

# *Förskoleklass – 6-åringarnas skolform?*

*Integration förskoleklass - grundskola - fritidshem*

Skolverkets diarienummer: 98:2144  
Utgiven av Skolverket, 106 20 Stockholm, telefon 08-723 32 00  
Form & Tryck: Lenanders Tryckeri AB, Kalmar 2000 · 7798

# Förord

Regeringen har uppdragit åt Skolverket att följa utvecklingen av integrationen förskoleklass-grundskola-fritidshem under en period av tre år med början läsåret 1998/99. Uppdraget innefattar sådana aspekter på integreringen som verksamhet, organisation och lokaler. Skolverket redovisar resultatet i två delrapporter, varav denna rapport är den andra, samt i en slutrapport i juni 2001.

Integrationen syftar bl.a. till att utveckla arbetsformer och ett gemensamt pedagogiskt förhållningsätt i den integrerade verksamheten. Detta förväntas leda till att kontinuitet skapas i det livslånga lärandet som det gestaltas i läroplanerna och i bakgrundstexter till dessa. Ett ömsesidigt möte mellan de pedagogiska synsätten i förskoleklass, skola och fritidshem kan enligt Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) berika varje elevs mångsidiga utveckling och lärande.

Det första årets rapport till regeringen var huvudsakligen av beskrivande karaktär. I år har Skolverket gjort en preliminär analys av integrationsreformens framskridande och pekar på några problemområden och utvecklingstendenser, som kan föranleda överväganden om åtgärder på såväl nationell som lokal nivå. Det finns bl.a. enligt Skolverkets uppfattning ett stort behov av olika informations- och implementeringsinsatser.

Denna och föregående års rapport finns även att tillgå på Skolverkets hemsida [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) under rubriken aktuellt/redovisning av regeringsuppdrag.

Det är Skolverkets förhoppning att föreliggande rapport ska bidra till fortsatt diskussion och utveckling av den integrerade verksamheten.

Stockholm i juni 2000

Staffan Lundh  
Avdelningschef

Birgitta Lidholt  
Projektledare



# Innehållsförteckning

<b>FÖRORD</b> .....	3
<b>SAMMANFATTNING AV RAPPORTEN</b> .....	7
Projektets syfte .....	7
Genomförande .....	7
Resultat och slutsatser .....	8
<b>1. UPPDRAGET</b> .....	11
<b>2. BAKGRUND</b> .....	12
2.1 Statliga intentioner .....	12
2.2 Nuvarande kunskapsläge .....	14
<b>3. PERSPEKTIV OCH FRÅGESTÄLLNINGAR</b> .....	17
<b>4. METOD</b> .....	18
4.1 Nationell statistik .....	18
4.2 Fallstudier i ett mindre antal kommuner .....	19
4.3 Föräldrantervjuer .....	20
4.4 Forskningsinriktade fördjupningsstudier .....	21
<b>5. EN NATIONELL ÖVERBLICK</b> .....	22
5.1 Det nationella uppföljningssystemet .....	22
5.2 Elever och personal i förskoleklassen .....	22
5.3 Barn/elever och personal i fritidshem och grundskola .....	24
5.4 Kostnader för de olika verksamheterna .....	25
5.5 Samverkan mellan verksamheterna .....	26
<b>6. FALLSTUDIER</b> .....	28
6.1 Organisation på nämnd- och förvaltningsnivå .....	28
6.2 Organisatoriska förutsättningar i skolor och grupper .....	29
6.3 Verksamhet .....	34
6.3.1 Ledningsperspektiv .....	34
6.3.2 Arbetslagsperspektiv .....	37
6.3.3 Mål, innehåll och arbetsformer .....	41
6.4 Lokaler .....	43
<b>7. FÖRÄLDRASTUDIEN</b> .....	45
7.1 Några huvuddrag i föräldrastudien - en tematisk bild .....	45
7.2 Sammanfattning och reflektioner .....	49
<b>8. FÖRDJUPNINGSTUDIER</b> .....	51
8.1 Kollegiala samtal ur ett arbetslags- och integrationsperspektiv .....	51
8.1.1 Arbetslag 1 .....	51
8.1.2 Arbetslag 2 .....	52
8.1.3 Arbetslag 3 .....	53
8.1.4 Några tentativa slutsatser .....	54
8.2 Utvecklingen i förskoleklass ur ett verksamhets- och barnperspektiv .....	54
8.2.1 Verksamhet .....	55
8.2.2 Diskussion av resultaten .....	56
8.2.3 Slutsatser .....	59
<b>9. REFLEKTIONER OCH SLUTSATSER</b> .....	62
<b>REFERENSER</b> .....	66
<b>BILAGA 1.</b> Pramling Samuelsson, I. (2000) <i>Förskoleklassen och integrationen med skolan- hinder och möjligheter</i> . Pedagogiska Institutionen, Göteborgs universitet. ....	69



# Sammanfattning av rapporten

## Projektets syfte

Regeringen har i regleringsbrev för budgetåret 1998 givit Skolverket i uppdrag *”att följa utvecklingen i kommunerna vad gäller integrationen mellan förskoleklassen och grundskolan under en period av tre år fr. o m läsåret 1998/99. Uppdraget innefattar sådana aspekter på integreringen som verksamhet, organisation och lokaler. Uppdraget skall redovisas senast den 1 juni varje år med början den 1 juni 1999.”* Skolverket tolkar uppdraget som att det snarare är fråga om att fånga variationen än att ge en ”stillbild” av verkligheten och har även byggt in två utvärderingsstudier i det projekt som startades med anledning av regleringsuppdraget.

I regeringens regleringsbrev för budgetåret 1999 har uppdraget utvidgats i linje med Skolverkets tolkning av uppdraget mot en betoning av integrationens betydelse och förutsättningar samt att i högre grad omfatta även fritidshemmen. *”De studier, som inletts under 1998 och som även omfattade fritidshemmet, bör öka i omfattning samt fördjupas vad gäller integrationens betydelse för arbetsformerna och möjligheterna att stimulera barns utveckling och lärande.”*

Integrationsreformen syftar till att utveckla arbetsformer och ett nytt pedagogiskt förhållningssätt i den integrerade verksamheten. Detta nya förhållningssätt förväntas leda till att kontinuitet skapas i det livslånga lärandet såsom det gestaltas i läroplanerna och i bakgrundstexter till dessa.

## Genomförande

Projektet har under år två liksom under det första året genomförts i nedanstående tre delar och planeras fortsätta enligt i stort sett samma uppläggning under år tre.

- Utnyttjande av statistik ur Skolverkets uppföljningssystem
- Fallstudier i ett mindre antal kommuner för att närmare belysa organisation, verksamhet och lokaler
- Två utvärderingsinriktade fördjupningsstudier med olika perspektiv

Data om landets alla kommuner hämtas årligen under treårsperioden ur den nationella statistiken och fallstudier genomförs årligen i tio kommuner med olika karaktär av projektmedarbetare på Avdelningen för analys och stöd. I varje kommun har tre verksamheter (förskoleklass/grundskola/fritidshem) valts ut för observation och intervjuer för en mer detaljerad beskrivning och analys. Under det andra året har tonvikten lagts vid intervjuer och observationer på *verksamhetsnivå* på bekostnad av nämnd- och förvaltningsnivå, och den pedagogiska ledningsfunktionen har i högre grad fokuserats än i den första datainsamlingen. Rektors betydelse och möjligheter att fungera som pedagogisk ledare

har uppmärksammats särskilt liksom verksamhetens traditionsutveckling, arbetsformer och möjligheter att stimulera barns utveckling och lärande.

Två treåriga utvärderingsinriktade studier på halvtid genomförs av externt anlitate forskare. Den ena fördjupningsstudien syftar till att följa och analysera integrationsprocessen och traditionsutvecklingen i heterogent sammansatta arbetslag. Den andra studien syftar till att belysa utvecklingen av den integrerade verksamhetens innehåll och arbetssätt samt konsekvenser för barns utveckling och lärande, speciellt den tidiga språk-, läs- och skrivutvecklingen.

Under det andra projektåret har dessutom *gruppintervjuer genomförts med föräldrar* till barn i integrerad verksamhet och erfarenheter från Skolverkets utvärdering av kvalitet i fritidshem (Skolverkets rapport nr 186) tagits tillvara. Slutligen har professor Ingrid Pramling Samuelsson på Skolverkets uppdrag gjort en sammanställning av svaren på en enkät till lärarutbildare vid 11 Barn- och ungdomspedagogiska program. Enkätens syfte var att belysa lärarutbildarnas syn på integrationens hinder och möjligheter.

Värdefulla synpunkter har under det gångna året inhämtats från en extern referensgrupp och ett nätverk för forskare med inriktning mot integrationsforskning. Avstämningar har gjorts inom Skolverket.

## Resultat och slutsatser

### *Sexåringarnas skolform*

De allra flesta sexåringar är inskrivna i förskoleklass. Andelen av årskullen har ökat från 91 till 93 procent jämfört med föregående år. Samtidigt har andelen av sexåringarna som finns i år 1 i grundskolan och andelen som är inskrivna i förskolan minskat. Förskoleklassen stärker alltså sin ställning som sexåringarnas skolform.

Resultat från fallstudierna tyder på att antalet barn i förskoleklass delvis kan förklaras av att valfriheten är begränsad. Endast i begränsad omfattning erbjuds sexåringarna plats i förskoleverksamhet som alternativ till förskoleklass eller grundskolans år 1. Den tidsmässiga omfattningen av förskoleklassen överstiger de lagstadgade femton timmarna per vecka i två tredjedelar av fallstudiens verksamheter och uppgår som mest till 26 timmar.

Att antalet inskrivna barn i fritidshem har tredubblats sedan 1990 hänger naturligtvis till en del samman med att verksamheten numera även omfattar sexåringar i förskoleklassen och att barnkullarna som börjat skolan de senaste åren varit ovanligt stora. Samtidigt som antalet barn i fritidshem ökat kraftigt under 1990-talet har personaltätheten i fritidshemmen minskat betydligt. Den har nästan halverats mellan 1990 och 1998. 1999 gick det 17,8 inskrivna barn per årsarbetare i fritidshem. I förskoleklass har personaltätheten däremot ökat något jämfört med föregående läsår och är nu 12,5 elever per årsarbetare.

Vid skolorna återfinns ett stort antal olika modeller för hur barnen har organiserats i grupper både avseende permanenta basgrupperingar och mer tillfälliga grupperingar. Främst är det barnen i förskoleklass och grundskolans år 1-2, som återfinns i de integrerade verksamheterna, och var tredje basgrupp är



åldersblandad. Åldersintegrering, som organiseringsprincip, kommer att belysas och analyseras närmare under det tredje projektåret.

### *Lokaler*

Vid de flesta skolorna finns även i år förskoleklassen i "grundskolelokaler", och nästan hälften har helt eller delvis gemensamma lokaler för de integrerade verksamheterna i förskoleklass och grundskola samt för fritidshemsverksamheten. Det finns en betydande variation mellan skolorna när det gäller lokalernas yta, antal rum, inredning och möblering. Det förefaller som om det traditionella "klassrummet" håller på att ta över. I många fall saknas utrymme för lek, skapande verksamhet och rekreation. Det är värt att överväga om det inte borde finnas krav på ändamålsenliga lokaler för förskoleklass lika väl som för fritidshem och grundskola.

### *Kompetensbild och lagarbete*

Verksamheterna skiljer sig åt vad gäller personalens utbildningsnivå. I grundskolan har 87 procent av lärarna, omräknat till heltidstjänster, en pedagogisk högskoleutbildning. I förskoleklassen har totalt 86 procent en högskoleutbildning; dvs. i stort sett samma andel som i grundskolan. Andelen av personalen i fritidshemmen som har pedagogisk högskoleutbildning är däremot lägre, 68 procent. Uppgifterna visar ett genomsnitt för landets alla kommuner och variationen mellan olika kommuner är stor.

Den övervägande delen av de integrerade verksamheterna i fallstudien bedrivs i arbetslag bestående av förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger. Ansvarsfördelningen i arbetslagen är dock övervägande "traditionell". Även i de integrerade verksamheterna ansvarar förskollärare för förskoleklassens verksamhet grundskollärare för grundskolans verksamhet och fritidspedagogerna för fritidshemmets. Det är också påfallande att fritidspedagoger och förskollärare på många håll har blivit en resurs i skolan, medan andelen grundskollärare som arbetar i fritidshem är närmast försumbar.

Arbetslaget som organisatorisk form består således. Två tredjedelar av arbetslagen har funnits i över två år och av dessa hälften i mer än fyra år. Personalomsättningen har emellertid varit hög på många håll med bristande kontinuitet och trygghet i arbetslagen som följd. Samarbetet i arbetslagen försvåras även genom otillräcklig tid och andra förutsättningar för gemensam planering och reflektion. Skillnader i arbetstidsavtal, statuskillnader och löneskillnader tycks försvåra integrationsprocessen liksom bristande resurser för pedagogiskt ledningsarbete.

### *Verksamhet*

Verksamhetsmässigt sker mer av integrering på planeringsnivå än på genomförandenivå. Gemensam planering kan emellertid ses som ett första steg mot verksamhetsmässig integrering i det dagliga arbetet med barnen.

Omfattningen av och innehållet i den verksamhetsmässiga integreringen i direkt arbete med barnen varierar kraftigt även i år - från en integration under i stort sett hela dagen alla i dagar i veckan till en integration, eller snarare samarbete, som endast består av en veckas skolbesök under vårterminen eller sporadiska aktiviteter under läsåret. Vanligast är en eller flera gemensamma aktiviteter varje dag eller några dagar i veckan.

Det finns en tydlig tendens att arbetet i förskoleklass och i de integrerade verksamheterna organiseras efter en struktur där schemaläggning och uppdelning av skoldagen i olika arbetspass/lektioner med tydliga raster emellan är det kännetecknande draget. Det finns också en tydlig tendens att varje ämne eller typ av aktivitet har sin särskilda tid under dagen. Lek och skapande verksamhet, som givits ökad betydelse i läroplanen, är vanligen schemalagda och organiseras som separata aktiviteter - snarare än att de utgör en integrerad del i arbetet som helhet. Såväl tema- som ämnesinriktade arbetsformer är vanligt förekommande och "samlingen" som inledning av skoldagen har etablerats som arbetsform, men kan ha mycket olika karaktär. Verksamheterna utmärks av en markant vuxenstyrning av elevernas arbete. Det förefaller som om skolans mer ämnesinriktade kunskapssyn och organisering av verksamheten håller på att ta över i förhållande till en mer sammanhållen barninriktad kunskapssyn och organisering.

#### *Organisation i kommuner och skolor*

Samtliga fallstudiekommuner har läsåret 1999/2000 gemensam nämnd- och förvaltningsorganisation för förskoleklass, grundskola och fritidshem, vilket stämmer med bilden på nationell nivå. På skolnivå är rektor ansvarig chef och utvecklingen förefaller gå mot att rektorerna även ansvarar för förskoleverksamheten i sitt område.

De flesta kommuner har i någon mening beslutat om eller angivit en viljeinriktning för de integrerade verksamheterna. I huvudsak avser denna inriktning organisatorisk eller lokalmässig integration och endast undantagsvis verksamhetens pedagogiska innehåll. Kunskap om integrationsreformens intentioner och den reviderade läroplanens innehåll och innebörd tycks vara en bristvara. Ansvar för utformning av verksamheterna och dess innehåll överläts oftast till förvaltning och rektorer, som i sin tur överlåter detta till arbetslagen. Det är få kommuner som uppger att de följt upp och utvärderat hur långt integreringsarbetet kommit och vad det lett till.

#### *Särskilda problemområden*

I det sista kapitlet pekar Skolverket på några tentativa problemområden och förslag till åtgärder för att underlätta integrationsprocessen. Dessa problemområden är bristande kunskap och samsyn, brist på goda förutsättningar för lagarbete och "lärande i arbetet" samt stor variation i strukturella förutsättningar som gruppstorlek, personaltäthet och ändamålsenliga lokaler. Det är uppenbart att det bl.a. behöver vidtas olika former av informations- och implementeringsinsatser på olika nivåer i den integrerade verksamhetens organisation.

# 1. Uppdraget

Enligt regleringsbrev för budgetåret 1998 avseende anslag till barnomsorg, skola och vuxenutbildning skall Skolverket

*följa utvecklingen i kommunerna vad gäller integrationen mellan förskoleklassen och grundskolan under en period av tre år från och med läsåret 1998/99. Uppdraget innefattar sådana aspekter på integreringen som verksamhet, organisation och lokaler. Uppdraget skall redovisas senast den 1 juni varje år.*

Skolverket har tolkat uppdraget som att det snarare är frågan om att fånga utvecklingen än att ge en stillbild av "verkligheten" och har startat ett projekt, FÖSK-projektet, för att följa utvecklingen av integrationen förskoleklass-grundskola i ovan angivna avseenden. Även integrationen med fritidshemmen har belysts men ej fokuserats under läsåret 1998/99. Projektet belyser såväl den organisatoriska, som lokalmässiga och verksamhetsmässiga integrationen och skiljer på planering och genomförande av den eftersträvade integrationen på verksamhetsnivå.

Skolverket har även planerat in två fördjupningsstudier med utvärderingskaraktär inom FÖSK-projektets ram. Den ena studien syftar till att öka förståelsen för integrationsprocessen och traditionsutvecklingen ur ett personalperspektiv. Den andra studien syftar till att belysa utvecklingen av den integrerade verksamhetens innehåll, arbetssätt samt konsekvenser för barns utveckling och lärande, särskilt med avseende på den tidiga språk-, läs- och skrivutvecklingen.

Dessa studier kommer väl till pass för att skapa underlag för att belysa integrationens betydelse för arbetsformerna och barns utveckling och lärande, vilket efterfrågas i regleringsbrev för budgetåret 1999 där det står att läsa:

*De studier, som inletts under 1998 och som även omfattade fritidshemmet, bör öka i omfattning och fördjupas vad gäller integrationens betydelse för arbetsformerna och möjligheterna att stimulera barns utveckling och lärande.*

## 2. Bakgrund

### 2.1 Statliga intentioner

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

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

1991 infördes bestämmelser i skollagen som gjorde det möjligt för sexåringar att börja i grundskolan, s.k. flexibel skolstart. Detta föranledde ett intensivt utvecklingsarbete i kommunerna och resulterade i att en särskild s.k. sexårsverksamhet utvecklades på många håll.

Våren 1996 behandlade regeringen i proposition 1995/96:206, *Vissa skolfrågor mm.* frågor om livslångt lärande och integration mellan förskoleverksamheten, skolan och skolbarnsomsorgen. Det framgick också att ett måldokument för den allmänna förskolan, grundskolan och skolbarnsomsorgen borde utarbetas och att det var viktigt att ta tillvara de olika verksamheternas särdrag och kvaliteter.

Den 1 juli 1996 överfördes frågorna om förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet. Förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg blev en del av utbildningssystemet och verksamheternas pedagogiska roll betonades.

I regeringens skrivelse 1996/97:112 redogör regeringen för sin syn på förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg och skola samt vilka områden som ska prioriteras. Vad beträffar frågor om utveckling och lärande samt integrationen mellan olika verksamheter framhålls bl.a. följande:

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

I augusti 1996 tillkallade regeringen en kommitté med uppgift att utarbeta ett nytt måldokument för den pedagogiska verksamheten för barn och ungdom i åldrarna 6-16 år. I februari 1997 överlämnade kommittén, Barnomsorg och skolkommittén (BOSK), betänkandet *Växa i lärande* SOU 1997:21, med förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år. BOSK fick därefter i tilläggsdirektiv bl.a. i uppgift att utarbeta ett måldokument för förskolan. Betänkandet *Att erövra omvärlden*, SOU 1997:157, med förslag till en läroplan för förskolan överlämnades till regeringen i november 1997.

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

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

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

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

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

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

Det är värt att notera att redan SIA-utredningen (1974) var inne på liknande tankegångar och bl.a. framhöll att skolans möjligheter till omsorg borde förbättras.

Bestämmelserna i socialtjänstlagen avseende förskoleverksamheten och skolbarnsomsorgen överfördes till skollagen den 1 januari 1998 och förskoleklassen bildade en egen skolform inom det offentliga skolväsendet för barn och ungdomar. Samtidigt flyttades myndighetsansvaret över från Socialstyrelsen till Skolverket.

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo-94) omarbetades i syfte att stödja och stimulera den redan pågående integrationen mellan förskoleklassen, den obligatoriska skolan och fritidshemmet och trädde i kraft den 1 augusti 1998. Läroplanen gäller för förskoleklassen och den obligatoriska skolan och skall tillämpas inom fritidshemmet.

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

## 2.2 Nuvarande kunskapsläge

Pramling och Mauritzon (1997) har i en rapport sammanfattat erfarenheter från utvecklings- och utvärderingsprojekt med relevans för integration och samverkan förskola-skola. De slutsatser de drar av de olika projekten är bl. a. att många forskare betonar behovet av en gemensam pedagogisk grundsyn, att fortbildning och utbildning är nödvändig för att skapa denna samsyn, att samverkan ofta sker på skolans villkor, att förskolepersonalen och lärarna är intresserade av samverkan men att samverkan är tidskrävande.

Jonsson & Ahlström (1991) hävdar att det inte går att med framgång följa andra intentioner än dem man sympatiserar med. ”För lärare kan det gälla sådana grundläggande frågor som synen på skolan, undervisningen, eleverna och den egna rollen. Mellan lagmedlemmarna i ett arbetslag krävs det därför en svärdefinierad gemenskap i värderingar.”

Även Haug (1997) betonar i en rapport till Skolverket vikten av tid, insatser och samsyn för en lyckad integrering. Han menar också utifrån erfarenheterna från ”Försök med pedagogisk tilbod til 6-åringar” i Norge (Haug, 1992) att ”den institusjonelle påvirkninga var svært stor, og at skulepreget slo igjennom i aktiviteten i skulen ogso hos førskulelærarar”. Institutionella förutsättningar i form av ”bygningar, materiale, regler og åtferd, normer og forventningar slog igjennom i hög grad. Om 6-årsverksamheten var inrymd i skolans lokaler slog skolkulturen och ”skolkoden” igjennom i förhållande till førskulekulturen och ”førskulekoden”. Han konstaterade också stora skillnader mellan kulturer och koder (Haug, 1992).

Av den norska utvärderingens resultat (Haug, 1992) framkommer tydligt att man under de 3 - 4 år som försöket pågick inte lyckades åstadkomma en sam-

mansmältning av ”det bästa” från förskole- och skoltraditionerna. Haug gör ett intressant konstaterande, som citerats i vida kretsar av forskare och utredare intresserade av förändringsarbete och i översättning lyder:

*Förändringar kräver att de som arbetar inom ramarna för verksamheten har förändrat grunden för sina föreställningar om vad arbetet egentligen handlar om. De måste internalisera en annan tradition; de måste förvärva den underförstådda kunskapen i det ideologiska sammanhang där det skall fungera. De måste kunna tolka signalerna och ge dem mening på ett nytt sätt. De måste göra sig andra föreställningar om vad som är viktigt och hur utbildning kan genomföras.*

En god bild av konsekvenser för organisation och ekonomi och integrationsläget i de studerade kommunerna ges i Skolverkets rapport (1998): ”Integration mellan barnomsorg och skola. Beslut genomförande och konsekvenser i tolv kommuner”. Av de 200 skolor som ingår i studien är det endast tre som inte är lokalintegrerade och oftast har sexårsverksamheten flyttat in i skolans lokaler, (vilket mot bakgrund av Haugs forskningsresultat implicerar en risk för att skolans kultur tar överhanden). Även denna studie visar på stora variationer i den verksamhetsmässiga integrationens omfattning och innehåll.

De intervjuer som utförts i de 12 kommunerna tyder på att det ställs stora förhoppningar på reformen - såväl på ekonomiska som pedagogiska vinster. ”Alla efterfrågar mer integration, både vertikalt och horisontellt”, säger rapportens författare. De intervjuade tycker sig se att integrationen höjer verksamhetens kvalitet för det stora flertalet barn. Utifrån de refererade undersökningarna förefaller det således att vara angeläget att genom kvalitativt inriktade studier följa utvecklingen av integrationsprocessen och den praktisk-pedagogiska verksamheten.

Även skolverksrapporten: ”Barnomsorgen. Kunskapsläget inför framtida utvärdering - en inventering och analys” (Skolverket, 1998) utgör ett värdefullt underlag för en beskrivning av övergången förskola - skola och sexårsverksamhet. Där redogörs bl. a. för lokala utvärderingar av sexårsverksamhet och en kunskapsöversikt i utredningen om förlängd skolgång (SOU: 1994:45). Samtliga utvärderingar liksom kunskapsöversikten talar om stora skillnader inom och mellan kommuner och Sigurdsdotter-Wiechel skriver i kunskapsöversikten att det inte går att peka ut enskilda faktorer som i sig kan befrämja samverkan förskola-skola. Hon menar att det behövs en komplex samverkan på olika nivåer i skolans och förskolans organisation. Hon hävdar också att det, trots att samverkan stimulerats på många sätt via utredningar, förändringar i målsättningar, extra resurser och försöksverksamheter, saknas tillförlitliga undersökningar om vilken effekt samverkan har på barnen (sid. 482).

