är det viktigt att tänka på att grunden till att själv påverka sin kunskapsprocess måste läggas tidigt genom att vi ger barn utrymme och valmöjligheter i vårt sätt att förhålla oss till dem.

Pedagogiska teorier kommer och går, samtidigt är detta något som sker i relation till samhällsutvecklingen. Det är därför ingen slump att det finns stora likheter i riktlinjer i olika länder för pedagogisk verksamhet i åldrarna runt skolstarten (Bredkamp & Rosengrant, 1992) såväl som

inom forskningsgrupper i Sverige. Dahlberg och Lenz Taguchi (SOU 1994:45) talar om det kunskaps- och kulturskapande barnet. Pramling (1994) talar om att utveckla barns förståelse för sin omvärld. Båda dessa perspektiv innebär att man talar om ett barn som är aktivt både i handling och tanke. Barn skall lära sig något, detta något kan variera i de olika pedagogiska perspektiven, likväl kan man på en allmän nivå säga att det handlar om kunskap av något slag såväl som om att bli delaktiga i kulturen och ha verktyg för att påverka denna. Och att bli delaktig i vår kultur innebär att ha utvecklat kunskaper och färdigheter för att fungera i ett demokratiskt samhälle.

Över hela världen finns det en trend mot att förskoleprogram och "early childhood education" program skall göras mer kognitivt orienterade. Många talar om ett nytt paradigm, ett nytt synsätt på kunskap (Elkind, 1988; Katz, 1993). Samtidigt tas det klart avstånd från den traditionella akademiska ansatsen med att överföra färdiga kunskaper till barn. Istället kan man se det som att barn skapar mening i olika handlingar och erfarenheter. Detta gör barn såväl när de löser matematiska problem som när de spelar teater, hör en saga eller arbetar med något annat (Vygot-skij, 1995). Man kan naturligtvis i olika sammanhang fokusera olika aspekter i pedagogisk praxis men man måste vara klar över att oavsett vad man kallar något så finns barnets tankar, känslor och sociala relationer alltid involverade i allt lärande.

Trots att organisatoriska modeller aldrig löst det verkliga problemet med att få en förändrad lärandesituation för barnen så finns det i dag risk att man åter gör organisatoriska lösningar och tar för givet att detta får önskade effekter. En åldersintegrerad verksamhet kan vara till hjälp i utvecklandet av en ny verksamhet, men det behöver ingalunda vara så (Sandqvist, 1994).

Något som man kanske inte i första hand tänker på som en organisation, men som uppenbarligen är det är de individuella "spår" som man idag talar om (Franzén & Waldestrand, 1995), och som innebär att varje barn har sin planering, sina uppgifter väl formulerade för att kunna beta av bit efter bit av det som läraren menar är viktigt. Även om det i teorin låter som om barnet och pedagogen planerar tillsammans. Man kan dock här fråga sig om det inte är samma traditionella struktur som skolan alltid haft men som nu individualiserats. Det som istället behövs är en form av levande verkstad där möjligheter och mångfald blir framträdande. Som pedagog måste man utmana och ge barn möjligheter, veta riktningen på vartåt man skall föra barnen, men leva med att inte ha den absoluta kontrollen.

Att möta barn på deras nivå tolkas ofta av lärare som att det finns en biologisk utvecklingsnivå som kan fastställas för att sedan bygga på med kunskaper från denna. För oss innebär "barns nivå", att man i varje situation och varje uppgift måste acceptera att barn utgår från sina erfarenheter och sitt sätt att tänka. Därmed finns inte en nivå lika för alla barn i en viss ålder. Och möjligheten till utveckling ligger till stor del i att kommunicera och konfronteras med en mångfald, dvs med barn som i någon mening befinner sig på olika nivåer (har olika förståelse).

