

MAJ ASPLUND CARLSSON, INGRID PRAMLING SAMUELSSON
OCH GUNNI KÄRRBY

Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola

- en kunskapsöversikt



Skolverket

SKOLVERKETS MONOGRAFISERIE

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

Det gemensamma för skrifterna är att Skolverket gjort bedömningen att materialet är av intresse för en bredare publik.

Författarna svarar själva för innehållet och de ställningstaganden som görs.

SKRIFTER SOM PUBLICERATS I SERIEN:

Glenn Hultman & Cristina Hörberg

Kunskapsutnyttjande

Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan

Ingegerd Municio

Genomförande

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

Britt Hallerd

Studieresultat och social bakgrund

- en översikt över fem års forskning

Kjell Granström & Charlotta Einarsson

Forskning om liv och arbete i svenska klassrum

- en översikt

Ingrid Pramling Samuelsson & Ulla Mauritzson

Att lära som sexåring

En kunskapsöversikt

Birgitta Sahlén

Matematiksvårigheter och svårigheter när det gäller koncentration i grundskolan

En översikt av svensk forskning 1990-1995

Erik Wallin

Gymnasieskola i stöpsleven - då nu alltid

Perspektiv på en skolform

Mats Börjesson

Om skolbarns olikheter

Diskurser kring "särskilda behov" i skolan - med historiska jämförelsepunkter

Hans Ingvar Roth

Den mångkulturella parken

- om värdegemenskap i skola och samhälle

Ulla Forsberg

Jämställdhetspedagogik

- en sammanställning av aktionsforskningsprojekt

Jens Pedersen

Informationstekniken i skolan

En forskningsöversikt

Peder Haug

Pedagogiskt dilemma:

Specialundervisning

Moira von Wright

Genus och text

När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?

Tullie Torstenson-Ed & Inge Johansson

Fritidshemmet i forskning och förändring

En kunskapsöversikt

Thomas Tydén och Annika Andræ Thelin (RED)

Tankar om lärande och IT

En forskningsöversikt

Ulla Riis (RED)

IT i skolan mellan vision och praktik

En forskningsöversikt

Pia Williams, Sonja Scheridan och Ingrid Pramling Samuelsson

Barns samlärande

En forskningsöversikt

Monica Söderberg Forslund

Kvinnor och skoledarskap

En kunskapsöversikt

Mats Ekholm, Ulf Blossing, Gösta Kåräng, Kerstin Lindvall, Hans-Åke Scherp

Forskning om rektor

En forskningsöversikt

Ingemar Emanuelsson, Bengt Persson, Jerry Rosenqvist

Forskning inom det specialpedagogiska området

En kunskapsöversikt

Ulla Lind

Positioner i svensk barnpedagogisk forskning

En kunskapsöversikt

Karin Rönnerman

Vi behöver varandra

En utvärdering

Irene Rönnerberg, Lennart Rönnerberg

Minoritets elever och matematikutbildning

En litteraturoversikt

MAJ ASPLUND CARLSSON,
INGRID PRAMLING SAMUELSSON OCH
GUNNI KÄRRBY

Strukturella faktorer
och pedagogisk kvalitet
i barnomsorg
och skola

– *En kunskapsöversikt*

SKOLVERKET

BESTÄLLNINGSDRESS:
LIBER DISTRIBUTION
PUBLIKATIONSTJÄNST
162 89 STOCKHOLM

TEL: 08-690 95 76

FAX: 08-690 95 50

E-POSTADRESS: skolverket.lidi@liber.se

www.skolverket.se

BEST. NR. **01:629**

MAJ ASPLUND CARLSSON, INGRID PRAMLING SAMUELSSON
OCH GUNNI KÄRRBY

Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola

En kunskapsöversikt

ISBN 91-89314-34-4

© MAJ ASPLUND CARLSSON, INGRID PRAMLING SAMUELSSON
OCH GUNNI KÄRRBY

FORM & TRYCK: LENANDERS TRYCKERI AB, KALMAR 2001 · 8668

Innehåll

FÖRORD	9
INLEDNING.....	11
Syfte och metod	13
Jämförbarhet med andra länder	15
BAKGRUND	17
Förutsättningar för barnomsorg och skola	17
<i>Barnomsorg och skola under 1990-talet</i>	17
<i>Normer för verksamhetens struktur</i>	18
<i>Personal - utbildning, personaltäthet</i>	19
<i>Personal- och barngruppens sammansättning</i>	20
Vad är kvaliteten i pedagogiska verksamheter för barn?....	22
<i>Skilda perspektiv på kvalitet</i>	22
<i>Pedagogisk kvalitet som måluppfyllelse</i>	24
<i>Kvalitet för framtiden eller i nuet?</i>	26
<i>Framtidens lärandemiljö</i>	27
STUDIER AV SAMBANDET MELLAN STRUKTUR OCH PEDAGOGISK KVALITET	31
Kvalitet i olika typer av förskoleverksamhet.....	31
Strukturella faktorerens betydelse för kvaliteten i barnomsorgen	35
Svensk undersökning av samband mellan struktur- faktorer och pedagogisk kvalitet i förskolan.....	37

<i>Förskolans form - daghem och deltidsgrupp</i>	38
<i>Områdets sociala problembelastning</i>	39
<i>Ålderssammansättning i barngruppen</i>	40
<i>Barngruppens storlek</i>	40
<i>Personaltäthet</i>	41
<i>Vikarier</i>	41
<i>Ledningsstruktur och kvalitet</i>	42
<i>Pedagogisk reaktion på "systemstress"</i>	43
Strukturella faktorerers betydelse för kvaliteten de första skolåren	43
Betydelsen av förskolans kvalitet för framtida skolprestationer och social förmåga	50
Strukturella faktorerers betydelse för små barns utveckling.....	53
Strukturella faktorerers betydelse för barn i behov av särskilt stöd	60
Nivågruppering och åldersindelning och dess effekter på kvaliteten	64
Gruppstorlekens betydelse för arbetsformer och arbetsätt	68
Gruppstorlek och personaltäthet har betydelse för personalens välmående	71
Ledning och samstämmighet i personalen är viktig för kvaliteten enligt svenska studier	72
Effektivitet och kvalitet i barnomsorgen	74
<i>Vilken relation finns mellan resurseffektivitet och pedagogisk kvalitet?</i>	76
Kvalitet sett ur föräldrarnas perspektiv.....	78

DISKUSSION OCH SLUTSATSER.....	80
Forskningsprojekt som haft stor genomslagskraft.....	80
Strukturella faktorer som inte har berörts av forskningen.....	87
Slutsatser	90
LITTERATUR.....	92

Förord

Förutsättningarna för barnomsorg och skola att uppnå målen för verksamheterna och att upprätthålla en god pedagogisk kvalitet påverkas i hög grad av de strukturella förhållanden under vilka verksamheterna bedrivs. Det är därför angeläget att nå en ökad förståelse för betydelsen av olika ramfaktorer, såsom personaltäthet och gruppstorlekar för verksamheten i förskolan och skolan, samt dess kvalitet och resultat.

Sambandet mellan strukturella faktorer och kvalitet i termer av måluppfyllelse i barnomsorg och skola har undersökts i ett flertal omfattande studier under årens lopp, främst i USA och Storbritannien. Resultaten är inte entydiga, vilket kan förklaras av att sambanden är komplexa och mycket svåra att fånga.

En tydlig tendens i det anglosaxiska materialet är att personalens utbildningsnivå påvisas ha avgörande betydelse för kvaliteten. I stora studier som genomförts i både USA och Storbritannien under 1990-talet och som avsett kindergarten t.o.m. år 3, finner man också att gruppstorleken har betydelse för elevernas resultat. En återkommande slutsats är också att i den mån man finner att gruppstorlek och personaltäthet har effekt på resultatet, är effekten som störst för socialt utsatta barn eller barn i behov av särskilt stöd samt för de allra yngsta barnen.

I Sverige har man inte genomfört stora studier med denna inriktning. Det finns emellertid ett antal mindre och mer begränsade studier som ofta visar på ledningens betydelse och vikten av samstämmig personal. Resurser får dock inte stort utslag i dessa studier. Beror detta på att Sverige - åtminstone

när dessa studier gjordes - hade relativt stora resurser, och att man på denna nivå inte får så stora utslag av variationen i resurser? Eller kan det bero på att man i Sverige arbetat mer med ledning och samstämmighet?

I den här kunskapsöversikten redovisas forskningsläget vad gäller sambandet mellan strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i förskolan och grundskolans första år. De strukturella faktorer som belyses är framförallt barngruppens storlek och sammansättning, samt personaltätheten och personalens utbildningsnivå. Även andra strukturella förutsättningar av betydelse för verksamheten belyses, såsom den pedagogiska ledningens utformning och funktion samt förekomst av planering och uppföljning av den pedagogiska verksamheten. I kunskapsöversikten belyses två aspekter på kvalitet; dels hur väl verksamheterna uppfyller de mål som läroplanerna för förskolan och skolan ställer upp, dels vilka effekter verksamheten har på längre sikt. Stor vikt läggs vid att belysa hur väl barnomsorgen eller skolan tillgodoser barnens behov av utveckling och lärande, liksom personalens behov av en god och tillfredsställande arbetsmiljö.

Denna kunskapsöversikt har tagits fram i samråd med Skolverkets avdelningen för uppföljning och utvärdering. Skolverket har också givit ekonomiskt stöd till översikten.

Staffan Lundh
Avdelningschef

Miki Tomita
Undervisningsråd

Inledning

Vid ett besök på Tongaöarna 1993 gjorde Ingrid Pramling Samuelsson observationer i flera förskolor. I en av grupperna var det 40 barn, 3-4 år gamla. De satt alla i en ring på golvet medan läraren läste en berättelse från bibeln eftersom förskolan inte hade råd med barnböcker. Alla barn satt andäktigt stilla och tysta och lyssnade. Uppmärksamheten var total. Det var inte svårt att bli imponerad av koncentrationen, när man kommer från Sverige där det nästan alltid är ett sorl i förskolan och barn som rör sig. Lite senare på dagen var det fest i trädgården till kungens palats inne i Niku'alofa, Tongas huvudstad. Stora bord var dukade med mängder av mat, folk satt på stolar och lyssnade till olika personer som höll tal och grupper som underhöll genom att dansa och sjunga. Nyfikenheten fick den svenska besökaren att tränga sig in på området där hon började prata med några åskådare. Då fick hon veta att just den här dagen avgick premiärministern, som var kungens bror, och en ny skulle tillsättas, och han var kungens kusin. Denna person berättade också att regeringen bestod av tre representanter för folket, de adliga och kungafamiljen.

Då såg den svenska besökaren plötsligt scenen från förmyndagen i förskolan i ett nytt ljus och tänkte: "Dessa förskolebarn blir utmärkta medborgare på Tongaöarna, men skulle inte bli det i Sverige". De här barnen är säkert lika glada, lyckliga etc. som våra svenska barn, men de uppfostras för ett annorlunda samhälle än det som våra svenska traditioner om delaktighet och medbestämmande riktas mot. Att välja kvalitet i pedago-

gisk verksamhet för barn är mycket en fråga om att välja vilket samhälle som vi vill att våra barn skall komma att leva i.

Vi behöver dock inte åka så långt som till Tongaöarna för att hitta en barnverksamhet som präglas av ordning och disciplin. Ellen Key beskriver i *Barnets Århundrade* sin avsky inför den tidens barnomsorg, som dock inte var särskilt utbredd:

Att erhålla ett nytt släkte av uppfostrade mödrar, hvilka skola befria barnen från Kindergartensystemet, detta är en av framtidens uppgifter. Genom att redan vid två, tre år behandlas i flock, uppträda i flock, leka efter plan, arbeta efter plan, göra samma små dumma och onödiga handarbeten - sålunda tror man sig nu bilda människor, medan man i själva verket exarcerar nummer! Har man själf som barn lekt och sett andra småbarn leka vid stranden eller i skogen eller på en skräpvind, då vet man hvilket hundrafaldt värde en sådan fri lek har - för fördjupande av själen, eggelse af företagsamheten, närandet av fantasien - mot af vuxna ordnade och afbrutna lekar och sysslor. Dessa vänja barnen att roas i flock - en vana, som hör till de andliga pöbelmärkena - istället för att roa sig själfva i ensamheten, samt eggas dem att frambringa onödigheter och därtill inbilla sig att dessa äro "arbeten". Att lära barnen afsky alla de otaliga onödigheter, som nu förfula och tillkonstla lifvet, att lära dem förenkla detta och söka dess stora värden - detta bör vara uppfostrans uppgift. Kindergarten-systemet är tvärtom ett av de yppersta medel att dana svaga mångfrestare och sega "hjord-människor" ...Kindergarten är endast en fabrik och att barnen där lär sig "modellera", i stället för att efter eget behag bilda sina lerpuddingar, är typiskt för hvad det lilla människoämnet själf undergår. Från denna bottenvåning i fabriken föras sedan de tillsvarfvade ämnena upp i nästa våning, skolan, och ur denna utgå de sedan som - tjugu på dussinet. (Key, 1900, II: 67f)

Samtidigt inser Ellen Key att det kan vara nödvändigt med något slags barntillsyn för familjer där modern måste förvärsarbeta.

Behöfves tillsvidare eller framdeles en Kindergarten, låt den då vara en plats där barnen, ute eller inne, med samma frihet som kattungar och valpar få leka själf, hitta på själfva, endast förses med medel att hitta på och kamrater att leka med. Låt en klok kvinna sitta och titta på, men endast ingripa ifall ungarna hålla på och skada sig själfva eller hvarandra; stundom ge dem en handräckning, en saga men för resten vara aktiv i fråga om att iakttaga de lynndrag och de anlag, dem leken endast på detta fria sätt uppenbarar. Det är möjligt endast för en person, som handleder några få barn; i flock är det omöjligt och så mycket mer som barnet i flocken mer eller mindre liknar denna, hvilket ytterligare försvårar iakttagelsen.

På något sätt illustrerar både observationerna från Tongaöarna och Ellen Keys inlägg i debatten dilemmat för den svenska barnomsorgen vid millenniumskiftet. Å ena sidan finns en vilja både från personalens och föräldrarnas sida att man skall *se det individuella barnet* samtidigt som barnen behöver kamrater och fostran för ett samhälle som bygger på tolerans och samarbetsförmåga.

Kunskapen om gruppstorlekar i verksamheter för barn är betydligt mer nyanserad än Ellen Keys bild av en flock utan egen vilja, som gör samma saker vid samma tillfälle. Hur många pedagoger skulle inte önska att barnen verkligen gjorde samma sak vid samma tillfälle? Disciplinering eller individualism - någonting däremellan är väl det optimala tillståndet i den barnpedagogiska verksamheten, men hur uppnås det och vilka strukturella faktorer påverkar kvalitet och måluppfyllelse enligt forskningen?

Syfte och metod

Syftet med denna översikt är att redovisa kunskapsläget när det gäller samband mellan strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet och måluppfyllelse i förskolan och grundskolans tidiga år. De strukturella faktorer som vi studerar är främst personaltäthet, personalens utbildningsnivå och barngruppernas storlek. Pedagogisk kvalitet diskuteras i relation till barns utveckling och lärande föräldrarnas omdömen och personalens trivsel.

För att söka efter kunskapen om strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet har vi använt oss av databaser som LIBRIS - den svenska biblioteksdatan -ERIC, som är en bas över pedagogisk forskning och EBSCO, som förtecknar vetenskapliga artiklar i de flesta akademiska ämnen och även tillhandahåller artiklar i fulltextformat. Vi insåg att den kunskap som finns om fenomenet inte är begränsad till pedagogikens kun-

skapsfält utan även problematiseras inom discipliner som ekonomi, administrativ teknik, psykologi och statsvetenskap.

Eftersom översikten skulle ge en bild av kunskapen om barn i åldern 1-9 år i olika pedagogiska verksamheter behövde vi söka efter forskning inom både skolans och förskolans domäner.

Inom skolforskningen används begreppet klasstorlek (*class size*) och lärartäthet (*teacher/student ratio*). Inom barnomsorgsforskningen (*Early Childhood Education*) är motsvarande begrepp gruppstorlek (*group size*) och vuxen- eller personaltäthet (*adult eller staff/child ratio*). Begreppet kvalitet (*quality*) används inom både skol- och förskoleforskningen, medan effekter (*effects*) nästan uteslutande används inom skolforskningen. Dessa var de begrepp som vi använde vid sökningen i baserna. En sökning på begreppen ECE (*Early Childhood Education*, vilket är den internationella beteckningen på förskola) och kvalitet gav flera hundra träffar.

Man kan tycka att resultatet av sökningen har en brittisk-amerikansk slagsida. En förklaring kan vara att dessa forskare publicerar sig i tidskrifter som är enkla att söka efter. En annan förklaring är att resultaten från den amerikanska forskningen även läggs ut på nätet. Dokumenten publiceras i HTML-format och är därför sökbara med de vanliga sökmotorerna för internet, vilket inte PDF-filer är.

Nästa steg var att söka djupare på enskilda projekt och författare. Ett sådant exempel är Peter Blatchfords nyaste forskning som vi fick ta del av genom personlig kontakt med författaren. Även ledaren för det brittiska EPPE (*Effective Provision of Preschool Education*) projektet, Iram Siraj-Blatchford, hade vi ett personligt sammanträffande med.

Jämförbarhet med andra länder

Såväl ålder för skolstarten som former för och innehåll i förskola och barnomsorg skiljer sig åt mellan olika länder. Medan Sverige förlagt skolstarten till hösten det år som barnet fyller sju år, har många länder ansett det lämpligare att barnen börjar skolan redan vid fem års ålder eller så sent som vid åtta års ålder. I Sverige är också förskola beteckningen på den pedagogiska verksamhet som kommunerna tillhandahåller för de mindre barnen i åldrarna före skolstarten, medan det internationellt sett förekommer ett begrepp som "kindergarten", vilket i USA t.ex. är den skolform som är statligt styrd och tillhandahålls ett år före den egentliga skolstarten. Kindergarten går att jämföras med den svenska förskoleklassen men är inte identisk med denna. Internationellt sett skiljer man också på "child care", dvs. barnomsorg för barn vars föräldrar arbetar, och beteckning "pre-school" eller förskola med en mer pedagogiskt inriktad verksamhet. Den svenska förskolans kombination av pedagogik och omsorg är inte helt unik men ändå mindre vanligt förekommande.

Frågan är då om förhållandena i USA och Storbritannien vad avser kvalitet, värdegrund och innehåll går att jämföra med de svenska. Vad vi fokuserade på i vårt sökande efter kunskap var att forskningen skulle gälla barn i en viss ålder och att kvalitet i verksamhet för barn skall gälla oberoende av tid och rum. Är då kvalitet i verksamheten för en fyraåring i England det samma som kvalitet i verksamheten för en fyraåring i Sverige? Finns det en syn på kvalitet som är allmängiltig om man utgår ifrån samlad forskning och praxis? Vi kan konstatera att verksamheterna ser olika ut beroende på tradition och kultur. Förskolepedagogiken som helhet har sina rötter i olika pedagogiska former och har utvecklats på olika sätt under nära 200 år. De överväganden som man gjort vad gäller de yngsta barnen skiljer sig åt i olika länder. Vad barn klarar av, kan hantera och trivs med i olika kulturer är varierande, vilket

t.ex. bara en jämförelse mellan Sverige och Frankrike visar (Piltz-Maliks & Wehner-Godée, 1994). Det som i ett land uppfattas som hög kvalitet kan i ett annat land betraktas som låg kvalitet.

Samtidigt bygger alla internationella överenskommelse som barnkonventionen, Salamancadeklarationen osv. på att barns villkor och barns rättigheter är universella. Med den utgångspunkten kan man ställa krav på att pedagogisk kvalitet skall vara likvärdig oberoende av tradition och sociokulturell kontext. Ett försök att komma till rätta med detta är att tillämpa en internationellt utprövad skala, vilket t.ex. gjorts i försöken med ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale), som vi återkommer till i den här översikten.

Vi menar alltså att vissa paralleller mellan brittiska, amerikanska och nordiska förhållanden och kunskapen om dessa förhållanden går att dra, medan man i andra fall måste ta kunskapen om andra förhållanden för vad den speglar, dvs. vilken sociokulturell och historisk kontext den är framsprungen ur. Det är således därför som vi särskilt uppmärksammar de studier som tidigare gjorts i Sverige eftersom de utgår ifrån den svenska förskolans historia och tradition samtidigt som man är medveten om aktuella krav och mål.

OECD (2000) har i en utvärdering av tolv olika nationers barnomsorg visat på den mångfald som råder på området internationellt sett. Det finns ingen enhetlighet vare sig i begreppen, i ålderssammansättningen, i gruppstorlekarna, i personaltätheten, personalens utbildning eller hur man integrerar barn med särskilda behov. Kommunikationen med barnen visar också på stor variation, liksom innehållet i verksamheten. Vad OECD:s översikter visar är framförallt mångfald och skillnader i kvalitet utifrån en generell syn på kvalitet.

Bakgrund

Förutsättningar för barnomsorg och skola

Barnomsorg och skola under 1990-talet

Den 1 juli 1996 överfördes ansvaret för barnomsorgen (förskoleverksamhet och skolbarnomsorg) till Utbildningsdepartementet från Socialdepartementet och i januari 1998 ersattes bestämmelserna om barnomsorgen i socialtjänstlagen av bestämmelser i skollagen. Vid samma tidpunkt övertog Skolverket myndighetsansvaret för barnomsorgen från Socialstyrelsen. Förskoleklassen för sexåringar blev en del av skolsystemet och lyftes därmed ur barnomsorgen. Förskolan fick en egen läroplan (Lpfö 98) och grundskolans läroplan utökades till att gälla även förskoleklassen (Utbildningsdepartementet, 1998a; 1998b).

Redan våren 1995 hade ett beslut om full behovstäckning tagits av riksdagen. Kommunerna blev skyldiga att tillhandahålla en plats inom barnomsorgen till alla barn från 1 års ålder, vars föräldrar förvärsarbetade eller studerade eller till de barn som hade ett eget behov av barnomsorg. Idag, år 2000, kan nästan alla kommuner tillhandahålla plats inom barnomsorgen ”utan skäligen dröjsmål”, dvs. inom 3-4 månader (Skolverket, 2000a). Utbyggnaden och kommunernas utökade ansvar har dock resulterat i att barngrupperna inom förskolan och fritidshemmen har ökat i storlek. Den genomsnittliga storleken på avdelningarna i förskolan har ökat från 13,8 barn 1990 till 16,6 1998. Fler barn går i stora grupper. Hälften av barnen gick 1998 i grupper med 18 barn eller fler och vart sjätte i en grupp med 21 barn eller fler. 1980 gick 14 procent

av barnen i grupper med 16 barn eller fler och 1993 hade andelen ökat till 46 procent. För de senaste åren kan vi särskilja de minsta barnen. År 1998 fanns 62 procent av barnen i åldern 0-3 år i grupper med 16 barn eller fler, jämfört med 56 procent år 1994. På fritidshemmen har barngrupperna under 1990-talet ökat från ca 18 barn till drygt 26 barn per grupp.