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

veckling av verksamheterna via integration. Det saknas emellertid aktuella kunskaper om integrationens effekter på traditionsutvecklingen, samsynen och utvecklingen av den pedagogiska kvaliteten i verksamheterna.



### 3. Perspektiv och frågeställningar

FÖSK- projektet inriktar sig både på beskrivning och förståelse av integrationen förskoleklass- grundskola - fritidshem som en viktig del i den pågående utbildningsreformen. Det första årets rapport till regeringen fokuserade främst på att beskriva aspekter på verksamhet, organisation och lokaler. Under projektets andra år har en preliminär analys utförts, vilken föranleder överväganden om förslag till åtgärder riktade till olika intressenter. Under innevarande projektår har även föräldraperspektivet och föräldrars inflytande belysts.

Reformens betydelse för barns lärande och utveckling, inflytande och trivsel kommer huvudsakligen att belysas i slutet av uppföljningsperioden liksom dess betydelse för verksamhets-, kompetens- och traditionsutveckling.

#### *A. Frågeställningar som skall besvaras återkommande under den aktuella uppföljningsperioden*

Hur ser den integrerade verksamheten ut beträffande omfattning och typ av integration? Lokalmässig integration? Verksamhetsmässig integration på planerings- respektive genomförandenivå?

Hur har kommunerna organiserat integrationen? Nämnd-, förvaltnings- och ledningsorganisation skall belysas liksom arbetslagens och barngruppernas organisering, storlek och sammansättning. (Den pedagogiska ledningsfunktionen belyses särskilt under år två.)

I vilken typ av lokaler bedrivs verksamheten? Förskolelokaler, skollokaler, fritidshemlokaler eller andra lokaler? Är lokalerna ändamålsenliga och anpassade för åldersintegrerad verksamhet, lek, skapande verksamhet, temaarbete, flexibla gruppstorlekar?

#### *B. Frågeställningar som huvudsakligen skall belysas i slutet av uppföljningsperioden*

Vad betyder utbildningsreformen, i första hand för integrationen förskoleklass- grundskola-fritidshem, men även för integrationen förskola - grundskola samt uppåt i utbildningssystemet? Bildas nya "gränssnitt" mellan de olika verksamhetsformerna?

Vilka förväntade och icke förväntade effekter för olika intressenter (barn, föräldrar, personal, samhälle, stat) kan skönjas och hur kan utvecklingen förstås?

Finns det något som tyder på en ökad samsyn och helhetssyn i arbetslagen? Förutsättningar, villkor för och effekter av olika organisatoriska samarbetsformer.

Sker det en traditionsutveckling och hur kan den beskrivas? Håller en gemensam förskola-skolaträdning på att utvecklas?

Vad betyder reformen för utvecklingen av arbetsformerna och möjligheterna att stimulera barns utveckling och lärande? Beskrivning och analys av aktiviteter som inbegriper barns lärande.

## 4. Metod

Genom att projektet består av flera delar skapas en så heltäckande bild som möjligt av integreringen mellan förskoleklass, fritidshem och grundskola. Studien genomförs i år genom:

- utnyttjande av statistik ur Skolverkets uppföljningssystem
- fallstudier i ett mindre antal kommuner
- intervjuer med föräldrar till barn i förskoleklass
- två forskningsinriktade fördjupningsstudier med olika perspektiv

Utöver detta material utnyttjas underlag från Skolverkets tidigare utvärderingar, framför allt en utvärdering av kvaliteten i fritidshemmens verksamhet som genomförts under våren 2000; Finns fritids? (Skolverkets rapport nr 186).

Prof. Ingrid Pramling Samuelsson vid Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, har under våren 2000 genomfört en enkätinsamling rörande förskoleklassens verksamhet. En sammanställning av enkätsvaren används som underlag i föreliggande rapport. Resultatet redovisas i sin helhet i bilaga 1.

### 4.1 Nationell statistik

Information om landets alla kommuner hämtas varje år under treårsperioden ur Skolverkets nationella uppföljningssystem. Uppgifterna i systemet samlas in årligen och huvudmännen för barnomsorgen och skolan är uppgiftslämnare till uppföljningssystemet<sup>1</sup>.

Uppgifterna från det nationella uppföljningssystemet speglar barn, elever, personal och kostnader för barnomsorg och skola. Föregående år gav uppgifterna även information om lokalmässig förläggning av förskoleklassen. I år redovisas istället om förskoleklass och fritidshem har samma pedagogiska ledning, dvs. samma rektor, som en grund- eller särskola. Inför 1999 har datainsamlingen förändrats på flera sätt. Uppgifter om inskrivna i förskoleklass och fritidshem hämtas nu direkt från grund- och särskolor i de fall verksamheten har samma pedagogiska ledning som dessa skolformer. I de fall då verksamhet inte har sådan pedagogisk samverkan har insamlingen däremot, liksom tidigare år, skett från ansvarig central förvaltning inom kommunen. Uppgifter om personal i förskoleklass och fritidshem har samlats in på motsvarande sätt. Det innebär att uppgifterna nu finns på individnivå för den personal som arbetar i en förskoleklass och fritidshem med samma pedagogiska ledning som en grund- eller särskola, dvs. majoriteten av all personal, och i form av gruppstatistik i de fall sådan peda-

<sup>1</sup> Uppgifterna redovisas bl.a. i Skolverkets publikationer "Jämförelsetal för huvudmän - barnomsorg och skola, del 1 och 2" samt "Barnomsorg och skola i siffror, del 1-3". Uppgifterna är också tillgängliga via Skolverkets hemsida; [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).

gogisk samverkan saknas. Genom en insamling på lägre nivå förbättras uppgifternas tillförlitlighet. Däremot innebär en förändrad insamling att jämförbarheten med föregående år försämrats. Uppgifter om kostnader för förskoleklass samlades för första gången in under 1999 och avsåg då kalenderåret 1998. Kostnader avseende kalenderåret 1999 samlas in under våren 2000 och redovisas först under hösten 2000.

Samverkan och integration mellan olika verksamhetsformer har gjort uppgiftslämnandet komplicerat. Uppgiftslämnarna har ibland tvingats göra skattningar och schablonmässiga fördelningar av olika mått, främst avseende personal och kostnader. Eftersom uppgiftslämnarna är många är det rimligt att anta att deras skattningar och fördelningar genomförts på olika sätt. Vissa resultat bör därför tolkas med försiktighet.

Uppgifter om förskoleklass, fritidshem och grundskola från det nationella uppföljningssystemet redovisas i kapitel 5.

## 4.2 Fallstudier i ett mindre antal kommuner

För att ge en lägesbild samt för att fördjupa kunskapen om integrerad verksamhet på kommun- och skolnivå har intervjuer och skolbesök genomförts i 10 kommuner och 30 skolor. Skolverkets avsikt är att följa de utvalda kommunerna och skolorna under hela projektperioden. Genom att besöka samma kommuner och verksamheter kan utvecklingen i de utvalda kommunerna under hela treårsperioden beskrivas. En andra intervjuomgång har därför genomförts under perioden januari till mars år 2000. I varje kommun har intervjuer gjorts med förvaltningschef eller motsvarande, rektorer samt arbetslag med förskollärare, grundskollärare, fritidspedagoger och i förekommande fall även andra personal-kategorier som arbetar i integrerad verksamhet vid respektive skola. I Stockholm har intervjuer även genomförts med ansvariga chefer på stadsdelsnämndsnivå.

De huvudområden som intervjuerna fokuserat på är organisation, lokaler och verksamhet. Som underlag för dokumentationen av intervjuerna har icke-standardiserade frågeformulär använts. Frågeformuläret är en vidareutveckling av det mer standardiserade formulär som tillämpades under första projektåret.

I samband med intervjutillfällena har i förekommande fall dokumentation av planer och utvärderingar samlats in. Observationer av den besökta verksamheten och dess lokaler har också genomförts vid intervjutillfället. Resultaten ingår som en del i analysen av materialet från fallstudierna i kapitel 6.

Urvalet av kommuner har genomförts utifrån två urvalsgrunder, efter kom-muntyp enligt Svenska kommunförbundets indelning i kommungrupper och efter geografisk spridning. Eftersom urvalet endast omfattar 10 kommuner är urvalet inte representativt för landet som helhet. De utvalda kommunerna, där kommungrupp anges inom parentes, är Gällivare (medelstor stad), Göteborg (storstad), Lidköping (medelstor stad), Linköping (större stad), Nybro (indus-trikommun), Staffanstorps (förortskommun), Stockholm (storstad), Sunne (landsbygdskommun), Surahammar (indus-trikommun) samt Åsele (glesbygds-kommun).

I varje kommun har, efter samråd med kommunen, tre verksamheter valts ut. Vår ambition har varit att urvalet skall avspegla variationen i kommunen med avseende på omfattning och typ av integration. Om det finns en struktur/modell för den integrerade verksamheten har urvalet gjorts även med hänsyn till detta.

För genomförandet av fallstudierna under 1999 och 2000 har Skolverkets nio enheter runt om i landet ansvarat. Vid varje kontor har en projektansvarig utsetts och denne har planerat och genomfört intervjuerna i "sin" kommun. Vid intervjutillfällena har som regel ytterligare en person från respektive kontor medverkat. Sammantaget har ett tjugotal personer deltagit i genomförandet av fallstudierna. Resultatet av fallstudierna redovisas i kapitel 6.

### 4.3 Föräldraintervjuer

För att belysa föräldrars syn på förskoleklassen och den integrerade verksamheten har i år ett begränsat antal fokusgrupp-intervjuer genomförts. Fokusgrupp-intervjuerna, totalt 10, genomfördes på samma orter där fallstudierna tog plats. I samband med intervjuerna besvarade deltagarna även en enkät. Resultatet som presenteras i kapitel 7 bygger på anteckningar och enkätsvar från de 10 intervjuerna samt videobandinspelningar från 8 av intervjuerna. Föräldrastudien kan inte direkt relateras till de olika besökta verksamheterna utan har genomförts som ett försök att samlat belysa verksamheten ur ett föräldraperspektiv.

Intervjuerna var strukturerade kring följande övergripande teman:

- Val och valfrihet; möjligheter och motiv
- Föräldrainsflytande/samverkan i verksamheten
- Kännedom/kunskap/uppfattning om mål, verksamhet och barnets utveckling och lärande.

Fokusgrupperna dokumenterades med hjälp av videoband-inspelningar. Eftersom gruppintervjuerna genomfördes av olika intervjuare runt om i landet - och i huvudsak bearbetades och analyserades av ett par personer i projektgruppen - gav videoinspelningarna möjlighet att återuppleva samtalen i grupperna på ett sätt som inte skulle vara möjligt med enbart ljudbandinspelningar. Videobandinspelningar gav också en möjlighet att fånga och analysera sådant som sker i en grupp men som inte uttrycks i ord. Vid ett tillfälle upplevde någon av deltagarna det besvärande med videoinspelningen. Vid detta tillfälle fördes enbart fältanteckningar.

Vallet av metod förklaras med att det i en fokusgruppintervju ges möjlighet att studera engagemanget kring vissa frågeområden; vad vill föräldrar prata mest om, vad talar man med varandra om och vad känner man till om en verksamhet etc.? Deltagarna stimuleras till att klarlägga sina argument, associera i nya banor och ibland kan helt nya aspekter på ett ämne upptäckas. Metoden har sina starkaste sidor då den används kvalitativt och explorativt - för att generera så mycket olika synpunkter som möjligt och för att pröva vilka olika frågeställ-

ningar och formuleringar av dessa som är gångbara. En annan fördel med metoden är att tendenser kan fångas och på så sätt erhålls underlag och utgångspunkter för att diskutera principiellt centrala frågor.

#### **4.4 Forskningsinriktade fördjupningsstudier**

Slutligen ingår i projektet två treåriga utvärderingsinriktade studier som genomförs av externt anlitade forskare. Den ena fördjupningsstudien syftar till att följa och analysera integrationsprocessen och traditionsutvecklingen i heterogent sammansatta arbetslag i integrerad verksamhet. Denna är förlagd till Institutionen för Psykologi och Pedagogik (IPP) vid Linköpings Universitet och utförs av fil.dr. Elisabeth Ahlstrand och professor Kjell Granström. Fram till i början av 2000 har en datainsamling genomförts genom deltagande observation av tre arbetslags ordinarie planerade möten. Kontakter har också knutits med ett fjärde arbetslag. Ett värderingsinstrument i form av en enkät har utvecklats och testats på blivande och verksamma grundskollärare och förskollärare samt blivande fritidspedagoger.

Den andra studien syftar till att belysa utvecklingen av den integrerade verksamhetens innehåll och arbetssätt samt konsekvenser för barns utveckling och lärande, speciellt den tidiga språk-, läs- och skrivutvecklingen. För denna studie ansvarar fil.dr. Anders Arnqvist vid Karlstads universitet. Verksamheten i tre förskoleklasser följs här under tre år. Den metod som använts är fallstudier med intervjuer och observationer. Olika dokument för verksamheten, t ex skolplaner, åtgärdsprogram och måldokument, har också samlats in. Förskoleklasserna ligger i olika kommuner som skiljer sig åt vad gäller invånarantal och politisk majoritet. Kommunerna har också fattat olika beslut om sexåringarnas skolgång, från 10-årig grundskola till sexårsverksamhet i förskolans regi.

De slutsatser som kan dras efter två år är fortfarande att betrakta som preliminära. Först under projektens tredje och sista år kommer resultaten från fördjupningsstudierna att kunna presenteras i sin helhet.

## 5. En nationell överblick

I avsnittet presenteras information som beskriver verksamheten i förskoleklass, fritidshem och grundskola i landets alla kommuner. Syftet är att ge en nationell överblick men även att beskriva variationer på lokal nivå. Uppgifterna har hämtats ur Skolverkets nationella uppföljningssystem och ger en kompletterande bild till fallstudier och fördjupningsstudier. I uppföljningssystemet syftar elev på inskrivna i skolan och barn på inskrivna i förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg. Denna uppdelning används genomgående.

### 5.1 Det nationella uppföljningssystemet

Genom det nationella uppföljningssystemet får Skolverket information om barnomsorgs- och skolverksamhet i landets alla kommuner.<sup>2</sup> Insamlingen av inskrivna och personal i förskoleklass och fritidshem har i år skett på ett till stora delar nytt sätt. Dessa förändringar i det nationella uppföljningssystemet beskrivs närmare i kapitel 4. Viktigt att notera är att förändringar i insamlingsmetod försvårar jämförelser med föregående år. Framför allt gäller detta personaluppgifter, där det är osäkert om förändringar mellan åren är reella eller enbart beroende på ny mätteknik. Samverkan och integration mellan olika verksamhetsformer har också gjort uppgiftslämnandet komplicerat. Vissa resultat bör därför tolkas med försiktighet.

### 5.2 Elever och personal i förskoleklassen

Läsåret 1999/00 går drygt 112 200 barn i förskoleklass, vilket är en liten minskning gentemot föregående år. Årskullen sexåringar är också mindre än förra året. Den andel av årskullen som finns i förskoleklass har därför ökat från 91 till 93 procent. Samtidigt har andelen av sexåringarna som finns i års 1 i grundskolan minskat från 5,9 till 4,3 procent. Några sexåringar finns också i förskolan. Föregående år var 14 procent av alla sexåringar inskrivna i förskolan.

Motsvarande andel har detta år sjunkit till 3 procent. Andelen femåringar som är inskrivna i förskoleklass har också minskat från 1,9 till 1,4 procent jämfört med föregående år. Förskoleklassen stärker alltså sin ställning som sexåringarnas skolform. Minskningen av andelen sexåringar i förskolan tyder också på att en anpassning gjorts till skollagens bestämmelser enligt vilken förskoleverksamhet avser barn som inte går i skolan. I nio av tio kommuner går minst 90 procent av sexåringarna i förskoleklass. Trots att de allra flesta sexåringar alltså finns i förskoleklass har några kommuner redovisat att förskoleklass inte förekommer i

<sup>2</sup> Uppgifterna samlas in årligen och redovisas bl a i Skolverkets publikationer "Jämförelsetal för huvudmän, del 1 och 2" samt "Barnomsorg och skola i siffror, del 1-3". Uppgifterna är även tillgängliga via Skolverkets hemsida ([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)). Huvudmännen för barnomsorg och skola är uppgiftslämnare till uppföljningssystemet.

kommunen eller att endast en mycket liten andel av sexåringarna finns i förskoleklass. Där finns sexåringarna istället i grundskolans första årskurs.

Antalet elever som går i förskoleklass hos en enskild anordnare uppgår till närmare 4 900, vilket motsvarar 4,4 procent av samtliga elever. Av dessa går majoriteten, 3 842 elever, i fristående förskoleklass, dvs. i förskoleklass på en fristående skola. En jämförelse visar att andelen elever som går i fristående skolor är exakt densamma som i grundskolan, 3,4 procent. Övriga elever hos enskild anordnare går i förskoleklasser som kommunen har ett övergripande ansvar för men som anordnas av en enskild förskola och i vissa fall även av sameskolan eller en specialskola.

Antalet anställda i förskoleklass omräknat till årsarbetare har ökat med 5 procent eller med drygt 400 årsarbetare sedan läsåret 1998/99. Samtidigt har antalet elever minskat. Sammantaget innebär detta att personaltätheten mätt i antalet årsarbetare per 100 elever ökat något, från 7,7 till 8,0. Mellan kommuner finns dock stora skillnader i beräknad personaltäthet. Den varierar från 4,5 till 12,9 årsarbetare per 100 elever för de kommuner som redovisat uppgifter för samtliga skolor. En jämförelse mellan personaltätheten hos kommunala och enskilda anordnare visar också skillnader. I kommunal förskoleklass är tätheten 8,0 årsarbetare per 100 elever medan den är 7,2 hos enskilda anordnare.

Av den totala andelen årsarbetare har 86 procent pedagogisk högskoleutbildning, dvs. förskolläraryr-, lärar-, fritidspedagog- eller fritidsledarutbildning. Diagrammet visar fördelningen mellan årsarbetare med olika utbildning. Den övervägande delen av personalen, 69 procent, har alltså förskolläraryrutbildning medan 7 resp. 8 procent har fritidspedagog- eller lärarutbildning. Drygt 15 procent av all personal i förskoleklass omräknat till heltidstjänster saknar helt högskoleutbildning. Vid en analys av uppgifterna om personal är det viktigt att hålla i minnet att uppgiftslämnarna ibland har haft svårigheter med att fördela personal som arbetar i flera olika verksamheter på ett korrekt sätt.

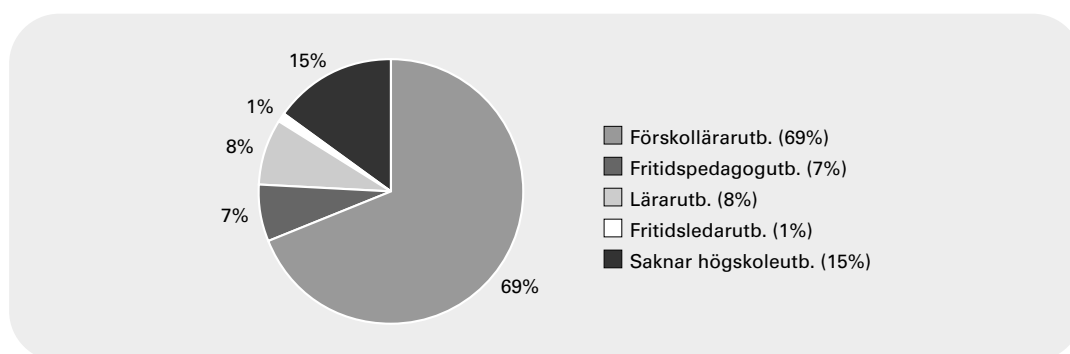


Diagram 1. Årsarbetare (%) i förskoleklass efter utbildning

I den kommunala verksamheten är andelen högskoleutbildad personal i genomsnitt 86 procent men årets statistik visar att det finns stora skillnader mellan personalens utbildningsnivå i olika kommuner. I fem kommuner är andelen med

pedagogisk högskoleutbildning mindre än 60 procent medan den i närmare 30 kommuner är 100 procent.

Det finns också skillnader mellan andelen årsarbetare med pedagogisk högskoleutbildning i kommunal verksamhet och hos enskilda anordnare. I kommunal verksamhet är andelen, som nämnts ovan, 86 procent medan motsvarande andel i enskild verksamhet är 77 procent. Andelen årsarbetare med förskolläraryt utbildning är 70 procent i kommunal verksamhet jämfört med 51 procent hos enskilda anordnare. Det finns dock en något större andel med lärarutbildning hos enskilda anordnare än hos kommunala, 19 resp. 8 procent.

### **5.3 Barn/elever och personal i fritidshem och grundskola**

Antalet inskrivna barn i fritidshem har ökat kraftigt under hela 1990-talet. Hösten 1999 finns 332 200 barn i fritidshemmen, en ökning med tio procent sedan föregående år. Sedan 1990 har antalet inskrivna barn tredubblats. Utbyggnaden av fritidshemsverksamheten hänger naturligtvis till en del samman med att verksamheten numera även omfattar sexåringar i förskoleklassen och att barnkullarna som börjat skolan de senaste åren varit ovanligt stora. Men utbyggnaden har också inneburit att en allt större andel av barnen går i fritidshem under sina första skolår. Hösten 1999 går 62 procent av alla barn i åldern 6-9 år i fritidshem, jämfört med 56 procent föregående år och 38 procent 1994. Bland de lite äldre barnen (10-12 år) är det däremot fortfarande relativt få, ca 7 procent, som går i fritidshem.

Andelen 6-9-åringar i fritidshem har ökat i alla kommungrupper, men ökningen är kraftigast i storstäderna, vilka ligger högst bland kommungrupperna med 77 procent av barnen inskrivna i fritidshem. I Stockholm går nu nio av tio barn i åldern 6-9 år i fritidshem. Även förortskommuner och större städer ligger relativt högt, medan glesbygdskommunerna har lägst andel.

Personaltätheten i fritidshemmen har minskat betydligt under 1990-talet och den har nästan halverats mellan 1990 och 1998. Mellan 1998 och 1999 har personaltätheten fortsatt att sjunka. En del av minskningen kan troligen hänföras till förändringar i insamlingsmetod, men det har med all sannolikhet även skett en faktisk minskning mellan de bägge åren. År 1999 gick det i genomsnitt 17,8 inskrivna barn per årsarbetare i fritidshem. Större städer och medelstora städer har i genomsnitt flest fritidshemsbarn per årsarbetare, medan glesbygdskommunerna ligger lägst. Att personaltätheten är låg på många håll bevisas också av att i var fjärde kommun finns mer än 20 barn per årsarbetare. Andelen av personalen som har pedagogisk högskoleutbildning är närmare 68 procent. Av dessa har drygt 30 procent fritidspedagogutbildning, 4 procent fritidsledarutbildning, 24 procent förskolläraryt utbildning och 9 procent lärarutbildning. Andelen utbildade varierar dock mycket mellan kommuner och i en tredjedel av kommunerna saknar närmare 40 procent av årsarbetarna pedagogisk högskoleutbildning.

I grundskolan går det läsåret 1999/00 närmare 1 035 000 elever, vilket är en ökning med knappt 2,5 procent jämfört föregående läsår. Elevantalet i grundskolan är därmed det högsta sedan läsåret 1979/80. Andelen sexåringar i grund-



skolans första år fortsätter att minska och utgör nu 4,1 procent av samtliga elever i årskurs 1 jämfört med 5,8 procent föregående läsår. I de kommunala skolorna är 3,6 procent av eleverna i år 1 sex år, medan andelen i fristående skolor är betydligt högre, 14,5 procent. I ca 60 procent av kommunerna, har andelen sexåringar i år 1 minskat och i det stora flertalet kommuner är andelen sexåringar i år 1 mycket liten. Detta läsår är det 71 kommuner som inte har några sexåringar alls i år 1, motsvarande antal föregående läsår var 42 kommuner. I 91 kommuner, har däremot andelen sexåringar ökat. Andelen sexåringar i år 1 varierar stort mellan olika kommuner. I sju kommuner är mer än 40 procent av eleverna i år 1 sexåringar, medan andelen är mindre än 13 procent i resterande kommuner. I några kommuner, Östersund, Skurup och Skövde, är andelen sexåringar i år 1 över 80 procent.

Av det totala antalet anställda lärare i grundskolan, omräknat till heltidstjänster, har närmare 87 procent pedagogisk högskoleutbildning. Personaltätheten beräknad genom antal lärare omräknat till heltidstjänster är 7,6 lärare per 100 elever eller 13,2 elever per lärare. Vi kan också beskriva personaltätheten med hjälp av det totala antalet pedagogisk personal i grundskolan. Med pedagogisk personal avses här grundskollärare, förskollärare, fritidspedagoger och fritidsledare. Personaltätheten mätt på detta sätt är 7,8 heltidstjänster per 100 elever. Variationen i utbildningsnivå är relativt låg mellan kommuner medan skillnaden vad gäller personaltätheten är något större.