När Mary Clay (1991) beskriver arbetssituationen i nyzeeländska klassrum, där nybörjarna droppar in under hela läsåret, nämligen den dagen de fyller fem. I en sådan situation måste man individualisera. Detta gör man enligt Clay genom att erbjuda "tasks with scope" som närmast kan betraktas som att det måste finnas utrymme, spännvidd och spelrum för varje barn. Björk (1996, s. 3) säger: "Det till synes paradoxala är att man menar sig kunna individualisera undervisningen just genom att göra så mycket av arbetet som möjligt tillsammans." Individualisering förutsätter att en grupp elever är engagerade omkring ett gemensamt innehåll och att varje enskild elev får kommunicera i text och tal om detta i dialog med andra. Varje elev använder sig då av sin nivå och sina erfarenheter, dvs. undervisningen blir individualiserad.<sup>4</sup>

Staffan Larsson (1996) säger i inledningskapitlet till boken "Livslångt lärande", att en av de centrala problemen i vuxenutbildningen är förhållandet mellan vardagens lärande och organiserat lärande. Denna slutsats gäller så vitt vi förstår i minst lika hög grad för barn i åldrarna runt skolstarten. Larssons utgångspunkt är att vi människor inte kan låta bli att tänka, tolka och skapa föreställningar. Frank Smith (1995) presenterar liknande tankar när han diskuterar barns naturliga vardagslärande i förhållande till institutionellt lärande. Larsson säger: "På en mängd sätt tolkar vi den värld vi möter. I själva verket sker detta tolkande automatiskt – en bil är omedelbart en bil för oss och inte en samling sinnesintryck, som vi väljer att tolka som en bil (a.a. s. 11)." Detta handlar om att under hela vår vakna tid så är medvetandet verksamt och detta medvetande utgör inget annat än dess innehåll, enligt Larsson. Hur vardagen gestaltar sig i tid och rum blir viktiga faktorer för lärandet. I detta perspektiv blir relationen mellan erfarenheterna utanför skolan och det som sker där avgörande för barns lärande. Att riktningen sker i större utsträckning från omvärlden och vardagen än att skolerfarenheterna påverkar vardagen

---

<sup>4</sup> För ett exempel med skrivprocessen som utgångspunkt se Björk (1996), där hon ser stora likheter mellan "tasks with scope" och Dysthes (1996) beskrivning av en dialogisk undervisning byggd på Bakhtions teorier.

menar Larsson hänger samman med att lärandet i vardagen är mera meningsfullt och funktionellt medan kunskapen i skolan i stor utsträckning är fritt från det sammanhang där det skall användas. Larsson säger vidare (a.a. s. 23):

Autenticiteten i lärandet handlar alltså om en ytterst vanskelig sak. Det handlar om att vara eller bli genuint intresserad. Det handlar också om att innehållet i studierna är i kontakt med hur vi i vardagen tolkar de fenomen, som studierna handlar om. Det är först då som varaktiga förändringar uppstår. Om varaktiga omtolkningar uppstår leder detta till att vi kan utnyttja vardagen att bygga vidare på: vi möter vardagen på en annan nivå.

Frågan blir då hur vi får sexåringarna genuint intresserade av något och hur lärandet i skolan blir ett lärande om barnens värld?

Två aspekter som är genuint sammanflätade och som har betydelse för ett livslångt lärande. Men samtidigt ett lärande som kan ge grund för framtiden. Larsson hävdar att det livslånga lärandet i grunden handlar om att skapa sig en världsbild och att kritiskt kunna bedöma argument och påståenden. Att kunna värdera information och argument samt att kunna se något från en annan synvinkel ser Larsson som ett första steg.

Vi menar att detta grundläggs redan i tidig ålder genom att barn utifrån sina egna erfarenheter, intressen och kunskaper lär sig såväl att kommunicera, reflektera och argumentera som att ta andra barns perspektiv.

