

Skilda och gemensamma världar

Två lärares perspektiv på integrerad förskola-skolaverksamhet

BIRGITTA DAVIDSSON

Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås

Sammanfattning: *Denna fallstudie belyser två lärares föreställningar om den gemensamma integrerade förskola-skolaverksamheten. I studiens fokus finns ett »pedagogiskt kontrakt» som innehåller lärarnas föreställningar och argument så som de kommer till uttryck genom verksamhetens organisering av tid, rum och innehåll. Det visar sig att både förskolans och grundskolans traditioner finns företrädda i kontraktet men att en ny verksamhet också tillkommit. De båda lärarnas syn på och kunskap om barnet speglar hur det nya yrket och den nya verksamheten konstitueras.*

Sedan 1970-talet har flera studier presenterats kring området samverkan och integration både i Sverige och i andra länder (t ex Ljungblad 1979, Wiechel 1981, Haug 1992, Fredriksson 1993). Dessa studier handlar främst om pedagogiskt utvecklingsarbete där resurser i form av handledning och extra pengar ställts till skolornas förfogande. Lärarna har i regel deltagit på frivillig väg, de har varit motiverade att samarbeta med varandra och de har ofta själva sökt sig till verksamheten. Trots dessa förutsättningar visar resultaten ofta att det finns problem med att integrera olika pedagogiska traditioner. Sedan Sveriges riksdag beslutade om en gemensam läroplan för förskoleklassen (sexåringarna) och den obligatoriska skolan (Lpo 94 1998), har en ny situation uppstått. Detta innebär förmodligen att inga extra resurser längre ställs till förfogande och att samverkan inte längre är frivilligt. Det som tidigare var det sällsynta är nu det allmänna.

Ett centralt begrepp i Lpo 94 (1998) och dess förarbeten är integration¹ mellan skilda pedagogiska traditioner. Av tidigare nämnda studier framgår att tolkningen av begreppet inte är självklar då det används i olika sammanhang om olika företeelser och får olika innebörd beroende på vem som använder det. Som en nödvändig ingrediens i en verksamhetsintegrering måste förhandling och uppdelning av arbetet ske, liksom överenskommelser göras om hur verksamheten ska organiseras och varför. Man ska vara enig om hur man ser på barns lärande och utveckling samt hur undervisning ska utformas. Detta är

grunden för att skapa en gemensam praktik. Lärares förhandling om en gemensam praktik är avhängigt hur man tolkar ›integrering›.

Syftet med föreliggande artikel är att utifrån en fallstudie beskriva och diskutera en förskollärares och en grundskollärares föreställningar om integrerad skolpraktik.² Som teoretisk referensram används teorin om sociala representationer. Fallstudien utgör en del av ett projekt³ där fokus är riktat mot mötet mellan förskollärare och grundskollärare. Huvudfrågan i projektet är vilka föreställningar i form av kunskaper, teoretiska antaganden samt värderingar av den egna och den andres yrke och verksamhet, som lärare⁴ utgår från vid konstruktionen av en gemensam praktik. I fokus finns yrkesidentitetens utveckling och förändring samt kontextens betydelse för denna process. Centralt är vad som i den gemensamma pedagogiska situationen och dess villkor kan beskrivas som stödjande respektive hindrande för lärarnas möjligheter att integrera två pedagogiska traditioner.

TEORIN OM SOCIALA REPRESENTATIONER

Av projektets syfte framgår att mitt intresse är socialisations- och relationsorienterat. Interaktionen, samspelet mellan lärare, är centralt i projektet. Interaktionen äger rum i en speciell pedagogisk kontext där utvecklandet av en integrerad praktik är det gemensamma uppdraget. En av utgångspunkterna är att genom lärarnas interaktion utvecklas och förändras deras föreställningar om integrerad praktik. En annan är att mening konstrueras och utvecklas kollektivt när människor försöker samordna sin tillvaro och gemensamt hantera denna. Med denna bakgrund var det meningsfullt att i den aktuella delstudien söka gemensamma mönster i lärarnas förhållningssätt till den gemensamma praktiken liksom i deras argument för praktikens innehåll och form. Teorin om sociala representationer (Moscovici, 1984) innehåller relevanta begrepp och perspektiv för studiens teoretiska ram. Nedan redovisas teorins huvuddrag och hur begreppen *förhandling* och *kontrakt* används i relation till teorin.

