

# Att bygga en ny skolform för 6-åringarna

Om integrationen förskoleklass,  
grundskola och fritidshem

ISRN SKOLV-R--201--SE

BESTÄLLNINGSNR: 01:646

BESTÄLLNINGSDRESS:

Liber Distribution, Publikationstjänst, 162 89 Stockholm

TEL: 08-690 95 76

FAX: 08-690 95 50

E-POST: [skolverket.lidi@liber.se](mailto:skolverket.lidi@liber.se)

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

OMSLAGSFOTO: Mats Bäcker

TRYCK: db grafiska, Örebro 2001

# Att bygga en ny skolform för 6-åringarna

Om integrationen förskoleklass,  
grundskola och fritidshem

*Skolverkets rapport nr 201*

SÖKORD: förskoleklass, sexårsverksamhet, integration,  
samverkan, lagarbete, skolutveckling

# Förord

En ny skolform, förskoleklass, infördes 1998 enligt beslut i riksdagen. Införandet är ett led i en strävan mot ökad integration mellan verksamheterna i förskola, grundskola och fritidshem. Syftet är bl. a. att utveckla arbetsformer och ett nytt pedagogiskt förhållningsätt i den integrerade verksamheten. Därmed skapas förutsättningar för en kontinuitet i det livslånga lärandet såsom det gestaltas i läroplanerna och i bakgrundstexter till dessa.

Skolverket har på regeringens uppdrag följt utvecklingen av integrationen mellan förskoleklass, grundskola och fritidshem under en treårsperiod med början läsåret 1998/99. Uppdraget har innefattat sådana aspekter på integreringen som verksamhet, organisation och lokaler. Skolverket redovisar resultaten i två delrapporter samt i denna slutrapport i maj 2001.

Det första årets rapport till regeringen var huvudsakligen av beskrivande karaktär. I det andra årets rapport gjorde Skolverket en preliminär analys och pekade på några problemområden och utvecklingstendenser. De resultat som redovisas i slutrapporten anknyter till aktuell forskning och teoribildning inom området. Projektets fördjupningsstudier redovisas sammanfattningsvis liksom resultaten från projektets övriga delar. Slutrapporten innehåller förslag på riktade informations- och implementeringsinsatser på såväl nationell som lokal nivå.

Skolverket framhåller betydelsen av att intresset nu i första hand inriktas mot innehållet i de integrerade verksamheterna och hur barns lärande och utveckling bäst kan främjas. Föreliggande rapport utgör därvidlag ett viktigt underlag för fortsatt diskussion och utveckling av den integrerade verksamheten på alla nivåer i kommuner och skolor.

Stockholm i juni 2001

*Staffan Lundh*, Avdelningschef

*Birgitta Lidholt*, Projektledare

# Innehåll

<b>Förord</b> .....	3
<b>Sammanfattning</b> .....	7
Bakgrund .....	7
Projektets syfte och genomförande .....	7
Resultat och reflektioner .....	9
<i>Traditionsutvecklingen</i> .....	9
<i>Förutsättningar för lagarbete och ”lärande i arbetet”</i> .....	10
<i>Kunskap om reformens intentioner och den reviderade Lpo 94</i> .....	10
<i>Strukturella förutsättningar</i> .....	11
Reformens möjligheter och positiva utvecklingstendenser .....	13
Sammanfattande slutsatser och förslag till åtgärder .....	14
<b>Uppdraget</b> .....	16
<b>Bakgrund</b> .....	17
Statliga intentioner .....	17
Nuvarande kunskapsläge .....	20
<b>Perspektiv och frågeställningar</b> .....	22
<b>Metod</b> .....	24
Bred belysning .....	24
Nationell statistik .....	25
Fallstudier i 30 skolor .....	26
Forskningsinriktade fördjupningsstudier .....	28

<b>Resultat</b> .....	.29
Organisation och förutsättningar .....	.29
<i>Nämnd- och förvaltningsorganisation</i> .....	.29
<i>Kostnader för de olika verksamheterna</i> .....	.30
<i>Barnen i förskoleklass, grundskola och fritidshem</i> .....	.31
<i>Personalen i förskoleklass, grundskola och fritidshem</i> .....	.33
<i>Den lokala organisationen</i> .....	.35
<i>Kommunernas styrning av de integrerade verksamheterna</i> .....	.37
<i>Val och valmöjligheter</i> .....	.44
<i>Samverkan kring övergångar</i> .....	.46
Verksamhet .....	.48
<i>Ledningsperspektivet</i> .....	.48
<i>Arbetslagsperspektivet</i> .....	.51
<i>Barnperspektivet</i> .....	.58
Lokaler, inne- och utemiljö .....	.67
<b>Reflektioner och slutsatser</b> .....	.71
<b>Referenser</b> .....	.80



# Sammanfattning

## Bakgrund

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

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

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

## Projektets syfte och genomförande

Skolverket har haft i uppdrag av regeringen att under tre år följa utvecklingen i kommunerna av integrationen mellan förskoleklassen, fritidshemmet och grundskolan. Uppdraget innefattar sådana aspekter på integrationen som verksamhet, organisation och lokaler samt integrationens betydelse för arbetsformerna och möjligheterna att stimulera barns utveckling och lärande. Uppdraget ska slutredovisas senast den 1 juni 2001.



Uppdraget har genomförts av en projektgrupp bestående av undervisningsråden Birgitta Lidholt (projektledare), Lars-Åke Bäckman, Elisabeth Solberg, Anna Wildt Persson och Eva-Britt Östblom. Dessutom har ytterligare ett trettiotal medarbetare inom Skolverket i olika omfattning bidragit till projektets genomförande.

Projektet har under de tre projektåren följt integrationen med hjälp av:

- statistik ur Skolverkets uppföljningssystem
- fallstudier i ett mindre antal kommuner för att närmare belysa organisation, verksamhet och lokaler
- två utvärderingsinriktade fördjupningsstudier med olika perspektiv – den ena mot traditionsutvecklingen och integrationsprocessen och den andra mot verksamhetsutvecklingen.
- gruppintervjuer med föräldrar
- enkät till lärarutbildare
- två observationsstudier i integrerade verksamheter

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

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

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

Under det tredje projektåret har det också utförts två externa observationsstudier i syfte att ge varierade bilder av barns vardag i integrerad verksamhet.

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

## Resultat och reflektioner

I denna slutrapport till regeringen har projektet beskrivit integrationsreformens utveckling och problemområden och en systemanalys har gjorts i slutkapitlet. Denna analys pekar på bristande förutsättningar för genomförandet av reformen såväl i hela styrkedjan som i verksamheterna. Bristande förutsättningar konstateras på många punkter med utgångspunkt i läroplanernas mål och riktlinjer och andra statliga dokument som beskriver integrationsreformens intentioner, men vi vill här också peka på de positiva utvecklingstendenserna och möjligheterna och försöka vidga förståelsen för reformarbetets förutsättningar och villkor. En viktig utgångspunkt är att mer omfattande utbildningsreformer generellt kräver omtänkande och kreativa lösningar. Detta kräver i sin tur tid och resurser av olika slag; särskilt tid och stöd för kollegial reflektion över den egna praktiken.

### Traditionsutvecklingen

Efter de första två projektåren konstaterades att det snarare sker en utveckling mot en vuxenstyrd ”skolfiering” av den integrerade verksamheten och verksamheten i förskoleklass än en utveckling i reformens anda mot nya synsätt och arbetsformer med inriktning mot lek, skapande, experimenterande och utforskande. Också skolans mer ämnesinriktade kunskapssyn och organisering av verksamheten i raster och arbetspass tar i stor utsträckning över i förhållande till en mer sammanhållen barninriktad kunskapssyn och organisering. Denna bild kvarstår även efter det tredje året.

Fördjupningsstudierna visar att ”skolkoden” är synbar och påtaglig, t ex genom att klassrummet inte självklart utgör en plats för lek och skapande och att den inte är anpassad till sexåringars rörelsebehov. En av studierna visar att många sexåringar har svårt att anpassa sig till de inslag i skolkoden som innebär en tydlig disciplinering och tidsstyrning.

Sammanfattningsvis ges i studierna många exempel på hur man i de integrerade verksamheterna strävar efter att anpassa barnen till en skolkod av traditionell typ. Detta är ett fenomen som konstaterats i många andra studier. Till exempel har forskare under en följd av år konstaterat att

samverkan mellan förskola och skola ofta sker på skolans villkor (Kärrby, 1982; Haug, 1992; Calander, 1999).

### **Förutsättningar för lagarbete och "lärande i arbetet"**

Fallstudier och fördjupningsstudier visar att förekomsten av gemensamma formella och informella mötesplatser och tid för gemensam planering och kollegial reflektion är viktiga förutsättningar för ett lyckosamt integrationsarbete. År tre liksom de två föregående åren konstateras att dessa förutsättningar fortfarande saknas på många håll och fortfarande räknas inte alltid förskollärare och fritidspedagoger till "skolans" personal. Skillnader i arbetstidsavtal och arbetsvillkor, statusskillnader och löneskillnader samt icke färdigförhandlade avtal försvårar integrationen. Brist på tid för gemensamma diskussioner och gemensam planering av den pedagogiska verksamheten anges av många som den yttersta orsaken till att man inte kommit längre i integrationsprocessen. I många av arbetslagen uttrycker man att man saknar kontinuerlig kontakt med rektor och övrig skolläda, som i sin tur saknar stöd och riktlinjer från den kommunala nivån.

Det är viktigt att stödja de betydligt yngre och mindre väletablerade förskole- och fritidshemskulturerna så att de inte marginaliseras och försvinner in i den mer väletablerade skolkulturen. Skolverkets undersökningar liksom andra studier visar att det finns en uppenbar risk för detta. Det finns emellertid även exempel på verksamheter där förskolepedagogiska idéer har fått fäste och nya synsätt och arbetssätt utvecklats.

För att en positiv utveckling i reformens anda ska ske krävs emellertid något så när lika villkor av de slag som diskuterats ovan samt en harmonisering av lag och förordning och satsningar på grund-, fort- och vidareutbildning. För att kollegial reflektion skall ha förutsättningar att leda till kompetens- och verksamhetsutveckling krävs även förutsättningar i form av tid, stöd, en tillåtande miljö och en något så när gemensam värdebas (Lidholt, 1999). I en av fördjupningsstudierna pekas på betydelsen av kontinuitet i arbetslag som en viktig faktor för att närma kulturerna till varandra. I väletablerade arbetslag tycks det ske en utjämning av initiativ och maktpositioner. Vi har dessvärre konstaterat en stor omsättning av personal i arbetslagen liksom bland rektorerna i våra fallstudiekommuner och det är angeläget att försöka skapa förutsättningar för en högre grad av kontinuitet.

### **Kunskap om reformens intentioner och den reviderade Lpo 94**

Redan efter projektets andra år konstaterades att det *saknas kunskap om reformens intentioner och den reviderade läroplanens innehåll och innebörd* såväl på organisations- som verksamhets- och brukarnivå. Årets studie förstärker denna

bild. Det finns fortfarande ett stort informations- och implementeringsbehov. Personalen i arbetslagen och rektorerna uttrycker också behov av stöd och tydligare uttryckta krav och förväntningar från den kommunala ledningsnivån. Många efterfrågar också tydligare skrivningar i lag- och förordningstexter. Skall förskoleklassen t. ex. huvudsakligen vara skolförberedande eller skall den via integration leda till skolutveckling? Vi har funnit stora skillnader i uppfattningar härvidlag.

Det verkar framför allt att vara väsentligt att stödja arbetslagen i deras internalisering av det sociokulturella och erfarenhetsbaserade synsätt som ligger till grund för läroplanerna. Här vill vi peka på betydelsen av ett fungerande pedagogiskt ledarskap. Då många rektorer förefaller ha bristande kunskap, erfarenhet och intresse för integrationsreformen och arbetet med att implementera den reviderade Lpo 94 krävs även här insatser för att höja de pedagogiska ledarnas kompetens.

På många håll konstateras brister när det gäller framväxten av ett *gemensamt synsätt* i nämnd, förvaltning och lokala organisationer. Ett gemensamt synsätt och en ökad medvetenhet om reformens intentioner skulle troligen underlätta genomförandet liksom planer som avspeglar en helhetssyn i utformandet av det sammanhållna utbildningssystemet.

En ökad medvetenhet om betydelsen av att tidigt skapa förutsättningar för grundläggande av begreppsbildning, kommunikationsförmåga och identitetsutveckling enligt förskolans läroplan är fortfarande angeläget att skapa. Våra data tyder på att det finns en risk för att ett nytt ”dike” håller på att skapas mellan förskolan och förskoleklassen, vilket går på tvärs mot idén om ett sammanhållet utbildningssystem.

### **Strukturella förutsättningar**

#### *Gruppstorlek, personaltäthet och kompetensutveckling*

Att reformen sjuösatts under en tid då stora kommunal besparingar genomförts har i vissa fall inverkat negativt genom konsekvenser i form av stora barngrupper och låg personaltäthet samt bristande resurser för arbetsledning och kompetensutveckling. Det förekommer en stor variation beträffande *barngruppernas storlek och sammansättning* liksom *arbetslagens sammansättning*, andelen högskoleutbildade pedagoger och *kontinuiteten* i arbetslagen. Personliga assistenter kan t. ex. ersätta pedagogiskt utbildad personal. Det är framförallt brist på fritidspedagoger, men det är generellt en ökad brist på högskoleutbildad personal. Kontinuiteten har minskat såväl i arbetslagen som i den pedagogiska ledningen. Omsättningen av rektorer är stor i fallstudiekommunerna.

### *Ändamålsenliga lokaler*

Lokalfrågan har lösts på en mängd olika sätt och brist på ändamålsenliga lokaler framhålls allmänt som en hindrande faktor i integrationsarbetet. Det förefaller som att det finns risk för att det traditionella ”klassrummet” håller på att ta över på bekostnad av förskolans mer funktionella lokaler med utrymme och inredning som innebär att flera varierande aktiviteter kan pågå samtidigt eller växelvis. Matsalen är i många fall inte anpassad till sexåringar och inte heller skolans toalettutrymmen. Det finns inte heller alltid utrymme för lek, skapande verksamhet och rekreation. Det senare gäller inte minst under ”fritidshemtid” på eftermiddagarna, men är överhuvudtaget väsentligt som en förutsättning för utveckling av arbetsformer i integrerad verksamhet. Skolverket vill ändå framhålla att det finns en positiv utvecklingstendens beträffande lokaler och lärandemiljö. Under det tredje projektåret förefaller det som om medvetenheten om betydelsen av lokaler och miljö har ökat och det finns flera exempel i fallstudierna på att man mer eller mindre trollat med mycket små medel.

Variationen beträffande strukturella resurser kan diskuteras utifrån ett nationellt likvärdighetsperspektiv och är enligt tillgänglig kunskap om relationen mellan strukturella förutsättningar och pedagogisk kvalitet i termer av målpuppfyllelse bekymmersam.

Det framgår även att det saknas kunskap om vilka organisatoriska och strukturella förutsättningar som skulle underlätta reformens genomförande liksom kunskap om reformens intentioner. Men även om kunskapen och medvetenheten finns saknas ofta resurser för att skapa dessa förutsättningar. Det är således fråga om såväl en kompetens- som resursbrist. Enligt många utsagor från pedagoger, pedagogiska ledare och representanter för nämnd och förvaltning är det en alltför stor diskrepans mellan statliga intentioner och lokala förutsättningar för intentionernas förverkligande. I Skolverkets skrift ”Hur kan vi förstå skolans styrning?” talas om det glapp som finns mellan den arena där styrningen formuleras i konkreta planer för verksamheten och den arena där beslut och planer ska verkställas. ”Vi kan tala om en pedagogisk och politisk sfär med ömsesidigt bristande kunskaper om varandras ansvarsområden. Men det finns också ett glapp mellan de olika aktörerna p.g.a. oklara föreställningar om rollernas innebörd och därmed en bristande insikt om att systemet kräver ett samspel för att fungera” (Skolverket 2001, s. 23).

Skolverkets studie tyder på att det finns ett behov av att skapa möjligheter för kompetensutveckling på alla nivåer i skolans organisation samt mötesplatser och dialog mellan företrädare för nämnd, förvaltning, professionella och brukare. Det finns skäl att försöka överbrygga den ömsesidiga

misstro som kan skönjas mellan företrädare för olika nivåer i skolans organisation.

## Reformens möjligheter och positiva utvecklingstendenser

Trots att reformen fortfarande huvudsakligen endast är genomförd organisatoriskt och mycket arbete återstår innan integration av synsätt, förhållningssätt och arbetssätt har skett, ser de flesta positivt på reformens innebörande möjligheter, såväl på kommunal nivå som på verksamhetsnivå. Även föräldrar har en positiv inställning till förskoleklassen och integrerad verksamhet. Det finns en utvecklingspotential i en mångfald av perspektiv och idéer. Man måste emellertid medvetet sträva åt samma håll för att en utveckling skall komma till stånd. Man måste också både ha kännedom om vilka förutsättningar som krävs för ett framgångsrikt utvecklingsarbete och ha möjligheter att skapa dessa förutsättningar.

I många kommuner arbetar man medvetet med att skapa en gemensam modell och ett gemensamt tänkande i utbildningsfrågor. Det förefaller som om medvetenheten om betydelsen av ”den röda tråden” såväl i styrkedjan som genom hela verksamheten har ökat. Detta gäller även medvetenheten om betydelsen av tid för gemensam planering, dokumentation och utvärdering samt miljöns betydelse för utveckling och lärande. Många kommuner uppger emellertid att de saknar resurser för idéernas förverkligande och fortfarande finns ett stort behov av informations- och implementeringsinsatser på alla nivåer.

Vi kan dock konstatera att det finns mer kunskap och insikter om reformens intentioner, hinder och förutsättningar än för tre år sedan. Strävan i reformens riktning pågår och det förekommer på många håll ett intensivt utvecklingsarbete, som det är viktigt att stödja på olika vis; från statligt håll såväl ekonomiskt, som informativt och normativt; bl. a. genom en harmonisering av lag och förordning. Skolverket anser även att det är värt att överväga riktade insatser i form av ”öronmärkta pengar” för implementering av reformen och läroplanerna.

En positiv utvecklingstendens är också den strävan mot en högre grad av temaarbete, lek, skapande och utforskande arbetssätt, som noterats i stabila arbetslag med kunnig och engagerad ledning på såväl skol- som förvaltningsnivå. I sådana arbetslag, som under längre tid fått möjlighet att arbeta tillsammans med de innehållsliga frågorna och som inte ser integrationsmodellen som ett påbud ”uppifrån”, kan en kompetens- och verksamhetsutveckling som gynnar barnens lärande skönjas.

Det kan emellertid inte nog framhållas att ett reformarbete av detta slag

måste få ta tid och tillåtas att ske i ganska små steg. Det är inte heller orimligt att det går litet fram och tillbaka och att man ibland tar ”time out” – som man säger i en av våra fallstudiekommuner att man gjort. Nämnden menar att man tidigare gått för fort fram och att inflyttningen av sexåringarna i skolan inte skall ske till varje pris. De ser en risk att verksamheten i förskoleklassen blir för skollik om inte rimliga förutsättningar skapas. Dessa förutsättningar handlar enligt Skolverkets mening om förhållanden på såväl statlig, som kommunal och verksamhetsnivå och diskuteras närmare i det sista och avslutande kapitlet.

## Sammanfattande slutsatser och förslag till åtgärder

Skolverkets uppfattning är att integrationsreformen har en stark utvecklingspotential och att det är angeläget att, såväl initialt som fortlöpande, stödja det omfattande utvecklingsarbete som pågår på många håll och ser olika ut i olika kommuner och olika utvecklingsstadier. Det är viktigt att skapa förutsättningar av det slag som enligt denna utredning främjar utvecklingen.

Dessa förutsättningar handlar framför allt om tid och stöd för kompetensutveckling; inte minst genom möjligheter till gemensam reflektion, planering och utvärdering av den pedagogiska verksamheten. Men det handlar också om kunskap, medvetenhet och samsyn i hela organisationen, ”den röda tråden”, samt om strukturella förutsättningar i form av storlek och sammansättning av barn- och personal grupper. Det handlar även om ändamålsenliga lokaler.

Integrationsreformen, som är grundad i kunskap om barns utveckling och lärande, har goda förutsättningar att leda till utveckling av den pedagogiska verksamheten och barns omsorg och lärande. Om goda förutsättningar skapas i arbetslag sammansatta av företrädare för de olika barnomsorgs- och skolkulturerna kan ett nytt gemensamt synsätt och arbetssätt växa fram som gynnar barns utveckling och lärande.

Åtgärder på *statlig nivå* som kan underlätta reformens genomförande är:

- Fortsatt översyn och synkronisering av lag och förordning.
- Satsning på implementering av integrationsreformen, den reviderade Lpo 94 och Lpfö 98 såväl på kommunal nivå som på verksamhetsnivå och inom rektors- och lärarutbildningen.
- Fortsatt satsning på utvecklingsarbete och utvecklingsdialoger med kommuner och skolor i enlighet med regeringens uppdrag till Skolverket avseende ökad måluppfyllelse i skolan.

- Forskningsbaserade studier av den pedagogiska verksamhetens innehåll och effekter av olika organisations- och vistelseformer.
- Satsning på en dialog med rektorsutbildningen och den nya lärarutbildningen.