Under 1990-talet var kostnaderna för barnomsorgen i stort sett oförändrade, trots att antalet barn ökade med 185 000. Samtidigt som alla barn skulle få plats inom barnomsorgen ålades kommunerna ett sparbeting. Utan att utöka antalet barn i grupperna hade beslutet om full behovstäckning aldrig kunnat genomföras i kommunerna.

Normer för verksamhetens struktur

Socialstyrelsen angav redan från början, då statsbidragen inrättades 1943, i sina råd och anvisningar hur stora barngrupperna skulle vara för olika åldrar. För de minsta barnen (2 år) på daghem rekommenderades en gruppstorlek på 5-6 barn, för de något äldre (3-4 år) 8-12 barn. Johansson och Åstedt (1996) antog att man hade familjen som förebild och att de låga födelsetalen bidrog till att man även förordade en åldersblandad "familjegrupp" med högst 15 barn 2,5-7 år (Socialstyrelsen, 1944). I lekskolan kunde 15 barn (3-4 år) och 20 barn (5-6 år) delta i verksamheten samtidigt i respektive grupper. Barnstugeutredningen (SOU, 1972:27) föreslog att 10-12 småbarn (0-2,5 år gamla) skulle ha gemensamma utrymmen och att syskongrupper skulle bildas med 20 barn (3-6 år). Socialstyrelsen ansåg dock att fler än 15 barn inte borde tas in i syskongrupperna. Efter det att statsbidragssystemet ändrades 1984 ökade antalet syskongrupper med fler än 15 barn från 14 procent 1981 till 38 procent 1990. Den statliga regleringen av gruppstorleken släpptes 1984, som ett led i en förändrad styrning med större kommunalt ansvar.

Inte bara gruppstorleken utan även ålderssammansättningen varierade starkt under barnomsorgens första decennier.

1940- och 50-talens familjegrupper efterföljdes av en mer åldershomogen uppdelning på tre till fyraåringar och fem till sexåringar på 60-talet. Barnstugeutredningen förordade återigen åldersblandade grupper decenniet därefter.

Ålder, kön, klass, etnicitet och antal barn i behov av särskild stöd är alla faktorer som påverkar verksamheten i en barngrupp. Även om det inte finns några uttalade anvisningar för hur barngruppens storlek skall relateras till andra faktorer än barnens ålder så kan man här diskutera om t.ex. en grupp med övervägande flickor kan vara större än en med en majoritet pojkar eller tvärtom. Borde barngrupper i socialt eftersatta områden vara mindre, medan det i själva verket är så att de i praktiken är större? Barn med funktionshinder får ofta en extra resurs i form av en assistent, men är det kanske så att barngruppen istället eller också skall minskas? Barn med annat modersmål än svenska och barn med annan etnisk tillhörighet, skall de delta i homogena eller heterogena grupper och skall de grupperna vara lika stora eller mindre? Forskningen om barn i socioekonomiska svårigheter (Barnett & Bockock, 1998) visar att dessa motiverar lika differentierade åtgärder som barn med fysiska funktionshinder. STAR (Student-Teacher Achievement Ratio) projektet som beskrivs mer ingående nedan kunde t.ex. visa att effekterna av de mindre klasserna var större när det gällde färgade barns skolprestationer.

Personal - utbildning, personaltäthet

Under 1990-talet har utbildningsnivån ökat bland barnomsorgens personal. År 1999 hade 54 procent av årsarbetarna i förskolan pedagogisk högskoleutbildning, en ökning från 48 procent år 1991. I fritidshemmen är motsvarande andel 68 procent, jämfört med 57 procent 1991. Andelen lärare i grundskolan utan pedagogisk utbildning har ökat något under 1990-talet och var 13 procent 1999. Man kan alltså säga att medan grupperna blivit allt större och antalet vuxna per barn blivit

färre har alltså nivån på den pedagogiska kompetensen höjts inom barnomsorgen men sänkts inom skolan.

Antalet inskrivna barn per årsarbetare i förskolan var 1999 5,4. Antalet personal per barn varierar dock mellan kommunerna från en kvot på 1:7,5 till 1:3,8. I grundskolan finns det i genomsnitt 7,8 pedagogisk personal per 100 elever, vilket motsvarar en personal på 13 elever. I slutet av femtiotalet angav Socialstyrelsen att det i heldagsomsorgen skulle finnas en anställd på 5 barn - ekonomipersonalen inräknad. Om det fanns spädbarn inskrivna skulle vuxentätheten vara 1:3-4. Fanns det krävande barn eller barn med funktionshinder i gruppen skulle personaltätheten vara än högre. I 1963 års rekommendationer (Socialstyrelsen, 1963) räknades inte längre ekonomipersonalen in i antalet vuxna. Barnstugeutredningen (Förskolan 2, 1972) rekommenderade en personaltäthet på 2:5 för småbarnen och 1:5 i syskongruppen. Även om alltså personaltätheten efter internationella förhållanden (EPPE, 1999) är hög, är antalet barn i grupperna i slutet av 90-talet också högt. Många vuxna och många barn gör att interaktionsmöjligheterna utökas väsentligt. Ytterligare en aspekt är svårigheten att kunna sätta in vikarier vid personalens sjukdom och annan frånvaro. Dels saknas medel för att avlöna vikarier, dels har någon reservarbetskraft inte funnits att ta till, och dessutom tvekar den ordinarie personalen att ta in personer som barnen inte känner utan de försöker lösa problemen sinsemellan (Lidholt, 1999).

Personal- och barngruppens sammansättning

Majoriteten, 95 procent av de anställda inom den svenska barnomsorgen är kvinnor och samma förhållande gäller även inom den engelskspråkiga världen (Sumsion, 2000). Dessutom minskar andelen män på de barnpedagogiska utbildningarna. Även om det var fler män både i utbildningarna och senare i verksamheten på 1970-talet, har dock antalet aldrig varit särskilt högt och det blir därtill stadigt allt blyg-

sammare. I grundskolan är 74 procent av lärarna kvinnor. Manliga lärare saknar i högre grad än kvinnorna en pedagogisk utbildning. Owen, Cameron och Moss (1998) diskuterar betydelsen av män i arbetet med de minsta barnen. Samtidigt som man gärna ser män som förebilder för pojkarna, finns det inga belägg för att pojkar som växer upp utan män i familjen störs i sin könsidentitet eller på andra sätt saknar manliga förebilder. Det är svårt att hävda något annat än att betydelsen för personalgruppen kanske är större än betydelsen för barnen, men riktigt vad avsaknaden av män inom barnomsorgen innebär på lång sikt är svårt att säkert uttala sig om.

Enligt Sumsion (2000) menar manliga förskollärare att en kvinnligt styrd verksamhet går ut på att sitta still och tyst och pyssla, medan en manlig verksamhet är mer fysisk och bullrig. Det finns dock ingen forskning som ser på relationen mellan personaltäthet eller gruppstorlek och personalsammansättning med hänsyn till genus.

När det däremot gäller barngruppens sammansättning nämns inte barnens genus över huvud taget i styrdokument, kvalitetsutvärderingar eller forskningen om gruppstorlekar och gruppssammansättning. Man vet dock att andelen pojkar med särskilda behov är hög och att barn helst leker med andra barn av samma kön (Lewis & Phillipsen, 1998). Pojkgrupper är i allmänhet större än flickgrupper. Medan pojkar leker i grupper om fem eller fler föredrar flickor triader och dyader (Pellegrini & Smith, 1993). Lewis och Phillipsen visar också att medan enkönade grupper, och i synnerhet flickgrupperna, under den fria leken är mindre (2-5 barn), är blandade grupper och vissa pojkgrupper större (fler än 5 barn). De undersökta barnen var 6-7 år.

Det är alltså möjligt att en lägre personaltäthet och större grupper skulle gynna männen och pojkarna inom barnomsorgen medan kvinnor och flickor skulle missgynnas mer av dessa förhållanden. Förhållandena är dock outforskade.

Både åldersprofilen och etnisk tillhörighet är strukturella förutsättningar som inte diskuteras så mycket. Enligt Edvardsson Stiwné (1998) är mer än 60 procent av personalen inom barnomsorgen över 40 år. Det faktum att utbyggnaden på 1970-talet medförde att många som arbetar inom barnomsorgen idag fick sin utbildning för mer än 20 år sedan gör att många har både livs- och arbetserfarenhet även om de många åren i yrket tar på krafterna. Även om barnunderlaget sviktar, har beslutet om full behovstäckning gjort att utbildningarna åter har ökat sitt intag och vi riskerar att få en ny, men dock mindre märkbar, ålderspuckel inom personalen. Besluten om maxtaxa och allmän förskola från 4 års ålder kan komma att förstärka tendensen.

En annan strukturell faktor som sällan diskuteras i forskningen är förekomsten av deltidsarbete, som också har med personalens kön att göra, eftersom deltidsarbete praktiskt taget uteslutande förekommer i yrken där kvinnorna är i majoritet. Deltidsarbetet medför att en viss personaltäthet i själva verket innebär kontakt med fler vuxna, men också att personaltäckningen över veckan och dagen är ojämn (Lidholt, 1999).

Vad är kvalitet i pedagogiska verksamheter för barn?

Skilda perspektiv på kvalitet

I förskolan och skolan kan man tala om tre slag av kvalitet: struktur-, process- och resultatkvalitet (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000). Strukturkvaliteten beskriver verksamhetens yttre förutsättningar, dvs. dess organisation och de resurser som den har till sitt förfogande. De yttre förutsättningarna skapas enligt Ekholm och Hedin (1993) på tre nivåer: I den övergripande nivån, vilken omfattar de politiska och kulturella förutsättningarna, den kommunala nivån, vilken omfattar de organisatoriska förutsättningarna och den lokala nivån, vil-

ken omfattar de personella förutsättningarna. Exempel på strukturkvalitet kan vara pedagogernas formella kompetens, personaltäthet, barngruppens storlek m.m. Processkvaliteten hänför sig i stor utsträckning till den pedagogiska verksamhetens inre arbete. Det handlar om kvaliteten i relationer och processer för att en verksamhet skall vara bra. Processkvaliteten fokuserar på personalens förhållningssätt, arbetssätt och kvaliteten i samspelet mellan dem och barnen. Resultatkvalitet är slutligen det man vill uppnå med det pedagogiska arbetet, dvs. vad barnen har lärt sig och vilka kunskaper de har skapat under sin vistelse i förskolan och skolan (Socialstyrelsen, 1994). Kvaliteten är då beroende av hur väl man når upp till de övergripande målen i läroplanerna.

I Sheridan och Pramling Samuelsson (2000) diskuteras också olika perspektiv på vad kvalitet är. En del forskare anser att kvalitet är en subjektiv, kontextuell och kulturellt betingad upplevelse (Balageur, Mestres and Penn, 1993; Dahlberg, Moss & Pence, 1999), medan andra anser att man kan enas om vissa kriterier för kvalitet i förskolan och skolan (Harms and Clifford, 1980; Sylva, 1994; Andersson, 1995; Kärrby, Giota, Sheridan & Däversjö Ogefelt, 1995; Tietze *et al*, 1996).

Medan det första perspektivet utgår ifrån att kvalitet är ett dynamiskt begrepp som alltid är förbundet med situation, tidsperiod och socialt och kulturellt sammanhang, utgår det andra perspektivet ifrån att det finns en generell kunskap om vad som kan anses vara kvalitet, vilken härstammar från såväl samlad forskning som praxis. Denna generella kunskap om barns lärande och utveckling och den teoretiska och erfarenhetsbaserade kunskapen om vad som karaktäriserar en bra utvecklingsmiljö för barn kan avgränsas och omformuleras till övergripande mål för en verksamhet. Dessa båda perspektiv på kvalitet omfattar delvis olika dimensioner eller aspekter av kvalitet. Medan det första perspektivet kan liknas vid ett "sammällsperspektiv" med fokus på de demokratiska principerna och människans rättighet såväl som möjlighet att välja och

påverka, är det andra perspektivet ett pedagogiskt perspektiv på kvalitet, med fokus på barns lärande och utveckling utifrån barnens perspektiv. Kvalitet värderas i förhållande till vad olika program, innehåll och arbetssätt betyder för barns möjligheter till lärande och utveckling. Oberoende av vilken inriktning en förskola har, så skall dess innehåll och pedagogiska förhållningssätt leda till att barn mår bra, har roligt, lär och utvecklas i riktning mot de mål läroplanerna för förskolan och skolan förordar. Eftersom det är målen som anger riktningen för den önskade kvalitetsutvecklingen i förskolan och skolan är det graden av måluppfyllelse som utmärker förskolans och skolans pedagogiska kvalitet (Utbildningsdepartementet, 1998a; 1998b). Det är denna definition av kvalitet som vi framförallt kommer att bära med oss i den här översikten.

Pedagogisk kvalitet som måluppfyllelse

Kvalitetsfrågor är inget nytt fenomen i debatten om förskola och skola. I Sverige intensifierades dessa diskussioner i samband med att den offentliga sektorn decentraliserades och övergick från regelstyrning till målstyrning samtidigt som de ekonomiska förutsättningarna stadigt försämrades (SOU 2000:3). De alltmer försämrade arbetsvillkoren inom förskolan och skolan upplevdes som ett hot mot verksamhetens kvalitet. Än viktigare att värna om kvaliteten blir det då det är i en pedagogisk verksamhet av hög kvalitet som barn utvecklar självkänsla och en positiv inställning till ett livslångt lärande. Förskolor av hög kvalitet främjar barns möjligheter att utveckla vanor och egenskaper som hjälper dem att samspela med andra människor och lösa olika uppgifter på ett positivt sätt. Det är framförallt dessa så kallade indirekta effekter av förskolans verksamhet som har visat sig ha betydelse på längre sikt (Sylva, 1994).

Om vi följer kvalitetsforskningen bakåt i tiden kan vi se att forskning om kvalitet inom bl.a. näringslivet påverkat tänkandet om kvalitet inom förskolan och skolan. I USA drivs för-

skolan till skillnad från i Sverige till stor del av privata intressenter och kvaliteten mellan förskolor varierar starkt. För att garantera barns säkerhet, hälsa, rätt till god omsorg och lärande har olika system för kvalitetssäkring utvecklats. National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 1991) sammanställde i detta syfte ett antal forskningsresultat som pekade på vilka förhållanden i förskolemiljön som är viktiga för barns lärande och utveckling. De fann att de faktorer som hade störst betydelse för verksamhetens kvalitet var pedagogernas förhållningssätt till barnen, förekomsten av mål, samarbete med föräldrarna och ledarskapet på förskolan (Phillips, McCartney & Scarr, 1987; Kärrby, 1992).

Utifrån dessa resultat utarbetade NAYEC ett ackrediterings-system som går ut på att kvaliteten i förskolan bedöms både genom självvärdering och extern utvärdering. I ett första steg bedömer pedagogerna den egna verksamhetens kvalitet med hjälp av de framtagna kvalitetskriterierna. Utifrån resultaten av bedömningen har de nu möjlighet att förändra och utveckla verksamheten. Därefter bedöms kvaliteten i verksamheten återigen utifrån samma kvalitetskriterier men denna gång utav externa utvärderare. Om förskolan svarar mot uppställda kvalitetskrav blir den certifierad. Detta sätt att bedöma kvalitet inom förskolan används numera i flera länder, men främst i USA, Australien och Nya Zeeland. Även i Sverige har detta prövats, i Umeå enligt Holmlund och Rönnerman (1995).

Även Sheridan (1997) har sett på förhållandet mellan en extern utvärderares och personalens bedömningar och då använt en form av ECERS, ett internationellt sett mycket använt bedömningsinstrument när det gäller kvalitet i barnomsorg, som jämförelsemetod. ECERS bygger på ett stort antal typsituationer som omfattar olika områden: omsorg, kreativ och social utveckling, språkutveckling, motorik, förråd och inventarier samt de vuxnas behov. Situationerna bedöms på en 7-gradig skala av observatörer som besöker daghemmet och samtalar med personalen om hur de brukar arbeta med

barnen. Instrumentet försöker alltså fånga förskolans klimat i sin helhet och hur detta klimat främjar barns utveckling och lärande.

Forskningen i Sverige lyfter framförallt fram pedagogernas förhållningssätt och förekomsten av uttalade mål som indikatorer av vikt för den pedagogiska verksamhetens kvalitet. Förhållningssättet skall präglas av lyhördhet, engagemang i arbetet och kunskap om varje enskilt barn, kunskap om hur barn lär och medvetenhet om vilket innehåll han eller hon vill att barn skall lära om. Fokus är på pedagogernas förhållningssätt i relation till det innehåll, uttryckt i form av mål, som barn skall utveckla kunskaper om (Kärrby, 1997; Pramling, 1994).

Kvalitet för framtiden eller i nuet?

De kvalitetssystem som finns eller är under utarbetande kännetecknas alltså av två skilda tidsperspektiv på effekter och effektmätning. Kvaliteten skall bedömas efter hur verksamheten uppfyller målen i nuet - huruvida det är bra eller dåligt att vara i barnomsorgen eller i skolan för barnen och personalen i dag, med särskild uppmärksamhet på barns utveckling och lärande, på hälsa, säkerhet och arbetsmiljö. Kvalitet kan också bedömas efter om verksamheten kommer att ha effekter på lång sikt och vilka dessa effekter är. Här kan man naturligtvis invända att det ena förutsätter det andra, men sambanden är långt ifrån entydiga och diskuteras i olika utvärderingar.

Målen för förskolan är formulerade som mål att sträva mot, men samtidigt sägs att huvudmannen för förskolan skall ge verksamheten sådana förutsättningar att målen kan uppnås. Målen för skolan uttrycker vad eleverna minst skall ha uppnått när de lämnar skolan. Det är skolans och skolhuvudmannens ansvar att eleverna ges möjlighet att uppnå dessa mål. Som vi sett av de brittiska och amerikanska studierna i skolmiljö testas barnen från de lägre årskurserna framförallt när det gäller läs- och skrivfärdighet samt räknefärdighet.

Målen för förskolan och fritidshemmet formuleras även på kommunal nivå i kommunens måldokument och på verksamhetsnivå i förskolans och fritidshemmets egen dokumentation. Att mäta måluppfyllelsen blir med tanke på detta än mer komplicerat, och oss veterligen har ingen systematisk studie ännu utförts på samtliga dessa nivåer.

Medan arbetet med att fastställa kvalitetsindikatorer ännu pågår, kan det vara intressant att se på några studier om effekten av strukturella faktorer inom några områden. En svårighet är att många studier (som t.ex. i en utvärdering av barnskötarens yrkestillfredsställelse, Webb & Lowther, 1990) anger lärar- eller personaltäthet som en kvalitetsindikator i sig. Ett av NAYEC:s kriterier för sin ackreditering av förskolor är just personaltäthet (NAYEC, 1991; Katz, 1994) och i Socialstyrelsens rapport (1996) ifrån en undersökning av kostnader och kvalitet i åtta kommuner nämns barntäthet och personalens utbildning som två av de faktorer som väger tyngst när det gäller kriterier för kvalitet.

Framtidens lärandemiljö

När det gäller framtidens lärandemiljö i förskolan kan man konstatera att vissa aspekter är beroende av de yttre förutsättningarna som man som pedagog själv inte kan påverka, medan annat är beroende av pedagogens egna möjligheter och kunskaper. Till de yttre faktorerna hör naturligtvis gruppstorlek, något som någon annan än pedagogen har bestämt. Men gruppstorlek kan också vara en fråga om pedagogens egna förutsättningar att se möjligheter eller hinder. Självklart verkar de två aspekterna i relation till varandra (Carlgren & Marton, 2000). Men oavsett hur de yttre förutsättningarna ser ut måste framtidens lärandemiljö bygga på normer och värderingar såsom dessa gestaltas i läroplaner (Utbildningsdepartementet, 1998a; 1998b). Om vi då tar utgångspunkt i de läroplaner som gäller idag så kan man konstatera att den pedagogiska verksamheten skall bidra till att barn utvecklar

normer och värden som kan relateras till ett demokratiskt samhälle med delaktighet och medbestämmande. Verksamheten skall också bidra till att barn utvecklar kvaliteter och förmågor som t.ex. att samarbeta, lösa problem, reflektera och tänka kritiskt, använda sin kreativitet, ta initiativ och ansvar, samt att kommunicera på olika sätt. Slutligen speglar läroplanerna innehållsdimensioner som vi i vårt samhälle bedömer som värdefulla för nästa generation att vara delaktiga i, dvs. olika fenomen eller företeelser som man skall ha skapat en förståelse för och en personlig relation till. Det man väl med någorlunda säkerhet kan säga är att nästa generation kommer att behöva delvis annorlunda kunskaper än vad vuxna idag behöver. Utbildning handlar med andra ord om att förbereda barn för det okända, dvs. att de skall kunna använda och dra nytta av det de lär sig idag för att fungera i en framtid.

Många tror att kreativitet blir en nyckelfaktor i framtidens samhälle (House of Mandag Morgon, 1999). Detta inkluderar många av de kvaliteter som idag belyses i läroplanen för förskolan som samverkan, reflektion och kritiskt tänkande, initiativförmåga och förmåga att omvärdera och kommunicera. Detta kräver att innehållet i verksamheten inte ses som statiskt och precist definierat. På samma sätt kräver det att kreativitet, lärande och lek inte utgör separata entiteter utan integreras.

Av tradition har lek och lärande varit åtskilt. Lek har ansetts tillhöra förskolans värld, medan lärandet har tillhört skolans värld, även om man idag i skolans läroplan (Utbildningsdepartementet, 1998b, s. 7) kan läsa: "Särskilt under de tidiga skolåren har *leken* stor betydelse för att eleverna skall tillägna sig kunskaper." I förskolans läroplan (Utbildningsdepartementet, 1998a, s. 8-9) säger man att "Förskolan skall erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet." Vidare sägs att "Leken är viktig för barns utveckling och lärande. *Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och*

lärande skall prägla verksamheten i förskolan. I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga till att samarbeta och lösa problem.”

Det är uppenbart att både lek och lärande är centralt i läroplanerna. I det lustfyllda lärandet utnyttjar man de aspekter som konstituerar lek som t.ex. att det är lustfyllt, aktivt, symboliskt, kommunikativt, socialt samt att processen är viktigare än produkten (Pramling Samuelsson, manus). När det däremot gäller lärandet så betraktas det oftast som allvar, dvs. som kontrast till lek och att det är liktydigt med hårt arbete. Barn i skolan påstår att man inte kan leka i skolan, med motiveringen att man stör andra barn eller att fröken blir arg (Pramling, Klerfelt & Williams Graneld, 1995). Det finns helt enkelt många tunga traditioner och föreställningar om vad som gäller i olika miljöer. I förskolan har processen och barns egna intentioner varit centrala, medan produkten och utifrån styrda mål har tillhört skolans värld. Nu finns det också uttalade mål för förskolan. Det blir då viktigt att fundera över denna förändring och att inte anamma skolans tradition där lek och lärande skilts åt. Det är något som man också delvis gjort i förskolan, även om man samtidigt alltid tillmätt leken stor betydelse för barns utveckling och välbefinnande.