# Slutord

Med tanke på att det nu tillsatts en kommitté för att utarbeta förslag till ett nytt måldokument för den pedagogiska verksamheten för barn i åldrarna 6-16 år, blir de frågor vi berört i denna skrift högst betydelsefulla att beakta. I kommittédirektiven (Dir. 1996:61) sägs att:

Det samlade måldokumentet skall ersätta Lpo 94 och omfatta den obligatoriska skolan, förskolans s.k. sexårsverksamhet och skolbarnsomsorgen (s. 6).

[...] Utvecklingen av den pedagogiska verksamheten för barn från ett års ålder och uppåt kommer i nästa steg (s. 2).

Varför man väljer att avvakta med de yngre barnen är svårt att förstå eftersom spännvidden i åldern 6-16 i alla fall är så stor att målen måste formuleras snarare generellt än specifikt. Precis som i tidigare skrifter så pekar man även här på att mötet mellan förskolans och skolans traditioner skall frigöra utvecklingskrafter för att skapa nya former för att utveckla barns lärande. Mycket av det som finns refererat till i denna skrift tyder på att detta är en svår och mödosam process som behöver stöd och stimulans för att utvecklas. Därför behövs antagligen det som sägs i kommittédirektiven (a.a.), "tydliga signaler om den önskvärda utvecklingen i form av ett samlat måldokument." Skall detta måldokument kunna fungera som en styrfaktor i framtiden behövs en vidare problematisering och tematisering av vad som menas med "Varje barn skall bli bemött på dess individuella utvecklingsnivå (s. 5)" och flera andra "innebegrepp" som vi idag strör runt oss.

# Referenser

- Abildtrup Johansen, B., Rathe, A. L., & Rathe, J. (1995). *Mulighedernes barn i mulighedernes skole*. Copenhagen: Nordisk Forlag A. S.
- Ahlberg, A. (1992). *Att möta matematiska problem*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ahlberg, A. (1994). *Att möta matematiken i förskolan. Rita, tala och räkna matematik* (12). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för Pedagogik.
- Ahlberg, A. (1995). *Att möta matematiken i förskolan. Matematiken i temaarbetet* (14). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Andersson, S. (1994). *Social Scaling and Children's Graphic Strategies: A Comparative Study of Children's Drawings in Three Cultures* (118). Linköping: Linköping University, Department of Child Studies.
- Arnqvist, A. (1995a). *Barnskola för sexåringar – ett möte mellan förskolan och skolan* (95:7). Karlstad: Högskolan i Karlstad, Samhällsvetenskap.
- Arnqvist, A. (1995b). *Barnets språk ved 5-8 års alderen*. Nordisk Ministerråd. Paper presenterat vid Skolestart-Konference, Hveragerdi, Island, 11-15 oktober.
- Bae, B. (1988). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 4.
- Berg, V. S. (1989). *När barn spør – en studie av seksåringers spørsmål i barnehagen*. Hovedoppgave i førskolepedagogikk. Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Bergeling, A-S., & Gustavsson, M. (1995). *Samling på mattan. En utvärdering av integrerad skolbarnsomsorg (SKOBO) inom Finspångs kommun* (189). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Berglund, B., & Mc Gonagle, R. (1996). *Six and Seven Year old School Children in Sweden and England, a Cross-Cultural Comparative Study* (8). Halmstad: Högskolan i Halmstad, Praktiskt-Pedagogiska Problem.