Åtgärder på *kommunal- och verksamhetsnivå* skulle bl. a. kunna vara:

- En medveten satsning på att förstärka kunskap och samsyn i hela organisationen
- Satsning på kompetensutveckling av all personal på lika villkor
- Att skapa tid och stöd för kollegial reflektion
- Att värna och stödja de nya personalgrupperna i skolan
- Översyn över ledningsorganisationen och dess kompetensbild
- Utvärdering av de integrerade verksamheterna

Vi vill avsluta den här sammanfattningen med ett citat ur *Skola för utveckling* (Carlgren & Hörnqvist 1999, s. 73).



Utvecklingsprocesser tar tid. Förankringen tar sin tid.

Starten är ofta trevande och det tar tid innan man kommer igång med det man tänkt, det är många små hinder på vägen. Det är oftast inte raka spåret sedan heller. Man behöver en period när man omprövar sina egna val, en period för självvärdering och självreglering.....

Utvecklingsprocesser ändrar riktning och följer sin egen logik. Varje rationalistisk tankemodell kommer på skam.





# Uppdraget

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

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

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

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

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

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

# Bakgrund

## Statliga intentioner

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

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

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

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

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

I regeringens skrivelse 1996/97:112 redogör regeringen för sin syn på förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg och skola samt vilka områden som

ska prioriteras. Vad beträffar frågor om utveckling och lärande samt integrationen mellan olika verksamheter framhålls bl. a. följande:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Nuvarande kunskapsläge

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

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

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

Av den norska utvärderingens resultat (Haug, 1992) framkommer tydligt att man under de 3 – 4 år som försöket pågick inte lyckades åstadkomma en sammansmältning av ”det bästa” från förskole- och skoltraditionerna. Haug gör ett intressant konstaterande, som citerats i vida kretsar av forskare och utredare intresserade av förändringsarbete och i översättning lyder:

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

En god bild av konsekvenser för organisation och ekonomi och integrationsläget i de studerade kommunerna ges i Skolverkets rapport (1998): ”Integration mellan barnomsorg och skola. Beslut genomförande och conse-

kvenser i tolv kommuner”. Av de 200 skolor som ingår i studien är det endast tre som inte är lokalintegrerade och oftast har sexårsverksamheten flyttat in i skolans lokaler, (vilket mot bakgrund av Haugs forskningsresultat implicerar en risk för att skolans kultur tar överhanden). Även denna studie visar på stora variationer i den verksamhetsmässiga integrationens omfattning och innehåll.

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

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

*Sammanfattningsvis* talar erfarenheterna från forsknings- och utvecklingsarbete om vikten av longitudinella studier i ett utvecklings- och förändringsperspektiv med fokus på traditionsutvecklingen och samverkan i arbetslagen samt integrationens effekter på barns utveckling och lärande. Fungerande lagarbete och ”samsyn” framhålls som viktiga förutsättningar för att åstadkomma en kvalitetsutveckling av verksamheterna via integration. Det saknas emellertid aktuella kunskaper om integrationens effekter på traditionsutvecklingen, samsynen och utvecklingen av den pedagogiska kvaliteten i verksamheterna.



# Perspektiv och frågeställningar

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

Reformens betydelse för barns lärande och utveckling, inflytande och trivsel har uppmärksammats i slutet av uppföljningsperioden liksom dess betydelse för verksamhets-, kompetens- och traditionsutveckling.

## *Frågeställningar som har besvarats återkommande under den aktuella uppföljningsperioden*

- Hur ser den integrerade verksamheten ut beträffande omfattning och typ av integration? Lokalmässig integration? Verksamhetsmässig integration på planerings- respektive genomförandenivå?
- Hur har kommunerna organiserat integrationen? Nämnd-, förvaltnings- och ledningsorganisation skall belysas liksom arbetslagens och barngruppernas organisering, storlek och sammansättning. (Den pedagogiska ledningsfunktionen har särskilt belysts under år två.)
- I vilken typ av lokaler bedrivs verksamheten? Förskolelokaler, skollokaler, fritidshemslokaler eller andra lokaler? Är lokalerna ändamåls- enliga och anpassade för åldersintegrerad verksamhet, lek, skapande verksamhet, temaarbete, flexibla gruppstorlekar?

*Frågeställningar som huvudsakligen har belysts i slutet av uppföljningsperioden*

- Vad betyder utbildningsreformen, i första hand för integrationen förskoleklass-grundskola-fritidshem, men även för integrationen förskola-grundskola samt uppåt i utbildningssystemet? Bildas nya “gränssnitt” mellan de olika verksamhetsformerna?
- Vilka förväntade och icke förväntade effekter för olika intressenter (barn, föräldrar, personal, samhälle, stat) kan skönjas och hur kan utvecklingen förstås?
- Finns det något som tyder på en ökad samsyn och helhetssyn i arbetslagen?
- Sker det en traditionsutveckling och hur kan den beskrivas? Håller en gemensam förskola-skolaträdion på att utvecklas?
- Vad betyder reformen för utvecklingen av arbetsformerna och möjligheterna att stimulera barns utveckling och lärande?





# Metod

## Bred belysning

Genom att projektet pågått under tre år och bestått av flera olika delar skapades en så heltäckande bild som möjligt av integreringen mellan förskoleklass, fritidshem och grundskola. Statistik ur Skolverkets uppföljningssystem ligger till grund för att beskriva integration på nationell nivå. För att komma närmare verksamheten har fallstudier genomförts under tre år i 30 skolor i tio kommuner. Parallellt har två forskningsinriktade fördjupningsstudier med olika perspektiv pågått. Nationell statistik, fallstudier och fördjupningsstudier presenteras mer ingående i det följande.

Inför första årets avrapportering, 1999, samlades ytterligare information om alla landets kommuner in för att ge en lägesbeskrivning av verksamheten i förskoleklass och grundskola. Insamlingen belyste verksamheternas organisation och lokaler och genomfördes av Skolverkets avdelning för analys och stöd.

I projektets andra avrapportering, delrapport 2, kompletterades resultaten med en föräldrastudie. För att belysa föräldrars syn på förskoleklassen och den integrerade verksamheten genomfördes totalt 10 fokusgrupp-intervjuer med föräldrar till barn i förskoleklass. Intervjuerna var strukturerade kring övergripande teman som val och valfrihet, föräldrainflytande, samverkan i verksamheten och kännedom om verksamhetens mål. Metod och resultat beskrivs närmare i andra årets delrapport. Några resultat från föräldrastudien sammanfattas också i föreliggande rapport.

För att ytterligare belysa integration genomförde prof. Ingrid Pramling Samuelsson vid Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, på Skolverkets uppdrag en enkätundersökning inför delrapport 2. Undersökningen belyste förskoleklassens integration med grundskolan, modeller för samverkan, integrationens hinder och möjligheter samt konsekvenser för barn, personal och pedagogiskt innehåll. Resultatet redovisades i sin helhet i delrapport två men ligger också till grund för de sammanfattande resultat som presenteras i denna slutrapport.

Det avslutande projektåret har barnperspektivet lyfts fram genom två studier där observationer av barn i förskoleklass, grundskola och fritidshem gjorts. Dessa båda studier beskrivs i rapporten.

Doktorand Birgitta Davidsson, magistrand Ann-Sofie Holm, adjunkt Maria Reis, prof. Gunni Kärrby och prof. Solveig Hägglund vid Institutionen för pedagogik vid högskolan i Borås har, inom ramen för projektet, genomfört en kartläggande pilotstudie av sex- och sjuåringars vardag i skolan. Syftet med studien är att ge en bild av hur olika integrerade verksamheter är organiserade och hur detta speglas i ett barns dag. Studien fokuserar på barns kontakter med vuxna och andra barn samt variationen av aktiviteter i förskoleklass, år 1 i grundskolan och fritidshemmet. I studien ingår totalt 55 skolor och 89 enheter (förskoleklasser eller grundskoleklasser belägna i 13 kommuner i Västsverige. I urvalet finns både storstadsskolor och skolor på ren landsbygd. Bland skolorna finns skolor med lång erfarenhet av integration, samarbete och samverkan, såväl som skolor som nyligen påbörjat detta arbete. Alla skolor har dock någon form av samverkan mellan förskoleklass, grundskola och fritidshem och personalen bildar arbetslag bestående av olika personalkategorier. Materialet har samlats in av blivande grundskollärare och blivande förskollärare i samband med deras verksamhetsförlagda studier på skolor med integrerade verksamheter.

En explorativt inriktad studie har på Skolverkets uppdrag genomförts av docent Inge Johansson vid FoU enheten, Socialtjänstförvaltningen i Stockholms stad och fil kand. Marie Karlsson. Studien syftar till att ge en sammanhängande bild av barns vardag i förskoleklass, grundskola och fritidshem, barns interaktioner med andra barn och vuxna samt barns övergångar mellan olika verksamhetsformer.

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

## Nationell statistik

Information om landets alla kommuner har varje år under treårsperioden hämtats ur Skolverkets nationella uppföljningssystem. Uppgifterna i systemet avser barn och elever, personal, resultat, organisation och kostnader och samlas in årligen.<sup>1</sup> Huvudmännen för barnomsorgen och skolan är

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

uppgiftslämnare till uppföljningssystemet.

Uppgifter om inskrivna i förskoleklass och fritidshem hämtades direkt från grund- och särskolor i de fall verksamheten har samma pedagogiska ledning som dessa skolformer. I de fall då verksamhet inte har sådan pedagogisk samverkan har insamlingen däremot, liksom tidigare år, skett från ansvarig central förvaltning inom kommunen. Uppgifter om personal i förskoleklass och fritidshem har samlats in på motsvarande sätt. Det innebär att uppgifterna finns på individnivå för den personal som arbetar i en förskoleklass med samma pedagogiska ledning som en grund- eller särskola, dvs. majoriteten av all personal, och i form av gruppstatistik i de fall sådan pedagogisk samverkan saknas. Uppgifter om kostnader för förskoleklass samlades för första gången in under 1999 och avsåg då kalenderåret 1998. Kostnader avseende kalenderåret 1998 och 1999 redovisas i rapporten. Uppgifter avseende 2000 samlas in under våren 2001 och redovisas först under hösten 2001.

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

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

## Fallstudier i 30 skolor

För att ge en lägesbild samt för att fördjupa kunskapen om integrerad verksamhet på kommun- och skolnivå har intervjuer och skolbesök genomförts i 10 kommuner och 30 skolor. Skolverkets avsikt har varit att följa de utvalda kommunerna och skolorna under hela projektperioden. Genom att besöka samma kommuner och verksamheter har utvecklingen i de utvalda kommunerna under hela treårsperioden kunnat beskrivas. Tre intervjuomgångar har därför genomförts under perioden december till februari varje år. I varje kommun har intervjuer gjorts med förvaltningschef eller motsvarande, rektorer samt arbetslag med förskollärare, grundskollärare, fritidspedagoger och i förekommande fall även andra personalkategorier som arbetar i integrerad verksamhet vid respektive skola. I Stockholm och i Göteborg har intervjuer även genomförts med ansvariga chefer på stadsdelsnämnds-nivå. Under projektets sista år har intervjuer också genomförts med representanter för barn- och utbildningsnämnden eller motsvarande.

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

I samband med intervjutillfällena har i förekommande fall dokumentation av planer och utvärderingar samlats in. Observationer av den besökta verksamheten och dess lokaler har också genomförts vid intervjutillfället. Resultaten ingår som en del i analysen av materialet från fallstudierna i kapitel 5.

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

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

För genomförandet av fallstudierna under 1999, 2000 och 2001 har Skolverkets nio enheter runt om i landet ansvarat. Vid varje kontor har en projektansvarig utsetts och denne har planerat och genomfört intervjuerna i ”sin” kommun. Vid intervjutillfällena har som regel ytterligare en person från respektive kontor medverkat. Sammantaget har ett tjugotal personer deltagit i genomförandet av fallstudierna. Eftersom intervjuerna har genomförts av olika personer är det naturligt att underlagen är av något skiftande karaktär. Mycket tid har därför lagts ner på att diskutera och förankra metod och resultat. Projektmedarbetarna har därigenom skapat gemensamma referensramar och en gemensam tolkningsbas.

Projektets resultat från år ett och två har återförts till fallstudiekommunerna i en strävan att i dialog med kommunen även kunna påverka och utveckla verksamheten. Detta bör man vara medveten om vid tolkning av rapportens resultat.

## Forskningsinriktade fördjupningsstudier

Slutligen ingår i projektet två treåriga utvärderingsinriktade studier av externt anlitate forskare. Den ena fördjupningsstudien syftar till att följa och analysera integrationsprocessen och traditionsutvecklingen i heterogent sammansatta arbetslag i integrerad verksamhet. Denna är förlagd till Institutionen för Psykologi och Pedagogik (IPP) vid Linköpings Universitet och utförs av Elisabeth Ahlstrand och Kjell Granström. Datainsamling har skett genom deltagande observation av fyra arbetslags ordinarie möten. Innehåll och samspelsmönster har analyserats med hjälp av en särskild modell (Ahlstrand 1995). Ett värderingsinstrument i form av en enkät har utvecklats och testats på blivande och verksamma grundskollärare och förskollärare samt blivande fritidspedagoger.

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

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

# Resultat

## Organisation och förutsättningar

### Nämnd- och förvaltningsorganisation

Skolverket genomförde under 1999 en kartläggning av nämnd- och förvaltningsorganisation i landets kommuner. Det visade sig då att nio av tio kommuner hade en gemensam nämnd- och förvaltningsorganisation för förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, förskoleklass och grundskola. I en majoritet av dessa överensstämde också nämndorganisationen med förvaltningsorganisationen, dvs. varje nämnd motsvarades av en förvaltning med samma ansvarsområde. Fallstudiekommunerna avviker inte härvidlag och samtliga har en gemensam nämnd- och förvaltningsorganisation för förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, förskoleklass och grundskola. Under studiens första år hade två av kommunerna en delad nämnd- och förvaltningsorganisation för förskoleklass och grundskola/fritidshem. Nämnderna har i många fall även ansvar för gymnasieskola, kommunal vuxenutbildning, kultur med flera verksamhetsområden. Två kommuner har stadsdelsnämnder som ansvarar för en större del av all verksamhet, dvs. även annan verksamhet än inom utbildningsområdet, inom stadsdelen.

I alla fallstudieskolor ansvarar rektor för verksamheterna i förskoleklass, grundskola och fritidshem inom sitt geografiska område. Det innebär att även på den lokala verksamhetsnivån är förvaltningsorganisationen gemensam för dessa verksamheter.

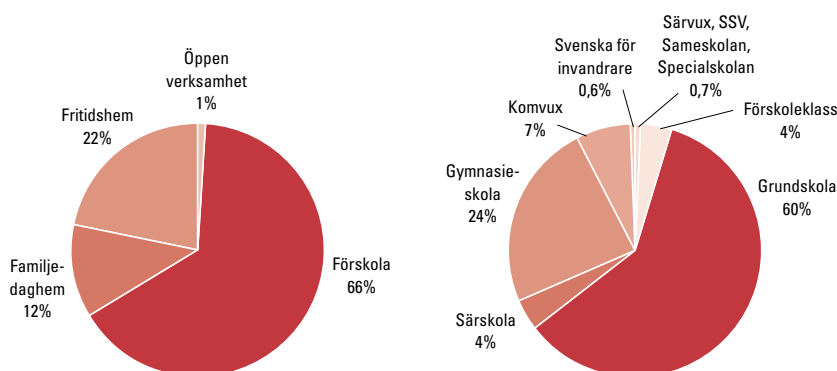
Rektorerna har även ledningsansvar för förskoleverksamhet i nästan två tredjedelar av skolorna. Jämfört med föregående år är det en relativt kraftig ökning och utvecklingen verkar alltmer gå i riktning mot att förskoleverksamheten blir en del i den lokala skolorganisationen. I hälften av fallstudiens skolor har rektorerna även en biträdande rektor eller en ledningsgrupp bestående av lärare till sin hjälp i ledningen av de lokala verksamheterna. De biträdande rektorerna har i de flesta fall en annan bakgrund än rektorerna. Dvs. om rektor har grundskollärautbildning och erfarenhet från grundskolan så har biträdande rektor förskollärary- eller fritidspedagog-

utbildning och erfarenhet från dessa verksamhetsområden. En tredjedel av rektorerna har sin bakgrund från förskola eller fritidshem vilket är en liten ökning jämfört med det första årets studie.

### Kostnader för de olika verksamheterna

Tillsammans utgör barnomsorgen och skolan en mycket stor del av den kommunala sektorns samlade verksamhet. Dessa båda verksamheter motsvarar tillsammans 44 procent av kostnaden för den kommunala sektorn som 1999 totalt uppgick till närmare 300 miljarder kronor.<sup>2</sup> Av kommunens totala kostnad svarade barnomsorgen för 13 procent (39,7 miljarder kronor) medan skolans andel uppgick till 31 procent (93,3 miljarder kronor).

**Diagram 1.** Den totala kostnaden för barnomsorgen (39,7 miljarder kr) och skolväsendet (93,3 miljarder kr) samt fördelningen (%) mellan olika verksamhetsformer, 1999.



Av diagrammen framgår att kostnaden för fritidshem uppgår till 22% av barnomsorgens totala kostnad eller 8,5 miljoner kronor. Grundskolan svarar för den största delen av kostnaden för skolväsendet, 60 procent eller närmare 56,3 miljarder kronor medan förskoleklassen kostar 3,6 miljarder, vilket motsvarar drygt fyra procent av den totala kostnaden för skolväsendet. Kostnaden för alla tre verksamheterna har därmed ökat jämfört med 1999 och 1998.

Kostnaden per elev i grundskolan 1999 var 53 400 kronor. En elev i förskoleklass kostade 31 900 kronor och kostnaden per inskrivet barn i fritidshem uppgick till 27 600 kronor samma år. Kostnaden per elev är alltså betydligt lägre i förskoleklass och fritidshem än i grundskola, vilket bland

2. Kostnaden avser kommunernas egentliga, dvs. skattefinansierade, verksamhet. I kostnaderna ingår också ersättningar till andra utbildningsanordnare.

annat förklaras av att eleverna finns i dessa verksamheter färre timmar än i grundskolan. Det har också varit svårt för kommunerna att särskilja kostnaden för förskoleklassen från grundskolan och fritidshemmet eftersom många skolor bedriver dessa verksamheter integrerade med varandra med gemensamma lokaler och till viss del gemensam personal.

Uppgifterna avseende kalenderåret 2000 har ännu inte publicerats. De presenteras i oktober 2001.

### **Barnen i förskoleklass, grundskola och fritidshem**

#### *Barn i förskoleklassen*

Läsåret 2000/01 går drygt 107 500 barn i förskoleklass. Det innebär en minskning med närmare 4 800 barn i förhållande till föregående år. Årskullen sexåringar har också minskat i ungefär samma omfattning, vilket innebär att den andel av sexåringarna som finns i förskoleklass är oförändrad. Läsåret 2001/00, liksom 1999/00 går 93 procent av sexåringarna i förskoleklass, vilket kan jämföras med 91 procent det första hela läsår då förskoleklass fanns, 1998/99.

Andelen sexåringar av barnen i årskurs 1 i grundskolan är fyra procent, och oförändrat jämfört med läsåret 1999/00. Läsåret 1998/99 fanns närmare sex procent av sexåringarna i grundskolan. Några sexåringar finns också i förskolan. För två år sedan var 14 procent av alla sexåringar inskrivna i förskolan. Motsvarande andel har i år sjunkit till tre procent.

Andelen femåringar som är inskrivna i förskoleklass är liten och har också minskat något, från två till en procent mellan läsåren 1998/99 och 2000/01. Förskoleklassen har ytterligare stärkt sin ställning som sexåringarnas skolför.

I nio av tio kommuner går minst 90 procent av sexåringarna i förskoleklass. Trots att de allra flesta sexåringar alltså finns i förskoleklass har några kommuner redovisat att förskoleklass inte förekommer i kommunen eller att endast en mycket liten andel av sexåringarna finns i förskoleklass. Där finns sexåringarna istället i grundskolans första årskurs.

Antalet barn som går i förskoleklass hos en enskild anordnare uppgår till totalt 5 200, vilket motsvarar fyra procent av samtliga barn. Av dessa går majoriteten, drygt 4 300 barn, i fristående förskoleklass, dvs. i förskoleklass på en fristående skola. Antalet barn i fristående förskoleklass har ökat med 17 procent jämfört med föregående läsår. Andelen inskrivna i fristående skolor är densamma som i grundskolan (4%) och högst i storstäder och förorter. Övriga hos enskild anordnare går i förskoleklasser som kommunen har ett övergripande ansvar för men som anordnas av en enskild förskola och i vissa fall även av sameskolan eller en specialskola.



### *Barn i grundskolan*

I grundskolan går det läsåret 2000/01 närmare 1 051 900 barn, vilket är en ökning med cirka 1,5 procent jämfört med föregående läsår. Elevantalet i grundskolan är därmed det högsta sedan början av 1980-talet och väntas öka även nästa läsår. Andelen sexåringar i grundskolans första år är i stort sett oförändrad i förhållande till föregående läsår. De utgör fyra procent av samtliga barn i årskurs 1. Läsåret 1998/99 var andelen 5,8 procent och 1997/98 var den 7,1 procent.

I de kommunala skolorna är 3,6 procent av barnen i grundskolans år 1 sex år, medan andelen i fristående skolor är betydligt högre, 11,0 procent. Här var andelen sexåringar tidigare ännu högre, 14,5 procent 1999/00 och närmare 19 procent 1998/99.

I det stora flertalet kommuner är andelen sexåringar i årskurs 1 mycket liten. Det är endast i 11 kommuner som andelen är över 10 procent. I två kommuner är andelen sexåringar i grundskolans år 1 över 80 procent. I en av dessa kommuner finns ingen förskoleklass och i den andra går endast 18 stycken eller 2 procent av sexåringarna i förskoleklass.