Förutsättningen för att skapa en sådan miljö där kreativitet, lärande och lekfullhet integreras är att man själv som pedagog omfattas av ett synsätt där dessa tre perspektiv går att förena (Pramling Samuelsson, 2000). Kanske handlar det om det som Berit Bae (1992, 1997) benämner som ”rymliga” kontra ”trånga” mönster i relationerna mellan barn och pedagoger. I de rymliga miljöerna finns en inlevelse och en fokuserad uppmärksamhet som är ömsesidig. Det finns välvilliga tolkningar och tolerans, en ömsesidig rollfördelning där den vuxne kan hejda sig och ge barnet en ny chans att komma tillbaka då hon uppfattar att hon feltolkat barnet. Kommunikationen och relationen mellan vuxna och barn, men också mellan barn, är

naturligt nog avgörande för klimatet i gruppen, och därmed för barns möjlighet att utvecklas och lära sig.

Men det räcker inte att barn blir duktiga på att samarbeta, reflektera och kritiskt granska, ta initiativ osv., utan mångfalden måste också göras till föremål för uppmärksamhet och reflektion i gruppen som helhet. Dels blir då en mycket större helhet synlig för barn, men mångfalden bidrar också till att barn kan upptäcka olika perspektiv och även sitt eget perspektiv som ett av flera möjliga (Pramling, 1994; Doverborg & Pramling, 1995). Sist men inte minst, så kan mångfalden bidra till en förståelse för andra, vilket är en av flera viktiga aspekter i att utveckla demokratiska individer som kan verka i ett demokratiskt samhälle.

Om det är initiativrika och kreativa problemlösare med känsla för gemensamma värden vi vill utbilda i förskola och skola, måste hela utbildningssystemet utgöra en helhet i det livslånga lärandet (Skolverket, 2000b). Då måste vi släppa taget och inte samtidigt försöka att ha kvar en förmedlande och enkelt mätbar verksamhet, utan försöka att finna nya pedagogiska grepp och sätt att organisera barns lärande. Det samhälle vi vill ha måste vi utbilda för.

Det forskningen då kan bidra med är att studera olika stora barngrupper i relation till de kriterier som gynnar den utveckling samhället vill ha, för att se hur barngruppens storlek bidrar eller hindrar denna.

Studier av sambandet mellan struktur och pedagogisk kvalitet

Kvalitet i olika typer av förskoleverksamhet

Runt om Europa sker idag stora förändringar inom förskolan och skolan. I de engelska och svenska utbildningssystemen sker delvis parallella men också motsatta strömningar.

I Sverige går vi från en relativt stor homogenitet till en allt större, om än fortfarande blygsam, mångfald vad gäller pedagogiska verksamheter för barn inom såväl förskolan som skolan. Det svenska utbildningssystemet har i förhållande till många andra länder präglats av en jämn och likvärdig kvalitet. Då variationen ökar är det oerhört viktigt att värna om att likvärdigheten kvarstår. I England kan vi se ett motsatt förhållande. Från en stor mångfald och variation vad gäller pedagogiska verksamheters organisation, innehåll och kvalitet finns idag en tendens mot en allt större homogenitet. Som ett led i detta och för att få kunskap om vad som är bra pedagogiska verksamheter för barn pågår idag ett mycket omfattande och seriöst projekt: The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) Project.

Projektet är utformat som en longitudinell studie mellan åren 1997 till 2003 och det finansieras av the Department for Education and Employment (DfEE). Geografiskt är projektet förlagt till fem olika regioner i England och med anknytning till ett systerprojekt i Nordirland. Det omfattar 3 200 barn i

åldern 3-7 år i sex skilda typer av förskoleverksamhet: Nursery class, playgroup, private day nursery, Local Educational Authority (LEA) centres, nursery school and combined centres. Syftet är att studera effekterna av förskolans verksamhet vad gäller barns kunskaper och färdigheter samt social kompetens och huruvida dessa effekter kvarstår två år senare, dvs. när barnen är 7 år och har gått i skolan i två år. Ytterligare ett syfte är att söka kunskap om vilka förskolor som är mer effektiva än andra när det gäller att främja barns lärande och utveckling och vad det är som karaktäriserar dessa verksamheter. Studien är också utformad med tanke på att kunna följa barnen vidare genom utbildningssystemet för att undersöka om och i så fall vilka långsiktiga effekter det är som kvarstår.

Dessa effekter utvärderas med hjälp av både kvantitativa och kvalitativa metoder. För att kunna urskilja vad som är effekter av förskolans verksamhet i förhållande till barnets egen personlighet och hemförhållanden så kartläggs bakgrundsvariabler som: barnets kön, etnisk tillhörighet, språk, föräldrarnas utbildning och yrke, aktiviteter barnet engagerar sig i när det är hemma etc. En utvärdering av barnets kunskaper och färdigheter samt sociala kompetens genomförs när barnet fyller 3 år och skall börja i förskolan, varje gång de byter förskoleverksamhet, när de vid 5 års ålder lämnar förskolan, efter första och andra året i skolan, dvs. vid 6 och 7 års ålder. Dessa utvärderingar genomförs parallellt med intervjuer av föräldrarna, pedagogerna i förskolan och skolan samt utifrån externa utvärderingar av förskolans och skolans kvalitet.

Denna studie skiljer sig från tidigare studier som enbart har ställt frågan om och på vilket sätt förskoleverksamhet främjar barns lärande och utveckling. Idag har vi en stor kunskap om att förskoleverksamhet generellt sett är bra för barn och det råder en relativt stor enighet om vad som karaktäriserar en låg kvalitet i förskolan och skolan. Det är dock betydligt svårare att särskilja en medelgod verksamhet från det som utmärker en verksamhet av hög kvalitet. Dessa nyanser är så subtila men

samtidigt så avgörande när det handlar om att både bedriva och utveckla en verksamhets kvalitet.

En av delstudierna inom EPPE-projektet handlar om de olika förskolornas karaktäristik och kvalitetsmätningar. I projektet ingår sex olika typer av förskoleprogram:

- 1) *Local authority (day-care) centres* som tidigare varit socialtjänstens heldagsbarnomsorg. Personalen har oftast en tvåårig utbildning. Personaltätheten är en personal på 8 barn, (1:8).
- 2) *Private day nurseries* som erbjuder heldagsomsorg med en personaltäthet på 1:8. Personalen har en tvåårig utbildning.
- 3) *Frivilliga lekgrupper eller förskolor*, där barn ofta vistas mindre än fem dagar i veckan, med en vuxentäthet på 1:8. Personalen är ofta sämre utbildad och resurserna sämre.
- 4) *Nursery classes* (Local Education Authority, LEA) som är en del av skolans verksamhet med en vuxen/barntäthet på 1:13. Några av pedagogerna har oftast en fyraårig högskoleutbildning. Detta är en halvdagverksamhet.
- 5) *Nursery schools*, med en personaltäthet på 1:13, där huvudläraren oftast har en fyraårig högskoleutbildning. Denna verksamhet erbjuder halvdagsverksamhet under LEA.
- 6) *Nursery schools combined education and care*. Dessa liknar vanliga nursery schools som har utvecklat en verksamhet som inkluderar heldagsomsorg med en personaltäthet på 1:13.

Sammanfattningsvis kan man säga att de verksamheter som erbjuder heldagsomsorg har en högre personaltäthet, men sämre utbildad personal. De som har halvdagsomsorg har en lägre personaltäthet och högre utbildad personal. Den sjätte

varianten som är en kombination av de fem andra har samma personaltäthet som halvdagsverksamheten men med en hel-dagsomsorg som mest liknar den svenska förskolan.

Kvalitetsmätningar har gjorts med hjälp av ECERS (Harms & Clifford, 1980) och en engelsk variant av denna som kallas ECERS-E som fokuserar mer på innehållsaspekter relaterade till läroplanen, såsom läs- och skrivkunnighet, matematik, naturvetenskap och samhälle. Överlag får alla verksamheter en högre kvalitetsbedömning med ECERS än med mätningar som görs på innehållsaspekterna. Mönstret som visar sig totalt för alla kvalitetsdimensionerna är att *combined centres, nursery schools och nursery classes* ligger mycket högre än *local authority, privata daghem och lekgrupper* (i nämnd ordning). Ordningen och förhållandet mellan dem är detsamma i innehållsdimensionerna, medan de kombinerade centra oftast ligger lite över alla andra. Resultaten tyder på att de verksamheter som har en historia som en pedagogisk verksamhet har högst kvalitet. Verksamheterna från omsorgstraditionen, trots deras högre personaltäthet, erbjöd barn en sämre nivå av omsorg och utbildning. I rapporten säger man att förändringar från ren omsorg till en kombination av omsorg och utbildning är en mycket långsam process (EPPE, 1999). Intressant är att notera att den verksamhet som mest liknar den svenska förskolans kombination av omsorg och lärande alltså har högre kvalitet.

Resultaten från mätningarna av barns utveckling och lärande är ännu inte publicerade, men enligt en av de ansvariga är resultaten tydliga. En god pedagogisk verksamhet ger mest dvs. barn lär sig och utvecklas mest enligt mätningarna i ECERS-E i de bästa förskolorna, i *combined nursery schools, nursery schools och nursery classes* där man har högre utbildade pedagoger och en längre tradition av pedagogisk verksamhet (Siraj-Blatchford, 2000).

Strukturella faktorerers betydelse för kvaliteten i barnomsorgen

I Howes (1997) jämfördes resultaten av två skilda studier av kvalitet i barnomsorgen, *Cost, Quality and Outcomes Study* och *Florida Quality Improvement Study* som berörde sammanlagt 1 580 barn. Fokus för undersökningen var barns erfarenheter av vistelsen, dvs. den omsorg som kom barnen till godo, om läraren var positiv i sin interaktion med barnet, om läraren relaterade till barnen med känsla och om barnen utvecklades bättre och på ett positivt sätt. Värderingen av detta baserades på individuella klassificeringar av lärarens beteende, barnens aktiviteter och utveckling baserad på intervjuer med lärare samt observationer av barn och lärare i interaktion. De skalor som användes var Classroom Interaction Scale (CIS) och Adult Involvement Scale (AIS). Särskilt den senare är värd en kommentar. Fokus för observationen är barnet. Vid varje tillfälle då en personal kommer närmare barnet än en meter klassificeras den vuxnes beteende ifrån nonchalerande, rutinhandling, minimal, enkel, utförlig och till slut intensiv handling, t.ex. samtal eller lek. Detta är ett sätt att klassificera lärarens "förhållningssätt" (Kärrby, 1997). Barnens utveckling bedömdes med Peabody Picture Vocabulary Test-Revised som prövar färdighet i ordbildkorrespondens, Woodcock-Johnsons Test of Achievement som testar barns skriftspråkliga medvetenhet och aritmetiska färdigheter och Classroom Behavior Inventory (CBI) som mäter lärarens uppfattning av barnens sociala anpassning.

Även om det inte finns några regler för personaltäthet inom den amerikanska barnomsorgen har NAEYC som tidigare nämnts utfärdat rekommendationer för olika åldrar: 1:3-6 för de yngsta (1-3 år) och 1:8-10 för de äldre (4-6 år) barnen. Grupperna delades in i två kategorier; de som följde rekommendationerna och de som hade fler barn än rekommenderat. Även pedagogernas utbildningsbakgrund skiljer sig åt

med allt ifrån kortare kurser på gymnasienivå till barnpedagogisk högskoleutbildning. Personalen delades in i åtta olika grupper efter variablerna utbildning (fyra steg) och personaltäthet, dvs. de som följde NAYEC:S rekommendationer (hög) eller de som överskred antalet barn (låg).

Resultaten av observationerna av lärarnas beteende visade att lärare med högre utbildning var känsligare och mer lyhörda för barnen, och mindre stränga och likgiltiga i sin relation till barnen. Det var också vissa skillnader mellan grupper med högre och lägre personaltäthet, där personaltätheten förstärkte skillnaderna i utbildning. Högskoleutbildade lärare i grupper med färre barn var t.ex. mer lyhörda och mindre likgiltiga än motsvarande lärare i grupper med fler barn. Barnen lyckades också bättre på testerna i de grupper där personalen hade högre utbildning, men resultaten här var inte lika tydliga.

Sammantaget visade resultaten från båda studierna (CQOS och FQIS) att personalens utbildningsnivå var den faktor som präglade grupper med mer effektivt lärarbeteende och en positiv utveckling hos barnen. Däremot var personaltäthet en avgörande faktor för kvaliteten enbart i den ena studien. Det verkar som om en högre utbildning faktiskt inte kan kompensera för en lägre personaltäthet fullt ut, utan att barnens behov tillfredsställs allra bäst i grupper med högre utbildad och specialiserad personal och med en personaltäthet enligt NAEYC:s rekommendationer. "Therefore, it appears that the 'solution' of the French child-care system - well-prepared teachers and more children per adult - will not work in the cultural context of United States" menar alltså Howes (1997, s. 422).

Svensk undersökning av samband mellan struktur-faktorer och pedagogisk kvalitet i förskolan

I mitten av 1980-talet genomfördes under ledning av Gunni Kärrby en omfattande undersökning av den pedagogiska verksamheten i relation till strukturella faktorer i daghem och deltidsgupper (Kärrby, 1986). Undersökningen baserades på den samlade internationella forskning som presenterats rörande sambanden mellan strukturella förhållanden och barns utveckling i förskolan.

Sammanlagt observerades 559 slumpmässigt utvalda fem- och sexåriga barn i 72 daghem och 43 deltidsgupper belägna i Göteborg och omgivande kommuner. Förskollärar-studerande utförde observationerna med hjälp av en väl utprövad metod som speglade barnens vistelse i förskolan under en hel dag. Observationerna fokuserade på innehållet i barnens aktiviteter, gruppmönster och kommunikation med andra barn och vuxna. Observationerna relaterades till strukturella faktorer på olika nivåer som visat sig ha betydelse för barns utveckling i förskolan såsom social problembelastning i området, organisatoriska förhållanden (gruppstorlek, ålderssammansättning, personaltäthet), personalens arbetsmiljö och pedagogisk ledningsstruktur. Då antalet observerade barn var stort var det meningsfullt att göra såväl jämförelser som sambandsberäkningar mellan strukturella förhållanden och barnens aktiviteter.

Vid den tid undersökningen genomfördes kännetecknades förskoleverksamheten av relativt sett goda ekonomiska resurser. I de studerade daghemmen var personaltätheten hög och det var små barngrupper. I daghemmen var i genomsnitt 12,5 barn inskrivna på heltid och några barn på deltid. I 77 procent av daghemmen var det högst 15 barn inskrivna. Det var vanligt med blandade åldrar i barngrupperna. Ålderssammansättningen i 50 procent av grupperna var 1-6 år, i 40 procent 3-6

år. I deltidsgруппerna var det 13-20 barn inskrivna och omfattade oftast två grupper per dag. I mer än hälften av daghemmen fanns minst ett barn placerat med förtur.

Förskolans form - daghem och deltidsgрупп

Förskolans form, dvs. om det var heldagsomsorg eller förskoleverksamhet under vanligtvis tre timmar, hade samband med såväl aktivitetsmönstret som kön. Jämförelser av fördelningen mellan typer av aktiviteter och kommunikation visade att i deltidsgруппen var frekvensen lärarledda och målinriktade aktiviteter högre medan det var en högre frekvens av grovmotorisk aktivitet, informell och social lek och rutinaktiviteter i daghem. Om man räknar den totala tiden för olika aktiviteter visar det sig emellertid att skillnaden i total tid mellan målstyrda aktiviteter inte skiljer särskilt mycket eftersom barnen i daghem har längre vistelsetid. Den längre vistelsetiden omfattar således förutom målstyrd aktivitet även mer social lek och samvaro.

Den relativa skillnaden i frekvensen av kommunikation var också tydlig. I daghem pratade man mer med varandra, både barn/barn och barn/vuxna. Det var alltså mer prat såväl i monolog- som dialogform. Detta kan ses mot bakgrunden av att det var mer social samvaro i daghem.

Liksom forskning om hur skolans miljö påverkar flickors och pojkars aktivitet fann vi att förskolan hade olika betydelse för pojkar och flickor. Både i daghem men mest i deltidsgрупп sysslade flickor mer med bildaktivitet, ofta under ledning av vuxna, medan pojkar i högre utsträckning sysslade med konstruktionslek eller informell och spontant strukturerad lek.

Även förskolans form påverkade könsmönstret på samma sätt som skolans miljö. För flickor innebar den mer lärarledda och pedagogiskt strukturerade deltidsgруппen en högre grad av anpassning till formen. De var mer tysta, pratade mindre med vuxna och gjorde mer tillsammans i par. Liknande mönster har man funnit i skolan. I den mer informella pedagogis-

ka miljön i daghem var flickor mer involverade i låtsaslek och rutinaktiviteter och hade mer kommunikation med vuxna.

För pojkar var mönstret det motsatta, dvs. i den mer målinriktade deltidsgruppen deltog pojkarna mer i låtsaslek och hade mer kommunikation med de vuxna. Liksom i skolan anpassar sig flickor mer till förväntningar och den formella strukturen både i förskolan och skolan (Kärrby 1987).

Områdets sociala problembelastning

Resultaten visade skillnader mellan daghem i problembelastade områden och medelklassområden både på strukturell och pedagogisk nivå. I områden med socialt utsatta familjer var personaltätheten lägre och barngrupperna var i genomsnitt något större. Mot förväntningarna var det däremot inte fler barn med förtursplacering. Det pedagogiska mönstret i daghem kännetecknades av fler rutinaktiviteter och passiva betenden, mindre kontakt mellan barn och personal och färre dialoger. Resultaten tydde alltså på lägre pedagogisk kvalitet i daghem i problemområden vilket kan ha samband med att personaltätheten var lägre i dessa områden. I en undersökning i början av 90-talet (Bjurek m.fl., 1992) framkom det att kvalitet hade samband med personaltäthet i problembelastade områden. I dessa var kvaliteten beroende av fler personal per barn vilket inte var fallet i medelklassområden.

I deltidsgrupporna belägna i problemområden kännetecknades däremot det pedagogiska mönstret av mer aktiv och omväxlande aktivitet och det var mer dialoger mellan barn och personal. Samtidigt var det mer fri lek än målstyrda aktiviteter. Dessa skillnader mellan pedagogiken i daghem och deltidsgupper visar sig ha samband med andra faktorer på strukturnivå.

Åldersammansättning i barngruppen

Det fanns ett tydligt samband mellan åldersammansättning och pedagogiskt mönster. Ju mer åldersblandad gruppen var desto "lösare" pedagogisk struktur. I grupper med större åldersspridning var aktiviteterna mindre målinriktade, det var mer fri lek och barnen växlade aktivitet ofta. I utvidgade åldersgrupper (1-10 år) och deltidsgupper med barn mellan 4 och 6 år var det mer kommunikation i form av dialoger mellan barn och vuxna. Detta gällde inte grupper med "vanlig" åldersammansättning. I grupper med stor åldersspridning är det alltså mer social aktivitet och kommunikation och mindre pedagogisk styrning.

Barngruppens storlek

Jämförelser har gjorts mellan daghemgrupper om 7-12 barn och 13-18 barn. I likhet med resultat från internationell forskning framgår att i större barngrupper har barn mer kommunikation och dialoger sinsemellan och mindre samspel med vuxna (Smith & Connolly, 1980). I Kärrby (1994) fann man att det var mer fri lek och social samvaro i stora barngrupper men det observerades även att vissa barn var mer passiva. I mindre barngrupper ägnades däremot mer tid åt rutinaktiviteter såsom påklädning, mellanmål, etc. Den pedagogiska ledningsstrukturen skilde sig inte mellan grupper av olika storlek, dvs. det pedagogiska arbetet var inte mera barnorienterat i mindre grupper vilket kunde förväntas.

I deltidsgupper hade däremot gruppstorleken samband med pedagogisk struktur. Ju större barngrupp desto högre grad av planering och målstyrning. Den pedagogiska strukturen förstärktes alltså i större barngrupper vilket kan ses i samband med att det i regel var färre personal som dessutom var förskollärarytbildade i större utsträckning.

Personaltäthet

Då personaltätheten varierade mellan daghem och deltidsgrupp gjordes jämförelser mellan grupper med 2-4 barn och 5-10 barn per heltidstjänst i daghem och mellan grupper med 10-15 barn respektive 16-20 barn per heltidstjänst i deltidsgrupp. Liksom vad gällde ålderssammansättning var innehållet i pedagogisk aktivitet likartat. Barn i grupper med hög personaltäthet hade mer kontakt och kommunikation i form av dialoger med vuxna, vid låg personaltäthet var barn mer aktiva på egen hand och hade fler dialoger med varandra. Skillnaden var signifikant för både daghem och deltidsgru-
pper. Inga tydliga skillnader framträdde i pedagogisk och social aktivitet i daghem förutom att man i grupper med högre personaltäthet ägnade mer tid åt rutinaktiviteter liksom man gjorde i grupper med få barn.

Generellt sett visade personaltäthet samband med *aktivitetsnivå* bland barnen. I grupper med högre personaltäthet deltog barn i fler och olika typer av aktiviteter. Dessutom leddes aktiviteterna av flera vuxna tillsammans. I grupper med låg personaltäthet var det oftast bara en vuxen som ledde en aktivitet. Detta gällde både daghem och deltidsgru-
pper.

Liksom vad gäller barngruppens storlek fanns det skillnader i daghems och deltidsgruppers sätt att hantera den strukturella "stressituation" som låg personaltäthet innebär. I deltidsgru-
pper med lägre personaltäthet kunde resultaten tolkas som att man kompenserade det lägre antalet personal genom att differentiera det pedagogiska arbetet mer, dvs. det förekom fler både spontana och organiserade aktiviteter i smågrupp och storgrupp i deltidsgru-
pper jämfört med daghem.

Vikarier

Kontinuitet bland personal har setts som en viktig kvalitetsaspekt i tidigare studier. Bland de studerade förskolorna hade daghemmen i genomsnitt fler vikarier än deltidsgrupp-
perna. Förskolor har olika sätt att hantera vikarieproblem, dvs. att få

tag i personal som både är utbildad och återkommande. En jämförelse gjordes mellan barngrupper som haft många vikarier, 2-6 olika vikarier under en tvåmånadersperiod, med barngrupper som haft en vikarie eller ingen alls under samma period.