Sociala representationer

Teorin om sociala representationer, som är relativt okänd i Sverige, introducerades 1961 av Serge Moscovici i arbetet *La psychoanalyse, son image et son public*. Enligt Moscovici kan man enbart förstå andra i relation till sig själv och sig själv i förhållande till andra. Därför är gruppen viktig för hur människan förstår och tolkar världen. Det är i det sociala sammanhanget, det kollektiva, människan skapar mening i världen – vardagskunskap (Moscovici 1984, 1995; Farr 1987, 1991, 1993; Farr & Moscovici 1995, 1997; Jodelet 1991, 1995). Enligt Jodelet (1995 s 32) kan sociala representationer definieras som »en socialt utvecklad och delad kunskapsform som har ett praktiskt syfte och som påverkar den verklighetsbild en viss grupp konstruerar». Det innebär att de kunskaper man som lärare i en integrerad praktik har och utvecklar tillsammans, både används för att konstruera den egna integrerade praktiken, och för att legitimera densamma.

Moscovicis teori bygger på antagandet att representationer formas och uttrycks i kommunikativa kontexter, både inom och mellan grupper. Vardagskunskapen ses som praktiskt orienterad och skapad i den vardagliga sociala interaktionen, som till exempel den mellan förskollärare och lärare. De sociala representationerna bidrar genom sina språkliga koder till att underlätta kommunikationen inom gruppen, gruppmedlemmarna har ett gemensamt språk med gemensam innebörd.

Sociala representationer är kulturella, föränderliga fenomen som uppträder utan att man alltid är medveten om dem. Genom att vi delar vår omvärld med andra och utgår från andra för att förstå och behärska den konstrueras den egna förståelsen. Sociala representationer manifesteras i olika sammanhang; i samtal, bilder, handlingar eller sättet att organisera miljön – till exempel i ett klassrum – och de är förbundna med både personliga och kulturella erfarenheter samt olika samhällsförhållanden.

Två grundläggande begrepp i teorin är *förankring* och *objektifiering*. Begreppen kan förstås så att de tillsammans utgör den process genom vilken man tillsammans gör det obekanta till något bekant. I det här fallet betyder det för lärarna att den obekanta praktiken genom integrationen så småningom blir en ny, bekant praktik. Genom förankringsprocessen skapas förståelse och mening hos en grupp som utsätts för nya situationer eller nya objekt. Objektifiering innebär att idéer och tankar omvandlas till konkreta handlingar som bekräftar gruppens tolkning av det nya (Chaib & Orfali 1995). Förankringsprocessen kan ses som de förhandlingar, där det obekanta i den integrerade praktiken görs bekant och i vilka olika argument prövas. Objektifiering kan ses som det pedagogiska kontrakt om integrerad praktik, som är resultat av förhandlingar genom vilka den nya praktiken för lärarna får mening och bekantgörs.

Hur förhåller sig då begreppen *representation* och *föreställning* till varandra? Joakim Israel (1995) har visat på skillnaden mellan hur de förstås och används i Sverige och Frankrike. I det svenska språket har vi en mer begränsad förståelse av begreppet *representation* jämfört med det franska. Det svenska »föreställningar» motsvarar bättre det franska »représentation». Jag har här valt att använda *representation* som delvis överordnat föreställningar genom att betrakta föreställningar som element ingående i sociala representationer. De socialt delade föreställningar om idéer, objekt eller aktiviteter som lärarna har om sin integrerade praktik och som konstitueras i någon form av kontrakt eller överenskommelse, utgör den sociala representationen.

Förhandling och kontrakt

Då gruppen och interaktionen mellan gruppens medlemmar är utgångspunkt, är *förhandling* och *kontrakt* användbara begrepp för att analysera och förstå hur föreställningar uppstår och utvecklas. Peter Woods (1983) beskrivning av förhandling och kontrakt i skolan ger här ramarna. *Förhandlingen* är den process där det nya gemensamma ska gestaltas, medan *kontraktet* synliggör den arbets- och ansvarsfördelning som gjorts. Vardagen i skolan är fylld av förhandlingssituationer där var och en förhandlar utifrån sina intressen.

Förhandlingen kan vara öppen och resultera i en fungerande överenskommelse, eller konfliktfylld och resultatlös. I en förhandlingssituation kan det finnas både öppna och dolda eller outtalade hierarkier. I ett integrerat arbetslag sker förhandlingar mellan företrädare för olika pedagogiska traditioner. Agerandet i en förhandlingssituation kan visa hur de olika lärarna ser på både de tidigare traditionerna och den nya. Vad vill man bevara av det gamla och vad vill man skapa i det nya? Med förhandling menas alltså att man förhandlar om något, underhandlar, kommer överens om, diskuterar, till exempel organisation och innehåll, synen på barn och undervisning och lärande i den integrerade skolpraktiken.