### *Barn i fritidshem*

Antalet inskrivna barn i fritidshem har ökat kraftigt under hela 1990-talet. Hösten 2000 fanns 332 500 barn i fritidshemmen, vilket är ungefär detsamma som föregående år. Sedan 1990 har dock antalet inskrivna barn mer än tredubblats. Utbyggnaden av fritidshemsverksamheten hänger naturligtvis till en del samman med att verksamheten numera även omfattar sexåringar i förskoleklassen och att barnkullarna som börjat skolan de senaste åren varit ovanligt stora. Men utbyggnaden har också inneburit att en allt större andel av barnen går i fritidshem under sina första skolår. Läsåret 2000/01 gick 64 procent av alla barn i åldern 6-9 år i fritidshem, jämfört med 62 procent föregående år, 56 procent läsåret 1998/99 och 38 procent 1994/95. Bland de lite äldre barnen (10-12 år) är det däremot fortfarande relativt få, ca 7 procent, som går i fritidshem. Andelen har varit oförändrad under de tre senaste åren.

Andelen 6-9-åringar i fritidshem är hög i alla kommungrupper, men högst i storstäder, där 77 procent av alla barn i dessa åldrar är inskrivna. Där har även den kraftigaste ökningen skett. I Stockholm går nu nio av tio barn i åldern 6-9 år i fritidshem. Även förortskommuner och större städer ligger relativt högt, medan glesbygds- och landsbygdskommuner, liksom gruppen mindre övriga kommuner har lägst andel. Där går ungefär hälften av barnen i åldern 6-9 år i fritidshem.

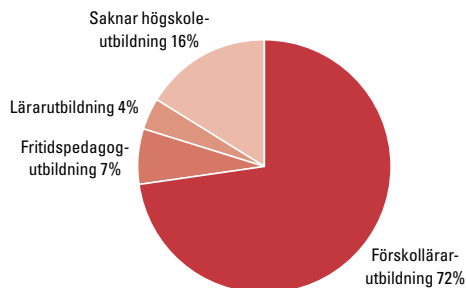
## Personalen i förskoleklass, grundskola och fritidshem

### Personal i förskoleklass

Sedan läsåret 1999/00 har antalet anställda i förskoleklass, omräknat till årsarbetare, dvs. heltidstjänster, minskat med sex procent eller med drygt 550 stycken. Samtidigt har antalet barn minskat med närmare fem procent. Sammantaget innebär detta att den genomsnittliga personaltätheten, mätt i antalet årsarbetare per 100 barn, är nästan densamma mellan åren, 7,7 läsåret 1999/00 och 7,8 läsåret 2000/01. Personaltätheten är däremot något lägre än det första hela läsåret förskoleklass fanns, då personaltätheten var 8,0. Mellan kommuner finns dock stora skillnader i beräknad personaltäthet. Den varierar från 4,2 till 14,7 årsarbetare per 100 barn. Det är troligt att redovisningssvårigheter kan förklara någon del av skillnaden men variationen har även tidigare varit mycket stor. En jämförelse mellan personaltätheten hos kommunala och enskilda anordnare visar också skillnader. I kommunal förskoleklass är den genomsnittliga personaltätheten 7,8 årsarbetare per 100 barn medan den är 8,1 hos fristående skolor och 10 i enskilda verksamhet.

Av det totala antalet årsarbetare, eller heltidstjänster, har 83 procent pedagogisk högskoleutbildning, dvs. förskolläraryr-, lärar-, fritidspedagog- eller fritidsledarutbildning. Diagrammet visar fördelningen mellan årsarbetare med olika utbildning. Den övervägande delen av personalen, 72 procent, har alltså förskolläraryrutbildning medan sju respektive fyra procent har fritidspedagog- eller lärarutbildning. Drygt 16 procent av all personal i förskoleklass omräknat till heltidstjänster saknar alltså helt högskoleutbildning. Jämfört med föregående läsår är dessa uppgifter i stort sett oförändrade. Vid en analys av uppgifterna om personal är det viktigt att hålla i minnet att uppgiftslämnarna ibland har haft svårigheter att fördela personal som arbetar i flera olika verksamheter på ett korrekt sätt.

**Diagram 2.** Årsarbetare (%) i förskoleklass efter utbildning, läsåret 2000/01



Det finns stora skillnader mellan andelen årsarbetare med pedagogisk högskoleutbildning, både mellan olika huvudmän och mellan kommuner. I den kommunala verksamheten är andelen högskoleutbildad personal i genomsnitt 84 procent men årets statistik visar stora skillnader mellan personalens utbildningsnivå i olika kommuner. I sex kommuner är andelen med pedagogisk högskoleutbildning mindre än 60 procent medan den i 30 kommuner är 100 procent. Variationen var i stort sett densamma förra året.

Det finns också skillnader mellan andelen årsarbetare med pedagogisk högskoleutbildning i kommunal verksamhet och hos enskilda anordnare. I kommunal verksamhet är andelen, som nämnts ovan, 83 procent, medan motsvarande andel i fristående förskoleklass är lägre, 64 procent och i övrig enskild verksamhet 76 procent. Andelen årsarbetare med förskollärautbildning är 73 procent i kommunal verksamhet jämfört med 50 procent hos fristående förskoleklass. Det finns dock en något större andel med lärarutbildning i fristående skolor än i kommunala, tio respektive fyra procent.

#### *Personal i grundskolan*

Av det totala antalet anställda lärare i grundskolan, omräknat till heltidstjänster, har 82 procent pedagogisk högskoleutbildning. Andelen lärare med högskoleutbildning har därmed minskat med sex procentenheter under de senaste läsåren. Personaltätheten beräknad genom antal lärare, omräknat till heltidstjänster, är i genomsnitt 7,6 lärare per 100 barn eller 13,2 barn per lärare, vilket är detsamma som föregående läsår.

Från och med hösten 1999 kan vi också beskriva personaltätheten som antal pedagogisk personal per 100 barn. Måttet visar, till skillnad från lärartäthet, även i vilken omfattning det finns annan personal med pedagogisk utbildning, dvs. förskollärare, fritidspedagoger och fritidsledare, i grundskolan. Personaltätheten mätt på detta sätt är 7,9 heltidstjänster per 100 barn. Förra läsåret var detta mått 7,8. Variationen i utbildningsnivå är relativt låg mellan kommuner medan skillnaden vad gäller personaltätheten är större.

#### *Personal i fritidshemmet*

Personaltätheten i fritidshemmen har minskat betydligt under 1990-talet och den har nästan halverats mellan 1990 och 1999. Hösten 2000 ökade för första gången personaltätheten något. År 2000 gick det i genomsnitt 17,5 inskrivna barn per årsarbetare i fritidshem, vilket är en liten minskning jämfört med föregående år då det gick 17,8 barn per årsarbetare eller heltidstjänst.

Förorter, större städer och medelstora städer har i genomsnitt flest fritidshemsbarn per årsarbetare, 18-19 barn, medan glesbygdskommunerna har lägst. Att personaltätheten är låg på många håll bevisas också av att i var fjärde kommun finns mer än 20 barn per årsarbetare. Variationen är dock stor mellan olika kommuner.

Andelen av personalen som har pedagogisk högskoleutbildning är 61 procent och därmed något lägre än föregående två år, då motsvarande andel var 63 procent. Av dessa har 32 procent fritidspedagogutbildning, 3 procent fritidsledarutbildning, 26 procent förskollärarytutbildning och 2 procent lärarutbildning. Andelen utbildade varierar dock mycket mellan kommuner och i var fjärde kommun saknar hälften av årsarbetarna pedagogisk högskoleutbildning.

### **Den lokala organisationen**

#### *Fallstudieskolorna*

De tjugonio skolornas organisation och storlek varierar kraftigt även om det är vissa former som är mer vanliga än andra. Från den lilla skolan med cirka 50 barn till den stora skolan med uppemot 900 barn. Utöver förskoleklass, som finns vid alla skolor, är grundskolans årskurser representerade i varierande omfattning och i några upp till och med år 9. Den mest vanliga modellen är förskoleklass till och med år 5 eller år 6 som finns vid mer än två tredjedelar av alla skolor. Skolornas organisation har i detta avseende varit relativt stabil under de tre senaste åren.

Vid knappt två tredjedelar av alla skolor finns även förskoleverksamhet inom samma organisatoriska enhet, vilket är en relativt stor ökning jämfört med tidigare år. Förskoleverksamhetens omfattning är som mest en tredjedel av alla barn vid en enhet. Fritidshemmets verksamhet är omfattande vid många skolor och antalet platser uppgår som mest vid en skola till motsvarande hälften av antalet platser i förskoleklassen och grundskolan. Särskola och fritidsgårdar ingår också i organisationen vid ett mindre antal skolor.

#### *De integrerade verksamheterna*

Beträffande organisationsform är det vanligaste bland 6-åringar att de tillhör åldershomogena förskoleklasser. Vid två tredjedelar av skolorna är barnen uppdelade i åldershomogena grupper, vilket betyder att barnen i förskoleklassen utgör en egen grupp. I Boråsstudien framkommer det att 51% av 6-åringarna, vilket motsvarar 27% av det totala antalet barn, har denna åldershomogena hemvist. Motsvarande siffra för 7-åringar är 28% vilket är 12% av det totala barnatalet.

Vid en tredjedel av fallstudieskolorna tillhör barnen i förskoleklassen och barnen i grundskolans inledande år en gemensam, åldersblandad, grupp. I de allra flesta av de åldersblandade grupperna ingår barn i åldrarna sex till och med åtta år. Detta gäller även i Boråsstudiens skolor där knappt var tredje barn återfinns i denna form av grupp. I några fallstudieskolor organiseras verksamheten så att barnen i grundskolan tillhör åldersblandade grupper medan förskoleklassen är åldershomogen.

De grupper som förskoleklassens barn tillhör är som regel samma grupper på fritidshemmet tillsammans med de barn från grundskolan som ingår i de åldersblandade grupperna eller den integrerade verksamheten.

#### *Förskoleklassens tidsmässiga omfattning*

Den tidsmässiga omfattningen av förskoleklassens verksamhet uppgår i hälften av fallstudieskolorna till 15 timmar per vecka, vilket motsvarar den lagstadgade miniminivån. Knappt en tredjedel har verksamhet som omfattar 20 timmar eller mer per vecka och som mest ca 25 timmar. Resterande verksamheter omfattar mellan 16 och 19 timmar i veckan.

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

De förskoleklasser vars verksamhet omfattar 20 timmar eller mer är vanligast förekommande i glesbygdsskolor, vilket även gäller de med tre- eller fyradagarsvecka. Grupperna är i dessa skolor också i högre utsträckning än i andra åldersblandade och det är vanligt att förskoleklassens tid är densamma som grundskolans tid. En förklaring till det är att skolskjutsarna kan samordnas för förskoleklassens och grundskolans barn.

#### *Arbetslagens organisation och personalens utbildning*

De integrerade verksamheterna organiseras på många olika sätt, vilket naturligt nog påverkar arbetslagens organisation. Personalen kan tillhöra flera arbetslag på olika organisatorisk nivå beroende på skolans organisation.

I verksamheter med åldershomogena grupper är personalen som regel organiserad i var sitt arbetslag för respektive verksamhet, förskoleklass, grundskola respektive fritidshem. För den integrerade verksamheten bildar de därutöver ett gemensamt arbetslag. Fritidshemspersonalen ingår oftast i grundskolans arbetslag och det är inte ovanligt att det är grundskolläraren och fritidspedagogen som bildar detta arbetslag. Förskoleklassens förskollärare ingår i många fall även i fritidshemmets lag.

Det finns också exempel på arbetslag som organiserat sig på annat sätt. Ett arbetslag som består av en förskollärare, en fritidspedagog och en grundskollärare arbetar med en grupp om 25 barn som nu går i förskoleklass med heldagsomsorg. Grundskolläraren har ett speciellt avtal om sin arbetstid och deltar i samma utsträckning på fritidstid som de andra i arbetslaget.

Organisationen är uppbyggd efter ett åldershomogent tänkande och verksamheten i förskoleklassen bygger på en heldagsprincip. Arbetslaget följer barnen under en treårsperiod och personalen har olika ansvarsområden som dock kan variera från en dag till en annan. Målet är att det inte ska vara någon större skillnad mellan de olika verksamheterna under dagen. De ser förskoleklassen, årskurs ett och två som en helhet och personalen arbetar utifrån en treårsstrategi för barnen. Arbetsformerna ändras inte under denna period av andra anledningar än barnens behov och ökande mognad. Personalen anser att barnen blir tryggare när man arbetar hela dagen på samma sätt och utgår ifrån hela barnet samt att denna trygghet hos barnen befrämjar barnens kunskapsutveckling.

I de åldersblandade grupperna är personalen organiserade i andra konstellationer. Där är den vanligaste modellen att arbetslaget består av förskollärare, grundskollärare och fritidspedagog som gemensamt planerar och genomför den verksamhet som pågår under ”skoldagen”.

I de flesta skolor ingår utbildade förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger i arbetslagen. Barnskötare är den yrkesgrupp som därutöver är vanligast förekommande. Det förekommer också ett antal personer i arbetslagen som saknar utbildning för verksamhetsområdet. I en kommun saknas fritidspedagoger i alla tre fallstudieskolor vilket uppges bero på bristande tillgång. I ett arbetslag i en av storstadskommunernas skolor är det endast förskolläraren som har utbildning av de fyra som ingår i arbetslaget. Förskollärare som arbetar i förskoleklassen arbetar också ofta i fritidshemmet medan det omvända förhållandet är mer ovanligt. Fritidspedagogerna arbetar oftast tillsammans med grundskollärarna på förmiddagarna.

### **Kommunernas styrning av de integrerade verksamheterna**

#### *Förtroget med reformens intentioner*

I hälften av fallstudiens kommuner finns det på den politiska nivån en insikt i reformens intentioner. I de flesta av dessa kommuner är dock kunskapen relativt översiktlig. De resterande kommunernas nämnder saknar – eller ger i vart fall inte vid intervju tillfället uttryck för att de har insikter i intentionerna. Vissa av de politiska företrädarna har kunskaper om exempelvis lekens betydelse för de yngre barnen även om de inte sätter denna kunskap i direkt relation till nationella styrdokument.

Förvaltningscheferna, eller motsvarande, är den grupp som tycks ha mest kunskaper om reformen och de allra flesta anger att de är väl förtrogna med dess intentioner. I ett par kommuner är kunskaperna dock på en mer översiktlig nivå. Det förekommer tankar även bland förvaltningscheferna om att reformens egentliga syften var ekonomiska. Den centrala ledningsnivån framhåller att kommunen har skapat förutsättningar för samverkan genom sammanslagningen till en nämnd och en förvaltning, genom ledningsorganisationen och genom gemensamma måldokument för de olika verksamheterna. Detta betyder dock inte självklart att integrationen eller samsynen i hela kommunen har stimulerats eller att tydliga styrningssignaler har givits. Rektorer får i många kommuner stor frihet att utforma sin egen verksamhet utifrån de politiska intentionerna.

På drygt hälften av skolorna i fallstudien är rektorerna väl insatta i reformens intentioner. I några fall anges att förtrogenhet saknas. Det tycks emellertid inte finnas ett klart samband mellan rektorns förtrogenhet och det stöd i arbetet som arbetslaget känner från rektorns sida. För vissa rektorer är integrationen inget prioriterat utvecklingsområde och nästan hälften av rektorerna säger sig inte ha tid att driva pedagogiska frågor. Med decentraliseringsvinden i ryggen har ansvaret skjutits över på arbetslagen.

Av arbetslagen i fallstudien är hälften väl insatta i eller har översiktliga kunskaper om reformens intentioner. Flera lag framhåller att de däremot inte har haft tid att fördjupa sina kunskaper. Arbetslagen känner i många fall inte till de politiska intentionerna i kommunen kring integrationen mellan förskoleklass, fritidshem och grundskola. Men i de fall där arbetslag känner till sådana intentioner eller beslut, anser de ofta att dessa är otydliga. Flera arbetslag ser reformen som en ekonomisk reform i syfte att genomföra besparingar.

Det förekommer å andra sidan att arbetslag ifrågasätter om kommunens politiker har kunskaper om reformens intentioner. Arbetslagen uppfattar att det är upp till rektor och arbetslaget självt att bestämma hur skolans integrerade verksamhet ska utvecklas.

#### *Politisk vilja och den vilsna organisationen*

Under projektets tidigare år har vi funnit att de flesta kommuner uttryckt sin politiska viljeinriktning kring integrationen mellan förskoleklass, fritidshem och grundskola i skolplanen, i handlingsplaner, policydokument eller liknande. Den politiska viljeinriktningen uttrycktes oftast därvidlag i organisatoriska termer, så som att verksamheten ska integreras i skolans lokaler och att verksamheten ska organiseras i arbetslag. Ungefär hälften av kommunerna har under det senaste året fått nya skolplaner, eller håller på att arbeta fram sådana. De nya skolplanerna redovisar inte, i samma

utsträckning som tidigare, några politiska viljeinriktningar kring integrationen i sig, mellan de aktuella verksamheterna. Däremot finns det kommuner som i sina skolplaner anger politiska viljeinriktningar kring det ”steglösa” lärandet i ett 1-16 års perspektiv, utvecklande av olika former för samverkan kring övergångar mellan verksamhets- och skolformer samt vikten av att olika yrkeskategoriers kompetens tillvaratas i arbetet. I en kommuns budget för 2001 uttrycks detta på följande vis *”samma syn på kunskap, utveckling och lärande ska finnas i grundskola, förskola och fritidshem.”* Vidare anges som mål för fritidshemmen att tillsammans med skolan *”skapa en trygg och stimulerande miljö där olika personalkategorier arbetar i arbetslag där personalen får en helhetsyn på elevernas utveckling och lärande.”*

De flesta kommunerna har skapat förutsättningar för integrerade arbetsformer genom en gemensam nämnd-, förvaltnings- och ledningsorganisation samt en lokalintegrering i enlighet med de organisatoriska målen. Flertalet politiker och förvaltningschefer uttrycker i år, precis som i tidigare års fallstudie att när integreringen nu är ett faktum, så har respektive rektor och arbetslag ansvaret för att fortsätta utveckla innehållet i verksamheterna utifrån lokala behov, förutsättningar och önskemål. Rektorer och arbetslag i flera fallstudieskolor har givit uttryck för en vilshenhet vid genomförandet då de saknat övergripande intentioner om vad den organisatoriska integrationen syftade till. Samtidigt har flera andra sett möjligheterna och utvecklat nya arbetsformer och själva givit den integrerade verksamheten ett innehåll.

Denna vilshenhet kan möjligen ha bidragit till att det endast är i ett mindre antal skolor som målen för verksamheten i förskoleklassen och den integrerade verksamheten anges i de lokala arbetsplanerna. Jämfört med tidigare år har det dock blivit fler av fallstudiens skolor som har med förskoleklassen som en del i arbetsplanen. Flera arbetslag formulerar egna mål för verksamheten då de inte är uttryckta i arbetsplanen. Dessa mål överensstämmer i vissa fall med läroplanens mål även om det inte är så vanligt att man uttrycker de egna målen i relation till läroplanens mål. Målen är vanligen inte heller dokumenterade utan är en del i personalens oartikulerade förtrogenhetskunskap, ”tysta kunskap”.

På samma sätt som i kommunernas skolplaner, är det inte speciellt vanligt att arbetslagen beskriver att det i skolornas arbetsplaner redovisas någon viljeinriktning kring utvecklingen av de integrerade verksamheterna.

Flera arbetslag uttrycker att de inte känner till de politiska intentionerna i kommunen kring integrationen mellan förskoleklass, fritidshem och grundskola. Men i de fall där arbetslag känner till sådana intentioner eller beslut, beskriver de dem ofta som otydliga. En kommun uppger att de tagit



initiativ till en kartläggning, i form av en enkät, för att skaffa sig fördjupad kunskap om enheternas arbete med de av nämnd och ledning givna uppdragen 1997-2000. Resultatet visar att det främst är personalen i förskoleklassen och fritidshemmen som inte känner till uppdragen.

### *Målels innehåll*

Huvuddelen av de mål som vi tagit del av under fallstudien kan hänföras till kategorin strävansmål. Värdegrundsfrågor är vanligt förekommande och begreppet respekt nämns ofta. Barns lust till lärande, nyfikenhet och ansvarstagande är andra mål som beskrivs. Därutöver är det vanligt att olika färdigheter poängteras som matematiskt tänkande, språklig medvetenhet och motorisk utveckling. I en del fall anges temainriktning, laborativt arbetssätt och lek som mål för hur arbetet ska utformas. Det förekommer även mer ämnesanknutna mål, som mer har karaktären av uppnåendemål, för exempelvis matematik och svenska/språk. Det finns även målformuleringar där det mer allmänt hänvisas till att barnen ska nå kunskapsmålen.

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

### *Begreppsförvirring*

Enligt lag ska skolor och kommuner både följa upp och utvärdera sin skolverksamhet.