Resultaten visade att det fanns tydliga samband mellan antalet olika vikarier och det pedagogiska mönstret. I grupper med många olika vikarier var aktiviteterna mindre målstyrda och det var mer fri lek. Barn växlade aktivitet ofta och hade mindre kontakt med personalen. Barnen hade i gengäld mer kontakt och kommunikation med varandra och det var fler dialoger mellan barn. Många olika vikarier hade alltså samband med att aktiviteterna inte leddes av de vuxna lika ofta som i grupper med mer stadig personal och barnen samspelade mer med varandra.

Ledningsstruktur och kvalitet

En analys av ledningsstrukturen visade att det gick att urskilja en tydlig kvalitetsaspekt i denna. Med hjälp av faktoranalys av observationskategorierna framträdde olika mönster. Den första faktorn innehöll tydliga drag av en kreativ och målinriktad pedagogisk miljö. Det förekom många och varierande aktiviteter, oftast i par eller smågrupp. I daghem var det en vuxen som ansvarade för aktiviteten i stället för flera vuxna och man hade många aktiviteter som gick utanför de gängse rutinerna. I deltidsgrupp fann vi samma mönster men aktiviteterna var mer indirekt styrda, dvs. planerade och med olika valmöjligheter än för barnen än i daghem.

Låg kvalitet karaktäriserades bl.a. av hög grad av vuxenstyrning med flera vuxna som samtidigt ansvarade för aktiviteterna. Dessa aktiviteter varierade inte mycket och förekom oftast i storgrupp. Detta mönster förekom mer i större barngrupper.

Pedagogisk reaktion på "systemstress"

En sammanställning av resultaten tyder på att daghem och deltidsgrupper har olika sätt att reagera på strukturella faktorer som kan orsaka "systemstress" såsom stor barngrupp, låg personaltäthet, många vikarier, många förtursbarn etc. Daghemmen svara på systemstress genom att accentuera sin sociala funktion, dvs. man har mindre målstyrd aktivitet och mer social samvaro och fri lek. I deltidsgruppen accentueras i stället den pedagogiska funktionen, dvs. aktiviteterna blir mer planerade, målstyrda och differentierade. Kommunikationen med barnen ökar, barnen organiseras i smågrupper och storgruppsaktivitet minskar. Detta kan ha samband både med deltidsgruppens traditionella funktion som pedagogisk miljö och med att personalen är mer erfaren och utbildad.

Strukturella faktorerers betydelse för kvaliteten de första skolåren

I en översiktsartikel behandlar Pritchard (1999) de studier som hittills publicerats när det gäller gruppstorlekar och lärartäthet, framförallt ifrån USA. Författaren menar att även om "sunt förnuft" säger att mindre grupper ger lärare mer tid åt varje elev, så är många skeptiska till om effekterna verkligen berättigar de ökade kostnaderna.

Resultat från de senaste tjugo årens studier har också uppmärksamrats och diskuterats på ett delvis motsägelsefullt sätt. Så visade t.ex. Glass och Smith (1979; Smith & Glass, 1978) i en analys av 77 empiriska studier angående förhållandet mellan gruppstorlek och prestationer att det fanns ett sådant samband, under förutsättning att eleverna deltog i dessa grupper i mer än 100 timmar och gruppens storlek var mindre än 20 elever. Slavin (1989) analyserade också ett antal studier där grupper som bestod av färre än 20 elever jämfördes med större grupper, och där de mindre grupperna hade funnits i mer

än ett år. Slavin fann att det fanns en svag positiv effekt som dock inte kvarstod efter det att experimenten med de reducerade gruppstorlekarna upphört. Den jämförande analys som Robinson och Wittebols publicerade (1986) visade att även om det fanns vissa goda effekter av minskad gruppstorlek, var denna effekt mest märkbar i de lägre åldrarna i skolan - kindergarten till och med tredje årskursen - och framförallt när det gällde barn i behov av särskilt stöd och elever med utländsk bakgrund, dock under förutsättning att läraren ändrade sitt sätt att undervisa. Andra översikter visar inte på några tydliga samband (Tomlinson, 1988; Odden, 1990; Hanushek, 1997; 1998). Pritchard menar dock att man i dessa studier felaktigt använder lärartäthet som ett mått på gruppstorlek, man jämför studier som gäller olika årskurser och att man jämför prestationer på skol- eller distriktsnivå istället för på individnivå, och därför blir sambanden svaga och motive- rar inte de ökade kostnaderna för reformerna. Enligt Blatchford och Mortimore (1994) visar tidigare studier från 1960- och 70-talet att förekomsten av större klasser inte visade något samband med sämre prestationer, trots att man korri- gerade för skolans storlek, föräldrainsflytande, och föräldrar- nas yrke. En möjlig förklaring är, enligt författarna, att de stö- re klasserna inte hade några elever i behov av särskilt stöd, de hade mer erfarna lärare och lärarna hade anpassat sin under- visning till den större gruppen. De mindre klasserna kunde också bero på att de förekom i områden som hade ett mindre elevunderlag. I en landsbygdskommun t.ex. har man inte möj- lighet att avskilja en grupp barn i behov av särskilt stöd, vilket gör att integreringen fungerar fullt ut. Klasserna blir också med det mindre elevunderlag som finns i glesbygden naturligt små.

Wenglinsky (1997a; 1997b) fann dock när han samkörde data från tre olika databaser att högre lärartäthet hade ett positivt samband med matematisk förmåga, i fjärde och åtton- de årskurserna. Vid en uppdelning i fyra grupper med avse-

ende på socioekonomisk status och lönekostnader för lärarna, båda kategorierna över eller under genomsnittet, fann han att de distrikt där elevernas prestationer visade det största sambandet med ökad lärartäthet, var där eleverna hade en socioekonomisk status under genomsnittet och där kostnaderna för lärarna låg över genomsnittet.

I fyra amerikanska stater - Indiana, Tennessee, North Carolina och Wisconsin - pågår försök med mindre grupper, som följs upp med utvärdering och forskning. Framförallt är det projekt STAR (Student-Teacher Achievement Ratio) i Tennessee som enligt Pritchard (1999) presenterat de mest omfattande och bästa studierna. Projektet jämför effekterna av tre kategorier av grupper 1) med 13-17 elever och 2) grupper med 22-26 elever, både utan och 3) med en extra lärare-resurs i klassrummet. Eleverna gick i förskoleklass (kindergarten) samt år 1, 2 och 3. Det som gör projekt STAR så tillförlitligt är för det första omfattningen av studien: mer än 7 000 elever har tillbringat 4 år i respektive grupp. Totalt med uppföljningsstudierna omfattade studien 11 000 elever (Achilles, Finn & Bain, 1998). För det andra valdes lärare och elever slumpmässigt ut när de placerades i grupperna. Det var således varken elevernas eller lärarnas egenskaper som avgjorde om de deltog i en mindre eller större grupp, med eller utan extra resurs. Skolorna hade minst en av varje slags grupp - liten grupp med en lärare, stor grupp med en lärare, och stor grupp med en lärare och extra resurs - därför var det inte heller kvaliteten på skolorna eller på distriktet som avgjorde resultaten.

I de tester som utfördes med eleverna - "Stanford Achievement Tests" och "Basic Skills First" - visade det sig att de elever som tagit del av undervisningen i mindre grupper lyckades bättre på testerna - även om spridningen var stor, två tredjedelar av eleverna presterade över genomsnittet, medan en tredjedel presterade under genomsnittet (Persson, 1998). Detta gällde oavsett etnisk tillhörighet eller skoldistriktets

belägenhet - innerstad, stad, förort eller landsbygd. Till en början var dock effekten på minoritetsbarnens prestationer högre för att sedan plana ut. Färre elever i de mindre grupperna behövde ett extra skolår och barn i behov av särskilt stöd upptäcktes tidigare i de mindre grupperna. Det fanns inga signifikanta skillnader i testresultat hos eleverna i de större grupperna om de hade en extra resurs i klassrummet eller inte. Denna extra resurs hade dock i de flesta fall inte någon lärarutbildning (Persson, 1998, s. 28) utan fungerade mer som en assistent och förbättrade framförallt arbetsituationen, även om det inte visade sig i elevernas prestationer.

Vid en uppföljning undersökte forskarna om det kvarstod några effekter efter det att barnen börjat i normalstor grupp. Efter fjärde året presterade eleverna från de mindre grupperna bättre. Dessa elever uppvisade även ett bättre klassrumsbeteende (class-room behavior). Efter år 8 kvarstår effekterna på skolprestationerna även om de minskat. Granström (1998) menar att detta visar "att effekterna inte primärt kan förklaras med klasstorleken, då skulle elevernas prestationer ha återgått till de övriga elevernas nivå efter övergång till större klasser." Man kan dock tolka dessa resultat som att undervisningen i de små klasserna ger ett försprång när det gäller grundläggande färdigheter i läsning, skrivning och räkning som är en förutsättning för senare års lärande.

I en interventionsstudie beslöt man i Tennessee att pröva resultaten ifrån STAR och minska gruppstorleken till 16 elever i de socialt mest utsatta områdena. Man genomförde detta i de områden där inkomstnivån var den lägsta och där flest barn deltog i de subventionerade skolluncherna. Vid en utvärdering av prestationerna över hela delstaten visade det sig att de deltagande skolorna från att ha legat nära botten av prestationsskalan närmade sig mitten av skalan när det gällde läsning och räkning för elever i år 2. Dessutom behövde färre barn ett extra skolår. Pritchard (1999) hävdar - liksom även Finn (1998), Mosteller, Light och Sachs (1996) och Krueger

(1999) - att STAR med uppföljningar erbjuder det hittills starkaste argumentet för att mindre klasser på 13-17 elever har positiva effekter på elevernas prestationer.

Peter Blatchford rapporterade sina första resultat från ett longitudinellt forskningsprojekt i september 2000 på British Educational Research Conference i Cardiff, Storbritannien. Projektet omfattade totalt 10 000 barn i åldern 4-7 år, under 3 års tid, uppdelade på två olika kohorter (Goldstein & Blatchford, 1998; Blatchford, Goldstein & Martin, 2000). I urvalet förekom klasser om 12-35 barn med endast en lärare men ofta flera vuxna; assistenter och föräldrar. Barnen testades i läs-, skriv-, och räknefärdighet efter tre år och resultaten sattes sedan i relation till klasstorleken. Barnen i de mindre klasserna presterade generellt bättre, ju mindre klass desto bättre resultat, och i synnerhet gällde detta för barn med "fria skolmåltider", dvs. barn med sämre socioekonomiska förutsättningar. Det visade sig också att när det gällde läs- och skrivinläring så ökade prestationerna för varje elev som klassen minskade, från 30 ner till 15, medan det i matematik inte blev några märkbara effekter förrän elevantalet sjönk till under 25. De barn som var svaga när de började skolan hade också mest att vinna på mindre klasser. Man beräknar att om gruppen minskar från 25 till 15 elever, så tjänar en svag elev ett år av inläring, medan en "normal" elev tjänar 5 månader.

Andra resultat som lärarskattningar, elevbeteende, grupperingar inom klasserna och lärarnas självskattning sattes också i relation till gruppstorlek. Vid en jämförelse mellan klasser om 20 elever och klasser om 30 elever, hade barnen i de mindre klasserna mer kontakt med läraren, fick mer undervisning, var mer aktiva i sin kontakt med läraren och fick mer uppmärksamhet från läraren. Antalet vuxna utan pedagogisk utbildning - dvs. assistenter, föräldrar, frivilliga - i klasserna hade ingen som helst synlig effekt på prestationerna. En iakttagelse som forskarna gjorde var att lärarna blev mer uppmärksamma på elevernas "bråkighet" i de mindre klasserna, förmodligen

på grund av att de faktiskt syntes mer i grupper med få elever. Mer tid kunde dock ägnas undervisningen och mindre tid behövdes åt disciplinproblem. I de mindre klasserna blev undervisningen således mer effektiv, interaktionen blev mer innerlig och fokuserad och läraren visste mer om individuella elever. I stort sett fick eleverna mer stöd av sin lärare, vilket är av stor betydelse i dessa åldrar (4-7 år). De som gagnades mest av de små klasserna var de barn som hade de sämsta förutsättningarna.

Pritchard (1999) menar att tjugo års forskning och metaanalyser visar att mindre klasser under de tidiga skolåren, från kindergarten till år 1-3, leder till högre prestationer. Det är dock mer tveksamt om mindre grupper medför några märkbara effekter högre upp i skolsystemet. Signifikanta skillnader är mätbara först vid en minskning av klasstorleken till 15-20 elever och fortsätter att öka allt eftersom storleken minskar. En minskning av antalet elever från 30 till 25 medför inte några effekter alls. Om gruppen minskar från mycket över 20 till under 20 elever per grupp ökar prestationerna från det att ca 50 procent klarar målen så att över 60 procent klarar målen. För barn med sämre förutsättningar, t.ex. annan etnisk tillhörighet eller med särskilda behov, är effekterna något större. För det tredje vittnar lärare, elever och föräldrar om den goda effekten av minskad gruppstorlek på klassrumsmiljön.

Allt eftersom fler stater i USA inför en minskning av gruppstorleken i kindergarten och i de lägre skolåldrarna blir andra problem synliga. Långt ifrån alla lärare, som nu måste anställas, när grupperna blir mindre men fler, har lärarutbildning. Man har även problem med lokaler, eftersom skolorna är byggda för färre men större grupper. De minskade grupperna förändrar även arbetssättet i de fall där de mindre grupperna har samma rum som de större hade tidigare. Klassrumsklimatet förändras i och med att eleverna har färre kamrater som kan distrahera, eleverna får mer tid av sin lärare, och fler

möjligheter att yttra sig när andra hör på. Ljudnivån sänks och undervisningen blir mer individualiserad.

De här studierna prövar framförallt effekterna av minskad gruppstorlek och först i andra hand lärartäthet. I STAR-studierna fann man inte att de större grupperna påverkades av en extra resurs, medan ett program i Wisconsin (SAGE) fann samma goda effekter i grupper med en lärartäthet på 1:15 som i grupper med 2:30. Man kan också tänka sig att i gymnastikundervisningen betyder inte minskningen av gruppstorleken lika mycket som i läs- och skrivinlärning. Det är också så att för vissa barn - med särskilda behov, barn med annan etnisk tillhörighet eller barn ifrån socioekonomiskt svaga miljöer - betyder minskningen mycket mer än för barn ifrån goda uppväxtmiljöer. Det finns således, enligt Pritchard, ingen anledning att genomföra en urskiljningslös minskning av gruppstorleken, utan snarare att anpassa åtgärderna till de distrikt där de gör störst nytta.

I ljuset av dessa resultat kan nämnas att i Storbritannien har The National Commission on Education slagit fast att ingen skola för de lägre årskurserna (*primary school*) med barn i åldrarna 5-7 år bör ha fler än 30 elever i klasserna och i de områden där medelinkomsten och utbildningsnivån är låg får antalet inte överstiga 20 (Blatchford & Mortimore, 1994). Det visar sig dock att så sent som 1994 var antalet elever i klasserna högre i de lägre årskurserna (*primary school*) än i de högre (*secondary school*). Enligt författarna till den brittiska översikten var antalet elever i klasserna i Storbritannien bland de högsta inom OECD-länderna - förutom Turkiet och Irland. Ett av labourpartiets löften hösten 1996 (Milne, 1998) var just att reducera antalet barn, 5-7 år, i klasserna till 30 senast till hösten 2001. Om regeringen kommer att lyckas med detta återstår att se, även om en minskning av antalet barn i åldersgruppen som går i klasser om mer än 30 barn har minskat från 485 000 i januari 1998 till 356 000 ett år senare (Economist,

31/7 1999). Diskussionen om huruvida minskningen av antalet elever är ekonomiskt försvarbar i förhållande till de effekter som uppnås fortsätter dock alljämt (Goldstein, 2000).

Sammanfattningsvis kan man säga att projekt STAR med uppföljare har kommit fram till att under de år då barnen är 4-9 år gamla och då läs-, skriv- och räknefärdigheterna grundläggs når man bäst resultat om grupperna inte är större än 13-15 elever. Detta gäller alla barn men särskilt barn i behov av stöd, av socioekonomiska eller andra skäl.

Betydelsen av förskolans kvalitet för framtida skolprestationer och social förmåga

Effekter av olika strukturförändringar utläses i såväl skol- och förskolestudier i form av prestationer (t.ex. läs-, skriv- och räknefärdighet för de tidiga skolåren och betyg i de högre åldrarna) eller i sociala färdigheter och självuppskattning. Vad man vill visa är att förändringar i strukturella faktorer har konsekvenser för framtida skolframgångar, högre studier och arbetsliv.

”The Cost, Quality and Outcomes Study” (Peisner-Feinberg och Burchinal, 1997) använde sig av ECERS när de bedömde kvaliteten på ca 400 daghem i fyra olika områden i USA. Av de slumpvis utvalda daghemmen inom respektive område var 11 procent under godtagbar kvalitet (kvalitetsgränsen definierad av NAEYC) och 24 procent av hög kvalitet. 65 procent, dvs. nära två tredjedelar av urvalet var av godtagbar men inte av högsta kvalitet. Gränsen mellan låg och hög kvalitet sattes mellan den 25:e och 75:e percentilen. De barn som var på daghem av låg kvalitet hade oftast mödrar med låg formell utbildning och de hade sämre resultat på tester av kognitiv och social utveckling i förhållande till sin ålder. Barnen testades sedan när de gick i kindergården och i år 2 i skolan, men inte i år 1. Skolans kvalitet var inte föremål för någon bedömning.

Däremot bedömde lärarna vilken kontakt de hade med varje enskilt barn. De individuella testerna bedömde språkfärdighet, begynnande läs-, skriv- och räknefärdighet, samt lärarens bedömning av social färdighet, klassrumsbeteende, och kamratrelationer (endast i år 2).

Resultaten visar att barn som gått på daghem av hög kvalitet hade till en början bättre resultat på språkfärdighetstesten såväl som matematiktestet, jämfört med barnen från daghemmen av låg kvalitet. Skillnaden mellan grupperna minskade i år 2, när det gällde språkfärdigheten men inte matematik.

Granström (1998) visar också att interaktionen mellan elever och elevernas sociala och kunskapsmässiga utbyte, enligt egen utsägo, inte samvarierar med gruppstorleken. Detta menar Granström har göra med lärarens förmåga att variera undervisningen och lägga upp den på det sätt som är mest effektivt givet ramarna, som t.ex. gruppstorleken. Granströms studie är dock inte longitudinell och eleverna kartläggs inte med oberoende tester, betyg eller andra mätningar.

En annorlunda studie med avseende på att mäta effekter är den longitudinella studie som publicerats i Pramling (1994) med avseende på barnens utveckling i förskolan och i Pramling, Klerfelt & Williams Graneld (1995) med avseende på hur de studerade barnens möte med skolans värld ser ut. Studierna bygger på att en fenomenografiskt inspirerad didaktik - utvecklingspedagogik - utvecklats och prövats i sex förskolegrupper under två år. Innan barnen lämnar förskolan mäts deras utveckling med avseende på den förståelse eller innebörd de skapar i relation till olika uppgifter i samspel med en vuxen. De områden som barnen försätts att uttrycka sin förståelse för är lärande, matematik, skriftspråk, natur och mer kulturella fenomen.

Barnens förståelse kommer till uttryck i halvstrukturerade intervjuer, vilket här innebär att barnet får en relativt öppen fråga, ett problem eller en uppgift att prata om. Man använder sig också av en saga där både barnens förståelse för inne-

börden i sagan såväl som barnens sätt att uppfatta vad det är de lär sig uttrycks i intervjuerna. Samtidigt som dessa barns utveckling i försöksverksamheten provas så bedriver jämförelsegruppen, dvs. andra förskolegrupper i samma socioekonomiska områden, en mer traditionell förskoleverksamhet. Barnen i dessa grupper får vara med om samma intervjuer och uppgifter som barnen i försöksgrupperna. Jämförelsegrupperna representerar den form av förskola som de flesta barn går i och bildar på så sätt normer för "det vanliga". Ingen av de olika deluppgifterna som barn får hantera kan ses som en separat mätning, utan det är den generella trend som visar sig totalt som ses som ett kriterium för att barnen som varit delaktiga i utvecklingspedagogisk verksamhet har utvecklats till att förstå olika aspekter av sin omvärld och sitt eget lärande på ett djupare och mer avancerat sätt än barnen i jämförelsegruppen.

Barnen i försöksförskolorna följs sedan under de tre första skolåren. De nya klasskamraterna som gått i andra förskolor utgör jämförelsegrupp. På samma sätt som i förskolan är det barnens utveckling och lärande som ligger till grund för resultatet. I klassrumsobservationerna kan man urskilja att barnen från försöksverksamheten möter undervisningen på ett mer ifrågasättande och reflekterande sätt (Kullberg, Pramling & Williams Granelid, 1996). Men i specifika fallstudier kan man också se hur barn "växer" eller "krymper" beroende på hur tillåtande klassrummet är för varje barns initiativ och eget sätt att tänka.

Barnen har också under de tre åren i skolan givits mer traditionella problem relaterade till matematisk problemlösning och att uttrycka sig i skrift.

De statistiska analyserna av resultaten visar att skillnaderna är störst mellan försöksbarnen och jämförelsebarnen i skolans första klass, men ebbar ut till tredje klass (Johansson, Klerfelt & Pramling, 1997). Den enda tendens till skillnad som finns kvar i tredje klass är försöksbarnens förmåga att uttrycka sig i

skrift. Men med tanke på att försöksbarnen i denna undersökning har hamnat i många olika klassrum där förskolans intentioner inte alls följts upp systematiskt, är det ingalunda förvånande att effekter av en viss didaktik minskar och blir svårare att urskilja för varje år som går. Samtidigt finns det exempel på att många försöksbarn kan och vågar tänka och kommunicera på ett mera kreativt sätt, något som dock varit svårt att mäta.

Det kanske mest intressanta med denna studie i det här sammanhanget är att utfallet har en koppling till innehållet och målet för den pedagogiska verksamheten, något som saknas i flera av studierna i den här översikten.

Strukturella faktorerers betydelse för små barns utveckling

Barnstugeutredningen (SOU, 1972:27) rekommenderade en personaltäthet på 2:5 och en gruppstorlek på 10-12 barn för de minsta barnen i förskolan, 0-2,5 år gamla. Där särskilda avdelningar har skapats för de minsta barnen har dessa varit för barn i åldern 1-3 år. Det är idag mycket ovanligt att finna svenska barn under 1 år i offentlig barnomsorg (OECD, 2000).