- Berglöf, M. (1992). *Barnskola. Utvärdering*. Skövde: Skolstyrelsen.
- Berk, L. E. (1994). Why Children Talk to Themselves. *Scientific American, November*.
- Bilton, H. (1993). Under five in compulsory schooling, 1908 and 1988. How far have we come? *Early Child Development and Care, 91*, 51-63.
- Björk, M. (Under tryckning.) Tasks with scope. Om konsten att individualisera i den dialogiska undervisningen. I I. Bäckström (Red) *Svenskläraförningens årskrift, 1996*.
- Boalt Boethius, S. (1985) "Att arbeta på daghem". *Psykosociala aspekter på daghemspersonalens arbetsmiljö*. Arbetarskyddsfondens sammanfattningar nr 763.
- Bondevik Tønnessen, L. K. (1995). *Erfaringer med 4-årig småskole* (37). Trondheim: Universitetet i Trondheim, Norsk Senter for Barneforskning.
- Bredenkamp, S. & Rosegrant, T. (Red). (1992). *Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children, 1*.
- Broström, S. (1989). *Os på 6. Ett utviklingsarbejde om overgangen fra leg til læring*. København: Forlaget Børn & Unge.
- Broström, S. (1995). *6-9 års pædagogik. Leg, leg rammeleg*. Århus: Forlaget Systime A/S.
- Broström, S. (1996). *Skolestart i USA og Danmark*. Vejle: Kroghs Forlag A/S.
- Carlgren, I. (1994). Kunskap och lärande, *Bildning och kunskap. Särtryck ur Skola för bildning*. Stockholm: Liber Distribution.
- Carlgren, I. (1995). Klassrummet som meningskonstruerande kultur och social praktik. *Bidrag till NFPPF's kongress i Aarhus*, 16-18 mars.
- Christersson, R., Kamath, P., & Sigurdsdotter Wiechel, A. (1994). *Barnskolan i Skurup och vad föräldrarna tycker om den* (594). Malmö: Lunds universitet, Lärarhögskolan i Malmö, Institutionen för pedagogik och specialmetodik.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming literate. The construction of inner control*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Dahlberg, G., & Lenz Taguchi, H. (1994). Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats. I *SOU1994:45 Grunden för ett livslångt lärande. En barnmogen skola (s 129-172)*. Stockholm: Fritzes.
- Dahlgren, G., Gustavsson, K., Mellgren, E., & Olsson, L. E. (1993). *Att skriva är att tänka. Skriftspräktutveckling från 3 till 13*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Dahlgren, G. & Olsson, L. E. (1985). *Läsning ur barnperspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Davidsson, B. (1994). *Att arbeta tillsammans. Glädje, möda, utveckling* (1). Borås: Högskolan i Borås.
- Davidsson, B. (1996). *Att skapa ny praktik i skolan. Exempel från ett samarbete mellan förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Dencik, L. (1992). Lär barnen hantera kaos. *Skollednings -Nytt*, 8
- Doverborg, E. (1987). *Matematik i förskolan?* (5). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Doverborg, E., & Pramling, I. (1985). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Doverborg, E., & Pramling, I. (1988). *Temaarbete. Lärares metodik och barns förståelse*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Doverborg, E., & Pramling, I. (1995). *Mångfaldens pedagogiska möjligheter. Att arbeta med att utveckla barns förståelse för sin omvärld*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Doverborg, E., Pramling, I., & Qvarsell. (1987). *Inläring och utveckling*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Dysthe, O. (Manus). Det monologiske, flerstemmige og dialogiske klasserommet. Om endra kommunikasjonsmonster for bedre læring, både for skoletilpassa elever og minoritets elever med problem. *Pedagogiska Magasinet*, 3, 1996.
- Ekholm, M. (1991). *Ska min 6-åring börja skolan?* Borås: Läromedelsgruppen AB.
- Elkind, D. (1978). *Barns utveckling och uppfostran ur Piagets perspektiv*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Elkind, D. (1988). The Resistance to Developmentally Appropriate Education Practice with Young Children: The Real Issue. I C.Wanger (Red), *Public School Early Childhood Programs*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ewald, A. (1993). *"Jag lärde mig själv till slut"*. Om hinder och möjligheter i Marias språkutveckling (3). Malmö: Lunds universitet, Lärarhögskolan i Malmö, Utvecklingsavdelningen.
- Franzén, A., & Waldestrand, L. (1995). *Barnmogen skola. Grunden för livslångt lärande*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Fredriksson, G. (1993). *Integration förskola, skola, fritidshem – utopi och verklighet. Ett försök att skapa en annorlunda skola i en traditionell miljö*. Stockholm: HLS Förlag.