#### **5.4 Kostnader för de olika verksamheterna**

Tillsammans utgör barnomsorgen och skolan en mycket stor del av den kommunala sektorns samlade verksamhet. Dessa båda verksamheter motsvarar tillsammans 44 procent av kostnaden för den kommunala sektorn som 1998 uppgick till ungefär 289 miljarder kronor<sup>3</sup>. Av kommunens totala kostnad svarar barnomsorgen för närmare 14 procent medan skolans andel uppgår till 30 procent.

<sup>3</sup> Kostnaden avser kommunernas egentliga, dvs. skattefinansierade, verksamhet. I kostnaderna ingår också ersättningar till andra utbildningsanordnare.

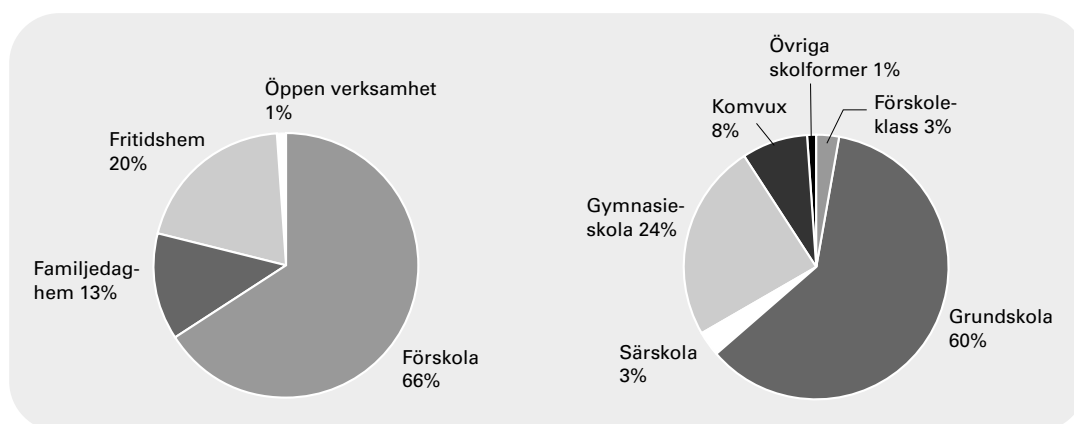


Diagram 2. Den totala kostnaden för barnomsorgen (39 miljarder kr) och skolväsendet (88 miljarder kr) samt fördelningen (%) mellan olika verksamhetsformer.

Av diagrammen framgår att kostnaden för fritidshem är 20% av barnomsorgens totala kostnad eller 8 miljarder kronor. Grundskolan svarar för den största delen av kostnaden för skolväsendet, 60 procent eller närmare 53 miljarder kronor medan förskoleklassen kostar 3 miljarder, vilket motsvarar drygt tre procent av den totala kostnaden för skolväsendet.

Kostnaden per elev i grundskolan var 1998 ca 51 400 kronor. En elev i förskoleklass kostade 26 600 kronor samma år. Kostnaden per elev är alltså betydligt lägre i förskoleklass än i grundskola, vilket bl.a. förklaras av att eleverna finns i verksamheten färre timmar än i grundskolan. Det har också varit svårt för kommunerna att särskilja kostnaden för förskoleklassen från grundskolan och fritidshemmet eftersom många skolor bedriver dessa verksamheter integrerade med varandra med gemensamma lokaler och till viss del gemensam personal. Kostnaden per inskrivet barn i fritidshem uppgick till 27 800 kronor 1998.<sup>4</sup>

## 5.5 Samverkan mellan verksamheterna

Skolverket genomförde under 1999 en kartläggning av kommunernas nämnd- och förvaltningsorganisation. Det visade sig då att nio av tio kommuner hade en gemensam nämnd- och förvaltningsorganisation för förskoleverksamhet, skolväsende, barnomsorg, förskoleklass och grundskola. I en majoritet av dessa överensstämde också nämndorganisationen med förvaltningsorganisationen, dvs. varje nämnd motsvarades av en förvaltning med samma ansvarsområde.

Föregående år kunde den nationella statistiken belysa lokalmässig integrering mellan förskoleklass och grundskola. Det visade sig då att 85 procent av eleverna i förskoleklass fanns i grundskolans lokaler eller i nära anslutning till grundskolan. I drygt hälften av alla kommuner var alla förskoleklasser förlagda till skolans

<sup>4</sup> Uppgifterna är hämtade ur Jämförelsetal för huvudmän - Barnomsorg och skola, Årsrapport oktober 1999, rapport nr 172. I rapporten och på skolverkets hemsida finns ytterligare uppgifter samt definitioner och kommentarer kring kostnader och kostnadsutveckling.

lokaler. I årets insamling kan vi istället visa hur stor andel av eleverna i förskoleklass som har samma pedagogiska ledning, dvs. samma rektor som en grundskola eller en särskola. Andelen uppgår till hela 97 procent och spridningen mellan kommunerna är liten - i nio av tio kommuner finns minst 98 procent av alla elever i verksamhet där samverkan av detta slag sker. Men det innebär också att det finns några kommuner där endast en liten del eller ingen del av verksamheten har samma pedagogiska ledning som grund- eller särskola. På motsvarande sätt redovisas i år andelen barn i fritidshem med samma pedagogiska ledning som en grund- eller särskola. Andelen var 96 procent, dvs. nästan detsamma som för förskoleklass och grundskola.

Ett annat sätt på vilket vi kan beskriva den lokalmässiga integreringen är att ta reda på hur många grundskolor med år 1-3 där det också finns förskoleklass och fritidshem. Skolverkets statistik visar att av det totala antalet grundskolor med år 1-3 fanns på 84 procent av skolorna även förskoleklass och fritidshem.

Fritidspedagoger och förskollärare har på många håll blivit en resurs i skolan. På de grundskolor som har år 1-3 samt förskoleklass och fritidshem arbetade hösten 1999 nästan hälften av alla förskollärare (46%) både i förskoleklass eller grundskola och i fritidshem. Motsvarande andel fritidspedagoger var 33 procent och av fritidsledarna arbetade 22 procent både i fritidshem och i grundskola eller förskoleklass. Andelen grundskollärare som arbetade i både förskoleklass eller grundskola och i fritidshem var däremot endast 1 procent.

*Sammanfattningsvis* kan vi med hjälp av den nationella statistiken konstatera att en integrering på organisatorisk nivå, dvs. på nämnd- och förvaltningsnivå liksom på lokal ledningsnivå, verkar ha genomförts fullt ut i de flesta kommuner och verksamheter. Den lokalmässiga integrationen mellan verksamhetsformerna har också fått genomslag på de flesta håll. Vad gäller den verksamhetsmässiga integrationen är det svårare att dra några slutsatser. Vad vi med hjälp av den nationella statistiken kan uttala oss om är i vilken grad personalen arbetar i flera verksamheter. Vi vet att många förskollärare arbetar i både grundskola eller förskoleklass och i fritidshem. Liksom förskollärarna deltar många fritidspedagoger både i verksamheten i fritidshem och i skolan. Lärarna i grundskolan verkar däremot inte arbeta i fritidshemmen i samma utsträckning. Dessa resultat bekräftas också i de fallstudier som genomförts inom projektets ramar, liksom i övriga studier som tillsammans bildar underlag för rapporten. För att beskriva, analysera och dra slutsatser kring den verksamhetsmässiga integrationen krävs fördjupade studier. I följande kapitel presenteras därför de resultat som framkommit i våra olika kompletterande studier.

## 6. Fallstudier

### 6.1 Organisation på nämnd- och förvaltningsnivå

#### *Nämnd-, förvaltnings- och ledningsorganisation*

I samtliga fallstudiekommuner är både nämnd- och förvaltningsorganisation gemensam för förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, förskoleklass och grundskola. Någon större förändring har inte skett jämfört med föregående år.

Nämnden har i många fall även ansvar för gymnasieskola, komvux, kultur, med mera. En kommun har stadsdelsnämnder som ansvarar för all verksamhet inom stadsdelen. I de flesta fallstudiekommunerna är nämnd-, förvaltnings- och ledningsorganisationen densamma som förra året.

I de flesta kommunerna ansvarar rektor för verksamheterna i förskoleklass, grundskola och fritidshem inom sitt geografiska område. Rektorerna har även ansvar för förskoleverksamheten i knappt hälften av kommunerna och utvecklingen verkar gå mot att allt fler har detta ansvar.

#### *Kommunens verksamhetsmodell*

Politiska beslut och viljeinriktningar kring den integrerade verksamheten förekommer i de flesta fallstudiekommunerna vanligen i form av handlingsplaner, riktlinjer och/eller policydokument kring integrationen. I vissa kommuners skolplaner ingår målformuleringar och viljeinriktningar kring integrationen mellan förskoleklass och grundskola. Inriktningen på dessa är oftast av organisatorisk karaktär och det kan handla om att verksamheten ska bedrivas i åldersblandade grupper, att personalen ska arbeta i arbetslag och att olika yrkesgrupper ska ingå i dessa samt att verksamheterna ska lokalintegreras och i vissa fall även verksamhetsintegreras.

Fem av fallstudiekommunerna uppger att arbete med att ta fram en ny skolplan pågår, men det är endast en av kommunerna som inte har en aktuell skolplan. I några av kommunerna finns kvalitetsredovisningar medan det i andra kommuner pågår ett arbete för att åstadkomma sådana. Förskoleklassen redovisas inte i alla kvalitetsredovisningar. Lokala arbetsplaner finns inte på alla skolor.

Det uttalas från den politiska nivån att verksamheten ska utvecklas utifrån lokala förutsättningar och behov. Ansvar för i vilken omfattning och i vilket tempo integreringen ska genomföras överlämnas därför ofta till förvaltnings- eller rektorsnivå att besluta om. Dessa lämnar i sin tur över till personalen att utforma verksamheterna så att de överensstämmer med både de nationella och kommunala intentionerna vanligen utan närmare anvisningar om hur det kan göras främst ur en innehållslig aspekt. I ett fåtal av kommunerna har uppföljningar och utvärderingar av de integrerade verksamheterna genomförts.

Merparten av de kommuner som ingår i fallstudien erbjuder inga eller begränsade valmöjligheter till förskoleklassen, exempelvis familjedaghem eller

som i en kommun en enskilt bedriven förskola. Det har också framkommit att ett alternativt val är möjligt endast om det finns särskilda skäl för en sådan placering. I någon kommun har det dock angivits att förskola är ett alternativ för de som önskar medan det i andra kommuner är ett val mellan förskoleklass och att börja i grundskolans år 1. Den vanligaste valmöjligheten som nämndes vid intervjuer med rektorerna var möjligheten att välja mellan kommunens skolor. Det föreföll även vara så att det saknades kunskap om att förskoleklassen är en frivillig skolform för barnen.

Avsaknaden av alternativa val för sexåringarna kan vara av väsentlig betydelse vid föräldrarnas val av verksamhetsform. Föräldrars tankar om valmöjligheter redovisas i kapitel 7.

## 6.2 Organisatoriska förutsättningar i skolor och grupper

### *En kort beskrivning av skolornas organisation*

De trettio skolorna i studien uppvisar stor variation när det gäller organisation och storlek även om det är vissa former som är mer vanliga än andra. Antalet barn är som lägst 25 på en skola och som högst 450 på en annan. Av barnen tillhör mellan 4 och ca 50 barn förskoleklass.

Utöver förskoleklass, som finns vid alla skolor, är grundskolans årskurser representerade i varierande grad enligt följande:

"År"	F-2	F-3	F-5	F-6	F-9	.
Antal skolor	2	2	8	13	5	

Den organisationsmodell som är mest utbredd är således F-5 och F-6. Vid alla skolor finns även fritidshemsverksamhet. Vid en tredjedel av skolorna finns även förskoleverksamhet inom samma organisatoriska enhet. Särskola finns också representerad vid ett mindre antal skolor.

### *De integrerade verksamheternas organisation*

Vid en tredjedel av de besökta skolorna har barnen i förskoleklassen och en eller flera år i grundskolan blandats i en grupp/klass, åldersblandad. Vid de resterande två tredjedelarna är barnen uppdelade i förskoleklassen för sig och grundskolan för sig, åldershomogena grupper.

De åldersblandade grupperna fördelas på följande vis:

"År"	F-1	F-2
Antal grupper	3	6

Den åldershomogena förskoleklassen har integrerad verksamhet med grundskolans olika år enligt följande

Grundskolans år	1	1-2	1-3	1-5	"Ingen integration"
Antal grupper	6	6	4	3	2

Av de sistnämnda grundskolegrupperna är sju åldersblandade. Fem grupper har barn i år 1 och 2 och två grupper har barn i år 1 - 3.

Det är således två förskoleklasser som i princip inte har något eller mycket begränsat organiserat arbete tillsammans med grundskolan. I båda fallen är förskoleklassens verksamhet förlagd till lokaler fristående från grundskolans.

Den tidsmässiga omfattningen av förskoleklassens verksamhet uppgår i alla besökta verksamheter till minst den lagstadgade miniminivån dvs. 15 timmar per vecka och som mest till 26 timmar i veckan. Fördelningen framgår av följande tabell, uppgift saknas från en verksamhet:

Tim/vecka	15	16-19	20-
Antal	12	8	9

I tre av verksamheterna är tiden fördelad på tre dagar och i en på fyra dagar. En annan verksamhet har ingen uppdelning av dagen på förskoleklass- respektive fritidshemstid utan verksamheten planeras och genomförs utifrån ett heldagsperspektiv.

De förskoleklasser vars verksamhet omfattar 20 timmar eller mer är vanligast förekommande i glesbygdsskolor vilket även gäller de med tre- eller fyradagarsvecka. Grupperna är också oftare åldersblandade och det är vanligt att förskoleklassens tid är densamma som grundskolans tid.

#### *Den tidsmässiga omfattningen av den integrerade verksamheten*

De integrerade verksamheterna har organiserats på ett antal olika sätt både vad gäller tidsmässig omfattning och verksamhetens innehåll. Med integrerad avser vi i det följande någon form av planerad och/eller gemensamt genomförd verksamhet för barnen i förskoleklassen och grundskolan. Det är således mötet mellan förskoleklassen och grundskolan som primärt är i fokus i vår studie.

Omfattningen av de integrerade verksamheterna följer i stort samma mönster som föregående år även om det skett vissa förändringar där några verksamheter har ökat omfattningen av den integrerade tiden medan andra har minskat den. Sammantaget finns det fortfarande en variation mellan verksamheterna från en förskoleklass som besöker grundskolan under någon vecka på vårterminen till förskoleklasser som dagligen har aktiviteter med gemensamma grupper.

Integrerad verksamhet genomförs dagligen i alla åldersblandade grupper och i ca. en tredjedel av de åldershomogena grupperna. Som mest uppgår den integrerade verksamheten för någon förskoleklass till 3 - 3,5 timmar per dag vilket motsvarar den klassens dagliga verksamhetstid. I de flesta fall fördelas tiden över fem dagar per vecka men några skolor har förlagt den till tre eller fyra dagar.

#### *Verksamhetens förläggning över dagen*

Förskoleklasser med tre timmars verksamhet pågår under förmiddagen och då vanligen mellan klockan 8.00 - 11.00 alternativt mellan 8.30 -11.30.

Verksamheter som omfattar fler än tre timmar börjar även de oftast vid samma tid på morgonen och pågår fram till 12.00 eller längre. I flera fall är förskoleklassens tider desamma som främst grundskolans år 1-2.

I vissa förskoleklasser ingår skollunchen och i andra inte. Antingen förläggs tiden så att lunchen blir avslutningen på de tre timmarnas verksamhet eller så är det tre timmar plus tid för lunch. I de verksamheter som pågår ”hela skoldagen” ingår som regel alltid skollunchen.

Skollunchen är för övrigt en het potatis – i vart fall om man ska döma av föräldrareaktioner som Skolverket i andra sammanhang kommit i kontakt med. Det förefaller som att vissa kommuner överlåter till respektive rektor att utifrån sitt lokala ansvar och sin budget själva bestämma om detta. Vilket i sin tur innebär att barn i samma kommun erbjuds olika omfattning och innehåll i förskoleklassens verksamhet.

Fritidshemmets verksamhet pågår som regel på morgonen, i vissa fall redan från 6.00, fram till att förskoleklassen respektive grundskolan börjar sin verksamhet. Fritidshemmets verksamhet återupptas sedan efter avslutad förskoleklass och pågår sedan fram till 18.00 eller längre. Öppettiderna kan innebära vistelser på upp till tolv timmar per dag för vissa barn.

Under morgonen är ofta alla barn samlade i en del av lokalerna för att sedan gå till sina respektive klasser i samma eller andra lokaler och med helt eller delvis annan personal. På eftermiddagen finns det en eller flera fritidshemsgrupper. Det är vanligt att grupperna efter en viss tid på dagen bildar en gemensam grupp, i en verksamhet redan från 14.30, vilket kan betyda grupper på upp emot 80 barn. Det förekommer även verksamheter där fritidshemmet och förskoleklassen utgör en grupp under hela dagen i samma lokaler och med samma personal.

### *Verksamhetens utformning och dominerande arbetsformer*

Resultat från forskning om barns lärande visar på att lärandet inte primärt styrs till viss ”lärtillfällen” utan barn lär sig hela tiden. Lärandeprocessens olika faser måste ges utrymme för att ett verkligt lärande ska komma till stånd. Med en arbetsdag uppdelad i ett antal lektioner/arbetspass som i sin tur styrs av behovet av tidsmässig samordning med lunch, andra lärares tider försvåras möjligheterna att skapa helheter och det finns risk för att kunskaper fragmentiseras.

De integrerade verksamheterna organiseras efter en struktur där schemaläggning och uppdelning av skoldagen i olika arbetspass/lektioner med tydliga raster emellan är det kännetecknande draget. I en av fallstudiens verksamheter är dagen fördelad enligt skolans arbetspass eftersom man där är styrd av speciallärartider och liknande. Just beroendet av annan personals tider och tillgång till gymnastiksal eller andra lokaler är påtagligt när vissa aktiviteter ska organiseras. Genomförandet av exempelvis gymnastik styrs av den tid i veckan man har tillgång till gymnastiksalen eller andra lokaler.

Även andra aktiviteter, där det externa tidsberoendet inte är så påtagligt, styrs till vissa bestämda arbetspass. Lek, tema, ämnen, skolsamverkan, skapande verksamhet, sagor, sång, rörelse och utevistelse är aktiviteter som alla har sin bestämda tid.

Vid flertalet skolor använder man olika begrepp som exempelvis arbetspass, rast och rastvakt, hämtade från grundskolans språkbruk. På frågan hur det kommer sig att de använder sig av begreppet rast svarar några i personalen i ett arbetslag att de inte riktigt funderat över det, men att det kan vara en poäng i att barnen lär sig de begrepp som används i skolan. En intressant fråga är om användandet av begrepp och metaforer från skolans värld styr personalens tankar och handlingar.

Många olika sätt att organisera arbetet har uppvisats vid besöken i fallstudiens verksamheter. Vissa former är dock vanligare än andra. I den övervägande delen av verksamheterna är temainriktade arbetsformer vanligt förekommande och särskilt när det gäller den samverkande delen av verksamheten. Därefter följer arbetsformer som tar sin utgångspunkt i grundskolans ämnen eller varianter av dessa.

Vanligt förekommande inslag i den integrerade verksamheten är att barnen har rast och äter lunch tillsammans samt att skoldagen vanligen påbörjas med en gemensam samling. Samlingen är en av till synes få aktiviteter från förskolans tradition som gjort sitt intåg i skolan. En förklaring till detta kan vara att samlingen är den av förskolans aktiviteter som påminner mest om skola. Emellertid visar resultat från en av FÖSK-projektets fördjupningsstudier att innehållet och innebörden av skolans "samlingar" varierar liksom inom förskolan och någon sorts morgonsamling är ett väl etablerat begrepp även inom skoltraditionen.

Temaarbete organiseras och genomförs i varierande omfattning och med varierande innehåll. I en del fall kan arbetet med ett specifikt tema pågå under en hel termin men det vanligaste är att ett tema sträcker sig över en kortare period om ett par veckor. Temaarbetet, liksom annat arbete, förläggs vanligen till en bestämd tid under skoldagen (arbetspass/lektion) och oftast vid ett eller två tillfällen per vecka under temaperioden.

Ett exempel på den förstnämnda varianten är en verksamhet där temaarbetet med ett speciellt tema omfattar en termin. Arbetet genomförs en dag i veckan. Då pysslar, målar, sjunger och forskar barnen både ute och inne i och även under fritidshemstid kopplas aktiviteter till det aktuella temat. Under arbetsdagen ges även tillfälle till idrott och musik samt daglig utevistelse.

I en annan verksamhet genomförs ett temaområde under två till tre veckor och omfattar både planering och genomförande. Temat är där en huvudingrediens i arbetet då det upptar en stor del av dagen under tre dagar i veckan. I varje temagrupp ingår 3-4 elever och temaarbetet avslutas alltid med redovisning.

Det ämnesinriktade arbetet planeras och genomförs med utgångspunkt i den ämnesuppdelning som används i grundskolan, dvs. svenska, matematik etc. Det förekommer även olika varianter av ämnen som exempelvis svenska - språkutveckling. Ämnesindelningen framkommer också i gruppernas scheman som i många fall är strukturerade med särskilda pass för enskilda ämnen. I flera verksamheter arbetar man uppdelat i åldrar (5-6 åringar för sig och 7-åringar för sig) med ämnen som svenska och matematik. I några grupper anger personalen att man utöver den rena ämnesindelningen också integrerar ämnen i temaarbetet eller i andra aktiviteter "t.ex. vid bakning kan många olika räkneövningar göras."



När man i de integrerade verksamheterna under den skoltidsförlagda tiden arbetar med lek och skapande aktiviteter är dessa aktiviteter vanligen schemalagda. De organiseras som separata vuxenstyrda aktiviteter och utgör inte integrerade delar i arbetet som helhet. Fri lek och barns egna val av aktivitet förekommer mest på "raster" av olika slag. Strukturerade vuxenstyrda aktiviteter dominerar och man använder en hel del "papper och penna" övningar och förtryckta arbetshäften.

#### *Ständiga omorganiseringar*

Antalet barn i aktuell åldersgrupp varierar år från år vilket påverkar gruppstorlekarna. I en förskoleklass var det t.ex. 32 barn föregående år medan årets grupp omfattar 18. För den samverkande grundskolegruppen år 1 var förhållandet det omvända med 15 barn föregående år jämfört med 33 innevarande läsår.

Fallstudiekommunerna uppvisar även strukturella skillnader som får återverkningar på kommunernas skolor bl.a. avseende barnunderlaget. I en kommun sviktar befolkningsunderlaget och skolan måste kanske avvecklas inom några år. Hotet om nedläggning påverkar personalen negativt. En annan kommun har det motsatta förhållandet med inflyttning och ett ökande antal barn, vilket inneburit ökande gruppstorlekar och trängsel i befintliga lokaler.

Det är således inte alltid de pedagogiska idéerna som styr utformningen av verksamheten utan snarare rådande strukturella förhållanden och ekonomiska villkor. Personalen upplever oro och otrygghet inför hotet om nedläggningar, ständiga omorganiseringar och sönderslagning av fungerande arbetslag. I en av fallstudieskolorna var samtliga lärare utom en utbytt från förra året och den kvarvarande var sjukskriven på halvtid på grund av "utbrändhet".

#### *Grupper som barnen ingår i och principer för indelning samt hur personalen "hänger ihop" med respektive grupp*

Barnen tillhör organisatoriskt en basgrupp till vilken viss personal är knuten. I de åldersblandade grupperna består basgruppen av förskoleklassbarn och barn i grundskolans år 1 och i den övervägande delen även år 2. Vid en åldershomogen gruppindelning består basgruppen av förskoleklassbarn med sin personal och på motsvarande sätt hör grundskolans barn till sin grundskolegrupp med sin personal.

Barnen i förskoleklass tillhör i många fall även en fritidshemsgrupp som i en del fall är densamma som förskoleklassens grupp med samma personal. I de flesta fall är dock fritidshemsgruppen en blandning av barn från förskoleklass- och grundskolegrupper. Det är då inte ovanligt att barnen kommer från olika grupper och inte bara från de grupper som arbetar integrerat. Personalen består vanligen av fritidspedagoger men i flera grupper även av förskoleklassens förskollärare.

I studien har vi endast funnit en grundskollärare som även arbetar fullt ut under fritidshemstiden på eftermiddagen. Vid några andra verksamheter har grundskolläraren sin barnfria tid förlagd till skolan och går in i barngruppen vid

någon förutbestämd aktivitet eller finns där som resurs om något oförutsett inträffar.

I en verksamhet, som är lokalmässigt förlagd till en förskola, börjar och slutar förskoleklassens barn sin dag i en gemensam grupp med förskolans barn och personal.

Därutöver organiseras arbetet i basgruppen ofta i mindre grupper som kan vara fasta över tid eller förändras beroende på typ av aktivitet. "Under den dag det integrerade arbetet bedrivs kan det bli gruppbyte flera gånger för sexåringarna." Indelningen av barnen i olika grupper görs utifrån olika grunder.