Vid intervjuer och i dokument från fallstudiens skolor och kommuner används ofta begreppen utvärdering och uppföljning som varande synonyma begrepp. Det kan därför finnas anledning att inledningsvis tydliggöra skillnaden mellan dessa båda begrepp. Enligt Skolverkets skrift *Ansaret för skolan – en kommunal utmaning* (Skolverket, 1997) avses med begreppet uppföljning en regelmässig och fortlöpande insamling och sammanställning av information om verksamheten i syfte att följa hur den utvecklas. Det kan handla om att samla in data kring betyg, provresultat och andra relevanta data. I skriften *Att utvärdera skolan*, som ingår i Skolverkets skriftserie *Verktyg för utvärdering* (Skolverket, 1999) beskrivs utvärderingens syfte vara att skapa en djupare förståelse av enskilda fenomen, aspekter eller situationer genom att insamlade data värderas gentemot mål och kriterier. Kärnan i begreppet utvärdering är således det värderande inslaget, vilket utgör den främsta skillnaden mellan utvärdering och uppföljning. Olika typer av uppföljningsresultat kan dock användas som delar i ett utvärderingsunderlag.

Eftersom det i mötet med kommunernas företrädare i många fall inte tydligt framkommer om det är uppföljning och utvärdering som avses används båda dessa begrepp parallellt i den följande texten.

Kommunernas företrädare använder både begreppet verksamhetsberättelse och kvalitetsredovisning när de berättar om de sammanställningar som görs av skolornas och kommunernas uppföljnings- och utvärderingsresultat. Kommunernas skyldighet att upprätta kvalitetsredovisningar regleras i Förordning om kvalitetsredovisning inom skolväsendet (SFS 1997:702) där det framgår av 1 och 2 §§ att varje kommun och skola årligen skall *upprätta skriftliga kvalitetsredovisningar som ett led i den kontinuerliga uppföljningen och utvärderingen av skolplanen respektive arbetsplanen* samt att kvalitetsredovisningen *skall innehålla en bedömning av dels i vilken mån målen för utbildningen uppnåtts, dels vilka åtgärder som behövs om målen inte har uppnåtts.*

Reglering kring hur kommunernas budget och årsredovisningar ska utformas finns i Kommunallagen (1991:900) 6 kapitel samt i Lag om kommunal redovisning (1997:614) 3 kapitel. Kommunerna får utöver detta utfärda egna föreskrifter kring den kommuninterna redovisningen som vanligen består av verksamhetsplaner och bokslut med verksamhetsberättelse.

Trots skillnaderna i reglering kring olika typer av kommunal redovisning, har vi i den följande texten valt att använda begreppet kvalitetsredovisning, oavsett vilket begrepp de intervjuade kommunföreträdarna själva har använt.

### *Integrationens utveckling uppmärksammas*

I flertalet kommuner besöker den ansvariga nämndens företrädare kommunens skolor, mer eller mindre kontinuerligt. Detta anses som en del av kommunens uppföljning av verksamheten. Integrationen mellan förskoleklass, fritidshem och skola har inte varit speciellt uppmärksammat i dessa sammanhang. Det förekommer att politiker, utöver skolbesöken, skaffar sig information om verksamheterna via kontakter med rektorer och lärare. En kommun har en ”Tyckar-sida” i anslutning till kommunens hemsida på nätet där kommunens medborgare kan lämna synpunkter på verksamheten.

Ett par kommuner uppger att de har utvecklat ett samarbete med en eller flera angränsande kommuner kring kvalitetsutvecklingen i verksamheterna. Inslagen i detta samarbete är gemensamma studiedagar kring kvalitetsarbete, besök i varandras skolor för att titta på verksamheten och utväxlande av synpunkter i form av ”tillsynsrapporter” som återförs till nämnden samt till respektive verksamhet. En av kommunerna uppger att de, utifrån rapporterna, ger skolorna uppdrag att föreslå och vidta åtgärder och att detta sedan följs upp av nämnden.

Flertalet kommuner har dock inte genomfört någon utvärdering av integrationen mellan förskoleklass, fritidshem och grundskola. Det förekommer att politiker med ansvar för skolan efterfrågar uppföljningar och utvärderingar av integrationen och i några kommuner har de lagt, eller kommer att lägga beställningar på sådana till förvaltningen. Några kommuner uppger att de har gjort kartläggningar eller lägesbeskrivningar av kvaliteten i förskoleklassen och i de integrerade verksamheterna.

Enkäter till föräldrar och personal där de får svara på frågor kring sina upplevelser av verksamheten, används i flera kommuner. Det är inte alltid integrationen som stått i fokus för dessa undersökningar, men det förekommer. Resultat jämförs ofta mellan olika skolor i kommunen och diskuteras på respektive skola.

I de flesta kommuner upprättas kvalitetsredovisningar på kommun- och skolnivå. Endast i enstaka fall berörs dock integrationen som sådan i kommunernas kvalitetsredovisningar. På skolnivå omfattar redovisningarna oftast förskoleklassen och ibland även fritidshemmets verksamhet, men endast i undantagsfall förekommer det på kommunnivå. Skolornas arbetsplaner utgör utgångspunkten för de flesta skolors utvärdering och innehåller ibland skrivningar som berör integrationen mellan förskoleklass, fritidshem och grundskola. På många skolor samlar rektor all personal till en gemensam dag för uppföljning och utvärdering. Rektor sammanställer, utifrån arbetslagens redovisningar, en kvalitetsredovisning för skolan, som sedan lämnas till förvaltningschef och nämnd.

I många av de kommuner som upprättat kvalitetsredovisningar, eller där arbete med sådana pågår, finns riktlinjer för hur arbetet med kvalitetsredovisningar ska gå till. Det förefaller relativt vanligt att förvaltningschef eller rektor utarbetar någon form av mall för skolornas kvalitetsredovisningar, vilket kan antas vara en metod för att underlätta sammanställningen av respektive arbetslag och skolas kvalitetsredovisning. Men det kan också vara en metod att styra vilka områden som skolorna följer upp och utvärderar.

I en av kommunerna har diskussioner förts huruvida integrationen mellan förskoleklass, fritidshem och grundskola verkligen är bra för sexåringarna. Man menar där att integreringen inte får ske till vilket pris som helst. Kommunens företrädare menar att utvecklingen har gått för fort och att de nu behöver sakta av på farten och försöka utvärdera verksamheten för att skaffa sig ett underlag inför kommande beslut och nödvändiga åtgärder.

Eventuella brister i kommunernas uppföljningar och utvärderingar av integrationen mellan förskoleklass, fritidshem och grundskola behöver inte hindra att åtgärder för att stimulera utvecklingen vidtas av både ledning

och arbetslag. Eftersom lokalerna anses ha stor betydelse för om och hur integrationen utvecklas, är detta ett område där många kommuner försökt komma till rätta med upplevda problem. Anpassningar av lokalerna har gjorts, vilket inneburit att verksamheten anses fungera bättre än tidigare och att fortsatt utveckling underlättats.

#### *Att få syn på de nödvändiga utvecklingsinsatserna*

Det vanligast förekommande är att skolans arbetslag följer upp och utvärderar verksamheten i slutet av varje termin, eller efter läsårets slut. Denna uppföljning och utvärdering består ibland endast av muntliga diskussioner, men oftast dokumenteras dessa och lämnas till rektor som sedan sammanställer resultaten för respektive skola. Flera arbetslag uttrycker dock att de inte vet vart deras kvalitetsredovisning tar vägen efter att de lämnat den till rektor och att de inte får någon respons på den. I de kommuner som upprättat kvalitetsredovisningar, finns det exempel på att arbetslagen inte känner till den och/eller känner till att den omfattar förskoleklass och fritidshemmet. På andra skolor har alla arbetslag deltagit i arbetet med att ta fram underlag till den egna skolans kvalitetsredovisning och utifrån skolans resultat sedan bedömt måluppfyllelsen. Det är relativt sällan som integrationen mellan förskoleklass, fritidshem och grundskola utgör fokus i arbetslagens uppföljningar och utvärderingar.

Det vanligaste är att respektive arbetslag ansvarar för uppföljning och utvärdering av den verksamhet som de ansvarar för. I många skolor är dock förutsättningarna för att följa upp och utvärdera verksamheten olika för de olika yrkeskategorier som ingår i arbetslaget. Förskollärare, men främst fritidspedagoger har sämre förutsättningar än lärarna att delta i detta arbete. En kommunpolitiker menar att ”förskollärare och fritidspedagoger måste arbeta med att värdera upp sig själva och att visa på allt det bra som görs.” I en kommun har en grupp förskollärare tagit initiativ till dialog med kommunens företrädare kring likvärdighet i kommunens integrerade verksamheter. Detta ses som en möjlighet för kommunen att få syn på vilka insatser som krävs för att integrationen ska kunna utvecklas enligt intentionerna.

Arbetslag beskriver ofta de mallar, enkäter eller frågor som utarbetats på förvaltnings- eller rektornivå och som arbetslaget använder i samband med sin uppföljning och utvärdering, som något som de besvarar och lämnar till rektor. Ett arbetslag säger att ”i slutet av varje läsår låter rektor arbetslaget besvara olika frågor rörande verksamheten.” Frågan är på vilket sätt detta är underlag som personalen känner att de lämnar för att tillfredsställa rektor och eventuellt förvaltningen och hur mycket det används

som underlag för utveckling av den egna verksamheten.

I de skolor där det inte finns något system för arbetslagets uppföljning och utvärdering, verkar det vara upp till det enskilda arbetslaget, eller individen att utvärdera sin verksamhet. Men även här förekommer det att rektor gör sammanställningar och lämnar dessa vidare uppåt i organisationshierarkin. Ett arbetslag säger att ”den löpande dokumentationen sker främst i en bok där arbetslaget skriver ned det som händer under dagen, det vill säga händelser med enskilda barn, eller hur planeringen fallit ut. I boken finns det särskilda flikar med dokumentation för olika detaljer i verksamheten, eller speciella barn. Personalens planeringsmöten en gång i månaden används även till löpande utvärdering.” Flera arbetslag tycker att de numera inte hinner dokumentera sina reflektioner i lika hög grad som tidigare.

Många arbetslag beskriver sin uppföljning och utvärdering som något de gör fortlöpande, spontant och ofta muntligt för att hålla verksamheten på rätt köl och göra korrigeringar om så behövs. Ett arbetslag berättar att de tänkt efter och försökt se till att förskolepedagogiken får större genomslag. Reflektion över praktiska problem samt barns lärande och utveckling är vad några arbetslag uttrycker att de sysslar med när de följer upp och utvärderar. Vidare beskriver arbetslag att de reflekterar över sin situation, över innehållet i verksamheten samt om och hur arbetet utgår från varje barns behov, men också hur lek och inläring kan kombineras i lämplig omfattning. Några arbetslag uppger att även eleverna utvärderar delar av verksamheten. Detta kan ske genom att de intervjuas om sina upplevelser av verksamheten, om de tycker det är roligt etc.

### **Val och valmöjligheter**

Kommunerna är skyldiga att erbjuda sexåringar verksamhet i förskoleklass medan det är frivilligt för föräldrarna att välja denna skolform för sina barn. Förskoleverksamhet skall kommunerna erbjuda till barn som inte går i skolan.

#### *Kommuner och skolor som ingår i fallstudien*

Samtliga kommuner som ingår i fallstudien erbjuder verksamhet i förskoleklass för sina sexåringar och de flesta kommuner är inställda på att det i första hand är denna verksamhet som sexåringarna ska gå i. Denna inriktning tycks i flera kommuner vara så självklar att den inte behandlas i de kommunala dokumenten eller i kommunernas information till föräldrarna, enligt vad som framkommer i genomgången av fallstudiekommunernas dokument. Det tycks också saknas kunskap på sina håll i kommunerna om

att förskoleklassen är en frivillig skolform. I de nationella styrdokumentet framstår det inte heller som en självklarhet att det ska finnas ett val för sexåringarna. Exempelvis är Läroplanen för förskolan inriktad på barn 1-5 år och förskoleklassen har sin plats i den gemensamma läroplanen för förskoleklassen, grundskolan och fritidshemmet. I skollagens texter är det inte heller direkt uttryckt att förskoleklassen är en för barnen frivillig skolform.

Tre av fallstudiens kommuner anger att sexåringarna erbjuds förskoleklass eller som alternativ skolstart vid sex års ålder i grundskolans år 1. I en annan av kommunerna framhålls att plats i förskola är ett alternativ till förskoleklass för sexåringar. Hälften av fallstudiens kommuner kan erbjuda plats i förskola för de sexåringar för vilka det finns särskilda skäl som exempelvis behov av särskilt stöd eller föräldrarnas uttryckliga önskemål.

Information till föräldrarna om vilka valmöjligheter som erbjuds saknas i många av fallstudiens kommuner. I flera saknas också kunskap om ifall det överhuvudtaget lämnas någon information till föräldrarna och vilken organisatorisk nivå som ansvarar för eventuell information. I flera kommuner visar fallstudien att det finns olika uppfattning mellan exempelvis nämnd och rektorer om vilka valmöjligheter som finns.

Flera kommuner påpekar att det är färre föräldrar till sexåringar som väljer att låta sina barn börja i grundskolans år 1 nu jämfört med före förskoleklassens införande. Den nationella statistiken visar att andelen sexåringar av eleverna i årskurs 1 i grundskolan är fyra procent för läsåret 2000/01. Läsåret 1998/99 fanns närmare sex procent av sexåringarna i grundskolan. Även i förskolan har andelen sexåringar minskat.

### *Föräldrarna*

Den reella valmöjligheten både i fråga om ifall man ska välja förskoleklass och vilken förskoleklass man i så fall ska välja, tycks relativt liten för de föräldrar som intervjuades under projektets andra år. En inte ovanlig föreställning är att förskoleklassen är en obligatorisk skolform och att det inte finns några alternativ.

Några faktorer tycks vara avgörande för valet av förskoleklass, i de fall val förekommer. Det handlar om äldre syskons skolplacering, var barnets kompisar ska gå, om det finns möjlighet till skolskjuts, närheten till hemmet, föreställningar kring verksamheternas kvalitet samt till vilka skolor som förskoleklasserna hör. Valet uppfattas alltså inte bara som ett val till förskoleklassen utan också som ett val till grundskolan. I några föräldragrupper framkommer att alla inte fått sitt förstahandsval tillgodosett och att det inneburit konflikter. I detta avseende kan uppmärksammas den kollision som kan uppstå mellan intagningen till förskoleklassen och bestäm-

melserna i skollagen om intagning till barn i grundskolan. I praktiken blir valet av förskoleklass också ett val av grundskola. En del i intentionerna med förskoleklass är att gruppen hålls samman i samband med skolstarten. Detta framstår särskilt tydligt i de fall förskoleklassens barn ingår i åldersblandade grupper tillsammans med barn i grundskolan.

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

En samfällid erfarenhet är att informationen kring de valmöjligheter föräldrar med 6-åringar står inför är bristfällig. Flera föräldragrupper enas kring övertygelsen att de som ska informera utgår ifrån att alla föräldrar känner till vad förskoleklass är och innebär både för dem själva och barnen. Man förutsätter att föräldrar känner till verksamheten och hur den fungerar, vilket visa sig vara långtifrån självklart.

### **Samverkan kring övergångar**

I perspektivet av en sammanhållen stadielös utbildning får övergångarna mellan olika verksamhetsformer och mellan de organisatoriska brotten inom en verksamhetsform allt större betydelse. De övergångar, som studerats inom ramen för detta projekt, är de mellan förskola och förskoleklass samt mellan grundskolans första år och de därefter följande åren. I *Skolverkets nationella kvalitetsgranskning 2000* (Skolverket, 2000). Helheten i utbildningen anges ”Inspektörerna har vid granskningen funnit ett positivt samband mellan ett gott kommunalt ansvarstagande för helheten och hög grad av målpuffyllelse i verksamheten.”

I projektets fallstudie har vi ställt frågor om vilka ambitioner som finns i kommunen respektive skolorna när det gäller samverkan mellan verksamheterna. Vi har också frågat hur denna samverkan genomförs och hur omfattande den är och då särskilt med avseende på sådant gemensamt arbete som avser de respektive läroplanerna.

### **Kommunnivå**

Övergångarna mellan verksamhetsformerna och mellan de organisatoriska brotten i grundskolan uppmärksammas i verksamhetsprogram eller genom beslutade riktlinjer i fyra av fallstudiens tio kommuner. I en dessa kommuner är övergångarna ett prioriterat område i skolplanen och frågan ska därutöver lyftas upp i kommunens kvalitetsredovisning. En annan kommun betonar i skolplanen att samverkan förskola – skola respektive fritidshem –

skola ska fördjupas ytterligare och att erfarenheter från pedagogiska utvecklingsprojekt ska spridas. Utbildningsinspektörerna har vid sin granskning uppmärksammat att ”Skrifliga handlingsplaner eller kommunövergripande gemensam policy har normalt inte formulerats utan ansvaret för att planera och hantera övergångar och skolbyten ligger på förskolor och skolor.”

Det förekommer också gemensamma studiedagar eller motsvarande aktiviteter i ett 1–16 år perspektiv både på skol- kommunnivå med utgångspunkt i hur den kommunala organisationen har utformats. Utbildningsinspektörerna framhåller i sin rapport att ”Kompetensutveckling är ett centralt redskap för att generera större helhetssyn och förståelse för förhållanden över verksamhetsgränserna.”

### *Förskolan – förskoleklass*

Det förekommer vanligtvis någon form av kontakt mellan avlämnande förskola och mottagande förskoleklass även om den kan vara ytterst begränsad. I några av fallstudiens skolor har samarbetet minskat i omfattning jämfört med tidigare. När det gäller kontakten med avlämnande förskolor framhåller flera arbetslag att de har svårigheter att hinna med alla kontakter med de blivande förskoleklassbarnen då dessa finns vid många olika förskolor och familjedaghem. En annan aspekt som påverkar denna möjlighet är att föräldrarnas fria val av skola gör att det kan dröja fram till slutet av vårterminen innan förskoleklasserna får besked om vilka barn som börjar till höstterminen.

Förskolebarnen brukar besöka förskoleklassen vid ett eller flera tillfällen, vanligen under vårterminen. Föräldrarna inbjuds till besök i skolan bl. a. i samband med skolornas ”öppna hus”. Vid några fallstudieskolor besöker förskoleklassens personal de kommande barnen i deras förskola eller familjedaghem under vårterminen.

Exempel finns också på verksamheter som har ett relativt väl utvecklat samarbete. I en skola där förskola, förskoleklass och grundskolans år 1 finns i samma byggnad har bl. a. gemensamma strävansmål för 1-6-åringar utarbetats liksom strävansmål/diagnoser i matematik från förskola till år 9. Förskolläraren i förskoleklassen har ”motorikpass” varje vecka med 5-åringarna i förskolan och ömsesidiga besök genomförs både av personal och barn. Däremot har man mycket begränsad samverkan med grundskolans år 2 och uppåt som finns i en annan byggnad.

Inrättandet av skolförberedande grupper för femåringar tycks vara en företeelse som blir allt mer vanlig. Detta visar preliminära resultat från Skolverkets pågående studie av gruppstorlekar<sup>3</sup> och motsvarande iakttagel-

3. Gruppstorlekar i förskolan Skolverket. Rapport presenteras under juni 2001.



ser har gjorts i fallstudiekommunerna. Dessa grupper organiseras vanligtvis som en del i förskolans ordinarie verksamhet snarare än som fristående grupper.

Det är vanligt att personal från avlämnande förskola respektive mottagande förskoleklass träffas för så kallade överlämnandesamtal. I vissa skolor inbjuds även föräldrarna att medverka vid dessa. Samtalens omfattning och innehåll varierar och det är som regel upp till arbetslagen att utforma dem. Utbildningsinspektörerna pekar på att ”I den mån rutiner finns och fungerar gäller detta främst för elever i behov av särskilt stöd.” Detta överensstämmer med iakttagelserna från fallstudien.

### *Förskoleklass/F-2 – de mottagande åren i grundskolan*

Samverkan mellan de första åren i grundskolan och de senare åren i grundskolan är också av begränsad omfattning. Vid dessa övergångar förekommer även överlämnandesamtal vid vårterminens slut och särskilt när det gäller barn i behov av särskilt stöd. I en del skolor organiseras verksamheten i ”vertikala spår” där eleverna från förskoleklass och uppåt har gemensamma aktiviteter eller temaarbeten.

En faktor som enligt arbetslagen i fallstudien försvårar samarbetet är att de olika synsätt som finns i de integrerade verksamheterna respektive i de högre åren. Det kan kanske tolkas som att arbetslagen i de integrerade verksamheterna utvecklat nya arbetsformer och ser nya möjligheter som inte de mottagande lärarna givits möjligheter att möta. Utbildningsinspektörerna pekar på att de olika synsätten på kunskap och värdegrund, som kan finnas bland lärare med olika yrkesbakgrund och kompetens, kan leda till olika bedömningar, olika tyngdpunkt och val av vad som ska lyftas fram. Upplevelse av bristande respons respektive mottagande av irrelevant information gör att överlämnandekonferenserna inte alltid upplevs som meningsfulla.

## Verksamhet

### Ledningsperspektivet

I Skolverkets nationella kvalitetsgranskning 1998 (Skolverket, 1998) *Rektor som styrfunktion i en decentraliserad skolorganisation* säger utbildningsinspektörerna: ”Relationen mellan rektor och den kommunala ledningsnivån bör enligt vår uppfattning bygga på att uppdraget, dvs. kraven och förväntningarna är tydliga och att det uttryckligen anges vilka förutsättningarna är för att genomföra det.”

I fallstudierna anger drygt hälften av rektorerna att de inte får tillräckligt med stöd från nämnd och förvaltning. Rektorerna vet inte vilka förväntningar och krav den kommunala nivån har på i fråga om integrationen, förutom vad som framgår av lag och förordning. En del av dessa kommuner har målformuleringar som delvis berör integrationen mellan förskoleklass och grundskola i sina skolplaner men detta räcker inte för att rektorerna ska uppleva att de får tillräckligt stöd från kommunnivån.