- Gardner, H. (1987). *An individual-centered curriculum. In the schools we've got, the schools we need.*  
Washington DC: Council of Chief State School Officers and the American Association of Colleges of Teacher Education.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences.* New York: Basic Books.
- Goffin, S. G. (1991). Supporting change in a school district's early childhood programs: A story of growth.  
*Early Child Development and Care, 70,* 5-16.
- Gran, B. (1982). *Från förskola till grundskola. Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten* (59).  
Malmö: Lunds universitet, Lärarhögskolan i Malmö, Pedagogisk-psykologiska institutionen.
- Gummesson, M., Flising, B., Qvarsell, B. & Wener, I. L. (1992).  
*Samverkan för utveckling. I skola och barnomsorg.* Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Gustafsson, J. (1996). *Fritidspedagogens dubbla yrkesroll.*  
Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Haug, P. (1992). *Educational reform by experiment. The Norwegian experimental educational programme for 6-years-olds (1986-1990) and the subsequent reform.*  
Stockholm: HLS Förlag.
- Haug, P. (1996). *Barnehage på skule. Evaluering av kjernetilbod og skulefritidsordning for 6-åringar* (43).  
Trondheim: Norsk Senter for Barneforskning.
- Henckel, B. (1990). *Förskollärare i tanke och handling. En studie kring begreppen arbete, lek och inläring.*  
Umeå: Umeåuniversitet, Pedagogiska institutionen.
- Henniger, M. L. (1991). Play revisited: A critical element of the kindergarten curriculum. *Early Child Development and Care, 70.* 63-71.
- Hundeide, K. (1989). *Barns livsverden.* Oslo: Cappelens Forlag.
- Hundeide, K. (1991). *Helping disadvantaged children.* Norge: Sigma Forlag.
- Jagla, V. M. (1994). *Teachers' Everyday Use of Imagination and Intuition. In pursuit of the Elusive Image.* Albany: State University of New York Press.
- Jancke, H. (1995). *"Det är en så'n som man kan lära sig hur det är i skolan lite". Sexåringar om sexårsverksamhet* (15).  
Stockholm: Stockholms socialtjänst, Forsknings- och utvecklingsbyrån.
- Johnsen Høines, M. (1990). *Matematik som språk. Verksamhets-teoretiska perspektiv.*  
Stockholm: Utbildningsförlaget.

- Johansson, I., & Jancke, H. (1994). *Sexårsverksamhet – vad är det? Erfarenheter från första året i Stockholm* (8). Stockholm: Stockholms socialtjänst, Forsknings- och utvecklingsbyrån.
- Johansson, I., & Jancke, H. (1995). *Mellan förskola och skola. Erfarenheter från sexårsverksamheter i Stockholm* (9). Stockholm: Stockholm socialtjänst, Forsknings- och utvecklingsbyrån.
- Johansson, J. E. (1992). *Metodikämnet i förskolläraryrket*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Katz, L. (1993). Trends and Issues in the Dissemination of Child Development and Early Education Knowledge. *International Journal of Early Years Education*, 1, 2 Autumn, s. 7-19.
- Kihlström, S. (1995). *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kjøller, E. (Manus). *Flexibel skolstart. Sexåringarna i förskola och skola*.
- Olofsson, B. Knutsdotter (1987). *Lek för livet. En litteraturgenomgång av forskning om förskolebarns lek*. Stockholm: HSL Förlag.
- Konstantinides, A. (1996). *Barnskolan i Skurup. Läsundersökning i Barnskolan*. (616). Malmö: Lunds universitet, Lärarhögskolan i Malmö, Institutionen för pedagogik och specialmetodik.
- Kullberg, B. (1991). *Learning to learn to read*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kullberg, B., Pramling, I., & Williams Granelid, P. (1996). *Möjligheter eller hinder till lärande. Fjorton nybörjarelevs erfarenheter*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för metodik.
- Kärrby, G. (1982). *Forskning kring samverkan förskola – lågstadium. Tynneredsprojektet* (119). Mölndal: Göteborgs universitet, Institutionen för praktisk pedagogik.
- Kärrby, G. (1986). *22.000 minuter i förskolan. 5-6 åriga barns aktiviteter, språk och gruppformer i förskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik (9).
- Kärrby, G. (1990a). *De äldre förskolebarnen – inläring och utveckling*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Kärrby, G. (1990b). *Lek och inläring ur barnperspektiv. Del 2: Intervjuer med barnen* (9). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Kärrby, G. (1992). *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn*. Stockholm: Socialstyrelsen, Allmänna Förlaget.

