



"Det är ju ingenting vi bett om..."

En studie av en integrationsprocess mellan förskoleklass och skola, med fokus på personal i förändring.

Rapport från Institutionen för
Hälsa- och Beteendevetenskap
Högskolan i Kalmar
ISSN 1652-2206
ISBN 91-89584-66-X

Helena Ackesjö



Det är ju ingenting vi bett om...

En studie av en integrationsprocess mellan förskoleklass och skola,
med fokus på personal i förändring

Helena Ackesjö

D-uppsats i pedagogik 61-80 poäng
Vårterminen 2006

Handledare: Anne-Mari Folkesson
Institutionen för Hälso- och beteendevetenskap
Högskolan i Kalmar

HÖGSKOLAN I KALMAR

Institutionen för hälso- och beteendevetenskap

Arbetets art:	Magisteruppsats, 10 poäng Pedagogik
Titel:	Det är ju ingenting vi bett om... En studie av en integrationsprocess mellan förskoleklass och skola, med fokus på personal i förändring
Författare:	Helena Ackesjö
Handledare:	Anne-Mari Folkesson

ABSTRAKT

Det övergripande syftet med rapporten är att följa en integration mellan förskoleklass och grundskola på en enhet under ett läsår. Undersökningen fokuseras på lärarnas och skolledningens uppfattningar om verksamheten i samband med förändringsprocessen både före, under och efter den fysiska integrationen. Tyngdpunkten läggs på att se vad olika grupper och kulturer samt läraryrkenas historiska och traditionella bakgrund spelar för roll i deras uppfattningar. I undersökningen har aktionsforskning använts. Metoden är tillåtande för triangulering, och vid datainsamlingen har samtal, observation/dagbok samt enkäter använts. Resultaten visar att förändringsprocessen påverkades av att grundskollärarna så småningom underordnade sig samverkansreformen. Förskollärarna däremot balkaniserade sig och skapade ett friutrymme. Förändringsprocessen påverkades därför av en tyst maktkamp mellan lärarna, avseende inbördes traditionell och historisk rangordning, samt en kamp om pedagogiska metoder. Genom att underordna sig tog grundskollärarna makten över samverkan. Ingen spontan samverkan etablerades under det första verksamhetsåret.

The major purpose of this master thesis is to follow a collaboration project of pre-school and compulsory school at one school during one school year. The survey is focused on the teachers and school administrators perception of the activities during the process of change before, during and after the physical integration. The main focus is to study how different groups and cultures of the teachers and the teachers historical and traditional background affect the perception. The survey is based on action research. The method allows triangulation, and during the data collection conversation, observations, diaries and questionnaires has been used. The results shows that the process was affected by the fact that compulsory school teachers eventually subordinated to the reform of collaboration. The pre-school teachers however regressively balkanized themselves and created a room for acting. The process was thereby affected by a silent power struggle amongst the teachers, in terms of internal traditional and historical ranking and of educational methods. By subordination the compulsory school teachers took the power over the collaboration. No spontaneous collaboration was established during the first school year.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD	5
1. INTRODUKTION	6
2. BAKGRUND	8
2.1 Att förbereda för skolan	8
2.1.1 Skolförberedelse	9
2.1.2 Skolmognadsbegreppet	10
2.1.3 Barns läs- och skrivinlärning	10
2.2. Tidigare integrationsstudier	13
2.2.1 Studier av olika integrationer mellan förskoleklass och skola	13
2.2.2 Förutsättningar som beskrivs nödvändiga vid en integration	15
2.2.3 Beskrivna riskområden vid integrationer	16
2.2.4 ”Den nya pedagogiken”	18
3. TIDIGARE FORSKNING SOM UTGÅNGSPUNKT FÖR UNDERSÖKNINGEN	21
3.1 Organisationer, grupper och förändringar	21
3.1.1 Organisationen, och organisationen i organisationen	21
3.1.2 Grupper och kulturer i skolan	22
3.1.3 Omstrukturering och förändringar	26
3.2 Förskole- och skoltraditionen beskrivna som motsatta fenomen	28
3.2.1 Skilda traditioner vid integreringen	28
3.2.2 Jämförelser, skillnader och släktskap	29
4. SAMMANFATTNING AV BAKGRUNDEN	31
5. SYFTE	33
6. METOD	34
6.1 Aktionsforskning	34
6.1.1 Olika perspektiv	35
6.1.2 Metodkritik	36
6.2 Urval och datainsamling samt analys	37
6.2.1 Aktionsforskningens verktyg	38
6.2.2 Analys	41
6.2.3 Etik, tillförlitlighet och källkritik	41
6.3 Projektprocessen	45

7. RESULTAT & TOLKNING	46
7.1 Grupperns bemötande av förändringar	46
7.1.1 Lärarna drar sig undan	46
7.1.2 Tolkning	47
7.1.3 Insyn och auskultation	48
7.1.4 Tolkning	50
7.1.5 Samverkanstillfällen	51
7.1.6 Tolkning	52
7.1.7 Grundskollärarna ger upp samverkansarbetet	53
7.1.8 Tolkning	55
7.1.9 Sammanfattning	55
7.2 Historiska och traditionella skillnader	56
7.2.1 Förskoleklassens innehåll och arbetssätt	56
7.2.2 Tolkning	58
7.2.3 Läroplansperspektivet och skolkulturens dominans	60
7.2.4 Tolkning	62
7.2.5 Sammanfattning	63
8. DISKUSSION	64
8.1 Resultatens samstämmighet med tidigare integrationsstudier	65
8.2 Att integrera men samtidigt behålla särart	67
8.3 Heliga kor och heliga värden	69
8.4 Makt och status	71
8.5 Slutsats	73
8.6 Vidare forskning	73
Epilog	74
Referenslista	75
Bilagor	78

Förord

Att till sist vara klar med en uppsats man varit verksam med under en lång tid är både vemodigt och glädjande. Detta arbete har sträckt sig över två år och har medfört många reflektioner över lärarnas arbetssituation i dagens skolor, men även personliga reflektioner över min egen arbetssituation som pedagog. Många frågor har givits svar.

Ett stort tack framförs på detta sätt till mina tre inspirationskällor till denna uppsats; Barbro Morsing, universitetslektor vid Växjö Universitet, Monica E. Nilsson, universitetslektor vid Blekinge Tekniska Högskola, samt Ingmari Munkhammar, universitetslektor vid Luleå Tekniska Universitet. Genom deras trevliga tillmötesgående och deras avhandlingar kom jag till slut på rätt spår i mitt eget arbete.

Tack framförs även till min outtröttliga handledare universitetslektor Anne-Mari Folkesson vid Högskolan i Kalmar, som ofta verkar ha dygnet-runt-jour. Ett tack även till mina kollegor i seminariegruppen för varma råd och tips, samt intensiva och givande pedagogiska diskussioner.

Kalmar i april 2006

Helena Ackesjö

1. Introduktion

En integration av förskola och skola aviserades i regeringsförklaringen i mars 1996 (SOU 1997:157). Man ville integrera förskola, skola och skolbarnsomsorg, för att höja kvalitén på skolans första viktiga år. Den 1 juli 1996 övertog Utbildningsdepartementet ansvaret för förskolan från Socialdepartementet. Här kom perspektivförskjutningen för förskolan, från familjepolitik till utbildningspolitik.

Grunden till ett livslångt lärande läggs i förskolan (Prop. 1997/98:6). Därför ansåg regeringen att förskolan skulle bli en del av skolsystemet. Förskolans pedagogiska roll skulle stärkas och synliggöras, för att på så sätt ge barnen en bra grund för det fortsatta lärandet. Samtidigt menade man att man genom att låta den dåvarande sexårsverksamheten i stället bedrivs som en förskoleklass i skolsystemet, ökar förutsättningarna för en integration av verksamheterna (a.a.). I sammanhanget är det viktigt att notera att det redan i SIA-utredningen 1974 föreslogs att skolans möjligheter till omsorg skulle förbättras och att man redan då föreslog att grundskolan i högre grad skulle tillämpa arbetssätt och arbetsformer som knyter an till förskolepedagogiken (Skolverket, 2001).

Genom att integrera verksamheterna förs förskolepedagogiken på ett medvetet sätt in i skolsystemet, menar man i departementsskrivelsen ” *Om förskolan, skolan och skolbarnsomsorgen*” (1997:10). Mötet mellan olika pedagogiska synsätt samt mångfalden av metoder och aktiviteter skulle stärka barnens utveckling och lärande (Davidsson, 2002). Aktiviteter som av tradition tillhört förskolan bör förekomma även i grundskolan och bidra till nya arbetssätt där.

På min arbetsplats startade vi under vintern/våren 2004 ett eget integrationsprojekt, där vi skulle integrera förskoleklasserna med skolan. Förskoleklasserna fördes över från en förskoleenhet till en 1-9-skola, för att integreras till höstterminen 2004. Då jag under denna period skulle vara föräldraledig, ansåg vi att det passade bra att jag som ”utomstående” (men ändå väl insatt) observatör kunde följa integrationsprojektet för att se hur de olika arbetslagen utformade sin nya organisation under det första verksamhetsåret.

Mitt angreppssätt blev aktionsforskning, då jag utgick från en verklig situation och dess problematik. Ur analyserna av empirin framkom hela tiden nya problemställningar att gå ut och undersöka igen. Även om problemställningarna hela tiden skiftade, så var grundtanken med undersökningen att *ur ett organisatoriskt perspektiv undersöka förändringsprocessen vid integrationen och hur förändringarna bemöts av de involverade lärarna*. Det är viktigt att redan här påpeka att detta inte är en studie om samverkan, utan en undersökning som ska lyfta fram integrationsprocessen ur ett organisatoriskt perspektiv med teorier om läraryrkenas olika historik och traditioner som grund.

I uppsatsen kallas samtliga respondenter för lärare, i de fall de inte särskiljs och namnges som grundskollärare, förskollärare eller fritidspedagoger.

Uppsatsen är disponerad enligt följande:

Första avsnittet i *kapitel två* behandlar vikten av sexåringarnas skolförberedelse, och frågor som diskuteras är bland andra huruvida barnen ska få möta skriftspråket innan de börjar första klass eller inte. Andra delen i bakgrunden tar upp tidigare studier som gjorts vid integration mellan förskola och skola, vilka riskområden som finns vid en integration och vad integrationen har för pedagogiska mål.

I *kapitel tre* redovisas den tidigare forskning som ligger till grund för analysen av det empiriska materialet. Kapitlet delas in i två avsnitt, där det första behandlar organisationer, grupper och förändringar och det andra behandlar förskolan och skolan beskrivna som två motsatta fenomen.

Kapitel fyra och fem består av sammanfattning av bakgrunden samt uppsatsens syfte.

I det *sjätte kapitlet* beskrivs aktionsforskningen som metod för datainsamlingen, samt urval och beskrivning av analysen.

I *kapitel sju* redovisas resultaten av undersökningen och i det *åttonde och sista kapitlet* diskuteras slutsatserna av densamma.

2. Bakgrund

Att studera samarbete mellan yrkesgrupper innebär även att studera möten mellan olika traditioner och erfarenheter (Davidsson, 2002). Samarbetet mellan förskollärare och grundskollärare sker mellan två samhälleliga institutioner som har och har haft olika uppdrag, och som dessutom har utvecklats utifrån två olika samhällsbehov. För att förstå hur man samarbetar idag är det viktigt att förstå de olika institutionernas ursprung och traditioner (a.a.). I föreliggande kapitel kommer jag därför att behandla tre förståelsen viktiga områden:

- styrdokument
 - förskolans förberedande arbete
 - exempel på tidigare integrationer mellan förskola och skola
- tillsammans med mitt teoretiska perspektiv; förskolans och skolans historiska traditioner samt organisationer och förändringar.

Nämns bör att det vid sökningar i svenska och internationella databaser över litteratur och tidskrifter inte finns mycket skrivet om integreringar mellan förskola och skola, när man lägger fokus på skolkulturer och omstruktureringar. För visso finns mycket skrivet om barnskolor i stort, om den pedagogiska processen och verksamheten med barnen i förskole- och skolåldern. I denna undersökning har dock inte fokus legat på olika samverkansstyper mellan personalkategorier, utan på förändringsprocessen vid integration, sett ur ett organisatoriskt perspektiv.

2.1 Att förbereda för skolan

Inledningsvis är det av vikt att behandla frågor om hur man förbereder barn för skolan, samt skolmognadsbegreppet och barns läs- och skrivfärdigheter. Detta för att ge läsaren en bild av den forskning som finns om hur förberedda sexåringarna är för skolan och dess arbete.

Pramling, Klerfelt & Graneld (1995) påvisar i sin studie att barn lär genom interaktion med andra människor. På detta sätt utvecklas en förståelse för sin omvärld. Man kan uttrycka det som om att barn behöver samspela med andra människor och inte med pappersark. I många förskolor arbetar man just med att få barn att tala och reflektera mera, att lära barnen att det kanske inte alltid finns ett rätt svar, utan att det viktiga är att barnen reflekterar och delar med sig av sina tankar. Men medan ett av huvudmålen i förskolan är att barn ska tala och uttrycka sig, verkar det framstå som om det viktigaste i skolmiljön är att barnen ska vara tysta, lyssna och ta instruktioner, menar författarna. Några av lärarna i studien påtalade också vikten av att förutsättningen för att barn ska lära sig något över huvud taget är att de först lär sig vara tysta.

Eftersom den nya läroplanen har en inriktning på att barnen ska lära sig lära, dvs. bli medvetna om och kunna utnyttja sin egen förmåga att lära sig, så menar författarna till studien att det självklart är olyckligt att detta får så lite utrymme i klassrummet. Den metakognitiva förmågan till att tänka och reflektera över sitt eget lärande bör ju övas bäst i interaktion med andra (Pramling mfl., 1995) .

Skola och förskola har alltid haft olika traditioner och olika typer av mål och riktlinjer som idag kanske håller på att flyta samman. Förskola och skola delar idag synen på att den pedagogiska verksamheten ska bidra till att barnen utvecklar en bra förståelse för sin omvärld. Detta blir enligt Pramling mfl. (1995) speciellt viktigt i övergången mellan förskola och skola. Den syn som dominerar i skola och förskola är att man betraktar barnet som en meningsskapare, någon som själv skapar mening och innebörd i vad det arbetar med, Lärandet är en aktiv process som sker inom barnet. Men lärande är också beroende av yttre betingelser, som ett gott samspel mellan barnet och en pedagog. Lärandet ska också ses i ett helhetsperspektiv, lärandet i förskola och skola måste relateras till barnets totala erfarenhetsvärld (a.a.).

2.1.1 Skolförberedelse

Man vet ganska lite om hur barns möte med skolans värld ser ut (Pramling mfl., 1995). Än mindre vet vi hur olika förskoleerfarenheter ger barn förutsättningar att möta den svenska skolan. Resultat från internationella studier visar att barn som gått i förskola med en genuin förskolepedagogik klarar sig bättre i skolan än barn som gått i traditionellt skolinriktad verksamhet, som ex. engelska "nursery-classes" visar exempel på. I dessa lägger pedagogerna fram uppgifter som ska lösas, som övningar i "före-skolan-böcker" eller andra "papper-och-penna-uppgifter" där barnen ska skilja ut likheter och skillnader, skriva bokstäver och siffror etc.

I författarnas studie tar en del av de intervjuade förskollärarna helt avstånd mot att de skulle skolförbereda barnen på något specifikt sätt. En annan grupp menade att allt de gör med barnen kan betraktas som skolförberedande, medan en tredje grupp menade att man inte förbereder barnen för skolan, utan för det kommande livet. Som direkt skolförberedande aktiviteter anger de dock att de arbetar med stencilmaterial, någon gång lånar de ett klassrum och leker skola, de använder skolmaterial eller att barnen lär sig siffror och bokstäver, att skriva sitt namn, enkel matte mm. Förskollärarna menar också att man kan förbereda barnen för skolan genom att träna deras förmåga att ta en instruktion i grupp, lyssna, vänta på sin tur, bli självständiga och hålla ordning på sina saker. Barnen måste också lära sig att samarbeta, påpekar många av förskollärarna. De tycks dock vara överens om att det inte är någon större idé att lära barnen siffror och bokstäver, och att det inte heller är förskollärarnas uppgift.

Det går att hitta en dold läroplan i förskolans sexårsverksamhet (Morsing Berglund, 1994). Delar av den attitydträningen som den dolda läroplanen framhåller, är den viktiga del av undervisningen. Barnen ska lära sig rutiner, turtagning, passa tider, hålla avtal osv. Det dåliga med den dolda läroplanen är att den är just dold, läraren tror sig lära ut sitt ämne och tar inte reda på effekterna av sitt handlande.

Rubinstein Reich menar att även samlingarna i förskolan ses som skolförberedande; barnen tränas i den dolda läroplanen – dvs skolans spelregler. Det är trångt i samlingen, och pedagogen leder och visar vem som bestämmer (a.a., 1993).

2.1.2 Skolmognadsbegreppet

Morsing Berglund (1994) menar att begreppet skolmognad har olika innebörd beroende på vilken syn man har på inläring och utveckling. För förskolans verksamhet har det givetvis stor betydelse vilken syn den mottagande läraren i skolan har, och vilka krav och eventuella förväntningar som skolan kan ställa på förskolebarnens mognad vid skolstarten. Morsing Berglund menar att i de officiella dokumenten har begreppet i stort sett avskaffats, men att mycket av mognadstänkandet finns kvar i verksamheterna.

Lundgren (1981) anser att redan i mitten på 1970-talet (bla i SIA-propositionen) talade man om att barnen skulle få en mjuk övergång mellan förskola och skola, och att man i skolans lägre år skulle använda arbetssätt och arbetsformer som knyter an till förskolepedagogiken. Skolmognadsprov och skolmognadsklasser borde inte längre förekomma, slog man fast.

Morsing Berglund (1994) menar att vara moget för något betyder att man ska utföra en viss prestation, man har kommit in i ett tillstånd och att man är beredd att acceptera det som händer. Ett barn skulle alltså vara skolmoget när det är redo att börja skolan och kan uthärda alla krav och påfrestningar som det ställs inför. Ser man det så här så blir mognadsbegreppet beroende på vilka krav den speciella skolan ställer och vilka undervisningsmetoder man använder. Den grundläggande idén bakom 1990-talets ”nya” grundskola är att respektera varje barn som det är, som en individ som inte ska klassificeras in och sorteras upp. I stället måste lärarna, speciellt för de yngre barnen, individualisera undervisningen mer. Skolmognadsbegreppet blir i så fall inte ett organisatoriskt utan ett didaktiskt problem.

Även Lundgren (1981) menar att skolmognad definieras olika i olika miljöer, förskollärare och lärare har ofta olika uppfattning om vilka elever som är skolmogna. Lundgren menar också att skolmognad är beroende av elevernas ekonomiska och sociala bakgrund. Lundgren visar genom ett utdrag ur Lgr 69 att skolmognadsbegreppet utsatts för hård kritik redan under 1960-talet. Man menade då att skolmognaden inte enbart kan mätas genom att göra ett skolmognadsprov. Man måste även beakta att det är lärarens metodik som avgör hur elevens möte med skolan blir. Därför ska man inte fråga sig om barnet är mogen för skolan, utan VAD barnet är moget för. Skolan bör sedan anpassa sig efter de elever den tar emot.

2.1.3 Barns läs- och skrivinläring

I en undersökning har Skolverket (2001) redovisat att barn i förskoleklasserna inte får de förutsättningar för läs- och skrivutveckling som de behöver. Skillnaderna i de olika lärarnas syn på denna process är också stora (Skolverket, 1998).

Barn oberoende av ålder bör få möjligheter att utveckla en god förmåga att läsa och skriva (Skolverket, 2001). Läs- och skrivförmågan utvecklas från förskoleåldern och fram till vuxen ålder. I Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998) framgår det klart och tydligt att barnen ska utveckla sitt ord- och begreppsfrörråd och sin förmåga att

leka med ord och sitt skriftspråk. I den läroplan som gäller för förskoleklassen (Lpo 94) finns det inte någon tydlig målbeskrivning för vilken stimulans man ska ge barnen i deras läs- och skrivutveckling (Skolverket, 2001).

Att lära sig läsa är för många barn en härlig och spännande process (Skolverket, 2001). Steget från att inte alls kunna läsa själv till att koda av bokstäver och ord skapar nya möjligheter för barnet. Nu behöver det inte längre vara beroende av att det finns en vuxen i närheten för att barnet ska kunna ta en bok eller skriva ett brev. Färdigheten är viktig för barnets vidare utveckling, och för att kunna följa med i undervisningen i skolan. Svårigheter hindrar barnets utveckling. En slutsats Skolverket tagit är att förskoleklasserna i de integrerade verksamheterna inte givit barnen optimala förutsättningar för denna utveckling. Fokus i de undersökta förskoleklasserna har legat på språklig medvetenhet och på läsning, men man har inte lika mycket uppmärksammat barnens tidiga skrivande. Det huvudsakliga ansvaret för introduktionen av skrivandet har istället legat på grundskollärarna.

Det finns skillnader i förskollärares och grundskollärares synsätt kring läs- och skrivprocessen i barns tidigare år (Skolverket, 1998). Grundskollärare lägger större vikt vid en systematisk träning av bokstäver och ljud, medan förskollärare mer ser till barns förmåga att leka med språket. Vid samtliga undersökta förskoleklasser gavs sexåringarna stimulans i språklig medvetenhet (Skolverket, 2001). Barnen får därmed en bra grund för den läsundervisning de möter i år ett. Undersökningen visar dock även att de flesta barnen i förskoleklasserna redan klarar av att läsa både enkla ord och sammanhängande texter. Dessa barn ges inte den stimulans och möjlighet de behöver inom ramen för individualiserad undervisning. Detta gäller även för de barn som har svårigheter.

För att lära sig läsa och skriva behöver barnen ägna tid till detta (Skolverket, 2001). Undersökningen visar att förskoleklasserna ger barnen formell undervisning inom ämnet, men även informell undervisning. Som exempel på detta har förskollärarna organiserat lokalerna så att barnen på eget initiativ kan läsa, använda datorprogram, spela pedagogiska spel osv. Resultaten visar dock att barnen har andra behov, och därför hellre väljer att leka, bygga med lego eller rita.

Slutsatserna av undersökningen visar att typen och omfattningen av integrationen spelar stor roll för hur man arbetar med läs- och skrivstimulansen i förskoleklassen (Skolverket, 2001). Skolor som har låg grad av integration mellan förskoleklass och skola, arbetar med en förberedelsemodell. Modellen innebär språklig medvetenhet som ska förbereda för läsning, men innehåller inga egentliga läsningar eller sammanljudningar. Man leker med språket och barnen får en grundläggande begreppsbyggnad och ordförståelse. Skolor med utvecklad integration tillhandahåller läs- och skrivstimulans för barnen i förskoleklassen.

Fagerli, Lillemyr & Söbstad (2000) hänvisar till Dahlberg & Taguchi (1994) som menar att det är nödvändigt att undersöka om förskole- och skoltraditionen har någon gemensam syn på barnet, lärandet och på kunskap. Utifrån detta måste man sedan bygga upp en ny plattform att stå på. Om detta ska bli möjligt menar man att barnens

initiativ och självständighet tydligare måste lyftas fram. Då behövs det pedagoger som stöder barnens självkänsla och som visar att de "bryr sig om" barnet ordentligt. Detta, menar författarna, är principer som framhävs starkt i förskolepedagogiken, och att man endast kan se tendenser av det i skolans pedagogik.

Lärarna i Johansson & Janckes studie (1994) menar att man är rädd för att verksamheten för sexåringarna kommer att permanentas och övergå i en tidigare skolstart. Man är rädd att en del lärare ska göra skolbarn av sexåringarna och sätta igång med läs- och skrivinlärning. Samtidigt menar de intervjuade förskollärarna att man självklart blir påverkad av skolans kultur när man arbetar i skolan. En förskollärare menar att hon för första gången vågat sig på att arbeta lite med bokstäver med sina sexåringar, något hon ser som en rolig utmaning för sig själv. Men hon säger bestämt att hon "*försöker att inte leka förskollärare*". En annan förskollärare menar mera svävande att "*vi kanske har lite mera skolaktigt. Jag vet inte. Man blir påverkad*" (a.a. sid. 44).

Skolverkets utredning visar att utvecklingen i de integrerade verksamheterna fått slagsida, eftersom skolans kultur påverkar förskoleklassens arbetssätt i alltför hög grad, medan förskollärarna i sin tur har små möjligheter att påverka skolans arbetssätt (Skolverket, 2001). Skolans sätt att arbeta bör i större utsträckning ta intryck av förskolans arbetssätt, och på så sätt kan förskolan bidra till att höja kvalitén på skolans tidiga år (Dir. 1996:61). Förskolans arbetssätt bör alltså prägla barnets förskole- och skoltid, och där menar man i direktivet att skolan har mycket kvar att lära av förskolan. Det anses också viktigt att förskolan ta till vara på barnets egen vilja att lära, och därvid tar större intryck av skolans sätt att arbeta med läs- och skrivinlärning.

Förskola och skola har utvecklats ur skilda traditioner, och integrationens syfte är att verksamheterna ska komplettera varandra (Prop. 1997/98:6). Regeringen skiljer här på skolans betoning på långsiktigt, systematiskt lärande och förskolans här- och nu perspektiv. Synen på kunskapsutvecklingen och inlärning förändras. Skolornas arbetsformer och organisation förändras också ständigt. I läroplanen har regeringen anggett den värdegrund skolan ska vila på, samt ställt upp mål och riktlinjer. Varken läroplaner eller kursplaner anger arbetssätt eller metoder. Det är upp till varje lärare och arbetslag att forma arbetssätt tillsammans. Därför menar man att förändringsarbetet i skolan måste ta sin utgångspunkt i en helhetssyn på barnet, på kunskap och på lärande. För att nå en verklig mötesplats för de två olika verksamheterna måste en enhetlig och gemensam syn på det lärande barnet, pedagogens roll och det pedagogiska arbetet arbetas fram. Mycket av det bygger på den gemensamma värdegrunden, och ett gemensamt måldokument främjar också processen. "*Undervisningsbegreppet behöver vidgas till att omfatta ett främjande av läroprocesser, där förskolans och skolans kultur och arbetssätt ömsesidigt kan mötas och utformas till en pedagogisk helhet*" (a.a. sid. 36).

Då bakgrunden för integrationen mellan förskoleklass och skola är lagd redovisas i kommande avsnitt några av de integrationsstudier som genomförts.