Grunden för indelningen av barnen i grupper är vanligen att de olika åldrarna ska blandas. I de åldersblandade basgrupperna är det å andra sidan vanligt att sex- och sjuåringar delas upp i olika grupper var för sig, dvs. i åldershomogena grupper. Därutöver delas barnen in i grupper efter barnens behov, förutsättningar och mognad i enlighet med personalens bedömning. I intervjuerna har emellertid inte barnens egna intressen framstått som någon vanligt förekommande grund för gruppindelning.

Integrerade arbetsformer organiseras även i andra grupperingar än i basgrupperna och i dessa skolor har man organiserat grupperna i förskoleklass och grundskolan i så kallade spår eller "den röda tråden". Antalet årskurser som ingår i dessa grupperingar varierar men i vissa fall ingår alla t.o.m. år nio.

*Sammanfattningsvis* kan konstateras att barnens dag ofta är uppdelad i olika verksamheter och grupperingar som är mer eller mindre påtagliga för barnen. I vissa fall behöver de säkert inte fundera på i vilken verksamhet de befinner sig eftersom förmiddagens personal, med undantag för grundskollärarna, finns med även på eftermiddagen och att verksamheten fortsätter i samma lokaler. Vad som däremot säkert märks är att antalet barn i gruppen ökar markant på fritidshemstiden.

Det kan finnas skäl att fortsättningsvis studera hur gruppvariationerna inverkar på barnens lärande och utveckling och då särskilt för de barn som är i behov av "lugn och ro". Kontinuiteten i barn- barn och barn-vuxenrelationer är värt att uppmärksamma som en kvalitetsfaktor. Ett exempel på barnens upplevelser kan ges från en verksamhet där en förskollärare berättade att "För en tid sedan bröt man samarbetet med skolan under en vecka eftersom sexåringarna var skoltrötta och inte ville gå till klassrummet. De ägnade sig då åt lek och utflykter".

## 6.3 Verksamhet

### 6.3.1 Ledningsperspektiv

#### *Förutsättningar för och stöd i det pedagogiska ledarskapet*

I flertalet kommuner träffas rektorerna regelbundet och dessa träffar kan ha informationskaraktär men kan även ge utrymme för pedagogiska diskussioner kring aktuella frågor. I några av fallstudiekommunerna finns det utvecklingsledare på förvaltningsnivå som tar ett övergripande ansvar för att ge rektorerna

stöd och som kallar samman rektorerna till olika träffar för information, diskussion och handledning. Om inte sådana initiativ tas på förvaltningsnivå, så finns det exempel på att rektorerna tar egna initiativ till att träffa eller bilda nätverk med andra kollegor.

En av fallstudiekommunerna uppger att de har ett system där rektorer som arbetat länge i kommunen tar hand om nya rektorer. I denna kommun ordnas också utvecklingsdagar för rektorerna kring pedagogiskt ledarskap två gånger varje termin och rektorerna sitter med i arbetsgrupper som har olika utvecklingsuppgifter. Rektorerna träffas kontinuerligt i olika grupperingar. Förvaltningschefen skriver veckobrev med aktuell information till rektorerna och deltar i rektorernas träffar för att ge dem stöd, bland annat när det gäller integration.

Några av kommunerna har satsat medvetet på olika kompetensutvecklingsinsatser för rektorerna. Det förekommer att rektorer deltar i EU-projekt och i kompetensutveckling som anordnas i form av kortare högskolekurser. I en kommun finns det en tvåårig utvecklingsplan för rektorernas kompetensutveckling, samtidigt som alla chefer ingår och arbetar i reflektionsgrupper i syfte att utveckla ett gemensamt ansvar för alla i stadsdelen. I en annan har ett utvecklingsprogram kring det pedagogiska ledarskapet initierats i samarbete med Skolledarhögskolan och rektorerna har fått handledning både enskilt och i grupp.

Det finns emellertid också rektorer som känner mycket litet stöd från kommunens politiker och/eller från förvaltningen. I dessa kommuner saknar rektorerna initiativ och många anser att möjligheterna till egen kompetensutveckling är dålig. I en kommun har olikheter i rektors ansvarsmängd aktualiserat en översyn av rektorsorganisationen. En av kommunerna har nyligen genomgått en omorganisation, som inneburit att rektorerna har fått ansvar för fler och andra verksamheter än tidigare.

I de kommuner där förvaltningsnivån tar initiativ till och ansvarar för att kommunens rektorer träffas regelbundet uppger de flesta av de intervjuade rektorerna att detta är positivt. I de kommuner där förvaltningsnivån agerar mera passivt och endast uppger att de finns till hands för rektorerna, säger rektorerna att de saknar egen kompetensutveckling och stöd i rektorsrollen. En rektor ger uttryck för att rektorskapet på grund av detta, känns svårt och ensamt och en annan söker sig från kommunen.

Redan i förra årets rapport till regeringen konstaterade Skolverket att ansvaret för integreringen när det gäller att bedriva utvecklings- och reformarbete oftast ligger på rektor men att rektors möjligheter att bedriva ett sådant reformarbete behöver ses över. Årets studie förstärker denna bild. Rektorernas förutsättningar i form av arbetsbelastning, kompetens och stöd för att leda ett utvecklingsarbete i riktning mot integrationsreformens förverkligande är ett centralt problemområde.

### *Pedagogiskt ledarskap*

De flesta av de intervjuade rektorerna uppger att de både önskar och har möjligheter att bedriva ett pedagogisk ledarskap. Flera av dem pekar dock på svårigheterna att hinna med både de administrativa uppgifterna och att vara pedagogisk ledare. Rektorernas uppfattningar om sina möjligheter att fungera som pedagogiska ledare varierar inom samma kommun. Vardagsrutiner som ekonomi och resursfördelning, arbetsmiljöfrågor och elevvårdskonferenser är sådana uppgifter som rektorerna menar tar tid från det pedagogiska ledarskapet. Liknande resultat har även framkommit i granskningar som Skolverket tidigare utfört i andra sammanhang.

Många av de intervjuade arbetslagen anger att de saknar kontinuerlig kontakt med rektor eller övrig skolledning men uttrycker förståelse för rektors pressade arbetsituation. Vid flera skolor har rektor sin lokalmässiga placering på en annan skola eller i en annan del av kommunen.

Vid några skolor har rektor möten med all personal exempelvis en gång i veckan. Sådana möten kan rymma pedagogiska diskussioner men har oftast karaktären av informationsmöten. Många av rektorerna berättar att de har bildat formella och/eller informella ledningsgrupper, oftast bestående av representanter från de olika yrkesgrupper som finns bland personalen. Grupperna verkar oftast ha till uppgift att diskutera övergripande frågor, ansvara för att driva pedagogiska utvecklingsfrågor och/eller ansvara för samordning av något slag inom rektorsområdet. Grupperna träffas regelbundet och rektor medverkar då mer eller mindre sporadiskt.

Det kan vara rimligt att anta att rektorer ser sådana grupper som ett stöd och bollplank i sitt eget pedagogiska ledarskap och som ett sätt att delegera både ansvar och befogenheter till personalen. Hur mycket ansvar och befogenheter som rektor delegerar verkar variera. Möjligtvis kan det också vara så att rektor, genom att sätta samman grupper bestående av olika personalkategorier vill garantera alla aktuella verksamheter insyn och möjlighet till påverkan. Det kan emellertid också vara en helt pragmatisk lösning p.g.a. rektors pressade arbetsituation.

När rektorer utövar sitt pedagogiska ledarskap prioriterar de att, i planerade och spontana möten med personalen ta initiativ till och delta i pedagogiska diskussioner. De vill gärna se sin uppgift som ledare att skapa goda förutsättningar för mötesplatser där sådana diskussioner kan föras. Att ifrågasätta, utmana, ge stöd och att ligga steget före är de metoder som rektorerna använder för att driva utvecklingsfrågor. De ser också som sin uppgift att ange ramarna och inriktningen på verksamheten samt att hjälpa till med att se möjliga lösningar. De strävar också ofta efter att finnas i, eller nära verksamheten för att skapa sig en så hel bild som möjligt av vad som pågår och driva utvecklingen i "rätt" riktning. Utvecklingssamtal med personalen försöker de flesta rektorer att hinna med, eftersom de anser att detta är en viktig del av ledarskapet. Ibland genomförs även individuella samtal.

Vid nästan hälften av verksamheterna uppger emellertid personalen att de saknar stöd och vägledning i pedagogiska frågor. Var tredje arbetslag menar

dock att de i olika omfattning får stöd av rektor. När det gäller rektors kunskaper om den integrerade verksamhetens villkor anser några att rektor saknar detta medan andra anser att rektor är väl insatt i frågorna. Vid några skolor är rektorerna nytillträdde och har därför ännu inte hunnit sätta sig in i verksamheten.

Några av rektorerna menar att det är viktigt att det blir en balans mellan olika yrkeskategorier i arbetslagen och att förskolläraernas och fritidspedagogernas roll behöver uppmärksammas. En rektor pekar på vikten av att fritidspedagogerna är med och planerar verksamheten i skolan och inte bara fungerar som "hjälpplärare". Ett arbetslag framhåller också att rektor ser till att laget får utrymme för gemensam planeringstid.

#### *Rektors uppfattning om kompetensutvecklingsmöjligheter för personalen*

Medlen till kompetensutveckling har i vissa fall beskurits kraftigt på grund av besparingar. Detta har i bland lett till att kompetensutveckling endast kunnat ske i form av tid för planering av den egna verksamheten och att övrig fortbildning har legat lågt.

Kompetensutveckling verkar ofta ske på personalens initiativ. Flera rektorer uppger att kompetensutvecklingsmedlen är utlagda på respektive arbetslag genom att en viss summa avsatts för fortbildning per person och läsår. Det vanligaste är således att arbetslagen har stor frihet att tillsammans diskutera sig fram till vilken typ av kompetensutveckling de vill satsa på.

Fortbildningsplaner och inventeringar av framtida kompetensutvecklingsbehov förekommer på några ställen, men det är flera rektorer som uppger att kompetensutvecklingsplaner saknas.

Arbetslagsutveckling i olika former verkar vara vanligt förekommande i den fortbildning som förekommer, men också läs-, skriv- och matematikinläring samt IT-utbildning. Endast ett fåtal av de intervjuade rektorerna uppger att kompetensutveckling kring Lpfö 98 och den reviderade Lpo 94 har genomförts och integreringen verkar inte ha varit något vanligt förekommande tema för kompetensutveckling. I några kommuner har personalen fått möjlighet till handledning som ett stöd i den egna verksamheten och/eller via olika projekt i samarbete med högskolor och universitet.

### **6.3.2 Arbetslagsperspektiv**

#### *Arbetslagets organisering*

Begreppet arbetslag är mångfacetterat sett i relation till hur det används i de besökta skolorna. Personalen kan tillhöra flera arbetslag på olika organisatorisk nivå beroende på skolans organisation. De integrerade verksamheterna organiseras på många olika sätt, vilket naturligt nog påverkar arbetslagens organisation.

I verksamheter med åldershomogena grupper är personalen som regel organiserad i var sitt arbetslag för respektive verksamhet, dvs. förskoleklass, grundskola och fritidshemmet. För den integrerade verksamheten bildar de därutöver

ett gemensamt arbetslag. Fritidshemspersonalen ingår oftast i grundskolans arbetslag och det är inte ovanligt att det är grundskolläraren och fritidspedagogen som bildar detta arbetslag. Förskoleklassens förskollärare ingår i många fall även i fritidshemmets lag.

I de åldersblandade grupperna är personalen organiserade i andra konstellationer. Där är den vanligaste modellen att arbetslaget består av förskollärare, grundskollärare och fritidspedagog som gemensamt planerar och genomför den verksamhet som pågår under "skoldagen". Grundskollärarna deltar inte regelmässigt i fritidshemmets verksamhet men i några verksamheter finns de på skolan och kan delta i någon specifik aktivitet eller hoppa in om "det är kris".

### *Arbetslagets historia*

Utvecklingsarbete är en process som tar sin tid innan bestående förändringar i synsätt, förhållningssätt och genomförande i praktiken blir märkbart. Kontinuitet i arbetslagen är erfarenhetsmässigt en av flera viktiga faktorer för ett framgångsrikt förändrings- och integrationsarbete. Av denna anledning har vi försökt att bilda oss en uppfattning om kontinuiteten och arbetslagets historia.

Lagarbete som arbetsform verkar i dag allmänt ha vunnit fotfäste. I mer än en tredjedel av verksamheterna har arbetslaget funnits i fyra år eller längre och i ytterligare en tredjedel har det funnits mellan två och tre år. För den resterande tredjedelen saknar vi säkra uppgifter. Kontinuiteten i arbetslagen och sammansättningen av dessa varierar dock i hög grad och förefaller att få konsekvenser för integrationens genomförande. Tio av de trettio arbetslagen har en eller flera nya medlemmar from. läsåret 1999/00.

I ett arbetslag har all personal, med undantag för en, arbetat tillsammans sedan starten 1995. I detta arbetslag har arbetet präglats av kontinuerlig utveckling av de integrerade arbetsformerna och dess innehåll. I ett annat arbetslag som bildades hösten 1998 på frivillig basis har personalomsättningen varit ca. 50%. Personalen arbetar här med förskoleklassen och fritidshemmet för sig och grundskolan för sig. Den integrerade verksamheten inskränker sig till gemensamma aktiviteter i samband med exempelvis luciafirande och avslutningar.

De organisatoriska modeller som utformats i verksamheterna har i vissa fall byggt in en kontinuerlig förändring av personalen. Ett exempel på detta är där förskolläraren följer med förskoleklassens barn när de börjar i grundskolans år 1. I andra fall har man byggt in kontinuitet i personalgruppen - som exempelvis där gruppen är en F-3 med ett gemensamt arbetslag där barnen går i fyra år med kontinuerlig påfyllning av ett antal sexåringar varje höst.

En av fördjupningsstudierna kommer att ge underlag för en presentation av förutsättningar, villkor och effekter av olika organisatoriska samarbetsformer. Se 8:1.

### *Ansvarsfördelningen i arbetslaget*

Ansvarsfördelningen mellan förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger följer vissa mönster som återkommer i merparten av arbetslagen. Det vanligaste är en uppdelning mellan personalkategorierna som är kopplad till deras

ursprungliga barngruppstillhörighet; dvs. förskolläraren ansvarar för förskoleklassen, grundskolläraren för grundskolan och fritidspedagogen för fritidshemsverksamheten.

Detta förhållningssätt genomsyrar också ansvarsfördelningen i den integrerade verksamheten. Grundskolläraren har det huvudsakliga ansvaret för den så kallade skolverksamheten där enskilda ämnen etc. är huvudingrediensen. Förskolläraren ansvarar för sådant som kan hänföras till mer förskoleinriktade aktiviteter som lek och skapande aktiviteter. Fritidspedagogen har en mer blandad roll som rymmer både undervisning i ett ämne eller ämnesområde eller som ansvarig för skapande verksamhet och drama och som resurs under barnens fria tid.

Förskolläraren och fritidspedagogen får även ofta ansvara för "omsorgen". I någon kommun benämns de just som "omsorgspersonalen". Begreppen undervisning och omsorg är problematiska och förefaller att vara i behov av en närmare analys och eftertanke. Skapandet av ett gemensamt synsätt och en gemensam förståelse av innebörden i dessa begrepp är ett viktigt utvecklingsområde.

#### *Förutsättningar för lagarbete och integrerade arbetsformer - hinder och möjligheter*

Viktiga förutsättningar för ett väl fungerande arbete i arbetslag med integrerad verksamhet är tid och möjligheter att gemensamt planera verksamheten, diskutera pedagogiska frågor och förhållningssätt samt för att lära känna varandra. Andra frågor som berörs är behov av en gemensam värdegrund och syn på barn och barns utveckling. Gemensam fortbildning och bättre kunskaper om övriga personalkategorier lyfter några arbetslag fram som viktiga förutsättningar.

Många arbetslag tar upp sådant som gäller personalens olika avtal, lokalerna och schemafrågor. De förutsättningar som arbetslagen tar upp är oftast sådana som inte är tillgodosedda alls eller i begränsad omfattning.

Det som uppfattas som positivt med lagarbete och integrerad verksamhet är möjligheterna att möta barnen på deras utvecklingsnivå oberoende av ålder och att utveckla bättre relationer med dem. En gemensam syn på barns lärande är något som möjliggörs genom samarbetet i arbetslaget. Det positiva med att kunna använda sig av varandras erfarenheter och kompetenser och att därigenom även utveckla sin egen kompetens framhålls också.

#### *Arbetslagets arbete med planering, dokumentation och utvärdering/reflektion samt dess tidsmässiga omfattning*

I begreppet planering innefattas, utöver planeringen i sig, även sådant som pedagogiska diskussioner, dokumentation, uppföljning och reflektion. Det har i intervjusituationen inte varit praktiskt möjligt att göra en uppdelning tidsmässigt mellan "planeringens" olika ingredienser. Det förekommer även kombinerade informations- och planeringsmöten och även i det avseendet är det svårt att dra en skarp gräns mellan vad som är det ena eller det andra.

Regelbundet återkommande tid för planering har drygt två tredjedelar av arbetslagen uppgivit att de har möjlighet till och därav har knappt hälften tid varje vecka. Några lag har tid varannan vecka och ytterligare några en gång i

månaden. Var tredje arbetslag har därutöver någon form av planeringstillfällen en gång per termin eller läsår. Det är tre arbetslag som uppger att de inte har någon gemensam tid alls för planering och ytterligare två lag anger att de inte har någon schemalagd tid.

Den gemensamma planeringen kan för den övervägande delen av arbetslagen förläggas till dagtid medan det för andra endast är möjligt på kvällstid. Den disponibla tiden för planering varierar mellan en till tre timmar i veckan med tyngdpunkten på en till två timmar. Därutöver förekommer gemensam planering i större grupperingar som ”spår” eller basgrupper på skolan. De olika personalkategorierna träffas även personalgruppsvis vilket är vanligast för grundskollärarna men det förekommer även för förskollärare och fritidspedagoger. Slutligen har personalen i flera verksamheter även schemalagd tid för enskild planering och i några fall har man planering vid behov.

För att möjliggöra planering under dagtid och för att alla i laget ska kunna delta tar arbetslagen vid några skolor hand om varandras barn under planeringstiden. Ett arbetslag har möjlighet att använda en resursperson till barnen under sin gemensamma planering. I en del arbetslag deltar inte fritidspedagogen i den gemensamma planeringen eftersom planeringen sker efter skoldagen och då är barnen på fritidshemmet.

Enligt avtal har grundskollärarna uppemot tjugo timmar per vecka av arbetstiden som inte är bunden till arbete i barngruppen. Förskollärare och fritidspedagoger har inte på motsvarande sätt denna tid reglerad i avtal och omfattningen blir därigenom beroende av lokala lösningar och beslut. Tidsmässigt uppgår den som regel till mellan en till tre timmar per vecka men kan variera mellan noll till åtta timmar. Den disponibla tiden ska oftast även innefatta föräldramöten, arbetsplatsträffar och liknande.

En av fallstudiens kommuner har ett lokalt skolutvecklingsavtal som reglerar den icke barngruppsbundna tiden för förskollärare och fritidspedagoger. Till avtalet är knutet ett lönepåslag som faller ut endast om denna tid, 3 timmar per vecka, används till planering.

Det framkommer vid flera intervjuer att arbetslagen endast har möjlighet att hinna med planering av kommande veckas aktiviteter. Tiden räcker inte till för diskussioner om mål och syfte med verksamheten liksom att reflektera över och utvärdera arbetet.

### *Arbetslagets kompetensutveckling*

Kompetensutveckling har genomförts eller planeras att genomföras för flertalet av arbetslagen under det innevarande läsåret. I några skolor har planer för kompetensutvecklingen som omfattar all personal tagits fram. I andra skolor finns individuella planer.

Det är rektor eller biträdande rektor som beslutar om omfattning och innehåll i insatserna vid mer än hälften av skolorna. I något mindre omfattning är det arbetslagen som utifrån givna resurser får besluta om sin egen kompetensutveckling. Besluten sker dock ofta i samråd mellan skolledning och personal. Förslag och initiativ kommer i många fall från personalens sida medan det i



några verksamheter är skolledningen som beslutat om den övergripande planen för kompetensutveckling. Det har även framkommit att den centrala förvaltningen i ett mindre antal kommuner anordnar gemensam fortbildning för all personal. På vissa skolor anordnas gemensamma aktiviteter för skolans hela personalgrupp.

Förskollärare och fritidspedagoger har inte alltid samma möjligheter att delta i alla insatser som skolan ordnar, enligt vad som framkommer vid vissa intervjuer. De upplever att planeringen av kompetensutvecklingen sker utifrån grundskollärarnas behov, och att de när innehållet i fortbildningen passar blir tillfrågade om de vill eller kan delta tillsammans med grundskollärarna. Vikarier får vanligtvis inte sättas in, vilket inte underlättar deltagandet för förskollärare och fritidspedagoger som ofta har begränsad barnfri tid.

Skolornas resurser för kompetensutveckling uppgår till i genomsnitt 1200-1300 kronor per personal och år; som mest till 2350 kronor. I en kommun har budgeten för kompetensutveckling minskats med 75% som en följd av generella besparingsbeting. Ekonomiska medel för kompetensutveckling har också erhållits genom exempelvis deltagande i EU-projekt. En kommun har ett pedagogiskt centrum som anordnar olika former av kompetensutveckling.

Kompetensutveckling har genomförts inom områden som arbetslags- och pedagogisk utveckling, undervisning i åldersblandade grupper, fritidspedagogens roll i skolan samt läroplanen för att nämna några. Vid flera verksamheter finns önskemål att få göra studiebesök vid andra verksamheter som har kommit längre i sin utveckling. Det framkom också fler önskemål om insatser som inte tillgodosetts.

### 6.3.3 Mål, innehåll och arbetsformer

Vad vill arbetslaget åstadkomma med verksamheten och vilka övergripande mål har man?

Vid några skolor finns övergripande målsättningar för verksamheten i förskoleklassen och grundskolan. En skola har exempelvis i den lokala arbetsplanen angivit vilka mål som finns för verksamheten, vilka åtgärder som ska vidtas för att nå målen och vilka utvärderingsmetoder som ska användas.

Arbetslagen formulerar i förekommande fall egna mål för verksamheten och målen har olika inriktning och karaktär. Målen är vanligen inte dokumenterade utan är en del i personalens oartikulerade förtroghetskunskap, "tysta kunskap". Dessa mål överensstämmer i vissa fall med läroplanens mål även om det inte är så vanligt förekommande att man uttrycker de egna målen i relation till läroplanens mål. Det förekommer också att andra "måldokument" än läroplanen, exempelvis Socialstyrelsens "Arbetsplan för förskolan", används av arbetslagen. I några arbetslag hade man inte tillgång till eller tagit del av läroplanen.

Huvuddelen av de mål som vi tagit del av kan hänföras till kategorin strävansmål. Värdegrundsfrågor är vanligt förekommande och begreppet respekt nämns ofta. Barns lust till lärande, nyfikenhet och att ta ansvar är andra mål som tas upp. Därutöver är det vanligt att olika färdigheter poängteras som matematiskt

tänkande, språklig medvetenhet och motorisk utveckling. I en del fall anges temainriktning, laborativt arbetssätt och lek som mål för hur arbetet ska utformas.

Det förekommer även i flera verksamheter att mer ämnesanknutna mål för exempelvis Matematik och svenska/språk har angivits som mer karaktären av uppnåendemål. Det finns även målformuleringar där det mer allmänt hänvisas till att barnen ska nå kunskapsmålen.

Organisatoriska mål med bla. inriktning på integrerade arbetsformer som exempelvis ”att utveckla samarbetet mellan förskoleklass och grundskolans år 1-2” återfinns även på verksamhetsnivå. Mål beträffande verksamhetens organisation är, som nämnts ovan, vanligen den typ av mål som formulerats på politisk eller förvaltningsnivå.

### *Lärarstyrt eller elevaktivt lärande?*

I samband med besöken i fallstudiens skolor genomfördes observationer av pågående aktiviteter i den integrerade verksamheten. Den uppfattning vi därmed fick om det pedagogiska förhållningssätt personalen hade i arbetet med barnen blir naturligtvis inte mer än ögonblicksbilder; bilder som vid mer omfattande studier måhända skulle komma att se annorlunda ut. Det går heller inte att bortse från möjligheten att personalen vid besöken arbetade efter en modell som man tror att det besökande Skolverket vill se.

Det vi såg var en i många stycken styrd verksamhet; styrd av den vuxnes förhållningssätt eller genom de använda läromedlens begränsningar. Det sker emellertid även en rumslig styrning genom lokalens klassrumskaraktär och arbets utformning. Barnen sitter still vid sina bord och räcker upp handen när den vuxne frågar och i övrigt styr arbetet. Barnens påtagliga rörelsebehov ges inte alltid utlopp. Rörelsen har schemalagts till annan tid.