Det saknas dock i stor utsträckning studier som direkt fokuserar på vilka effekter strukturella faktorer har på små barns vistelse i förskolan. Snarare har forskningen om de små barnen intresserat sig för huruvida barnomsorg i offentliga institutioner varit skadliga för barn. Grunden till denna forskning återfinns i de teorier som varit dominerande framförallt i USA om *attachment*, dvs. hur små barn behöver knyta an till vårdnadshavaren - modern. Mycket av rädslan för att en tidig separation ifrån modern skulle leda till senare psykiska problem utgick ifrån John Bowlbys forskning från 1950-talet, som i sin tur byggde på Freuds teorier.

Så småningom övergick intresset i forskningen till att uppmärksamma kvaliteten i relationen mellan barnet och pedagogerna på daghemmen och effekterna på barnets utveckling (Ochiltrie, 1994). Detta kan ha berott på att man uppmärksammade att barnets värld inte bara bestod av en moder utan även av en fader, syskon och andra vuxna, däribland daghemmets personal. Denna forskning visade att bindningen mellan barn och vuxen snarare berodde på kvaliteten i relationen än på tiden som man var tillsammans. Man började också göra jämförelser mellan olika kulturer och såg att i en del samhällen var inte moderns omvårdnad av barnet så idealiserad som i västvärlden, varför man började ändra sin uppfattning om barns uppväxt (Mead, 1999).

Från det att synen på barnet som beroende av omvärlden varit dominerande framträder så småningom det aktiva och i sitt lärande delaktiga barnet som en mer allmän accepterat syn idag (Sommer, 1997). Fokus i forskningen blir då mer på effekter av olika sammanhang där barn ingår. Ochiltrie (1994) har gjort en sammanställning av olika studier ifrån USA, England, Sverige, Nya Zeeland, Kanada och Australien om effekter på barn av en tidig förskolevistelse. Hennes slutsatser är att det finns bevis för att det kulturella sammanhanget är av avgörande betydelse för förskolans klimat. Det finns inget stöd för tanken att förskolan generellt skulle ha negativa effekter på barns sociala och emotionella utveckling. Det finns dock studier i USA som visar att barnomsorg som håller mycket låg kvalitet har en negativ effekt på lång sikt, liksom studier som visar att förskolor med hög kvalitet har en positiv effekt på barns kognitiva utveckling. Det finns även andra studier som visar att de barn som har en torftig hemmiljö kan kompenseras av att vistas i en god förskoleverksamhet (Pramling, 1993).

I utvecklingen av det nya ICDP (Intervention Child Development Program) programmet för barn som har de sämsta möjliga yttre förutsättningarna pekar Hundeide

(manus) ut några viktiga aspekter som är avgörande för barns utveckling. En sådan aspekt är att se barnet som en "person", dvs. att barnet är en medmänniska som har samma behov av frihet för att kunna handla utifrån egna initiativ och avsikter och samma behov av att bli respekterad, älskad, innesluten och förstådd. Den vuxne har ansvar för att behandla barnet på detta sätt. Hur barnet uppfattas och definieras kommer att avgöra vilken omsorg det får. Ett barn som uppfattas som "bråkigt" kan drabbas av uteslutning vilket påverkar barnets självförståelse och därmed dess motivation och ambitionsnivå.

Avgörande för barns utveckling är enligt Hundeide tre olika slags dialoger som den vuxne för med barnet. För det första den *emotionella* dialogen där omsorg utgörs av en känslomässig bekräftelse i kommunikationen. En viktig del av denna dialog är att följa barnets initiativ, att skapa en dialog med turtagning och att uttrycka positiva känslor och glädje i relation till barnet. Den fysiska beröringen är viktig som ett erkännande och en bekräftelse av barnet.

För det andra den *meningsskapande och utvidgande* dialogen där omsorgen blir till ett vägledande samspel. Här handlar det alltså om barnets inriktning mot att förstå sin omvärld. Detta kräver att både pedagogen och barnet är riktade mot något gemensamt och att pedagogen kan sätta ord på, beskriva och berätta om det som sker med utgångspunkt i barnets värld, men också att kunna utvidga barnets erfarenhetsvärld utöver en här och nu situation. Hundeide påpekar att utvidgningen har två dimensioner, där den ena är riktad mot det narrativa och dramatiska berättandet, medan den andra är riktad mot den mer logiskt-analytiska dimensionen, där det handlar om att klassificera, förklara och finna samband.

För det tredje nämner Hundeide den *reglerande* dialogen där pedagogen sätter gränser och reglerar barnets beteende. Det gäller att stötta och leda barnet till att utveckla en förmåga till att "leda sig själv". I denna utveckling ligger en positiv gränssättning där den vuxne förklarar varför vissa regler eller för-

bud är nödvändiga. En förhandlingssituation uppstår tills barnet och pedagogen enas om reglerna och hur man skall förhålla sig till dem.

De små barnen är helt beroende av en tät vuxenkontakt om dessa tre dialoger skall komma till stånd, och om de skall få en god start på ett livslångt lärande, såväl om sig själva som om omvärlden. De strukturella faktorerna skapar hinder eller möjligheter för att pedagogen skall kunna ha en emotionell, meningsskapande eller reglerande dialog med barnet. Man kan fråga sig hur många barn varje pedagog i förskolan skall kunna ha en dialog med. I en stor barngrupp kan det snarare bli fråga om att skapa och meddela regler än att gemensamt förhandla om dem.

Projektet "Små barns erfarenheter och pedagogers förhållningssätt" (Johansson och Jansson, 2000) har kartlagt den pedagogiska verksamheten för de yngsta barnen i förskolan. 30 barngrupper i 15 olika kommuner deltar. När det gäller personalen är två tredjedelar barnskötare, vilket skall ses i ljuset av att ca 60 procent av personalen inom barnomsorgen som helhet är förskollärare. Detta skulle kunna vara ett uttryck för att kommunerna tillmäter utbildning för de som arbetar med de yngsta barnen minst betydelse.

När det gäller de ekonomiska förändringarna visar det sig tydligast i att barnantalet har ökat. Barngrupperna har mellan 12 och 21 barn idag. Personaltätheten har också minskat något. För vissa arbetslag har de ekonomiska nedskärningarna betytt positiva förändringar i form av kompetensutveckling och nya utmaningar, medan det för andra har inneburit att de även fått utföra ekonomibiträdenas uppgifter. De flesta upplever att de fått en ökad arbetsbelastning, även om de också fått mer inflytande och kompetensutveckling. Resurserna har också skurits ner för materiel och för kost.

Målen för den pedagogiska verksamheten uttrycks ofta av pedagogerna som trygghet, individuell och social utveckling, medan ledningspersonalens fokus ligger mer på trygghet, lek

och lärande. Ofta blandar man ihop mål och metoder i sina beskrivningar av den pedagogiska verksamheten. Få av småbarnsgruppernas pedagoger talar om lärande, medan en del ledningspersonal gör så. Nästan alla talar om betydelsen av och svårigheterna med att individualisera. Som författarna frågar sig: "Vad innebär detta och hur förhåller sig behovet av att individualisera till barns möjligheter till kollektivt lärande?"

När det gäller hinder och möjligheter för att genomföra de mål som formulerats för verksamheten menar personalen att tid, stora barngrupper och brist på personal är hinder. De möjligheter som nämns refererar till pedagogers egen yrkesskicklighet. Detta betyder att hinder främst upplevs bestå av yttre förutsättningar, medan möjligheterna i första hand upplevs ligga i pedagogernas egen kompetens. Däremot menar en del av ledningspersonalen att pedagogernas brist på kompetens kan vara ett hinder för att förverkliga målen.

Alla förhåller sig positiva till läroplanen, speciellt då de menar att den bekräftar deras normala arbetssätt. Mycket få personer antyder att det finns något nytänkande i läroplanen, utan erfar mer att den ger förskolan högre status och ett erkännande. Några arbetslag framhåller också att läroplanen bidrar till deras förändring genom att de måste reflektera över vad de gör. De flesta förskolor har haft någon form av fortbildning om läroplanen, men man har sedan kommit olika långt i fortsatta diskussioner och implementering, vilket i sin tur ofta leds tillbaka till de ekonomiska nedskärningarnas påverkan. Alla pedagoger har inte "barnfri" tid, en förutsättning för att förändra.

De större barngrupperna och konsekvenserna av de ekonomiska nedskärningarna på andra sätt gör att både ledningspersonal och pedagoger upplever en brist på tid som, inte minst, hindrar implementeringen av läroplanen. Samtidigt kan man utläsa en viss brist på medvetenhet om de intentioner som finns i läroplanen. Frågan är hur tid och kompetensutveckling eller brist på detsamma kommer att påverka för-

skolans utveckling. Oavsett var det faktiska problemet ligger så upplever pedagogerna en stressig tillvaro där de aldrig riktigt hinner med de krav som de själva eller samhället ställer.

Att personalens utbildningsnivå är viktig visas också i en studie (Early Childhood Education Project, 1996) med syfte att utvärdera kvaliteten på program för barn under två år på Nya Zeeland. De vuxnas kompetens, relationen mellan personalgruppens sammansättning och daghemmets kvalitet, relationen mellan kvalitet och daghemmets huvudman och relationen mellan familjebakgrund och kvalitetsmätningar studerades. Hundra olika daghem från städer och landsbygd utgjorde grunden för de 200 barnen (två från varje daghem) som följdes. Lika många personal (200) och 100 handledare intervjuades. Forskarna besökte varje daghem under två dagar då data samlades in.

Två huvudmätningar låg som underlag för kvalitetsbedömningarna, dels Abbott-Shim Assessment Profile som är en checklista på miljöfaktorer, dels Melhuish/Howes observationsskala som fokuserar interaktion mellan barn och personal och emellan barnen. Varje barn observerades 100 minuter för kategoriseringen och interaktionen.

Resultaten visar att 68 procent av personalen hade någon form av utbildning inom det barnpedagogiska området. En tredjedel hade ingen sådan utbildning. Av de utbildade pedagogerna var det emellertid endast 15 (7,5%) som hade en tre-årig collegeutbildning. Av handledarna var det dubbelt så många som hade en högskoleutbildning (14%). Studien visade att personalens tillfredsställelse i arbetet var god, men trots detta hade 29 procent av personalen slutat sin tjänst efter 10 månader. Flykten av pedagoger var större bland de som inte kände tillfredsställelse i jobbet eller ansåg sig ha dålig handledning eller relation med daghemmets ägare. Arbetsförhållanden bedömdes som något bättre än för personal vid amerikanska och engelska daghem. Kvaliteten bedömdes som bättre där pedagogerna hade högre utbildning och en stark

negativ relation i kvalitetsbedömningarna där personalen inte hade utbildning, låga löner och lite kollektiv kontakt. Mätningarna av Assessment Profile var liknande de som gjorts i Amerika, med undantag av att nya zeeländska daghem uppnådde högre kvalitet när det gällde organisation (management), lärandemiljö och interaktion. Observationerna visade att barn initierade samspel med personalen omkring halva den observerade tiden, och att ca två tredjedelar av dessa initiativ besvarades av personalen. Barn initierade vanligtvis kontakt genom att uttrycka sig verbalt och i mycket mindre utsträckning genom att gråta, visa positiva känslor eller genom fysisk inaktivitet. Vuxna initierade kontakter ca hälften av den observerade tiden. Mer än tre fjärdedelar av sin tid var barn involverade i aktiviteter eller interaktion tillsammans med andra och tillbringade endast 14 procent av tiden med att vandra runt eller vänta. Samspel med kamrater var emellertid mindre vanligt än vuxensamspel (endast 20% av den observerade tiden). Att iakttaga var det vanligaste kamratbeteendet och det negativa (aggressiva eller antagonistiska) eller positiva samspelet var lågt.

En högre nivå av kvalitet observerades i kooperativt baserade daghem, följda av kommunala och lägst de privata (vinstdrivande) daghemmen. Familjebakgrund, föräldrars utbildning och inkomst förklarade mindre än 7 procent av variationen i kvalitet. Familjens tillfredsställelse (hur nöjd man var) var inte heller på något sätt relaterat till mätbar kvalitet. Regressionsanalys visade att personalvariablerna utgjorde den starkaste faktorn för att förklara kvalitet. Gruppstorlek som faktor för barns möjlighet till interaktion förklarade 6 procent av variationen. Studiens slutsatser är att arbetsvillkor, löner och personalens utbildning är kritiska aspekter av vikt för ett daghem med en hög kvalitet.

Även i Danmark har en longitudinell studie av barns uppväxtvillkor påbörjats. Sammanlagt 6 000 barn födda 1995 av danska mödrar och 600 barn med mödrar som inte är danska

medborgare deltar i undersökningen. De första intervjuerna med familjerna gjordes när barnen var endast 4-5 månader gamla och en andra intervjuomgång sker vid 3-4 års ålder. Av den första rapporten (Nygaard Christoffersen, 1998) framgår spädbarnsfamiljernas situation som bildar bakgrund för den fortsatta uppföljningen genom förskola och skola.

Även om det utförts åtminstone en longitudinell studie som liknar den danska (Andersson, 1985) i Sverige, finns det ingen studie som är lika omfattande om man ser till antalet barn som de amerikanska och danska. Såväl Andersson (1985) som Kärrby (1986) omfattade endast hundratalet barn.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att de minsta barnen i förskolan är de som behöver mest individuell kontakt med vuxna i sin språkliga, begreppsliga och individuella utveckling. Det är också de barn som bäst behöver pedagogiskt utbildad personal som kan möta barnen i deras utveckling och se riktningen i lärandet med utgångspunkt i läroplanen. De minsta barnen behöver kvalificerat stöd i utvecklingen av sin självförståelse som lekande och lärande barn.

Strukturella faktorerers betydelse för barn i behov av särskilt stöd

Barn som är i behov av särskilt stöd definieras i den internationella forskningen såväl utifrån strukturella faktorer, som etnisk tillhörighet, föräldrarnas utbildningsbakgrund, och inkomstnivå, som ifrån ett individuellt perspektiv, som utvecklingsnivå, samarbetsförmåga och skolframgång. Vissa av dessa faktorer påverkar endast tillfälligt behovet av stöd för enskilda barn, medan andra faktorer påverkar verksamheten som helhet och på lång sikt. Om ett enskilt barn har svårt att komma in i leken är ett helt annat problem än att förskolan finns i ett område med hög grad av kriminalitet och många socialbidragsberoende familjer. Frågan är här i vilken mån gruppstor-

leken påverkar möjligheterna för dessa barn oberoende av vilka faktorer som har definierats som bakomliggande. I Sverige har andelen elever i behov av särskilt stöd ökat under 1990-talet samtidigt som omfattningen av insatserna gått ner (Skolverket, 1998).

Robinson och Wittebols (1986) visade i sin översikt att de goda effekterna av mindre grupper i skolan var mest märkbara för barn i svårigheter av individuellt slag och för elever med annan etnisk tillhörighet än majoritetskulturens, under förutsättning att läraren ändrade sitt sätt att undervisa.

Ett resultat ifrån STAR-projektet i Tennessee var att barn som hade särskilda behov, som kom ifrån en socioekonomisk missgynnad miljö eller som tillhörde en etnisk minoritet, hade mest att vinna på att delta i en mindre grupp under de första skolåren från kindergården till år 3, när det gällde senare skolprestationer. Färre elever i de mindre grupperna behövde ett extra skolår, vilket är en vanlig åtgärd i USA för barn som inte når målen. Barn som behövde extra stöd upptäcktes också tidigare av lärarna i de mindre grupperna. Blatchford (2000) märkte också att barn med fria skolmåltider lyckades bättre i skolan om de gått i en mindre grupp. Även de barn som var svaga på testerna när de började skolan hade mest att vinna på en mindre grupp. Dessa barn behövde ett år mer för att nå målen i en större grupp (25 barn) jämfört med om de gått i en liten grupp (15 elever).

Eftersom den svenska barnomsorgen och skolan har som mål att vara inkluderande är det av vikt att se att de förändringar som görs gäller alla barn. Generella åtgärder är då att föredra framför speciella. Generella åtgärder - såsom en minskning av gruppstorleken som i STAR-projektet - gynnar till största delen elever med särskilda behov. Generella försämringar drabbar även dessa barn mest. Även om åtgärderna är generella är alltså konsekvenserna speciella. Å andra sidan är det en tolkningsfråga vilka dessa barn är. I sin översikt konstaterar Skolverket (1998) att det i en studie av 11 svenska

kommuner saknades belägg för att de elever som hade de största svårigheterna drabbades mest av nedskärningarna, däremot var det barn med medelstora svårigheter som inte fick sina behov tillgodosedda.

De åtgärdsprogram som skolorna är skyldiga att upprätta för elever i behov av särskilt stöd har fortfarande en klar individfokusering snarare än en strukturell. I skolmiljön, där åtgärdsprogrammen upprättas, är strukturerna på något sätt tagna för givna och inte föremål för åtgärder. Drygt hälften av landets kommuner saknade dessutom måldokument för förskolans och skolbarnsomsorgens arbete med barn i behov av särskilt stöd (Socialstyrelsen, 1997). Nästan alla barnomsorgsansvariga vid landets kommuner anser dock att de lyckas ge barn med särskilda behov det som de behöver. För att åstadkomma detta väljer de till 90 procent att höja kompetensen hos personalen med fortbildning och utbildning. Endast 40 procent av kommunerna väljer att minska barngruppens storlek och ännu färre, 16 procent, ökar personaltätheten. Vid intervjuer är det dock bara hälften av de intervjuade enhetscheferna som anser att de lyckas uppfylla målen. De anser också att den mest effektiva åtgärden skulle vara att minska barngruppernas storlek för att nå målen.

Inom barnomsorgen (Piltz-Maliks & Sjögren Olsson, 1998) har alltid, och inte bara sedan Barnstugeutredningen först formulerade det, målet varit att inkludera alla barn i verksamheten. Odom (2000) hävdar t.ex. att inkluderande verksamheter för förskolebarn värderas högre på ECERS-skalan än både traditionella specialpedagogiska program och de flesta vanliga förskoleprogram i USA. I Sverige har dock antalet specialavdelningar ökat under 90-talet framförallt för barn med autism, psykiskt funktionshinder och flyktningbakgrund. För även om stödet till barn med särskilda behov i stor utsträckning och av tradition givits inom ramen för den ordinarie gruppen, har de stora barngrupperna drivit på skapandet av särskilda grupper. Enligt Socialstyrelsen (1997) fanns specialavdelningar i en tre-

djedel av landets kommuner i mitten av 1990-talet. Sjöberg (1997) påpekar också att stora barngrupper inom barnomsorgen medfört att fler barn definieras som barn i behov av särskilt stöd. I en mindre barngrupp hade dessa barns behov kunnat tillgodoses utan extra resurstid.

Det kan dock verka lite märkligt att endast 57 procent av kommunerna tillämpar möjligheten att skriva ned barnantalet utan istället väljer att förstärka barngruppen med en personal eller att avdela en assistent till barnet som är i behov av särskilt stöd. Inom skolbarnsomsorgen är motsvarande andel 42 procent för nedskrivning av barnantalet och 94 respektive 89 procent för en extra personalresurs till antingen gruppen eller det enskilda barnet. Ändå anser Socialstyrelsen (1997) att kommunerna är alltför restriktiva i sin tilldelning av extra resurser. Många barn med särskilda behov (ca 90%), i de flesta fall de som inte har ett funktionshinder utan som har s.k. psykosociala problem, blir helt utan extra stöd.

Eftersom barn, nu i början av 2000-talet, under flera år deltagit i en verksamhet med stora barngrupper och låg personaltäthet är ju också risken den att barn i kanske svårdefinierade svårigheter, vilka i en mindre grupp skulle fungerat ”normalt”, nu får en tidig diagnos som följer med upp i skolåldern. Diagnosen på barnet är då inte bara en diagnos på individen utan lika mycket på en situation och en miljö, men den största skillnaden ligger i att diagnosen följer individen och inte miljön.

Nivågruppering och åldersindelning och dess effekter på kvaliteten

I en forskningsöversikt om nivågruppering (*ability grouping*) i pedagogiska sammanhang diskuterar Ireson och Hallam (1999) svårigheterna med att överhuvudtaget forska om effekterna av nivågruppering, eftersom ingen egentligen kan säga vilken typ av nivågruppering som en elev varit involverad i under sin utbildning, formellt eller informellt. Det kan vara fråga om att eleven går i en särskild skola eller på en specialavdelning inom förskolan, i särskild klass i en integrerad verksamhet, i en särskild grupp eller tillsammans med andra elever "som kommit lika långt i boken" eller som arbetar med olika material beroende på kunskaper och färdigheter. Nivågruppering kallas ibland för "streaming" och i USA för "tracking". Nivågruppering som inte förekommer i skolans eller förskolans policy kan ändå tillämpas i den dagliga undervisningen av enskilda lärare och dokumenteras inte nödvändigtvis. För den enskilda eleven varierar gruppen med ämnet eller innehållet, t.ex. matematik eller skriftspråklig färdighet. Åldershomogena grupper i förskolan är också en form av nivågruppering, som bygger på antaganden om en generell och åldersspecifik utvecklingsgång. Exempelvis kan uppdelningen i kategorierna "småbarn" och "äldre förskolebarn" betraktas som en slags nivågruppering för verksamhetens och barnens bästa. Så kan daghemsavdelningar med s.k. "utökade syskongrupper" besluta sig för att vid en eventuell omorganisation dela upp den stora gruppen i två: en grupp för de mindre barnen och en grupp för de större (Piltz-Maliks & Sjögren Olsson, 1998; Palméris, Pramling & Lindahl, 1991). I Lidholts (1999) studie beskrivs en avdelning för fem till sexåringar där barnen betecknas som "hundvalpar" och "kattungar" och där "hundvalparna" ligger före utvecklingsmässigt sett.

Det är svårt att säga något bestämt om effekterna av nivågruppering utifrån tillgänglig forskning, eftersom företeelsen

är så kontextberoende, och varierar över tid och ämne för varje enskilt barn. Även om olika skolor har olika inställning till nivågruppering varierar effekterna mer inom varje skola än mellan olika skolor menar Ireson och Hallam. I de metaanalyser som Slavin (1987, 1990) utförde var effekten av nivågruppering praktiskt taget obefintlig. Kulik och Kulik (1992) visade även i sin metaanalys, att av fjorton olika studier, där barn från olika årskurser bildade grupper baserade på varierande läskunnighet, kunde endast två studier visa på signifikanta skillnader i prestation, nämligen när det gällde de högpresterande respektive lågpresterande barnen. I 25 studier, där man studerat klasser, där barn med den högsta prestationen sattes i särskilda klasser, visade dessa en signifikant ökning av sina prestationer, jämfört med om de gått i blandad klass.