2.2 Tidigare integrationsstudier

Avsnittet avser att beskriva olika integrationsprojekt mellan förskoleklass och skola, samt de slutsatser man dragit under processen med integrationerna. Dessutom lyfter avsnittet fram en del av de riskområden som kan uppstå vid integrationer.

Integration mellan förskola och skola innebär möten mellan olika pedagogiska traditioner och deras yrkesföreträdare, samt mellan olika samhällsliga institutioner för undervisning, lärande och socialisation (Davidsson, 2002). Dessa två institutioner har fyllt olika behov och haft olika funktion, vilket inneburit att man under lång tid har utvecklat olika pedagogiska traditioner. Beslutet om integration mellan förskola och skola samt införandet av förskoleklass har enligt Davidsson ändrat på dessa förhållanden. Integrationen ska peka mot en ny pedagogisk verksamhet.

I ett flertal studier av samverkan och integration har förskolans och skolans olikheter fokuserats, och resultaten visar ofta på svårigheter vid integration (Davidsson, 2002). *”Få studier har visat att en verklig och varaktig samverkan är möjlig att uppnå”* (a.a., sid. 13).

- I vissa studier relateras problemen till skilda yrkestraditioner eller institutionstraditioner, eller relaterar man till makt, status och strukturer.
- I andra studier relateras problemen till att skolan har sitt ursprung i utbildningssektorn och är obligatorisk, medan förskolan med sitt ursprung i socialtjänsten är frivillig.
- Det finns även studier som lyfter fram skillnader i pedagogik, metodik och förhållningssätt som hinder för integration och samverkan (Davidsson, 2002).

2.2.1 Studier av olika integrationer mellan förskoleklass och skola

I tidigare forskning har delvis de historiska och traditionella samt de organisatoriska aspekterna vid förändringsprocessen vid en integration tagits upp. I följande kapitelavsnitt avser jag att lyfta fram några av dessa aspekter.

North Valley

Nilsson (2003) hittade i sin undersökning minst fyra olika, om än något överlappande, visioner och traditioner när man nu skulle arbeta fram en ny arbetsorganisation;

- Rektors vision om en individualiserad och förstående pedagogik som skulle kunna förenas med den officiella visionen om barnet som kunskaps – och kulturskapare
- Skolans syn på barnet som kultur- och kunskapsåterskapare
- Förskolans syn på barnet som natur (Dahlberg & Lenz Taguchi 1994).
- Fritidshemmets tradition av social fostran

Det blev intressant att se vilken av dessa motsägelsefulla visioner som skulle bli synliga i kampen om en ny pedagogik. De vertikala spåren skulle i teorin bestå av en hybrid av skolans, förskolans och fritidshemmets visioner. Nilsson menar att sammanslagningen mellan verksamheterna skulle baseras på vilja att hitta ett nytt

arbetssätt. Viljan skulle då kunna ses som antingen en vision av idealet eller ett resultat av ett långsiktigt arbete inom organisationen (a.a.).

Trots rektors försök att få vertikala spår med åldersblandade klasser, stod det tidigt klart att det skulle bli åldershomogena grupper (Nilsson, 2003). Strukturen som framarbetades var samma som den traditionella årskursindelningen. Förskollärarna skulle ta ansvar för sexåringarna och grundskollärarna för sjuåringarna. Fritidspedagogerna skulle hjälpa till var helst de behövdes. Barnen gavs inte alls möjlighet till att bli stimulerade eller utmanade på sin individuella nivå som var grundtanken i rektors vision. Det var istället barnens ålder som bestämde vilken typ av aktivitet de skulle erbjudas att delta i. Sexåringarna stannade kvar i sin röda grupp och sjuåringarna i sin blå, oavsett sin kapacitet eller utvecklingsnivå.

Strukturen att arbeta i åldershomogena klasser gjorde att arbetsfördelningen mellan lärargrupperna förblev ganska orörd (Nilsson, 2003). Grundskollärarna hade fortsatt kontroll över undervisningen av sjuåringarna, samt för dess planering osv. Som en följd av detta var dessutom grundskollärarna borta från spåret under eftermiddagsaktiviteterna, då de planerade. Istället var förskollärarna med barnen. Detta resulterade även i att grundskollärarna inte vände sig till förskollärarna i sina pedagogiska diskussioner, eller i diskussioner runt arbetet med barnen, utan i stället till andra grundskollärare. Nilsson påpekar att färgorganisationen gjorde att relationen mellan grundskollärarna blev starkare än relationen med förskollärarna, och integreringen mellan verksamheterna kom aldrig till stånd i den omfattningen som det var planerat.

Österskolan och Västerskolan

Rektors och lärares visioner inte alltid är desamma. Davidsson (2002) har i sin avhandling följt fyra arbetslag på två skolor, Västerskolan och Österskolan, för att se hur förskollärare och grundskollärare formar en pedagogisk integration. Förutsättningarna på de två olika skolorna var något annorlunda; på Västerskolan utarbetar rektor, som är mellanstadielärare, själv en lokal arbetsplan för hur integrationen ska formars. Några gemensamma diskussioner om hur arbetsplanen ska tolkas förs inte. Sexåringarna och förskollärarna flyttas in i skolans lokaler, och rektors vision är att verksamheten ska vara tvåparallellig och varje undervisningsgrupp ska vara åldersblandad med barn 6-9 år, där personalens respektive kompetens ska kunna utnyttjas optimalt. Lärarna får inte själva söka tjänsterna, utan erbjuds dem då de är anställda inom rektorsområdet. Grundskollärarna befinner sig på välkänd mark, medan förskollärarna gör entré i skolans värld. De lokala arbetstidsavtalen på skolan omarbetas inte för att även innefatta förskollärarna, vilket gör att det inte frigörs någon planeringstid för de nya arbetslagen innan integrationens start.

På Österskolan är tanken att verksamheten för sexåringarna ska bedrivas i barnomsorgens befintliga lokaler, och grundskollärarkompetens ska frigöras för att komma sexåringarna till godo. Skolchefen beslutar att de två arbetslagen ska vara åldersblandade, och innehålla barn mellan 6-9 år. Rektor, som är förskollärare, annonserar ut tjänsterna, och anställningen av lärarna sker av två skilda rektorer var

för sig och helt utan samordning. De sex lärare som anställs ger uttryck för att de vill vara med och utveckla integrationen. Lärarna som ska arbeta i de två arbetslagen möts redan under våren, för att planera verksamheten (Davidsson, 2002).

På Österskolan utspelar sig under det första läsåret en kamp mellan kulturer och traditioner (Davidsson, 2002). Man diskuterar mycket om vems begrepp som ska användas i verksamheten. Begreppsförvirringen inbegriper även verksamhetens inriktning. Även rektor har synpunkter på vem som ska ha tolkningsföreträde. Rektor menar att skolans tradition höll på att ta över verksamheten, och mest frustrerande var det att läraren stängde dörren till sitt klassrum. *"Inom förskolans tradition finns alltid öppna dörrar, som tillåter barnen att byta aktiviteter och att läraren kan ha överblick över det som händer"* (a.a., sid.148). Rektor menar även att rummen ska vara gemensamma och att aktivitetens innehåll ska styra vem som är där, inte yrkestillhörigheten eller barnens ålder.

Efter det andra läsåret fanns det inte längre någon förutsättning för fortsatt integration. Lärarna splittras och söker sig till andra anställningar. Davidsson (2002) beskriver i sin analys att svaren på varför integrationen inte kom till stånd delvis kan finnas i att lärarrollen på Österskolan var intakt och stabil i bemärkelsen att den kunde knytas an till "det traditionella uppdraget". I förhandlingarna och kontrakten kunde man utläsa att läraren inte "ingick" i integrationen, utan administrerade den. En annan del av förklaringen är enligt Davidsson de sociala representationerna hos lärarna, som är så starkt förbundna med den yrkeskategori man tillhör och vilken syn på barn, yrkesrollerna och det enskilda uppdraget man har. Här fann aldrig lärarna en gemensam plattform att så på, utan man lät yrkesrollerna stagnera och de egna föreställningarna härska.

Undersökningen av Österskolan och Västerskolan visar att personaldelaktighet inte alltid är lika med en bra integration. På Österskolan lät rektor personalen vara mycket delaktig i planeringsfasen, personal som själva sökt tjänsterna med integrationsutveckling för ögonen. På Västerskolan utvecklade rektor själv hela arbetsplanen för integrationen. Trots det var det Västerskolan som lyckades behålla sin integration över tid (a.a.).

2.2.2 Förutsättningar som beskrivs nödvändiga vid en integration

Fredriksson (1985) lyfter i sin analys av syskonstugan i Tungelsta fram ett par punkter som kan vara avgörande vid en integration:

- Även om skola och förskola har en övergripande målsättning som vid en första anblick är ganska lika, så förekommer det av tradition stora olikheter i utformningen av verksamheten. Fredriksson menar att skolan har större press på sig att lära barnen färdigheter än vad förskolan har, vilken därför kan vara friare i sin verksamhetsutformning. Här sätter Fredriksson ner foten ordentligt, och menar att *"Om inte skolan är speciellt intresserad av förskolans metodik blir det svårt att bedriva en enad verksamhet"* (a.a. sid. 213).

- Olika personalkategorier representerar olika syn på människor och på inriktningen av verksamheten. Det måste finnas en flerstämmighet i människo- och kunskapssynen vid en integration.
- Det går inte att kommendera fram ett fungerande samarbete. Förutsättningen för en väl fungerande samverkan är att personalen vill arbeta tillsammans och i enlighet med målen.
- Vill ledningen ha ett samarbete mellan förskola och skola, måste man vara beredd att gå in med ett starkt stöd för att få det att kunna fortleva.

Även utvärderingslaget på Kvännaren (Bergman, Björklund & Bylund, 1987) menar att de nödvändiga förutsättningarna för en lyckad integrering kan sammanfattas i fyra punkter:

- Ett mål- och metoddokument med tolkningar som gäller hela verksamheten krävs. Dokumentet ska utformas gemensamt av berörda förvaltningar.
- Personalen ska anställas efter visad önskan att arbeta enligt de mål och metoder som utarbetats. Personalen ska anställas efter intresse och kunnande, och inte efter antal tjänsteår.
- All personal måste få lång förberedelsestid, och tid till diskussion och planering före verksamhetsstart. I samband med detta behövs även ledning och struktur för övergripande och långsiktiga måldiskussioner och utbildning.
- Verksamheten kräver en gemensam platschef för förskola-skola-fritidshem, och ledningen måste ständigt driva måldiskussioner och vara en positiv stötta för verksamheten.

2.2.3 Beskrivna riskområden vid integrationer

I integrationsarbeten finns det risk att vissa problem som kan uppstå, med tanke på historiska och traditionella skillnader mellan yrkeskompetenserna. Ovanstående författare har belyst några av dem.

De olika yrkeskategorierna ser olika på lärandet och på i vilka situationer lärande sker (Nilsson, 2003). Skoltraditionen ser barnet som en reproducent, vilket förutsätter att läraren ges möjlighet till bra förutsättningar när han/hon ska överföra kunskap till eleverna. Detta görs enligt skoltraditionen bäst i ett klassrum. Om istället skolan hade haft synen på barn som kreatörer - att barnen utvecklas och lär i alla dynamiska interaktioner med andra människor och miljöer som är baserade på deras nyfikenhet, önskan att lära och deras erfarenheter – så menar Nilsson (2003) att det skulle finnas helt andra förutsättningar för utbyte av arbetskraft mellan olika yrkeskategorier. Från detta perspektiv kan inläringen lika gärna ske på fritidshemmet, i skogen eller när man dukar fram mellanmålet. Även Munkhammar (2001) specificerar olika syner på lärandet som ett problem. Läraren i arbetslag B iordningsställer en lärandemiljö i klassrummet där ”det egentliga lärandet” sker. Förskolläraren och fritidspedagogen är tillsammans med barnen i de övriga rummen, där man tillhandahåller en miljö som är förberedande eller avkopplande i förhållande till ”det egentliga lärandet”. Diskurserna konstruerar här enligt en praktik som är för givet tagen och naturligt odiskuterad. Förskolläraren och fritidspedagogen menar att ”inlärningsbiten rör vi inte” (a.a., sid.

172) utan att de istället arbetar med en "förberedande" verksamhet innan barnen kommer in till det "egentliga lärandet". Här utövar diskurserna makt över lärarna, vilket även styr dem själva. Därför blir det endast klassrummet och läraren som kan erbjuda ett "egentligt lärande". Detta visar enligt Munkhammar hur starka diskurserna kan vara och hur omedvetet lärarna själva arbetar i dessa.

Svårigheter att samverka kan även till stor del ha sin grund i olika traditioner och olika arbetssätt inom förskola och skola (Fredriksson, 1993). Barnomsorg och skola har övergripande mål som är lika varandra, men förskollärare och lärare ser barn och deras behov på olika sätt. Därför kan man enligt Fredriksson se skola och förskola som institutioner med olika policy vad det gäller genomförandet av verksamheten. Inom förskolan är omsorgen om hela barnet viktig medan man i skolan fokuserar på den kognitiva förmågan hos barnen. När barnomsorg och skola ska mötas i en och samma verksamhet, uppstår därför inte helt oväntat konflikter om vilken policy som ska gälla.

En konflikt kan uppstå när *en av grupperna tar och behåller kontrollen* över den integrerade verksamheten, på samma sätt som de är vana vid (Fredriksson, 1993). Intressekonflikterna kan vara av materiell karaktär, som tillgång på tid, material eller resurser. Konflikterna kan även vara av ideologisk karaktär, dvs. hur man ser på och värderar varandra och ställer upp på olika förhållanden i den integrerade institutionen. Konflikten kan också ha att göra med den egna identiteten, självkänslan och önskan att lyfta fram den egna yrkestillhörigheten.

Vid analysen av planeringen och genomförandet av den försöksverksamhet Fredriksson (1985) granskat, framträder ett mönster som handlar om *aktörernas intressekonflikter, ideologiska motsättningar och ibland även en kamp om makt*. I stort handlade konflikterna om att inblandade aktörer hade ett stort behov av att hävda det egna yrkesområdet. Enligt Fredriksson handlar dessa motsättningar om konsekvenserna av förändrade inbördes relationer mellan förskolan och skolan. Principer som reglerade förskolan skulle nämligen få stort inflytande över den integrerade organisationen.

Förverkligande av mål och medel för verksamheten skulle innebära en utjämning av relationerna mellan de olika yrkeskategorierna (a.a.). Detta var inte alla anställda intresserade av. Berörs man av en organisationsförändring är det naturligt att ifrågasätta vilka fördelar man kan dra av förändringarna personligen. *Hittar man inga fördelar är det naturligt att avvisa idéerna om förändring*. Inom förskola och skola finns det olika attityder och värderingar om vad som är viktigt i avseende om verksamhet och innehåll. Att ta till sig andra och nya värderingar kan medföra risker att behöva omvärdera den egna uppfattningen. Och varför omvärdera om man är nöjd som det är?

En stor brist att det aldrig möjliggörs tid eller forum för att arbetslagen ska kunna utveckla ett kollegialt samarbete (Munkhammar, 2001). Arbetslagen saknar alltså stöd i form av vägledning och handledning, för att kunna förstå hur denna nya pedagogiska praktik ska kunna konstrueras.

Riskområdena har således ofta rört aktörernas intressekonflikter. Nästa avsnitt avser att belysa vad som trots intressekonflikterna ska springa fram ur integrationsprocessen.

2.2.4 "Den nya pedagogiken"

Från regeringshåll talar man sig varm om den nya pedagogiken som ska springa ur en integration mellan förskola och skola, vilket ska gynna barnen i båda verksamheterna.

Munkhammar (2001) vänder sig i sin avhandling emot regeringens proposition "Vissa skolfrågor mm" (1995/96:206), där man talar om att förskola, skola och fritidshem ska integreras och skapa något nytt. Munkhammar frågar sig då vad det är för nytt arbetslagen i hennes undersökning har skapat. I arbetslag A ger man uttryck för att inga större förändringar skett, verksamheten är traditionell och mycket skollik. I arbetslag B uppger förskolläraren och fritidspedagogen att de utvecklats i sitt yrkeskunnande, då de öppnat dörren till klassrummet och samarbetar med läraren i nya och varierade lärandeformer. Läraren upplever dock ingen större förändring, mer än att hon numera kan ägna mer tid åt basämnena. Detta förklaras enligt Munkhammar med att läraren aldrig lämnar sitt klassrum för att arbeta med förskolläraren och fritidspedagogen i deras rum och utifrån deras tradition. Läraren får aldrig möta en tradition som är främmande för henne, vilket däremot förskolläraren och fritidspedagogen gör i sitt arbete tillsammans med läraren i klassrummet.

Påtagligt för alla tre arbetslagen är enligt Munkhammar (2001) att förskolläraren och fritidspedagogen har ett mer utpräglat ansvar över den sociala utvecklingen och över de barn som behöver mera stöd. De barn som inte klarar av undervisningen, inte kan sitta stilla eller bara medverka under en kortare tid, förpassas enligt författaren till förskolläraren. Författaren ställer sig kritisk till detta, och funderar över vad en skola egentligen är och vad en lärare i sin profession egentligen ska kunna klara av. Ska förskollärarens profession begränsas till de barn som inte klarar av att delta i lärarens undervisning? Blir förskolläraren då en ny slags speciallärare?

Under tiden som lärarna i Munkhammars undersökning (2001) börjar samverka, kommer den nya läroplanen (Lpo94). Förskoleklassen infördes i skolan som en skolform, och i direktiven framhåller man att förskolans roll för barns lärande ska stärkas, de kognitiva processerna ska ges ökad tyngd och att förskolepedagogiken ska ges ökat genomslag i skolan (Dir. 1996:61). Författaren ställer sig frågande till dessa formuleringar och undrar vad som menas med att förskolepedagogiken ska ges ökat genomslag i skolan. Vad är i så fall förskolepedagogik, menar hon. Ska barnen bara få vara med på den undervisning som läraren har, och de barn som konstrueras som "omogna" ska hänvisas till förskolläraren? Förskolläraren ska då utöva någon slags specialpedagogik med dessa oroliga barn och förbereda dem för att kunna lära. Är detta den nya tidens förskolepedagogik (a.a.).

När undersökningen genomfördes hade förskollärarna och fritidspedagogerna inget styrdokument, mer än sina pedagogiska program, därför blev enligt Munkhammar skolans diskurs helt rådande (a.a.). Detta innebär att barnet måste vara moget för att lära i skolan. Därför beskriver författaren att förskollärarens uppgift blev att arbeta skolförberedande, arbetet kopplades alltså inte till barnets eget lärande. Därför blir barnet inte heller betraktat som ett barn i början av sina läroprocesser. Då kan man enligt Munkhammar fundera över vad texterna i olika departementsskrivelser och propositioner egentligen innebär, där man skriver om förskolans viktiga roll för den senare läs- och skrivutvecklingen:

Syftet med att föra in förskoleklassen som en egen skolform var att

- "... ge förutsättningar för en verksamhetsmässig integration..." (Prop. 1997/98:6, sid. 41)
- "... underlätta en eftersträvd integration och bana väg för ett nytt arbetssätt i skolan." (Ds. 1997:10, sid. 3)
- "Inrättandet av förskoleklasser ska ses som en möjlighet att på ett medvetet sätt föra in förskolepedagogiken i skolan." (Ds. 1997:10, sid. 3).
- Arbetet "bedrivs i arbetslag, där personalen – förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger – **gemensamt** planerar och kommer överens om hur arbetet skall fördelas så att vars och ens kompetens tas tillvara." (Ds. 1997:10, sid. 4)
- Pedagogerna "**ömsesidigt** bidrar med sitt professionella kunnande och sina traditioner" (Prop. 1997/98:6, sid. 40)

(ur Munkhammar, 2001)

Längre fram framkommer det dock att det finns "... stora möjligheter för både förskolläraren och fritidspedagogen att, under skoldagen, utföra pedagogiskt kvalificerade uppgifter som **anknyter till lärarens undervisning** i de olika ämnena." (Ds. 1997:10, sid. 45). Enligt Munkhammar (2001) framhåller texterna nu att anpassning ska ske till skolans ordning. Borta är intentionerna om ett gemensamt planerande, ömsesidighet och förskolepedagogik. Nu gäller endast skolans diskurs.

Munkhammar (2001) menar att resultatet i hennes studie visar att lärarna hamnat i korsdrag mellan formuleringsarenan och realisationsarenan. Genom att rektorerna själva skrev fram målen för integrationerna i arbetslagen, fick lärarna inte själva möjlighet att förankra sig i innebörden av dessa mål och ge dem innebörd. Ofta får lärarna själva bära ansvaret för att statliga reformer införs och förverkligas, utan att det ges möjlighet till pedagogiska diskussioner runt förutsättningarna. Även Scherp (1998) menar att sannolikheten för ett framgångsrikt förändringsarbete minskar när skolledningen helt lämnar över ansvaret för utveckling och förverkligande till lärarna. Detta gäller speciellt i de fall lärarna inte helhjärtat stödjer utvecklingsidén och delar utvecklingsprojektets värdegrund (Scherp, 1998).

Resultatet av Munkhammars studie visar att realisering av mål är problematiskt och komplext, och Munkhammar menar att det inte är förvånande att Skolverket i en utvärdering av förskoleklasserna (Skolverket, 2001) påtalar en stor avsaknad av

kunskap om reformens intentioner och kunskaper om läroplanens innehåll samt innebörd. Man menar att mer information och implementering är nödvändig.

Efter att ha belyst och problematiserat riskområden vid integrering av verksamheterna och uppkommandet av den ”nya pedagogiken”, görs nu en övergång till att presentera den tidigare forskningen som ligger till grund för undersökningen.

3. Tidigare forskning som utgångspunkt för undersökningen

I kommande kapitel presenteras den tidigare forskning som kommer att ligga till grund för analysen av det empiriska materialet. Kapitlet delas in två avsnitt; forskning om organisationer, grupper och förändringar samt forskning om de kulturella och traditionella skillnaderna mellan förskola och skola.

3.1 Organisationer, grupper och förändringar

För att kunna gripa över förändringsprocessen vid en integration läggs i kommande avsnitt en grund för förståelsen av organisationer och de grupper och kulturer som kan bildas däri vid en förändringsprocess.

”Organisationer är system för förändring och system mot förändring – samtidigt” hävdar psykologen och socionomen Jeffmar (1992, s. 177). Man är för förändring så länge grundsystemet, *organisationen i organisationen*, inte hotas, medan man är mot förändring när självbilden och själva identiteten i organisationen berörs.

För att få en djupare kunskap om hur organisationer och grupper fungerar i ett skede av stora förändringar, inleds kapitlet med ett avsnitt som belyser dessa frågor.

3.1.1 Organisationen, och organisationen i organisationen

”Varje organisation är ett mysterium” (Jeffmar, 1992, s. 124). Just när man börjar förstå sig på en organisation stupar det på just organisationen, som förändrar sig och visar upp nya sidor av sig själv. Det är som en rad av Pandoras askar, med olika färger och former, och när du just försökt få tag om den, så undflyr den dig. Till ytan är det ofta enkelt, organisationen består av lokaler, en verksamhet, olika verksamhetsgrenar och arbetsplatser. Det finns ett syfte för organisationens verksamhet och det arbetar ett antal människor i organisationen, för att på olika sätt nå verksamhetens mål. Det finns även en arbetsfördelning, så att olika människor gör olika saker så arbetet till slut bildar en komponent i slutresultatet. Men för att förstå organisationen menar Jeffmar att man måste dra en mängd osynliga trådar som inte alltid är direkt märkbara.

En organisation kan vara olika saker samtidigt, utifrån de beskrivningar och reaktioner man får från dess medlemmar (Jeffmar, 1992). Detta är ett uttryck för organisationen i organisationen, det mönster eller den kod som styr tänkandet och handlandet hos de som arbetar inom organisationen. För att kunna förändra i en organisation gäller det att kunna dechiffrera den koden, så att man kan se och uppleva organisationen i organisationen. För att kunna förstå och lära känna miljön måste man bli en del av den, utan att för den skull låta sig uppslukas av den.

3.1.2 Grupper och kulturer i skolan

Grupper

Svedberg (1997) definierar en grupp på följande vis: *I en grupp samspelar medlemmarna (minst två) för att nå ett mål eller utföra en uppgift* (s. 17). Det finns enligt Svedberg flera anledningar till varför det är värdefullt att ha kunskaper om hur vi påverkas av grupper och hur vi kan påverka dem. Vi tillbringar en stor del av vårt liv i olika grupper; familjen, nära vänner, arbetskamrater - på gott och ont. Gruppen står för en hel rad av avgörande beslut som direkt och indirekt påverkar vår vardag. Och alla vet vi att det kan vara stora skillnader mellan att arbeta i olika grupper, allt från en stor glädje till en genuin plåga.

När gruppen blir livlös har man tappat greppet med varandra. En inre tystnad har uppstått i gruppen och den fungerar dåligt. Man har inte längre någon arbetsglädje eller vi-gemenskap, utan man arbetar och utvecklas parallellt med varandra. Med eller utan öppna konflikter.

Problem som uppstår i en grupp ofta beror på att man inte funnit lämpliga arbetsformer (Svedberg, 1997). Traditionen får härska i gruppen. Enkla förklaringar, som exempelvis att personkemin inte stämmer, är en vanlig och ofta förenklad analys av samarbetsproblemen i gruppen.

Inom psykodynamisk teori och objektrelationsteori är Bion en ledande forskare som intresserat sig om grupper. Utifrån Bions tankar menar Svedberg (1997) att det ofta finns två grupper i gruppen, en *arbetsgrupp* och en *grundantagandegrupp*. Tillspetsat menar Svedberg att arbetsgruppen står för progressinsintresset och grundantagandegruppen för regressionsintresset. I arbetsgruppen vet alla sin uppgift, och gör sitt jobb. Arbetet för på detta sätt hela gruppen framåt, i enlighet med gruppens målsättning. Gruppen har medvetna strukturer och handlar på ett medvetet och rationellt sätt.

Olika typer av problem gör att gruppen kan regrediera och då uppkommer det irrationella processer i gruppen, arbetet blir ineffektivt (a.a.). För en utomstående kan gruppens beteende ses mycket märkligt. Grundantagandegruppen karaktäriseras av detta irrationella beteende, och har sina rötter i ett omedvetet som-om-antagande. Antagandena ligger till grund för vad den irrationella gruppen anser som viktigt; vad man glädjs och förfäras över. Det finns enligt Svedberg (1997) tre som-om-grundantaganden:

Beroende. Genom att lägga över sin vuxenhet och ansvars känsla till ledaren gör medlemmarna sig beroende.