Man kan även observera att vissa barn varken blir sedda eller hörda. Antagligen sker inte detta genom något medvetet urval utan mer därför att det är svårt att i ett klassrum ha överblick över en stor grupp och att ge alla möjlighet att komma till tals. Även när arbetet sker i mindre grupper är det ofta den vuxne som väljer ut vilket ämne eller stoff som gruppen ska arbeta med. Frågor som ställs har ofta givna svar och barnen ges instruktioner om hur de ska utföra den aktuella uppgiften.

De läromedel vi sett, bl.a. i form så kallat skolförberedande material med tillhörande arbetshäften, är ofta upplagda i form av uppgifter att fylla i med ett givet svar. Till dessa finns lärarhandledningar där instruktioner ges hur materialet är tänkt att användas. Det finns i arbetshäftena även övningarna som, rätt använda, möjligen kan ge upphov till utvecklande samtal kring de givna frågeställningarna. Men även dessa övningar kan bli av ”fylla i karaktär”, vilket vi såg i en observation där materialet användes till synes utan eftertanke om vad övningen var avsedd att ge.

Vi har vid observationerna även sett andra sätt att arbeta med och förhålla sig till barnens lärande även om det vi beskrivit ovan är mycket vanligt förekommande. Det förekommer emellertid även att innehåll och val av material styrs

utifrån barnens behov och intressen samt att man ger barnen utrymme för att själva påverka och utforma det de arbetar med. Barnen får misslyckas och pröva fler gånger i en tillåtande atmosfär. Personalen är stödjande genom samtal som ger upphov till nya frågor som stimulerar barnens tankar och lust att söka vidare efter ny kunskap.

## 6.4 Lokaler

Vid de flesta skolorna finns förskoleklassen i grundskolans lokaler liksom föregående år. Den förändring som skett är att i några skolor har verksamheten flyttat in i skolans "huvudbyggnad" från att tidigare legat fristående. Fyra verksamheter ligger i före detta förskolelokaler varav den ena har lokaler både i skolan och i förskolelokal.

Grundskolans lokaler är inget entydigt begrepp och utformning kan variera. Många skolor har en större huvudbyggnad där merparten av verksamheterna är belägna. I andra skolor finns flera mindre byggnader för verksamheternas hemvist. Det är också vanligt att vissa lokaler som gymnastiksal och matsal finns i egen byggnad.

Nästan hälften av skolorna har helt eller delvis gemensamma lokaler i samma byggnad för den integrerade verksamheten i förskoleklass och grundskola samt för fritidshemsverksamheten. I flertalet av de övriga skolorna finns förskoleklassens lokaler, som oftast är gemensamma med fritidshemmets, i skolans byggnad men i en annan del eller i övrigt avskilt från de lokaler den integrerade grundskolegruppen har. De lokaler där förskoleklassens och den integrerade verksamheten bedrivs kännetecknas av en betydande variation när det gäller yta, antal rum, inredning och möblering.

Den övervägande delen av verksamheter har utöver ett större rum även tillgång till ett eller flera mindre rum, som i många fall delas med andra grupper i skolan eller med externa brukare. Personalen upplever vissa lokaler som trånga eftersom fler barn än tidigare samsas på en lokalyta som ursprungligen planerats för väsentligt färre barn.

I stort sett hälften av verksamheterna har disponerat det stora rummet som klassrum dvs. med bänkar i olika grupperingar och klassrumstillbehör som "svarta tavlan". I övriga verksamheter är det vanligt förekommande med förskole-/fritidshemsmöblering i form av större bord med stolar och hyllor för material. Därutöver har övriga rum disponerats för olika aktiviteter och i hälften av verksamheterna finns rum med utrustning för skapande aktiviteter som målning och snickeri. I var tredje verksamhet finns mindre samrum som ger möjlighet till arbete i mindre grupper eller en lugn stund i avskildhet. Något fler verksamheter har rum eller utrymme för aktiviteter som kräver fri golvyta som lek och rörelse. Vissa verksamheter har också möjlighet att med enkla medel disponera om rum för att passa till olika aktiviteter.

En generell iakttagelse är att de verksamheter som är inrymda i tidigare förskole- eller fritidshemslokaler har disponerat dessa på ett sätt som möjliggör varierade arbetsformer. Möjligheterna finns så att säga inbyggda i väggarna vil-

ket även är fallet i andra verksamheter som är inrymda i lokaler som ursprungligen har byggts för annat ändamål - exempelvis villafastigheter. Flera verksamheter har också lokaler som byggts för integrerad verksamhet.

Utemiljöerna är liksom lokalerna varierande och präglas vid flera skolor av stora plana ytor med asfalt eller grus och få eller inga fasta lekredskap. Denna miljö ställer stora krav på personalens engagemang under utevistelse för att göra den stimulerande och berikande för barnen. Vid andra skolor är utemiljön varierande med både plana ytor och kullar täckta av gräs, asfalt och eller sand. Skogsdungar och buskage finns också liksom olika fasta lekredskap. Här skapar miljön en god grund för barns kreativitet och stöder personalen arbete under utevistelsen.

Även när det gäller utemiljöerna är en generell iakttagelse att fastigheternas "bakgrund" har betydelse för hur utemiljön är utformad. Utemiljöns utformning kan också ställas i relation till vilken betydelse utevistelsen ges i verksamheternas pedagogiska arbete. På en annan plats i rapporten redovisas att raster med rastvakter är vanliga begrepp och att den dagliga utevistelsen sällan används som en möjlighet i det pedagogiska arbetet.

Den övervägande delen av personalen i arbetslagen är på det stora hela nöjda med den lokalmässiga utformningen medan något färre är missnöjda. Några lag är nöjda med vissa aspekter av lokaler och miljö men inte med andra. Även när det gäller utemiljön är det fler som är nöjda än de som inte är det. Det är dock bara en mindre del av arbetslagen som i huvudsak är nöjda med både lokalerna och utemiljön.

De arbetslag som är nöjda har i de flesta fall lokaler som möjliggör varierade arbetsformer. Lokalerna består oftast av flera rum där utrymme har skapats för barnens olika behov av exempelvis rörelse, avskildhet, skapande verksamhet och bord att arbeta vid. Det finns avställningsytor som gör att rum kan användas kontinuerligt till exempelvis till skapande verksamhet. Flexibilitet i möbleringen, där bord och stolar lätt kan kombineras om för att skapa mindre eller större arbetsplatser för barnen, är också positiva inslag liksom möjlighet till avskildhet och vila.

De som är mindre nöjda med sina lokaler uppger bristen på grupprum samt förvaringsutrymmen eller att rummets belägenhet i förhållande till varandra försvårar möjligheterna till överblick. Andra orsaker är att lokalerna upplevs som trånga då det är mycket fler barn i verksamheten än lokalerna är dimensionerade för. I en skola kan inte alla lokaler utnyttjas alla tider på dagen, då de används av personal under deras planeringstid.

Utemiljöer, som personalen anser fungera bra, kännetecknas av en variation mellan asfalt-, sand- och gräsytor. Det finns t.ex. kullar, träd och buskage samt trädgårdsländor. Fasta lekredskap som linbana, sandlådor, bollplank och klätterväggar finns också i olika omfattning. Motsatsen kännetecknas av en utemiljö som består av en gård med mycket asfalt och öppna ytor med grus samt få lekredskap som en sandlåda och några gungor.

## 7. Föräldrastudien

### 7.1 Några huvuddrag i föräldrastudien - en tematisk bild

Här följer en sammanställning, som samtidigt kan förstås som en analys av de tio föräldragrupsintervjuerna. Sammanlag deltog ett 50-tal föräldrar med barn i olika typer av integrerad verksamhet. De flesta föräldrarna hade även äldre barn och erfarenhet av andra typer av verksamhet för 6-åringar. Analysen bygger på inspelade videoband och samlade anteckningar från intervjutillfällena. För en närmare beskrivning av syfte och metod se metodavsnittet sid. 19.

#### **Valet till förskoleklass** ”Det lät som om man kunde välja men det blev inget val”

Den reella valmöjligheten både i fråga om *ifall* man ska välja förskoleklass och *vilken* förskoleklass man i så fall ska välja, tycks relativt liten. I några föräldragrupper framkommer att alla inte fått sitt första val tillgodosett och att det inneburit konflikter. ”Det var ett himla liv” berättar en förälder. En inte ovanlig föreställning är att förskoleklassen är en obligatorisk skolform och att det inte finns några alternativ.

Några faktorer tycks vara avgörande för valet av förskoleklass där val förekommer. Det handlar om äldre syskons skolplacering, var barnets kompisar ska gå, om det finns möjlighet till skolskjuts, närheten till hemmet, föreställningar kring verksamheternas kvalitet samt till vilka skolor som förskoleklasserna hör. Valet uppfattas alltså inte bara som ett val till förskoleklass utan även till grundskola.

I fråga om vilka önskemål man hade haft kring verksamheternas kvalitet talas inte i första hand om mål, pedagogik eller verksamhetsinnehåll på annat sätt. Centralt tycks istället gruppstorlek och antalet vuxna vara samt möjligheten att hålla samman sex-årsgruppen under åren framöver. Föräldrarna tycks således värdera kontinuitet i barngruppens sammansättning.

En samfällad erfarenhet är att informationen kring valet till förskoleklass är bristfällig. Flera föräldragrupper enas kring övertygelsen att de som ska informera utgår ifrån att alla föräldrar känner till vad förskoleklass är och innebär både för dem själva och barnen. Man förutsätter att föräldrar känner till verksamheten och hur den fungerar vilket är långtifrån självklart.

*Sammantaget* kan sägas att valet till förskoleklass uppfattas som ett val mellan verksamheter inte ett ställningstagande till om barnet ska gå i en sådan verksamhet eller inte. Valet är i stor utsträckning styrt av tidigare erfarenheter, avståndet till verksamheterna, rykten om dem uttryckt i svepande termer som ”bra” respektive ”dålig” och önskemål kring fortsättning dvs. grundskoletillhörighet. Det handlar således inte i första hand om pedagogiska inriktningar. Informationen om valmöjligheterna och vad valet innebär uppfattas som bristfällig.

### **Verksamheten** *”Barnen upplever inte någon tröskel”*

På frågan om vad föräldrar tror vara tanken bakom att skapa förskoleklasser för sexåringar och integrera dem med grundskolan säger de nästan samfällt att ekonomiska besparingar ligger bakom. Barngrupperna kan bli större, det går åt mindre personal.

Föräldrarna i intervjuerna är ändå i stort mycket nöjda med de verksamheter deras barn går i. Det gäller näst intill alla och oavsett vilken form av verksamhet barnen tillhör. Vad är man nöjd med och finns det något man ogillar?

### *Fler vuxna*

Föräldrar talar om att det är bra för barnen att ha kontakt med flera vuxna med olika kompetens och därigenom inte bara vara hänvisad till en. De påtalar att alla människor ju inte passar med alla. Flera vuxna är inblandade det gör att personal kan vara sjuk utan att aktiviteterna stannar av. Verksamheten är inte så sårbar, säger man och menar att det är bra. Annan personal, som också varit med och planerat, kan ta över och detta ses som en poäng.

### *Övergången*

Det uppfattas också av flertalet som positivt att övergången till skolan suddas ut. ”Skolstarten var odramatisk, det var bara att fortsätta”, säger en förälder. En annan menar att integreringen rent lokalmässigt innebär att barnen inte känner att de slutar skolan utan fortsättningen över till fritidsdelen av dagen sker utan avbrott, vilket är bra. De flesta föräldrar tycker att den mjukare övergången mellan sexårsverksamhet och skola som integreringen innebär är mycket positiv. Nu har den stora övergången förflyttats ned till steget från förskola till förskoleklass, alltså i och med inträdet i förskoleklassen. Några föräldrar pekar dock på att barnen nu gått miste om magin med att börja skolan. Det både spännande och hemska med övergången från förskolan till skolan har försvunnit. En av de tydliga markeringarna av att bli stor; att börja ettan har försvunnit, menar en del föräldrar. Det finns ingen dramatik kvar och det är inte enbart av godo.

### *Åldersblandningen*

I flera intervjugrupper tycker föräldrarna det är bra att deras barn deltar i en verksamhet som har åldersintegrerat inslag. I umgänget med de äldre barnen, får sexåringarna bra modeller för hur man kan klara av skolan och samvaron med kompisar. Det finns bland föräldrarna också en rädsla för att barnen ska lära sig dåliga saker av de äldre, att grundskolebarnen ska vara mindre lämpliga modeller, lära ut fula ord och olämpliga umgängesformer. I förlängningen av det positiva modellresonemanget följer att integreringen kanske inte uppfattas lika positivt av de äldre barnen. ”De får inga att härma och se upp till”, säger en förälder. Flera föräldrar som själva har äldre barn, vittnar också om att de äldre barnen ibland blir trötta på de små som inte kan sitta still eller vara tysta. En förälder säger sig vara positiv till åldersintegrering så länge det egna barnet är yngst men inte sedan.

### *Innehållet*

Knappast någon i föräldraintervjuerna känner närmare till förskoleklassens planer eller mål. Intresse tycktes heller inte finnas för att ta del av dem av andra än de föräldrar som själva arbetar i verksamheter med anknytning till skola och barnomsorg. Personalen uppfattas som kompetent, ambitiös och duktig. Verksamheten omtalas samfällt som genomtänkt, pedagogisk och proffsig. Man talar om att barnen har utvecklats och blivit förberedda för skolstarten. En del föräldrar vill dock ha mer "skola" över verksamheten. Andra tycker att det är för lite lek. Skolans pedagogik smittar över i förskoleverksamheten och, i de fall verksamheterna är åldersintegrerade, kan förskoleverksamheten få inverkan på skolan. Verksamheterna sägs passa en del bättre än andra. "Det är från barn till barn", som någon uttrycker det.

I flera grupper talas om förändring som något besvärligt. Omorganiseringar och nya idéer skapar inte automatiskt positiva förväntningar.

Några föräldrar ger uttryck för oro kring hur barn med särskilda behov omhändertas i förskoleklassen. "Finns det verkligen utrymme för dem?" Den som behöver stöd av till exempel en talpedagog har inte tillgång till skolans, berättade en förälder oroligt. Flera grupper enades kring önskan om en mer individanpassad verksamhet som skulle göra det möjligt för barnen att själva och i egen takt pendla mellan deltagande i mer skollik respektive förskolelik verksamhet. Det finns också föräldrar som innan barnen börjat i verksamheten haft föreställningar om att det skulle bli på det sättet.

### *Barngruppen*

Trots att föräldrarna på ett övergripande plan är mycket positiva till förskoleklassen, och det gäller alla i föräldraintervjuerna, oavsett vilken form av förskoleklass deras barn går i, så finns det en sida av verksamheten som ger upphov till både missnöje och oro. Det gäller barngruppernas storlek och personaltätheten. Flera oroar sig för att det är stökigt i gruppen, att personalen inte hinner se var och en av barnen. Denna oro kommer fram i alla intervjuer. I de fall den inte gäller verksamheten idag, kommer den fram när framtiden omtalas. Ska det sparas i framtiden så finns risk att det blir ännu större barngruppen, menar flera.

### *Vad kan man ha åsikter om?*

Flera föräldrar tycker det är svårt att tycka så mycket om verksamheten. Det är i första hand föräldrar, som inte har äldre barn och alltså inte kan referera till några tidigare erfarenheter av någon annan typ av verksamhet. Det framkommer inte minst i enkätsvaren. Som kommentar till ungefär hälften av påstående- uppgav åtminstone några föräldrar sig inte veta tillräckligt, ha svårt att bedöma eller avgöra saken. De nya skolformerna ställer krav på föräldrar som vill förstå sina barns vardag. Om det egna barnet verkar trivas eller inte, blir för flera av dem mätare på verksamhetens kvalitet. Det är tydligt att föräldrarna i intervjuerna har mycket olika grad av insyn i verksamheterna. En del träffar personalen varje dag, andra bara vid enstaka tillfällen, någon gång i månaden. En del

har varit med sina barn hela dagar i verksamheten, andra inte. Flera föräldrar säger sig sakna den kontaktdag som tidigare fanns och som gjorde det möjligt att få inblick i barnens vardag.

Sammanfattningsvis kan sägas att föräldrarna, upplever en oro kring vad integreringen med äldre barn egentligen kan innebära och att många är trötta på ständiga förändringar och att barngruppernas storlek ökar för vart år. Trots dessa invändningar är alla överens om att deras barn deltar i bra verksamheter.

### **Föräldramedverkan och inflytande** *"Vi är ju inte pedagoger"*

Som vi redan sett är föräldrars kontakter med och insyn i verksamheterna mycket olika. Det tycks vara en gemensam erfarenhet att man som förälder alltid känner sig välkommen om man vill vara med en dag. I fråga om föräldramedverkan och inflytande talar flera om att skolors förväntningar inte alltid stämmer överens med deras egna i fråga om hur samarbetet dem emellan ska se ut.

Föräldrar tycks vilja påverka vilken klass deras barn ska hamna i, vilka lärare de ska få och kanske till och med vilken rektor. Det verkar också finnas en utbredd önskan att barnen ska få gå kvar i samma barngrupp under en längre tid.

Föräldrarna vill alltså ha möjlighet att påverka planeringen inför framtiden. Det här är teman som man skulle vilja ha möjlighet att påverka, enligt våra intervju-personer men som de flesta inte alls blivit inbjudna att ha synpunkter kring.

Däremot förväntar sig ofta skolor och personal att föräldrarna ska engagera sig i barnens utveckling och stötta barnen så att de kan följa undervisningen och leva upp till de kunskapskrav som kontinuerligt ställs; att de håller koll på att barnen 'ligger där de ska'. Besparingarna leder till att skolan ställer krav på föräldrarna att hjälpa till, menar en grupp. "Man är jättedelaktig i skolan", säger en förälder med uppgivet tonfall. Vid utvecklingssamtal får föräldrar veta hur barnen ligger till och om de är på väg att hamna på efterkälken i något avseende. "Halkar de efter i läs- och skrivutvecklingen så kan det sluta med att de vid 16 års ålder är värstingar", menar en förälder. Fler andra ger uttryck för en osäkerhet i föräldrarollen. De menar att de har svårt att stötta barnen i skolarbetet och att det som förstabarnsförälder inte är lätt att avgöra vad som är "normal" utvecklingsnivå och hur skolkunskaperna bäst "övas in". Flera talar om att de är oroliga för att inte vara tillräckligt bra som föräldrar.

### **Lojaliteten till personalen** *"Livet är en kompromiss"*

Lojaliteten till den personal som arbetar i verksamheterna genomsyrar alla de föräldrintervjuer som gjorts. Uttalanden som att personalen gör så gott de kan eller att besparingarna och förändringarna gör det svårt för personalen, personalen är trött, eller att man undrar hur länge de ska orka jobba så himla bra, väcker idel instämmande nickningar i intervjugrupperna. Framkommer något negativt om verksamheten lägger i regel någon till att det inte är personalens fel. Alla barn kan inte få som de vill och att verksamheterna skulle kunna passa alla är orimligt, tycks man mena.

Föräldrarna är eniga om att personalen har en svår arbetssituation och att ständiga besparingar bara gör det värre. Trots det tycks föräldrarna anse att per-



sonalen klarar arbetet med glans och inte vid någon intervju framkommer missnöje med deras insatser. Den kår föräldrarna ställer som ansvarig för eventuella missförhållanden är politikerna. Politikerna har makten över villkoren men de är ointresserade av verksamheterna, menar en förälder. Det är politikernas fel om något inte fungerar bra. Avståndet till politikerna känns stort, säger en annan.

## 7.2 Sammanfattning och reflektioner

Valet till förskoleklass uppfattas som ett ställningstagande till vilken förskoleklass man ska välja – inte ett val mellan förskoleklass och någon annan verksamhet. För de flesta blir det äldre syskons erfarenheter och/eller närhetsprincipen som blir utslagsgivande. Den senare åberopas också av de ansvariga för förskoleklasserna då de säger nej till en del och låter andra börja. Studier visar att valfrihet och inflytande i regel uppskattas av föräldrar men att det i valet av skola/fritidshem ändå är närheten som blir avgörande för vilken enhet man väljer.

Föräldrarna uppskattar idén om integrering, oavsett hur integrerad verksamheten är. Tanken att tona ner kunskapsmässiga och utvecklingsmässiga trappsteg och göra successiva och mjuka övergångar med kontinuitet i fokus och på de enskilda barnens villkor ses som ideal. Utsuddandet av markerade övergångar har ett slags egenvärde. I integreringssträvanden diskuteras inte vad som kan riskera att gå förlorat. Detta förhållningssätt visar sig också i andra studier av föräldraperspektiv på integrerad verksamhet t ex en studie där just kontinuitet i tid omtalas som ett argument för en samlad skoldag (Ågårdh 1992). Också i studier av vad personal lyfter fram som viktigt i verksamheter betonas kontinuitet. Intressant är att barnen själva, enligt samma studier, söker variation och omväxling (Flising 1995, Skolverket 2000).

Föräldrar har i varierande grad inblick i verksamheterna. En del är mycket insatta andra nästan inte alls. Möjligheten att bedöma verksamheten kan vara svår för dem som har bristande insyn (jfr Karlsudd 1999). Informationen till föräldrar om valet till förskoleklass omtalas som bristfällig. Inte heller i fråga om verksamheternas mål tycker sig föräldrarna fått särskilt mycket information, men i den saken tycks heller inte finnas så stort intresse. Möjligheten att som förälder själv besöka verksamheterna sägs vara relativt begränsad. Det skulle då handla om att ta ut semesterdagar. Sammantaget finns här en rad faktorer som kan tänkas försvåra för föräldramedverkan och inflytande, också sådant som står utanför de enskilda skolornas makt.

Barngruppsstorlek och bemötandet av barn med särskilda behov är sådant som skapar oro. Föräldrarna är också tveksamma till förväntningarna på deras eget deltagande och inflytande i förskoleklassen/skolan. Flera ger uttryck för oro över att själva få för stort ansvar för barnens utveckling och kunskapsinhämtning.

De senaste årens förändringar, delvis till följd av besparingar, har skapat en mättnad i fråga om nya grepp och lösningar. Förändringar ses i första hand som problem och det finns en önskan om stabilitet och kontinuitet.

I stort sett är föräldrarna mycket nöjda med verksamheterna trots en rad invändningar i fråga om dess organisation och verksamhetsinnehåll. Denna bild bekräftas också av lärares och rektorers uppfattning om vad föräldrarna tycker om verksamheterna. De gånger föräldrar uttrycker missnöje tycks det röra omedelbara förändringar som uppfattas som negativa, kanske ska grupper splittras. Bristande information kring förändringar eller omorganiseringar kan också för-  
anleda kritik från föräldrar, enligt personal. Personalen får dock sällan klagomål från föräldrar och uppfattar detta som att föräldrarna är nöjda med sina barns verksamheter. Men denna förnöjsamhet kan förstås på flera sätt. Dels kan den ses som en strategi för att som förälder själv få ro. Om man skulle mena att ens barn inte har det bra, borde det kanske vara rimligt att snarast göra något åt det. Men om man tolkar situationen som rimlig, behövs inget extra engagemang. Att utnämna politiker till de ansvariga för verksamheternas brister är också att försvåra möjligheten att själv påverka situationen. Att inte känna till koderna och kulturen i barnomsorgen gör det heller inte lättare att vara aktiv. Att vara nöjd med verksamheten, trots en rad invändningar kan i detta perspektiv tolkas som en strategi för att skjuta svårigheter ifrån sig.

Ett annat sätt att tolka de nöjda föräldrarna är att se nöjdheten i relation till den bristande informationen. Kan det vara så att föräldrarna skulle vara mindre nöjda om de kände till mer om verksamheterna och dess mål?

Men förnöjsamheten kan också förstås som uppgivenhet. Besparingarna i barnomsorg och skola har varit betydande under 1990-talet. Detta kan tänkas vara orsak till en svårare och mer pressad situation för barn och personal. I en färsk undersökning av fritidshem sägs: "Stök, skrik och trängsel har blivit naturligt" (Skolverket 2000:52). En pragmatisk inställning kan ha utvecklats till verksamheternas möjligheter utifrån de ekonomiska ramar som tillhandahålls. Föräldrar är numera vana vid besparingar. De tycker att personalen gör så gott de kan, mer kan man kanske inte begära.

## 8. *Fördjupningsstudier*

### 8.1 **Kollegiala samtal ur ett arbetslags- och integrationsperspektiv**

Tidigare forskning (Granström, 1990; Ahlstrand, 1995) har visat på vikten av ett väl fungerande samarbete mellan de vuxna i arbetslag och lärarlag för att åstadkomma ett gemensamt ansvar för elevernas lärande, fostran och omsorg. Att förändra en verksamhet mot ett mer tydligt lagarbete synes därför angeläget för att erbjuda eleverna en så god vistelse i förskoleklassen och i skolan som möjligt. Tidigare studier har också visat att de strukturella villkoren har stor betydelse för de vuxnas möjlighet att åstadkomma ett bra arbete. Samarbete sker i regel på två olika arenor (Ahlstrand, 1995). Den formella arena kan sägas vara de organiserade mötena mellan personalen. Dessa möten har minskat personalens isolering i skolan men har ofta dominerats av frågor som väckts av skolledningens. Den informella arenan präglas av innehåll som står personalens intressen nära såsom elevvård, undervisning och dagliga akutfrågor dvs. personalen använder varandra som diskussionspartners.