- Larsson, S. (1996). Vardagslärande och vuxenstudier.  
I Ellström, P. E., Gustavsson, B. & Larsson, S. (Red), *Livslångt lärande*.  
Lund: Studentlitteratur.
- Lee, I. H. & Spodek, B. (Manus). *Team Teaching in Kindergarten  
– First Grade Classroom*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Lillemyr, O. F. (1995). *Overgangen Barnehage-Småskole.  
Barns selvopfatning som grunnlag for kompetenseutvikling i lek og læring* (15).  
Steinkjer: Nord- Trøndelagsforskning.
- Lind, S. (1994). *Utvärdering av Öjehyprojektet.  
En försöksverksamhet med skolstart för sexåringar. Slutrapport 1* (14).  
Luleå: Högskolan i Luleå, Lärarutbildningen.
- Lindh, S. (1980). *Förskola – skola i samverkan.  
Erfarenheter från FÖL-projektet*. Malmö: Skolöverstyrelsen,  
Byrån för pedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete.
- Lindh, M. (1996). *Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld*.  
Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindqvist, G. (1989). *Från fakta till fantasi.  
Om temaarbete utifrån skapande ämnen och lek*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljungblad, T. (1965). *Skolmognad*. Lund: Uniskol.
- Ljungblad, T. (1979). *Förskola och skola i samverkan. Förutsättningar och hinder*.  
Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ljungblad, T. (1996). Vad sa egentligen Alva Myrdal? *OMEP Nytt*, 1, 3-9.
- Lundberg, I. (1984). *Språk och inläring*. Stockholm: Liber Förlag.
- Läraryrket. (1995). *Bättre och bättre som lärare, en ny syn på kompetensutveckling*.  
Stockholm: Läraryrket.
- Marton, F. (1994). Världens bästa kunskapssyn. *Lärarnas Tidning*, 14/1994.
- Marton, F., & Booth, S. (in press). *Changing Approaches to Learning*.  
New York: Laurence Earlbaum Ass.
- Morsing Berglund, B. (1994). *Förskolans program för sexåringar*.  
Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Neuman, D. (1989). *Räknefärdighetens rötter*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Neuman, D. (1990). *Landet Längesen*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- NFLS. (1993). *Nordisk förskoleforskning*. Paper presenterat vid  
NFLS Workshop om daginstitutionsforskning, Köpenhamn.
- Nyström, I. (1995). *Förändringsarbete i förskolan – en processtudie över tre år* (15).  
Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.