Flykt/Kamp. Att fly och kämpa är två strategier att undgå verkligheten. Gruppen beter sig som om det finns något som är vårt att fly från alternativt bekämpa.

Parbildning. Gruppen låter sig förföras av en behaglig och flirtig stämning, man vill inte bli störd eftersom det är viktigt att gruppen stannar kvar i sitt tillstånd.

Inom de grupper som bildas i en skolverksamhet, eller vilken annan organisation som helst, kan det skapas olika vägar för att tillmötesgå de utbildningspolitiska kraven som ställs på lärare (Falkner, 1997).

Friutrymme

Falkner (1997) har hittat något hon kallar friutrymme, där lärarna ges en viss mån av frihet att skapa sin egen väg i verksamheten oavsett vilka propåer som kommer från statsmakterna. Antingen finner lärarna stöd för sitt eget förhållningssätt, eller så tar man helt enkelt avstånd från de nya innovationerna och sanktionerar det med att man inte finner stöd för sitt eget sätt att arbeta. Friutrymmet ger också enligt Falkner lärarna en möjlighet att tänka i nya banor runt lärargärningen, och även en chans att haka på trender som gör sitt intåg i skolan. Man kan behålla det som man själv tror på, man kan även värja sig mot nya idéer man inte tror på, och på det sättet gå sin egen väg. Däremot konfronteras egentligen aldrig lärarna med det utbildningspolitiska initiativen, man varken anpassar sig eller tar avstånd. På det sättet skapas ett vakuum mellan politiker och lärare.

Misstroende

I kategorin för misstroende försöker lärarna spela med och tillmötesgå de propåer som kommer uppifrån, samtidigt som de ser att det kanske inte alltid är de bästa förändringarna varken för dem själva, för barnen eller för enheten. Man ser det som att skolan utformar kriterier som mer ser bra ut i marknadsföringssynpunkt. Här gäller det alltså inte alltid att lyfta fram det egna yrkeskunnandet, det kanske inte alls är det som efterfrågas. När läraren går de nya kraven tillmötes inser han/hon att det yrkeskunnande som denne har inte prioriteras. Alltså tvingas lärarna acceptera nya betingelser i form av nya krav på undervisningens organisation, och samtidigt spela bort sina egna trumfkort. Att gå de nya kraven tillmötes är således ingen garanti för ett utrymme för den egna yrkeskapaciteten, vilket leder till misstroende.

Underordning

De flesta förändringar som statsmakterna initierar accepteras enligt Falkner av lärarna, vilket ändå inte behöver innebära att man anser att initiativen tillför något nytt eller berikar verksamheten. Lärarna tycks snarare förlika sig med de flesta av de förändringar som de involveras i, även om man inte ser nyttan med det. Lärarna accepterar situationen och försöker göra det bästa av den, och även om man ser både möjligheter och hinder så finns det inget utrymme till att varken samtala om dem eller lösa problemen. Falkner menar att när man varken finner lösningar eller kanaliserar problemen, så blir förändringen snarare rituell än genomtänkt och välplanerad yrkesstrategi.

Alliansberoende

I mötet mellan statsmakternas initiativ och skolans aktörer uppstår det allianser, som enligt Falkner är nödvändiga för överlevnaden i organisationen. Allianserna uppstår inte främst för att driva skolans utveckling framåt, utan byggs upp vid sidan om de pedagogiska och de yrkesmässiga frågorna. Genom alliansskapandet hålls verksamheten flytande, utan att man för den skull måste varken i kullkasta eller

acceptera den utbildningspolitiska inriktningen på skolan. Allianserna har en kontrollerande funktion, och det är svårt för lärarna att ställa sig utanför, eftersom allianserna även medför problematiska ställningstaganden; genom att delta i en allians tar man avstånd från de andra arbetskamraterna eller från skolledningen. Det gäller även att veta vem man kan lita på och vem man ska dela med sig av sitt yrkeskunnande till, och det är inte självklart att kollegor emellan diskutera och pröva pedagogiska idéer. I de fall en lärare måste konkurrera med sina kollegor och visa framfötterna, vinner han/hon inte på att dela med sig av sitt eget kunnande. Det gör också att man inte kan kräva något i gengäld. Här skapas en form av självdisciplinering. Detta är enligt Falkner ett snedvridet förhållande som uppstår i mötet mellan de utbildningspolitiska intentionerna och lärarnas perspektiv på förändringar, vilket dessutom kan bromsa utvecklingen på skolan (a.a.).

Kulturer

Begreppen undervisningskultur eller lärarkultur står för övertygelser, värderingar, vanor och accepterade handlingssätt inom ett lärarkollegium, där man tvingas hålla sig till samma krav och begränsningar under en längre tid (Hargreaves, 1998). Kulturen överför dessutom gruppens genererade och kollektivt accepterade lösningar till nya medlemmar. Detta innebär att exempelvis forskollärarens och lärarnas undervisningsstrategier utvecklas olika, eftersom de står inför olika problem. Om vi vill förstå vad läraren gör och varför, måste vi därför även förstå den yrkeskultur som läraren är en del av (a.a.).

Eftersom varje organisation har en kultur, finns det självklart problematiska punkter i samarbetsperspektivet (Hargreaves, 1998). Frågan om vem som styr samarbetet, vilket mynnar ut i vilken kultur som ska gälla, kallar författaren för det mikropolitiska perspektivet. I detta perspektiv är ledning mer en fråga om makt och kontroll, att förverkliga sina egna värderingar på bekostnad av andras och omforma andras värderingar så de bättre passar in i bilden.

Utifrån ett kulturellt perspektiv, är samarbetskulturen något som bottnar i ett konsensusskapande, en process som byggs upp av en välvillig och skicklig skolledning (a.a.). I det mikropolitiska perspektivet däremot, är samarbete ett önskat påbud från en ledning, där lärarna görs medansvariga för att administrativa målsättningar och påbud utifrån följs upp och genomförs.

Enligt Hargreaves (1998) finns det fyra olika former av lärarkulturer, vilka alla fyra var för sig har mycket olika konsekvenser för lärararbetet och för förändringar i skolan:

Individualism

Många lärare arbetar fortfarande ensamma, bakom stängda dörrar. Man har sitt eget klassrum och en isolerad miljö. Det är ett privat territorium, med ett skydd mot yttre påverkan i form av kritik och förebråelser, men det utestänger samtidigt beröm och stöd. Isolerade lärare får sällan någon feedback på sin kompetens. Hargreaves (1998) kopplar därför individualism till osäkerhet, ångest och försvarsattityder. Samtidigt menar han att man även kan ha en mer realistisk syn på individualismen; skolorna är

rent fysiskt uppbyggda med murar och väggar, och klassrum som små fyrkantiga celler vilka blir tilldelade till lärarna. Mot den bakgrunden kan även individualismen bli en reaktion på de organisatoriska arbetsbetingelserna.

Samarbete

Samarbete framställs av många som oerhört fruktbart för att skapa lärarutveckling. Tillsammans vågar man mer och kan dela med sig av sin kompetens. Lärare i samarbete med andra kan komma längre i sitt arbete, genom att lära av andra och utvecklas i gemenskap. I samarbete blir man även mer benägen att se kontinuerlig utveckling som en del av yrket. Därför beskrivs samarbete som en viktig länk till skolutveckling och lärarutveckling. Samarbete är även viktigt för genomförande av förändringar som kommer utifrån, och Hargreaves menar att i de fall där skolbaserad läroplansutveckling har misslyckats, har det till stor del berott på att man inte klarat av att utveckla och upprätthålla ett gott samarbete i kollegiet. Mot den bakgrunden utgör alltså samarbete en väsentlig politisk faktor när det gäller att strukturera om skolan utifrån och utveckla den inifrån. Samarbetet förväntas bära upp reformarbete, och mycket hänger på hur man bygger upp positiva samarbetsförhållanden inom lärarkollegiet.

Påtvingad kollegialitet

Påtvingad kollegialitet är något som inte är spontant, frivilligt eller utvecklingsorienterat. Samarbetsrelationerna är istället bundna till tid och plats och ska ge förutsägbara resultat. Påtvingad kollegialitet är ett administrativt påbud enligt Hargreaves, vilket kräver samarbete och möten av lärarna. Genom detta blir samarbete något obligatoriskt, vilket ger lite utrymme för individualitet och självvald ensamhet. Tvånget att delta kan vara direkt eller indirekt, exempelvis genom framtida löften om fördelar eller dolda hot om indragna medel. Dessutom åläggs lärarna att samarbeta tillsammans för att genomföra andras direktiv. På så sätt blir den påtvingade kollegialiteten en förlängning på administrationen.

Balkanisering

Samarbete i grupper lika gärna kan verka splittrande, då samarbetet mellan lärare skiljer dem åt och delar in dem i isolerade och ofta rivaliserande undergrupper. Detta kallar han för balkaniserade kulturer. Kännetecknen för balkaniserade grupper är att de ofta är starkt isolerade från varandra, de har låg grad av genomtränglighet. Grupperna har även en hög grad av stabilitet, när de balkaniserade grupperna väl uppstått är de mycket stabila över tid. Individerna i gruppen lär sig dessutom att identifiera sig med sin grupp, man ser världen genom perspektiv som exempelvis förskollärare. Grupperingen formar lärarens identitet. Att gå in i en sådan grupp innebär då även att man går in i dess tradition. Balkaniseringen kännetecknas av varaktiga och starka gränser mellan olika delar av organisationen. Medlemmarna identifierar sig med de block dessa gränser definierar. Det är ett organisationsmönster som bevarar och bevaras av de rådande specialiseringarna och dess tänkesätt, ett mönster som enligt Hargreaves även sätter gränser för lärandet. Mönstret vidareför och uttrycker även de konflikter och skiljelinjer som finns mellan blocken. En balkaniserad kultur på en skola kan utarma hela förändringsprocessen, då det kommer

att byggas upp vattentäta skott mellan grupperna. Det gör att organisationen som helhet är mindre än summan av delarna.

I en organisation som en skola, finns många olika grupper som är ihopsatta av en mängd olika skäl för att nå ett mål. Inom varje grupp finns en eller flera kulturer med övertygelser, värderingar och vanor. Viktigt i ett integrationsarbete är att belysa att det inom varje grupp kan finnas olika kulturer, som ex lärarkulturer och förskollärarkulturer, vilka är uppkomna ur helt skilda världar och fokuserade på skilda undervisningsstrategier. I kommande avsnitt beskrivs vad som kan hända vid förändringar av grupperna.

3.1.3 Omstrukturering och förändringar

Rädslan för förändringar har sin grund i de upplevelser som en medverkan i en kaotisk förändring lämnar efter sig (Jeffmar, 1992). Fler och fler i en organisation kommer att motsätta sig förändringar och alltfler kommer att arbeta för att de förändringar som trots allt sker, blir fotografiska och statiskt självavbildande; en avbild av det tillstånd man redan befinner sig i. Förändringen sker då på ytan, men inte på djupet. Här menar Hargreaves (1998) att en av de faktorer som starkast medför ytliga förändringar är tidsbristen. Komprimeringen av tid medför flera olika konsekvenser. Förväntningar och snabba reaktioner kan bli för stora och medföra att besluten fattas för snabbt. Det gör att innovationerna kan bli så många och tiden för att genomföra dem blir så komprimerad, att det skapas skuld känslor och överbelastning. Det kan dessutom bli en felfokusering, hur förändringarna framträder estetiskt blir viktigare än kvalitén på förändringarna. Utöver detta kan möjligheterna till avkoppling och personlig reflektion i det egna arbetet försvinna, vilket gör att man tappar kontakten med de egna grundläggande målen för verksamheten (a.a.).

Omstrukturering är inget entydigt begrepp (Hargreaves, 1998). Dess meningsinnehåll är något man kan läsa ut ur hur man använder begreppet. Dessutom används begreppet inte sällan som en ”ny” beteckning för traditionella och föråldrade mönster för styrda förändringar. I läroplansarbete menar Hargreaves att omstruktureringen ofta bara är ett kamouflager för förändringar uppifrån och ner, där lärare matas med svårsmälta och oönskade reformer mot sin vilja. Utifrån den uppfattningen är det viktigt att vara medveten om vad som är omstruktureringens huvudprinciper och mål. Det är även viktigt att man faktiskt gör seriösa försök att häva traditionella undervisningsmönster och omdefinierar innehållet och förhållandet mellan exempelvis lärarna.

Även Lidholt (1999) och Jeffmar (1992) talar om att det är viktigt att kunna tänka teoretiskt i ett förändringsarbete. Man måste våga tänka annorlunda och nytt i fråga om funktion och form, och ifrågasätta sådant som tas för givet. Man måste kunna granska de dominerande normer och värderingar som härskar i organisationen. I diskussionen om upplägget i verksamheten menar dessutom Lidholt att det är viktigt att skilja på ”heliga kor” och ”heliga värden”. Hon talar dessutom om värdet av reflektionsprocesser som handledning och konsultation. Sådana processer kan leda till nya synvänder av olika slag, vilka öppnar upp för nya sätt att handskas med snabba

förändringar. Men, påpekar hon även, synvänder och kollegiala reflektioner av de slag som leder till bestående förändringar av verksamheten kräver kompetens, tid, stöd och en gemensam värdebas.

Politiska och administrativa förändringsprocesser har en förmåga att bortse från lärarnas egna önskemål (Hargreaves, 1998). Sådana förändringsåtgärder baseras på tvång, styrning och konstgrepp för att få lärarna att förändra sig. Hargreaves menar att när man på olika skolor försöker genomföra förändringar baserade på forskningsresultat, så leder det till motstånd från lärarnas sida. Man upplever förändringarna som merarbete och oönskade, påtvingade förändringar. Falkner (1997) menar dessutom att lärarna fått en ny funktion när skolorna förändras och beslutsfattandet decentraliseras. Politikerna ser enligt Falkner inte längre lärarna som verkställare av politiska beslut, utan de förväntas snarare utveckla egna lösningar för hur man omformar de politiska besluten till undervisningsmål.

Falkner (1997) har därför i sin avhandling givit en bild av att lärargruppen i grundskolan kan vara på väg att förlora kontrollen över sin skolverksamhet. De pendlar många gånger mellan ytterligheter i sitt förhållningssätt till skolverkligheten. Dels skapas friutrymme, så de kan driva och utveckla en undervisningsinriktning de själva tror på, utifrån sin egen yrkeskompetens. Eller försöker de helt enkelt och förbehållslöst bara anpassa sig efter de utbildningspolitiska krav som ställs på dem. Samtidigt intensifieras lärarens arbete på många sätt; fler uppgifter ingår numera i yrket och arbetstiden ökar. Även insynen i lärarens verksamhet ökar.

Många hävdar, enligt Hargreaves (1998) att de organisationer som har störst chans att lyckas i dagens föränderliga samhälle, är de som präglas av flexibilitet, anpassningsförmåga, kreativitet, förmåga att ta tillvara på möjligheter, är duktiga på att samarbeta, har en kontinuerlig utveckling och en positiv inställning till problemlösning samt är motiverade till att lära sig maximalt om omgivningen. Samtidigt ställer sig Hargreaves frågande till detta; han undrar vad det betyder för den enskilde individen i en sådan organisation där rollerna glider över i varandra och uppgifterna ständigt förändras. Han frågar sig vad som händer med den enskildes karriär och investering i sin framtid, när arbetsvillkoren saknar stabilitet, säkerhet och klarhet. Dessutom frågar sig Hargreaves vad som händer med lojaliteten och förpliktelsen till organisation och ledning i stort, när avdelningar läggs ner och ansvarsfördelningar omfördelas.

Jeffmar (1992) försvarar dock förändringsarbetet, och menar att mellan ett tillstånd av ordning och ett annat tillstånd av ordning, finns kaos. Man måste helt enkelt alltid igenom det kaotiska förloppet, eftersom vägen till en genomgripande förändring alltid går där. Det gäller att hitta ordningen bortom kaos, så att det kaotiska tillståndet utmynnar i ett nytt för organisationen fruktbart tillstånd. ”Bakom varje risk döljer sig en möjlighet” (a.a., s. 103) och syftar på att bortom kaos finns det efter en förändringsprocess en nyordning som etablerar sig. Den nya organisationen blir emellertid inte alltid bättre än den gamla menar Jeffmar, och syftar på det mänskliga medvetandet. Mänskliga sociala relationer kan ge snabba svängningar mellan ytterligheter, och det gör att vi människor under ett kaotiskt förlopp medvetet kan

klamra sig fast vid den slutpunkt som just vi tycker är önskvärd. Paralleller kan dras till Svedberg (1997) som menar att en grupps regressionsintresse innebär att alltid välja det man är van vid framför det nya och okända. Man vet vad man har men inte alltid vad man får.

I de flesta organisationer finns ett motstånd mot förändringar, vilket nästan alltid har sin grund i tidigare misslyckade förändringsförsök (Jeffmar, 1992). Oftast ryggas man enligt tillbaka för det kaos som uppstått, innan man nått jämviktsläge i en ny ordning. Paradoxalt nog har det blivit mer kaos när man försökt åstadkomma en förändring under ordnade former. Ju mer ordnade förhållanden man försöker vidhålla desto större är risken att man snabbt hamnar i det kaos man försöker undvika. Klarar man inte av kaos, går man tillbaka till ursprungsläget vilket inte längre är detsamma på grund av förändringsförsöket. Att misslyckas med en förändring skapar naturligtvis missnöje och ovilja till nya förändringar. Man kommer till varje pris att sträva efter att stanna kvar på sitt jämviktsläge, eftersom man vet vad man har men inte vad man får. Och man vet vad man får när allt förändras: kaos (a.a.).

Efter att ha lyft fram forskning om grupper och kulturer vid förändringar, avslutas nu kapitlet med forskning om förskolans och skolans skilda ursprung.

3.2 Förskole- och skoltraditionen beskrivna som motsatta fenomen

Kapitelavsnittet behandlar de skilda ursprung skola och förskola vilar på, och vilken betydelse detta kan ha vid en integration.

3.2.1 Skilda traditioner vid integreringen

För att följa läroplanen för förskoleklassen, Lpo94, ska den nya pedagogiken i skolan bygga på en integration mellan förskolans och skolans pedagogik. Fagerli, Lillemyr & Söbstad (2000) beskriver att i de pedagogiska traditionerna är leken och lärandet de centrala begreppen. Om man ska lyckas integrera dem måste man ha en gemensam plattform för förståelsen av de båda traditionerna, menar författarna.

Utredningarna om sexåringarnas skolstart i Norge delade Stortinget i två läger (Germeten, 2002). I den ”nya pedagogik” man var tvungen att konstruera ville man ta det bästa från förskolan och det bästa från skolan. Oenigheten bestod i att den negativa sidan ansåg att sexåringarna inte hade det bäst i skolan, utan i hemmet eller på förskolan. Det var viktigt att förskolepedagogiken skulle ligga till grund för den nya verksamheten ansåg man först, men när det slutliga förslaget till läroplanen kom stod det att sexåringarnas verksamhet i skolan skulle bygga på ”*tradisjonene fra både barnehagen og skolen*” (a.a. sid 85). Med detta finns det då en inbakad rationalitet om att man skulle kunna identifiera två olika pedagogiska traditioner. Implicit ligger föreställningarna om att när förskollärarna arbetar med sexåringarna i år 1 så ska dessa föra in förskoletraditionen i klassrummet. *Traditionen* knyts då till den personliga kompetensen som förskolläraren besitter, inte till förskoleinstitutionen eller samarbetet med läraren. Implicit ligger också en föreställningen om att en

tradition ska kunna delas upp, men ändå vara verksam som *en* tradition, beroende på om förskolläraren arbetar i förskolan eller i skolan (a.a.).

3.2.2 Jämförelser, skillnader och släktskap

Germeten (2002) har gjort en undersökning av lärare och förskollärare, där hon frågat vad man uppfattar som skolans respektive förskolans traditioner. Svaren hon fick förbinder skolan och förskolan med *skillnader* snarare än med *släktskap* (se figur 1):

<p>Förskola som... Frivillig Låg status som undervisningsinstitution Helhet i dagsrytmen Lek och omsorg Stor grad av självbestämmande Individorienterat mer än grupporienterat</p>	<p>Skola som... Obligatorisk Hög status som undervisningsinstitution Uppstyckad dag i timmar och raster Undervisning Stor grad av vuxenstyrning Grupporienterat mer än individorienterat</p>
---	---

Figur 1. Skillnader mellan förskola och skola. Fritt efter Germeten, 2002.

När man sätter upp kännetecknen på detta sätt blir motsättningarna och skillnaderna tydligare. I intervjuerna uppgav både lärare och förskollärare att kännetecknet för förskola är *lek* och för skola *undervisning*. Dessa begrepp beskrivs alltså som exkluderade från varandra.

Germeten (2002) menar att man kan se förskole- och skoltraditionen ur et socialiserings- och ett läroplansperspektiv. De pedagogiska traditionerna skulle i så fall kunna avläsas i det statliga styrningssystemet. Det som kännetecknar arbetet i förskolan är *fri lek*, rutinsituationer och vuxenstyrda aktiviteter, där *fri lek* sätts främst. I skolan däremot är det viktigaste innehållet *fackkunskap*:

<p>Område Val av innehåll Val av metod Organisering av innehåll o metod</p>	<p>Förskoletradition Situationen och barnen Situationen och barnen De vuxna, rutiner och barnen</p>	<p>Skoltradition Skriven tradition, bestämmelser Barnen och ämnet Skriven tradition</p>
---	---	---

Figur 2. Förskolans och skolans innehåll och metod. Fritt efter Germeten, 2002

Med risk för att generalisera menar Germeten att det bakom traditionerna finns en mängd olika varianter men att innehåll, organisering och arbetssätt i skolan är fastlagt av läroplan och läroböcker, i motsats till förskolan (se figur 2). Även om arbetssättet i skolan kan vara riktat mot barnens intresse, så var största hänsyn alltid ändå taget till

lärartraditionen. Förskoletraditionen däremot beskrivs som mer barncentrerat både i val av innehåll och metoder, samt organisering.

Den största skillnaden mellan förskola och skola beskrivs vara konstruktionen av barnet, alltså vilken syn på barn, barndom, uppfostran mm som de olika institutionerna ger uttryck för (Dahlberg & Lenz-Taguchi, 1994). Författarnas uttryck "*barnet som natur*" representerar förskolans syn på barnen och uttrycket "*barnet som kultur- och kunskapskonstruktör*" representerar skolans syn. I uttrycken ligger diskurser om hurdana barn är och vilken funktion en institutionaliserad barndom ska ha. I uttrycket "*barnet som natur*" ligger tankar om helhet och sammanhang mellan kropp och själ, och om frihet under tillsyn och beskydd av den vuxne, samt lärande genom lek. I uttrycket "*barnet som kultur- och kunskapskonstruktör*" ligger tankar om barnet som kompetent, men också som kontrollerat och påverkat genom undervisning (a.a.).

När man ställer upp karaktäriserande drag för en institution, så har de oftast sin motsats i den andra (Germeten, 2002). Som exempel kan nämnas frivillig-obligatorisk, helhetssyn på dagen-uppstyckad dag... De ordval man gör säger en del om hur vi ser på positionering och konstituering av "den ena" och "den andra" traditionen (a.a.).

Det finns alltså enligt Germeten tre distinkta skillnader mellan förskolans och skolans kulturer. Det första är att de har olika historisk bakgrund, som baseras på olika politiska idéer och status. För det andra talar personalen i förskola och skola två olika språk. Ett exempel på detta är att man i förskolan talar om lek och omsorg medan man i skolan talar om undervisning. Det tredje är att förskola och skola beskrivs från olika släktskap baserat på rötter och personalens olika utbildningar. Om skillnaderna är verkliga, konstruerade eller påhittade spelar ingen roll så länge gruppkänslan är levande, och det fortsatt finns medlemmar som hävdar att de tillhör gruppen (a.a.).

De intervjuade lärarna i Pramlings studie (Pramling, Klerfelt & Granelid, 1995) menar att i skolan är det mycket större krav. En lärare säger: *Skillnaden är att vi i skolan sätter gränser och säger till barnen hur det ska vara och att nu är det inte lek längre*" (a.a. sid 20). Lärarna känner att de är mer styrda av läroplaner och läromedel än vad förskollärarna är. De önskar att det fanns mer öppenhet och frihet i skolan, någon av de intervjuade lärarna skulle vilja lämna läroböckerna men skyller på vad de andra har bestämt och att man handlar utifrån tradition (a.a.)

Förskolans och skolans värld är tydligt skilda från varandra, menar författarna efter sin studie (a.a.). Framför allt ser strukturen självklart annorlunda ut, men även samspelet mellan barn och vuxna. Författarna menar att det som uppmuntras och värderas högt i förskolan, som att ta egna initiativ och vara självständig, straffas i vissa klassrum. En del synsätt och metoder som används i förskolan och skolan är i princip i konflikt med varandra. I vissa fall kan det vara två helt skilda världar som barnen möter.

Avslutningsvis ges en sammanfattning av hela bakgrundskapitlet.

4. Sammanfattning av bakgrunden

Skolsystemet har målstyrning, individualisering och decentralisering som utmärkande drag från 1985 och framåt. I slutet av 1990-talet utformas ett sammanlänkande läroplanssystem, med avsikten att lärare med hjälp av Lpfö 98, Lpo 94 och Lpf 94 ska verka utifrån en gemensam syn på kunskap, utveckling och lärande (Vallberg Roth, 2002).

I linje med detta ville man integrera förskola, skola och skolbarnsomsorg, och anledningen var för att höja kvalitén på skolans första viktiga år. Den 1 juli 1996 övertog Utbildningsdepartementet därför ansvaret för förskolan från Socialdepartementet. I och med detta blev det en perspektivförskjutning för förskolan, från familjepolitik till utbildningspolitik (SOU 1997:157).

Genom att integrera verksamheterna förs förskolepedagogiken på ett medvetet sätt in i skolsystemet (Ds. 1997:10). Mötet mellan olika pedagogiska synsätt samt mångfalden av metoder och aktiviteter skulle stärka barnens utveckling och lärande (Davidsson, 2002). Aktiviteter som av tradition tillhört förskolan bör förekomma även i grundskolan och bidra till nya arbetssätt där.