Redan i förra årets rapport till regeringen konstaterades att ansvaret för reformens genomförande i de flesta kommuner i fallstudien var delegerat till den lokala nivån. Årets studie förstärker denna bild. Konsekvensen av detta har blivit att integrationssträvandena inom kommunen utvecklats i olika riktningar eller i vissa fall inte alls och att variationen mellan skolorna är stor.

#### *Rektors pedagogiska utvecklingsuppdrag*

Enligt Hallinger & Heek (1998) har framgångsrika skolor rektorer som tydliggör skolans mål, förmår kommunicera dessa och åstadkomma uppslutning kring dem. Staessens (1993) framhåller vikten av att skolledaren med kraft förmedlar skolans vision. Dessa forskningsresultat kommer till uttryck i fallstudierna och på två skolor framträder särskilt tydligt detta samband. På den ena skolan beskrivs hur rektor driver utvecklingen framåt och skapar möjligheter för diskussioner och reflektion. Rektor uttrycker klara medvetna ställningstaganden om hur verksamheten ska utvecklas mot intentionerna i reformen och skolan arbetar utifrån gemensamma och väl förankrade mål. Uppföljningar och utvärderingar sker regelbundet. På den andra skolan beskrivs hur arbetslaget får mycket stöd av rektor som också är ute och observerar utvecklingsprocesserna i verksamheten. Rektor har en tydlig vision för verksamheten och begär regelbundet in utvärderingar. Personalen har också fått förutsättningar i form av tid för gemensam planering.

Även i de fall det finns andra bärare av idéer och eldsjälur som driver utvecklingen har rektor en viktig roll för utvecklingen av verksamheten. I vår studie bekräftas det som Carlgren & Hörnqvist (1999) skriver i Skolverkets rapport efter projektet Skola i utveckling: ”Avgörande för resultatet av eldsjälarnas, pådrivarnas arbete är stödet från rektor, vilket mandat som ges och hur man lyckas involvera andra lärare och personal så att det inte blir ett ensamarbete. Genom sitt intensiva engagemang löper eldsjälur risk för utbränning, inte minst om de ensamma får dra alltför stort lass. Det är framför allt i detta rektor har en viktig roll.”

Skolledarnas insatser är, enligt Kåräng (1997), särskilt viktiga på skolor där lärarna upplever besvikelser på grund av att de inte når upp till de ambi-

tioner som de har med verksamheten. Fallstudierna visar att rektors stöd är av stor betydelse då förskollärare och fritidspedagoger, yrkesgrupper som är i minoritet, skall integreras i en redan befintlig verksamhet på en skola. Det finns bland våra fallstudier exempel på att dessa yrkesgrupper inte räknas till skolans personal, att de står utanför arbetsplanarbetet och att de inte deltar i skolans konferenser m.m. Utan denna delaktighet blir det i det närmaste omöjligt att få till stånd en integrerad verksamhet på lika villkor.

De allra flesta rektorerna har goda ambitioner och god insikt om läroplanens mål men säger sig sakna tid för pedagogisk ledning. ”Om jag bara hade mer tid så skulle .....”, är en vanlig kommentar. Få rektorer klarar av att vara både strategiska och operativa ledare, att vara både administratörer och pedagogiska ledare. I alltför hög grad verkar de få ägna sig åt administrativa uppgifter och åt att ingå i olika arbetsgrupper på kommunal nivå. Kanske finns det också på en del håll anledning att analysera rektorns egna prioriteringar. Kanske kan det gå att göra annat på den tid som ändå står till förfogande. I förra årets studie konstaterades att rektorernas uppfattning om möjligheten att vara pedagogisk ledare även kunde variera inom en och samma kommun.

I fallstudierna avspeglas många olika uppfattningar och förväntningar på vad stöd från ledningen kan innebära. Det kan handla om allt ifrån att rektor ska vara den som ger förutsättningarna i form av t. ex. tid och lokaler till att rektor ska ta alla nödvändiga beslut och ”fixa” allt. Det är därför inte ovanligt att rektor själv menar att hon/han ger stöd medan arbetslaget har uppfattningen att de inte får något stöd.

### *Från insikt till handling*

Det tycks inte finnas något automatiskt samband mellan rektorernas förtroget med reformens intentioner och det stöd i arbetet som arbetslaget känner från rektorns sida. För vissa rektorer är integrationen inget prioriterat utvecklingsområde och nästan hälften av rektorerna säger sig inte ha tid att driva pedagogiska frågor. Med decentraliseringsvinden i ryggen har ansvaret skjutits över på arbetslagen.

Enligt Scherp (1998) minskar sannolikheten för ett framgångsrikt utvecklingsarbete när rektorerna helt överlämnar ansvaret för utveckling och förverkligande till lärarna. Detta såvida inte berörda lärare är hängivna och besjälade av utvecklingsidén och delar skolans och utvecklingsprojektets värdegrund. Forskningen om rektorsrollen tyder på att det finns en risk att ledaren tappar bort ledarskapet, istället för att omforma det, när mer makt och ansvar läggs ut till medarbetarna, skriver författarna i Skolverkets forskningsöversikt om rektor. Mer av rektorns kraft och tid verkar

behöva användas till att bygga en gemensam plattform för verksamheten och mindre kraft och tid åt att rektor själv sätter sig in i enskilda frågor.

Inte enbart inom arbetslagen märks den höga personalomsättningen. Även inom rektorskåren är omsättningen stor och en femtedel av fallstudie-skolornas rektorer är nya. Detta anges ibland som en av förklaringarna till att verksamheten gått i stå. Denna trend har blivit allt tydligare under de tre år som studien pågått.

### *Kompetensutveckling som styrmedel*

Samtliga rektorer anger att de har gått, går eller ska gå den statliga rektor-utbildningen. Få rektorer har under senare år deltagit i kompetensutveckling som direkt berör integrationen mellan förskoleklass, fritidshem och grundskola. Satsningar på arbetslagsutveckling i generell bemärkelse förekommer emellertid i några kommuner. De flesta rektorerna bedömer att möjligheterna till kompetensutveckling är goda men att brist på tid sätter käppar i hjulet.

Få rektorer utnyttjar den möjlighet till styrning av verksamheten som kompetensutveckling innebär. Ansvaret för kompetensutvecklingen ligger inte sällan på arbetslaget. I vissa arbetslag har enskilda lärare gått åtskilliga kurser medan andra inte deltagit i någon kompetensutveckling alls förutom vad som är obligatoriskt för alla. Personliga intressen snarare än arbetslagets behov har i vissa fall styrt deltagandet i kompetensutveckling.

### **Arbetslagsperspektivet**

#### *Arenor för möten*

Tidigare forskning (Granström, 1990; Ahlstrand, 1995) har pekat på vikten av ett väl fungerande samarbete mellan de vuxna i arbetslag och lärarlag för att åstadkomma ett gemensamt ansvar för elevernas lärande, fostran och omsorg. Tidigare studier har också visat att de strukturella villkoren har stor betydelse för de vuxnas möjlighet att åstadkomma ett bra arbete. Samarbete sker i regel på två olika arenor (Ahlstrand, 1995). Den *formella arenan* som kan sägas vara de organiserade mötena mellan personalen och den *informella arenan* som präglas av innehåll som står personalens intressen nära och där personalen använder varandra som diskussionspartners. Genom integrationen mellan förskoleklassen, fritidshemmet och grundskolan har arbetet i arbetslag bestående av olika yrkeskategorier blivit allt vanligare. Det vanligaste är att arbetslagen i de integrerade verksamheterna består av förskollärare, fritidspedagoger och grundskollärare.

Begreppet arbetslag är mångfacetterat sett i relation till hur det används i de skolor som ingår i denna studie. Personalen kan tillhöra flera arbetslag

beroende på skolans organisation och de integrerade verksamheterna organiseras på många olika sätt. En viktig aspekt av integreringen mellan förskoleklassen, fritidshemmet och grundskolan är således de olika yrkeskategoriernas samarbete i arbetslag. Målet för verksamheten bör vara att skapa villkor för förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger som möjliggör ett meningsfullt samarbete på såväl den *formella* som den *informella* arenan. Detta för att olika kompetenser och traditioner ska komma de yngsta elevernas lärande i skolan till godo. I regeringens proposition 1997/98:6, *Förskoleklass och andra skollagsfrågor* framgår det att det i mötet mellan förskola, skola och fritidshem kan frigöras sådan pedagogisk utvecklingskraft som förnyar alla de pedagogiska verksamheterna för barn och unga och att det därigenom ges nya förutsättningar för utveckling och lärande. En slutsats vi kan dra av denna studie, där vi har intervjuat och observerat olika arbetslag, är att detta möte kan problematiseras utifrån reformens syften.

#### *En fördjupningsstudie av traditionsutvecklingen i arbetslag*

För att närmare kunna följa traditionsutvecklingen i arbetslag i de integrerade verksamheterna, har Ahlstrand och Granström i en fördjupningsstudie följt och analyserat integrationsprocessen och samspelsmönstret i fyra arbetslag som består av förskollärare, fritidspedagoger och grundskollärare. Två arbetslag hade vid inledningen av studien några års erfarenhet av att arbeta integrerat, medan de två andra arbetslagen var relativt nystartade. Observationer har gjorts av de olika personalkategorierna i samband med formella möten, sammanträden och grupper. Innehållet i diskussionerna har kategoriserats kring de *aktiviteter*, både vad gäller innehåll och form, som äger rum i barngruppen eller i arbetslaget, *organiseringen* av barnens och arbetslagets arbete samt *barnen* som individer eller grupp. Fokus har riktats mot de olika personalkategoriernas talutrymme, initiativtagande, vems inlägg och förslag som fångas upp av gruppen och som leder till beslut om åtgärder och strategier för arbetslaget. Detta är områden som kan utgöra viktiga indikationer på makt och inflytande. Vidare har Ahlstrand och Granström undersökt och analyserat vilka föreställningar som dessa olika yrkesgrupper har om barns lärande och utveckling, om kunskaper, om elever med svårigheter samt om de vuxnas arbete i skolan. Således kan vi få en uppfattning om det sker några förändringar i dessa sammanhang och i så fall i vilken riktning. Resultatet visar att de fyra arbetslagen arbetar under olika förutsättningar i en rad avseenden, vilket också bekräftas i fallstudien.

### *Ett evigt pusslande för att hitta gemensam tid*

Ett av de nystartade arbetslagen som observerats i fördjupningsstudien börjar sitt första möte med att bestämma att förskoleklassen och grundskolans år 1 ska samverka på något sätt. På mötet uppstår en intensiv diskussion och idogt pusslande för att komma fram till tider som passar för gemensamma aktiviteter. Eftersom grundskolans schema har lagts ut innan samverkan har organiserats och tagit form, visar det sig att grundskollärarna är mycket låsta av tider i bland annat gymnastiksalen, tider för lunch samt tider för när resurslärare och speciallärare finns i år 1. Arbetslaget kommer ändå överens om två lämpliga tidpunkter under veckan. I ett annat arbetslag får det första arbetslagsmötet i princip ställas in då förskollärarna inte kan gå ifrån fritidshemmets verksamhet. Detta blir upptakten till en lång diskussion i arbetslaget om möjliga tider att träffas. Diskussionen fortsätter på nästa möte då förskollärarna förslår att arbetslaget ska träffas på eftermiddags- eller kvällstid istället, något som grundskollärarna inte vill eftersom vissa eftermiddagar redan är bundna. Både förskollärarna och grundskollärarna är överens om att skolan redan tar all deras tid. Eftersom det andra arbetslaget på skolan har hittat en lösning, diskuteras möjligheten att göra på samma sätt. Förskollärarna menar att det skulle innebära att assistenten måste gå in istället för dem, vilket de inte menar är bra. Under den fortsatta diskussionen påpekar arbetslaget att de skulle vilja att skolläringen deltagit i mötet och bidragit till att lösa deras problem med att hitta en gemensam tid i veckan då de kan träffas på lika villkor, men arbetslaget har ansvaret för sina personalresurser och förväntas klara av de nödvändiga besluten både när det gäller arbetslagets och verksamhetens organisering.

I regeringens proposition 1997/98:4, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet m.m.* står det att skolan måste vara en lärande organisation även för lärare, där utrymme finns för reflektion och värdering av läroprocesserna. Eftersom integrationen mellan förskoleklass, fritidshem och grundskola fokuserar mötet mellan olika yrkeskategorier och traditioner, menar vi att det är nödvändigt att den lokala skolorganisationen skapar reella möjligheter för sådana möten i den dagliga verksamheten. Fördjupningsstudiens bild av svårigheterna med att hitta gemensam tid då arbetslaget kan träffas för att planera, följa upp, utvärdera och reflektera kring den gemensamma verksamheten bekräftas även i fallstudien. Den gemensamma planeringstiden, i organiserad form, uppvisar stor variation mellan ingen planeringstid alls till 3 timmar per vecka. Det vanligaste förefaller vara ungefär en och en halv timma i veckan. I fallstudien lyfts bristen på gemensam tid för arbetslaget fram av arbetslagen själva som ett av de

främsta hindren för reformens genomförande. Det finns dock tydliga tecken på att det problem som alltför många arbetslag faktiskt har med att finna tid och former för gemensamma möten, uppmärksammats allt mer och numera finns med på dagordningen både hos ledning och arbetslag i de flesta fallstudieskolorna. De flesta verkar vara överens om nödvändigheten av att hitta lösningar på detta problem för att komma vidare i utvecklingsprocessen.

En av orsakerna till bristen på gemensam tid för arbetslagen i de integrerade verksamheterna är att de olika yrkesgrupperna omfattas av olika avtal och att arbetsvillkoren är olika för förskollärare, fritidspedagoger och grundskollärare. Avtalen innebär att de olika yrkeskategoriernas förutsättningar för att skapa tid för planering, uppföljning och reflektion är olika samt att det varierar i omfattning mellan olika skolenheter och verksamheter beroende på bland annat de lokala avtalens utformning. Det är också svårt att ha arbetslagsmöten under den tid som utgör grundskolläraernas normalarbetstid, eftersom förskollärare och framför allt fritidspedagoger, fortfarande bedriver verksamhet i fritidshemmet under den tiden. I Skolverkets rapport *Finns fritids?* (Skolverket, 2000) visar en enkätundersökning att drygt hälften av fritidshemspersonalen inte samverkar med skolans personal i någon större utsträckning, vad gäller planering av arbetet.

Den lokala skolorganisationen styr i hög grad villkoren för arbetslagens möjligheter till samarbete. Ramfaktorer som tjänstgöringsschema, sammanträdes- och planeringstider har vital betydelse för reformens genomförande. Det krävs att ledningen är medveten om reformens intentioner och förmår skapa de nödvändiga förutsättningarna för arbetslagens arbete annars finns det risk för att integrationen misslyckas. I fallstudien anser drygt hälften av arbetslagen att de har gott stöd från sin skolledning, men det är många arbetslag som efterfrågar både stöd och intresse från sin skolledning, vilket de anser nödvändigt för att utveckla arbetet.

#### *Att närma sig varandra*

När det gäller de ärenden som arbetslagen tar sig an, visar studien att det i alla de fyra arbetslagen tas flest initiativ inom kategorierna *aktiviteter* samt hur verksamheten ska *organiseras*. Kategorin *barn* förekommer relativt sällan i samtliga fyra arbetslag. Varierande erfarenhet av samverkan verkar inte spela in i valet av ärenden. Däremot uppvisar de arbetslag som har längst erfarenhet av att arbeta integrerat, den största graden av ömsesidighet inom samtliga kategorier. Ahlstrand och Granström uppfattar i sin fördjupningsstudie att grundskollärarna har ett starkt inflytande över det arbete som de fyra observerade arbetslagen ägnar sig åt. Skillnaderna tycks dock

minska mellan grundskolans och förskoleklassens personal i de arbetslag som arbetat tillsammans under längre tid jämfört med de som arbetat kortare tid. Både grundskollärarna och förskollärarna har en relativt aktiv roll i samtliga arbetslag, medan fritidspedagogerna har en betydligt mindre framskjuten plats. Fritidspedagogen finns inte ens representerad i alla fyra arbetslagen. Lagen diskuterar i sina arbetslagsmöten övervägande ärenden med ett organisatoriskt innehåll, men de har olika karaktär.

När förskoleklassen och fritidshemmet integreras med grundskolan förväntas förskollärare, fritidspedagoger och grundskollärare samarbeta. Detta samarbete påverkas av en rad föreställningar som de olika yrkesgrupperna har om varandras kompetens och prioriteringar i yrkesutövningen.

I de arbetslag som har relativt lång erfarenhet av att arbeta integrerat uppvisar personalen stora likheter i uppfattningar vad gäller barns lärande och utveckling. I de arbetslag som har tid för reflektion och som söker former och innehåll för sitt eget och barnens integrerade arbete och lärande, lär man känna varandra och tycks också närma sig varandra vad gäller uppfattningar inom väsentliga områden. I det arbetslag som under de senaste åren haft stor personalomsättning och som inte haft tid för gemensam reflektion, förstärks deras ursprungliga uppfattningar och arbetet utförs rutinmässigt. Stor personalomsättning verkar således försvåra möjligheterna till en gemensam traditionsutveckling, något som bekräftas i fallstudien... Arbetslagen behöver därför tid till eget förfogande och en medveten ledning för att de olika yrkeskulturerna ska kunna närma sig varandra. Något som är nödvändigt för att pedagogisk utvecklingskraft ska kunna frigöras så att något nytt kan växa fram.

### *Kulturell slagsida*

I sin fördjupningsstudie har Ahlstrand och Granström funnit att arbetslagens förutsättningar för lagarbete är av olika art. I det *formaliserade lagarbetet* är integrationsmodellen beslutad uppifrån, tid för att i arbetslaget utveckla nya idéer och modeller för arbetet är liten och det finns en stark grundskollärargrupp som fortsätter att planera arbetet i grundskolans år 1, parallellt med det integrerade arbetslaget. Detta leder till att grundskollärare och förskollärare befäster och till och med ökar avståndet mellan sina uppfattningar vad gäller barns lärande, om kunskaper, om elever med svårigheter och de vuxnas arbete i skolan. Det *autentiska lagarbetet* har tid att tillsammans utveckla nya sätt att arbeta med den gemensamma verksamheten. Det satsar på ett starkt mandat för en arbetslagsledare och det prövar och utvärderar och prövar igen. Detta leder till att grundskollärare och förskollärare närmar sig varandra i uppfattningar. När det gäller uppfattningar kring ele-



ver i behov av särskilt stöd samt barns lärande verkar yrkeskategorierna ha svårare att närma sig varandra. I det *utsatta lagarbetet* finns flera goda förutsättningar för att integrationen mellan förskoleklass och grundskolans år 1 ska kunna utvecklas positivt. Det finns en lång tradition på skolan, men liten tid för att utveckla nya arbetssätt. På grund av personalomsättning och krympande ekonomi tvingas arbetslaget att sänka sina ambitioner. Detta leder till att gemensamma synsätt har svårt att växa fram. Istället utvecklar både grundskollärares och förskollärares mer traditionella uppfattningar för respektive yrkeskategori.

De olika yrkeskategoriernas traditionella uppfattningar består av vissa gemensamma drag, men det de olika yrkeskategorierna inbördes kan ändå uppvisa olikheter i uppfattningar. I sin avhandling *Förskollärare i tanke och handling* har Henckel (1990) funnit att förskollärare har mycket olika föreställningar om sitt arbete och syftet med detta. Det fanns ingen gemensam grundsyn mellan de intervjuade förskollärare som hade arbetat länge och förskollärare i början respektive i slutet av sin utbildning. Däremot visade det sig att de yrkesverksamma förskollärarna uppvisade mycket starka gemensamma inslag i sitt praktiska arbetet och i förhållningssätten till barnen. I Kommittédirektiven till barnomsorgs och skola kommittén Dir.1996:61, *Pedagogisk verksamhet för barn och ungdom 6-16 år*, framgår det att barnomsorgs- och skola kommittén i sitt arbete med att utarbeta förslag till ett nytt måldokument för den pedagogiska verksamheten bör utgå från att arbetet ”i de samlade verksamheterna alltmer bedrivs i arbetslag där olika personalkategorier med skilda pedagogiska uppgifter kompletterar varandra i det dagliga arbetet.” De olika organisationsprinciper och avtal som arbetslag vid olika skolor arbetar under, tycks dock utgöra hinder för en sådan utveckling. I samma kommittédirektiv står det också att ”Skolans sätt att arbeta - framför allt under de första viktiga skolåren - bör i ökad utsträckning ta intryck av förskolans arbetssätt. Förskolepedagogiken kan bidra till att höja kvaliteten under skolans första år.” Det framgår vidare att förskolans arbetssätt ”bör sätta sin prägel på arbetssättet under hela förskole- och skoltiden och där skolan har mycket att lära av förskola och skolbarnsomsorg.” Samtidigt anses det viktigt att ”förskolan tar till vara barnets vilja att lära och därvid tar intryck av skolans pedagogik exempelvis när det gäller att läsa och skriva.”

Skolverkets utredning tyder på att utvecklingen i de integrerade verksamheten fått slagsida på så sätt att grundskolans kultur påverkar förskoleklassens verksamhet i mycket hög utsträckning, medan förskollärare och fritidspedagoger ges små möjligheter att påverka grundskolans arbetssätt. Skolverkets påpekande (Skolverket, 2000) att leken i förskoleklassen lyser med sin frånvaro, har på senare tid uppmärksammats av förskoleklasspersonalen. Detta kan ses som ett exempel på en ökad medvetenhet kring att

förskolans traditioner inte påverkat grundskolan i den utsträckning som det var tänkt.