- Osborn, A., & Milbank, J. (1987). *The effects of early education. A report from the child health and education study*. Oxford: Clarendon Press.
- Persson, M. (1994). *Barnskolan i Skurup. Förskollärare, fritidspedagoger och lägstadielärare intervjuas om sin verksamhet med sex- och sjuåringar* (596). Malmö: Lundsuniversitet, Lärarhögskolan i Malmö, Institutionen för pedagogik och specialmetodik.
- Persson, S. (1993). *Flexibel skolstart för 6-åringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Piaget, J. (1976). *The child's conception of the world*. New Jersey: Litterfield Adams & Co.
- Pramling, I. (1988). *Att lära barn lära*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. (1991). Att vara 6 år i Sverige på 1990-talet. *Locus. Tidskrift utgiven av Centrum för Barn- och Ungdomsvetenskap*, 2.
- Pramling, I. (1993). *Barnomsorg för de yngsta, En forskningsöversikt*. Stockholm: Fritzes.
- Pramling, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns förståelse för sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I., Klerfelt, A., & Williams Granelid, P. (1995). Först var det roligt, sen blev det tråkigt och sen vande man sig. *Barns möte med skolans värld* (9). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för metodik.
- Pramling, I., & Mårdsjö, A.-C. (1996). *Grundläggande färdigheter och färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur.
- Qvarsell, B. (1986). *Möta skolan frimodigt – om att avdramatisera skolstart och skolgång*. Stockholm: Stockholms Socialförvaltning, Socialtjänsten. Nr 41:2.
- Qvarsell, B. (1991). Sexåringen som pedagogiskt problem. *Svenska i skolan* 3, 51-56.
- Regeringens proposition. (1995/96:206). *Vissa skolfrågor m m*. Stockholm: Gotab.
- Robson, S. (1993). Best of all I like choosing time. *Early Childhood Development and Care*. Volumr 92, s 37-51.
- Riihelä, M. (1995). *How do we deal with children's questions? Semantic aspects of encounters between child-client and professionals in child institutions*. Helsinki: University of Helsinki, Department of Social Psychology.
- Roghoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. Oxford: Oxford University Press.

- Rohlin, M. (1995). *Skolbarns omsorg – en samhällsfråga? Den offentliga skolbarnsomsorgen ur ett nutidshistoriskt perspektiv* (5). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för barn- och ungdomsvetenskap.
- Roos, G. (1994). *Kommunerna och det pedagogiska utvecklingsarbetet inom barnomsorgen. Omfattning, inriktning och villkor*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Roslund, K. (1995). *Flexibel skolstart. Barnskolan i Skurup* (608). Malmö: Lunds universitet, Lärarhögskolan i Malmö, Institutionen för pedagogik och specialmetodik.
- Rönnerman, K. (1989). *Lever samverkan vidare? En uppföljningsstudie av lokalt initierade projekt inom lågstadiesatsningen* (76). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Rönnerman, K. (1993). *Lärarinnor utvecklar sin praktik. En studie av åtta utvecklingsarbeten på lågstadiet*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Sandqvist, K. (1994). *Åldersintegrerad undervisning. En kunskapsöversikt*. Stockholm: HLS.
- Sandström Madsén, I. (1994). Språkutveckling och lärande – två sidor av samma mynt. I T. Madsén (Red), *Lärares lärande*, 288-332. Lund: Studentlitteratur.
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. V. & Weikart, D. P. (1993). *Significant Benefits. The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27*. Michigan: High/Scope Press.
- Skolverket. (1994). *Tidigare skolstart – Kommuners möte med en reform. Huvudrapport*. Stockholm: Liber distribution.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del. Mål och riktlinjer. Kursplaner. Timplaner*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen. (1983). *Förskola och Skola samverkan*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Smith, F. (1992). *To think in language, learning and education*. London: Routledge.
- Smith, F. (1995). *Between Hope and Havoc. Essays into Human Learning and Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Socialstyrelsen. (1981). *Förskola - lågstadium. Samverkan för kontinuitet. Arbetsplan för förskolan*. Stockholm: Liber Förlag.
- Socialstyrelsen. (1987:3). *Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Allmänna förlaget.