En viktig aspekt av integreringen av F-klassen i skolan är således de vuxnas samarbete i arbetslag. Föreliggande studie syftar till att undersöka och beskriva villkoren för de vuxnas samarbete, vuxna med olika kompetenser och traditioner. Målet för verksamheten bör vara att skapa villkor för förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger som möjliggör ett meningsfullt samarbete på såväl den formella som den informella arenan. Detta för att olika kompetenser och traditioner ska komma de yngsta elevernas lärande i skolan till godo.

Denna lägesrapport behandlar verksamheten i projektet från april 1999 till februari 2000. Under denna tid har den huvudsakliga verksamheten bestått av datainsamling genom observation av tre arbetslags ordinarie, planerade möten. Preliminära resultat rapporteras vad gäller lagens sammansättning samt innehåll och process i arbetet. Kontakter har också knutits med ett fjärde arbetslag. Detta fjärde lag kommer i denna studien att representera ett arbetslag som har lång erfarenhet av integration mellan F-klass och år 1. Data från detta arbetslag kommer att samlas in under kommande verksamhetsår. Fördjupningsstudien följer under tre år ett antal enheter där integrerade arbetslag finns etablerade eller håller på att etableras. Eftersom studien ännu inte är avslutad kan endast preliminära resultat redovisas. Trots detta är det ändå möjligt att redan nu dra några preliminära slutsatser. I det följande presenteras sammanfattningsvis situationen för tre av de undersökta arbetslagen. Redovisningen avslutas med några slutsatser som kan dras av erfarenheterna gjorda under studiens två första år.

#### 8.1.1 **Arbetslag 1**

Detta arbetslag är till för att sköta integrationen mellan F-klassen, skolbarnsomsorgen och år 1 i skolan. Laget träffas ca var sjätte vecka. För övrigt är skolan

indelad i fyra permanenta arbetslag, ett för F-klassen och skolbarnsomsorgen, ett för lågstadiet, ett för mellanstadiet och ett för en särskild undervisningsgrupp. Skolan är nybyggd och är belägen i ett större samhälle.

Upptagningsområdet har en blandad social struktur men kan betecknas som socialt stabilt med få invandrare.

Sammanfattningsvis framstår integrering mellan arbetet i F-klassen och år 1 i denna skola att ha kommit ganska långt. Arbetet förenklas av att man har s k ansvarsgrupper. Dessa består av barn från F-klassen tillsammans med år 1-3. Ansvarsgruppen har en förskollärare alternativt fritidspedagog och en grundskollärare som ledare. I dessa grupper sker gemensamma aktiviteter t ex utflykter, temaarbete, fadderverksamhet. Det är relativt lätt att lägga om schemat, improvisera, göra nya gruppindelningar etc. Arbetet underlättas av att det i personalgruppen finns starka bärare av integrationstanken och idéer om hur man kan arbeta med detta. Man utvärderar arbetet och är villig att förstärka samarbetet. En av lågstadielärarna menar att ”det vore roligt om vi kunde göra mer i vardagen”. Genom att arbetslaget är stabilt så kan varje ny F-klass slussas in i redan befintliga grupper i skolan och lärarna befinner sig i samma arbetslag varje år. Som ett uttryck för just ansvarsgruppens starka ställning så har man på våren ett gemensamt introduktionsmöte för blivande F-klassens och blivande år 1’s föräldrar. Vid detta tillfälle menar man att blivande år 1’s föräldrar redan känner till systemet och kan vara samtalspartner för F-klassens föräldrar. Dessutom vet blivande år 1’s föräldrar på förhand vilken ansvarsgrupp de tillhör och vilken grundskollärare respektive barn kommer att få.

### 8.1.2 Arbetslag 2

Arbetslag 2 bildades under våren 1999. Det består av två lågstadielärare, en speciallärare, en Sv2-lärare, tre förskollärare, två barnskötare, som sedan försvann inför hösten 1999. Under våren 1999 har man inte haft mer varaktig samverkan förskola/skola varken för barnen eller i arbetslagen. Arbetet i personalgruppen under rektors ledning skedde ungefär var tredje vecka. Skolan ligger i ett invandrartätt bostadsområde med endast flerfamiljshus. Området har alltsedan det byggdes på 60-talet ansetts vara ett socialt tungt område.

*Sammanfattningsvis* framgår att arbetslaget har svårigheter att organisera sitt arbete. Förutsättningarna i organisationen stöder inte arbetet inledningsvis, t ex har man inte tillräckligt med personal på fritidshemmet då arbetslaget har tid för mötet. Förskollärarna arbetar på eftermiddagarna med fritidsverksamheten och måste gå ifrån barngruppen för att vara med på arbetslagets möten.

Man har svårigheter att hitta en ”lagom” nivå för samverkan som både de vuxna och barnen kan hålla ut i mer långsiktigt. I början av vårterminen hittar man former för detta. Samverkan bland barnen innebär att några barn från år 1 regelbundet kommer till förskoleklassen för att få delta i lek och aktiviteter som stimulerar deras sociala utveckling. På samma sätt kommer några barn från F-klassen till år 1 för att delta i s.k. skolaktiviteter.

Arbetslagets medlemmar menar att laget fungerar bra för att stödja dem i en krävande arbetssituation. I början av vårterminen börjar man dock ifrågasätta dess existens när man inser att nästkommande läsår är det en ny grupp grundskollärare som faktiskt ska samverka med F-klassens personal. De erfarenheter man har gjort har speciallärare förmedlat vidare till de kommande ettornas lärare. Specialläraren kommer också att vara med i det nya arbetslag som ska ta hand "integrationen".

### 8.1.3 Arbetslag 3

Arbetslaget består av en grundskollärare och två förskollärare. Detta lilla arbetslag har ansvar för en grupp sexåringar (15 barn) samt en grupp sjuåringar (17 barn). Förskollärarna arbetar också med skolbarnsomsorgen på morgnarna och eftermiddagarna men då med flera barn än de från det egna arbetslaget. När höstterminen börjar vet laget att varannan torsdag mellan klockan 13-14 har arbetslaget tid, varannan gång i det lilla laget varannan gång i det stora. Det stora arbetslaget består av samtliga lärare på skolan som har sexåringar och sjuåringar. Alla F-klasserna och år 1 samarbetar i små enheter, en lågstadielärare och två förskollärare och tillsammans är det fyra sådana små arbetslag på skolan. I det stora arbetslaget är speciallärare också med på konferensen vid enstaka tillfällen.

*Sammanfattningsvis* kan man säga att arbetslaget är mycket målmedvetet i att planera för former och innehåll för hur samtliga elever i F-klass och år 1 kan arbeta tillsammans. Man planerar gemensamma aktiviteter och genomför dem också gemensamt. Förutom de tillfällen där alla barn integreras går enstaka barn mellan F-klass och år 1. Att planera för aktiviteter i barngrupperna är det helt dominerande innehållet i detta arbetslags möten, både vad gäller integrationen när alla barn möts och när enstaka barn går mellan grupperna. När enstaka barn ska komma från F-klassen till år 1 och vice versa så diskuteras lämpliga aktiviteter för dessa barn. Både förskollärarna och grundskolläraren bidrar i den diskussionen. När enskilda barn diskuteras är det i förhållande till hur de ska uppmuntras att delta i planeringen av vårterminens stora tema och vilka funktioner barnen kan ha i olika aktiviteter. Man är här mån om att se till att barnens behov vad gäller både social träning och färdighetsträning i svenska och matematik tillgodoses.

I detta lag hittar man gemensamma utgångspunkter för arbetet relativt snabbt. Förutsättningarna för själva arbetslagsarbetet ifrågasätts inte utan man inriktar sig på att lösa arbetet med barnen. Det innehåll man vill fylla sina arbetslagsmöten med blir snart för stort i förhållande till den tid som ställs till förfogande. Man väljer då att utöka tiden för möten. Detta gör man genom att omdisponera tiden i barngruppen för F-klassens lärare. Hur detta ska ske tas inte upp under arbetslagsmöten. Den gemensamma inställningen till samverkan kan sammanfattas med att "alla har att vinna på samverkan", barnen i respektive grupp respektive de två personalkategorierna. Förskollärarna får dock ett tungt lass att dra då de i mitten av vårterminen också måste börja planera för mottagandet av en ny F-klass och samtidigt påbörja samarbetet med blivande år 1's lärare.

#### 8.1.4 Några tentativa slutsatser av fördjupningsstudien

1. Den lokala skolorganisationen styr i hög grad villkoren för arbetslagens möjligheter till samarbete. Ramfaktorer som tjänstgöringsschema, sammanträdestider och lokaler har vital betydelse för samarbetet. *Slutsats:* Utan väl organiserade former för arbetslagens arbete riskerar integrationen att misslyckas.

2. I två av de här studerade arbetslagen tvingas F-klassens lärare att byta arbetslag varje år, vilket innebär återkommande arbete med att etablera sig i en ny grupp. *Slutsats:* Det är önskvärt att pröva andra lösningar och konstellationer för samarbete än de nu mest vanliga.

3. Förskollärarna liksom fritidspedagogerna har problem med att skydda sin kompetens och roll i verksamheten. Deras arbete kan t ex ersättas av assistenter då man har dålig personaltäckning. Detta har sannolikt deprofessionaliserande effekter. *Slutsats:* Det krävs att skolledningen samråder och tillsammans med sin personal träffar överenskommelser om hur vikariefrågor skall lösas.

4. Fritidspedagogerna är intresserade av att vara med och planera verksamheten i skolan men erbjuds ofta enbart att gå in och stödja redan planerad verksamhet. *Slutsats:* Det bör vara en strävan att tillvarata fritidspedagogernas kompetens och att hitta former för deras medverkan i det gemensamma planeringsarbetet såväl i skolverksamhet som i fritidsverksamhet.

5. Fortfarande räknas inte alltid förskollärarna och fritidspedagogerna till "skolans" personal. *Slutsats:* Skolledningen och skolans traditionella personal måste uppmärksammas på att F-klass och skolbarnsomsorg idag är en naturlig del av skolans verksamhet.

6. Barngruppens sammansättning styr sammansättningen av arbetslaget och inriktning i arbetslagets arbete. Detta innebär exempelvis att det i invandratäta området finns fler kompetenser i arbetslaget, liksom i arbetslag med flera barn med särskilda behov. Detta kan ses som ett uttryck för behovsstyrd resursfördelning. *Slutsats:* Alla personalkategorier i skolan måste ha beredskap för att arbeta i nya gruppkonstellationer med olika kompetenser beroende av barngruppens sammansättning.

7. Erfarenheterna visar att det finns olika sätt att se på integration och organisatoriska modeller för samarbete. Det innebär att denna fördjupningsstudie kommer att kunna ge underlag för att presentera förutsättningar, villkor för och effekter av olika organisatoriska samarbetsformer.

## 8.2 Utvecklingen i förskoleklass ur ett verksamhets- och barnperspektiv

Syftet med den här fördjupningsstudien är beskriva och analysera den verksamhet som bedrivs i tre olika förskoleklasser. De aspekter av verksamheten som skall beskrivas och analyseras är faktiska aktiviteter som sexåringar deltar i. Av särskilt intresse är att djupare analysera de aktiviteter som inbegriper barns lärande med fokus på språk och läs- och skrivutveckling. Fördjupningsstudien kommer under det tredje och avslutande projektåret att närmare belysa utvecklingen av arbetsformer och möjligheterna att stimulera barns utveckling och lärande mer generellt. För en introduktion till fördjupningsstudiens utgångspunkter hänvisas till föregående års rapport och lägesbedömning.

### 8.2.1 Verksamhet

De tre förskoleklasserna Kosmos, Orion och Vintergatan har presenterats i lägesrapport 1 varför endast en kortare beskrivning skall göras här. En viktig ambition med urvalet var att de tre förskoleklasserna skulle fånga den variation som finns mellan förskoleklasser i Sverige. Vi valde därför ett urval från tre olika kommuner. Dessa kommuner skiljer sig åt i flera avseende. För det första är kommunerna olika stora. Den största kommunen har 80.000 invånare, kommun nummer två har 42.000 invånare och kommun tre 13.500 invånare. För det andra har de tre kommunerna olika politisk majoritet. I den största kommunen är det socialdemokrater och vänsterpartiet med stöd av miljöpartiet som har majoritet i fullmäktige. I de två övriga kommunerna är det borgerlig majoritet. För det tredje har kommunerna fattat olika beslut om hur man skall se på sexåringar. En kommunen menar att man erbjuder en 10 årig skola, en annan att man har förskoleklass och att grundskolan är 9 årig. I den minsta kommunen finns fortfarande formuleringar om en sexårsverksamhet i förskolans regi.

I förskoleklassen Kosmos kommun har man under 90-talet haft en sk småskola för sexåringar. Det har varit en verksamhet för sexåringar som lokalmässigt har befunnit sig i grundskolans lokaler. I olika omfattning vid de olika skolenheterna i kommunen har samverkan skett mellan förskollärare, fritidspedagoger och grundskollärare. Sedan hösten 1999 finns i kommunen förskoleklasser vid samtliga grundskolor. Det innebär att barnen går ett år i förskoleklass och nio år i grundskolan. I kommunen där förskoleklassen Orion finns har man också sedan flera år tillbaka haft verksamhet för sexåringar i grundskolans lokaler. Här kallas verksamheten barnskola. I det beslut som man fattat slår man fast att kommunen skall erbjuda alla sexåringar en 10 årig skola. I den kommun där Vintergatan har sin plats har man också haft en samverkan mellan förskolan och grundskolan vad gäller sexåringen. Man gör dock läsåret 98/99 en tydlig markering att sexåringen hör till förskolans verksamhetsområde. Det betyder t ex att det är förskolans taxesytem som gäller för barnen i förskoleklassen läsåret 98/99. Barnen har rätt till 15 timmar verksamhet per vecka att jämföras med de regler som gällde för den deltidförskola som fanns tidigare. I samtal med personal i förskoleklassen och rektor används också begreppet deltidförskola vid flera tillfällen.

Det finns sålunda skillnader mellan hur man i de olika kommunerna har sett på verksamheten med sexåringar. Den främsta skillnaden kan sägas utgöra den tillhörighet som sexåringen skall ha. I en av kommunerna är sexåringen fortfarande en del av förskolans ansvar medan det i de två övriga är grundskolans ansvar. I samtliga tre kommuner är det organisatoriska ansvaret för barn i förskola och skola samlat i en gemensam nämnd. Det gäller också på det lokala planet där en rektor ansvarar för verksamheten i förskola och skola. Den lokala skolledaren är i samtliga fall också skolledare med särskilt ansvar för grundskola och förskola. Dessutom finns på varje enhet också platschefer eller liknande. Den förvaltningsorganisation som de tre förskoleklasserna ingår i är till stora delar likartad. Det finns givetvis skillnader i antalet skolenheter, antalet barn och antalet vuxna i de olika rektorsområdena men den formella beslutsordningen verkar ske på ett likartat sätt. Vad som framför allt kännetecknar systemet är att man till stor del delegerat ansvaret för verksamheten i förskoleklassen till de lärare och pedagoger som finns i förskoleklassen arbetsenhet.

### 8.2.2 Diskussion av resultaten i fördjupningsstudien

Vi skall i den här diskussionen av resultaten från observationer och intervjuer försöka att identifiera vad som förenar och vad som skiljer de olika förskoleklasserna åt. Utifrån skillnader och likheter kan vi sedan diskutera begreppet integration. I den här diskussionen tar vi vår utgångspunkt i att integration kan vara antingen en sammansmältning av två verksamheter eller en kombination av två verksamheter. Begreppet sammansmältning utgår från den definition som ges av Wiechel 1994. Med sammansmältning avses då att två eller fler komponenter/traditioner sammanfogas till en helhet och att en ny form av verksamhet framträder. Ett annat sätt att se på integration är att olika traditioner eller verksamheter kombineras. Det skulle bl. a. visas i att det i en verksamhet både finns inslag av förskole- och grundskoletradition (Seigeroth 1998).

#### *Likheter och olikheter*

Vilka likheter och olikheter kan man då observera. Ett viktigt konstaterade är att i de tre kommunerna har man en gemensam nämnd för verksamheten i förskolan och skolan. De olika nämnderna har formulerat beslut om hur man skall se på förskoleklassen som skiljer sig åt i vissa avseenden. Å ena sidan har man i förskoleklassen Orions kommun beslutat om en 10 årig skola, medan man i förskoleklassen Vintergatans kommun använder formuleringar som "skolförberedande verksamhet" som ett samlande begrepp för den verksamhet man har med sexåringarna. Den tredje gruppen Kosmos kan sägas ligga närmare Orion när det gäller de kommunala beslutet om verksamheten. De tre förskoleklasserna tillhör också organisatoriskt en grundskoleenhet. Det är i samtliga fall en rektor som har ansvar för grundskolan och förskolan. Lokalmässigt finns det en skillnad. Orion och Kosmos finns i en grundskolas huvudbyggnad tillsammans med övriga klasser i grundskolan. Vintergatan finns i en byggnad ett 100 tal meter från skolans huvudbyggnad. I den byggnaden finns en förskoleklass och en års-



kurs ett plus ett fritidshem. Alla förskolklasser i den här undersökningen disponerar en rum för sin hemvist plus en del andra lokaler som nyttjas gemensamt med övriga grupper på skolan. Den typ av material som finns i de olika förskoleklassernas hemvist är till stora delar likartat. En av grupperna Vintergatan saknar dock en dator i sina lokal och där finns ej heller någon dockvrå.

Verksamheten bedrivs i samtliga grupper efter ett schema. Orion och Kosmos har ett schema som i detalj styr de aktiviteter som skall ske under vecka. Man har exempelvis fasta dagar för språk, matematik och idrott. Detta schema är lika från en vecka till en annan. Mellan de olika arbetspassen har man en rast som sammanfaller med övriga klasser och grupper vid skolan. Förskoleklassen Vintergatan har en planering och en tidsdisponering som inte är lika fast från vecka till vecka. Man har bestämda tider för när verksamheten börjar och slutar. Tiden för lunch och när man har rast på förmiddagen är också fasta. Vad som skiljer är att de arbetspass och det innehåll som finns i schemat kan variera från en vecka till en annan. Man har dock i likhet med övriga grupper fasta dagar för besök i skogen och biblioteket. Den disposition av tiden som gäller för Orion och Kosmos har stora likheter med vad som gäller i grundskolan. Här kan man säga att dessa förskoleklasser har anpassat sig till den tidsdisposition som gäller i grundskolan. I likhet med (Haug 1992) kan man därför konstatera att den starka skoltraditionen har inverkat på hur man arbetar i förskoleklassen vad gäller tiden och schemat. Förskoleklassen Vintergatan ligger inte i samma lokaler som övrig grundskoleverksamhet. Det kan skapa förutsättningar för ett friare förhållningssätt till hur man disponerar tiden. Observationerna visar också att det är betydligt vanligare att man gör avsteg från det uppgjorda schemat om ex vädret är passande för utelek eller om barnen påbörjat en verksamhet de vill fortsätta med. Man kan säga att tidsanvändningen i större utsträckning utgår från barnens önskemål i förskoleklassen Vintergatan än i övriga grupper.

### *Samlingen*

I de tre förskoleklasserna finns det olika typer av samlingar. I huvudsak kan man identifiera två typer. Dels en samling där barn i olika åldrar samlas och dels en samling där endast sexåringar deltar. Vid samtliga förskoleklasser finns dessa typer av samlingar. Orion och Kosmos har båda en morgonsamling där olika åldrar deltar. Den samlingen kännetecknas av att man hälsar varandra god morgon, att man berättar vad som skall hända under dagen och att man för ett kort samtal kring ett aktuellt ämne. Andra typer av samlingar med barn i olika åldrar är när man skall arbeta med ett tema. Dessa arbetspass inleds oftast med en kortare samling där man knyter an till den uppgift som skall genomföras. Det finns också samlingar för endast sexåringar. Vid Kosmos och Vintergatan finns "sexårs samlingar" med ett innehåll som knyter an till den tradition som finns inom deltidförskolan eller lekskolan. Samlingen inleds med ett kort upprop vanligen bestående av att man räknar hur många som är närvarande, man sjunger en sång, pedagogen introducerar en lek eller en sång, man genomför leken/sången. Leken hänger oftast samman med det tema man arbetar med. Efter ett kortare samtal om en aktuell händelse presenterar pedagogen en uppgift. Det kan

vara ett arbetsblad eller liknande. Samlingen avslutas och barnen sedan sätter sig vid borden för att genomföra uppgiften på egen hand. Det finns också samlingar som fungerar som en avslutning på dagen. I dessa samlingar görs som i fallet Orion en kortare utvärdering av dagens verksamhet.

(Davidsson 2000) diskuterar samlingen som en symbol för integrationen mellan förskola och grundskola. Utifrån de observationer som gjorts i den här studien är det viktigt att konstatera att det finns olika typer av samlingar. Vi har kunnat observera att dels kan man identifiera samlingar med barn i olika åldrar och dels samlingar med endast sexåringar. Den åldersblandade samlingen kan förekomma som en inledning till dagen i skolan. Men de kan också förekomma åldersblandade samlingar som en inledning till ett tema eller till annan gemensam aktivitet. De åldersblandade samlingarna har vanligen en gemensamhetskapande funktion medan samlingar med endast sexåringar ofta har ett tydligt kognitivt och pedagogiskt mål. Det kan handla om att begreppsbyggnad, språk, matematik eller andra kognitivt inriktade aktiviteter. Dessa samlingar följs också i de flesta fall av någon typ av aktivitet som hör samman med samlingens innehåll. De här olika typerna av samlingar kan relateras till förskole- respektive skoltraditionen på olika sätt. Den första typen av samling med åldersblandade grupper återfinns och har under många år funnits i skolans tradition. Den har en tydlig koppling tillbaka till morgonsamlingen vilken som främsta syfte hade att skapa tid för inre lugn och som ett tillfälle till information. Förskoleklassen Orion är ett bra exempel där man inleder med en stunds klassisk musik och sedan tar upp de aktiviteter som gäller under dagen. Förskoleklassen Kosmos har också ett liknande upplägg på samlingen som startar dagens verksamhet. En tydlig skillnad kan märkas med de samlingar som finns i förskoleklassen Vintergatan där det kognitiva inslaget dominerar. Till sin form och i sitt innehåll är samlingarna olika både mellan men också inom varje förskoleklass.

#### *Språk-, läs- och skrivstimulerande aktiviteter*

En genomgång av de observationer av olika typer av språk, läs, och skrivstimulerande aktiviteter som gjorts hitintills visar på ett tydligt mönster. Gemensamt för samtliga är att man på olika sätt försöker att stimulera barnens språkliga medvetenhet. Olika typer av språklekar förekommer i samtliga undersökta grupper. Det är också uppenbart att ansvaret för att introducera bokstäver och att läsa och skriva tillsammans med sexåringarna vilar på lågstadieläraren. Den typ av verksamhet som erbjuds med lågstadieläraren är till stor del enklare kopieringsövningar av bokstäver och ord samt enklare läsuppgifter. Det finns alltså en tydlig uppdelning vad gäller att genomföra olika typer av språk- och lässtimulerande aktiviteter. Förskollärarna ansvarar för den läs- och skrivförberedande verksamheten och grundskollärarna ansvarar för att arbeta med den mer formaliserade läs- och skrivundervisningen.

Barnens möjligheter till att använda läs- och skrivstimulerande material på egen hand begränsas till de tider man befinner sig i lågstadielärarens klassrum. De material som barnen skulle kunna arbeta med på egen hand är inte tillgängligt under den tid som de fritt kan välja aktiviteter. Det material som tillgängligt

för barnen under de fria passen är olika typer av spel som vanligen har en inriktning mot att lära sig att räkna (tärningsspel eller andra typer av sällskaps-spel).

Alla förskoleklasser har tillgång till en eller flera datorer. I Vintergatan finns datorn i ett annat rum än den hemvist klassen har. I de två övriga klasserna är datorn placerad i klassens hemvist. Hur datorn används kan tydligt relateras till var den är placerad. Barnen i Vintergatan använder datorn mycket sällan medan den används betydligt oftare i de två övriga grupperna. I datorerna finns ett antal program anpassade för barnens utvecklingsnivå. Några av programmen är av karaktären ”drill program” för att träna matematik eller stavning. Under observationsperioden förekom inte att barnen valde dessa program. Orsakerna kan vara flera men en orsak är troligen är att dessa program i många stycken var för svåra för barnen. Exempelvis finns i programmet ”Pettson i snickarbo´n” en modul som tränar multiplikation. Erfarenhet från observationer av barn vid datorn visar att de ofta väljer den svårighetsnivå som de själv klarar (Pedersen 1998). I förskoleklassen gjordes få observationer där den vuxne introducerade en ny möjlighet till att lära vid datorn. Under observationsperioden noterades ingen aktivitet där sexåringarna använde dator för att skriva ett enkelt meddelande eller liknande.