När det gäller effekter på självvärdering och självuppskattning, angående skolarbetet, visar litteraturen, enligt Gamoran och Berends (1987) att elever i de lågpresterande grupperna tappar i självvärdering i blandade grupper, medan Kulik och Kulik (1992) i sin metaanalys fann en viss tendens till att lågpresterande elever ökade sin självuppskattning samtidigt som de högpresterande eleverna sänkte sin, i blandade grupper jämfört med nivågrupperade klasser. Sammanfattningar av etnografiska studier (t.ex. Gamoran & Berends, 1987) visar att nivågruppering kan leda till att två skilda elevkulturer utvecklas redan under de första skolåren. De duktiga eleverna hjälper och sporrar varandra medan de lågpresterande eleverna bråkar. Dessutom har de lågpresterande eleverna oftare lägre social status, tillhör en etnisk minoritet, är pojkar eller födda på sommaren.

Att forskningen sammanfattningsvis inte kan visa några klara generella effekter av nivågruppering mer än de sociala, innebär givetvis också att avsaknaden av (uttalad) nivågruppering inte heller ger några effekter i form av signifikanta skillnader. De som tycks förlora på avsaknad av nivågruppering är de högpresterande barnen, medan de lågpresterande barnen enligt

vissa studier vinner och enligt andra studier förlorar på nivågruppering.

Vem är det egentligen som vinner och vem är det som förlorar på de åldersblandade grupperna i förskolan? Ursprungligen förordades åldersblandade grupper därför att de mer liknade syskonskaran i en familj där äldre hjälpte yngre och där barn trots olika förutsättningar och utvecklingsnivå kunde finna lekkamrater i olika åldrar. Enligt Pramling (1993) visade Aamlid (1991, 1992) att personalen kommunicerade på ett annat sätt med de små barnen om det fanns äldre barn i gruppen. De minsta barnen fick mer kroppskontakt, medan man talade mer med de äldre barnen.

Det kan dock finnas få lekkamrater i samma ålder om grupperna omfattar för många olika åldrar. Allt material finns inte heller tillgängligt, eftersom de små barnen stoppar saker i munnen och förstör leken för de äldre. En av anledningarna till att de äldre barnen flyttades över till skolan var att det på en alltför åldersheterogen förskola saknades eller förekom få utmaningar för de äldsta.

Även om det svenska skolsystemet för flera år sedan avskaffade systemet med allmän och särskild kurs i olika ämnen, har enskilda arbetslag och läroboksförlagen tillsammans infört en informell nivågruppering med hjälp av olika läroböcker. I år 1 förekommer i vissa skolor t.ex. tre olika läseböcker, *Leos bok* (Sundh, 1985), *Elsas bok* (Emilson-Benoit, Malmborg & Sundh, 1985) och *Olas bok* (Emilson-Benoit, Malmborg & Sundh, 1985), beroende på den enskildes elevens läsfärdighet. Senaste omtryckningen skedde år 2000. Illustrationerna visar klart vilken typ av elev boken vänder sig till och eleverna grupperar sig själva eller med hjälp av läraren/arbetslaget i förhållande till vilken bok de arbetar med.

Vad finns det då för alternativ till nivågruppering, som hjälper men inte pekar ut de svaga barnen och försämrar deras möjligheter att lära? Den svenska förskolan liksom skolan skall ju vara inkluderande, dvs. alla barn skall kunna nå målen

inom ramen för den vanliga skolan, klassen eller gruppen. Burnette (1999) sammanfattar en antal metaanalyser av olika metoder för den inkluderande gruppen, där även barn med särskilda behov skall kunna lära sig läsa och skriva. De olika metoderna sammanfattas under rubrikerna samlärande (*peer tutoring*), åldersintegrerat lärande (*cross-age tutoring*), små lärandegrupper och varierade gruppstorlekar. Mathes och Fuchs (1994) fann t.ex. att barn i svårigheter lärde sig bättre när de fick undervisa andra barn medan Elbaum, Vaughn, Hughes och Moody (1999) inte fann några skillnader om barnen fick lära ut eller själva blev undervisade av barn i samma ålder. Däremot innebar det stora fördelar om de funktionshindrade barnen fick undervisa yngre barn, men däremot inte om de själva blev undervisade av äldre barn. Enligt Burnette är små grupper om 3-4 barn mer effektiva i sin inläring (i det här fallet av läsning och skrivning) än grupper om 5-7 barn. Det är dock mest effektivt att variera gruppstorlekar och graden av samlärande, vilket är fallet till stor del inom den svenska förskolan.

Trots att en forsknings- och kunskapsöversikt nyligen publicerats (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000) finns det ingenstans dokumenterat hur samlärande (*co-operative learning*) egentligen främjas eller hämmas av stora eller små grupper. Samlärande studeras främst i dyader och triader och mindre i gruppssammanhang. Blatchford (Blatchford, Goldstein & Martin, 2000) gjorde den iakttagelsen att barnen i de stora grupperna lämnas mer åt varandra och har mindre kontakt med lärarna och där skulle man kunna tänka sig att ett samlärande skulle kunna få ett ökat utrymme. Det visar sig dock att i de stora grupperna (30 barn) är prestationerna sämre och även om ett samlärande faktiskt äger rum så kompenserar detta inte för den sparsammare interaktionen med läraren. Man kan tänka sig att samlärande inte sker spontant utan måste ges förutsättningar ifrån lärarhåll.

Gruppstorlekens betydelse för arbetsformer och arbetssätt

I Blatchford och Mortimore (1994) diskuteras vad det är som kan tänkas hända i ett klassrum med en mindre grupp elever, och hur detta kan förklara de entydiga resultaten ifrån STAR-projektet.

Det finns tidigare forskning som visar att elever i stora grupper faktiskt utvecklas bättre (Galton & Simon, 1980) beroende på att naturligt små grupper bildas. Det finns också forskning som hävdar att det inte räcker med att minska antalet elever i gruppen om inte sättet att undervisa förändras (Harder, 1990). Erfarenheterna ifrån STAR visar dock på ett samband mellan mindre grupper och högre prestation, även om forskningen om de mindre klasserna bygger på enskilda lärares erfarenheter.

Lärare berättar att det är lättare att individualisera undervisningen (Pate-Bain *et al*, 1992), kontakten mellan lärare och den enskilde eleven ökade (Shapson *et al*, 1980, Galton, Simon & Croll, 1980) och kvaliteten i undervisning förbättrades. Elevers prestationer, utveckling och behov uppmärksammades mer direkt av läraren. Innehållet i undervisningen blev mer varierat, kompletterades med extra material och extra uppgifter för barn som behövde detta, eftersom grundstoffet kunde gås igenom snabbare med en mindre grupp. Studier visar att eleverna är mer fokuserade på lärandet i en mindre grupp och mindre tid ägnas åt frågor om ordning och uppförande (Cooper, 1989). Elevernas självförtroende ökar, lärare har mer tilltro till sin kompetens och relationerna mellan eleverna förbättras i grupper med högst 25 elever.

Risken med att sammanfatta forskningen så här summariskt är enligt Blatchford och Mortimore att man förlorar kunskapen om kontexten, såsom elevernas ålder och erfarenhet, skolans inriktning och det kulturella sammanhanget och andra orsaker förutom gruppstorleken.

I en utvärdering av förtätning, dvs. en minskning av personaltätheten, av daghem i Luleå kommun kunde Dahlgren (1993) rapportera att personalen inför förändringen befarade att verksamheten skulle komma att bli mer skollik än hemlik, att kontakten med enskilda barn skulle komma att bli lidande, att planeringen av verksamheten skulle bli viktigare och att åldershomogeniteten i grupperna skulle öka. Efter organisationsförändringen ansåg också personalen att verksamheten blivit mer skollik, dvs. dialogen hade ersatts av monolog från personalens sida, och att man arbetade mer i små grupper än med individuella barn. Det var också många i personalen som ansåg att det var svårt att hinna med barnen, både äldre och yngre barn, att det behövdes mer disciplin i barngruppen än tidigare och fanns mindre utrymme för spontan aktivitet, att kontakten med föräldrar och med andra avdelningar blev sämre och att det blev svårare att ha samling och arbeta i smågrupp. Några märkbara skillnader i barnens sjukfrånvaro mellan förtätade och ickeförtätade daghem kunde man dock inte finna. Inte heller valde personalen att sluta på grund av förtätningen. Däremot fick förtätningen andra effekter. Barn som hade svårt att finna lekkamrater blev allt ensammare. Den spontana leken blev mer ålders- och könsuppdelad. Kontakterna med personalen blev mer barnstyrda, vilket fick till följd att de aktiva barnen fick mer uppmärksamhet. Personalen agerade mer som arbetsledare, instruerade, korrigerade och förmanade och ingrep innan barnen hann be om hjälp. Det samlade intrycket, som personalen gav uttryck för, var att det var de "svaga" barnen som förlorade på förtätningen.

Piltz-Maliks och Sjögren Olsson (1998) studerade framförallt hur stora barngrupper om 18-19 barn i åldern 3-5 år fungerade när flera av barnen hade behov av särskilt stöd. Personaltätheten var alltså förhållandevis hög, eftersom något eller några barn bidrog med extra lärarresurstimmar, samtidigt som grupperna var stora. När barnen lekte delade de upp

sig i mindre grupper om 3-4 barn, enstaka par samt ett antal ensamma barn. De som lämnades utanför fick ofta hjälp av personalen att hitta annan sysselsättning eller att "förhandlas in" i en barngrupp. Där de vuxna inte hann eller inte hade överblick över situationen lämnades barnen som behövde hjälp ofta utanför. För de här barnen var det nödvändigt att lära sig leka med andra och att få komma in i de spontana grupperna. Därför var den höga personaltätheten inte någon tillgång när barngruppen ändå var så pass stor.

Författarna skriver vidare att "I stora barngrupper saknas marginaler för störningar." De fyra förskolor som beskrivs i studien utsattes under observationstiden för många förändringar och störningar i verksamheten i form av omorganiseringar, personalbyten, sjukdom, konflikter och hot om nedläggning. Antalet mänskliga relationer ökar med kvadraten med varje barn och varje personal som kommer in i gruppen. Den stora gruppen är svårare för den vuxne att överblicka och barn som inte kommer in i leken av egen kraft får inte det stöd de behöver.

Svenska Kommunförbundet (1997) genomförde under två perioder på 90-talet (1993-94 och 1995-96) ett projekt i syfte att stödja utvecklingen till ett grupp- och individorienterat arbetssätt i förskolan. I den första omgången var 6 kommuner involverade och den andra ytterligare 11 kommuner. En förskoleavdelning i vardera kommunen deltog. Barnen var mellan 1 och 7 år gamla, och följande åldersindelningar fanns representerade i urvalet: 1-6, 1-5, 1-3, 2-7, 2-6, 4-6, 5, 5-6. Gruppstorleken varierade mellan 14 (1-3 åringar) och 30 (5-6 åringar). Antalet personal varierade mellan 2 och 4. Personaltätheten var högst i gruppen med de minsta barnen (1:3,5) och lägst i en grupp med 2-6 åringar (1:11). Grupperna med den lägsta personaltätheten hade enbart förskollärare som personal.

Att barngrupperna blivit större och personaltätheten lägre under senare år har enligt personalen fått som konsekvens att

”Känslan av att klara sin uppgift bygger till stor del på hur väl man behärskar sin tid samt på hur bra ansvarsfördelningen och planeringen fungerar i arbetslaget.” (Svenska kommunförbundet, 1997, s 9). För att lära sig behärska tiden och strukturerna gjordes personalen medveten om vad de ägnade sin tid till och hur de skulle kunna förändra sitt rolltagande i förhållande till varandra eftersom ”samtidigt som var och en i arbetslaget måste arbeta mer självständigt än tidigare /.../ blir man mer beroende av varandra” (s 15).

Projektet har inte gjort någon vetenskaplig utvärdering utan stödjer sig mer på de deltagande avdelningarnas entusiasm och egna utsagor. I stort sett har arbetet gått ut på att genom analys och reflektion undvika onödig tidsförlust vid rutinsituationer, tydligare ansvarsfördelning i arbetslaget och även en tydligare ansvarsfördelning gentemot barnen. Resultatet har varit att det inte är nödvändigt att arbeta mer eller snabbare utan ”smartare”, och att kunskapen om ett annat arbetssätt egentligen finns i arbetslagen, men tid för reflektion och analys saknas.

Gruppstorlek och personaltäthet har betydelse för personalens välmående

Granström (1998) hävdar att även om storleken på gruppen inte vore av avgörande betydelse för elevernas studieresultat så ökar lärarnas känsla av välbefinnande. Större elevgrupper leder till stress, sjukfrånvaro, utbrändhet och tidiga pensionsavgångar och äventyrar på så sätt indirekt elevernas möjligheter till inläring. Granström hänvisar till en undersökning från det brittiska skolledarförbundet som uppmärksammar det faktum att även om de ekonomiska vinsterna med mindre grupper för elevernas del är svåra att påvisa, kan samhällets kostnader ändå bli stora.

Lidholt (1999) visar hur personalen reagerar med anpassning, kamp eller flykt när svårigheterna blir för stora. Den personaltäthet som finns angiven på papper är i realiteten en helt annan, eftersom det vid sjukdom inte finns några vikarier att tillgå. Vid de undersökta förskolorna har de minsta och mest krävande barnen också de längsta dagarna inom barnomsorgen. En lärare kan vara ensam med en grupp på 24 barn, även om det är under förhållandevis kort tid. Studien visar att det är nödvändigt att beskriva verksamheten inifrån och inte nöja sig med de data som kommunen bidrar med.

Ledning och samstämmighet i personalen är viktigt för kvaliteten enligt svenska studier

Palmérus och Hägglund (1987) ansåg att ”15 eller 18 barn i gruppen inte betyder något för kvaliteten.” Grupper med samma personaltäthet men med olika arbetssätt uppvisade stora skillnader avseende samspelsmönster och innehåll i verksamheten. När personalen var oenig om arbetssättet fick begreppet personaltäthet en annan betydelse. Det fanns dock ett kritiskt värde i personaltätheten där vård och omsorg blev allena rådande och någon medveten pedagogik inte var möjlig att bedriva. Vilket detta kritiska värde var skiljde sig dock åt i olika grupper, beroende på enighet om arbetssätt, barngruppens åldersstruktur och problembelastning. Sundell (2000) fann också att en minskad personaltäthet inte hade någon större betydelse för barnens kognitiva och sociala utveckling - i synnerhet inte om personalen var enig om målen för verksamheten.

I Pramlings båda studier (1988, 1994) visade det sig också att det var pedagogernas medvetenhet och sätt att förhålla sig till barnen som var den avgörande faktorn för hur barn utvecklades och lärde sig. Ingen av barngrupperna i de båda studierna hade dock mer än 20 barn i åldern 5-6 år. Man vet inte vad

resultatet blivit om grupperna omfattat 25-30 barn, vilket inte är ovanligt i förskoleklasserna idag.

Kärrby (1992) betonade att den pedagogiska ledningen hade störst betydelse för kvaliteten. När föreståndaren var aktiv i sin pedagogiska ledning var personalen mer nöjd med sin arbetssituation och all personal på förskolan var mer samstämmig i synen på mål och arbetsätt, vilket också sammanföll med personalens trivsel, det allmänna "klimatet" eller "stämningen" och även med föräldrarnas omdömen om kvaliteten på omsorgen.

Enligt Edvardsson Stiwne (1998) saknar många förskolor på 1990-talet pedagogisk ledning, långsiktig personalpolitik, genomtänkt plan för kompetensutveckling eller målinriktad fortbildning. Vad detta får för effekter på sikt finns ännu inte någon forskning om, men i enlighet med Kärrbys iakttagelser är detta ännu en orsak till den vantrivsel personalen ger uttryck för i arbetet med de större barngrupperna. Som Kärrby har visat är det inte personaltäthet i sig eller stora barngrupper i sig som avgör hur klimatet är eller kvaliteten på barnomsorgen, utan samstämmigheten mellan ledning och personal, samt inom arbetslaget, om hur arbetet skall bedrivas.

Pedagogisk ledning och samstämmighet kan också återfinnas i ett vidare sammanhang, som i de kommunala måldokumenterna och i de kommunala nämndernas diskussioner och beslut. Även de lagar och avtal som styr verksamheten kan gå på tvärs mot en i övrigt enhällig inriktning. I Lidholt (1999) t.ex. var frustrationen bland personalen stor, därför att en genomtänkt personalsammansättning till stor del spolierades genom uppsägningar enligt turordningsreglerna i LAS.

Effektivitet och kvalitet i barnomsorgen

Pritchard (1999) ifrågasatte i sin översikt om kostnaden för minskade gruppstorlekar kunde försvaras utifrån de i hans mening svaga samband som rådde mellan gruppstorlek och pedagogisk kvalitet. Diskussionen om huruvida minskningen av antalet elever är ekonomiskt försvarbar i förhållande till de effekter som uppnås fortsätter trots att många stater i USA nu fattat beslut om att drastiskt minska antalet elever i grupperna, framförallt i socioekonomiskt svaga områden (Goldstein, 2000).

I samband med den ekonomiska åtstramningen inom offentlig sektor i början av 90-talet genomfördes ett forskningsprojekt där sambanden mellan resurseffektivitet och pedagogisk kvalitet i barnomsorgen analyserades (Bjurek, Gustafsson, Kjulín & Kärrby 1992). Projektet genomfördes i samarbete mellan institutionerna för pedagogik och nationalekonomi vid Göteborgs universitet.

Mängden resurser beräknades i form av antalet arbetade personaldagar plus daghemmets lokalyta (output). Dessa sattes i relation till kontrakterade barn timmar (input). Då det var liten variation i lokalyta är resurseffektivitet i stort sett ett mått på personaltäthet. Hög resurseffektivitet är alltså liktydigt med låg personaltäthet. Data som låg till grund för konstruktionen av resurseffektivitet samlades in med hjälp av offentlig statistik för tre år, 1988, 1989 och 1990. Resurseffektiviteten beräknades med hjälp av DEA (Data Envelopment Analysis), en metod som anger skillnader mellan olika daghem.

Utvärdering av kvalitet i daghem inkluderade faktorer på olika strukturnivåer som inom internationell forskning hade visat sig ha samband med förskolans kvalitet, såsom personalens utbildning, ledningskompetens, personalens arbetsmiljö och pedagogisk kvalitet i barnverksamheten. Data rörande strukturella förhållanden samlades in med hjälp av frågeformulär till cirka 1 500 pedagoger i 200 daghem slumpmässigt utvalda i 21 stadsdelar inom Göteborgs kommun.

Utvärdering av pedagogisk kvalitet utfördes med hjälp av ECERS, en metod som bygger på observationer och bedömningar av den pedagogiska verksamheten som helhet. Metoden har utvecklats i USA och använts i många olika länder som mått på grundläggande kvalitetsaspekter. Den överstattes till svenska av Gunni Kärrby 1988. ECERS inkluderar olika aspekter av professionell kvalitet, såväl materiella förhållanden som det pedagogiska samspelet och personalens arbetsmiljö. Faktoranalyser av ECERS baserat på 40 svenska daghem visar att samspelet mellan barn och personal är en viktig faktor (Kärrby, 1995).

I en delundersökning relaterades resultat av kvalitet utförda med ECERS till resultat av observationer utförda inom Kärrby (1992). Jämförelserna är alltså ett test på validiteten i ECERS. Det visade sig att hög kvalitet enligt ECERS hade samband med en hög grad av målstyrd och skapande aktivitet och mindre grad av ostrukturerad lek och social samvaro. Kvalitet samvarierade också med kommunikationen mellan barn och mellan barn och vuxna, dvs. i daghem med hög kvalitet var det mer språkligt utbyte och personalen samspelade mer med barnen.

Resultaten av denna studie (Kärrby, 1995) visade att det var stora skillnader i resurseffektivitet mellan daghem. De mest resurseffektiva daghemmen använde 40 procent mindre resurser i form av arbetsdagar än de minst effektiva. Jämförelser mellan de tre studerade åren visade att rangordningen mellan daghem var ungefär densamma under alla åren, dvs. de som var mest effektiva under det första året var det även de följande åren.

Generellt sett fann man få samband mellan kvalitet på olika nivåer och resurseffektivitet. På ledningsnivå fann man även att hög resurseffektivitet (låg personaltäthet) hade samband med att föreståndaren hade längre erfarenhet i sitt yrke och dessutom hade andra yrkeserfarenheter. Hon var mer budgetmedveten än i daghem med låg effektivitet. T.ex. anställda

hon vikarier i högre utsträckning än i daghem med låg effektivitet. Detta påverkar emellertid kvaliteten enligt tidigare resultat. Däremot fann man att högeffektiva daghem i större utsträckning hade ett utförligt dokumenterat måldokument. Detta tyder på en långsiktig planering av det pedagogiska arbetet, vilket kan kompensera för den brist på kontinuitet som kan bli följderna av flera olika vikarier. Personalen i högeffektiva daghem hade kortare anställningstid och var bättre utbildade. De var mer eniga i sina värderingar av daghemmets pedagogik och hade bra och öppet samspel i arbetslaget.

I daghem med låg resurseffektivitet (hög personaltäthet) var föreståndaren äldre, personalen hade också längre anställningstid. Trots detta var personalen mer oeniga i sina värderingar av det pedagogiska arbetet. Man var inte heller lika öppna mot varandra i arbetslaget och diskuterade inte det pedagogiska arbetet.

Resultaten tyder på att personaltätheten hade samband med strukturella faktorer som hade att göra med dokumenterad målsättning, ledningspolicy, personalens utbildning och samspel i arbetslaget.

Vilken relation finns mellan resurseffektivitet och pedagogisk kvalitet?

Utvärdering (Bjurek, Gustafsson, Kjulin och Kärrby, 1992) med ECERS gjordes i ett stratifierat urval av 17 daghem belägna i olika typer av bostadsområden (hög respektive låg medelinkomst) och med hög respektive låg resurseffektivitet. Jämförelser mellan daghem med hög och låg kvalitet visade få samband med strukturella faktorer. Det fanns en tendens till att personalen i daghem med hög kvalitet var mer högutbildade, hade varit anställda kortare tid och man hade färre vikarier. Personalen hade alltså högre professionell kompetens och personalsituationen var mer stabil. Det var ett bra samspel i arbetslaget, man var öppen mot varandra och undvek inte konflikter. Ett intressant resultat var att personal i vissa dag-

hem med hög kvalitet upplevde bristande stöd hos föreståndaren. Detta tyder på att mer pedagogiskt medveten personal hade högre krav på stöd och bekräftelse från ledningen än personal i daghem med låg kvalitet. Det fanns inget direkt samband mellan kvalitet och mängden fortbildningsinsatser förutom att man satsade mer på sammanhängande heldagsutbildning än på halvdagsinsatser.

Daghem med låg kvalitet kännetecknades av att personalen hade varit anställda längre tid i daghemmet. Trots detta uppgav personalen att de undvek konflikter i arbetslaget. Man satsade mer på att förbättra kontakten med föräldrarna än på det pedagogiska arbetet.