Problematiken i sammanlänkningen mellan olika verksamheter ligger enligt Germeten (2002) i att skolan och förskolan snarare förbinds med skillnader än med släktskap. Germeten får i sin avhandling fram av både lärare och förskollärare att kännetecknet för förskola är lek och för skola undervisning. Dessa begrepp är alltså exkluderade från varandra. Det finns enligt Germeten dessutom tre distinkta skillnader mellan förskolans och skolans kulturer:

- Det första är att de har olika historisk bakgrund
- För det andra talar personalen i förskola och skola två olika språk
- Det tredje är att förskola och skola beskrivs från olika släktskap

Ett av de problem som kan uppstå vid en integration är enligt Nilsson (2003) att de olika yrkeskategorierna ser olika på lärandet och på i vilka situationer lärande sker. Skoltraditionen ser barnet som en reproducent, vilket förutsätter att läraren ges möjlighet till bra förutsättningar när han/hon ska överföra kunskap till eleverna. Detta görs enligt skoltraditionen bäst i ett klassrum. Även Munkhammar (2001) specificerar den olika synen på lärandet som ett problem. Hon talar om att lärare iordningsställer en lärandemiljö i klassrummet där ”det egentliga lärandet” sker, och att förskolläraren och fritidspedagogen tillhandahåller en miljö som är förberedande eller avkopplande i förhållande till ”det egentliga lärandet”.

Ett annat problem som kan uppstå är enligt Fredriksson (1993) när en av grupperna tar och behåller kontrollen över den integrerade verksamheten, på samma sätt som de är vana vid. Intressekonflikterna kan vara av materiell karaktär, som tillgång på tid, material eller resurser. Konflikterna kan även vara av ideologisk karaktär, dvs. hur man ser på och värderar varandra, och ställer upp på olika förhållanden i den integrerade institutionen. Detta kan enligt Svedberg (1997) i sin tur bero på att man inte funnit lämpliga arbetsformer, att traditionen får härska i gruppen. Enkla

förklaringar, som exempelvis att personkemin inte stämmer, är en vanlig och ofta förenklad analys av samarbetsproblemen i gruppen. Hargreaves (1998) har också en förklaring till detta, nämligen att exempelvis förskolläraernas och lärarnas undervisningsstrategier utvecklas olika, eftersom de står inför olika problem. Om vi vill förstå vad läraren gör och varför, måste vi därför enligt Hargreaves även förstå den yrkeskultur som läraren är en del av.

Hargreaves (1998) har hittat fyra olika lärarkulturer som man kan se ute i skolorna, nämligen individualism, samarbete, påtvingad kollegialitet och balkanisering. Dessa kulturer får alla olika konsekvenser för lärararbetet, och även för hur man tar emot förändringar i skolan.

Även Falkner (1997) har hittat olika vägar för lärarna att kunna handskas med den förändrade skolverksamheten. Hon i sin avhandling givit en bild av att lärargruppen i grundskolan kan vara på väg att förlora kontrollen över sin skolverksamhet. De pendlar många gånger mellan ytterligheter i sitt förhållningssätt till skolverkligheten. Antingen skapas friutrymme, så de kan driva och utveckla en undervisningsinriktning de själva tror på, utifrån sin egen yrkeskompetens. Eller försöker de helt enkelt och förbehållslöst bara underordna sig efter de utbildningspolitiska krav som ställs på dem. Ett tredje alternativ är att lärarna med misstroende spelar med och gör som de blir tillsagda från högre ort. Det sista alternativet är att bilda allianser för att överleva på arbetsplatsen, allianser som kan ha förödande konsekvenser och till och med bromsa skolutvecklingen.

I varje grupps kultur finns det sociala försvar, eller gruppförsvär, menar Svedberg (1997). Försvaret är integrerat och "sitter i väggarna", det består av gemensamma kunskaper, delade erfarenheter, likartade vanor och värderingar. Försvaren är nödvändiga och adekvata skydd för integriteten, men när behovet av trygghet blir större än behovet av utveckling och insikt resulterar det ofta i alldeles för starka försvar. När försvaren blir regressiva, innebär det att man alltid väljer det invanda och bekanta framför det nya och okända. Att leva så innebär att man skyddar sig mot obehag i samband med förändringar, man stagnerar.

5. Syfte

Från och med den 1/1 1998 återfinns förskoleklassen i skolans läroplan, Lpo 94. Regeringens intentioner är att förskoleklass och skola ska integreras även fysiskt, vilket proklamerades redan i juli 1996 (SOU 1997:157). Eftersom grunden till ett livslångt lärande läggs i förskolan ansåg regeringen att förskolan skulle bli en del av skolsystemet, och i och med detta skulle även förskolans roll stärkas (Prop. 1997/98:6). Genom att integrera förskola och skola förs dessutom förskolepedagogiken in i skolsystemet på ett mycket medvetet sätt (Ds 1997:10).

Mitt övergripande syfte med denna rapport är att följa ett integrationsprojekt mellan förskoleklass och skola på en enhet under ett läsår, både före, under och efter den fysiska integrationen. Studien är en undersökning som ska lyfta fram integrationsprocessen ur ett organisatoriskt perspektiv. Detta kan ses som en undersökning av stor vikt, då man historiskt kan se att många integrationsprojekt mellan förskola och skola misslyckas. Att undersöka vad dessa misslyckanden kan bero på bör ha ett stort nyhetsvärde.

I undersökningen studeras förändringen av lärarnas och skollärans uppfattningar om verksamheten i samband med integrationen, med fokus på förändringsprocessen, utifrån de diskussionsämnen som uppstår vid samtal med lärarna över tid. Frågeställningen formuleras på följande sätt:

Hur kan uppfattningarna förstås utifrån:

- grupperns bemötande av förändringar inom en organisation?
- läraryrkenas skilda historik och traditioner?

6. Metod

I föreliggande kapitel behandlas den valda vetenskapsteoretiska ansatsen, urval samt undersökningens upplägg och genomförande.

6.1 Aktionsforskning

Aktionsforskning är en forskning på platsen, man bearbetar ett konkret problem som finns här och nu (Bell, 1995). Aktionsforskningen passar denna typ av undersökning, eftersom angreppssättet *”syftar till större förståelse och förbättring av en konkret verklighet under en längre tidsperiod”* (a.a., sid. 15). Förhoppningsvis kommer undersökningen att tjäna viktigt mål i verksamheten, både som diskussionsunderlag och som utvärderingsinstrument av integrationen mellan förskola och skola.

Lorentz (2004) beskriver aktionsforskningen som en praxisnära forskning, forskning som bedrivs i nära anslutning till pedagogiska verksamheter. *”För att beteckna en forskningsverksamhet med ett nära samband mellan den som igångsätter och verkställer en aktion och den som analyserar förändringsprocessen och dess effekter har man i Sverige sedan 1950-talet använt begreppet aktionsforskning”* (a.a., sid 3). Även Rönnerman (2004) menar att sambandet mellan forskare och praktiker är ett kännetecknande drag för aktionsforskningen. I mitt fall är skolan/rektorn den som igångsätter aktionen och jag själv är den som analyserar förändringsprocessen.

Swedner (1989) beskriver aktionsforskning som en forskning som innebär att man ska eliminera eller reducera missförhållanden i ett socialt system, exempelvis en skola. I regel menar man att ett aktionsforskningsprojekt är ett förändringsarbete där forskaren är starkt engagerad i både planeringen och genomförandet. Det finns även aktionsforskning där forskaren är mer passiv i planeringen och genomförandet, för att sedan analysera förändringsprocessen. Jag räknar mig till den senare kategorin.

Lorentz (2004) kommer i sin forskningsgenomgång fram till att trots nyansskillnader i forskarnas definitioner av aktionsforskningen så framträder en bild av aktionsforskaren som tar hjälp av personer ”på plats”, vilka bidrar till att forskaren löser sina problem. Wallén (1996) menar att aktionsforskningen inte är en kombination av först forskning sedan tillämpning, utan genomförandet av forskningen är ett sätt att bedriva sin undersökning, vilken används både för datainsamling och utvärdering. En aktionsforskning måste bidra till en lösning av ett existerande praktiskt problem. I mitt fall bidrar undersökningen till att belysa samverkansproblematiken i integrationen mellan förskoleklass och skola. Undersökningen bidrar då både till att samla data och även utvärdera dem, datan kan på så sätt även användas som material att arbeta vidare med i integrationsarbetet. Hur resultaten som framkommer i föreliggande undersökning ska återföras till verksamheten, blir upp till rektor.

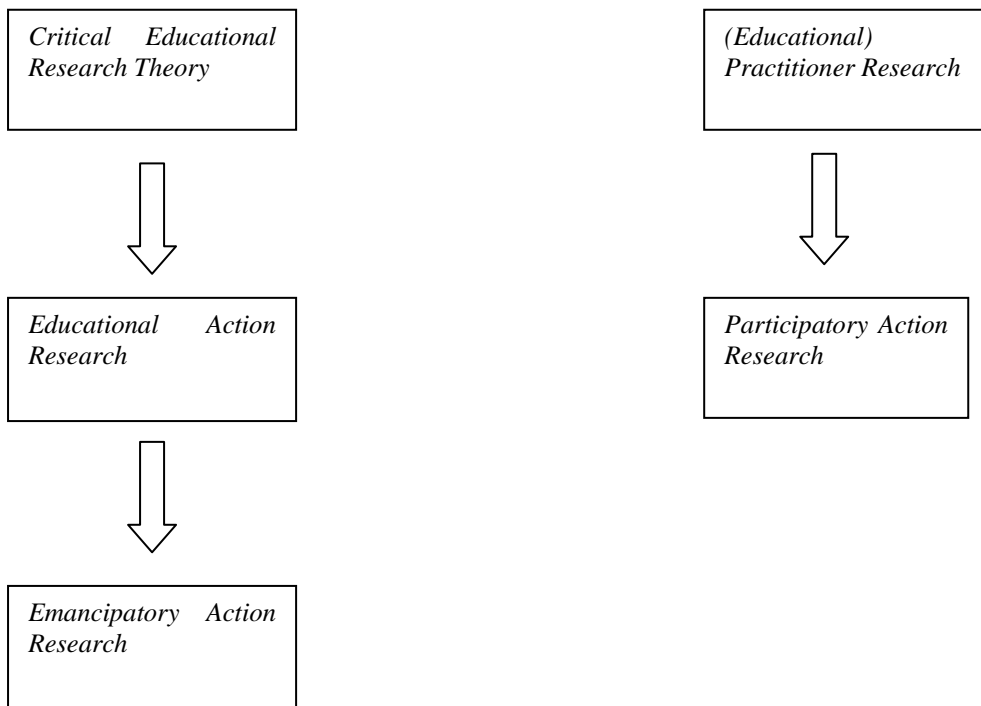
6.1.1 Olika perspektiv

Som i de flesta vetenskapsinriktningar finns det även inom aktionsforskningen flera olika variationer. I detta avsnitt förklaras en del av dem, samt ställning tas till vilken som används i undersökningen.

Lorentz (2004) menar att det finns andra sätt att bedriva aktionsforskning på, än det sätt som beskrivs av svenska forskare. Utomlands existerar flera variationer på aktionsforskning. Som en reaktion på den positivistiska och instrumentella rationaliteten, som enligt Lorentz gjort skola och utbildning till ett mål för rationalitet, kunskap och sanning, finns *Educational Action Research* vilken baseras på *Critical Educational Research Theory*. Ofta talar man enligt Lorentz om *Emancipatory Action Research*.

En annan inriktning med långa traditioner kallas för *Practitioner Research* (praktikerforskning) vilket underförstått enligt Lorentz står för *Educational Practitioner Research*. Inom denna inriktning finns dessutom en gren vilken benämns *Participatory Action Research*.

De två inriktningarna redovisas mer överskådligt nedan:



Figur 3. Olika inriktningar inom aktionsforskningen

Lorentz (2004) beskriver att Practitioner Research riktar största uppmärksamheten på att praktikerna som bedriver sin egen forskning är ute efter att förbättra sin egen verksamhet, sin verklighet, och är inte i första hand ute efter att producera ny kunskap. Vidare menar författaren att begreppen *forskning* och *forskningsresultat* i detta fall inte har samma akademiska betydelser som vanligt, i betydelsen av att ny kunskap ska produceras. Här handlar det istället om en kunskap som är ny för enheten och för den inblandade personalen och dess organisation.

I USA bygger traditionen mer på progressivismen och Deweys tankar om skolans anknäpning till samhället (Rönnerman, 2004). Practitioner Research är i USA i högre grad än i England knuten till skolutveckling. Dock används traditionen i England till läroplansreformerande bland annat.

Practitioner Research är den gren jag anser att min forskning hör hemma inom. Jag ser mig själv som en praktiker som forskar på ett problem på "hemmaplan", i detta fall min arbetsplats. Däremot är jag inte praktiskt delaktig i integrationsarbetet, då jag efter min inledande undersökning under våren 2004 inte är i tjänst. Wallén (1996) menar att aktionsforskning inte skulle komma till stånd om inte forskarna startar ett skeende/en aktion. Jag ser det som en snöbollseffekt, utifrån integrationen satte jag igång en tankeprocess som enheten arbetar vidare med, efter sina planer. Jag följer detta arbetet och det blir min undersökning, jag lägger in diskussionsämnen vissa gånger, men det är rektorn på enheten och personalen där som planerar och genomför arbetet.

6.1.2 Metodkritik

Aktionsforskningens vetenskapliga status diskuteras ofta, och präglas av oklarhet, menar Tiller (1999). Enligt Tiller är den centrala kritiken mot aktionsforskningen den, att man inte kan kalla den en vetenskap då den ingriper i och förändrar verkligheten den studerar. Kalleberg (1992) argumenterar för att det finns tre olika typer av forskningsprojekt; konstaterande, värderande och konstruerade projekt. Här menar han att aktionsforskningen är en forskningsplan av konstruktiv karaktär, där forskaren aktivt deltar i de ingrepp som görs i fältet som förändras. Att sitta som en fluga på väggen är inget som passar en aktionsforskare menar Kalleberg. Forskaren ska istället agera som en konsult, lägga fram provocerande argument och mer fungera som en besvärande broms som surrar runt på fältet.

Carr och Kemmis (1986) gör en annan indelning av den pedagogiska aktionsforskningen, de skiljer mellan teknisk, praktisk och frigörande forskning. I den frigörande forskningen tar lärarna och skolledarna ett gemensamt ansvar för sitt eget lärande. De tar själva på sig handledarrollen. Carr och Kemmis menar att i de forskningsprojekt där forskarna är de som har utmaningarna och skapar processen, förlamas skolans medarbetare och fråntas därmed de potentiella lärtillfällena.

Det finns många olika åsikter om aktionsforskningen som vetenskaplig metod. Min roll i undersökningsarbetet har varit att analysera det förändringsarbete som

skolpersonalen själva genomfört på enheten. Här intas en roll liknande den Carr och Kemmis (1986) beskriver som frigörande forskning. Det är rektor som styr förändringsprocessen, och som har igångsatt aktionen. I arbetsgruppsmötena har flera av mina frågor som utkristalliserats ur intervjumaterialen legat som grund för diskussion. Men min roll har trots det varit att sitta som en fluga på väggen för att observera och analysera förändringsarbetet.

6.2 Urval och datainsamling samt analys

I föreliggande avsnitt redovisas urval samt aktionsforskningens vanligaste verktyg för datainsamling, innan datainsamlingen beskrivs.

Undersökningen är förlagd till en skola som består av ca. 550 elever i skolåren 1-9. Den 1 januari 2004 tillträdde en ny rektor för år 1 & 2, och samtidigt sammanfördes enheten med en förskoleenhet. Till rektors ansvar lades då även 150 barn i åldern 1-6 år. Sexåringarna var fördelade på två förskoleklasser, vilka även tidigare funnits på skolområdet utan att tillhöra skolans enhet.

Då rektor på sin tidigare arbetsplats framgångsrikt integrerat förskoleklass och skola, beslutades det under våren 2004 att lokalintegrera förskoleklass med skolan, av både lokal- och verksamhetsmässiga skäl. På rektors tidigare arbetsplats föregicks dock integrationen av flera terminers förarbete och samplanering mellan förskoleklass och skola, något man valde bort i denna integration.



Figur 4. Översikt över urvalet

Fritidspedagogerna i arbetslagen har medvetet valts bort som respondenter i undersökningen, för att inte göra undersökningsfältet för stort.

6.2.1 Aktionsforskningens verktyg

Macintyre (2000) nämner flera datainsamlingsinstrument som gångbara inom aktionsforskningen, såsom strukturerade intervjuer, observationer och enkäter. Således kan man inom forskningsgrenen ganska fritt använda sig av de traditionellt vanligaste datainsamlingsmetoderna.

Samtal

Jag valde att genomföra samtal med lärarna i arbetslagen på skolan, eftersom jag är mycket medveten om att de svar man får i en intervju inte alltid är den hela sanningen. Alvedsson & Sköldberg (1994) menar att människors förmåga att beskriva sin inre verklighet inte alltid kan tas för given. *”Att vad folk säger, i intervjuer, skrift och vardaglig interaktion, kan skilja sig från vad de ”egentligen” tycker är ganska självklart, likaså att attityd och beteende inte hänger ihop särskilt väl”* (a.a., sid. 279). Detta problem har jag fokuserat på under en längre tid, utan att ha funnit en bra lösning till hur man ska få fram vad respondenterna egentligen tycker, tänker och menar. Som ett exempel hade man kunnat använda sig av påståendekort, för att genom ett påstående få igång en förutsättningslös diskussion. Påståendekort var något jag ändå valde bort då jag istället ville att respondenterna skulle vara förberedda och genomtänkta i sina svar, eftersom samtalen fyller två syften. Dels ger samtalen empiri till undersökningen, men samtalen ger även respondenterna som i detta fall är aktörer i integrationen tillfälle till reflektion över sin roll i förändringsprocessen.

Bland annat därför väljer jag att kalla min insamlingsmetod för samtal och inte för intervjuer, då det är viktigt med ett gott samtalsklimat utan hinder. En intervjusituation kan ”redan på pappret” bli abstrakt och hotande, och det är inte den känslan som ska uppnås. Istället kallades mitt inledande datainsamlingsarbete i juni 2004 för samtalsträffar, arbetslagen ordnade med kaffe och jag tog med fikabröd för att skapa bra klimat för samtalet. Vi hade öppna och trevliga samtal, med mina stolpar som stöd.

Samtalsundersökningen består av inledande samtal med de 3 förskollärare som arbetar i förskoleklasserna, samt de 2 grundskollärarna och en av förskollärarna i de två ”mottagande” spåren. Grundskollärarna i det ena arbetslaget arbetar både i år 1 och 2, men det var ändå viktigt att ta med båda grundskollärarna även om grundskolläraren i tvåan inte direkt kan ses som mottagande av förskoleklassbarnen. Detta motiveras av att man i det arbetslaget arbetar hårt knutet tillsammans, och ofta delar på barnen. Dessutom samtalade jag med rektor för F-2 på skolan för att få skolledningens syn på och tankar med integrationen. Samtalen med lärarna genomfördes under våren läsåret innan integreringen för att få en bild av hur man kände inför det nya och okända som väntade samt i en arbetsgrupp under läsåret.

Intentionen var att alla respondenter skulle få samma frågor, så att svaren var jämförbara (se bilaga 1&2). Frågorna lämnades ut innan samtalstillfället, så att respondenterna fick tid att förbereda sig. På frågeformuläret kunde de dessutom skriva ner tankar och kommentarer, som egna minnesanteckningar inför samtalet. Eftersom undersökningen gäller en ”utopisk verksamhet” som inte ännu existerade,

anser jag att det är viktigt att respondenterna får vara genomtänkta i sina svar. Detta kan även hjälpa dem i deras eget arbete med integrationen, att få tänka igenom problemen och sätta ord på dem. På så sätt tror jag att undersökningen kan få två syften, då aktionsforskningen även syftar till att deltagarna ska få en större förståelse av en konkret verklighet (Bell, 1995).

För att effektivt inleda undersökningen i juni 2004 valde jag att inte ha individuella samtal, utan gruppsamtal med de tre olika arbetslagen. Då det var intressant att se skillnaderna i de olika yrkesrollernas tankar och de olika yrkenas traditioner och historik, ansåg jag att det var bra att genomföra samtalen i grupp. Här görs en koppling till Germetens tankar om att det finns en mängd varianter i innehåll, organisering och arbetssätt inom skolans olika verksamhetsgrenar (Germeten, 2002).

Observation och dagbok

För att mer systematiskt iaktta gruppen kan man enligt Rönnerman (2004) gärna observera enskilda händelser. Observation används här i vid bemärkelse, att iaktta och skaffa sig kunskap om hur saker förhåller sig. En av de vanligaste formerna är enligt författaren när man observerar och i nära anknytning till detta även samtalar med de inblandade efteråt. Bakom dessa två metoder ligger enligt författaren olika antaganden. Utgångspunkten för observationen är att utifrån betrakta vad som händer, att se vad som sker, hur de gör, betar sig... Samtalet däremot går ut på att försöka ta reda på bakomliggande tankar och funderingar. Genom samtalet får respondenterna dela med sig av sina tankar och känslor. Genom att sedan analysera insamlat material kan forskaren börja söka efter mönster.

I min undersökning har jag använt mig av observation. Under deltagandet i arbetsgruppen under vintern och våren la jag fram diskussionsämnen, men försökte sedan mest hålla mig i bakgrunden för att observera diskussionerna som uppkom mellan de olika deltagarna i gruppen.

Rönnerman (2004) menar även att dagboksskrivandet är ett bra redskap för att följa tanken och handlandet i verksamheten. Tanken är att man ska följa sin egen process, förändring och utveckling. Dagboken ses enligt Rönnerman som en källa att ösa ur och fylla på, och dit man kan återvända för att reflektera. Dagboksskrivandet blir en väg till självinsikt, man upptäcker den egna praktiken.

I min undersökning har jag använt dagboksanteckningar löpande, både som kladd efter träffar och spontana tankar, och för mer strukturerade analytiska anteckningar. Dessa anteckningar har sedan legat till grund för nya frågeställningar som jag tagit med mig till arbetsgruppen som verkat under året.

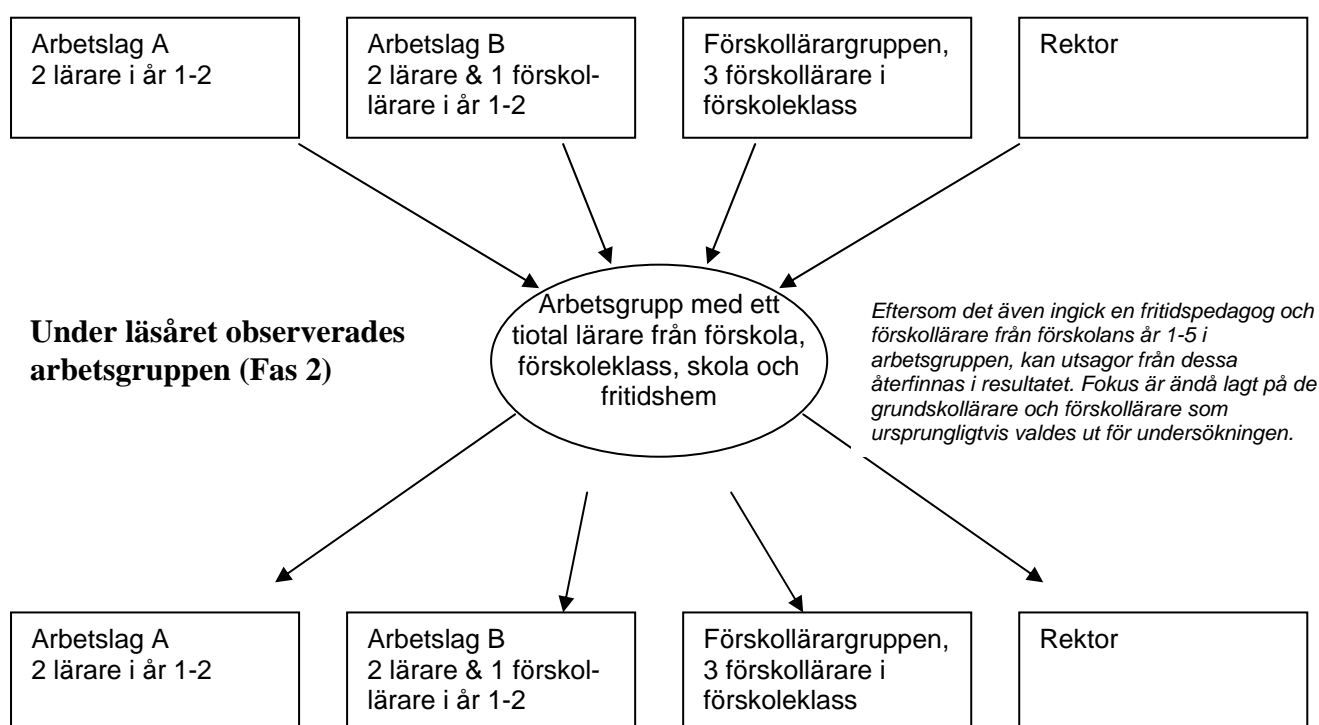
Enkät

För att knyta ihop säcken efter ett år användes i min avslutande utvärdering på våren 2005 en öppen enkätvariant, med öppna frågor för respondenterna att individuellt fundera runt och skriva ner sina tankar om (bilaga 3). Detta var det enklaste sättet att få in material från alla inblandade lärare, då man inte ansåg sig ha tid för intervjuer. Dessutom fyllde enkäten i sig en funktion, lärarna fick fundera på hur de egentligen

hade arbetat tillsammans under året, och de fick även personligt skriva av sig tankar och funderingar runt de oftast negativa upplevelser de haft. Alla utom en av förskollärarna skrev ner sina tankar och mejlade mig.

De olika verktygen verkar ju självklart enligt Rönnerman (2004) inte separat, utan i ett sammanhang, de flyter in i varandra. Man kan säga att de är varandras förutsättningar för att verksamheten ska utvecklas och för att utveckling ska ske.

Våren 2004 genomfördes samtalsundersökningen (Fas 1)



Efter ett läsår svarade de inblandade lärarna på en utvärderingsenkät (Fas 3)

Sammanfattning av datainsamlingen (figur 5):

6.2.2 Analys

Analysen av det empiriska materialet har utgått från att arbeta fram olika kategorier av respondenternas utsagor i fas 1, 2 och 3. Ur dessa kategorier har sedan olika fokuspunkter sorterats fram, utifrån diskussionsämnen som varit centrala i de olika faserna. I resultatet behandlas endast de mest centrala kategorierna,. Detta urval av resultat är gjort på grundval av de stora mängder empiri som undersökningen genererade.