### 8.2.3 Fördjupningsstudiens slutsatser

Vad kan vi då dra för slutsatser av de observationer och intervjuer som gjorts hitintills? För det första kan man konstatera att på ett ytligt plan finns det stora likheter hur man organiserar verksamheten i förskoleklasserna. Man har på en övergripande nivå i kommunen en gemensam nämnd för verksamheten i förskola och skola. Förskoleklasserna tillhör en organisatorisk enhet som omfattar både förskole- och skolverksamhet. De beslut som fattas i de kommunövergripande organen är vid en närmare granskning något olika. Den stora skillnaden i de undersökta förskoleklasserna är att man i en kommun har beslut som talar om att förskoleklassen är en ”skolförberedande” verksamhet medan man i de två övriga talar om att förskoleklassen är en del av grundskolans verksamhet. Dessa beslut får i de undersökta klasserna konsekvenser för hur man ser på verksamheten. Tankar och uppfattningar om förskoleklassen som en skolförberedande verksamhet är tydlig i samtalen med både rektor och berörd personal i en av våra kommuner. Den typ en formulering finns inte samma utsträckning företrädd i de två övriga kommunerna. Det skulle kunna vara ett exempel på hur ett kommunalt beslut också kan få inverkan på vilken inriktning verksamheten får på det lokala planet.

En annan faktor som skiljer mellan de olika förskoleklasserna är de lokaler man disponerar för sin verksamhet. Här är en av klasserna placerad i en byggnad ett 100 tal meter från skolans huvudbyggnad. En sådan placering verkar leda till att inverkan från den sk skoltraditionen inte är lika stor som vad som är fallet i de övriga två (Dahlberg and Lenz Taguchi 1994). Troligen har placeringen av förskoleklassen lokalmässigt betydelse för den inverkan skolan har på verk-

samheten. Tydligast har detta observerats när man studerar det veckoscheman som finns i de olika klasserna. De två förskoleklasser som finns helt inom en grundskolan lokal har ett mer fast scheman vad gäller innehåll och form. Schemat i Vintergatan är mer flexibelt och är mindre påverkat av årskurs ett som finns i anslutning till klassen.

Vilka möjligheter och vilka hinder för lärande finns då i de olika förskoleklasserna? Om vi fokuserar den här diskussionen till möjligheter och hinder för att utveckla den språkliga förmågan kan man konstatera följande. För det första finns det i samtliga grupper ett utvecklat arbete med att stimulera den språkliga medvetenheten. Omfattning av dessa aktiviteter är stor i samtliga observerade grupper. Man kan anta att denna språkliga förmåga är av stor vikt i utvecklandet av barnens förmåga till ordavkodning och stavning på längre sikt (Lundberg, Frost et al. 1988). Under observationerna har vi inte observerat så många tillfällen där man läser sagor för barnen. Sagoläsning skulle kunna vara en viktig komponent i att utveckla barns ordförståelse och på längre sikt deras läsförståelse. Termen berättelsestruktur används vanligen för att påvisa hur sagan ger barnet en struktur för att memorera innehållet i en saga men också en struktur för att återge innehållet i en saga. Endast i förskoleklassen Vintergatan är sagoläsning en återkommande aktivitet efter lunch varje dag. Det här kan också förstås som att Vintergatan som är den klass som är minst påverkad av skoltraditionen också har behållit en aktivitet som ofta förekommer i förskolans verksamhet.

För det tredje är barnens möjligheter till mer avancerade läs- och skrivaktiviteter begränsade till de i förväg planerade tidpunkterna när de är tillsammans med lågstadieläraren i arbetslaget. Utöver den tid man har planerat för att läsa och skriva finns det få observationer där de yngre barnen går in till lågstadieläraren.

För det fjärde är olika typer av skrivstimulerande övningar ovanliga. Ett undantag är Orion där man under vårterminen arbetat med en lite annorlunda skrivbok. Barnen har klistrat in en valfri bild i sin skrivbok. Läraren har sedan uppmanat barnen att skriva något till bilden. Några barn har gjort krumelurer andra har skrivit ord. Det har inte funnits några krav på att stava rätt eller skriva "riktiga" bokstäver. Man har pratat om det man skrivit. Under en två månaders period har barnens förmåga att skriva utvecklats i en snabb takt enligt förskolläraren. Flera av barnen har nu nått ett stadium där man skriver en fonologisk skrift. Orden stavas som de låter "MAN MÅSTE AA KLENING" (man måste ha klänning (av en flicka i klassen)). Den här aktiviteten skall ställas i kontrast till de skrivövningar, som förekommer under andra arbetspass. På en rad i skrivboken står bokstaven a. Barnen skall nu skriva bokstaven a ett tiotal gånger på raden. Nästa uppgift kan vara att skriva ordet apa tio gånger.

Övningarna kan ses som uttryck för två tydliga synsätt på lärande. Ett synsätt som innebär att man utvecklas genom att utforska och pröva olika möjligheter och ett synsätt som innebär att man övar sig att göra rätt.

Avslutningsvis skulle följande tentativa slutsatser kunna dras:

- Besluten i barn- och ungdomsnämnden verkar ha betydelse för hur skolorna organiserar verksamheten i förskoleklassen.
- Förskoleklassens lokalmässiga placering verkar påverka möjligheterna till gemensam planering och gemensam verksamhet.
- Sexåringen får i förskoleklassen goda möjligheter till att utveckla sin språkliga medvetenhet. Språkstimulanen i förskoleklassen har dock ett alltför snävt fokus på språklig medvetenhet. Få aktiviteter där vuxna läser sagor för barn har observerats.
- Det sker en tydlig uppdelning av arbetsuppgifter mellan förskollärare och grundskollärare när det gäller läs- och skrivstimulans. Förskolläraren ansvarar för förberedande läs- och skrivaktiviteter medan grundskolläraren ansvarar för att lära barnen läsa och skriva. □ Den bristande samverkan mellan förskoleklassen och grundskolan innebär att sexåringen inte får möjlighet att gå vidare i sin läs- och skrivutveckling.

## 9. Reflektioner och slutsatser

Det första årets rapport till regeringen var huvudsakligen av beskrivande karaktär. I år har projektet gjort en preliminär analys och vill peka på några problemområden och utvecklingstendenser, som kan föranleda överväganden om förslag till åtgärder riktade till olika intressenter; förvaltning, rektorer, arbetslag och föräldrar - men främst till skolhuvudmannen. Slutanalysen år tre kan troligen föranleda mer riktade åtgärdsförslag och kan även utgöra underlag för regeringens överväganden om åtgärder. Helt uppenbart är emellertid att det redan nu bör vidtas olika informations- och implementeringsinsatser.

Såsom i så många andra sammanhang konstaterar vi att variationen i organisation, graden av samsyn liksom yttre och inre ramar och utvecklingsinsatser är mycket stor. Brister kan konstateras på många punkter med utgångspunkt i den reviderade läroplanens (Lpo 94) mål och riktlinjer och andra statliga dokument som beskriver integrationsreformens intentioner. Rimligheten i dessa variationer och brister kan ifrågasättas i ett likvärdighetsperspektiv, då undervisningen i förskoleklassen lägger grunden till framtida måluppfyllelse i grundskolan.

Vi vill här peka på några centrala problemområden och slutsatser som kan dras av andra årets varierade och omfattande datainsamling och analyser, vars resultat stödjer varandra.

### *Bristande kunskap och samsyn*

Bland de allvarligaste bristerna kan konstateras att det saknas kunskap om reformens intentioner och att den reviderade Lpo 94 gäller för förskoleklassen och skall tillämpas i fritidshemmen. Det saknas även kunskap om läroplanens innehåll och innebörd såväl på organisations- som verksamhets- och brukarnivå. Informations- och implementeringsbehov finns på såväl nämnd- som förvaltnings- och verksamhetsnivå. Inte minst gäller detta för de pedagogiska ledarna, som kan betraktas som nyckelpersoner i ett pedagogiskt förändringsarbete. Det förefaller även som om föräldrarna är i behov av information om vad förskoleklass innebär och vilka valmöjligheter som föreligger.

Många föräldrar vet inte att förskoleklass är en frivillig skolform och känner inte till förskoleklassens planer eller mål. Det verkar också vara väsentligt att stödja arbetslagen i deras internalisering av det sociokulturella och erfarenhetsbaserade synsätt som ligger till grund för läroplanerna. Detta innebär att arbetslagen behöver tid och stöd i det mödosamma arbete som det innebär att aktivt reflektera över sina invanda föreställningar och synsätt, lära av varandra och ta till sig ett delvis nytt sätt att se på barn, kunskap och lärande.

Brister konstateras även när det gäller ett gemensamt synsätt i nämnd, förvaltning och lokala organisationer. Ett gemensamt synsätt skulle troligen underlätta reformens genomförande liksom gemensamma planer, som avspeglar en helhetssyn i utformandet av ett sammanhållet utbildningssystem.

Det förekommer relativt ofta att personalen inte ges någon vägledning i valet av den pedagogiska utformningen av verksamheten. Personalens uppdrag är att de ska arbeta integrerat i arbetslag med förskoleklass, grundskola och fritidshem. I de fall där inte förvaltning eller rektorer bygger på med ett innehållsligt uppdrag föreligger en risk för att det endast blir en organisatorisk reform. Det återstår mycket arbete innan integrationsreformen är genomförd på verksamhetsnivå.

Det framgår även att det saknas kunskap om vilka organisatoriska och strukturella förutsättningar som skulle underlätta reformens genomförande.

#### *Brist på goda förutsättningar för lagarbete och "lärande i arbetet"*

En faktor som visat sig viktig att bevaka är förekomsten av gemensamma formella och informella mötesplatser samt tid för gemensam planering och kollegial reflektion. Fortfarande räknas inte alltid förskollärare och fritidspedagoger till "skolans" personal. Skillnader i arbetstidsavtal och arbetsvillkor, statusskillnader och löneskillnader samt icke färdigförhandlade avtal tycks försvåra integrationsprocessen. Brist på tid för gemensamma diskussioner och gemensam planering av den pedagogiska verksamheten pekar många på vara den yttersta orsaken till att man inte kommit längre i integrationsprocessen. Det bör emellertid påpekas att det är viktigt hur man använder den tillgängliga tiden. I många av arbetslagen uttrycker man också att man saknar kontinuerligt stöd och kontakt med rektor och övrig skollledning.

#### *Strukturella förutsättningar och stor variation*

Det förekommer en stor variation beträffande barngruppernas storlek och sammansättning liksom arbetslagen sammansättning, personaltätheten, andelen högskoleutbildade pedagoger och kontinuiteten i arbetslagen. Det förefaller framförallt att vara brist på fritidspedagoger.

Variationen innebär att det i vissa fall föreligger en risk för att integrationsprocessen påverkas negativt. Det förekommer t.ex. arbetslag som saknar pedagoger med olika kompetenser, som kan utveckla varandras tänkande enligt reformens intentioner. Stora barngrupper kan också försvåra pedagogernas möjligheter att "se" varje barn och stödja varje barn i deras individuella läroprocesser.

#### *Icke ändamålsenliga lokaler*

Lokalfrågan har lösts på en mängd olika sätt, som är mer eller mindre lyckade, och brist på ändamålsenliga lokaler framhålls allmänt som en hindrande faktor i integrationsarbetet. Det förefaller som att det finns risk för att det traditionella "klassrummet" håller på att ta över på bekostnad av förskolans mer funktionella lokaler med utrymme och inredning, som innebär att flera varierande aktiviteter kan pågå samtidigt eller växelvis. Matsalen är i många fall inte anpassad till sexåringar och det finns inte alltid utrymme för lek, skapande verksamhet och rekreation, vilket är en väsentlig förutsättning för utveckling av varierade arbetsformer i integrerad verksamhet.

De krav som finns i skolbestämmelserna avseende skollokaler anges i 1 kap. 4§ grundskoleförordningen. ”Grundskolan skall ha ändamålsenliga lokaler. Den skall också ha utrustning som behövs för en tidsenlig utbildning.” Någon motsvarande bestämmelse finns inte för förskoleklassen, men däremot för fritidshemmen i skollagen 2 a kap. 3§ ”Lokalerna skall vara ändamålsenliga”. Det kan därför finnas skäl att diskutera betydelsen av att införa bestämmelser även för förskoleklassen. Förskoleklassen liksom den med förskoleklassen integrerade verksamheten bör givetvis också omfattas av krav på ändamålsenliga lokaler.

### *Möjligheter*

Trots att hindren således är många för en framgångsrik integrationsprocess - såväl organisatoriskt som kunskapsmässigt och lokalmässigt - ser de flesta ändå positivt på reformens möjligheter och utvecklingspotential, både på lednings- och verksamhetsnivå. Det förekommer på många håll ett intensivt utvecklingsarbete, som det är viktigt att stödja på olika vis. Det finns en utvecklingspotential i en mångfald av perspektiv och idéer. Man måste emellertid målmedvetet sträva åt samma håll för att en utveckling skall komma till stånd och Skolverket har funnit tecken på bristande kunskap, målmedvetenhet och samsyn i organisationen. Särskilt allvarig är bristande kunskap om integrationsreformen hos de pedagogiska ledarna, som också i en del fall tycks sakna stöd för reformens genomförande uppåt i organisationen. Det tycks också saknas kännedom om vilka förutsättningar som krävs för ett framgångsrikt lokalt utvecklingsarbete. Mycket utvecklingsarbete återstår för att man ska nå upp till reformens och läroplanens intentioner.

Förutsättningar i form av tid och utrymme för kollegial reflektion och gemensam planering torde vara nödvändiga förutsättningar liksom strukturella förutsättningar bl.a. i form av lämpliga lokaler, gruppstorlek, personaltäthet och kompetent personal och ledning. Dessa förutsättningar föreligger inte alltid och skall ytterligare studeras och analyseras under det avslutande projektåret. En viktig fråga att ta ställning till är vilka problemområden som bör åtgärdas på vilken nivå i styrkedjan samt vilka åtgärder som bör vidtas så snart som möjligt eller först när slutanalysen är gjord nästa år.

### *Frågor att särskilt uppmärksamma inför nästa års arbete i projektet*

Förekomsten av gemensamma planer, överenskommelser och synsätt kommer att uppmärksammas ytterligare liksom övriga nämnda förutsättningar för integrationsreformens förverkligande. Utifrån en förståelse för att förändringsarbete av denna dignitet är tidskrävande kommer vi med intresse att fortsätta att följa vilka styrdokument som kommunerna utarbetar och om det pågår ett arbete som tyder på att en gemensam modell och ett gemensamt synsätt håller på att utvecklas i kommunerna.

Skolverket kommer även att fortsätta att analysera och reflektera över betydelsen av att förskoleklassen ej omfattas av krav på utarbetandet av lokala arbetsplaner. Förskoleklassen är en skolform och omfattas således av skollagens krav på



skolplan och förordningen om kvalitetsredovisningar, men inte av kravet på arbetsplan. Detta kan uppfattas som inkonsekvent och göra att kvalitetsredovisningen av förskoleklassens verksamhet kan försvåras och marginaliseras. För- och nackdelar med en hårdare reglering av verksamheten bör utredas.

Under det sista projektåret kommer projektet att fokusera på hur traditionsutvecklingen och en eventuell förändring av förhållningssätt och arbetsformer fortskrider. Projektet kommer även att i högre grad än hittills analysera, problematisera och anknyta till aktuell forskning. Tentativt tyder våra data i nuläget på att det snarare sker en utveckling mot en vuxenstyrd "skolifiering" av den integrerade verksamheten än en utveckling i reformens anda mot nya synsätt och arbetsformer med inriktning mot lek och skapande. Det förefaller som om skolans mer ämnesinriktade kunskapssyn och organisering av verksamheten i raster och arbetspass håller på att ta över i förhållande till en mer sammanhållen barninriktad kunskapssyn och organisering.

Leken tycks ibland bli en utfyllnad mellan arbetspassen eller bli något barnen får ägna sig åt när de är färdiga med de lärarstyrda och strukturerade aktiviteterna. Det blir mot denna bakgrund angeläget att närmare studera hur barnens erfarenheter kan te sig över en dag; t.ex. vad gäller fördelningen lärarstyrd undervisning, lek, vila och skapande verksamhet.

#### *Spridning av resultaten och överväganden om åtgärder*

En plan skall tas fram för hur resultatet skall spridas som underlag för överväganden om åtgärder såväl externt som internt på Skolverket. Externa målgrupper är framförallt skolhuvudmannen men även skolledare och arbetslag samt grund-, fort- och vidareutbildnings-anordnare.

Delrapporten kommer att finnas tillgänglig på Skolverkets hemsida samt i tryckt form. Information om resultaten kommer att presenteras i Skolverkets nyhetsbrev.

# Referenser

- Ahlstrand, E. (1995) *Lärares samarbete - en verksamhet på två arenor*. Akademisk avhandling. Linköpings Studies in Education and Psychology. No 43.
- Andersson, Bengt-Erik; Malin Rohlin, Anita Söderlund (red) (1997) *Skola - skolbarnsomsorg i samverkan*. SKOLBOM-projektet nr 3. Utvärdering av skolbarnsomsorg. Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för barn- och ungdomsvetenskap.
- Dahlberg, G. and H. Lenz Taguchi (1994). Förskola och skola - om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats. *Grunden för livslångt lärande. En barnmogen skola*. S. 1994:45. Stockholm, Utbildningsdepartementet.
- Davidsson, B. (2000). *Samlingen - en symbol för integration mellan förskola och grundskola*. NFPF Congress, Kristiansand, Norge.
- Ds 1997:10. *Samverkan för utveckling*. Utbildningsdepartementet
- Förordningen om kvalitetsredovisning inom skolväsendet. SFS 1997:702.
- Flising, Björn (1995) *Samverkan skola - barnomsorg. En utvärdering*. SOS-rapport 1995:12, Stockholm: Socialstyrelsen
- Granström, K. (1990) *Arbete och kommunikation i arbetslag och arbetsenheter*. SIC 31, Tema Kommunikation, Linköpings universitet.
- Grundskoleförordningen 2 kap 13 §.
- Haug, P. (1992) *Educational reform by experiment. The Norwegian experimental educational programme for 6-year olds (1986-1990) and the subsequent reform*. Stockholm. HLS förlag.
- Haug, P. (1997) Politikk og pedagogikk i norsk 6-årsreform. Om det beste frå barnehage og skule. Seminarium vid Skolverket 20. November 1997.
- Jonsson, M. & Ahlström, K.G. (1991) *Fri elevgruppering*. Studentlitteratur. Lund.
- Karlsudd, Peter (1999) *Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg*. Lärarhögskolan: Malmö
- Kommittédirektiv (Dir. 1996:61) till Bosk 1.
- Lundberg, I., J. Frost, et al. (1988). "Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children." *Reading Research Quarterly* (23): 263-284.
- Pedersen, J. (1998). *Informationstekniken i skolan. En forskningsöversikt*. Stockholm, Skolverket.
- Pramling, I., Mauritzon (1997) *Att lära som sexåring. En kunskapsöversikt*. Skolverket. Stockholm.
- Pramling, I. (2000) *Förskoleklassen och integrationen med skolan-hinder och möjligheter*. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.

- Prop. 1975/76:39. *Utredning om skolans inre arbete.*
- Prop. 1988/89:4. *Skolans utveckling och styrning.*
- Prop. 1995/96:206. *Vissa skolfrågor mm.*
- Prop. 1997/98:6. *Förskoleklass och andra skollagsfrågor.*
- Prop. 1997/98:94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet mm.*
- Regeringens skrivelse 1996/97:112.
- Regeringsregleringsbrev för budgetåret 1998.
- Regeringens regleringsbrev för budgetåret 1999.
- Seigeroth (1998). *Integration av förändringsmetoder - en modell för välgrundad metodintegration.* Institutionen för datavetenskap. Linköping, Linköpings universitet: 213.
- Skollagen, 2. kap 8§.
- Skolverket (1998) *Barnomsorgen. Kunskapsläget inför framtida utvärdering - en inventering och analys.*
- Skolverket (2000) *Barnomsorg och skola. Jämförelsetal för huvudmän, del 1.*
- Skolverket (2000) *Barnomsorg och skola i siffror, del 2.*
- Skolverket (2000) *Finns fritids?* Skolverkets rapport nr 186
- Skolverket (1998) *Integration mellan barnomsorg och skola. Beslut genomförande och konsekvenser i tolv kommuner.*
- Skolverkets allmänna råd om kvalitetsredovisning inom skolväsendet. Allmänna råd 1991:1.
- SOU. 1997:157. *Att erövrva omvärlden.* Förslag till läroplan för förskolan. Slutbetänkande av Barnomsorg- och Skolakommittén.
- Wiechel. A.S. (1994) *Erfarenheter från lokalt utvecklingsarbete angående samverkan mellan förskola och skola.* SOU 1994:45 *Grunden för livslångt lärande. En barnmogen skola.* Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- Ågårdh, Ingegerd (1992) *Föräldrars uppfattning omkring samarbete skola - fritidshem.* Institutionen för pedagogik och specialmetodik. Lärarhögskolan i Malmö: Lunds universitet.



# *Bilaga 1*

## *Förskoleklassen och integrationen med grundskolan - hinder och möjligheter*

*Professor Ingrid Pramling Samuelsson  
Institutionen för pedagogik och didaktik  
Göteborgs universitet*

### *Inledning*

På uppdrag av Skolverket har en förfrågan (se sid. 78) skickats ut till 14 barn- och ungdomspedagogiska program för att undersöka hur lärarna som arbetar där ser på utvecklingen av förskoleklassen och integrationen med skolan. Av de barn- och ungdomspedagogiska programmen har elva svarat mer eller mindre utförligt, två har tackat nej till att medverka på grund av tidsbrist och en har fallit bort av andra orsaker. Denna sammanställning har gjorts utifrån dessa enkätsvar.

Enkäten riktar sig främst till de lärarutbildare som också står för kontakten med fältet. Sätten man tagit fram enkätsvaren på varierar. På några utbildningsorter har metodiklärare samlat sina intryck från besök i verksamheterna. På andra utbildningsorter har lärarutbildarna låtit arbetslagen ute i förskoleklasserna svara och på någon utbildningsort har ett 100-tal studenter gjort systematiska sammanställningar från sina praktikperioder. Dessa sammanställningar har sedan presenterats och diskuterats och lett fram till synpunkter och svar på de frågor enkäten ställer.

Det exakta antalet som svarat på enkäten är svårt att uppge med anledning av hur enkäten besvarats, men det man kan slå fast är dock att informationen kommer från en nyckelgrupp förskollärare, fritidspedagoger, lärarutbildare och studenter med stor samlad erfarenhet av verksamheten både i förskola och skola samt av den integrationsprocess som nu pågått ett antal år. Trots varierande underlag och antal informanter visar samtliga svar på likartade problem och möjligheter i integrationen.

I denna studie blir grundskolans lärare hörda endast i periferin, eftersom vi inte vänt oss till utbildningarna för grundskollärarna. Kanske skulle man behöva göra motsvarande studie där man vänder sig till denna grupp för att få en bättre helhetsbild.

Analysen av enkätsvaren skall ses i ljuset av samhällets intention att utveckla ”något nytt”, dvs. den integrerade verksamheten ska varken baseras på en traditionell förskole- eller skolpedagogik (Utbildningsdepartementet, 1996:61, 1997:30). Det ”nya pedagogiska förhållningssättet” skall leda till att en kontinuitet skapas i det livsånga lärandet som det gestaltas i läroplanerna och i bakgrundstexter till dessa (Utbildningsdepartementet, 1998a, 1998b; SOU 1992:94, SOU 1997:157).

### **Modeller för samverkan**

På många skolor har man kommit långt i integrationsarbetet, medan man på andra i stort sett bara lokalintegrerat eller påbörjat en samverkan. En anledning till detta kan vara att tolkningarna av vad integration av förskoleklassen innebär visar sig vara mycket olika. De politiska beslut som tagits beträffande integrationen ger på många håll arbetslaget friheten att välja på vilket sätt integrationen skall ske - en frihet som ofta skapar en osäkerhet, eftersom många inte har tillräckliga kunskaper om den nya läroplanen och vad man vill uppnå med integration. Samtidigt finns det exempel på att de verksamheter som sedan en längre tid tillbaka arbetat integrerat på frivillig basis har en mycket mer positiv utveckling än de verksamheter som av politiska beslut styrts till att arbeta integrerat.

I huvudsak finner man tre olika *organisationsmodeller* för samverkan:

1. Förskoleklass (6-årsklass) lokaliserad på förskola i nära anslutning till skolan eller i eget klassrum i skolan. Här arbetar barnen ofta enligt traditionella förskolepedagogiska principer och 6-åringarna har liten kontakt med skolan och vice versa. Samarbetet inskränks oftast till enstaka temadagar, någon form av fadderverksamhet och besök i varandras verksamheter. Barnen får ingen möjlighet att utveckla någon gemenskap och kamratskap utanför den egna verksamheten. Samverkan sker ur de vuxnas perspektiv. Detta innebär en traditionell och gammaldags modell där ingen utveckling mot något gemensamt skett. Det är i huvudsak en administrativ och lokalmässig integration.