### **Bortaplan**

Förskollärare och fritidspedagoger som arbetar i skolans lokaler, befinner sig på "bortaplan", och de är oftast till antalet relativt få jämfört med sina kollegor grundskollärarna. Detta innebär att de inte ens utgör fullt "lag". De behöver därför mycket stöd och uppbackning av sin skolledning för att över huvudtaget kunna och kanske våga ta för sig på samma villkor som grundskollärarna. Peder Haug betonar i sin rapport *6-åringane – barnehage eller skule?* (1991) att skolans tradition slår igenom i skolans aktiviteter också hos förskollärarna. Vi menar därför att det är oerhört viktigt att skolans ledning är medveten om detta faktum. Det innebär att skolledningen också behöver få stöd i form av en kunnig och intresserad förvaltningsledning som förstår betydelsen av kompetensutveckling för skolledare och som följer skolledarnas arbete med att leda och utveckla verksamhetsintegreringen. De skolledare som har sin bakgrund i skolan, behöver få möjlighet att öka sin kunskap om förskolan och fritidshemmets traditioner och arbetssätt på samma sätt som skolledare som har sin bakgrund i förskola eller fritidshem behöver mer kunskap om skolans arbetssätt och traditioner. Hur ska de annars kunna leda utvecklingen i riktning mot reformens intentioner? En lösning skulle kunna vara att skolledare med erfarenhet från skolkulturen respektive förskole- och/eller fritidshemskulturen utvecklar samverkan i ledningsgrupper.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att det faktiskt tycks finnas ett samband mellan de organisatoriska förutsättningarna och utvecklandet av gemensamma synsätt i arbetslaget. Även över en så pass kort tid som upp till två år kan detta spåras. Om arbetslaget inte har tid för reflektion så förstärks snarare synsätt och uppfattningar. Det är uppenbart att arbetslaget behöver tid, kontinuitet och medveten ledning för att söka form och innehåll både för sitt eget och barnens integrerade arbete och lärande. Men verksamheten i ett etablerat och fungerande arbetslag kan äventyras om de organisatoriska förutsättningarna försämras. Stor personalomsättning och brist på kontinuitet verkar försvåra den gemensamma traditionsutvecklingen. Detta gäller speciellt om den personal som kommer ny i arbetslaget inte har erfarenhet av att arbeta tillsammans med andra yrkeskategorier, utan har utvecklat sina åsikter inom den egna yrkesgruppen.

## Barnperspektivet

### *1. En fördjupningsstudie av läs- och skrivfärdigheter*

Anders Arnquists fördjupningsstudie inom ramen för detta projekt ger en beskrivning och analys av hur verksamheten i förskoleklass och integrerad verksamhet stimulerar och utvecklar barns läs- och skrivfärdigheter. För det första beskriver han de förändring som skett vad gäller arbetslag, skolläring och lokaler. För det andra analyserar han den utveckling som skett vad gäller läs- och skrivstimulans i de tre klasser som ingår i undersökningen. Avslutningsvis sätter han verksamheten i förskoleklassen i relation till andra faktorer på skolan som kan skapa möjligheter eller som kan verka hindrande på barns utveckling av läs- och skrivförmågan.

Utgångspunkten för vår beskrivning och analys är att förskoleklassens verksamhet när det gäller barns läs- och skrivfärdigheter bör ge möjligheter för barn oberoende av ålder att utveckla en god förmåga att läsa och skriva. En annan utgångspunkt är att läs- och skrivförmågan utvecklas från åren i förskolan och fram till vuxen ålder. I förskolans läroplan (Utbildningsdepartementet, 1998) är barns möte med skriftspråket också tydligt formulerat.

*Utveckla sitt ord- och begreppsförråd och sin förmåga att leka med ord, sitt skriftspråk och förståelse av symboler samt deras kommunikativa funktion (sid 13).*

I den läroplan som gäller för förskoleklassen finns inte någon tydlig målbeskrivning för den läs- och skrivstimulans som skall gälla i förskoleklassen. För hela grundskolan gäller att barnen skall behärska det svenska språket så att de kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift. Dessutom uttrycks skolans uppdrag i LPO 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) där man tydligt markerar att språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Skolan har också ett viktigt uppdrag att ge barn rika möjligheter att utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga.

En första beskrivning av verksamheten kan ta sin utgångspunkt i hur läs- och skrivfärdigheten utvecklas och för en modell för läsning. Den andra aspekten av läsning är läsförståelse. Här kan man uppmärksamma att det handlar om att förstå ett sammanhang.

Att lära sig att läsa är för många barn en lustfylld och spännande process. Steget från att inte kunna läsa till att själv kunna koda av bokstäver och ord är något som skapar möjligheter som tidigare var beroende av att det fanns en vuxen eller någon annan läskunnig i närheten. Nu kan barnet själv ta en bok och läsa eller hämta penna och papper och skriva ett brev till sin kamrat. Vi vet idag att den färdigheten är betydelsefull för förmågan att följa undervisningen i skolan. Svårigheter att läsa och skriva är hind-

rande för barnets utveckling och skapar svårigheter för barnet att på egen hand utveckla sina kunskaper och färdigheter. Bristan läs- och skrivförmåga skapar ett beroende av andra vuxna eller av kompensatoriska hjälpmedel. En viktig frågeställning i den här undersökningen är därför vilka möjligheter till att utveckla läs- och skrivefärdigheter som finns i de undersökta förskoleklasserna.

I en tidigare rapport har verksamheten vid tre förskoleklasserna beskrivits. Då drogs slutsatsen att verksamheten i samtliga klasser hade ett fokus på språklig medvetenhet och på läsning och att man i mindre utsträckning verkade uppmärksamma barns tidiga skrivande. En slutsats var också att vi tyckte oss se att förskoleklassen inte gav optimala förutsättningar för barns utveckling när det gäller att läsa och skriva. Den huvudsakliga introduktionen av det skrivna ordet låg ansvarmässigt hos grundskolläraren och vanligen träffade barnen honom/henne endast någon lektion i veckan under vårterminen.

#### *Ambitioner att förändra*

Anders Arnquist beskriver förändringar i förskoleklassen under den treåriga observationsperioden beträffande organisation, verksamhet och för en avslutande diskussion:

Han konstaterar att det under de nästan tre läsår han följt verksamheten inte skett några större förändringar vid de tre förskoleklasserna och att det kanske inte heller är att förvänta då vi vet att skolförändringar tar tid (Hameyer m.fl. 1995). Det finns dock ambitioner till förändringar vid samtliga enheter. Vid både Vintergatan och Kosmos förs diskussioner om att ändra den organisation man har. För Kosmos gäller att man vill ändra klasserna till grupper med barn i åldern 6 och 7 år. Vid Vintergatan vill man skapat en arbetsenhet med barn från förskoleklass till år två i grundskolan. Några konkreta förslag har dock ännu ej presenterats. Detta är delvis beroende av att man bytt skolledning. Det verkar också som om de förändringar som sker vid dessa två skolenheter till stor del handlar om de organisatoriska förutsättningarna för verksamheten och mindre om innehållet i den verksamhet man bedriver med barnen.

Vid förskoleklassen Orion är förutsättningarna annorlunda. Man har där haft samma rektor under hela perioden. Det har också funnits en levande diskussion om verksamhetens innehåll. Det visar sig bl a i det intresse för den sk Bifrost-metodiken som tillämpas. Det har under det sista året skett en återgång till ett system med mer åldershomogena grupper. Den utvecklingen kan vara ett uttryck för att man när antalet barn ökar och resurserna kryper återgår till en mer traditionell modell för skola och undervisning.

Vi kunde i den första lägesbeskrivningen konstatera att de tre förskoleklasserna speglade olika steg i utvecklandet av en integrerad verksamhet. Förskoleklassen Vintergatan hade nyligen påbörjat arbetet med att integrera sin egen verksamhet med skolans verksamhet. Man hade få gemensamma planeringsträffar, barnen hade få gemensamma aktiviteter och det var stora skillnader i verksamheten i förskoleklassen och år 1 i grundskolan. I den andra förskoleklassen som haft sexåringar i skolan i fyra år märkte vi att integrationen kommit något längre, den främsta skillnaden utgjordes av att man hade större utrymme för gemensam planering. I förskoleklassen Orion hade integrationen kommit längst. Det fanns ett flertal tillfällen under en vecka där barn från olika grupper och i olika åldrar samverkade. De vuxna deltog också i verksamheten inte enbart utifrån sina yrkesroller utan kanske främst utifrån sina olika kvaliteter och intresseinriktningar. Den beskrivningen är fortfarande giltig.

En analys av den tid barn i olika åldrar samverkar visar att förskoleklassen Orion har minskat den gemensamma tiden från cirka fem timmar under en vecka läsåret 98/99 till cirka två timmar läsåret 00/01. Vid de övriga förskoleklasserna har det skett en liten ökning av tiden så den skillnad som fanns inledningsvis läsåret 98/99 nu är mindre.

#### *Att förbereda barnen – olika förhållningssätt*

Analys av stimulansen av barnens läs- och skrivfärdigheter visar tecken som tyder på olika förhållningssätt i de tre förskoleklasserna. I förskoleklassen Vintergatan förekommer inte att barnen skriver eller läser själva. Oftast skriver de vuxna på barnens teckningar. I den arbetsbok barnen arbetar med finns inslag av stimulans av språklig medvetenhet. I huvudsak är inriktningen att förbereda barnen för läs- och skrivundervisningen som kommer i årskurs 1. I de två andra förskoleklasserna är det mer vanligt att barnen läser och skriver. I förskoleklassen Kosmos har förskollärarens ansvar för att förbereda barnen för läs- och skrivundervisningen. Hon stimulerar den språkliga medvetenheten och introducerar några bokstäver. När det gäller den grundläggande träningen i att läsa och skriva har lågstadieläraren ansvar för detta. I förskoleklassen Orion är gränserna mellan de olika lärarna mer diffus och det betyder att man både arbetar med språklig medvetenhet och läs- och skrivträning. I Skolverkets nationella kvalitetsgranskning 1998 kring läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen lyfts skillnader mellan synsätt hos förskollärare och grundskollärare fram. Granskningen visade på att grundskolläraren fäster stort avseende vid en systematisk träning av bokstäver och ljud medan förskolläraren mer ser till barns förmåga att leka med språket. I vår studie verkar det dock som att

graden av samverkan och integration tydligt visar sig i hur man arbetar med läs- och skrivstimulansen i förskoleklassen. Förberedelsemodell finns i de grupper där man har låg grad av integration och läs- och skrivstimulans finns i de klasser där integrationen är mer utvecklad.

Under studien har vi samlat data om barnens läs- och skrivefärdigheter. Den visar att det också på den här nivån finns skillnader. Barnen vid Vintergatan har generellt sätt den lägsta nivån av läs- och skrivefärdighet och barnen vid Orion har den mest utvecklade läs- och skriveförmågan. Det finns givetvis variationer inom respektive klass, men förskoleklasserna kan enkelt rangordnas utifrån den modell för samverkan som tillämpas. Utifrån Anders Arnquists modell för läsning kan vi konstatera att det vid samtliga klasser finns en stimulans av den språkliga medvetenheten. Barn får därför en god förberedelse för den läsundervisning de möter i år ett i grundskolan. Våra data visar dock att många barn redan i förskoleklassen klarar att läsa både enkla ord och sammanhängande texter. Dessa barn ges inte alltid den möjlighet som borde finnas om utgångspunkten är att individualisera undervisningen. Det gäller också för barn med svårigheter. Vi har gjort få iakttagelser där man ägnar särskild uppmärksamhet åt barn med förväntade svårigheter att lära sig läsa och skriva.

#### *Skapa möjligheter till lärande*

För att lära sig att läsa och skriva måste barn ägna tid till detta. En viktig utgångspunkt är därför att skapa maximala möjligheter till detta. Det kan ske i mer formaliserad undervisning men det kan också ske i mer informella sammanhang. I den formella undervisningen har läraren god kontroll över och kan lätt iakttä de enskilda barnens utveckling. Vi har konstaterat att den typen av undervisning finns i samtliga klasser. Innehållet i den undervisningen är språklig medvetenhet, bokstavsinläring samt skrivning. Här kan man också nämna sagoläsning som en mer formaliserad situation. Den mer informella undervisning knyter an till hur man har organiserat undervisningslokalen för att stimulera barns eget val att läsa och skriva. Här kan vi se att det i samtliga klasser finns böcker som barnen själva kan läsa, det finns datorprogram för att träna bokstäver, det finns olika typer av pedagogiska spel etc. Vi märker dock att dessa aktiviteter i liten utsträckning engagerar barnen. Orsakerna till detta kan vara flera. Låt oss lyfta fram två möjliga orsaker. För det första kan det vara ett uttryck för att barn har andra behov och därför väljer att rita, bygga med lego etc. För det andra kan det bero på att man i förskoleklassens lokaler inte skapat den miljö som krävs för att barn skall välja dessa aktiviteter. Vid en av klasserna är datorn placerad långt från förskoleklassens lokal. I en annan av klas-

serna finns det inga spel med fokus på att lära sig bokstäver, ord etc.

Avslutningsvis visar undersökningen att det vid samtliga undersökta förskoleklasser finns en verksamhet som förbereder barnen för en mer formaliserad läs- och skrivundervisning. Förberedelsen utgörs av att man leker med språket på olika sätt. Barnen får en grundläggande ordförståelse, en begreppsbildning och en förmåga att se på språket både utifrån innehåll och form. Vad som saknas i flera klassers verksamhet är en miljö som också stimulerar barnen att läsa och skriva under de tider på dagen när de har möjlighet till fria val av aktiviteter. Här finns det ansatser i en av klasserna där man introducerat den så kallade lekskrivningen. Flera av barnen vid den klassen gör också på den fria tiden under dagen egna böcker som de skriver berättelser i. Anders Arnquist konstaterar att det finns en betydande samvariation mellan barnens prestationer och den omfattning som finns av läs- och skrivaktiviteter. Han menar dock att det i detta sammanhang är viktigt att lyfta fram att det mer verkar vara barnens eget läsande och skrivande som samvarierar med prestationen än att man i verksamheten läser och skriver tillsammans. Tidigare har Anders Arnquist kommit fram till att skillnader mellan barn tenderar att öka när det gäller deras läs- och skrivprestationer, men nu konstaterar han att även skillnaderna mellan olika skolor tenderar att öka.

#### *Skolverkets slutsatser*

Det förefaller således som om typen och omfattningen av integrationen har betydelse för hur man arbetar med läs- och skrivstimulansen i förskoleklassen. En förberedelsemodell som innebär att man arbetar med språklig medvetenhet, som skall förbereda för läsning men inga övningar i att läsa ord eller sammanljuda bokstäver, finns i de grupper som har låg grad av integration. Förberedelsen utgörs av att man leker med språket på olika sätt och får en grundläggande ordförståelse och begreppsbildning samt en förmåga att se på språket både utifrån innehåll och form.

Läs- och skrivstimulans förekommer i de klasser där integrationen är mer utvecklad. I samtliga klasser förekommer en stimulans av den språkliga medvetenhet, men vissa barn skulle enligt de slutsatser som dras i denna studie kunna ges bättre möjligheter till en individualiserad läs- och skrivstimulans. Detta gäller såväl barn med särskilda svårigheter som barn som redan i förskoleklassen klarar av att läsa både enkla ord och sammanhängande texter. Få iakttagelser har gjorts av särskilda åtgärder för barn med förväntade svårigheter att lära sig läsa och skriva. Det som saknas i vissa klasser är också en miljö som stimulerar barnen att läsa och skriva under de tider på dagen då de har möjlighet till fria val av aktiviteter. Ansatser till

detta förekommer men det förefaller som om det vore möjligt att i högre grad skapa en miljö som stimulerar läs- och skrivutvecklingen. Eftersom förskoleklassen, grundskolan och fritidshemmet har gemensamma eller närliggande lokaler, är det viktigt att barnen även under sin fritidshemsvistelse ges möjlighet och uppmuntras till att välja läs- och skrivaktiviteter av olika slag. Högre grad av integration, utvecklat lagarbete och andra kompetenshöjande insatser liksom ändamålsenliga lokaler och material/materiel skulle enligt undersökningen vara verksamt.

Det är också värt att notera att det utifrån Arnqvists studie tycks vara så att ett utvecklingsarbete i reformens anda främjas av förekomsten av levande diskussioner om verksamhetens innehåll och kontinuitet i ledningsfunktionen. En intressant iakttagelse är också att det förefaller som att en konsekvens av krympande resurser och ökad gruppstorlek är en återgång till mer åldershomogena grupper och en mer traditionell modell för skola och undervisning. I en skola i Arnqvists studie uppger lärarna att den minskade åldersspridningen i verksamheten framtvings av bristande resurser och av att man hade flera barn med klara skolsvårigheter. Dessa barn behöver enligt lärarna en verksamhet där grupperna är mer stabila och verksamheten tydligt strukturerad. Enligt rektor anser lärarna att de individualiserar inom klassens ram. På denna skola liksom i många andra fallstudieskolor i Skolverkets material vill man värna kontinuitet för såväl barn som personal. Vid en skola uttrycker förskollärarna att de ansåg att det blev för rörigt och oroligt för barnen när de skulle byta grupper och byta kamrater flera gånger i veckan och minskade successivt på omfattningen av samverkan mellan årskurs 1 och förskoleklasserna.

Där man lyckats skapa utrymme för diskussioner om innehållsliga frågor och möjligheter till pedagogisk handledning och en medveten pedagogisk ledning av integrationsarbetet tycks arbetet gå fortare framåt – även om utvecklingsarbete av detta slag även under de bästa omständigheter alltid tar tid och ofta går litet fram och tillbaka, vilket man måste ha förståelse för.

En nyutträd rektor i ett socioekonomiskt tungt belastat område vill gärna se en förändring av sammansättningen av barngrupper och lärarlag i integrationsreformens anda. I hans plan för förändring ingår att införa grupper med barn i åldern 6 och 7 år. En fråga som man tagit sig tid att stöta och blöta i arbetslagen. Han tror att förskoleklassen kan utgöra den katalysator till förändring som grundskolan är i behov av och att sexåringar ställer grundskolan inför frågor som har att göra med individualiseringen av undervisningen. Han tycks ha reflekterat över och tagit till sig den pedagogiska idén i integrationsreformen och menar att lek och skapande kan få



större utrymme i grundskolan i integrerad verksamhet. Han tror att förskoleklassen kan ge möjlighet för sexåringarna att utifrån sina utvecklingsnivåer ”börja med skolarbete som att läsa, skriva och räkna”.

Organisatoriskt har förutsättningar på denna skola skapats bland annat genom en ny ledningsstruktur. En av de två nyskapade biträdande rektorstjänsterna ett särskilt ansvar för de yngre barnen i grundskolan och för förskoleklasserna vid skolenheten. En ökning av antalet planeringsträffar har också införts och vissa av träffarna är vikta för innehållsfrågor. Det tycks finnas en medvetenhet om betydelsen av hur man använder den gemensamma tiden och en strävan att komma bort ifrån enbart organisatoriska frågor.

Vid denna skola tycks det således finnas en god utvecklingspotential liksom i en av de andra skolorna i Arnquists studie där det under de tre projektåren funnits en levande diskussion om verksamhetens innehåll och relativt gott utrymme för gemensam planering och utvärdering av verksamheten. Där har man också haft samma rektor under hela undersökningsperioden, som tycks ha haft förmågan att skapa ett gott klimat. De vuxna deltog i verksamheten inte bara utifrån sina yrkesroller utan kanske främst utifrån sina olika kvaliteter och intresseinriktningar, vilket kräver en trygg och tillåtande miljö och en något så när gemensam värdebas. Som i alla andra organisationer har ledningen härvidlag stor betydelse för vilket klimat som skapas.

## *II. En kartläggning av barns dag i integrerad verksamhet*

På uppdrag av Skolverket och FÖSK-projektet har institutionen för pedagogik vid högskolan i Borås genomfört en kartläggande pilotstudie av vad det kan innebära att vara en 6- respektive 7-åring i skolan. Syftet med studien är att ge en bild av hur olika integrerade verksamheter är organiserade och hur detta kan speglas i ett barns dag. I studien ingår totalt 55 skolor och 89 enheter (klasser eller förskoleklasser). En annan studie ”Förskoleklassen, sexåringen och skolan”, som även den ingår i FÖSK-projektet, har haft som syfte att ge en sammanhängande bild av barns vardag i förskoleklass, skola och fritidshem och vad den innehåller. Denna studie är mindre än Boråsstudien, då endast 4 verksamheter, samt 4 barnobservationer ingår. I gengäld går den dock ned mer på djupet, vilket gör att de båda studierna kompletterar varandra. En kortare sammanfattning av dessa studier presenteras nedan och de kommer även att relateras till varandra, samt till huvudstudien.

### *Organisationsform*

Beträffande organisationsform är det vanligaste bland 6-åringar att de tillhör åldershomogena förskoleklasser. I Skolverkets fallstudie uppvisas en sådan organisationsform hos två tredjedelar av alla skolor och i Boråsstudien framkommer det att lite mer än hälften av 6-åringarna, vilket motsvarar en knapp tredjedel av det totala antalet barn, har denna åldershomogena hemvist. Motsvarande siffra för 7-åringar är nästan en tredjedel vilket motsvarar drygt var tionde sjuåring av det totala barnantalet (Tabell4, s9, Boråsstudien). Sett till åldersblandade grupper överensstämmer resultaten även här. Det vanligaste angående åldersblandade grupper är kategorin 6 till 8 år. En tredjedel av barnen i Skolverkets fallstudie samt 29% av barnen i Boråsstudien återfinns i denna grupp.