I analysen av det empiriska materialet kan man anlägga två perspektiv; ett organisatoriskt perspektiv med tyngdpunkt på strukturen som uppkommer i samverkan, och ett aktörsperspektiv med tyngdpunkt på de mänskliga processerna och individernas relationer i förhållande till samverkansarbetet. I dataanalysen har fokus lagts på det organisatoriska perspektivet, i ett försök att belysa hur de inblandade lärarna tillsammans formar sin nya verksamhet. Trots att fokus läggs på organisation kan dock aktörsperspektivet inte uteslutas, då individerna ingår i organisationen och då även i strukturen.

6.2.3 Etik, tillförlitlighet och källkritik

Min egen roll

Swedner (a.a.) menar att en omdiskuterad fråga inom aktionsforskningen är just forskarens starka engagemang i planerings- och genomförandefasen. På det sättet förlorar forskaren sin förmåga att objektivt beskriva och värdera förändringsprocessen och effekterna av den. Å andra sidan menar Swedner att forskaren genom sitt deltagande i planerings- och genomförandefasen skärper sin blick för vad som är relevant.

Jag är ett känt ansikte på enheten jag genomför min undersökning på, då jag även arbetar där. Jag känner respondenterna, vilket ses som positivt i denna situation. Jag har en egen förståelse för problemen som finns, och för hur man tänker i olika situationer i de olika arbetslagen. Då jag känner respondenterna kan samtalen direkt föras in på sakfrågorna, utan ”uppmjukande samtal” och framläggande av förutsättningar från respondenternas sida.

Då jag arbetat i de arbetslag som berörs av integrationen, har jag god insyn i verksamheten och lärarna. Det gör enligt min mening att jag kan se grunderna till deras handlande, jag kan se *organisationen i organisationen*. Enligt Jeffmar (1992) är det en nödvändighet att vara en del av organisationen för att kunna förstå den. Antingen kan man, som jag, ingå i organisationen, eller får man tillbringa mycket tid inom organisationen för att kunna dechiffrera koderna. Därför är min ståndpunkt att det inte är till en nackdel att från början vara insatt i organisationens former.

Självklart kan mina egna erfarenheter och min förförståelse även påverka undersökningen negativt. Intervjuszvaren kan tolkas felaktigt utifrån egna tidigare erfarenheter och upplevelser. Att helt eliminera denna risk är omöjligt, men genom att arbeta seriöst för att minska effekterna och genom att vara uppmärksam på mitt eget

handlande och tolkande så är förhoppningen ändå att undersökningen är så pass opartisk den kan bli under rådande förutsättningar. Att jag dessutom till yrket är fritidspedagog och inte grundskollärare eller förskollärare anser jag styrkte min opartiskhet i undersökningen, då ingen av respondenterna förväntade sig att jag skulle ”stå på deras sida”.

Det kan även finnas en nackdel i att bli välkomnad på sin egen arbetsplats. Eftersom integrationen inte föregåtts av något egentlig samplanering mellan de olika verksamheterna förskoleklass och skola, så sågs min uppgift av vissa respondenter som den som skulle komma med svar på alla frågor. Någon såg mina inledande samtal som ren pedagogisk handledning, och ville ha mera av den varan under det första året i samverkan. Detta tackade jag vänligt nej till.

Det är dessutom svårt att komma med negativ kritik till sina arbetskamrater, något som undveks genom att i arbetsgruppen komma med mer öppna frågor som de själva fick fundera runt och diskutera mellan varandra i gruppen. På så sätt kom ändå kontentan fram av diskussionen, och respondenterna gjorde klart för mig var i sakfrågorna de stod. Dessutom såg jag det inte som min uppgift att lösa tvistefrågor, däremot ville jag gärna ta upp dem till ytan för diskussion.

Larsson (1994) har ett kvalitetskrav som han benämner ”vetenskaplig hederlighet”. Begreppet innefattar för honom såväl att visa hänsyn för de inblandade som att bara redovisa resultat som är sanna. I undersökningen som gjorts har alla inblandade varit väl insatta i att deras utsagor kommer att återges inom ramen för studien. Inga namn finns nämnda varken på deltagarna eller på enheten och på så sätt kan de inblandade skyddas.

Tillförlitlighet

Begreppen validitet och reliabilitet får i kvalitativa studier en annan innebörd än när man talar om kvantitativa studier (Kvale 1997, Patel & Davidsson 2003). Patel & Davidsson (2003) menar att i kvalitativa studier är reliabilitet och validitet så sammanflätade, att kvalitativa forskare sällan använder begreppet reliabilitet.

Forskaren strävar i en kvalitativ studie efter reliabilitet, men inte genom att använda sig av ett mätinstrument som är så uppbyggt att en annan forskare kan gå ut och göra samma undersökning och få samma resultat (Kvale 1997). Istället kan en forskare få olika svar på samma fråga vid olika tillfällen, beroende på den situation respondenten befinner sig i vid tidpunkten. Kanske har vederbörande vunnit nya kunskaper eller insikter, eller helt ändrat åsikt. Detta behöver inte betyda att mätinstrumentet har låg reliabilitet, utan reliabiliteten bör istället ses mot bakgrund av den situation som råder vid tillfället för intervjun. Mot den bakgrunden antas reliabilitetsbegreppet närma sig validitetsbegreppet (Patel & Davidsson 2003).

Som ett exempel på detta fanns det i min undersökning ett uppdämt behov av att få ”tala av sig” vid det första samtalstillfället. Många faktorer gjorde tillsammans att de flesta lärarna var mycket missnöjda med sin situation i skolan, och att ingen gjorde något för att förbättra den. Detta smittade säkert av sig i intervjusvaren. Samtidigt var

det situationen på skolan vid den tidpunkten som gjorde att undersökningen kom till stånd, jag såg undersökningsvärdet i missnöjet. Förmodligen hade inte samma svar från lärarna kommit fram idag, när integrationen är genomförd. Detta anser jag inte behöver påverka reliabiliteten, snarare stärka undersökningsvärdet. Dessutom är alla samtal lagrade från den inledande undersökningen, sammanlagt 5 kassetband med lärarnas egna ord. Det gör att jag hela tiden kan gå tillbaka och försäkra mig om att jag uppfattat rätt.

Validiteten i en kvalitativ studie är inte relaterad enbart till processen med datainsamlingen, utan en strävan efter god validitet genomsyrar hela forskningsprocessen. Man talar ibland om innehållsvaliditet hos ett instrument, vilket brukar kopplas till den teoretiska ramen för undersökningen. De begrepp man i teorin funnit lämpliga att studera översätts till frågor i en enkät eller intervju, och innehållsvaliditeten gäller då hela denna process. Om innehållsvaliditeten är god har man till slut en bra täckning av problemområdet genom en god översättning av teori till enskilda frågor (Patel & Davidsson 2003).

Vad som gjorts för att säkerställa en god innehållsvaliditet i denna undersökning, är att en grundlig teoribakgrund är lagd och att förståelsen är redovisad. Genom att undersökningsfrågorna kommer ur teoribakgrunden, och sedan utmynnar i resultat som går att koppla tillbaka till teorin, anses innehållsvaliditeten vara stärkt. Patel & Davidson (2003) anser att validiteten i datainsamlingen kopplas till om forskaren genom att skaffa sig underlag kan göra en trovärdig analys av den studerades livsvärld, vilket jag anser är gjort. Då problemområdet skiftade under undersökningens gång, har dessutom bakgrundkapitlet fått revideras i samma takt. Detta stärker ytterligare innehållsvaliditeten.

Patel & Davidsson (2003) talar om begreppet triangulering, vilket kan ske på olika sätt. Datainsamlingen kan ske i en mängd variationer, och informationen från dessa vävs samman till en fyllig bild av det studerade objektet. Triangulering kan även innebära att forskaren validerar objektet genom olika datakällor; olika personer, platser eller tidpunkter.

I studien är triangulering använt genom olika datainsamlingsmetoder, såsom samtal, observation/dagbok och enkät. Dessutom är triangulering gjord genom att jag återkommit till studieobjektet vid flera tillfällen under ett år, för att se skillnader i åsikter. Genom detta har objektet kunnat studeras i flera olika sammanhang för att kunna se variationen.

Källkritik

Kvale (1997) menar att forskaren hela tiden måste kontrollera och pröva sina resultat för att kunna avgöra reliabiliteten kring det som studerats. Forskaren bör ifrågasätta och inta en kritisk ställning till både sina upptäckter och till undersökningens syftesfrågor. I föreliggande undersökning har fynden hela tiden ifrågasatts och omvärderats, vilket gjort att syftesfrågorna ändrats och problemområdet förskjutits under studiens gång.

Som egen källkritik kan nämnas det undersökningsinstrument som från början utformades till att undersöka integrationens framväxt på enheten. Under aktionsforskningens gång ändrades fokus på undersökningen, då den tänkta integrationen uteblev. Intressant blev då istället att undersöka varför den uteblev.

Samtalsundersökningen och arbetsgruppsmötena kunde dock inte göras om, då samma omständigheter som rådde vid undersökningstillfället aldrig skulle kunna återskapas. Därför har nu de ursprungliga utsagorna från respondenterna använts i ett delvis annat syfte, nämligen till att genom att läsa utsagorna ”mellan raderna” undersöka skolkulturerna inom organisationen och effekterna på dessa vid förändringsarbetet som gjorts under läsåret. Sammantaget kan detta givetvis påverka tillförlitligheten på datan.

6.3 Projektprocessen

Inspirerad av aktionsforskningen blev arbetsgången följande (*figur 6*):

Juni 2004

Inledande gruppsamtal med arbetslag A och B samt förskollärargruppen och rektor inför integreringen. Använder samtalsguide med öppna diskussionsfrågor som underlag vilket genererar 5 kassetband med inspelat material och sammanlagt 43 sidor utskrivet samtalsmaterial.

Juli-augusti 2004

Analys av utsagorna från samtalen. Fyra nya diskussionsämnen identifieras.

Oktober 2004

Möte med rektor. Avstämning och samtal runt integrationsverksamheten hittills under höstterminen. Enheten utser en arbetsgrupp för samverkan 5-6-7-åringar med ett tiotal utvalda lärare och förskollärare samt en fritidspedagog.

November & december 2004

Deltagande i arbetsgruppen som träffas varannan vecka fram till årsskiftet. Samtal runt de fyra nya diskussionsämnena, samt samtal runt olika praktiska samverkansarrangemang. Deltar och observerar vid fyra tillfällen och för egna dagboksanteckningar, vilket genererar 10 sidor utskrivet material, protokoll från rektor samt mycket lösryckta handskrivna minnesanteckningar.

Januari-april 2005

Analys av utsagorna från arbetsgruppens möten. Nya diskussionsämnen identifieras och sammanställs till ett utvärderingsmaterial. Parallellt gör medlemmarna i arbetsgruppen studiebesök i sina kollegors arbetslag under vårterminen, i vilka jag inte deltar. Gemensam studiedag genomförs även, då hela enheten gör erfarenhetsutbyten i varandras arbetslag. Inga data genereras.

April 2005

Deltar i arbetsgruppen som utvärderar och stämmer av studiebesöken. Arbetsgruppen börjar utarbeta en handlingsplan för samverkan mellan förskoleklass och år ett. Jag observerar och för dagboksanteckningar, vilket genererar 3 sidor utskrivet material.

Maj 2005

Arbetsgruppen fortsätter utarbeta en handlingsplan för samverkan mellan förskoleklass och skola. Jag observerar och för egna noteringar, protokoll och handlingsplan genererar från rektor. En enkät med öppna frågor sänds ut till respondenterna i arbetslagen som utvärdering av året som gått, och mejlas tillbaka till mig. Sammanlagt kommer 10 sidor utvärderingsmaterial in.

Maj-juli 2005

Avslutande analys och sammanfattning av mina resultat.

Hösten 2005-vintern 2006

Kategoriserande av resultat och sammanställning av rapporten.

7. Resultat och tolkning

Resultatet kommer att redovisas utifrån problemformuleringarna, där empiri ur de tre faser datainsamlingen ägde rum lyfts fram. Detta görs för att visa på förändringen av uppfattningarna över tid.

- I fas ett diskuteras respondenternas tankar innan integrationen (juni 2004)
- I fas två diskuteras arbetet under det första verksamhetsåret (läsåret 2004-05)
- I fas tre diskuteras respondenternas tankar efter det första verksamhetsåret (maj 2005)

Som alternativ till att försöka gripa över hela fältet, har resultatkapitlet fokuserats på *centrala diskussionspunkter* som lyftes fram inom organisationen under det första verksamhetsåret. Varje kategoriavsnitt avslutas med en *tolkning*, där ett raster med de teoretiska utgångspunkterna lagts över respondenternas utsagor.

7.1 Grupperns bemötande av förändringar

Gruppernas bemötande av förändringar inom skolorganisationen i samband med integrationsprocessen blev mest tydligt i diskussionerna om hur grundskollärarna försöker närma sig förskollärarna, vilka istället backar tillbaka. Nedan presenteras empiri taget ur faserna 2 (under det första läsåret) och 3 (efter det första läsåret). Kapitlet delas in i avsnitt som lyfter fram diskussioner om att lärarna drar sig undan varandra, mer insyn behövs i båda verksamheterna och att man endast har haft ett par mindre samverkanstillfällen under det första verksamhetsåret. Till slut belyses att grundskollärarna ger upp samverkansarbetet med förskollärarna.

7.1.1 Lärarna drar sig undan

I fas 2 under hösten 2004 menar rektor att *inga försök till samverkan* funnits. Man har inte arbetat fram några stående pass i veckan så man ses åldersblandat tillsammans med skolan. Förskoleklassens barn stannar kvar i sin hemvist under hela fritidseftermiddagen, istället för att delta i de aktiviteter som erbjuds på fritidshemmen. Detta gör att det blir problem personalmässigt, enligt rektor.

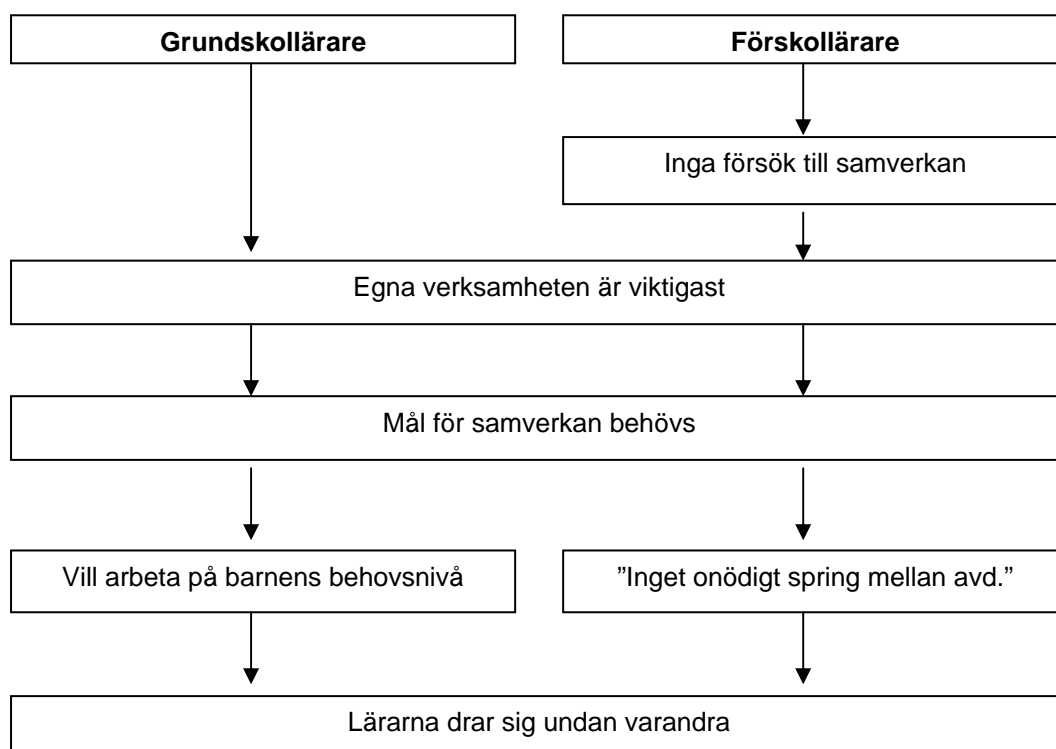
Lärarna ser fortfarande *sin egen verksamhet som viktigast* och har svårt att rucka på sig för att göra plats för andra personer eller verksamheter. Här påpekar rektor att det faktiskt är tre olika verksamheter och man måste behålla varandras särarter. Men man måste tillsammans arbeta fram vad som är viktigt att samverka om och vilka olikheter som man måste acceptera. Detta att värna om sig själv och sin egen verksamhet blir ett hinder, när man vill börja samordna vissa aktiviteter.

Arbetsgruppen samtalar mycket om organisatoriska frågor, dvs. hur man ska samverka. Det blev viktigt för arbetsgruppen att *formulera mål för samverkan*, så man inte samverkar för sakens skull, tyckte speciellt förskollärarna både i skola och förskoleklass. Man vill inte att det ska vara ett evigt spring mellan avdelningarna, utan en ändamålsenlig blandning av barn i så fall. I samverkansfrågan vill lärarna i stort sett ha en handbok i hur man gör. En kommentar från förskolläraren som arbetar

inne i skolan var att: *Visst, det är viktigt att diskutera organisation, men vi vill ha en struktur helt konkret på hur vi ska gå tillväga, hur vi gör när vi samverkar.*

Däremot talade den enda grundskolläraren för att man långsiktigt kan se det som ett mål att arbeta mer på *barnens behovsnivå* än indelat efter ålder. En naturlig samverkan mellan de olika verksamheterna för barnens skull. En åsikt grundskolläraren var ganska ensam om, då man ofta ser organisatoriska svårigheter i ett sådant arbetssätt vilket hon dessutom också påpekade. Detta leder till att grundskollärarna och förskollärarna drar sig ifrån varandra.

Sammanfattning:



(Figur 7)

7.1.2 Tolkning

I den andra fasen har man inte arbetat fram någon naturlig samverkan mellan skola och förskoleklass, trots att flera av grundskollärarna ser att något positivt kan komma ur samverkan. Här har man enligt min analys gått in i det som Hargreaves (1998) kallar för en balkaniserad kultur, samarbetet – eller det obefintliga samarbetet – har delat in lärarna i teoretiskt rivaliserande undergrupper. Risken som Hargreaves nämner har infriats i denna integration, nämligen att undergrupperna som uppstått har blivit stabila över tid.

Detta gör att medlemmarna i de olika grupperna bara ser världen genom sitt eget perspektiv, och anser att sin egen verksamhet är den viktigaste. Dessa balkaniserade grupper riskerar att utarma hela förändringsprocessen på skolan (a.a.).

Alla lärare ansåg att det var av stor vikt att arbeta fram mål med samverkan, så man inte bara arbetade tillsammans för "sakens skull". Utifrån uppfattningen om att omstruktureringar på skolor ofta kan ses som oönskade förändringar för lärarna menar Hargreaves att det är viktigt att vara medveten om vad som är omstruktureringens huvudprinciper och mål. Det är även viktigt att man faktiskt gör seriösa försök att häva traditionella undervisningsmönster och omdefiniera innehållet och förhållandet mellan i detta fall grundskollärare och förskollärare.

Att arbeta på barnens behovsnivå kan tänkas skrämja en del av lärarna, då detta skulle innebära en blandning av kompetenser på hela avdelningen. För den enskilde pedagogen skulle det innebära att beträda ny och okänd mark, för att på så sätt föra in sin pedagogik inom en ny verksamhet och tillsammans med nya kollegor. Frågor om vem och vad som styr ett samarbete kan kallas för ett mikropolitiskt perspektiv (Hargreaves, 1998). Enligt detta perspektiv handlar makten om att driva igenom egna värderingar på bekostnad av andras, så att verksamheten formas enligt det sätt man själv vill. Här kan hela verksamheten ställas på sin spets, om traditionella mönster i lärargruppen bryts och en ny kollega kommer in med nya och annorlunda pedagogiska tankar. Man kan föra diskussioner omkring det mikropolitiska begreppet, kanske är det just på grund av denna relation till makt som grundskollärarna hellre ser att någon annan (ledningen) sätter upp målen med samverkan mellan verksamheterna.

Eftersom integrationen dessutom är någon annans påfund vill man även lämna tillbaka ansvaret för samverkans utformning. Olika typer av problem gör att gruppen kan regrediera och då uppkommer det irrationella processer i gruppen, arbetet blir ineffektivt (Svedberg, 1997).

7.1.3 Insyn och auskultation

För att få se mera av varandras verksamheter, fick lärarna i arbetsgruppen i fas 2 uppdraget att gå ut och auskultera hos varandra minst en halvdag. Medlemmarna i gruppen fick själva välja i vilken verksamhet de ville auskultera. De flesta av lärarna i arbetsgruppen tyckte att det var *nödvändigt med mera insyn*, och att man ville ha flera möjligheter att göra detta. Man får mycket insikter i varandras verksamheter och hur andra jobbar genom att auskultera. Det är bra att se var barnen finns och i vilken verksamhet de är.

Någon av grundskollärarna i arbetsgruppen kommenterade *positivt* hur mycket det faktiskt görs i alla vrår i huset, något man inte hade någon insikt i innan auskultationen. En av förskollärarna i förskoleklasserna kommenterade *negativt* sin auskultation:

Förskollärare: "Det är hemskt att det inte hänt mera!"

Här syftar hon på skolverksamheten hon auskulterat i, och hon drog paralleller till när hennes egna barn gick i samma skola vilket är många år sedan. Det fanns enligt henne inget positivt med skolverksamheten hon sett.

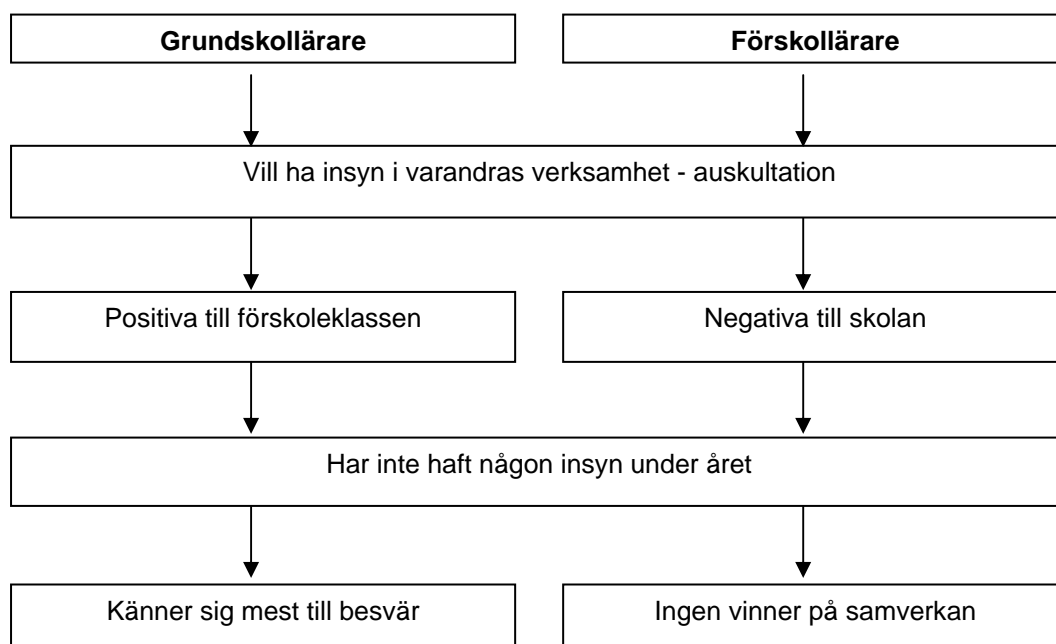
För att kunna utveckla ett bra samarbete krävs både att man skaffar sig kunskap om den "andra" verksamheten man inte tillhör, men även att man öppnar dörrarna och släpper in personer som vill lära innanför sina egna dörrar. Respondenterna hävdar (även de som ingått i arbetsgruppen under året och som har auskulterat) att man *inte haft någon som helst insyn* i den "andra" verksamheten under året, varken från skolans eller förskoleklassens sida. Detta trots att man nu lokalintegrerat verksamheterna och att man alltså numera finns vägg i vägg:

Grundskollärare: Nej, det är stängda dörrar. Vi ifrågasätter deras (förskollärarnas) arbetstider och deras sätt, och vi vill dela med oss av våra kunskaper och ta del av deras. *Vi känner oss inte alls välkomna och är mest till besvär.* /---/

Även förskollärarna tycker att insynen varit dålig under det första verksamhetsåret, och menar att man under året som gått egentligen inte lärt sig någonting om skolans verksamhet. Och något om inställningen till samverkan i stort kan utläsas i citatet på frågan om *vem som vinner* på samverkan mellan förskoleklass och skola:

Förskollärare: Ingen.

Sammanfattning:



(figur 8)

7.1.4 Tolkning

Man ansåg i arbetsgruppen hösten 2004 att det var viktigt med mera insyn i varandras verksamheter, så man fick lära känna varandra och verksamheterna och se vad man hade att erbjuda varandra. Efter auskultationerna utvärderades det man sett och åsikterna om vad som var positivt och vad som var negativt gick isär. Det faktum att lärarna inte kunde se utvecklingspotentialen i verksamheterna gjorde att arbetsgruppen efter detta präglades av en spänd stämning. Auskultationerna ledde istället för att öppna dörrarna för mer insyn, till att förskollärarna och grundskollärarna arbetade vidare individualistiskt (Hargreaves, 1998). Individualismen kan kopplas till balkaniseringen, och innebar att förskollärarna och grundskollärarna valde att arbeta bakom sina stängda dörrar i en isolerad miljö. Man kan i resultaten se att individualismen präglas av en tanke om ett privat territorium, där man skyddar sig från kritik och insyn. Därför kopplas begreppet till försvarsattityder, ångest och osäkerhet (a.a.).

Den grupp man tillhör kan bidra till allt från en genuin glädje till genuin plåga, menar Svedberg (1997). I arbetsgruppen har man i april-maj har tappat det grepp om varandra som Svedberg talar om. Gruppen har blivit livlös och en tystnad har uppstått. Det finns ingen arbetsglädje eller vi-gemenskap, som den Svedberg talar om utan man arbetar och utvecklas parallellt med varandra, med eller utan öppna konflikter.

I slutet av första verksamhetsåret kan man se, att förändringsarbetet trots väl teoretiskt underbyggda arbetsgruppsträffar, inte gett de resultat man ville. Förändringarna har blivit estetiska, självavbildande och fotografiska (Jeffmar, 1992), en bild av det tillstånd man redan befinner sig i. Man har integrerat förskoleklass och skola, man har haft arbetsgruppsträffar och försökt få till arbetslagsplaneringar på de olika avdelningarna. Men trots det har man inte haft någon som helst insyn i varandras verksamheter, och därmed inte kunnat göra några förändringar på djupet.