2. Förskoleklass i skolan där 6- och 7-åringar integrerats i en klassenhet med arbetslag bestående av både förskollärare, grundskollärare och fritidspedagog. I denna form ser de flesta, såväl lärare som studenter, de största möjligheterna och vinsterna för såväl 6-åringarna som 7-åringarna. I denna organisationsform upplever lärarna att de har bättre förutsättningar att utveckla gemensamma mål och förhållningssätt. Barnens utveckling och inte ålder styr verksamheten. Detta leder i sin tur till blandade grupper av barn och lärare i förhållande till olika innehåll. Denna organisationsform förefaller vara vanlig och kanske den mest eftersträvarvärda.

3. Förskoleklass som utgör en mindre enhet inom en klass tillsammans med både 7- och 8-åringar och i vissa fall även 9-åringar. Här omfattar verksamheten fler åldrar och det innebär ofta att det blir ålder och inte lärande, utveckling och innehåll som styr. Barnen delas ofta in i åldersgrupper och man har ej förmåga att se att barn lär av varandra och att äldre barn kan vara en tillgång för

ett yngre och tvärtom. Även här arbetar man i arbetslag men lärarnas skilda kompetenser används mer traditionellt. Denna organisationsform är också vanlig.

### **Organisatoriska hinder att lösa för att få möjligheterna att spira**

Problemen och möjligheterna i samband med integreringen visar sig vara olika beroende på vilken organisationsmodell man väljer, men de flesta synpunkterna vävs mer eller mindre in i varandra, varför vi valt att presentera och i vissa fall kommentera dem i form av ett antal punkter.

- Både förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger, men även politiker och tjänstemän har olika definition på vad integration innebär - något som förvisso för svårar utvecklingen.
- För dålig kunskap bland många inblandade om den gemensamma läroplanen. I en del verksamheter verkar man inte ens ha tillgång till läroplanen. Även om man har tillgång till läroplanen eller har lyssnat på någon som har informerat om den, tycks man ändå inte ha trängt in i den och försökt tolka vad innehållet betyder för den egna verksamheten.
- Olika arbetstidsavtal leder till brist på tid för gemensamma diskussioner och planering. Detta är en punkt som de flesta pekar på som ett reellt hinder för att utveckla och integrera verksamheten.
- På grund av besparingar förändras förutsättningarna under arbetets gång, menar man. De ekonomiska nedskärningarna som kommit parallellt med kravet på utveckling har påverkat integrationen negativt, inte minst genom att det medfört större barngrupper.
- Avsaknaden av tydlig ledning skapar maktstrukturer. Eftersom ledningspersonalen inte alltid själva har klart för sig vad integrationen skall leda till är det ofta någon enskild, stark individ som definierar hur det skall vara. Därmed blir det gärna skolans tunga tradition som tar över.
- För lite pedagogiskt stöd från ledningen leder till att man inte når det gemensamma målet. Om man som förskollärare, lärare och fritidspedagoger inte lyckas nå en enighet om vart åt man skall sträva, utan låter var och en syssla med det de alltid gjort så sker naturligtvis ingen eller ringa utveckling och definitivt inte någon utveckling mot ett gemensamt mål.
- Möjlighet till arbetslagsutbildning är viktig. Viljan till samarbete i arbetslaget påverkar i hög grad utfallet. Förskolans lärare har sedan 20-25 år tillbaka arbetat i lag, medan väldigt få av skolans lärare har gjort detta, utan i stället varit vana att planera och bestämma på egen hand. Att arbeta i lag kräver helt andra kompetenser och sätt att tänka än om man ensam har kontroll över allt. Hansen (1999) visar i sin avhandling just hur grundskolans lärare uppfattar det som en osäkerhet hos fritidspedagogen om han/hon ger utrymme för någon annan lärare att bli delaktig i planering och olika beslut.

Förskolan har också gått igenom alla de problem som att "bestämma tillsammans" för med sig. Boalt Boëthius (1985) har visat att under en period innebar det att förskolans lärare "lade sig" på den minst kompetentes nivå. Så förefaller ingalunda mönstret se ut i de integrerade klasserna - snarare är det så att skolans mer statusfyllda värld tar över. För att använda sig av ett lagarbete behövs både kunskap och motivation hos alla berörda lärargrupper, vilket enkätsvaren tyder på saknas i många fall.

Skillnader i erfarenheter av att organisera och arbeta i arbetslag kan medföra att arbetet "går trögt".

- Gruppstorleken har ökat. Generellt gäller för förskoleklassen såväl som för all annan förskoleverksamhet att det har blivit större grupper under 90-talet. Som värst förefaller detta ta sig uttryck under den fria tiden i skolan när fritidspedagogerna har ansvaret. Det är svårt att föreställa sig att det kan bedrivas någon medveten pedagogisk verksamhet i grupper med 40-50 barn eller fler!
- Vuxna hinner inte alltid uppmärksamma 6-åringarnas svårigheter under raster, toalettbesök, etc. Många 6-åringar behöver en omsorg från vuxna som det inte alltid finns utrymme för idag.
- Brist på lokaler lämpliga för förskolepedagogik, dvs. utrymmen för lek och skapande verksamhet. Att lokalerna inte är ändamålsenliga tar många upp. Framför allt verkar det traditionella "klassrummet" ha tagit över istället för förskolans mer funktionella lokaler i vilka flera varierande aktiviteter kan pågå samtidigt. Dessutom menar man att det behövs smårum och undanskymda vrår för att lekverksamhet skall utvecklas och för att barnen skall få lugn och ro - något som många förskoleklasser lider brist på idag.
- Förskoleklassen har ofta för små lokaler, vilket leder sexåringarnas verksamhet till en stillasittande förskoleklass, dvs. en förövning till den traditionella skolan. Men det är inte endast brist på utrymme för lek och skapande. Ofta är också de befintliga utrymmena utformade på ett begränsande sätt som innebär att man i verksamheten tvingas arbeta med uppgifter där man ska sitta vid bord och arbeta.
- Matsalen är ej anpassad till 6-åringar. Detta kan med största sannolikhet betyda att där är för många barn och därmed stökigt, men också att bord och stolar rent fysiskt inte är anpassade till barns storlek. Matsalen kan ligga långt från förskoleklassens lokaler, vilket innebär av- och påklädning under tidspress. Känslan i matsalen kan upplevas både oroande och pressande. Det är många val som skall göras ur uppläggnings-skålar som inte är i barnens höjd och slutligen skall brickan balanseras lång väg till matborden som är anvisade för dem.
- Förskoleklassen ses inte alltid som en del av skolan och omfattas inte av skolans gemensamma arbetsplaner och olika handlingsplaner. Trots att läroplanen också gäller för förskoleklassen (Utbildningsdepartementet, 1998a) får detta inte alltid konsekvenser för andra dokument i skolan. Inte heller är man



som förskollärare och fritidspedagog i förskoleklassen och fritidsverksamheten delaktig i skolans fortbildning. Man räknas helt enkelt inte alltid med i skolans värld!

Trots att hindren är många så säger man ändå i de flesta enkäterna, att om de organisatoriska, ekonomiska och lokalmässiga hinder undanröjs ser man stora möjligheter till att skapa en gemensam praktik utifrån de barn och lärare som finns.

### **Yrkesgruppernas olika synsätt och olika villkor**

Att samarbetet mellan de olika yrkesgrupperna i arbetslaget är berikande för alla inblandade och medför nya möjligheter till utveckling framgår tydligt på de ställen där integration förekommer. Men det är skillnaderna i lärarnas synsätt och deras olika arbetsvillkor som blir det mest framträdande i enkätsvaren:

- Skillnader i kunskapssyn - förskolans traditionella syn på "hela barnet" kontra skolans traditionella ämnesindelning. En distinktion som Förskola-skola-kommittén poängterade redan för 15 år sedan (SOU 1985:22). I förskolan har barnets personlighetsutveckling satts i centrum, medan det i skolan har handlat om barnets kognitiva utveckling, eller kanske ännu snävare - att lära sig förutbestämda, mätbara kunskaper.
- Synen på pedagogrollen - förskolans mer handledande pedagogiska roll kontra skolans i högre grad undervisande. Synsättet på kunskap och kunskapsbildning får naturligtvis konsekvenser för hur man som pedagog ser på sin roll i barns lärande. Åtskilliga skrifter har tidigare pekat ut just bristen på en gemensam syn på barns lärande som hindret för en kontinuitet mellan förskola och skola (se t.ex. Pramling Samuelsson och Mauritzson, 1997). Här handlar det förvisso om verksamma lärare som skall förändra sina perspektiv genom att ge avkall på etablerade sätt att tänka och se något nytt i sina verksamheter - något som förutsätter en förändringsbenägenhet som man kan ifrågasätta om den finns (Q-0962, 1998). Det man kan konstatera är att de yttre ramarna i form av den kunskapssyn som ligger bakom både förskolans och skolans läroplaner är gemensam och dessutom annorlunda än både för skolans mer vanliga mognadssyn och skolans mer förmedlande syn på kunskap (Pramling Samuelsson och Sheridan, 1999). Det socio-kulturella och erfarenhetsbaserade synsätt som idag ligger till grund för läroplanerna, i kombination med en målorientering, kräver en delvis annan verksamhet än den som tidigare bedrivits både i förskola och skola. Självklart kräver detta också en delvis annorlunda pedagogroll än den som funnits både i förskolan och skolan.
- Revirtänkandet inom de olika yrkesgrupperna försvårar samarbetet. Att det på vissa håll uppstår ett revirtänkande och bevakande har naturligtvis sin grund i rädslan för det okända, dvs. vad det hela skall utvecklas till. Det är tryggare att göra det man är van vid än att behöva göra något nytt.

- I en del enkätsvar framkommer att "skolan" saknar respekt för förskollärarnas och fritidspedagogernas yrkeskompetens. Många pedagoger med bakgrund i förskola och fritidsverksamhet verkar inte uppleva att de respekteras som yrkesgrupp. De signaler de uppfattar är att de inte är "riktiga" lärare utan några som sysslar med "mindre viktiga" aspekter av barns lärande, om man över huvud taget betraktar det förskolläraren och fritidspedagogen gör som kopplat till lärandet.
- Skillnader i lön, olika arbetstidsavtal och tid avsatt för planering skapar samarbetsproblem i olika former. Detta pekar många på som den yttersta orsaken till att man inte kommit längre. Det faktum att man har sämre lön, längre arbetstid med barnen och mindre planeringstid som förskollärare och fritidspedagog menar man faktiskt både försvårar samverkan och tyder på en statuskillnad som är förödande för utvecklingen.

### **Konsekvenser för förskollärare och fritidspedagoger**

Där det fungerar bra kan man konstatera att arbete i arbetslag kan vara berikande för alla och skapar en "vi-känsla". Man är fler vuxna som delar på ansvaret och det öppnar upp för fler diskussioner, nya idéer och sätt att arbeta på. Det ges fler möjligheter att organisera verksamheten i både större och mindre grupper. Temaarbetet underlättas oftast genom samverkan men på vissa håll har man upplevt att det snarare har försvagats i förhållande till den traditionella förskolan där det ofta genomsyrar hela verksamheten. Just någon form av tema kan dock i många fall vara den enda konkreta samarbetspunkten, men också samlingen håller på att utvecklas. Samlingen är kanske en av få aktiviteter från förskolans tradition som börjat få fäste också i skolan i de integrerade verksamheterna (Davidsson, 2000). Här borde å ena sidan förskolläraren och fritidspedagogen bli tongivande eftersom de har störst erfarenhet av detta. Å andra sidan är ju just samlingen det som starkast på påminner om "skola" i förskolan (Hultqvist, 1990; Dahlberg och Lentz Taguzi, 1996). Kanske är det just därför som denna i många fall utgör en aktivitet som man integrerar i, dvs. man gör något tillsammans.

I enkätsvaren framkommer också att vissa förskollärare upplever att de har stärkts och utvecklats i sin yrkesroll. Deras kompetens har blivit synlig. De negativa konsekvenser som framkom var dock fler. Förskollärare och fritidspedagoger upplever sig som inkompetenta och känner sig "överkörda" av grundskolläraren som ofta styr planeringen genom att göra sin egen planering klar innan den gemensamma utarbetas. Man "förskolas" lätt och tappar det unika förskolestadiets metodik och slutar t.ex. att använda leken som arbetsmetod. Både förskollärare och fritidspedagoger hamnar lätt i rollen som "hjälpplärare" eller assistenter och särskilt fritidspedagogerna har svårt att hitta sin roll i arbetslaget.

## **Konsekvenser för det pedagogiska innehållet**

I de verksamheter där arbetslaget fungerar bra och där man tillsammans har utvecklat en innehållslig integration blir konsekvensen att man utgår från barnens intresse och utveckling - inte deras ålder. Aktiviteter, metoder och innehåll utgår ifrån barnen.

I mindre bra fungerande verksamheter verkar däremot integrationsarbetet leda till att perspektivet på verksamheten utgår från de vuxna, dvs. yrkesrollen och inte barnen. Det verkar också vara de olika yrkeskulturerna som det forskas om (Johansson, 1999; Ahlstrand och Granström, 1999; Ivarsson, Lindblad, Pérez Prieto och Sahlström, 1999).

Tid och struktur styr pedagogiken och den anpassas till traditionell skolpedagogik, inte minst genom att man tagit efter "lektionsidén" och genom att man arbetar med lärarledda uppgifter vid bord. Precis som tidigare studier vittnar om, blir det mer av skolans ämnen som utgör ett innehåll (Skolverket, 1999). Musik, rörelse och skapande aktiviteter tvingas att schemaläggas i stället för att utgå ifrån barnens behov och intresse och det ställs mycket höga krav på vad 6-åringarna skall klara av. Risken är att fler barn kommer att slås ut allt tidigare i utbildningssamhället.

Det förefaller som om skolans mer ämnesinriktade kunskap håller på att ta över istället för att utvecklingen av barns förståelse för olika aspekter av sin omvärld och sig själva står i fokus. Man kanske kan säga att det som INOM-gruppen i sina studier på 70-talet visade som distinktion i lärandet, dvs. skillnaden mellan djup- och ytlinäring, blir uppenbar även i förskoleklassen (Marton, m.fl., 1977). Även i tidigare studier på specifika innehållsdimensioner som tid, trafik, m.m. har detta visat sig finnas i förskolan (Pramling, 1986). Men strävan i alla dokument och nya teorier om lärande är ju att utveckla ett djup-lärande, dvs. en förståelse för sin omvärld snarare än att ytliga kunskaper.

## **Konsekvenser för barnen**

Integrationen innebär att 6-åringarna får en mjukare övergång från förskola till skola. Lärare och barn lär känna varandra och 6-åringarna får en chans att pröva på skolans "bredare utbud" och därmed kan en naturlig övergång till skolarbetet ske. De äldre barnen får fler möjligheter att bearbeta sina upplevelser genom skapande verksamhet och lek. Barn i olika åldrar lär av varandra och den sociala kompetensen tränas mer. De yngre barnen stimuleras av de äldre och är inte heller rädda för de äldre barnen. Barnen får också fler vuxna att knyta an till och detta skapar trygghet.

En negativ konsekvens som integrationen kan innebära för barnen är att verksamheten med de äldre barnen ibland ses som viktigare än den med de yngre barnen - något som ger fel signal när man är på väg in i skolans värld. En del 6-åringar kan också ha behov av yngre kamrater och dessa saknas i förskoleklassen.

Egentligen vet vi väldigt lite om konsekvenserna för barnen, vilket också framgår av enkätsvaren.

## Sammanfattning och slutsatser

Man kan konstatera att lärarna på de barnpedagogiska utbildningarna i landet ger en nyanserad och rätt enhetlig bild av den pågående integrationen. På vissa håll eller enstaka verksamheter har man kommit långt i strävan mot en gemensam syn, organisation och verksamhet. Dock kan man nog dra slutsatserna att dessa mer "lyckade" integrationer är relativt få, även om många grundskollärare tycks uttrycka att arbetet blivit så mycket mer positivt genom att de inte längre behöver arbeta och fatta alla beslut på egen hand och att somliga också uttrycker att de lärt sig en del nytt i samverkan med förskollärarna.

Det verkar som om utvecklingen i Sverige går i samma riktning som i Norge, dvs. när "förskolebarn" kommer in i skolan blir det skolans koder som i stor utsträckning gäller (Haug, 1992). I vilken utsträckning det är förskollärarens förväntningar och sätt att tänka om skolan eller faktiska förhållanden som påverkar utvecklingen är svårt att veta. Men man måste sätta de konkreta faktiska förhållandena under lupp och se att avtal och möjligheter till att planera och samverka är ett nyckelproblem som borde lösas. Alla borde bli medvetna om att de ställts inför ett nytt uppdrag och att ingen självklart har "tolkningsföreträde" - något som vissa av skolans lärare verkar tro att de har. Eller så kan man vända på det och säga att förskollärarna och fritidspedagogerna låter dem bestämma. Kanske borde de olika lärarna "läsa läroplanen" tillsammans och tolka denna i ljuset av den kunskapssyn som den vilar på och inte minst - försöka relatera sin egen vardag till läroplanens intentioner.

Utvecklingen av integrationen är naturligtvis en uppgift för rektor och ledning att ta kontroll över. Ett pedagogiskt problem, dvs. verkställandet av läroplanen är inte en organisatorisk fråga. Pedagogik och innehåll förändras inte nödvändigtvis för att man omorganiserar. Det förefaller dock som om man tänker sig att integration innebär att vara tillsammans och göra något! Det är kanske mindre av organiserande man behöver i framtiden. Enkätsvaren tyder på att det är just organiserandet som har kommit i fokus, genom att man strukturerar barns dag på ett sätt så att pedagogerna har full kontroll på vem som gör vad och framför allt på vad barnen gör.

Lokal- och aktivitetsintegration verkar vara det som framträder som figur i enkätsvaren. Mer sällan framträder någon form av innehållslig integration. Barnen och deras perspektiv lyser med sin frånvaro i den integrationsprocess, eller brist på densamma, som lärarutbildarna i hela landet ger uttryck för i sina enkät svar. Även i forskningen är det inte i första hand barnen som bildar figur. Över huvud taget verkar vi ha lite kunskap om barnens lärande och välbefinnande i förskoleklasser av olika slag.

Det finns en utvecklingspotential i mångfald av perspektiv och idéer, men man måste ändå sträva åt samma håll om en utveckling skall komma till stånd. Det pedagogiska rummet i förskoleklassen och skolans tidiga åldrar bör inte styras av strukturen och klockan, utan av ett genuint intresse, delaktighet och engagemang från både barns och pedagogers sida. För detta är pedagogerna ansvariga (Siraj-Blatchford, 1999). Barnen bör självklart sättas i centrum när man funderar över och arbetar med integrationen. Fokus måste flyttas från

yrkeskulturer och vuxna till barns utveckling och lärande i både den praktiska utvecklingsverksamheten och i kunskapsbildningen av denna, dvs. i forskningen.

Om man avslutningsvis ser på det avtal som just nu förhandlas fram och som sätter fokus på mål kan man fråga sig hur stor grogrunden är inom den integrerade verksamheten för de punkter som man speciellt vill framhålla som betydelsefulla för utvecklingen (Svensson, 2000, s. 4).

- Lust att lära.
- Förmåga att läsa och förstå texter samt uttrycka sig väl i tal och skrift på både svenska och engelska.
- Förmåga att lösa uppgifter i samarbete med andra och att därvid visa respekt för gemensamma hållbara värden.
- Förståelse av betydelsefulla fakta och förmåga att använda begrepp och andra redskap inom förskolans och skolans hela arbetsfält.
- Förmåga att ta egna initiativ, lita på sin företagsamhet och självständigt ta ställning.

Ingen av dessa punkter berörs i enkäten av någon, dvs. man kan säga att det som framstår tydligast för personerna från de barnpedagogiska utbildningarna, vare sig de är lärarutbildare eller studenter, är inte barnen och deras lärande utan mer de vuxnas situationen. Något som förvisso är sammankopplat. Likväl är det viktigt att poängtera att man vet väldigt lite om barnens situation och i förlängningen vad barn lär sig och hur de utvecklas i den begynnande integrationen. Det man naturligtvis behöver ta ställning till är om utvecklingen är på "rätt" väg eller om den inte är det, vad man då skall göra? Den mest centrala frågan borde vara, hur man startar en pedagogisk debatt och stödjer förskollärarna, fritidspedagogerna och grundskollärarna i sin förändringsprocess. Kanske är inte lösningen, som en grupp psykologer från barnomsorgsfältet säger: "Vi har numera våra egna studiedagar och utvecklingsarbeten, eftersom vi tycker att vi blev marginaliserade i skolans värld".

## **Förfrågan om integration av Förskoleklasserna**

Under den gångna hösten har flera utbildningar uppmärksammat variationen i landet när det gäller förskoleklasserna och integrationen av dessa i skolverksamheten. Skolverket har nu tagit initiativ till en utvärdering av reformen och den problematik som är förenad med den. Enheten för barn- och ungdomsvetenskap vid Göteborgs universitet har av Skolverket fått i uppdrag att ta fram ett underlag till denna utvärdering.

Vi vill därför be er, verksamma lärare som handleder och besöker studerande, och som har nära kontakt med verksamheten med förskoleklasser över hela landet att genomföra en mindre enkätundersökning i arbetslaget på högskolan. Vi ber er att helt kort skriva ned vad som upplevs som problem med och förutsättningar för integrationen men också vad det finns för möjligheter i integrationen av förskoleklasserna. Med utgångspunkt i denna enkät kommer vi förhoppningsvis att gå vidare och detaljstudera vissa intressanta företeelser.

Vi vore tacksamma om vi kunde få ett svar före den 20 februari 2000 helst per email till [ingrid.pramling@ped.gu.se](mailto:ingrid.pramling@ped.gu.se).

Med vänlig hälsning

Ingrid Pramling Samuelsson  
Professor

## Referenser till bilagan

Ahlstrand, E., & Granström, K. (1999). *Några indikationer på professionskultur hos förskollärare, lärare och fritidspedagoger*. Paper presenterat vid nätverksseminariet "Infallsvinklar på barnomsorgsforskning; barnkultur kontra professionskultur", Linköpings universitet, Tema Barn, 6-7 december.

Boëthius, B. (1985). *Att arbeta på daghem. Psykosociala aspekter på daghemspersonalens arbetsmiljö*. Arbetarskyddsfondens sammanfattningar nr. 763.

Dahlberg, G., & Lentz Tagutzi, H. (1995). *Förskola och skola - om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS Förlag.

Davidsson, B. (2000). *Samling - en symbol för integration mellan förskola och grundskola*. Paper presenterat vid NFPF:s Kongress, Kristiansand, Norge, 9-12 mars.

Haug, P. (1992). *Educational reform by experiment. The Norwegian experimental educational programme for 6-year-olds (1986-1990) and the subsequent reform*. Stockholm: HLS Förlag.

Ivarsson, P.-M., Lindblad, S., Pérez Prieto, H. c., & Sahlström, F. (1999). *Förskola och skola i samsamverkan: Studier av ett reformerat utbildningssystem*. Projekt presenterat vid nätverksseminariet "Infallsvinklar på barnomsorgsforskning; barnkultur kontra professionskultur", Linköpings universitet, Tema Barn, 6-7 december.

Johansson, I. (1999). *Innehållet i den nya skolan. Erfarenheter från verksamheter som innehåller förskoleklass, skola och fritidshem*. Paper presenterat vid nätverksseminariet "Infallsvinklar på barnomsorgsforskning; barnkultur kontra professionskultur", Linköpings universitet, Tema Barn, 6-7 december.

Marton, F., Dahlgren, L.-O., Svensson, L. & Säljö, R. (1977). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Pramling, I. (1986). *Barn och inläring*. Lund: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, I., & Mauritzson, U. (1997). *Att lära som sexåring*. Skolverkets monografiserie. Stockholm: Skolverket.

Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (1999). *Lärandet grogrund. Perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Skolverkets Monografiserie. Stockholm: Liber.

Q-0962. (1998). *Resultater og erfaringer fra Utviklingsprogrammet for barnehagesektoren 1995-1997. Slutrapport*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Siraj-Blatchford, I. (1999). Early Childhood Pedagogy: Practice, Principles and Research. In P. Mortimore (Ed.), *Understanding Pedagogy and its impact on learning*. London: Paul Chapman.

Skolverket. (1999). *Rapport till regeringen. Integrationen förskoleklass - grundskola*. Stockholm: Skolverket.

SOU 1985:22. *Förskola-skola. Betänkande av Förskola-skola-kommittén*. Stockholm: Gotab.

SOU 1992:94. *Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.

Svensson, S. (2000). Dokument skall styra skolutvecklingen. *Lärarnas Tidning*, 6, s. 4.

Utbildningsdepartementet. (1996:61). *Kommittédirektiv. Pedagogisk verksamhet för barn och ungdom 6-16 år*. Stockholm: Fritzes.

Utbildningsdepartementet. (1997:30). *Tilläggsdirektiv till Barnomsorg- och skola-kommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet. (1998a). *Lpfö 98. Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

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