I studien ”Förskoleklassen, sexåringen och skolan” visar resultaten att undervisningen blir mer skollik i åldersblandade grupper och även i grupper med 7-åringar eller äldre barn. Vad som även framkommer är att de inplanerade aktiviteterna i förskoleklassens schema inte är lika specificerade på samma sätt som i årkurs ett. Schemat är ganska ”öppet”. Andra slutsatser är att en fysisk integration med åldersheterogen barngrupp inte automatiskt leder till att förskolepedagogiken får större utrymme i verksamheten, samt att åldershomogena barngrupper inte är ett hinder för bedrivandet av en mer förskoleinspirerad pedagogik i skolklasser.

### *Vuxen- eller barnstyrt*

Resultatet att aktiviteterna i förskoleklass/grundskola till stora delar är vuxenstyrt bekräftas av Boråsstudien där 42% av 6-åringarnas verksamhet och 63% av 7-åringarnas aktiviteter väljs av den vuxne. När det gäller i vilken utsträckning barnen själva väljer aktivitet är siffran för 6-åringar 28% och för 7-åringar 14%. Val i samspel mellan barn och vuxen sker i 30% av fallen för 6-åringar och i 23% av fallen för 7-åringar. Med andra ord kan det sägas att 6-åringar i större utsträckning kan påverka val av aktivitet. Jämförelsevis visar observationer från fritidshemstid i Boråsstudien att 6-åringar i 90% av fallen väljer aktiviteter själva och att 7-åringar i 87% av fallen väljer sina aktiviteter. En fördjupad studie vad för sorts aktiviteter det rör sig om skulle vara önskvärd, samt att det skulle vara intressant att se om det rör sig om att barnen har en hög delaktighet i valet av aktiviteter eller om det rör sig om att barngrupperna är så pass stora att det är svårt för personalen att bedriva en planerad verksamhet. Skillnaderna i de olika verksamheterna beträffande vuxen- eller barnstyrt och ålder är inte så stor, vilket även ”Förskoleklassen, sexåringen och skolan” visar. Den stora skillnaden finns mellan verksamhetsformerna skola och fritidshem. I ”Förskoleklassen,

sexåringen och skolan” pekar man också på att det främst är under förmiddagen som situationerna är mer styrda och vuxenstrukturerade, medan det på eftermiddagen är mer fritt. Detta resultat ger stöd åt Boråsstudien som visar att barnen i högre utsträckning väljer aktiviteter under fritidshemstid.

#### *Ålderssammansättning i aktivitetsgrupper fördelade på verksamhetsform och ålder*

I integrationsreformen finns tankar om att verksamheten kan organiseras i åldersblandade grupper för att underlätta integrerade arbetsformer. Resultaten som presenterats under organisationsform visar dock att 6-åringar i större utsträckning än 7-åringar vistas i åldershomogena grupper. Även observationer beträffande ålderssammansättning i aktivitetsgrupper fördelade på verksamhetsform och ålder påvisar dessa resultat. Av barnen observerade under skoltid deltar två tredjedelar av 6-åringarna mestadels i grupper med barn i samma ålder medan en mindre än en tredjedel av 7-åringarna deltar i aktiviteter med barn i samma ålder. Mer än hälften av 7-åringarna deltar mestadels i aktiviteter med blandade åldrar. Boråsstudien visar att verksamheten i förskoleklasser verkar vara riktad mot aktivitet i storgrupp och i mindre utsträckning integrerad med barn i olika åldrar. Ett resultat som kommer fram i ”Förskoleklassen, sexåringen och skolan” är att förskoleklassens avskildhet kan ses som både positiv och negativ. Positiv på det sättet att barnen får lugn och ro tillsammans med sina pedagoger. Det negativa kan vara att det genuina erfarenhetsutbytet mellan äldre och yngre barn uteblir. Här finns det dock exempel på fadderverksamhet, där de äldre barnen tar sig an de yngre vid vissa tillfällen.

#### *Möten, gruppkonstellationer och storgruppsverksamhet*

Enligt ”Förskoleklassen, sexåringen och skolan” sker möten i olika situationer med ett fåtal vuxna i olika konstellationer. På morgon möter förskollärare och/eller fritidspedagog 6-åringen medan det för 7-åringen är lärare och i några fall även förskolläraren som finns till hands. Verksamheten under förmiddagen sker i grupp där lärare, förskollärare och fritidspedagoger ibland delar upp gruppen mellan sig och ibland hjälps åt i den samlade gruppen. Boråsstudien visar att både 6- och 7-åringar möter i genomsnitt 3-4 vuxna per dag.

”Förskoleklassen, sexåringen och skolan” visar att barnens situation i hela verksamheten ganska mycket handlar om att under förmiddagstid vara i en relativt stor grupp. Denna varierar beroende på aktivitet. Vanligast är att den ”stora gruppen” runt barnet under förmiddagstid varierar mellan cirka 10 barn till drygt 20 (helklass). Här finns inga klara skillnader

mellan 6- respektive 7-åringarna. Observationerna i denna studie visar även att det är vanligt att barnen är aktivt tillsammans med en mindre grupp i flertalet situationer under dagen. Generellt sett rör det sig om två till tre andra barn som man är tillsammans med. Intressant är att det även i strukturerade situationer är vanligt att barnen har en eller ett par kamrater som de riktar sig till, pratar med, hjälper etc.

När det gäller Boråsstudien framkommer det att nästan hälften av 6-åringarna och 58% av 7-åringarna deltog mer än 3 timmar i storgruppsverksamhet per dag under skoltid. Under en heldag deltog 67% av 6-åringarna och 81% av 7-åringarna mer än 3 timmar i storgruppsverksamhet. Sett till gruppkonstellationer visar Boråsstudien att både 6- och 7-åringar vistades i cirka 5 olika gruppkonstellationer i genomsnitt under en heldag. För heldagsbarn var det 6 olika gruppkonstellationer.

## Lokaler, inne- och utemiljö

### *En aktiv part med olika traditioner*

”Den pedagogiska miljön kan ses som en aktiv part i pedagogiskt arbete. Miljön i förskola och skola bär på traditioner och föreställningar om vad pedagogik är och bör vara. Den sänder också budskap om vad som förväntas ske i den pedagogiska verksamheten.” SOU 1997:157 ”Att erövra omvärlden” s. 53. Lokalernas utformning, deras placering i förhållande till varandra, deras innehåll när det gäller möblering och tillgång till material av olika slag samt i vilken utsträckning de är anpassade till befintlig verksamhet, blir därför viktiga förutsättningar för att skapa en lärande miljö. Lokalerna påverkar således förutsättningarna för samverkan och möjligheterna att skapa en miljö som bidrar till att förverkliga intentionerna i läroplanen. I grundskoleförordningen 1 kap.4§ finns bestämmelser om grundskolans lokaler och utrustning. För förskoleverksamhet och skolbarnsomsorgens lokaler finns bestämmelser i skollagens 2a kap. 3§. Skolverket konstaterar att det i skolförfattningarna saknas bestämmelser avseende förskoleklassens lokaler.

Utvecklingen av integreringen innebär att lokaler i stor utsträckning samutnyttjas. Den lokalmässiga integrationen av förskoleklassen i grundskolans byggnader påbörjades i regel före läsåret 1998/99. Redan då fanns oftast förskoleklassen i, eller i nära anslutning till grundskolans lokaler. Under undersökningsperioden har förskoleklassen allt mer lokalintegrerats med grundskolan och ofta har lokalerna anpassats genom om- och tillbyggnationer. Detta bekräftas både i ett nationellt perspektiv och i studierna inom ramen för projektet. Skolverkets statistik visar att det under läsåret

2000/01 i 85 procent av landets grundskolor med årskurs 1-3, fanns förskoleklass och fritidshem. I projektets fallstudie gestaltade sig förskoleklassens lokalisering på följande sätt våren 2001.

**Tabell 1.** Förskoleklassens lokalmässiga förläggning i fallstudien våren 2001.

	Närliggande lokaler i samma hus	Lokaler en bit ifrån varandra i samma hus	Lokaler i två närliggande byggnader	Lokaler långt ifrån varandra
Antal enheter	18	5	5	1

Detta innebär att nästan alla, 28 fallstudieskolor, bedriver förskoleklass, fritidshem och grundskola i gemensamma lokaler i samma byggnad, eller i närliggande lokaler. Från och med hösten 2001 kommer också den kvarvarande fallstudieskolan att flytta förskoleklassens verksamhet till lokaler i omedelbar anslutning till grundskolan. Grundskolans lokaler är dock inget entydigt begrepp och utformningen kan variera. Många skolor har en större huvudbyggnad där merparten av verksamheterna är belägna. I andra skolor finns flera mindre byggnader där verksamheterna har sin hemvist. Det är också vanligt att vissa lokaler, som gymnastiksal och matsal finns i egna byggnader.

### *Innemiljöns utformning*

Ungefär hälften av fallstudiens integrerade verksamheter disponerar ett stort rum, vilket har en traditionell klassrumsprägel medan de övriga verksamheternas lokaler har en mer traditionell förskole- och fritidshemsprägel. Övriga rum disponeras för olika aktiviteter och i hälften av verksamheterna finns lokaler som utrustats för skapande aktiviteter av olika slag. Var tredje verksamhet har tillgång till mindre rum som ger möjlighet till arbete i mindre grupper, eller en lugn stund i avskildhet. Något fler verksamheter har utrymme för aktiviteter som kräver fri golvyta såsom lek och rörelse. Vissa av verksamheterna har lokaler, som med enkla medel, kan disponeras om för att passa olika aktiviteter. Det finns personal som upplever att lokalerna är trånga på grund av att de planerades för väsentligt färre barn än vad som ingår i dagens barngrupper. En generell iakttagelse är att de verksamheter som är inrymda i tidigare förskole-, fritidshemlokaler byggda för detta ändamål, har disponerats på ett sätt som möjliggör varierade arbetsformer. Möjligheterna finns så att säga inbyggda i väggarna. Flera verksamheter har också lokaler som byggts just för integrerad verksamhet.

I en fördjupningsstudie inom projektets ram har bl a lokalernas utformning studerats i samtliga 25 förskoleklasser i en mellansvensk kommun. En av frågeställningarna formulerades på följande sätt. ”Hur är lokaler och miljö utformade för att stödja barns utveckling av läs- och skrivfärdigheter?” Av studien framgår bl. a. följande:

I samtliga förskoleklasser finns någon form av bokhylla eller boklåda som barnen har tillgång till. I två tredjedelar av förskoleklasserna finns en läshörna där barnen kan läsa böcker. Vanligtvis är sagoböcker, faktaböcker och andra typer av böcker blandade i bokhyllan eller boklådan, vilket innebär svårigheter för barnen att hitta den bok som de var intresserade av. Ingen av förskoleklassens lokaler hade någon skrivhörna, eller någon miljö där barn på egen hand kan utforska skriftspråket.

#### *Var vistas barnen under skoldagen*

I en annan fördjupningsstudie inom projektets ram avseende barns kontakter och aktiviteter i förskoleklass och skolår 1, har observationer gjorts av i vilka lokaler barn vistas och hur många lokalbyten som barn gör under en dag.

Barn som observerade enbart under skoltid vistas i genomsnitt i ungefär fem olika lokaler – sexåringarna i något fler än sjuåringarna. Skillnaderna kan förklaras av att barn i förskoleklass har fler lokaler att tillgå i sin hemvist. Barn observerade i både skola och fritidshem vistas i sex olika lokaler. Skillnaden mellan det lägsta och det högsta antalet lokaler som barnen vistas i är relativt stor. Variationsvidden när det gäller antalet lokaler barnet vistas i är större för barn som observerats i både skola och fritidshem i jämförelse med barn observerade under enbart skoltid.

Inom förskola och fritidshem finns en lång tradition av aktiviteter i en ofta variationsrik utemiljö, medan skolans utemiljö ofta beskrivs som enahanda asfalterade ytor. Allt fler kommuner har emellertid efterhand uppmärksammat utemiljöns betydelse som en resurs i undervisningen och de har genomfört olika åtgärder för att förnya skolgårdsmiljön.

#### *Utemiljöns utformning*

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

och stöder personalens arbete under aktiviteter i utemiljön. En generell iakttagelse är att fastigheternas ursprungssyfte har betydelse för hur utemiljön är utformad. Utemiljöns utformning kan också ställas i relation till vilken betydelse utevistelsen ges i verksamheternas pedagogiska arbete. Raster med rastvakter är vanligt använda begrepp i fallstudiens skolor och den dagliga utevistelsen används sällan som en möjlighet i det pedagogiska arbetet.

### *Personalen är nöjd, eller?*

Den övervägande delen av personalen i fallstudieskolornas arbetslag är på det stora hela nöjda med den lokalmässiga utformningen, medan övriga är missnöjda. Några arbetslag är nöjda med vissa aspekter av lokaler och miljö, men inte med andra. När det gäller utemiljön är det fler som är nöjda än missnöjda. Det är dock bara en mindre del av arbetslagen som i huvudsak är nöjda med *både* lokalerna och utemiljön.

De arbetslag som är nöjda har i de flesta fall lokaler som möjliggör varierade arbetsformer och där det finns avställningsytor som gör att rum kan användas vid upprepade tillfällen, utan att behöva plocka bort efter varje tillfälle. Personalen uppskattar också möbler som lätt kan kombineras om för att skapa mindre, eller större arbetsplatser för barnen. Brister som lyfts fram är för trånga lokaler, brist på förvaringsutrymmen och lokaler som inte ger möjlighet till överblick.

Utemiljöer, som personalen anser fungera bra, kännetecknas av både asfalt-, sand- och gräsytor samt lekredskap i form av linbanor, sandlådor, bollplank och klätterväggar. Motsatsen kännetecknas av en utemiljö som består av en gård med mycket asfalt, ytor med grus samt få lekredskap.

*Sammanfattningsvis* är det personalen som arbetar i verksamheter som har byggts eller byggts om utifrån de ingående verksamheternas, till viss del skilda behov, som tycks vara de som är mest nöjda. Detta är inget oväntat resultat, men det är intressant att fundera över på vilket sätt kvaliteten i verksamheten påverkas av personalens upplevelser kring brister och möjligheter i den aktuella miljön. Är det så att personal som är missnöjda med lokaler och utemiljö sänker sin ambitionsnivå och att barnen i dessa miljöer inte heller ges möjlighet till stimulans i relation till sina förutsättningar och intressen därför att de fysiska förutsättningarna inte finns eller upplevs finnas?

# Reflektioner och slutsatser

## *Grunden är lagd – nu är det dags att bygga vidare*

Grunden för den fortsatta utveckling av integreringen mellan förskoleklassen, grundskolan och fritidshemmen är nu lagd både av staten och kommunerna. Förskoleklassen regleras i skollagen och i den gemensamma läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo-94). Kommunerna har skapat en organisatorisk grund för integrationen i form av gemensam nämnd-, förvaltnings- och skolorganisation med gemensam rektor, arbetslag bestående av förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger, gemensamma lokaler samt gemensamma måldokument. Skolverket anser emellertid att det vore olyckligt om integrationsreformen stannar vid att innebära organisatoriska och lokalmässiga förändringar, då reformen har en stark potential för en *verksamhetsmässig* utveckling som gynnar barns utveckling och lärande. Integrationsreformen bygger på en syn på barn, kunskap och lärande, som finner stöd i forskning och beprövad erfarenhet och stämmer överens med den värdegrund och pedagogiska grundsyn som är framskriven i läroplanerna.

De svåra – och enligt forskningen nödvändiga förutsättningarna för en *verksamhetsmässig* integration, en gemensam internaliserad värdebas och gemensam syn på barn, kunskap och lärande – återstår i stora delar att skapa. Detta är förutsättningar som bygger på ett mödosamt och tidskrävande implementerings- och reflektionsarbete; en omformulering av bärande synsätt djupt förankrade i historia och tradition. ”Det är i arbetslagets vilja och engagemang möjligheterna till nytänkande och förändring i pedagogik och omsorg avgörs” (SOU 1997:21). Haug (1992) menar att det tar tid att internalisera en annan tradition. Man måste göra sig nya och annorlunda föreställningar om vad som är viktigt och hur man kan arbeta för att nå de medvetet satta målen. Skolverket vill starkt betona att tillräcklig hänsyn måste tas till tidsaspekten i ett reformarbete av denna dignitet och att förutsättningar måste skapas på såväl statlig- som kommunal- och verksamhetsnivå.



En jämförelse kan göras med reformeringen av gymnasieskolan där Skolverket i en sammanfattande analys (Linnell, 2000) pekar på att reformeringen av gymnasieskolan stannade vid ett antal organisatoriska förändringar pga. att det inte fanns någon beredskap eller förståelse för att reformen var tänkt att utveckla gymnasieskolorna som institution. Även här framhåller Skolverket att det för att en förändring av skolan som institution skall komma till stånd krävs det att etablerade uppfattningar om kunskap, val av innehåll och syn på lärande behöver utmanas.

Integrationsreformen blev sjösatt i en tid när kostnaden per barn minskat med ca 20 % i skolan och förskolan. Detta innebär att personalen är och har varit utsatt för ett starkt tryck att förändra och anpassa verksamheten till nya ramar av strukturell art som större barngrupper och lägre personaltäthet samtidigt som de skall bedriva ett kvalificerat pedagogiskt reformarbete. De har ofta fullt upp med att organisera sig själva, tiden och barnen för att få det ”att gå runt” och undvika kaos. De har svårt att hinna med att reflektera tillsammans och arbeta med de pedagogiska målsättningarna och medvetna val av innehåll och arbetssätt. Tid och stöd för kollegial reflektion och eftertanke måste skapas.

Att reflektera över den egna praktiken och ”ladda” teoretiskt kan vara betydelsefulla processer, som skulle kunna stödjas genom ett förnyat innehåll i grundutbildning, fort- och vidareutbildning; inte minst genom kvalificerad handledning och konsultation. Kollegial reflektion i väl sammansatta arbetslag kan under goda omständigheter leda till kompetens- och verksamhetsutveckling och vara ett viktigt redskap i ett reformarbete. Detta kräver emellertid att det finns kunskap om vilka förutsättningar som främjar en utvecklande reflektionsprocess och möjligheter att skapa dessa förutsättningar. ”Att reflektera tillsammans och göra synvänder som leder till bestående verksamhetsförändring är en process över tid som kräver, kompetens, tidsutrymme, stöd, en tillåtande miljö och en något så när gemensam värdebas” (Lidholt, 1999, s.135).

Skolverkets studie visar att det är skolkoden som tar överhanden i förskoleklassen och den integrerade verksamheten, men det finns också exempel på att en utveckling skett i mötet mellan kulturerna. Där goda förutsättningar skapats för ett möte och en gemensam diskussion om innehållsliga frågor har det börjat utvecklas nya synsätt och arbetssätt.

En fråga som kan ställas utifrån den faktiska utvecklingen är huruvida förskoleklassen som en egen skolform främjat eller motverkat reformens intentioner. Det finns en tendens att det skapats nya ”diken” mellan förskolan och skolan och svårigheter att smälta samman kulturerna och skapa

”något nytt” har konstaterats. Studier av reformen som sådan har emellertid inte varit i fokus i detta regeringsuppdrag där integrationsfrågorna lyfts fram.

Här har en modell prövats och befunnits ha vissa problem under nuvarande premisser. Frågan är då om det är mest effektivt att pröva en annan organisationsmodell eller att hålla fast vid modellen och skapa så goda förutsättningar som möjligt för reformens genomförande. Skolverket går på den senare linjen och menar att det är hög tid att satsa på de innehållsliga och pedagogiska frågorna i förhållande till de organisatoriska. Förskoleklass- och integrationsreformen har inte prövats fullt ut, då det saknats både kunskap och resurser för ett genomförande. Skolverket anser att det finns skäl att satsa på kraftfulla informations- och implementeringsinsatser för att utveckla innehåll och arbetssätt och implementera läroplanerna. Verksamheterna i det sammanhållna utbildningssystemet bör styras av synkroniserade lag- och förordningstexter. Det kanske till och med finns skäl att återigen överväga för- och nackdelar med en gemensam läroplan.

#### *Brister i bygget*

I följande avsnitt pekar Skolverket på brister i förutsättningar och genomförande; brister som återfinns på olika nivåer i styrkedjan.

#### *Statens ansvar*

Bestämmelserna om förskoleklassen infördes i skollagen fr.o.m. den 1 januari 1998 och överensstämmer i stort med de tidigare bestämmelserna om allmän förskola för sexåringar i socialtjänstlagen. Förskoleklassen är en skolform i det offentliga skolväsendet till skillnad från fritidshemmet. Detta har betydelse vad gäller vilka bestämmelser i skollagen som gäller för respektive verksamhet. I lagen framgår att fritidshem endast omfattas av bestämmelserna i 2 a kapitlet vilket innebär att fritidshem inte omfattas av bestämmelser om värdegrund, skolplan, rektor, fortbildning etc. I augusti 1998 genomfördes förändringar av Lpo 94 så att den även gäller förskoleklassen och ska tillämpas av fritidshemmen.