Tidsbristen har blivit avgörande, man har gjort ytliga förändringar men innovationerna blev så många och tiden att genomföra dem på för komprimerad, att det ledde till överbelastning hos lärarna (Hargreaves, 1998). Detta kan även medföra att man känner sig uppgiven i sitt arbete. Har man inte möjlighet till avkoppling och reflektion i sitt arbete kan man tappa kontakten med de egna grundläggande målen (a.a.). Då är det inte konstigt att man anser att ingen vinner på samverkan. Eller att man slutar vänta på samverkan.

7.1.5 Samverkanstillfällen

Rektor menar i fas 3 att man under året i arbetsgruppen arbetat med att ta fram *mål och en handlingsplan för samverkan* mellan förskoleklass och skola. Hur respektive lärare ser på sitt uppdrag utifrån handlingsplanen, är beroende på vilken kultur man kommer ifrån menar rektor. Underförstått avses vilket synsätt man har med sig förskolans respektive skolans verksamheter.

Grundskollärarna i arbetslag A och B menar att det är de som har *tagit initiativ* och planerat för samverkan och sedan bjudit in förskoleklassen till samverkan. I arbetslag B har man gjort ett par utflykter och haft julpyssel tillsammans. Både förskolläraren i förskoleklassen och grundskollärarna i arbetslag B anser att det har varit trevligt och att det har fungerat bra, men grundskollärarna påpekar att det inte varit så mycket samverkan:

Grundskollärare: Samverkanstillfällena har varit lyckade, inga hinder märktes, men det blev ju mer arbete för oss (grundskollärare) eftersom initiativ och planering har kommit från oss.

Samma grundskollärare anser dock att ett hinder för samverkan varit att förskoleklassen och skolan inte har haft samma starttider på morgonen, eller samma mattider.

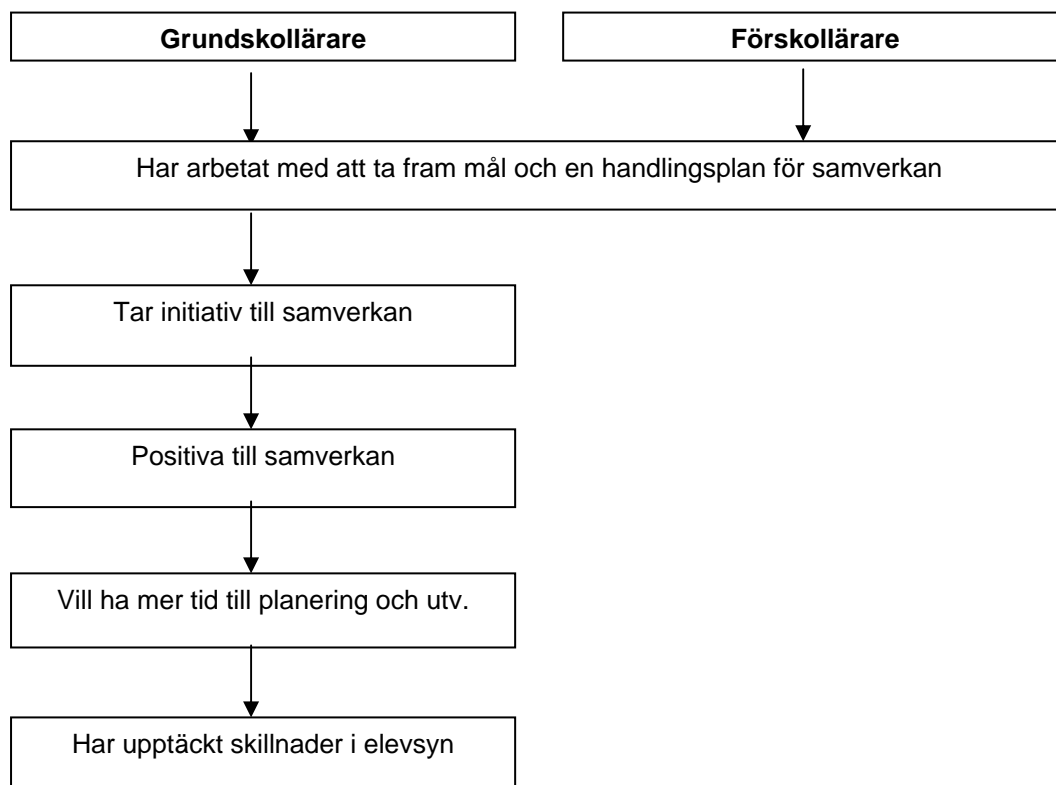
Den ena grundskolläraren i arbetslag A berättar att grundskollärarna har varit *mer positiva* till samverkan än förskoleklassen, och vid flera tillfällen har man försökt starta något:

Grundskolläraren: Men oftast har våra förslag till samarbete ratats eller mottagits som besvärliga, man har inte haft tid eller har förskolebarnen varit så jobbiga...

Förskolläraren i skolans arbetslag A menar att man *behöver mer tid* för att utveckla och planera, eftersom tankar och idéer måste få tid att mogna. Man har haft olika åsikter inom personalgruppen som gjort det svårt att samarbeta. Däremot menar man att de aktiviteter man gjort tillsammans har varit mycket bra på barnnivå:

Grundskollärare: Samarbetet mellan barnen har varit kanon, men det har verkat vara enklare för förskolans personal att finna "problem" hellre än lösningar i alla sammanhang. *Vi har upptäckt att vår elevsyn är helt olika varandras.*

Sammanfattning:



(figur 9)

7.1.6 Tolkning

I respondenternas utvärderingsenkäter kan man se att i linje med att arbetsgruppen försöker sätta upp mål för samverkan, har grundskollärarna i skolan trots den groende oviljan tagit tag i samverkansproblematiken. Vid flera tillfällen har de planerat samverkansaktiviteter som man bjudit in förskoleklassen till.

Svedberg (1997) menar att problem som uppstår i en grupp ofta beror på att man inte funnit lämpliga arbetsformer. I svaren på enkäterna kan man se att det inom organisationen på skolan finns en arbetsgrupp och en grundantagandegrupp. Arbetsgruppen står enligt Svedbergs definition för progressionsintresset och grundantagandegruppen för regressionsintresset. I enkätsvaren återfinns grundskollärarna i arbetsgruppen, de som vill utveckla organisationen och de som för arbetet framåt. Medlemmarna i arbetsgruppen vet alla sin uppgift, och de gör sitt jobb. Arbetet förs på detta sätt framåt i enlighet med gruppens målsättning. Förskollärarna återfinns i grundantagandegruppen, den grupp som kanske inte direkt arbetar bakåtsträvande, men inte heller vill arbeta framåt för en ökad samverkan.

För en utomstående kan gruppens beteende ses mycket märkligt. I stället för att själva formulera mål för sin egen verksamhet, verkar i denna fas hela arbetsgruppen gå tillbaka till att tillhöra en grundantagandegrupp. Grundantagandegruppen karaktäriseras av ett irrationellt beteende där man kan återfinna två av Svedbergs kategorier, nämligen beroende och flykt/kamp. Genom att lägga över sin vuxenhet och ansvarskänsla till ledaren gör medlemmarna sig beroende. Man vill att någon annan (ledningen) ska bestämma hur de ska arbeta tillsammans. Att fly och kämpa är två strategier att undgå verkligheten. Lärargruppen betar sig som om det finns något som är värt att fly från alternativt bekämpa, och vid en grov analys kan det helt enkelt vara varandra de vill bekämpa. Kanske är det därför det inte blev så långvarig diskussion om att arbeta på barnens behovsnivå, då ett sådant arbetssätt skulle kräva en nära kontakt mellan förskollärare och grundskollärare, något man gärna undviker.

Båda arbetslagen har problem med att hitta lämpliga arbetsformer, kanske beroende på flera olika saker. Underförstått kan man utläsa ur deras utvärderingsenkäter att det precis som Munkhammar (2001) menar saknas tid och gemensamma mötesplatser för att bygga upp det samarbete man vill ha. Samtidigt står lärarnas egna viljor och oviljor i vägen för att hitta en bra samverkansform. Resultatet blir att några av lärarna, i detta fall grundskollärarna, tar på sig att ändå göra något i linje med vad man är ålagd uppifrån. Man planerar en aktivitet och bjuder in förskollärarna att delta i vad grundskollärarna redan igångsatt.

Denna närmast ofrivilliga samverkan tyder dock på att man i den tredje fasen kan utläsa att lärarna i viss mån gått från en balkaniserad kultur mot en kultur av påtvingad kollegialitet. Samarbetet är inget spontant eller frivilligt, och inte heller något utvecklingsorienterat (Hargreaves, 1998). Samarbetet är istället obligatoriskt och av grundskollärarna ses det som något man är ålagd för att genomföra någon annans direktiv. Trots detta försöker ändå grundskollärarna vara positiva och hitta samverkanstillfällen.

7.1.7 Grundskollärarna ger upp samverkansarbetet

Lärarna signalerar i sina utvärderingsenkäter i fas 3 att det *kommer att bli enklare att samverka när man har arbetat fram en handlingsplan*. Grundskollärarna från båda arbetslagen är besvikna på att det inte blivit mer samverkan än det har blivit. Även förskolläraren i förskoleklassen i arbetslag B trodde att det skulle gå lite lättare att utforma samverkan. Man hade väldigt stora förhoppningar då förskoleklassen flyttade in i skolan för ett år sedan:

Grundskollärare: Vi ville så mycket och visade sådan entusiasm, men det verkar som om *dörrarna stängs mer och mer*. De (förskollärarna) verkar inte vilja ha någon insyn i sin verksamhet. Jag ser det som en sorg och besvikelse.

De ger upp samverkansarbetet med förskoleklassen för tillfället för att invänta ett styrande måldokument. Man vill ha hjälp att ta fram ett måldokument som förenklar vardagen för alla inblandade lärare. I utvärderingsenkäterna framkommer det att grundskollärarna, som under det första verksamhetsåret bjudit in förskoleklasserna till

olika samverkanstillfällen, har givit upp på grund av bristande intresse från förskollärarna. Det faktum att grundskollärarna så tydligt känner att förskollärarna inte vill utveckla samarbetet för dem in på nya sätt att utveckla sin egen verksamhet:

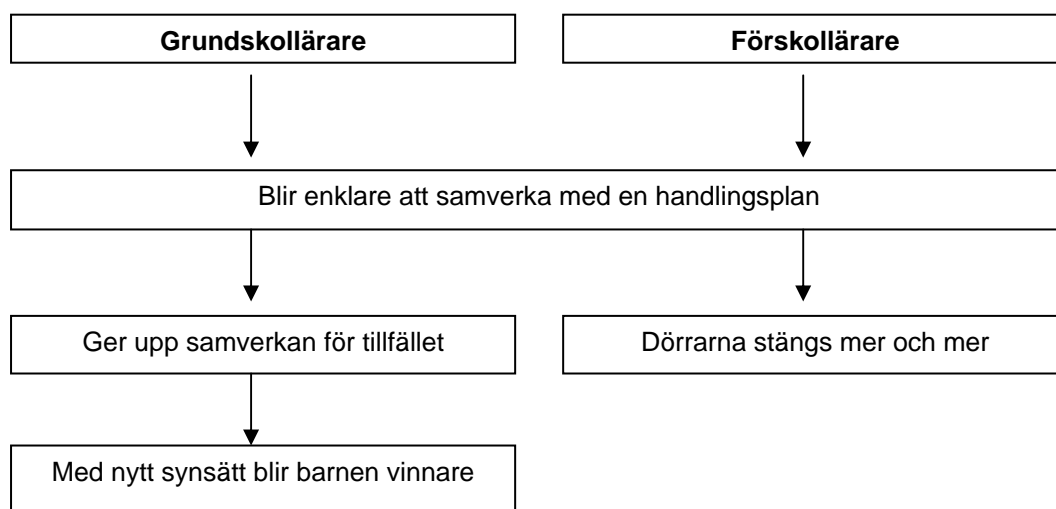
Grundskollärare: Skillnaden är att år ett och två har utökat sitt samarbete.

Underförstått har man slutat vänta på samverkan med förskoleklassen och lagt sin energi och entusiasm på att utveckla samarbetet mellan år ett och två istället. Året som gått har satt sina spår i grundskollärarna i arbetslag A och B. Oviljan till samverkan gör att grundskollärarna söker sig till nya vägar att arbeta.

I samverkan måste man verka för att ett gemensamt synsätt på barnet och lärandet växer fram. En av grundskollärarna menar att *med ett nytt och gemensamt synsätt kommer barnen att bli vinnare*:

Grundskollärare: I framtiden hoppas jag att vi kan dela ansvar och de alla barnen som våra tillsammans. Att "små" 7-åringar kan få del av förskoleverksamheten och tvärtom, så att 6-åringar kan nosa på skolan.

Sammanfattning:



(figur 10)

7.1.8 Tolkning

I den sista fasen kan man se att grundskollärarna drar sig undan förskollärarna, de tycker att man har givit förskollärarna chans till samverkan men inte fått något gehör. I mötet mellan statsmakternas initiativ och skolans aktörer skapas det ofta allianser (Falkner, 1997). Dessa arbetar varken för eller emot skolans utveckling, utan skapas mer vid sidan om det pedagogiska arbetet för att hålla detta flytande. Man kan se att grundskollärarna i slutet av första verksamhetsåret har skapat en alliansgrupp, där man trots alla goda intentioner om samverkan i alla fall håller ihop grundskollärarna. Istället för att försöka utveckla samverkan med förskoleklassen mera, går man mot att utveckla samarbete mellan varandra istället.

Lärarna vill ha en handlingsplan att luta sig mot som ett slags rättesnöre på vad som måste göras. Återigen lutar man sig emot den ledare, som Svedberg (1997) beskriver i grundantagandegruppen. Dessutom poängterar nästan alla respondenterna att det är viktigt med ännu mer insyn i varandras verksamheter, och att man finner en bra plattform för effektiva möten tillsammans. Detta beskriver även Munkhammar (2001) som en av de största bristerna vid en sammanslagning. Det ges alltför sällan tillräckligt med tid eller ett forum för arbetslagen, där de kan utveckla ett kollegialt samarbete. Man saknar ofta praktiskt stöd i form av handledning och vägledning, för att kunna förstå hur en ny pedagogik ska växa fram.

7.1.9 Sammanfattning

Respondenternas uppfattningar relaterade till grupperns bemötande av förändringar

Resultaten visar att lärarna i början av verksamhetsåret befann sig i misstroende mot både ledning och centrala direktiv, vilket påverkade förändringsprocessen i hög grad. Förändringsprocessen har påverkats av att grundskollärarna så småningom under det första verksamhetsåret gått mot en kategori av underordning och bildat en arbetsgrupp (Svedberg, 1997) som ville arbeta i riktning mot målen och försöka tillmötesgå regeringens och skolledningens propåer. Förskollärarna samlades i en grundantagandegrupp som arbetade regredierat (a.a.). Förändringsprocessen påverkades dessutom av att förskollärarna till en början helt balkaniserade sig (Hargreaves, 1998) med intentionen att på det sättet behålla sin verksamhet och förskoleklassens särart intakt. För att göra detta skapade de ett friutrymme (Svedberg, 1997). Detta gjorde samverkan med skolan i princip omöjlig. Under det första verksamhetsåret öppnades dock dörrarna till förskoleklassen något, och förskollärarna gick från en balkaniserad kultur mot en kultur av påtvingat samarbete (Hargreaves, 1998). Ingen spontan samverkan etablerades, men förskollärare och grundskollärare samlade sig ändå i de verksamheter de kände sig tvingade att delta i. Ett exempel på detta är de temadagar som grundskollärarna planerade upp och bjöd in förskoleklassen att delta i.

7.2 Historiska och traditionella skillnader

De tydligaste skillnaderna mellan lärarkyrkans skilda historik och traditioner framkom i diskussionerna runt barnens bokstavsinnläring. Nedan presenteras empiri taget ur fas ett (före integrationen) och fas två (under det första läsåret). Kapitlet delas upp i avsnitt som lyfter fram diskussioner om förskoleklassens innehåll och arbetssätt, samt läroplansperspektivet och skolkulturens dominans.

7.2.1 Förskoleklassens innehåll och arbetssätt

Grundskollärarna i arbetslag B menar att när man överbryggat glappet mellan förskoleklassens och skolans personal, så kan man lättare gå in på vad som är de förskoleklassens respektive skolans områden. Man menar att man självklart ska kunna tillgodose även en jättesugen sexåring med bokstavsarbete, men då får det *vara på ett annat sätt än man i skolan arbetar på*. Det får ju inte bli likadant som i skolan, anser grundskollärarna.

Förskoleklassen ska vara en *skolförberedande instans* anser förskollärarna, men vad som egentligen ska ingå och vad termen "skolförberedande" egentligen står för, tycker de är lite vagt:

Förskollärare: ... sen får man inte gå för hårt fram heller. För det är ju inte första klass det gäller, utan förberedande till första klass. Så jag tycker bara att dom ska få leka fram och känna sig för lite...

Förskollärare: Man får ju inte ta ifrån det de ska göra i ettan.

Förskollärare: Nej, det är nog en del som gör också.

Förskollärare: Ja, det vet jag att det finns en del som tycker, att dom har gjort för mycket i förskoleklassen. För avancerat. /---/ Jag tror nästan att vi kommer att få sänka vår nivå på vissa plan.

Förskollärarna vet att de kommer att få jämka in sig i en helhet nu när det börjar samverka med skolan, eftersom man inte haft någon samverkan alls innan trots det korta avståndet mellan verksamheterna. Kanske har man arbetat för mycket skolförberedande, kanske för lite. Det vet man ännu inte så mycket om.

H: Men tror ni inte att det blir ändå mer så när man flyttar in förskoleklassen i skolan, att dom (förskollärarna) känner att det måste bli ännu mer skollikt?

Grundskollärare: Nej, tvärtom!

Förskollärare: Det är väl vår uppgift då att se till att det inte blir det.

Grundskollärare: Vi gör ju det (bokstäverna) i skolan, och det önskar vi ju oss absolut inte av dom. Utan tvärtom, det vi önskar oss det är mer språk lekar och mer rim och ramsor och mer drama och mer bild, så att dom kan den biten.

Grundskollärare: Ja, det som ni (i förskoleklassen) är bra på. Det som ni redan är riktigt, riktigt bra på.

Förskollärare: Och där menar jag då att det har saknats, den dialogen mellan pedagogerna "hur gör vi, vad är det som är viktigt", alltså till exempel svenska då, vad är det som är bra att göra i svenska i förskoleklassen, eller i förskolan över huvud taget. Hur gör man med matten, hur ska man få in matten på naturligt sätt. Ja, det är ju det här med att duka och räkna och massor med saker, sorteringar och klassificeringar och massor med saker.

Grundskollärare: Och det blir ju inte mer skollikt.

Grundskollärare & Förskollärare: Nej tvärtom!

Två andra grundskollärare har många tankar om vad de som grundskollärare vill att man ska fokusera på i förskoleklassens innehåll:

Grundskollärare: Ja, jag tänker jättemycket lek, lek, lek, lek... Och sedan ... en hel del med rim och ramsor och förberedande språklekar.

Grundskollärare: Sagor ... Social träning, gruppträning, kunna vänta på sin tur, motoriska övningar, kanske öva på att knyta en sko eller klippa med en sax ... Du vet allt sånt. Sen finns det klart barn som i sexårsåldern sugen en bok och lär sig läsa, självklart. Men jag tycker inte att förskolan har som huvuduppgift att hålla på med bokstäver och skrivande och tal, utan allt det andra. Att leka kanske med matte istället då ...

Både grundskollärare och förskollärare är överens om att *förskoleklassen bör genomsyras av leken*. Dessutom önskar grundskollärarna att sexåringarna får mer rim och ramsor, bild och drama, framför bokstavsgenomgångar och meningsbyggande. Det senare är något som anses vara förbehållet skolan, något om inte förskollärarna håller med om.

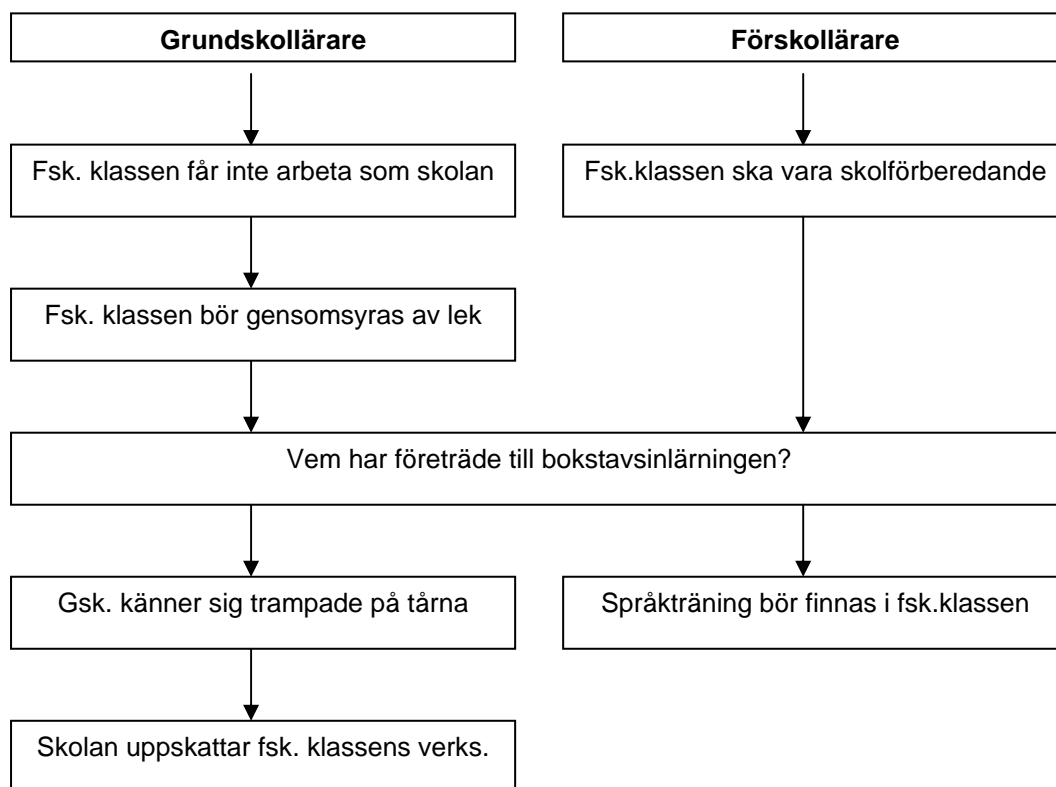
Som en fortsättning på detta växte en diskussion fram i arbetsgruppen under hösten om vem som *har företräde till bokstavsinlärningen*, förskoleklassen eller skolan. Under auskultationerna fick man syn på att sjuåringarna i stort sett upprepar det man redan gjort i förskoleklassen. *Här kände sig grundskollärarna trampade på tårna*, och menade att det är i skolan man lär sig bokstäverna. Förskollärarna i förskoleklassen påpekade dock att man endast nosar på alfabetet i förskoleklassen, för att barnen är så nyfikna.

Efter att arbetsgruppen auskulterat hos varandra kan man i fas 2 se att förskollärarna anser skolan och dess miljö vara för teoretisk och ”för skolig”, för styrd av ”fylleri-uppgifter” och ”sitta-stilla-tillfällen”. De ogillar arbetssättet i skolan och önskar att barnen skulle kunna få arbeta mer efter eget huvud.

En grundskollärare har besökt förskoleklassen i sitt arbetslag. Grundskolläraren var med från starten på dagen, och upptäckte här att man startar ganska lika som de gör i ett-tvåan hon har. Det som grundskolläraren ansåg var mest positivt var det faktum att hon som barnens blivande grundskollärare fick gå in i förskoleklassen och prata med barnen. Genom detta lärde hon sig en del nya namn och barnen fick ett ansikte till sin blivande fröken i ettan. Något som ses som det mest grundläggande med samverkan. Både den auskulterande grundskolläraren och förskolläraren från *skolan uppskattar förskoleklassens verksamhet*.

Vid en reflektion av diskussionen i arbetsgruppen efter auskultationerna kan man se att förskollärarna i förskolan anser att sin verksamhet är det bästa för barnens inlärning, och att skolan är alldeles för teoretisk och skolaktig.

Sammanfattning:



(figur 11)

7.2.2 Tolkning

Germeten (2002) menar att det finns fler skillnader mellan förskola och skola än det finns likheter. I hennes undersökning uppgav både grundskollärare och förskollärare att kännetecknet för förskola är *lek* och för skola *undervisning*. Dessa begrepp är alltså exkluderade från varandra. Detta kan med lätthet även återfinnas i föreliggande resultat, där respondenterna kännetecknar förskoleklassen med lek, rim och ramsor. Grundskollärarna för en diskussion om förskoleklassverksamhetens innehåll, och man är ganska ense om att sexåringarna bör få leka av sig innan de börjar skolan. Verksamheten i förskoleklassen ska enligt grundskollärarna bygga på rim och ramsor, bild och drama, sådant som förskollärare av tradition är duktiga på.

Efter auskultationerna ger respondenterna här uttryck för vad Dahlberg & Lenz-Taguchi (1994) benämner är den största skillnaden mellan förskola och skola; nämligen konstruktionen av barnet. Förskolläraren i förskoleklassen såg barnen i skolan vara kultur- och kunskapskonstruktörer, eller som hon kanske såg det *re*-konstruktörer, då det hon med sina förutfattade meningar såg var barn i sina bänkar som drillades och påverkades av undervisningen. Förskolläraren i skolan såg däremot

barnen i förskoleklassen som natur, de lärde genom lek och samtal under beskydd av den vuxna.

Ur resultatet kan man utläsa en maktkamp om bokstäverna, grundskollärarna känner att de håller på att förlora mandatet om bokstavsinnläringen. Förskollärarna får gärna låta barnen i förskoleklassen nosa på bokstäverna, *men inte på samma sätt som i skolan*. Borta är tanken om att utnyttja allas kompetenser.

Förskollärarna anser själva att förskoleklassen ska vara skolförberedande, men på frågan om vad termen egentligen står för har man bara vaga tankar. Man vill gärna förbereda barnen på skolan, men ändå inte leka skola. Förskollärarna har även svårt att avgöra vad som är rätt nivå, något som kan ha med graden av insyn i skolans värld att göra.