- Socialstyrelsen. (1988:7). *Pedagogiskt program för fritidshem*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Socialstyrelsen. (1990:4). *Lära i förskolan. Innehåll och arbetssätt för de äldre förskolebarnen*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Socialstyrelsen. (1995:2). *Barnomsorgen i socialtjänstlagen*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1944:20. *Skolan i samhällets tjänst. Betänkande av 1940 års skolutredning*.
- SOU 1948:27. *Betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. 1946 års skolkommission.
- SOU 1951:15. *Daghem och förskolor*. 1946 års kommitté för den halvöppna barnavården.
- SOU 1972:26. *Förskolan del 1. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1972:27. *Förskolan del 2. Betänkande avgivet av barnstugeutredningen*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1985:22. *Förskola-skola. Betänkande av Förskola-skola-kommittén*. Stockholm: Liber Allmänna förlaget.
- SOU 1991:54. *Skola-skolbarnsomsorg, en helhet. Betänkande av Skolbarnsomsorgskommittén*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Betänkande av Läroplans-kommittén*. Stockholm: Nordstedts Tryckeri AB.
- SOU 1994:45. *Grunden för ett livslångt lärande. En barnmogen skola. Betänkande av Utredningen om förlängd skolgång*. Utbildningsdepartementet, Stockholm: Fritzes.
- SOU 1996:22. *Inflytande på riktigt. Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar. Delbetänkande av Skolkommittén*. Stockholm: Fritzes.
- Stolpe, L. (1995). *Förskola i skola. Förskoleundervisning i ett förändringsperspektiv* (11). Vasa: Åbo Akademi, Institutionen för lärarutbildning, Pedagogiska fakulteten.
- Stern, D. (1991). *Barnets interpersonella värld*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ståle, M. (1995). *Barnskolan i Skurup. Personalens attityder* (607). Malmö: Lunds universitet, Lärarhögskolan i Malmö, Institutionen för pedagogik och specialmetodik.
- Sylva, K., Bruner, J., & Genova, P. (1985). *The Role of Play in the Problemsolving of Children 3–5 Years Old*. I A. J. K. S. J. Bruner (Red), *Play. Its role in development and evolution*. Harmondsworth: Penguin Books.



- Sylva, K., Roy, C. & Painter, M. (1980). *Child Watching at playgroup and Nursery School*. London: Grant McIntyre.
- Söderbergh, R. (1977). *Reading in early childhood. A linguistic study of a preschool child's gradual acquisition of reading ability*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Trageton, A. (1995). *Verkstadspedagogikk*. Haugesund: Høgskolen Stord.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för det Obligatoriska Skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (1996:61). *Kommittédirektiv. Pedagogisk verksamhet för barn och ungdom 6-16 år*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsstyrelsen. (1996). *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 1996*. Helsingfors: Edita AB.
- Valsiner, J. (1989). Collective co-ordination of progressive empowerment. I L. Winegar (Red), *Social interaction and the development of children's understanding*. New Jersey: Ablex Publishing Co.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Wiechel, A. (1981). *Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium. Barn som deltagit i samverkan förskola-lågstadium. Barn med särskilda behov av stöd och stimulans* (56). Malmö: Lunds universitet, Högskolan i Malmö, Pedagogisk-psykologiska institutionen.
- Wiechel, A. (1993). *Fem förskollärares erfarenheter av sexårsverksamhet och syn på flexibel skolstart*. Malmö: Lunds universitet, Lärarhögskolan i Malmö, Institutionen för pedagogik och specialmetodik
- Wiechel, A. S. (1994). Erfarenheter från lokala utvecklingsprojekt angående samverkan mellan förskola och skola. I SOU 1994:45. *Grunden för ett livslångt lärande. En barnmogen skola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wiechel, A. S., & Konstantinides, A. (1995). *Kort-kort information om Skurupsprojektet* (838). Malmö: Lunds universitet, Lärarhögskolan i Malmö, Institutionen för pedagogik och specialmetodik.
- Åhman, B. (1984). *En genomgång av svensk forskning med inriktning på lågstadiet och övergången förskola-lågstadium 1970-83* (15). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.