Förskoleklassens införande och ”upphöjande” till en egen skolform skulle markera en ny era för sexåringarnas verksamhet. För många både inom stat och kommun framstod det emellertid som att den redan befintliga sexårsverksamheten kunde fortsätta som tidigare genom den tydliga kopplingen till den ”gamla” lagstiftningen. Därvidlag betonades inte heller syftet att förändra skolans pedagogik där lek och skapande skulle ges en mer framträdande plats och där förskolans pedagogiska tradition skulle få ett större inflytande. Syftet var också att grundskolans mer didaktiska inrikt-

ning skulle kunna påverka pedagogiken i förskolan och förskoleklassen och att det skulle skapas ett konstruktivt möte på en gemensam arena via lagarbete och integration mellan förskoleklass, grundskola och fritidshem

Förskoleklassen är en frivillig skolform för barnen men en skyldighet för kommunerna att erbjuda. De nationella dokumenten är emellertid inte tydliga. Snarare är skrivningarna sådana att det mesta talar för att sexåringarnas plats är i förskoleklassen. Detta framgår bl. a. av att Läroplanen för förskolan är inriktad på yngre barn, 1-5 år, och att förskoleklassen knutits till grundskolan genom den gemensamma läroplanen. Kommunerna har även drivit på genom att i många fall inte erbjuda några valmöjligheter till förskoleklassen. Några kommuner i landet har tagit ytterligare ett steg och erbjuder endast plats i grundskolan för sexåringarna.

Skolverkets studie pekar också mot att valet av förskoleklass också blir ett val av grundskola. Detta framstår särskilt tydligt när förskoleklassen är organiserad i åldersblandade grupper med barn i grundskolan. I praktiken medför detta att bestämmelserna i skollagen om intagning till barn i grundskolan blir överspelade genom att grundskolans klasser blir fyllda av de barn som gick i förskoleklassen. Därigenom ges inte alltid föräldrar möjlighet att få plats för sitt barn i en närliggande skola.

Förskoleklassens och fritidshemmets koppling till den gemensamma läroplanen med grundskolan syftade till att markera den starkare tillhörigheten till skolans värld och en delaktighet i grundskolans måluppfyllelse. Hur detta skulle genomföras och hur verksamheten i förskoleklassen skulle förhålla sig till de gemensamma målen och till de mer specifika målen för grundskolan överlämnades till den lokala nivån att genomföra. Skolverket har inte i tillräckligt hög grad stöttat genomförandet genom informativa och stödjande insatser vare sig för att sjösätta eller för att hålla liv i reformen. Projektets andra delrapport har dock bidragit till en diskussion om förskoleklassens innehåll och utformning.

Det saknas också bestämmelser för förskoleklassens lokaler motsvarande de som finns för förskoleverksamheten och grundskolan. Skolverkets studie visar att miljön har stor betydelse för den pedagogiska verksamhetens utformning. I allmänna råd för fritidshem anges att där fritidshemmet och grundskolan delar lokaler ska lika stor hänsyn tas till båda verksamheternas behov.

#### *Kommunernas ansvar*

Det är kommunerna som ansvarar för att skapa förutsättningar som gör det möjligt att förverkliga de nationella målsättningarna i de integrerade verksamheterna och att därutöver ange egna mål samt vägväl för genomföran-

det. Denna och andra studier pekar på att kommunerna inte alltid har lyckats skapa förutsättningar för en verksamhet där det är möjligt att nå målen. Ett skäl till detta kan vara att kommunerna inte alltid har förstått den utbildningspolitiska betydelsen av reformen, många såg förskoleklassen som en fortsättning på den tidigare sexårsverksamheten.

Många kommuner satsade inte i tillräcklig omfattning på stöd till information och kompetensutveckling för rektorer och lärare genom exempelvis att skapa utrymme för arbetslagens gemensamma reflektion. I vissa kommuner genomfördes initialt olika sådana stödinsatser som dock i många fall inte har följts upp med återkommande insatser för att hålla liv i reformen. Detta blir särskilt nödvändigt i skolor där personalomsättningen är hög men även för att kontinuerligt utmana arbetslagens föreställningar om den pedagogiska verksamheten.

Ur ett styrningsperspektiv är det bekymmersamt att utvärderingar inte har genomförts och att kommunerna inte har skaffat sig kunskap om hur det har gått med genomförandet av förskoleklassen och integrationen. Sådan kunskap är nödvändig för att kunna få underlag för eventuella beslut om korrigeringar av den inslagna vägen. Särskilt mot bakgrund av att sexåringarna styrts in till förskoleklassen – framförallt i de kommuner som inte erbjuder andra alternativ.

#### *Skolornas ansvar*

På skolnivå har inte heller resurser satsats för att i tillräcklig omfattning belysa konsekvenserna av integrationen och hur det påverkar genomförandet av den praktiska pedagogiska verksamheten. Därvidlag har inte i tillräcklig omfattning skapats tidsmässigt utrymme för arbetslagens diskussioner om mål, förutsättningar för och resultaten i förskoleklassen och den integrerade verksamheten. Kompetensutveckling används i få skolor som ett strategisk medel för att genomföra reformens intentioner. Även skolor brister i många fall när det gäller att utvärdera genomförandet av exempelvis arbetslag och integrerade arbetsformer.

#### *Intressanta frågor sett ur ett verksamhetsperspektiv*

Det finns en föreställning om att åldersblandade grupper är en av de bärande idéerna för genomförandet av reformen. Det saknas dock för närvarande relevanta forskningsresultat som belyser gruppammansättningens betydelse för barns lärande och utveckling i övrigt. I en av projektets fördjupningsstudier diskuteras sambandet mellan det ”framgångsrika” arbetslaget och kopplingen till den åldersblandade gruppen som framträder i ett av de studerade arbetslagen. I den andra fördjupningsstudien visar resultaten att

det verkar finnas ett samband mellan graden av samverkan och integration som tydligt visar sig i hur arbetet med läs- och skrivinläring bedrivs i förskoleklassen. I den åldersblandade grupp där detta, enligt studien, har kommit längst präglas verksamheten av att arbetslaget tagit sig tid för att kontinuerligt diskutera de pedagogiska frågorna och sina respektive roller i arbetet.

Under det senaste året har åldersspridningen i de integrerade grupperna minskat och fokuseras nu på barn i åldern 6 – 7 år. I fallstudieskolor där vi inom projektets ram har genomfört observationer av verksamheten har vi kunnat se arbetslag som har utvecklat modeller för långtgående integration även i åldershomogena grupper. I dessa arbetslag ser vi hur de tycks ha internaliserat reformens intentioner i utformandet av sin pedagogiska praktik. Integrationen sker där i genomförandet av undervisningen under de tre år som arbetslaget följer gruppen. Åldersblandade grupper har inte ökat i omfattning som organisationsform i fallstudiens skolor och återfinns endast vid en tredjedel av skolorna. I Boråsstudien är dock andelen åldersblandade grupper högre och återfinns i hälften av de studerade skolorna. Där har vi inte data från tidigare år varför vi inte kan säga något om utvecklingen.

Kontinuitetens betydelse bör diskuteras ur både ett barnperspektiv och ett arbetslagsperspektiv. För barnen kan kontinuitet avse att de går med samma kamrater i gruppen eller att det är samma vuxna som har gruppen under en kortare eller längre tidsperiod om ett till tre år eller längre. Hur detta kommer att gestalta sig påverkas bl. a. av om grupperna organiseras åldersblandat eller åldershomogent och även hur arbetslaget är organiserat. Vilken betydelse det har för barnen om de vistas i samma grupp under en längre period jämfört med att hela eller delar av gruppen byts ut efter varje läsår bör studeras. I detta sammanhang kan också föräldrarnas synpunkter vägas in. För föräldrarna i studien är det viktigt att sexårsgruppen hålls samman under åren framöver. Föräldrarna tycks således värdera kontinuitet i barngruppens sammansättning.

När det gäller kontinuiteten i arbetslagen pekar resultaten såväl i fördjupningsstudierna som i fallstudierna på att det är de arbetslag som arbetat tillsammans under en längre tid och som därmed givits möjligheter till kontinuerliga diskussioner om det pedagogiska arbetet som har lyckats utveckla undervisningen mest. Pedagogisk erfarenhet visar att det oftast tar en termin att arbeta samman en grupp barn till en fungerande helhet. Den kommande terminen eller terminerna kan då ägnas mer åt de innehållsliga aspekterna.

Frågor om kontinuitetens betydelse bör ytterligare belysas och medvetandegöras vid diskussioner om hur skolornas organisation utformas samt bli föremål för ytterligare forskningsinsatser.

Skolverkets slutsats är att det således är andra faktorer än barngruppens

organisering i sig som mest påverkar undervisningens innehåll och utformning och därmed förutsättningarna för barnens lärande. Samtidigt är det enligt Skolverkets uppfattning viktigt att se på barnens dag ur ett helhetsperspektiv dvs. att även se betydelsen av eftermiddagarnas verksamhet i fritidshemmet. I Skolverkets rapport ”Finns fritids” (Skolverket, 2000) ifrågasätts om det finns förutsättningar för att bedriva en verksamhet med hög kvalitet som en del i den pedagogiska helheten med förskoleklassen och grundskolan. Denna frågeställning bör särskilt uppmärksammas i perspektivet av de pågående satsningarna på ökad måluppfyllelse som regeringen initierat och tillskjutit resurser för och där satsningar nu görs i många kommuner.

### *Lokaler, inne- och utemiljö*

”Den pedagogiska miljön kan ses som en aktiv part i pedagogiskt arbete. Miljön i förskola och skola bär på traditioner och föreställningar om vad pedagogik är och bör vara. Den sänder också budskap om vad som förväntas ske i den pedagogiska verksamheten (SOU 1997:157, s. 53). Lokalernas utformning genom olika rum och deras placering i förhållande till varandra samt deras innehåll när det gäller möblering och tillgång till material av olika slag samt i vilken utsträckning de är anpassade till befintlig verksamhet blir därför viktiga förutsättningar för att skapa en lärande miljö – en miljö som bidrar till att förverkliga intentionerna i läroplanen. De påverkar också förutsättningarna för såväl möjligheterna som graden av samverkan och samarbete.

Vid besöken i fallstudiens skolor har vi kunnat iakttä de verksamheter som är inrymda i tidigare förskole- eller fritidshemlokaler har disponerat dessa på ett sätt som möjliggör varierade arbetsformer. Möjligheterna finns så att säga inbyggda i väggarna. Den pågående utvecklingen med en ökad integrering innebär också att lokaler i stor utsträckning samutnyttjas med de särskilda krav detta ställer. Utemiljöns utformning kan också ställas i relation till vilken betydelse utevistelsen ges i verksamheternas pedagogiska arbete. Raster med rastvakter är vanligt använda begrepp i fallstudiens skolor och den dagliga utevistelsen används sällan som en möjlighet i det pedagogiska arbetet. Erfarenheterna från ”Försök med pedagogisk tilbod till 6-åringar” i Norge (Haug, 1992) visar att institutionella förutsättningar i form av ”bygningar, materiale, regler og åtfærd, normer og forventninger slog igennem i hög grad”. Om 6-årsverksamheten var inrymd i skolans lokaler slog skolkulturen och ”skolkoden” igenom i förhållande till förskolekulturen och ”förskolekoden”.

I en av fördjupningsstudierna uppmärksammas frågeställningar om hur miljön har utformats så att den stimulerar barnens egna aktiviteter att läsa eller skriva. Av studien framgår bl. a. följande: I samtliga förskoleklasser finns någon form av bokhylla eller boklåda som barnen har tillgång till. I två tredjedelar av förskoleklasserna fanns en läshörna där barnen kunde läsa böcker. Vanligtvis var sagoböcker, faktaböcker och andra typer av böcker blandade i bokhyllan eller boklådan vilket innebar svårigheter att hitta den bok man var intresserad av. Inte i någon förskoleklass hade man utformat en skrivhörna eller på annat sätt skapat en miljö där barn på egen hand kunde utforska skriftspråket.

Miljön kan inte heller vara statisk utan måste kunna förändras i takt med förändrade behov. Det gäller både mer omfattande ombyggnationer men också att befintliga utrymmen är flexibla och medger fortlöpande anpassningar till den pedagogiska verksamhetens behov. Sådana anpassningar måste kunna påverkas av arbetslagen.

Betydelsen av en stimulerande och stödjande miljö ser Skolverket som en av de frågor som särskilt bör uppmärksammas i det fortsatta reformarbetet och i kompetensutvecklingen för arbetslagen. Även nämnd- och förvaltningsnivå och inte minst de ansvariga lokalförvaltarna i kommunerna måste omfattas av denna insikt.

#### *Sammanfattande slutsatser och förslag till åtgärder*

Skolverket anser att integrationsreformen, som är grundad i kunskap om barns utveckling och lärande, har goda förutsättningar att leda till utveckling av den pedagogiska verksamheten och barns omsorg och lärande. Om goda förutsättningar skapas i arbetslag sammansatta av företrädare för de olika barnomsorgs- och skolkulturerna kan ett nytt gemensamt synsätt och arbetssätt växa fram som gynnar barns utveckling och lärande. Dessa förutsättningar handlar framför allt om tid och stöd för kompetensutveckling; inte minst genom möjligheter till gemensam reflektion, planering och utvärdering av den pedagogiska verksamheten. Men det handlar också om kunskap, medvetenhet och samsyn i hela organisationen, ”den röda tråden”, samt om strukturella förutsättningar i form av storlek och sammansättning av barn- och personal grupper. Det handlar även om ändamålsenliga lokaler.

I ett försök till systemanalys har vi pekat på problem att åtgärda på alla nivåer i styrkedjan och en problematisering och diskussion har förts om såväl normativa som informativa insatser.

Åtgärder på *statlig* nivå som kan underlätta reformens genomförandet är:

- Fortsatt översyn och synkronisering av lag och förordning.
- Satsning på implementering av integrationsreformen, den reviderade Lpo 94 och Lpfö 98 såväl på kommunal nivå som på verksamhetsnivå och inom rektors- och lärarutbildningen.
- Fortsatt satsning på utvecklingsarbete och utvecklingsdialoger med kommuner och skolor i enlighet med regeringens uppdrag till Skolverket avseende ökad måluppfyllelse i skolan.
- Forskningsbaserade studier av den pedagogiska verksamhetens innehåll och effekter av olika organisations- och vistelseformer.
- Satsning på en dialog med rektorsutbildningen och lärarutbildningen.

Åtgärder på *kommunal- och verksamhetsnivå* nivå skulle bl. a. kunna vara:

- En medveten satsning på att förstärka kunskap och samsyn i hela organisationen
- Satsning på kompetensutveckling av all personal på lika villkor
- Att skapa tid och stöd för kollegial reflektion
- Att värna och stödja de nya personalgrupperna i skolan
- Översyn över ledningsorganisationen och dess kompetensbild
- Utvärdering av de integrerade verksamheterna



# Referenser

- Ahlstrand, E. (1995) *Lärares samarbete – en verksamhet på två arenor*. Akademisk avhandling. Linköpings Studies in Education and Psychology.
- Andersson, B-E., Rohlin, M., Söderlund, A. (red). (1997) *Skola – skolbarnsomsorg i samverkan*. SKOLBOM-projektet nr 3. Utvärdering av skolbarnsomsorg. Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för barn- och ungdomsvetenskap.
- Calander, F. (1999) *Från fritidens pedagog till hjälplärare*. Akademisk avhandling. Uppsala: Acta Universitatis Upsalensis.
- Carlgren, I. och Hörnquist, B. (1999) *När inget facit finns – om skolutveckling i en decentraliserad skola*. *Skola i utveckling*. Stockholm. Skolverket.
- Dahlberg, G., Lenz Taguchi, H. (1994) Förskola och skola - om två skilda traditioner och visionen om en mötesplats. *Grunden för livslångt lärande. En barmogen skola*. S. 1994:45. Stockholm, Utbildningsdepartementet.
- Davidsson, B. (2000) *Samlingen - en symbol för integration mellan förskola och grundskola*. Paper presenterat på NFPF Congress, Kristiansand, Norge.
- Ds 1997:10. *Samverkan för utveckling*. Utbildningsdepartementet.
- Ekholm, M., Blossing, U., Kåräng, G., Lindvall, K., Scherp, H.Å. (2000) *Forskning om rektor – en forskningsöversikt*. Skolverkets monografiserie. Stockholm: Liber.
- Förordningen om kvalitetsredovisning inom skolväsendet. SFS 1997:702.
- Flising, B. (1995) *Samverkan skola – barnomsorg. En utvärdering*. SOS-rapport 1995:12, Stockholm: Socialstyrelsen.
- Granström, K. (1990) *Arbete och kommunikation i arbetslag och arbetsenheter*. SIC 31, Tema Kommunikation, Linköpings universitet. Grundskoleförordningen 2 kap 13 §.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1998) *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 9, No. 2, 157-191.
- Hameyer, U., Ekholm, M. (1995) *Portraits of productive schools*. Albany, State university of New York press.
- Haug, P. (1991) *6-åringarne – barnehage eller skole?* Oslo. Det Norske samlaget.
- Haug, P. (1992) *Educational reform by experiment. The Norwegian experimental educational programme for 6-year olds (1986-1990) and the subsequent reform*. Stockholm. HLS förlag.
- Haug, P. (1997) Politikk og pedagogikk i norsk 6-årsreform. Om det beste frå barnehage og skule. Seminarium vid Skolverket 20. November 1997.
- Henckel, B. (1990) *Förskollärare i tanke och handling*. En studie kring begreppen arbete, lek och inläring. Akademisk avhandling. Pedagogiska institutionen. Umeå universitet.
- Jonsson, M. & Ahlström, K.G. (1991) *Fri elevgruppering*. Studentlitteratur. Lund.
- Karlsudd, P. (1999) *Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg*. Lärarhögskolan. Malmö.

- Kommittédirektiv (Dir. 1996:61) till Bosk 1. *Pedagogisk verksamhet för barn och ungdom 6-16 år.*
- Kåräng, G. (1997) *Pedagogiskt ledarskap. Pedagogisk forskning i Sverige.* Arg. 2. No 4, 263-278.
- Kärrby, G. (1982) *Forskning kring samverkan förskola-lågstadium.* Institutionen för praktisk pedagogik. Göteborgs universitet.
- Lidholt, B. (1999) *Anpassning, kamp och flykt. Hur förskolepersonal handskas med effekter av besparingar och andra förändringar.* Akademisk avhandling. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Linnell, M. (2000) *Reformeringen av gymnasieskolan: en sammanfattande analys.* Skolverkets rapport 187.
- Lundberg, I., Frost J., et al. (1988) "Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children." *Reading Research Quarterly* (23): 263-284.
- Pedersen, J. (1998) *Informationstekniken i skolan. En forskningsöversikt.* Stockholm. Skolverket.
- Pramling, I., Mauritzon, U. (1997) *Att lära som sexåring. En kunskapsöversikt.* Stockholm. Liber.
- Pramling, I. (2000) *Förskoleklassen och integrationen med skolan- hinder och möjligheter.* Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Prop. 1975/76:39. *Utredning om skolans inre arbete.*
- Prop. 1988/89:4. *Skolans utveckling och styrning.*
- Prop. 1995/96:206. *Vissa skolfrågor mm.*
- Prop. 1997/98:6. *Förskoleklass och andra skollagsfrågor.*
- Prop. 1997/98:94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet mm.*
- Regeringens skrivelse 1996/97:112.
- Regeringsregeringsbrev för budgetåret 1998.
- Regeringens regleringsbrev för budgetåret 1999.
- Scherp, H.Å. (1998). *Utmanande eller utmanat ledarskap.* Akademisk avhandling. Göteborg studies in educational sciences 120. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Seigeroth. (1998) Integration av förändringsmetoder - en modell för välgrundad metodintegration. *Institutionen för datavetenskap.* Linköping, Linköpings universitet: 213.
- Skollagen, 2. kap 8§.
- Skolverket. (1997) *Ansaret för skolan- En kommunal utmaning.*
- Skolverket. (1998) *Barnomsorgen. Kunskapsläget inför framtida utvärdering - en inventering och analys.* Stockholm. Skolverket.
- Skolverket. (1998) *Nationella kvalitetsgranskningar. Skolverkets rapport nr 160.*
- Skolverket. (1998) *Integration mellan barnomsorg och skola. Beslut genomförande och konsekvenser i tolv kommuner.* Stockholm. Skolverket.
- Skolverket. (1999) *När inget facit finns... - om skolutveckling i en decentraliserad skola.* Stockholm. Liber.
- Skolverket. (1999) *Reformeringen av gymnasieskolan. En sammanfattande analys.* Stockholm. Skolverkets rapport nr 187.
- Skolverket. (1999) *Att utvärdera skolan.*
- Skolverket. (2000) *Barnomsorg och skola. Jämförelsetal för huvudmän, del 1.*
- Skolverket. (2000) *Barnomsorg och skola i siffror, del 2.*
- Skolverket. (2000) *Finns fritids? Skolverkets rapport nr 186.*
- Skolverket. (2000) *Nationella kvalitetsgranskningar 2000.* Skolverkets rapport nr 190.
- Skolverket (2001) *Hur kan vi förstå skolans styrning? Skolverket. Avdelningen för uppföljning och utvärdering.*

Skolverkets allmänna råd om kvalitetsredovisning inom skolväsendet. Allmänna råd 1991:1.

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

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

SOU 1994:45. *Grunden för livslångt lärande. En barmogen skola*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.

Staessens, K. (1993) The Professional Culture at "The Cornflower" i Kievert, K.F. & Vanderberghe, R (eds.), *School Culture, School Improvement and Teacher Development*. Leiden: DSWO Press, Leiden University.

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

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

Wiechel, A.S. (1994) Erfarenheter från lokalt utvecklingsarbete angående samverkan mellan förskola och skola.

Ågårdh, I. (1992) *Föräldrars uppfattning omkring samarbete skola – fritidshem*. Institutionen för pedagogik och specialmetodik. Lärarhögskolan i Malmö: Lunds universitet.