Att förskoleklassen ska överbrygga glappet mellan förskola och skola och till viss mån vara skolförberedande är även något som tydligt anges i forskningen. Mötet mellan olika pedagogiska synsätt samt mångfalden av metoder och aktiviteter ska stärka barnens utveckling och lärande. Aktiviteter som av tradition tillhört förskolan ska nu berika skolan och bidra till att nya arbetssätt kommer till ytan (Davidsson, 2002). Ett barns lärande börjar långt innan barnet börjar skolan, och grunden till det livslånga lärande som läggs innan barnet börjar skolan får inte glömmas bort. Integrationen mellan förskola och skola ska syfta till att skapa en helhet (Prop. 1995/96:206).

Ska man lyckas förena skolans och förskolans skilda traditioner och olika syn på lärande, så måste man arbeta fram en gemensam plattform för förståelsen av de olika traditionerna (Fagerli, Lillemyr & Söbstad 2000). Förskollärarnas och grundskollärarnas undervisningsstrategier utvecklas olika, eftersom de står inför olika problem. Om vi vill förstå vad läraren gör och varför, måste vi därför även förstå den tradition som pedagogen är en del av (Hargreaves, 1998). Därför talar respondenterna om olika typer av lärande efter auskultationerna.

Eftersom varje organisation har en tradition, finns det självklart problematiska punkter i samarbetsperspektivet (Jeffmar, 1992). En central fråga blir vem som styr samarbetet, vilket mynnar ut i vilken tradition som ska gälla. Förmodligen kan grundskollärare och förskollärare trots sina traditioner arbeta fram en gemensam syn på lärande. Problemet i detta fall kan vara att man inte har någon gemensam plattform i form av exempelvis måldokument för samverkansprocessen att stå, vilket gör att det kan bli svårt att få en bra pedagogisk diskussion runt lärandesituationerna. Det utmynnar i att man till en början lägger stor vikt vid att diskutera vem som har företräde till olika lärandesituationer, som i detta fall bokstavsinnläringen. En maktkamp om vilken tradition som ska gälla tar form.

7.2.3 Läroplansperspektivet och skolkulturens dominans

Grundskollärarna i både arbetslag A och B talar i fas 1 mycket om skillnaderna mellan förskola och skola rent organisatoriskt, att skolan är *styrd av olika mål* som kommer från styrdokumentet. Till stor del känns det som att grundskollärarna i undersökningen, trots många goda samverkansidéer och intentioner, känner sig lite för styrda av dessa mål. De talar om att skolan är målstyrd, medan förskolan är processtyrd.

Grundskollärare: /---/ Vilken roll vi (skolan) har..? Ja, det är ju att hjälpa barnen att nå målen som vi har i läroplanen... Våra sociala mål och våra kunskapsmål ... Det är ju vår huvuduppgift tycker jag.

Respondenterna känner sig styrda av målen i styrdokumentet, även om det ibland verkar som att de även lutar sig mot dem som ett försvar:

Grundskollärare: Men vi, alltså skolan, vi har ju mål som vi MÅSTE uppfylla. Och förskolan har ju satt upp egna mål i och för sig alltså ... Men i förskolan kan man ju alltså mer bli kvar i ett tema om man känner att ”det här faller verkligen väl ut och det här ger oss jättemycket”, då kan man ju stanna i ett tema i ett år om det skulle vara så. Men det kan ju inte vi eftersom vi har saker vi måste göra ...

Förskollärare: Ja, det är ju vissa saker man bara måste gå igenom och ta upp, man kan ju inte bara låta det vara ... (i skolan)

Innan integrationen framhåller grundskollärarna i arbetslagen insynen i de olika verksamheterna som den stora poängen med integrationen. *Insynen kan bidra till en förståelse* för de olika verksamheterna. Det gör även förskollärarna, men med en viss skepsis. Förhoppningarna som förskollärarna har med integrationen och samverkan är ändå att de ska få mer insyn i skolans verksamhet, och att grundskollärarna ska få mer förståelse för förskoleklassens verksamhet. Att dörrarna öppnas mer helt enkelt. I många av sina tankar bär förskollärarna med sig schablonbilder av hur det ser ut i skolan, och hur man arbetar. Tankar om allt för stora grupper med opersonliga relationer mellan grundskollärare och elev kommer exempelvis upp.

Rektor poängterar att det finns en fara i samverkan, om man inte tar vara på de pedagogiska vinsterna som finns i varje verksamhet. Om man låter den ena traditionen dominera. Men genom en större insyn kan man få syn på vad som är viktigt i verksamheterna. En förskollärare håller med:

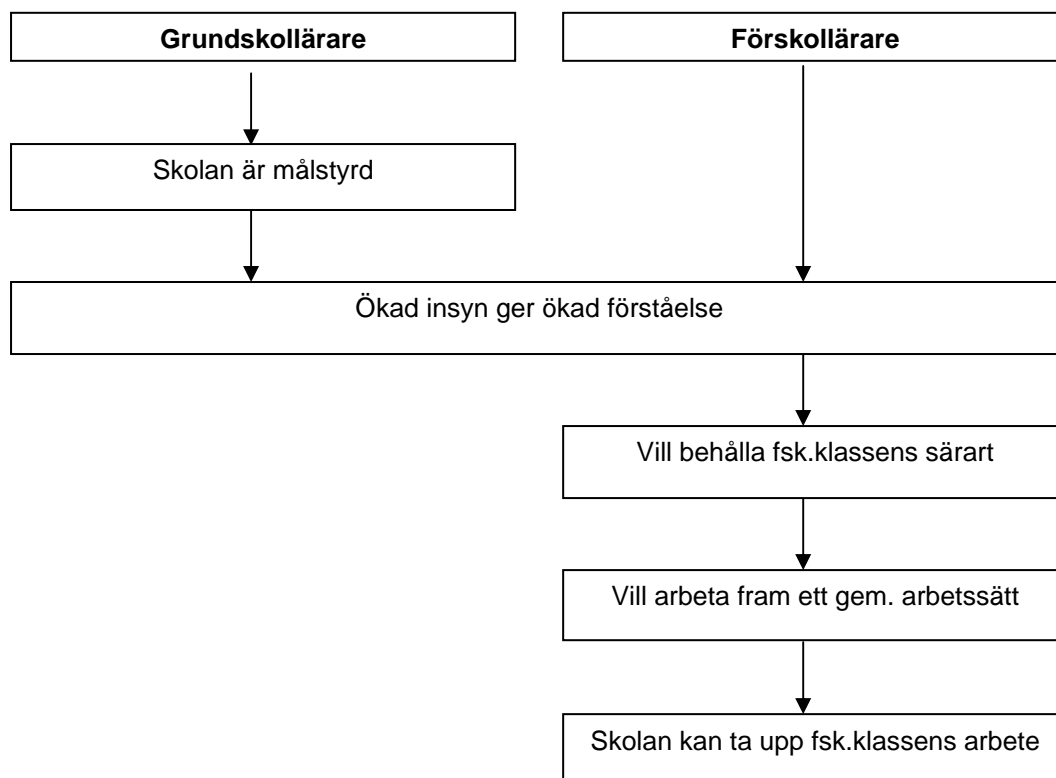
Förskollärare: Det är väl det som är negativt i så fall, att man försöker bli lik den andra parten, alltså att förskolan försöker bli skola och skolan försöker bli förskola. Det är väl det som kan bli negativt då. Det är väl det enda jag kan se.

Förskollärarna i förskoleklasserna delar visionen om att *förskoleklassen får behålla sin särart*, att det faktiskt får förbli en egen verksamhetsform. Ska det vara samverkan så ska det vara med respekt från båda håll, som en av förskollärarna uttryckte sig. Man menar att det är viktigt att man nu tillsammans funderar fram vad som är viktigt för barnen att ha med sig, vad barnen behöver ha som bas. Då är det dessutom viktigt att man *arbetar fram ett gemensamt synsätt*. Rektor pekar på att man måste se ett samspel:

Rektor: Man ser, ”vad är det som är speciellt för förskoleklassen”, som är viktigt att det får vara kvar där men som man ändå kan bygga vidare på i skolan. Och tvärtom, att förskoleklassen vet ”vad händer i skolan” att det här inte är några separata verksamheter utan att man ser samspelet. Men det är viktigt att bevara förskoleklassens särart.

Det är viktigt för förskollärarna att man nu i de nya arbetslagen delger varandra idéer och insikter, samt att man hjälper och stöttar varandra i verksamheten. En vinst förskollärarna ser är att *skolan på ett mer naturligt sätt kan fortsätta med exempelvis teman som förskoleklassen startat upp*, nu när man kommer att få en bättre insyn i varandras verksamheter. För att göra detta anser alla lärare att det är mycket viktigt att man innan man börjar samverka, sätter sig ner och gör klart vart man står och vad man förväntar sig med arbetet.

Sammanfattning:



(figur 12)

7.2.4 Tolkning

Trots att grundskollärarna talat vitt och brett om samverkans alla olika möjligheter, så får man känslan av att när man börjar tala om skolans roll så lutar man sig mot systemet. Att skolan är målstyrd är något många grundskollärare tycks skydda sig med. Pramling, Klerfelt & Graneld (1995) menar att grundskollärarna ofta skulle vilja lämna läroböckerna, men skyller på att de gör vad andra har bestämt, och att man handlar utifrån tradition. Germeten (2002) menar att man kan se förskole- och skoltraditionen ur ett socialiserings- och ett läroplansperspektiv. De pedagogiska traditionerna skulle i så fall kunna avläsas i det statliga styrningssystemet. Det som kännetecknar arbetet i förskolan är fri lek, rutinsituationer och vuxenstyrda aktiviteter, där fri lek sätts främst. I skolan däremot är det viktigaste innehållet fackkunskap. Här står kunskapen för skolan och leken för förskolan. Man kännetecknar förskolan med lek och skolan med fackkunskap (a.a.).

Trots att respondenterna talar sig varma för förskolans arbetssätt men teman, så känner grundskollärarna att de inte skulle kunna anamma samma arbetssätt i skolan på grund av regelsystemet. Man har mål man måste uppfylla, och under uttalandena ligger en föreställning om att man inte kan nå målen med någon annan pedagogik än den skolan använder. Det blir ett motsatsförhållande. Germeten (2002) menar att när man ställer upp karaktäriserande drag för en institution, så har de ofta sin motsats i den andra. I detta exempel kan man nämna att förskolan är frivillig och skolan obligatorisk, skolan är målstyrd och förskolan fri. De ordval man använder säger mycket om hur man ser på den ena och den andra verksamheten (a.a.).

Förskollärarna arbetar hårt för att förskoleklassen ska få behålla sin särart. Kanske kan förskollärarnas känsla av att vilja klamra sig fast vid sin verksamhet förklaras i två punkter. För det första har förskolans verksamhet för sexåringarna förändrats mycket under 1990-talet, då man genomförde flera stora reformer för att organisera åldershomogena grupper för sexåringarna (Prop. 1997/98:6), och senare införa begreppet förskoleklass vilket underordnades skollagen (Ds. 1997:10). Denna nya verksamhet krävde mycket av förskollärarna, som fick arbeta fram nya arbetssätt som de precis landat i, nu när de ska in i en ny verksamhetsform. För det andra har förskolans uppdrag av tradition varit av familjepolitisk karaktär, där man arbetat med att fostra individen till en demokratisk medborgare (Pramling, Samuelsson & Sheridan, 1999). Från och med förskoleklassens inträde i skolans värld underordnar man sig skollagen, vilket innebär att man fått en läroplan att följa med strävansmål. Nu blev verksamheten inriktad på barnens livslånga lärande istället för på familj och fostran (Vallberg Roth, 2002). För förskollärare som har arbetat under många år i verksamheten, kan detta bli en stor omställning man inte vill inordna sig i.

Förskollärarna är medvetna om att de flyttar in i en skolkultur, och att de kanske kommer att få kämpa mot att den traditionen tar över. De är mycket envisa med att inte vilja leka skola, utan vill behålla förskoleklassens särart. Paralleller kan dras till Fredriksson (1993) som talar mycket om hur viktigt det är att man inte låter den ena traditionen ta över i en samverkanssituation. Samtidigt menar Fredriksson det var viktigt hur man ser på och värderar varandra inom arbetslaget, så det inte blir

identitetskonflikter. Även det ena arbetslaget talar mycket om att det är viktigt att man behåller respekten för varandras personer och yrkeskategorier.

7.2.5 Sammanfattning

Respondenternas uppfattningar relaterade till läraryrkenas skilda historik och traditioner

Förändringsprocessen har under det första verksamhetsåret påverkats av en maktkamp som i det tysta utspelat sig mellan förskollärare och grundskollärare. Ett tydligt exempel på detta är att förskollärarna ifrågasätter grundskollärarens arbete i klassrummet. Många diskussioner har först om vilken verksamhet, förskoleklass eller skola, som ska ha mandat att få ta hand om barnens bokstavsinlärning. Underliggande tankar som kan kopplas till maktkampen mellan skola och förskoleklass, och som kan ha hämmat förändringsprocessen, är rangordningen mellan lärarna i förskoleklass och skola. Diskussioner om för verksamheten styrande dokument kan vara ett exempel på detta.

8. Diskussion

Föreliggande uppsats har fokuserat på förändringsprocessen på en enhet, där man integrerat förskoleklass med skola. Under det första läsåret efter integrationen har en aktionsforskning genomförts, med intervjuer, observation och enkäter som metod.

Mitt övergripande syfte med denna rapport är att följa ett integrationsprojekt mellan förskoleklass och skola på en enhet under ett läsår, både före, under och efter den fysiska integrationen. Studien är en undersökning som ska lyfta fram integrationsprocessen ur ett organisatoriskt perspektiv.

I undersökningen studeras förändringen av lärarnas och skolledningens uppfattningar om verksamheten i samband med integrationen, med fokus på förändringsprocessen utifrån de diskussionsämnen som uppstår vid samtal med lärarna över tid. Frågeställningen formuleras på följande sätt:

Hur kan uppfattningarna förstås utifrån:

- teorier om grupperns bemötande av förändringar inom en organisation?
- läraryrkenas skilda historik och traditioner?

Att integrera förskoleklass och skola har intentionen för att få in förskolepedagogiken i skolan och för att länka samman de två olika verksamheterna (Ds 1997:10). Ska man se förskoleklassen som det första steget i barnets mångåriga skolgång, skulle man kunna se det som ett viktigt steg att sammankoppla verksamheterna och att man fogar förskoleklassen till skollagen.

Genom en integration skulle man på ett utmärkt sätt, åtminstone i teorin, kunna utnyttja alla lärares olika kompetenser, vilket i slutändan skulle komma att gynna barnen i första hand men även pedagoggruppen i verksamheten. Men varje organisation består av en organisation i organisationen, fylld av koder och rutiner man måste dechifrera (Jeffmar, 1992). Skolorganisationen är, som de flesta andra organisationer, dessutom av mänsklig art. Därför bygger lärarna runt koder och rutiner själva upp olika kulturer i det dagliga arbetet i verksamheten inom organisationen (Hargreaves, 1998). Samtidigt är organisationen uppbyggd runt olika traditioner och olika historik beroende på yrkestillhörighet (Germeten, 2002). Det är någonstans i dessa antaganden jag tror att problemen med att integrera förskola och skola börjar.

I detta sista kapitel kommer rapportens delar att knytas samman i en avslutande diskussion. Resultaten kopplas till tidigare forskning och centrala områden som har utkristalliserats ur analysen av resultatet kommer att diskuteras, frågor om att integrera men samtidigt behålla sin särart, yrkenas heliga kor och heliga värden samt makt- och statusförhållandena i yrkesrollerna. Diskussionen som förs kommer främst att fokusera på struktur och organisation, när det gäller att integrera förskola och skola som institutioner med olika historik och bakgrund.

Kapitlet avslutas med frågor inför vidare forskning, samt en epilög.

8.1 Resultatens samstämmighet med tidigare integrationsstudier

Nedslående nog får Davidsson (2002) rätt när hon i sina resultat kommer fram till att det inte finns många studier som visar på att en verklig och varaktig samverkan mellan förskola och skola är möjlig att uppnå. I denna undersökning kan man, för att använda Davidssons indelning, påstå att problemen med att finna en väg till samverkan kan relateras till både skillnader i yrkestraditioner men även till frågor om makt, status och struktur.

Liksom på Västerskolan och Österskolan (Davidsson, 2002) har den integrerade verksamheten på den undersökta enheten byggts upp i en befintlig miljö, där skolans verksamhet redan var dominant. Denna faktor kan ses som stor och påverkande i en integration som denna. Det faktum att skolan är relativt stor (ca 550 elever i åk 1-9) gör att den rådande diskursen varit skolans, och de förskollärare som träder in i skolans värld har gjort det bokstavligen talat. Regler och rutiner har varit underförstådda av dem som arbetat i verksamheten under en längre tid, men helt nya och okända för de förskollärare som kom in i skolans lokaler tillsammans med sina flyttkartonger bara veckorna innan skolstarten i augusti. Självklart påverkar denna faktor oerhört mycket, främst förskollärarna personligen.

På den undersökta enheten har det (därför?) precis som på Västerskolan och Österskolan (Davidsson, 2002) under det första verksamhetsåret varit en kamp mellan både historik och traditioner. Medan skolan har försökt öppna upp och släppa in förskollärarna och deras pedagogik, har dessa svarat med att stänga skolan och dess grundskollärare ute, för att själva försöka bygga upp en verksamhet i sin nya miljö. Man har på detta sätt frammanat kulturer i verksamheten, där förskollärarna har barrikaderat sig (Hargreaves, 1998). Kanske kommer förskollärarna att kunna närma sig skolan och dess verksamhet om man ger samverkansmålet mer tid, kanske behöver förskollärarna bara få tid på sig att komma till ro i sin miljö för att så småningom våga öppna dörrarna mer och mer. Eller så har de bestämt sig för att inte delta i någon samverkan tillsammans med skolan, varken nu eller senare.

Skolan är, precis som respondenterna menar, styrd av uppnåendemål vilka inte kan ignoreras. Fredriksson (1985) menar att förskolan och skolan kan ha svårt att närma sig varandra, därför att de bygger på olika historik och tradition. Därför kan inte skolan, som förskolan, arbeta helt fritt i sin verksamhetsutformning menar Fredriksson. I samma andetag menar hon att detta faktum gör att om skolan inte är intresserad av förskolans pedagogik, så kommer det att vara svårt att få skolans grundskollärare att ta sig tid till att föra in den i skolans värld.

I föreliggande undersökning är det tvärtom grundskollärarna som är mest intresserade av att få in förskolans pedagogik i skolan, man ser klara vinster i att samverka med varandra. Däremot är inte förskollärarna intresserade av att dela med sig av sin kompetens, kanske beroende på att man nu blir tvingad att verka i en miljö med en dominerande skoldiskurs. Resultatet i undersökningen kan likställas Nilssons (2003) fann i sina resultat. Hon beskriver utifrån Dahlberg & Lenz Taguchi (1994) flera olika visioner när lärarna försöker arbeta fram en ny verksamhet:

- Rektors vision om en individualiserad och förstående pedagogik
- Skolans syn på barnet som kultur- och kunskapsåterskapare
- Förskolans syn på barnet som natur

Lärarna måste samla sig i en gemensam syn på människor och kunskap vid en integration (Fredriksson, 1985). Denna åsikt delas av respondenterna. Kanske kan det vara en av knutarna i detta fall, de olika lärarna representerar olika syner på barnen i verksamheten, vilket bland annat diskussionen om bokstavsinläringen står för. I diskussionen ligger även en tidsaspekt. Man bör enligt Munkhammar (2001) möjliggöra tid och forum för pedagogiska diskussioner, vilket respondenterna i undersökningen anser att man inte haft. Man saknar de pedagogiska diskussioner man borde haft under det första verksamhetsåret, istället har man fått ta sin planeringstid till att informera varandra.

Man inte kan kommendera fram ett gott samarbete (Fredriksson, 1985, Bergman, Björklund & Bylund, 1987). Lärarna måste vilja arbeta tillsammans och mot de mål som finns i verksamheten. Lärarna bör anställas efter visad önskan, intresse och kunnande, inte efter antal tjänsteår. Resultaten i denna undersökning visar att detta är en viktig faktor. Hade enheten haft möjlighet hade nyanställning varit den bästa vägen att gå vid en integration av detta slag. Eftersom särskilt förskollärarna visade ovilja till samverkan redan före integrationen, hade förmodligen resultatet efter det första verksamhetsåret sett annorlunda ut om man gått utanför enheten och sökt ny personal. Man kan diskutera om ledningen inte hade kunnat förutspå att den rådande personalsammansättningen inte skulle kunna fungera vid en integration.

En annan svaghet på enheten som undersökts är att lärarna anser att de inte fick den förberedelsetid de behövde innan integreringen. Detta är även något som Bergman, Björklund & Bylund (1987) i din utvärdering fått fram som en avgörande faktor. Lärarna hade velat ha tid till pedagogiska diskussioner och ”lära-känna-samtal” långt innan man flyttade in under samma tak. I samband med förberedelserna behövs det vid en integration mellan förskola och skola en stark och enad ledning som kan styra lärarna i samverkansarbetet (Bergman, Björklund & Bylund 1987, Fredriksson 1985). Även ledningsfunktionen är något respondenterna tar upp i undersökningen.

Man kan föra diskussioner om tidiga möten hade spelat någon roll i detta fall. Risken finns att förberedande möten långt i förväg till och med kunde förvärrat situationen, om man inte använt tiden på ett konstruktivt sätt. De pedagogiska träffarna kunde istället komma att ses som tidskrävande och oprioriterade, eftersom den fysiska integrationen trots allt låg på framtiden. Som en motvikt kan man dock känna att lärarna blev kastade in i situationen, och att speciellt förskollärarna mot sin vilja hals över huvud tvingades in i något nytt och okänt.

Respondenterna har under det första verksamhetsåret uttryckt saknad av en stark ledning som kunde tala om för dem hur de skulle samverka. Rektor har avsatt tid för arbetsgruppen, med intentionen om att diskussionerna i arbetsgruppen skulle föras ut och fortsätta i arbetslagen. Det skulle vara upp till arbetslagen att lägga upp sin egen verksamhetsplan. Främst är det grundskollärarna som har efterlyst ledningens styrka,

förmodligen i ett desperat försök att få hjälp med att få med sig förskollärarna in i ett samarbete. Förskollärarna svarade med att i tystnad barrikadera sig (Hargreaves 1998). Man lyssnade, tog in det man ville ta in och silade bort resten av den obekväma informationen. Sen stängde man sin dörr. Man kan diskutera om en stark och dominant ledning hjälper i fall som detta, då dominansen istället kan ses som att ledningen går in och ger order om hur det pedagogiska arbetet ska utföras. Hade ledningen gått in och styrt mer i samverkansproblematiken, hade det förmodligen påverkat processen på ett än mer negativt sätt.

8.2 Att integrera men samtidigt behålla sin särart

Om man ska lyckas integrera verksamheterna måste man ha en gemensam pedagogisk plattform för förståelsen av de båda traditionerna, det är respondenterna ense om. Detta är något som kan te sig ganska svårt om den ena traditionen är stark och den andra traditionens företrädare inte vill kämpa utan anser att det viktigaste är att behålla sin särart och hålla verksamheten igång på det sätt som man alltid har gjort. Man får lust att använda det slitna begreppet ”det sitter i väggarna”. Kan man verkligen utveckla en ny typ av gemensam verksamhet genom att behålla sin särart? Rektor menar att man måste tydliggöra att det handlar om tre olika traditioner (förskola, skola och fritidshem) och alla tre måste få ha en tydlig och synlig bas i den integrerade verksamheten. Samtidigt ska man integrera, utan att någon av traditionerna får dominera. Hur? En slutsats man omedelbart kan dra är att man inte kan föra samman flera verksamheter med målet att skapa en ny verksamhet, utan att alla inblandade får förändra sina positioner på ett eller annat sätt.

Trots auskultation och integration anser respondenterna i sina utvärderingsenkäter att man inte haft någon insyn i den verksamhet man inte tillhör. Detta kan nog bara bero på två saker; tidsbrist eller ovilja. Tidsbristen är en faktor, som tidigare berörts, som ledningen skulle ha kunnat ge bättre förutsättningar för. Alla arbetslag bör kunna få tid att ”landa” efter en stor omorganisation (Jeffmar, 1992). Ovilja till samverkan och då även till insyn är en attitydfråga, som är svårare att lösa. Här har inte ledningen mycket att säga till om. Vill man inte öppna dörrarna till sin verksamhet så är det svårt att med våld öppna dem. Att grundskollärarna i slutet av det första verksamhetsåret känner sig så uppgivna att de slutat hoppas på en bra samverkan med förskoleklasserna, är en slutsats som går tväremot direktiven. Tanken med integrationen av förskoleklass och skola var att få in förskolepedagogiken i skolan, inte att helt utestänga den.

I resultaten kan man mellan raderna utläsa att grundskollärarna i skolan faktiskt vill ha in förskolepedagogiken i skolan, av en eller annan anledning. Vill man se det positivt kan en anledning vara att grundskollärarna känner att man saknar metodiken för de yngre barnen, och vill ha förskollärarnas hjälp med att lära sig metodiken. Vill man se det negativt kan grundskollärarna se sin chans att lämna över de ”skolomogna barnen” till förskollärarna för att få ett lugnare klassrum, en slutsats som även Munkhammar (2001) diskuterar runt. I föreliggande undersökning kan det vara det senare alternativet som förskollärarna är rädda för. Förskollärarnas uppfattning är att

det är bra att förskolepedagogiken kommer in i skolan, om *skolan på utifrån detta följer upp vad förskoleklassen påbörjat*. På det sättet kan förskollärarna i förskoleklassen styra även skolans verksamhet. Sammantaget kan man beskriva det som att grundskollärarna vill ha hjälp av förskollärarna, medan förskollärarna vill påverka skolans arbetssätt som de inte tycker är bra.

I diskussionen om planeringstiden tydliggörs två centrala problem; svårigheten att hitta en bra mötesplats där alla lärare i arbetslaget kan mötas fysiskt samt att förskollärarna i detta fall inte ser vikten av alla yrkeskategorier. Den ena punkten anser jag är kopplad till den andra. Kan man inte mötas fysiskt i lugn och ro för att planera och utvärdera, kan man inte heller göra sig en uppfattning om vad de olika yrkeskategorierna tillför verksamheten och tillför varandra personligen. Detta leder i sin tur till att man i stället värnar mer om sig själv och sin egen yrkesroll. Att förskollärarna tillhör en grundantagandegrupp och grundskollärarna en arbetsgrupp gör inte arbetet lättare (Svedberg, 1997). Att förskollärarna strävar bakåt och bara ställer upp på vad de måste och vad någon annan planerar åt dem gör att de urholkar sin yrkesgrupp istället för att värna om den.