Kvaliteten visade sig ha ett signifikant samband med resurseffektivitet i låginkomstområden men inte i medelklassområden. I områden med låg medelinkomst och olika slags sociala problem var kvalitet beroende av fler personal vilket inte var fallet i medelklassområden. I dessa fann man inga samband mellan kvalitet och strukturella faktorer. Som resultaten tidigare antytt kan man anta att kvaliteten har att göra med professionalitet, dvs. yrkeskompetens, utbildning, samspel i arbetslaget och medvetenhet om mål och lyhörddhet för barns behov och intressen.

I en undersökning (Kärrby & Giota, 1995) som utfördes 1994 bedömdes 40 slumpmässigt utvalda daghem som deltagit i den tidigare undersökningen (Kärrby, 1992). Det fanns således uppgifter om resurseffektiviteten i dessa från 1990. Då det hade visat sig att det var en hög grad av stabilitet i resurseffektivitet beräknades sambandet mellan kvalitet och resurseffektivitet mellan dessa år. Det visade sig att något sådant samband inte fanns.

Kvalitet sett ur föräldrarnas perspektiv

Johansson (1995) skriver under rubriken *Brukarinflytande* att "Föräldrarnas bild av hur verksamheten i skolan och förskolan tillfredsställer barnens behov blir den avgörande värdemätaren på vilken kvalitet den tillskrivs. Föräldrarnas bedömning kommer också att hänga ihop med vilken bild de själva har av innehållet i förskolan respektive skolan." Enligt Hagnell och Edholm (1998) är 80-95 procent av föräldrarna nöjda med kvaliteten i barnomsorgen trots att det under 1990-talet skett många försämringar till lägre personaltäthet och större barngrupper. Kan det bero på att utbildningsnivån på personalen under samma tid har ökat? Tillgängligheten har ju också ökat till i det närmaste full behovstäckning, vilket även det kan bidra till föräldrarnas positiva inställning. 12 procent av alla barn i barnomsorg deltar också i enskild verksamhet, där den vanligaste formen är föräldrakooperativ. Personaltätheten är något lägre, vilket delvis kan kompenseras med föräldrainsatser. Utbildningsnivån hos personalen är ungefär densamma. Det säger sig självt att föräldrarnas inflytande på verksamheten är högt. Enligt flera utvärderingar (Farago, 1994) är föräldrarna mer nöjda (80-90% är nöjda) med den kommunala verksamheten än vad personalen (75%) är, vilket kan tolkas som att personalen har pedagogiska ambitioner som inte kan uppfyllas, medan föräldrarna endast har krav på vård och omsorg. Kärrby (1995) fann dock att de förskolor som fick bedömningen hög kvalitet enligt ECERS även var de som hamnade högt på föräldrarnas bedömning av kvaliteten.

När föräldrarna kan och vill välja, är det andra frågor än de strukturella som uppmärksammas. I Norge där andelen privata förskolor är högre än i Sverige, väljer föräldrar på innehållsliga grunder, t.ex. en förskola med en viss religiös eller annan innehållslig inriktning på kultur, friluftsliv, IT osv. I USA finns en katalog utlagd på US Department of Education's hemsida med den pragmatiska titeln "Schools with ideas that

work”, för föräldrar till barn med särskilda behov. Endast en skola, Ipalook Elementary School i Barrow, Alaska, redovisar en lärartäthet på 1:15 som ett argument för att föräldrar skall välja just den skolan. Katherine O’Loughlin McCarthy Elementary School, Hays, Kansas, har en klasstorlek på 16-22 barn och Sunrise Children’s Center har en förskola där andelen barn med särskilda behov inte överskrider 1:8.

Sundell (2000) har jämfört kommunal och privat verksamhet och inte funnit några skillnader i utfallet när det gäller barns sociala och kognitiva utveckling. Skillnaderna mellan verksamheter har förmodligen inte hunnit bli så stora som i andra länder, eftersom utbildningen är densamma, och båda följer läroplanen, liksom tidigare de pedagogiska programmen, även om den privata verksamheten inte har skyldighet till det. Många kommuner kräver dock detta när de ger tillstånd till enskild verksamhet. Däremot kan det förekomma lokala skillnader vad gäller såväl personaltäthet som gruppstorlek mellan kommunal och enskild verksamhet, vilket Socialstyrelsen visat (1996) i sin utvärdering av åtta kommuner.

Diskussion och slutsatser

Forskningsprojekt som haft stor genomslagskraft

Denna kunskapsöversikt har försökt fånga den nyaste och den hittills relativt obekanta forskningen om pedagogisk kvalitet och strukturella faktorer. De studier som har haft stort inflytande på realpolitiken i respektive stater och länder är projekt STAR i Tennessee, USA, samt Peter Blatchfords uppföljningsprojekt i Storbritannien. Båda projekten har rört barn under de första skolåren; i USA från kindergarten till år 3 och i Storbritannien från *reception class* till år 3. Det är fråga om de år då grundläggande räknefärdighet och läs- och skrivfärdighet är fokus för undervisning och inläring. Noteras bör dock att medan barnen i USA är 5-9 år gamla är de yngre i Storbritannien, 4-7 år.

Projekt STAR undersökte totalt 11 000 barn i åldern 5-10 år som gick i olika stora grupper. De små grupperna omfattade 13-17 barn, medan de stora grupperna omfattade 22-26 barn. I den brittiska studien som omfattade 10 000 barn förekom klasser om 12-35 barn med endast en lärare men ofta flera vuxna; assistenter och föräldrar. Barnen testades sedan upprepade gånger i läs-, skriv- och räknefärdighet. Barnen från de små klasserna visade genomsnittligt bättre resultat på testerna än barnen från de stora klasserna, även om variationen inom grupperna var stor. Barn från socioekonomiskt svaga hemförhållanden och barn med särskilda behov var de som hade störst fördel av att ha deltagit i en mindre grupp. En extra hjälp i klassrummet gav ingen effekt. Man kan alltså säga att barn i behov av särskilt stöd har mest att vinna på att ha delta-

git i undervisning i en mindre grupp. Effekterna kvarstod under lång tid även om de blev mindre tydliga.

När det gällde läs- och skrivinlärning så ökade prestationerna för varje elev som klassen minskade, från 30 ner till 15, medan det i matematik inte blev några märkbara effekter förän elevantalet sjönk till under 25. De barn som var svaga när de började skolan hade också mest att vinna på mindre klasser. Blatchford menar i sin studie (2000) att om gruppen minskar från 25 till 15 elever, så tjänar en svag elev ett år av inlärning, medan en "normal" elev tjänar 5 månader.

Det är alltså i båda studierna fråga om stora urval - ca 10 000 barn - och jämfört med svenska förhållanden stora grupper - 20-30 barn. Om man använder ett mått som lärartäthet (eller vuxentäthet) verkar svenska barn i motsvarande ålder ha goda förutsättningar för utveckling och lärande, även om inte alla barn har optimala förutsättningar.

I projekt STAR hade man möjlighet att slumpvis sänka klasstorleken, vilket gjorde att faktorer som socioekonomisk bakgrund, glesbygd m.m. inte samvarierade med gruppstorleken. I det brittiska projektet var man tvungen att studera grupperna som de såg ut i realiteten och även om man i analysen har korrigerat för andra faktorer än gruppstorleken är sambanden mindre säkra.

I de studier som rör förskolans område är EPPE projektet i Storbritannien (3 200 barn) och CQOS (Cost, Quality and Outcomes Study) tillsammans med Florida Quality Improvement Study (1 500 barn) de största och mest omfattande, men de är ändå betydligt mindre än skolprojektet. Det som utmärker förskoleprojektet är att de är mer inriktade på processkvalitet än på produktkvalitet. Några av de instrument som trots allt används är språkfärdighetstest och lärarskattningar. Skolprojektet utgår ifrån produktkvalitet - läs-, skriv- och räknefärdighet - och analyserar sedan processen, medan förskoleprojektet gör tvärtom. De mäter processen i barns bemötande, trygghet och trivsel, och diskuterar

möjliga konsekvenser för barns framtida lärande. Att kvaliteten har betydelse för barns framtid har även projekt som uppföljningen av High/Scope- och Headstart- programmen i USA visat, även om dessa studier ligger något längre bak i tiden (Schweinhart & Weikart, 1993; Currie & Thomas, 1998).

EPPE projektet är en longitudinell studie som omfattar åren 1997 till 2003, förlagt till fem olika regioner i England. Studien omfattar 3 200 barn i åldern 3-7 år i sex skilda typer av förskoleverksamhet: Nursery class, playgroup, private day nursery, Local Educational Authority (LEA) centres, nursery school and combined centres. Effekterna utvärderas med hjälp av både kvantitativa och kvalitativa metoder. För att kunna urskilja vad som är effekter av förskolans verksamhet i förhållande till barnets egen personlighet och hemförhållanden så kartläggs bakgrundsvariabler som barnets kön, etnisk tillhörighet, språk, föräldrarnas utbildning och yrke. Ytterligare ett syfte är att söka kunskap om vilka förskolor som är mer effektiva än andra när det gäller att främja barns lärande och utveckling och vad det är som karaktäriserar dessa verksamheter. En utvärdering av barnens kunskaper och färdigheter samt social kompetens utförs parallellt med intervjuer av föräldrarna, pedagogerna i förskolan och skolan samt utifrån externa utvärderingar av förskolans och skolans kvalitet.

Sammanfattningsvis kan man säga att de verksamheter som erbjuder heldagsomsorg har en högre personaltäthet, men sämre utbildad personal. De som har halvdagsomsorg har en lägre personaltäthet och högre utbildad personal. Den sjätte varianten som är en kombination av de fem andra har samma personaltäthet som halvdagsverksamheten men med en heldagsomsorg som mest liknar den svenska förskolan.

Kvalitetsmätningar har gjorts med hjälp av ECERS och en anpassad brittisk variant: ECERS-E. Resultaten tyder på att de verksamheter som har en historia som en pedagogisk verk-

samhet har högst kvalitet. Verksamheterna från omsorgstraditionen, trots deras högre personaltäthet, erbjöd barn en sämre nivå av omsorg och utbildning. I den första rapporten säger man att förändringar från ren omsorg till en kombination av omsorg och utbildning är en mycket långsam process (EPPE, 1999). Intressant är att notera att den verksamhet som mest liknar den svenska förskolans kombination av omsorg och lärande alltså har högre kvalitet.

Resultaten från mätningarna av barns utveckling och lärande är ännu inte publicerade, men enligt en av de ansvariga är resultaten tydliga. En god pedagogisk verksamhet ger mest, dvs. barn lär sig och utvecklas mest enligt mätningarna i ECERS-E i de bästa förskolorna, där man har högre utbildade pedagoger och en längre tradition av pedagogisk verksamhet (Siraj-Blatchford, 2000).

I Howes (1997) jämfördes resultaten av två skilda studier av kvalitet i barnomsorgen, *Cost, Quality and Outcomes Study* och *Florida Quality Improvement Study* som berörde sammanlagt 1 580 barn. Fokus för undersökningen var barns erfarenheter av vistelsen, dvs. den omsorg som kom barnen till godo, om läraren var positiv i sin interaktion med barnet, om läraren relaterade till barnen med känsla och om barnen utvecklades bättre och på ett positivt sätt. Värderingen av detta baserades på individuella klassificeringar av lärarens beteende, barnens aktiviteter och utveckling baserad på intervjuer med lärare samt observationer av barn och lärare i interaktion. De skalor som användes var Classroom Interaction Scale (CIS) och Adult Involvement Scale (AIS). Barnens utveckling bedömdes med Peabody Picture Vocabulary Test-Revised som prövar färdighet i ordbildkorrespondens, Woodcock-Johnsons Test of Achievement som testar barns skriftspråkliga medvetenhet och aritmetiska färdigheter och Classroom Behavior Inventory (CBI) som mäter lärarens uppfattning av barnens sociala anpassning.

Även om det inte finns några regler för personaltäthet inom den amerikanska barnomsorgen har NAEYC (1991) som tidigare nämnts utfärdat rekommendationer för olika åldrar: 1:3-6 för de yngsta (1-3 år) och 1:8-10 för de äldre (4-6 år) barnen. Grupperna delades in i två kategorier; de som följde rekommendationerna och de som hade fler barn än rekommenderat. Även pedagogernas utbildningsbakgrund skiljer sig åt med allt ifrån kortare kurser på gymnasienivå till barnpedagogisk högskoleutbildning. Personalen delades in i åtta olika grupper efter variablerna utbildning (fyra steg) och personaltäthet, dvs. de som följde NAEYC:s rekommendationer (hög) eller de som överskred antalet barn (låg).

Resultaten av observationerna av lärarnas beteende visade att lärare med högre utbildning var känsligare och mer lyhörda för barnen, och mindre stränga och likgiltiga i sin relation till barnen. Det var också vissa skillnader mellan grupper med högre och lägre personaltäthet, där personaltätheten förstärkte skillnaderna i utbildning. Högskoleutbildade lärare i grupper med färre barn var t.ex. mer lyhörda och mindre likgiltiga än motsvarande lärare i grupper med fler barn. Barnen lyckades också bättre på testerna i de grupper där personalen hade högre utbildning, men resultaten här var inte lika tydliga.

Sammantaget visade resultaten från de båda studierna (CQOS och FQIS) att personalens utbildningsnivå var den faktor som präglade grupper med mer effektivt lärarbeteende och en positiv utveckling hos barnen. Däremot var personaltäthet en avgörande faktor för kvaliteten enbart i den ena studien. Det verkar som om en högre utbildning faktiskt inte kan kompensera för en lägre personaltäthet fullt ut, utan att barnens behov tillfredsställs allra bäst i grupper med högre utbildad och specialiserad personal och med en personaltäthet enligt NAEYC:s rekommendationer.

Samtliga dessa stora projekt följer barnen under flera år och även upp i skolåldern. Med tanke på att en årskull i Sverige varierar mellan 120 000 och 90 000 individer så vore det inte

omöjligt att genomföra ett projekt som omfattade betydligt fler än några hundra barn under förutsättning att testerna standardiserades. Ingen av de svenska studierna omfattar mer än något hundratal barn.

Kvalitetsmätningar med ECERS och modeller med självvärdering och kollegiebedömning försöker fånga samtliga tre aspekter av kvalitet; struktur, process och produkt. Samstämmigheten med föräldrars värdering, pedagogiskt ledarskap och gemensam grundsyn är hög. Svårigheten med dessa bedömningar är att samtliga tre nivåer bedöms i en helhet och att några samband mellan den ena och andra nivån inte går att utläsa. De tidigare studierna av Hägglund och Palmérus (1987) samt Kärrby (1992) visade att gruppstorlek och personaltäthet inte påverkade processer och produkter i lika hög grad som pedagogiskt ledarskap och pedagogisk samsyn. Frågan är om dessa resultat gäller för dagens förskola som skall erbjuda full behovstäckning, där gruppstorleken är betydligt större, och där resurserna är oförändrade. Dessutom står förskolan inför ett beslut om "maxtaxa" och i förlängningen en allmän förskola från 4 års ålder.

I samtliga studier har barn i behov av särskilt stöd av andra skäl än socioekonomiska inte uppmärksammas om inte fokus för studien varit just denna problematik. I de amerikanska studierna uppmärksammas barn tillhörande etniska minoriteter och barn från socioekonomiskt sämre bakgrund. Den brittiska skolundersökningen uppmärksammar barn med fria skolmål-tider. Samtliga dessa studier visar att dessa barn har mest att vinna på att ingå i mindre grupper.

Personalen och enhetscheferna (Socialstyrelsen, 1997) anser att barn med särskilda behov, som inte har ett diagnosticerat funktionshinder, inte får sina behov tillgodosedda, varken genom en mindre gruppstorlek eller med en extra vuxen. Frågan är om inte dessa barn skulle ha fått sina behov tillgo-

dosedda om grupperna varit mindre. De kanske inte ens hade uppmärksammats inom barnomsorgen som barn i behov av särskilt stöd.

I en diskussion om kvalitetsindikatorer för barnomsorgen säger författarna (Phillips & Howes, 1987) att ett resultat av tidigare forskning är att personaltäthet endast obetydligt bidrar till förskolebarns utveckling medan element som gruppstorlek och personalens utbildning var de komponenter som tydligast gav utslag på barnens välbefinnande och bidrog till ett positivt klimat för inläring och utveckling.

”Om vi bara var en vuxen till, så skulle vi kunna göra så mycket mer”, är ett vanligt önskemål ifrån personal som känner att de inte hinner med att ”se varje barn”. Den forskning som vi har redogjort för ovan visar dock att det kanske inte är ytterligare en vuxen som behövs i arbetslaget, utan snarare färre barn. Faktum är också att även om många vuxna bidrar till en hög personaltäthet så händer det ändå att personal är ensamma med alla barn i gruppen (upp till 24 barn) under korta stunder av dagen på grund av svårigheterna med att få kompetenta ersättare vid den ordinarie personalens sjukdom och annan frånvaro (Lidholt, 1999).

Enligt Kärrby (1994) och Socialstyrelsen (1992) innebär de stora grupperna med barn att man inte har möjlighet att genomföra en del av den verksamhet som man anser borde ingå i förskolans planer som t.ex. utflykter, studiebesök, språkträning och ett personligt mottagande av barnen.

Optimal gruppstorlek finns det? I STAR-projektet och i andra studier talas om att effekterna ökar ju mindre grupperna är. När barn själva får välja leker de i grupper om 3-4 barn. Med ett alltför litet antal barn upphör dock de goda effekterna av samlärande och social interaktion. Någon ideal gruppstorlek går inte att få gehör för i forskningsresultaten. Ingen av studierna vi har granskat har dock talat för grupper med mer än 20 barn, utan snarare tvärtom haft 13-15 barn som en idealgrupp och då är det fråga om barn utan funktionshinder

eller andra särskilda behov. Att sätta ett tak för gruppstorleken uppfattas i den brittiska debatten som ett sätt att ange inte maximal utan minimal gruppstorlek. I Skottland, där det finns en maximistorlek har detta dock inte blivit regel, vilket kan bero på att Skottland är förhållandevis glest befolkat, och små barn kan inte färdas hur långt som helst till skolan, utan grupperna blir naturligt små. Man kan jämföra med stora delar av Sveriges inland, särskilt i de norra länen.

En fråga man måste ställa sig är om problemet med stora barngrupper är regionalt betingat, dvs. förekommer framförallt i storstads- och tillväxtregionerna i Sverige. I studien av Johansson och Jansson (2000) var många förskolor i glesbygden oroliga för att deras enheter skulle läggas ned och slås samman med andra enheter, eftersom barnunderlaget minskade starkt.

Strukturella faktorer som inte har berörts av forskningen

Vi har försökt att se på den forskning som finns tillgänglig om ett antal strukturella faktorer och deras förhållande till effekter och utfall. Andra faktorer som kan påverka, men som ännu inte blivit föremål för forskning, är exempelvis avgiftssystemens betydelse vilket Evardsson Stiwne (1998) tar upp till diskussion. De flesta kommuner har ett system där föräldrar med barn i förskolan betalar i relation till vistelsetid. Ekholm och Ellström (1997) menar att förhållandet mellan personalen och föräldrarna blir ett annat. Pedagogerna får en kontrollfunktion gentemot föräldrarna. Det är svårt att säga vad detta på längre sikt kommer att ha för betydelse för verksamhetens utformning och kvalitet.

Barnunderlaget för barnomsorgen och så småningom skolan minskar under 2000-talet på grund av minskade födelsetal. Vad betyder det att enheter läggs ned eller slås samman och

att de kommunala förskolorna inte har samma möjlighet som tidigare att planera ålders- och könsfördelning i grupperna, eftersom det inte finns någon kö att ta av? Det saknas också till stor del forskning om betydelsen av olika gruppsammansättningar med avseende på ålder, kön, etnicitet och barns behov av särskilt stöd.

Å andra sidan kommer beslutet om allmän förskola från 4 års ålder från år 2003 att påverka dimensioneringen av verksamheten. Redan nu råder brist på utbildad personal till förskola och skola i synnerhet i storstadsområdena. Vi vet inte heller hur den nya lärarutbildningen kommer att påverka verksamheterna. Hur kommer en diversifierad utbildning att påverka möjligheterna till pedagogisk samsyn och ett kvalificerat pedagogiskt ledarskap, faktorer som har haft betydelse för kvaliteten?

Vad vi framförallt saknar är en undersökning av svenska förhållanden som både går på bredden och på djupet. En sådan undersökning skulle följa ett stort antal barn, ca 1 procent av en ålderskohort, födda två olika år, vilket skulle innebära ca 1 800 barn, under en längre tid, kanske tre år, från förskola, förskoleklass och in i skolans första år. Fördelningen på olika regioner skulle göras någorlunda jämn. Det skulle då vara nödvändigt att använda tester och relatera testresultaten till olika strukturella faktorer för att kunna avgöra i vilken mån gruppstorlek är avgörande för barns utveckling och lärande även i svensk miljö. Utvärderingen av kvaliteten skulle kunna göras med en för Sverige anpassad variant av ECERS.

Denna studie skulle dock behöva kompletteras med kvalitativa studier av processerna i arbetet med barngrupper om minst 18 barn. Vad karakteriserar en miljö där lärande, lekfullhet och kreativitet trots allt kan integreras? Ett försök i den riktningen var den studie som Kommunförbundet initierade, men som hade sin grund i antagandet att stora barngrupper kan fungera bra, om arbetssättet förändras och anpassas.

Samma tankegångar återfinns i Granströms (1998) studie om lärarprofessionalism och gruppstorlek. Håller resultaten ifrån Palmérus och Häggglunds (1987) studie att det är pedagogisk samsyn och pedagogisk ledning som är avgörande för en hög kvalitet, eller utgör dagens stora barngrupper ett tecken på att smärtgränsen är inte bara nådd utan även överskriden?

Med tanke på de reformer som diskuteras och de åtaganden som kommunerna är ålagda, kommer grupperna med barn i åldern 1-9 år att vara stora även i framtiden, även om antalet barn som föds just nu är litet. Ett möjligt scenario vore en återgång till de nationella normer som fanns fram till 1984 och som då var kopplade till statsbidragens fördelning. Ett annat scenario vore att kommuner och barnomsorgsadministratörer, föräldrar och andra intressenter faktiskt lyssnade till pedagogerna och minskade på grupperna i de fall där personalen avgör att det finns barn med särskilda behov eller där förskolan, skolan och fritidshemmet ligger i ett område som är med sämre förutsättningar.

Ännu en studie som det börjar bli dags att göra är en jämförelse mellan kommunal och enskild verksamhet ur ett kvalitetsperspektiv, och då avser vi såväl struktur-, process- som produktkvalitet och som är betydligt mer omfattande än t.ex. Sundells (2000) studie. Det är inte helt oviktigt att notera att det är framförallt storstäderna och högskole- och universitetsorterna som har möjlighet att göra de stora kvalitetsutvärderingarna inom barnomsorg och skola. Det vore därför av intresse att vidga perspektiven lite och se till Sverige som helhet. Forskning om fritidshem och strukturella faktorerers betydelse för den pedagogiska kvaliteten i den verksamheten saknas också till stor del.