I de flesta organisationer finns det ett motstånd mot förändringar (Jeffmar, 1992), och det är naturligt att ifrågasätta vad man själv kommer att vinna på förändringarna (Fredriksson, 1993). Ofta, menar Jeffmar, ryggas man tillbaka på grund av tidigare misslyckade förändringsförsök, där man inte gått hela vägen genom kaos utan stannat där det först tagit emot. Klarar man inte av att gå igenom kaos, vilket man kan säga att förskollärarna inte gör, går man tillbaka till ursprungsläget vilket inte längre heller är detsamma. Förskollärarna har trots allt flyttat in i skolan, och måste på något vis anpassa sig till rådande ordning. Inget är som förut, men man stannar ändå kvar på sitt jämviktssläge, eftersom man i förskoleklassen vet vad man har men inte vad man får. Och man vet att när allt förändras så blir det kaos. Förskollärarna känner en stor rädsla i att släppa den verksamhet de har byggt upp, eftersom man var så trygg med den verksamhet man hade innan integrationen.

Alla lärare befann sig i början av verksamhetsåret i vad Falkner (1997) kallar för misstroende. Grundskollärarna började sedan sakta men säkert arbeta mot samverkansmålen, man underordnade sig de krav som ställdes på dem. Förskollärarna gick istället in i ett friutrymme, där de banade sin egen väg genom verksamheten. Förändringen i verksamheten som kommer av integrationen kommer i detta fall att ske på ytan, men inte på djupet (Hargreaves, 1998). Förskollärarna och grundskollärarna befinner sig i samma arbetslag och kommer att konfronteras. Men den samverkan som trots allt sker, sker i de flesta fall på ytan.

8.3 Heliga kor och heliga värden

Att grundskollärarna i undersökningen är mer positiva till samverkan än förskollärarna är tydligt. Detta kan ha en grund i att grundskollärarna för något decennium sedan blev integrerade med fritidshemmen, en åtgärd från högre ort som då inte godtogs med så öppna armar. Under årens gång har grundskollärarna dock lärt sig att samarbete gör det dagliga arbete lättare. Att nu förskoleklassen skulle flytta in i skolan mottogs av grundskollärarna positivt, då man eftersökte kompetens för de yngre barnen. Grundskollärarna kunde se det positiva med propån, även om de visste att det initialt skulle innebära mer arbete för dem.

Att förskollärarna däremot skulle ställa sig negativa till samverkan var det nog ingen som riktigt kunde förutspå. Ser man samverkan ur ett kulturellt perspektiv och analyserar graden av samverkan i de tre faserna utifrån detta, så kan man tydligt utläsa att förskollärarna balkaniserat sig. Även om man över tid gått från en balkaniserad kultur mot en kultur av påtvingat samarbete, så har kulturerna blivit stabila över tid (Hargreaves, 1998). Det gör att man kommer att få svårt att i den nuvarande organisationen åstadkomma en bra samverkan mellan förskoleklass och skola.

Till förskollärarnas försvar kan man likt Hargreaves (1998) diskutera runt vad det innebär för individen att arbeta inom en organisation som är under ständig förändring. När arbetsvillkoren saknar stabilitet och klarhet, som det i detta fall gör för förskollärarna som kommer in i en ny organisation till miljö och tradition, är det inte självklart att individen kan vara den flexibla och kreativa pedagog som krävs i den föränderliga organisationen. Likt Hargreaves kan man i samma anda även diskutera runt vad som händer med den enskilda individens lojalitet till organisation och ledning, när man kastas in i en organisation där rollerna glider in i varandra och uppgifterna ständigt förändras.

Jeffmars kaosteori (1992) handlar om att man måste igenom kaos för att komma till ett annat tillstånd av ordning. Man måste våga släppa taget. Detta visar grundskollärarna i denna undersökning att de är beredda och villiga att göra, medan däremot förskollärarna inte ser att det bakom kaoset finns en annan möjlighet. En chans att faktiskt utveckla förskoleklassverksamheten till något bättre, större, vidare, i en större organisation än den man förut tillhörde. Här måste man skilja på det som Lidholt (1999) kallar "heliga kor" och "heliga värden". Både förskollärare och grundskollärare måste våga släppa taget om sin verksamhet för att kunna vidga verksamheten till vad Jeffmar (1992) menar kan bli något större, vidare och bättre. Lärarna måste skilja på sin yrkesverksamma sfär och sin privata sfär, för att kunna följa utvecklingen och arbeta mot uppsatta mål.

I undersökningens tredje fas har grundskollärarna i stort sett givit upp tankarna på ett samarbete tillsammans med förskollärarna. I den sista fasen lägger grundskollärarna in en ny dimension på samverkansproblematiken, nämligen individens roll. Man tror inte längre att problemen handlar om att grundskollärare och förskollärare har olika ursprung, utan om att individens vilja till förändring är av större betydelse. En av

förskollärarna menar att grundskollärarna måste förändra sin verksamhet, och på det sättet göra plats för förskoleklassen i organisationen. Grundskollärarna å andra sidan menar att förskollärarna inte är så trygga i sin yrkesroll, att de klarar av att släppa taget och starta om en ny verksamhet. På det sättet anser grundskollärarna att förskollärarna försvarar sin yrkesroll i stället för att utveckla den. I diskussionen kan man tydligt urskilja de heliga kor och heliga värden som Lidholt (1999) benämner. Förmodligen har alla respondenterna rätt. Skolan måste säkert ändra både sitt synsätt och sin verksamhet för att kunna integreras med förskolan. Man kan benämna det med de heliga värdena som skolan har. Värdena måste öppnas upp för att kunna få in en ny verksamhet i organisationen, utan att värdena för den skall förkastas. Skolan är byggd efter principer och värden som fortfarande finns kvar, även efter en integration.

Detsamma gäller förskoleklassens värden, de sopas på intet sätt under mattan vid en integration. Men förskollärarna som kommer till en helt ny organisation måste släppa taget om sina heliga kor, för att kunna anamma det nya som råder i den nya organisationen. Förskollärarna kan inte ta med sig alla sina aktiviteter, rutiner och koder in i den nya organisationen, utan måste hitta nya gemensamma tillsammans med skolan. Man kan föra ställa sig frågande om förskolans personal inte är lika förändringsbenägna som skolans, då man i skolan oftare organiserar om personal och elever.

Att tänka teoretiskt i förändringsarbeten är något som kan ses som obligatoriskt (Jeffmar, 1992 & Lidholt, 1999). Vågar man tänka annorlunda i fråga om form och funktion, så kommer man att se annorlunda på allt man gör i det dagliga arbetet. Ifrågasätter och granskar man allt som tas för givet, som normer och värden som härskar i en organisation, så ger det upphov till nya diskussioner som kan utmyнна i nya och bättre rutiner (Lidholt, 1999). Här hade förskollärarna sin gyllene chans att förändra hela organisationen i arbetslagen. De kom in från en helt annan verksamhet, för att börja samverka. I stället för att isolera sig hade de kunnat vara nyfikna på organisationen, ifrågasatt, observerat och förändrat i samrådande diskussioner med den övriga personalen i arbetslaget. På det sättet hade man kunnat hitta kompromissande lösningar på många av delarna i helheten.

8.4 Makt och status

Precis som Fredriksson (1993) såg i sin avhandling, verkar integrationen av förskoleklass och skola i detta fall centreras runt ett maktspel med intressekonflikter i stället för att handla om att hitta ett bra samverkansmönster. Inom organisationen har de olika aktörerna fått ett behov av att hävda sitt eget yrkesområde, för förskollärarna verkar detta behov vara större än för grundskollärarna. Hade man i stället förverkligat målet med integrationen, och hittat en samverkansform där alla funnit sin plats inom organisationen, så hade relationerna mellan de olika yrkeskategorierna förmodligen utjämnats. Det var man inte intresserad av i detta fall. Särskilt förskollärarna ville istället behålla sin förskoleklassverksamhet intakt, och därmed även sin status som förskollärare.

I Propositionen 1997/98:6 har regeringen angivit att förskolepedagogiken ska integreras i skolans verksamhet för att stärka förskolans roll. Här skulle man kunna se en orsak till förskollärarnas ovilja till att integreras. Varför ska man stärka förskolans roll? Handlar det om en maktkamp på högre nivå? Förmodligen är det ingen av förskollärarna som anser att förskolepedagogiken behöver stärkas genom integration med skolan. Förskollärarna anser förmodligen snarare tvärtom att en integration mellan förskola och skola skulle stärka skolans pedagogik. Man kan utläsa en underliggande tes om rangordning i regeringens proposition, där skolan står över förskolan.

En av de största motsättningarna i diskussionerna vid arbetsgruppsmötena kom att handla om vem som ska sköta bokstavsinläringen. Upprördheten tyder på att diskussionen står för mycket mer: nämligen synen på de olika verksamheterna, vem som har befogenhet att utföra detta ”oerhört stora och viktiga uppdrag”. Den står för synen på barnet, barnet som natur eller kultur. Den står för den skilda tradition och struktur som skola och förskola besitter. Är det någon skillnad på lärandet och på lärandesituationerna mellan olika verksamheter, och vad beror det i så fall på? Kan detta kanske vara ett av hindren för samverkan? Är lärandet lika viktigt i de olika verksamheterna, eller är läsinläringen i år 1 viktigare än saxövningarna i förskoleklassen? Vem bestämmer i så fall vad som ska styra verksamheten och samverkan, hur mycket tid ska ges till läsning respektive saxträning? Och vilka barn ska få delta? Att ställa dessa frågor och diskutera dem förutsättningslöst är kanske nödvändigt för att kunna utveckla verksamheten mot mer samverkan.

Grundskollärarna för ett flertal diskussioner om att förskoleklassen självklart ska få låta sexåringarna få nosa på alfabetet, *men inte på samma sätt som i skolan*. Det måste vara på ett annat *sätt*. Grundskollärarna menar att förskoleklassens huvuduppgift är bland annat lek, drama och skapande, medan bokstavsgenomgångar och meningsbyggande är förbehållet skolan. Detta är något inte förskollärarna håller med om. I diskussionen får förskollärarna försvara sig och menar att man endast nosar på alfabetet i förskoleklassen. Här uppenbarar sig en grundbult i samverkansproblematiken. Grundskollärarna vill ha mera insyn i förskoleklassens verksamhet, och det skulle kunna ses som ett tecken på kontroll. Vill man kontrollera vad förskollärarna gör med sexåringarna, så att de inte går för långt? Kanske känner

de sig trampade på tårna, bokstavsgenomgångarna verkar vara förbehållna grundskollärarna i årskurs ett. Här visar grundskollärarna sin makt och status, genom att de klappar förskollärarna på axeln och säger *"Ni kan leka lite med era sexåringar, och ni kan nosa på alfabetet, men inte lära ut det, för det gör vi i skolan!"*. Rektor försöker i sammanhanget klargöra för samtliga att förskoleklassens och skolans uppgifter ska länka i varandra och inte delas upp, man måste anpassa verksamheten efter barnens behovsnivå och inte efter vad man "får" och "inte får" göra.

Med all respekt för rektors inlägg spelar det förmodligen inte så stor roll vad hon säger, för i diskussionen blottas ett statusperspektiv. Grundskollärarna, som varit så positiva till integrationen och för att få in förskolepedagogiken i skolan, fick i diskussionen se myntets baksida. Barnen i förskoleklassen lär sig faktiskt något, de har samlingar och genomgångar, och lär sig bokstäver och klassificeringar. Kanske till och med lite matte. Kanhända känner nu grundskollärarna att de inte längre har den kontroll över vad sjuåringarna som kommer till skolan kan och inte kan, som de trodde att de hade. Ser man problemet från denna position, värnar båda parter lika mycket om sin särart, om än på olika sätt.

Resultaten visar att grundskollärarna under det första verksamhetsåret underordnar sig de beslut som ledningen tagit, och försöker arbeta för en samverkan med förskoleklassen. Misstroendet går mot underordning, samtidigt som förskollärarna skapar sig ett friutrymme (Falkner, 1997). Detta kan förklaras med att om grundskollärarna underordnar sig, så får de genom detta makten över samverkan. Detta eftersom förskollärarna känner sig maktlösa, och därför skapar sig ett friutrymme att verka ensamma i efter egna regler. Att skolledningen ändrar förskoleklassens mattider och starttider för att underlätta samverkansarbetet med skolan, gör förskollärarna ännu mera maktlösa. De känner att ännu en del av deras yrkesidentitet faller bort.

8.5 Slutsats

Sammantaget visad undersökningen att det inte är lätt att hitta en väg mot samverkan, om man inte får möjligheter att tillsammans bilda en pedagogisk plattform. Denna plattform skulle i så fall utgå från de olika läraryrkenas kulturella och historiska skillnader och likheter, och bilda en grund som alla lärare gemensamt känner att de kan assimilera i sin verksamhet. *Detta har även tidigare undersökningar visat.* Det är viktigt för personalen att vara förberedd för en integration, och kanske är det av vikt att man söker efter ny personal som verkligen vill arbeta i en förändringsprocess.

Föreliggande uppsats belyser även ett tidigare mer utforskat makt- och statusförhållande som ligger i grunden av problematiken. Att lärarna tar så mycket tid och energi i anspråk till att fundera runt bokstavsinläringen, tyder på att man trots samverkans goda intentioner och många fördelar inte helt utan vidare är beredd på att släppa in någon på ens eget revir. Resultaten visar att förskollärarna barrikaderar sig och inte vill öppna sina dörrar under det första läsåret. Kanske är det av rädsla för den nya situation som man ställs inför. Samtidigt kan man fundera runt hur grundskollärarna hade positionerat sig, om förskollärarna gått in och lagt sig i verksamheten i klassrummen. Förmodligen hade grundskollärarna då varit dem som barrikaderat sig. *Dessa resultat är nya för området, då ingen tidigare forskning belyst just bokstavsinläringen som ett problemområde vid en integration.*

Resultaten visar sammantaget hur viktigt det är att inte ta verksamheten och dess personal för given. Förskollärare och grundskollärare kommer från två skilda traditioner, där fokus under decennier varit lagd på två helt skilda områden; familjepolitik och utbildningspolitik. Dessa rötter lever kvar, och kan inte helt lätt ignoreras vid integrationer som denna.

8.6 Vidare forskning

Som en vidareutveckling av denna studie kan det vara intressant att se hur lärare formar sin yrkesidentitet, utifrån den nya lärarutbildningen. Nu när alla kallas lärare och man har ett större undervisningsområde, kanske man redan från utbildningen får en annan syn på yrkestillhörigheten. Tidigarelärare som idag, år 2006, tar sin examen från lärarutbildningen kan komma att vara verksamma inom både förskola, fritidshem, förskoleklass och skola under sin yrkesverksamma tid. Hur påverkar utbildningen deras syn på yrket? Och deras syn på yrkets heliga kor och heliga värden? Kan samma makt- och statusförhållanden skapas, när alla nya lärare har samma utbildning? Och i så fall – var kommer dessa förhållanden ifrån?

Resultaten i undersökningen är häpnadsväckande. Hur kan två så näraliggande yrken stå så långt ifrån varandra? Resultaten verifierar inte den tidigare forskningen helt och hållet, och lyfter dessutom fram ytterligare en dimension på integrationsproblemen mellan skola och förskoleklass – bokstavsinläringen. Hur den språkliga medvetenheten utvecklas hos barn i förskola och skola *och vad det egentligen är för skillnad på inläringen i de olika åldrarna* är något som vidare bör utforskas.

Epilog

Hösten 2005 fortsätter man försöka utveckla samverkan mellan förskoleklasserna och skolan i de två arbetslagen. I arbetslag A är förskollärarna fortfarande barrikaderade, och släpper inte gärna in någon från skolan eller fritids. Man deltar bara på de aktiviteter man absolut måste. En av förskollärarna väljer att reducera sin arbetstid för att kunna arbeta effektivt. Många samtal hålls i arbetslaget runt att förskollärarna anser sin arbetstid ”vara slut” kl. 13.00 när förskoleklassen slutar, då går de hem och planerar istället för att vara kvar i fritidsverksamheten eller planera tillsammans med övriga lärare i arbetslaget. De olika grupperna och kulturerna inom verksamheten har permanentats, vilket gör samverkan i princip omöjlig. Vid årsskiftet efter 1,5 års verksamhet beordras samverkan inom arbetslaget av rektor.

I arbetslag B väljer förskolläraren att sluta sitt jobb i förskoleklassen, och börja arbeta med barn i en annan åldersgrupp. Elevassistenten som funnits i gruppen stannar kvar och tillsammans med en förskollärare som inom arbetslaget flyttas över till förskoleklassen planerar man en helt ny verksamhet tillsammans med övriga lärare i arbetslaget. Arbetslaget, som nu består av ursprunglig och väl inarbetad personal, blir stark och kan av den anledningen hitta en god verksamhetsform som leder i riktning mot målen. Man formar en samverkan med ett visst byte av barn under vissa dagar i veckan, på det sättet lär alla lärare känna alla barn. Slutsatsen blir att arbetslaget arbetar tillsammans på ett fungerande sätt. Hur samverkan har formats eller vad man samverkar om vet vi emellertid inte.

REFERENSLISTA

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund. Studentlitteratur

Bell, J. (1995) *Introduktion till forskningsmetodik*
Lund: Studentlitteratur

Bergman, L., Björklund, S. & Bylund, M. (1987) *Kvännarens totalintegrerade förskola-skola-fritidshem. Utvärdering av process och resultat 1984-1987*.
Västervik: Västerviks kommun

Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming critical: Education, Knowledge and Action Research* Basingstoke: Falmer Press

Dahlberg, G. & Lenz-Taguchi, H. (1994) *Förskola och skola – om två traditioner och visionen om en mötesplats*. Sthlm: HLS Förlag

Davidsson, B. (2002) *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola*.
Gtbg: Acta Universitatis Gothoburgensis

Departementskrivelse 1997: 10 *Om förskolan, skolan och skolbarnsomsorgen*

Dir. (1996:61). *Pedagogisk verksamhet för barn och ungdom 6-16 år*.
Sthlm: Utbildningsdepartementet

Fagerli, O., Lillemyr, F. & Söbstad, F. (2000) *Vad är förskolepedagogik?*
Lund: Studentlitteratur

Falkner, K. (1997) *Lärare och skolans omstrukturering*
Uppsala: Uppsala Universitet

Fredriksson, G. (1985) *Integration förskola-skola-fritidshem-går det? Utvärdering av en försöksverksamhet med integration-samverkan mellan förskola-skola-fritidshem på Syskonstugan i Tungalsta* (Rapport, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Institutionen för pedagogik. ISSN 0348-4335; 1985:15) Stockholm: Barn- och ungdomspsykologiska forskningsgruppen, Högskolan för lärarutbildning

Fredriksson, G. (1993) *Integration mellan förskola, skola, fritidshem – utopi och verklighet*. Sthlm: HLS

Germeten, S. (2002) *Grenser för undervisning?*
Sthlm: HLS Förlag

Hargreaves, A. (1998) *Läraren i det postmoderna samhället*
Lund: Studentlitteratur

- Johansson, I. & Jancke, H. (1994) *Sexårsverksamhet – vad är det?*
FoU-rapport 1994:8 Sthlm: Stockholms Socialtjänst
- Jeffmar, C. (1992) *Organisationsutveckling i kris och förändring*
Lund: Studentlitteratur
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*
Lund: Studentlitteratur
- Kalleberg, R. (1992) *Konstruktiv samfunnsvitenskap*. Rapport nr. 24.
Universitetet i Oslo: Institutionen för sociologi
- Larsson, S. (1994) Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. Starrin, IB. & Svensson, PG. (red) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* Lund: Studentlitteratur
- Lidholt, B. (1999) *Anpassning, kamp och flykt*
Uppsala: Uppsala Universitet
- Lorentz, H. (2004) *Aktionsforskning: om likheter och olikheter i användning och benämning inom pedagogisk forskning* Lund: Lunds Universitet
- Lundgren, U. (1981) *Den dolda läroplanen*
Sthlm: Liber
- Macintyre, C. (2000) *The Art of Action Research in the Classroom*
London: Fulton Publishers Ltd.
- Morsing Berglund, B. (1994) *Förskolans pedagogiska program för sexåringar*
Sthlm: Almqvist & Wiksell
- Munkhammar, I-M. (2001) *Från samverkan till integration*
Luleå: LTU
- Nilsson, M. (2003) *Transformation through Integration. A Activity Theoretical Analysis of School Development as Integratin of Child Care Institutions and the Elementary School*
Karlskrona: BTH
- Patel, R. & Davidson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder*
Lund: Studentlitteratur
- Pramling, I. & Klerfelt, A. & Graneld, P.W. (1995) *Barns möte med skolans värld*
Mölndal: Göteborgs Universitet
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (1999) *Lärandets grogrund*
Lund: Studentlitteratur

Regeringens proposition 1997/98:6 *Förskoleklass och andra skollagsfrågor*

Regeringens proposition 1995/96:206 *Vissa skolfrågor mm.*

Rubinstein Reich, L. (1993) *Samling i förskolan*
Sthlm: Almqvist & Wiksell

Rönnerman, K. (red.) (2004) *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner* Lund: Studentlitteratur

Scherp. H.Å. (1998) *Utmanande eller utmanat ledarskap.*
Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis

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

Skolverket (2001) *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna*
Skolverkets rapport nr. 201

SOU 1997:21 *Växa i lärande. Förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år*
Sthlm. Fritzes

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

Svedberg, L. (1997) *Gruppsykologi, om grupper, organisationer och ledarskap*
Lund: Studentlitteratur

Swedner, H. (1989) *Aktionsforskning: Nationalencyklopedien: ett uppslagsverk på vetenskaplig grund utarbetat på initiativ av statens kulturråd* Höganäs: Bra Böcker

Tiller, T. (1999) *Aktionslärande, forskande partnerskap i skolan*
Sthlm: Runa förlag

Utbildningsdepartementet (1998) *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*
Sthlm: Fritzes

Utbildningsdepartementet (1998) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*
Sthlm: Fritzes

Vallberg Roth, AC. (2002) *De yngre barnens läroplanshistoria*
Lund: Studentlitteratur

Wallén, G. (1996) *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*
Lund: Studentlitteratur

Till arbetslagen på [REDACTED]

I samarbete med [REDACTED] kommer jag att fokusera min magisteruppsats i pedagogik (61-80 poäng) på [REDACTED] integrering av förskoleklass och grundskola (medvetet har jag begränsat mig och valt bort fritidshemmet). Undersökningen går ut på att se hur ni tillsammans utformar integration/samverkan mellan verksamheterna under läsåret 2004/05, för att sedan utvärdera ett års arbete i slutet av samma läsår.

Undersökningsformen kommer att bestå av intervjuer och samtal med olika fokuspunkter, men eventuellt kommer jag även under året att följa ert arbete exempelvis genom deltagande i era arbetslagsträffar.

Jag hoppas att ni, som jag och [REDACTED], kan se nytta med undersökningen, och att ni kan avsätta lite tid åt detta!

Som upptakt till undersökningen vill jag träffa er för ett inledande intervjusamtal inom arbetslaget (gruppsamtal). Mina frågor finns bifogade med detta brev, läs igenom och gör gärna minnesanteckningar.

Jag har bokat in er följande tider:

Fredag 11 juni

kl. 9.00

kl. 10.30

Måndag 14 juni

kl. 9.00

kl. 10.30

(Jag kommer till er avdelning!)

Hoppas att tiderna kan passa, jag vet att ni har inbokat arbetslagsarbete dessa dagar. Tanken är att samtalen kan fungera som idéspruta och "tankeigångsättare"... och vi kan ses ganska informellt. Skulle ni vilja byta tid/dag kan ni nå mig på tel. [REDACTED] eller på [REDACTED] under ons.-tors. förmiddag denna vecka.

Vänligen Helena Ackesjö

Samtalsfrågor våren 2004

Vilka är dina *förhoppningar med integrationen* av förskoleklassverksamheten och skolan?

Vilka *positiva faktorer* ser du i samverkan förskoleklass – skola?

Anser du att det finns några *negativa faktorer* i att förskoleklass och skola samverkar?

Hur hoppas du att samverkan mellan förskoleklass och skola kommer att se ut i *det dagliga arbetet med barnen*?

Vad krävs *organisatoriskt* för att samverkan ska fungera tillfredsställande?

Vilken *roll* anser du att förskoleklassen har?

Vilken *roll* anser du att skolan har?

Hur ser du på lärande, när *lär* barn bäst?

Kan du ge ett konkret exempel på en bra lärandesituation!

Finns det något du hade önskat mer av *innan* integrationen av de båda verksamheterna?

Vad tänker du om *målen* med integreringen av förskoleklass och skola?

Övriga tankar?

Sammanfattande tankar...

... om integrationen mellan förskoleklass och skola

Maj 2005

Jag har försökt ställa öppna frågor som du kan fundera ganska fritt runt. Försök ta fram både dina positiva och dina negativa tankar om året som gått. Fyll i tankarna direkt på detta mejl och sänd tillbaka, eller skriv ner för hand på ett annat papper. Skriver du för hand så kommer jag och hämtar fredagen den 27 maj, mejla får du gärna göra innan dess!

1. Hur har förskoleklassen och skolan samverkat under året i ert arbetslag? Vad har varit bra respektive mindre bra?
2. Vad är skillnaden mot hur ni arbetade förut i "din verksamhet"? Vem vinner? Har du förändrat ditt synsätt på samverkan något?
3. Har du fått någon insyn i den verksamheten "du inte tillhör" (förskoleklassen eller skolan), och vad har du i så fall lärt dig om den verksamheten? Har insynen varit god?
4. Vilka hinder och möjligheter ser du i att flera yrkesroller/kompetenser/traditioner möts i er samverkan?
5. Vilka tankar har du om framtiden? Vad har barnen vunnit i ert arbetslag? Hur vill du gå vidare i samverkan? Vilka hinder och vilka möjligheter ser du?

Namn: _____ Arbetslag: _____

(Självklart nämns inga namn i rapporten, men det är bra om jag kan härleda från vem olika uttalanden kommer)

Tack för er hjälp under året som gått & lycka till med ert samverkansprojekt!

Helena Ackesjö

... & tänk på:

"Om snöret inte håller, utan går av, är det bara att försöka med ett annat snöre"

(Christoffer Robin)