Slutsatser

Om man ser på storleken av de grupper som studerats i forskningen, där grupperna alltså omfattar 27-30 barn i en klass med en lärare, så kan gruppstorleken i den svenska förskolan och skolan tyckas vara blygsam jämfört med internationella förhållanden. Variationen är dock stor. Lokalt i storstadsområdena och under vissa tider på dagen kan grupperna även i Sverige vara så stora att det inverkar menligt på verksamhetens kvalitet och innehåll. Vi menar att utifrån den forskning som vi tagit del av är en grupp om 13-15 barn i de äldre förskoleåldrarna (4-5 år) att föredra, om barnen skall utvecklas på ett optimalt sätt.

Med tanke på att antalet vuxna i den pedagogiska verksamheten inte har en avgörande inverkan på kvaliteten, bör man i högre grad än nu uppmärksamma och använda gruppstorlek som ett mått på strukturell kvalitet snarare än personal- eller lärartäthet. Vi vill också framhålla vikten av att personalen har en bra utbildning och har uttalat gemensamma mål i förhållande till den verksamhet som skall bedrivas. Personalens höga utbildningsnivå kan dock inte fullt ut kompensera för den försämrade verksamheten i de stora grupperna, vilket Howes (1997) studier visade.

Personalens upplevelse av att inte kunna upprätthålla en godtagbar kvalitet är något som måste uppmärksammas i högre grad. Man kan inte utgå ifrån att en subjektiv upplevelse är det som omöjliggör arbetet i den stora barngruppen. Att inte kunna tillgodose barns behov av utveckling och stimulans kan aldrig vara tillfredsställande.

Förutsättningarna för barn som är under 4 år och barn i behov av särskilt stöd är sämre än för andra barn då verksamheter bedrivs i stora grupper, även om personaltätheten är hög. För de minsta barnen är det identitetsutvecklingen och språkutvecklingen som är så viktig för senare års lärande som tar mest skada. För många barn i behov av särskilt stöd krävs

numera ofta en diagnos för att de skall få hjälp och stöd. I en mindre grupp hade det kanske aldrig uppstått något behov av att diagnostisera dessa barn. Både barn i behov av särskilt stöd och de minsta barnen har behov av att ingå i en mindre grupp, som de vuxna kan ingå i och stimulera till kommunikation, lek och samlärande.

Litteratur

Aamlid, K. (1991). 0-3 åringar i egna grupper eller s_skengrupper. Debattserien for barnehagefolk. 2.

Aamlid, K. (1992). Noen aspekter ved voksen-barnsamspill i barnehager for barn under tre år. *Forskning om småbarn*. Centrum för forskning om barn.

Achilles, C. M., Finn, J. D. & Bain, H. (1998). Using class size to reduce the equity gap. *Educational Leadership*, 55, (4), 40-43.

Andersson, B-E. (1985). *Familjerna och barnomsorgen*. Stockholm: HLS.

Andersson, M. (1995). *A Swedish version of the Early Childhood Environment Rating Scale*. Stockholm: Lärarhögskolan.

Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke. Læring om seg selv og andre. I B. Bae & J. E. Waastad (red.), *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bae, B. (1997). *The adult-child relationship*. Spacious and narrow patterns. Paper presented at the ENSAC-Conference,, August 31 - September 3 Trondheim, Norway.

Balageur, I., Mestres, J. & Penn, H. (1993). *Kvalitet i barnomsorgen - i ett EG-perspektiv*. Uppsala: Folke-Fichtelius.

Barnett, W. S. & Bocoock, S. S. (1998). *Early care and education for children in poverty. Promises, programs, and long-term results*. Albany, N.Y.: SUNY Press.

Bjurek, H., Gustafsson, B., Kjulin, U. & Kärrby, G. (1992). *Effektivitet och kvalitet i barnomsorgen. En studie av daghem i Göteborgs kommun*. Rapport nr 1992:7. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

Blatchford, P., Goldstein, H. & Martin, C. (2000). *The effects of class size and pupil/adult ration differences on teaching, children's behaviour and educational progress over Key Stage 1*. Symposium at British Educational Research Association, September, 2000.

- Blatchford, P. & Mortimore, P. (1994). The issue of class size for young children in schools. What can we learn from research? *Oxford Review of Education*, 20, 411-419.
- Burnette, J. (1999). Student groupings for reading instruction. *ERIC/OSEP Digest E579*.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Cooper, H.M. (1989). Does reducing student-to-instructor ratios affect achievement? *Educational Psychologist*, 24, 79-98.
- Currie, J. & Thomas, D. (1998). School quality and the longer-term effects of head start. Cambridge, Mass.: National Bureau of Economic Research
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care. Postmodern perspectives*. London: Falmer.
- Dahlgren, L. (1993). *Tätare daghem. Utvärdering av försök med förtätade daghem i Luleå*. Studies from the research unit, University of Umeå 2:1993. Vilhelmina: Umeå univ.
- Doverborg, E. & Pramling, I. (1995). *Mångfaldens pedagogiska möjligheter. Att arbeta med att utveckla barns förståelse för sin omvärld*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Early Childhood Education Project. (1996). *Future directions: Early Childhood Education in New Zealand. Final Report*. c/- NZEI Te Riu Roa, Education Review Office, Wellington, New Zealand.
- Economist. (1999). Does class size matter? Vol. 352, Issue 8130, 48.
- Edvardsson Stiwne, E. (1998). *Idébärarna. Tre år efter ett utvecklingsprojekt inom barnomsorgen*. Svenska Kommunförbundet: Kommentus.
- Ekhholm, B. & Ellström, E. (1997). *Köp- och säljsystem inom barnomsorgen. Konsekvenser för personal, föräldrar och barn*. Rapport LiU-PEK-R:198. Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Ekhholm, B. & Hedin, A. (1993). *Det sitter i väggarna. Daghemsklimat - barns och vuxnas utveckling* Lund: Studentlitteratur.

Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. & Moody, S. W. (1999). Grouping Practices and Reading Outcomes for Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 65, 399-415.

Emilson-Benoit, M., Malmborg, E. & Sundh, K. (1985). *Läs med oss. Elsas bok*. Stockholm : Natur och kultur.

Emilson-Benoit, M., Malmborg, E. & Sundh, K. (1985). *Läs med oss. Olas bok*. Stockholm : Natur och kultur.

EPPE. (1999). Characteristics of the Centres in the EPPE Sample: Observational Profiles. *Technical Paper 6*. University of London: Institute of Education.

Farago, L. (1994). *Barnomsorgens kvalitet. En metodbok för utvärdering*. Stockholm: Liber Utbildning.

Finn, J. D. (1998). *Class size and students at risk. What is known? What is next?* Washington DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

Galton, M., Simon, B. & Croll, P. (1980). *Inside the primary classroom*. London: Routledge & Kegan Paul.

Galton, M. & Simon, B. (1980). *Progress and performance in the primary classroom*. London: Routledge & Kegan Paul.

Gamoran, A. & Berends, M. (1987). The effects of stratification in secondary schools. Synthesis of survey and ethnographic research. *Review of Educational Research*, 57, 415-435.

Glass, G. V. & Smith, M. L. (1979). Meta-Analysis of Research on Class Size and Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1, 2-16.

Goldstein, H. & Blatchford, P. (1998). Class Size and Educational Achievement: A Review of Methodology with Particular Reference to Study Design. *British Educational Research Journal*, 24, 255-68.

Goldstein, H. (2000). Class size and educational achievement. New Evidence? <http://www.ioe.ac.uk/hgpersonal/commentaries.htm> - 11/07/00.

Granström, K. (1998). *Stora och små undervisningsgrupper. Forskning om klasstorlekens betydelse för elevers och lärares arbetssituation*. Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi. FOG rapport nr 37.

Hagnell, A. & Edholm, M. (1998). *Förändringar av kvalitet och produktivitet i barnomsorg, skola och äldreomsorg. 90 studier om 90-talet*. Stockholm: Svenska kommunförbundet. Kommentus

Hanushek, E.A. (1997). *When money matters. How educational expenditures improve student performance and how they don't*. Princeton, NJ: The Educational Testing Service, Policy Information Center.

Hanushek, E.A. (1998). *The evidence of class size*. Public Testimony, Washington, DC.

Harder, H. (1990). A critical look at reduced class size. *Contemporary Education*, 62, 28-30.

Harms, T. & Clifford, R. (1980). *The Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College, Columbia University.

Holmlund, K. & Rönnerman, K. (1995). *Kvalitetssäkra förskolan. Om utvärdering och utveckling av förskolans verksamhet*. Lund: Studentlitteratur.

House of Mandag Morgon. (1999). *Next Generation Forum*. Köpenhamn: <http://www.nextgenerationforum.org>

Howes, C. (1997). Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult:child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 43, 404-425.

Hundeide, K. (manus). Det nye ICDP programmet. Oslo: Oslo universitet.

Ireson, J. & Hallam, S. (1999). Raising standards. Is ability grouping the answer? *Oxford Review of Education*, 25, 344-359.

Johansson, E. & Jansson, A. (2000). Pedagogers förhållningssätt och små barns erfarenheter. En studie om verksamheten för de yngsta barnen i förskolan. Manuskript.

Johansson, G. & Åstedt, I.-B. (1996). *Förskolans utveckling. Fakta och funderingar*. 2 uppl. Stockholm: HLS Förlag.

Johansson, I. (1995). *Kvalitet i förskolan och under de första skolåren. Idéer och metoder*. Stockholm: Liber Utbildning.

Johansson, J-E., Klerfelt, A. & Pramling, I. (1997.). *Att skriva och lösa problem i grundskolans tre första årskurser. Uppföljning av en försöksverksamhet i förskolan*. Bidrag presenterat vid NFPF:s (Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning) Jubileumskongress, 6-9 mars, 1997, Göteborg, Sverige.

Katz, L. (1994). Perspectives on the quality of early childhood programs practice. *Phi Delta Kappan*, 76, 200-205.

Key, E. (1900). *Barnets århundrade*. 2 vol. Stockholm: Bonnier.

Krueger, A. (1999). Experimental estimates of education production functions. *Quarterly Journal of Economics*, 114 (2), 497-533.

Kulik, J. A. & Kulik, C.-L.C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36, 73-77.

Kullberg, B., Pramling, I. & Williams Granelid, P. (1996). *Möjligheter eller hinder till lärande. Fjorton nybörjarelevs erfarenheter* (12). Göteborg: Institutionen för metodik, Göteborgs universitet.

Kärrby, G. (1986). *22.000 minuter i förskolan. 5-6-åriga barns aktiviteter, språk och gruppmonster i förskolan*. Göteborg: Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

Kärrby, G. (1987) *Könsskillnader och pedagogisk miljö i förskolan*. Göteborg: Rapport nr 1987:02, Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet

Kärrby, G. (1992). *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn*. Nya vägar inom barnomsorgen. Stockholm : Socialstyrelsen.

Kärrby, G. (1994). *Kostnadsbesparingar i daghem. Hur påverkas kvaliteten? En uppföljningsstudie av 17 daghem*. Rapport 1994:04. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

Kärrby, G. (1995). Föräldrars uppfattningar om kvalitet i daghem. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 2, 208-226.

Kärrby, G. (1997). Bedömning av pedagogisk kvalitet. *Förskolan i fokus. Pedagogisk forskning i Sverige*, 2(1), 25-42.

- Kärrby, G., Giota, J., Sheridan, S. & Däversjö Ogefelt, A. (1995). *Metod för bedömning av kvalitet i förskoleverksamhet. Forskning och utvecklingsarbete*. Bidrag presenterat vid konferensen "Kvalitet i kommuner och landsting", Göteborg.
- Lewis, T. E. & Phillipsen, L. C. (1998). Interactions on an elementary school playground: Variations by age, gender, race, group size, and playground area. *Child Study Journal*, 28, 309-320.
- Lidholt, B. (1999). *Anpassning, kamp och flykt. Hur förskolepersonal handskas med effekter av besparingar och andra förändringar i förskolan*. Diss. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Mathes, P. G. & Fuchs, L. S. (1994). The Efficacy of Peer Tutoring in Reading for Students with Disabilities. A Best-Evidence Synthesis. *School Psychology Review*, 23, 59-80.
- Mead, M. (1999). *Continuities in cultural evolution*. New Brunswick, N.J.: Transaction.
- Milne, K. (1998). The parable of the 31st child. *New Statesman*, 127, 4367, 18-20.
- Moss, P. & Pence, A. (1994). *Valuing Quality in Early Childhood Services*. New York: Chapman.
- Mosteller, F., Light, R. J. & Sachs, J.A. (1996). Sustained inquiry in education. Lessons from skill grouping and class size. *Harvard Educational Review*, 66 (4), 797-842.
- NAEYC (1991). *Accreditation Criteria and Procedures*. National Association for the Education of Young Children, 1834 Connecticut Avenue, N.W. Washington, D.C. 20009.
- Nygaard christoffersen, M. (1998). *Spædbarnsfamilien. Rapport nr. 1 fra forløbsundersøgelsen af børn født i efteråret 1995*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Ochiltree, G. (1994) *Effects on child care on young children. Forty years of Research*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Odden, A. (1990). Class size and student achievement. Research-based policy alternatives. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12, 213-227.

Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion. What do we know and where do we go from here? *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 20-27.

OECD (2000). Early Childhood Education and Care. Country notes. <http://www.oecd.org/els/education/ecec/docs.htm>

Owen, C., Cameron, C. & Moss, P. (1999). *Men as workers in services for young children. Issues of a mixed gender workforce*. Bedford Way Papers. Institute of education. University of London.

Palmérus, K. & Hägglund, S. (1987). *Hur många vuxna behövs på dagis? En studie av personaltäthet, socialt samspel och aktiviteter på sex daghemsavdelningar*. Rapport nr 1987:04. Inst. För pedagogik, Göteborgs universitet.

Palmérus, K., Pramling, I. & Lindahl, M. (1991). *Daghem för småbarn. En utvecklingsstudie av personalens pedagogiska och psykologiska kunnande*. Göteborg: Pedagogiska institutionen, Göteborg universitet.

Pate-Bain, H., Achilles, C.M., Boyd-Zaharias, J. & McKenna, B. (1992). Class size makes a difference. *Phi Delta Kappan*, 74, 253-6.

Pellegrini, A.D. & Smith, P. K. (1993). School recess. Implications for education and development. *Review of Educational Research*, 63, 51-67.

Peisner-Feinberg, E. S. & Burchinol, M. R. (1997). Relations between Preschool Children's Child-Care Experiences and Concurrent Development. The Cost, Quality, and Outcomes Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 451-77.

Persson, B. (1998). Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser. Delrapport från projektet Specialundervisning och dess konsekvenser (SPEKO). *Specialpedagogiska rapporter*. Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik ; 11.

Phillips, D., McCartney, K. & Scarr, S. (1987). Child-care quality and children's social development. *Development Psychology*, 23, 537-543.

Phillips, D. & Howes, C. (1987). Indicators of quality in child care. Review of research. I D. A. Phillips (red.) *Quality in child care. What does research tell us?* Washington, D. C.: Nayec, 1-19.

Piltz-Maliks, K. & Wehner-Godée C. (1994). Andra länder, andra seder. Jämförelse mellan en fransk och en svensk förskola. *SoS-rapport. 1994:17*. Stockholm: Fritze.

Piltz-Maliks, K. & Sjögren Olsson, E. (1998). *Vem vill leka med mig? Stora barngrupper och barn i behov av särskilt stöd*. FoU-rapport 1998:1. Stockholm : Resursförvaltningen för skola och socialtjänst.

Pramling, I. (1988). *Att lära barn lära*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Pramling, I. (1993). *Barnomsorg för de yngsta. En forskningsöversikt*. Nya vågar inom barnomsorgen. Stockholm: Socialstyrelsen.

Pramling, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Pramling, I., Klerfelt, A. & Williams Granelid, P. (1995). *Först var det roligt, sen blev det tråkigt och sen vände man sig. Barns möte med skolans värld (9)*. Göteborgs universitet: Institutionen för metodik i lärarutbildningen.

Pramling Samuelsson, I. (2000). Kreativitet och lärande - en utmaning för pedagogen. I I. Holmbäck-Rholander & I. Johansson (Red.), *Vägar till pedagogiken i förskola och fritidshem*. Stockholm: Liber.

Pramling Samuelsson, I. (manus). Play in Society. *International Journal of Early Childhood*.

Pritchard, I. (1999). *Reducing class size. What do we know?* Washington DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

Robinson, G.E. & Wittebols, J.H. (1986). *Class size research. A related cluster analysis for decision-making*. Arlington, VA: Education research Service.

Schweinhart, L. & Weikart, D. (1993). *A summary of significant benefits. The High Scope Perry pre-school study through age 27*. Ypsilanti, MI: High Scope UK.

Schools with Ideas that Work! (2000). Prepared by the Office of Special Education Programs and Office of Special Education and Rehabilitative Services, US Department of Education.
<http://www.ed.gov/offices/OSERS/IDEA/schools.doc>

Shapson, S. M., Wright, E. N., Eason, G. & Fitzgerald, J. (1980). An experimental study of the effects of class size. *American Educational Research Journal*, 65, 107-12.

- Sheridan, S. (1997). *Kvalitetsbedömningar med The Early Childhood Environment Rating Scale. En jämförelse mellan en extern utvärderares och förskolepersonals bedömning med ECERS*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Pedagogisk kvalitet i förskolan. Barns lärande och utveckling i centrum*. Manus.
- Siraj-Blatchford, I. (2000). *The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) Project*. Föreläsning, Göteborgs universitet, Göteborg, 12 maj.
- Sjöberg, E. (1997). *Barn som behöver mer. Om arbetsmetoder, handlingsplaner och föräldraåsikter i förskolan*. FoU-rapport 1997:1. Stockholm: Socialtjänsten, FoU-byrån.
- Skolverket (1998). *Elever i behov av särskilt stöd. En temabild utgiven av Skolverket*. Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket (2000a). *Barnomsorg och skola under 1990-talet. Underlag till ett välfärdsbokslut*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2000b). *Det livslånga och livsvida lärandet*. Stockholm: Liber Distribution.
- Slavin, R.E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools. A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57, 293-336.
- Slavin, R. E. (1989). Class size and student achievement. Small effects of small classes. *Educational Psychologist*, 24, 99-110.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools. A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60, 471-490.
- Smith, A. B. (1996). *The Quality of Childcare Centres for Infants in NZ*. (Monograph No. 4). Palmerston North: The New Zealand Association for Research in Education.
- Smith, M. L. & Glass, G. V. (1978). *Meta-Analysis of Research on the Relationship of Class-Size and Achievement. The Class Size and Instruction Project*. Far West Laboratory for Educational Research and Development, San Francisco, California.

- Smith, P. K. and Connolly, K. J. (1980). *The Ecology of Preschool Behavior*. London: Cambridge University press.
- Socialstyrelsen (1944). *Råd och anvisningar nr 15*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen (1963). *Barnstugorna. Råd och anvisningar nr 163*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen. (1994a). *Barnomsorg för förskolebarn. Fallstudier. Underlagsrapport till Barns villkor i förändringstider*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen. (1994b). *Barns villkor i förändringstider. Slutrapport*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen. (1996). *Kostnader och kvalitet i barnomsorgen. Undersökning i åtta kommuner*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen. (1997). *Barn som behöver särskilt stöd i barnomsorgen. Socialstyrelsen följer upp och utvärderar. 1997:7*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa.
- SOU (1972:27). *Förskolan Del 2. Betänkande avgiven av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU (2000:3). *Välfärd vid vägskäl. Utveckling under 1990-talet. Delbetänkande. Kommittén Välfärdsbokslut*. Stockholm: Fritzes.
- Sumsion, J. (2000). Rewards, risks and tensions. Perceptions of males enrolled in an early childhood teacher education programme. *Asia - Pacific Journal of Teacher Education*, 28, 87-100.
- Sundh, K. (1985). *Läs med oss. Leos bok*. Stockholm : Natur och kultur.
- Sundell, K. (2000). Examining Swedish profit and nonprofit child care. The relationships between adult-to-child ratio, age composition in child care classes, teaching and children's social and cognitive achievements. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 91-114.

Svenska Kommunförbundet (1997). *Skola, barnomsorg. Att arbeta med större barngrupper - genom en medveten förskolepedagogik. Rapport från ett års utvecklingsarbete inom förskolan*. Stockholm: Sektionen för skola och barnomsorg, Svenska kommunförbundet. Kommentus

Sylva, K. (1994). School Influences on Children's Development. *Child Psychology and Psychiatry*, 35, 135-170.

Tietze, W., Cryer, D., Barrio, J., Palacios, J. & Wetzel, G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and educational programs in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 447-475.

Tomlinson, T. (1988). *Class size and public policy. Politics and panaceas*. Washington DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

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

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

Utbildningsdepartementet. (1999). *OECD - Country Note. Early Childhood Education and Care Policy in Sweden*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Webb, N. C. & Lowther, M. (1990). *Predictors of Child Caregiver Commitment*. Paper presented at the Annual Conference of the NAYEC, Washington D.C. 14-18 November, 1990.

Wenglinsky, H. (1997a). How money matters. The effect of school district spending on academic achievement. *Sociology of Education*, 70, 221-37.

Wenglinsky, H. (1997b). *When money matters. How educational expenditures improve student performance and how they don't. A policy information perspective*. Educational Testing Service, Princeton, N.J.

Williams, P., Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Barns sam-lärande. En forskningsöversikt*. Stockholm: Liber.

MAJ ASPLUND CARLSSON, INGRID PRAMLING SAMUELSSON
OCH GUNNI KÄRRBY

Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola

- en kunskapsöversikt

I den här kunskapsöversikten redovisas forskningsläget vad gäller sambandet mellan strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i förskolan och grundskolans första år. De strukturella faktorer som belyses är framförallt barngruppens storlek och sammansättning samt personaltäthet och personalens utbildningsnivå. Även andra strukturella förutsättningar av betydelse för verksamheten belyses, såsom den pedagogiska ledningens utformning och funktion samt förekomst av planering och uppföljning av den pedagogiska verksamheten. I kunskapsöversikten belyses två aspekter på kvalitet, dels hur väl verksamheterna uppfyller de mål som läroplanerna för förskolan och skolan förordar, dels vilka effekter verksamheten har på lång sikt. Framförallt belyses hur väl barnomsorgen eller skolan tillgodoser barnens behov av utveckling och lärande liksom personalens behov av en god och tillfredsställande arbetsmiljö.

Maj Asplund Carlsson är filosofie doktor i barnlitteratur och universitetslektor i pedagogik, *Gunni Kärrby* och *Ingrid Pramling Samuelsson* är professorer i pedagogik. Samtliga är verksamma vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet.

Skolverket