När det gäller vardagen i skolan förhandlas kontraktet fram genom det samspel som äger rum i varje situation och där integreringens utformning diskuteras:

Negotiations need a base upon which to start. This means an agreed rule structure. Quite often the bargaining that goes on is about the establishing or maintaining of those rules. (Woods 1983 s 128)

Det lärare i en integrerad praktik har att göra är således att först förhandla om vad man ska förhandla om. Vidare äger förhandling rum även utanför de »formella situationer» där förhandling är avsikten. Woods talar här om »open negotiation» och »closed negotiation», det vill säga förhandlingar i formella möten respektive i situationer direkt i vardagspraktiken.

Kontraktet eller överenskommelsen är resultatet av förhandlingar om vad som ska gälla för verksamheten. Kontraktet innehåller lärarnas gemensamma föreställningar om den pedagogiska verksamhetens organisation och innehåll. Här finns också regler för hur till exempel relationen mellan företrädare för olika yrkesgrupper ska gestalta sig. Sådana regler är förhandlingsbara. I den här studien kan det till exempel handla om successiva förhandlingar om vilken position förskolans respektive skolans perspektiv ska ha i verksamheten. Förhandlingen leder fram till ställningstaganden, individuella och gemensamma, som kan sägas utgöra ett kontrakt. Kontraktet i den här studien kan ses som en manifestation av de sociala representationer, det vill säga de föreställningar om den integrerade praktiken, som lärarna delar. Jag använder begreppet *det pedagogiska kontraktet* som metafor för de explicita överenskommelser som finns mellan lärarna (jfr Woods 1983).

Att studera sociala representationer är att studera människor som tillsammans försöker förstå, som frågar, ger svar och tänker. Det faktum att flera lärare till exempel ger en lärarroll samma innebörd skapar en kollektiv identitet som innebär upplevelse av gemenskap och social kontroll. När två pedagogiska traditioner förs samman, här förskolans och grundskolans, startar en process i form av förhandlingar om hur ett gemensamt problem ska hanteras. Problemet innebär att komma överens, både om den pedagogiska praktikens innehållsliga och organisatoriska struktur och varför den bör utformas på ett visst sätt. Sociala representationer i en given situation eller kontext innehåller de specifika, konkreta handlingsstrategier och argument som man kommit överens om.

EN FALLSTUDIE

I den fallstudie som här beskrivs ingår två lärare, en förskollärare och en grundskollärare. Den praktik de båda lärarna delar är belägen i en skola i en mindre ort. Det innebär att förskolläraren och sexåringarna flyttat in i ett av de klassrum som tillhör grundskolans skolbyggnad. De gemensamma lokalerna består av två traditionella klassrum där man tagit upp en dörr mellan rummen. I klassen ingår 21 elever, 11 sexåringar och 10 sjuåringar. På skolan finns två integrerade klasser, samt en klass i respektive årskurserna två till sex. Besöken på skolan genomfördes på sensvåren 1997 och de båda lärarna hade vid den tidpunkten arbetat tillsammans i närmare två år.

Besöken inleddes med att de båda lärarna i skriftlig form fick berätta om olika aspekter av sina respektive yrken, vilket således innebar att de fick uttrycka den egna synen på bland annat barns lärande, barns lek och barns sociala utveckling i förhållande till den integrerade praktiken. De båda lärarna observerades därefter två skoldagar under vilka jag förde fältanteckningar. Dessa användes sedan som underlag för en intervju med båda lärarna samtidigt. Utifrån mina observationer ställde jag bland annat frågor om varför skolarbetet var organiserat som det var. Genom att samtala med de båda lärarna samtidigt fick jag en uppfattning om hur de tillsammans resonerat om praktikens konstruktion samt vilka argumenten var för denna. Jag försökte ställa så öppna frågor som möjligt för att skapa en situation så lik dagliga samtal som möjligt.

Vid den individuella intervjun, som gjordes vid sista tillfället, användes lärarnas egna berättelser som underlag. Jag ställde då frågor om det som var och en hade skrivit, vilket inkluderade också den andres berättelse. Även här använde jag öppna frågor. Jag har analyserat både det man individuellt gett uttryck för och det som uttryckts gemensamt. Det är lärarnas föreställningar om det gemensamma innehållet och förhållningssättet som här kommer att redovisas.

DET PEDAGOGISKA KONTRAKTET

I den fortsatta framställningen presenteras först hur lärarnas föreställningar tar sig uttryck i det vardagliga arbetet, i deras undervisningspraktik. Rumslig och tidsmässig organisation samt en tydlig uppdelning av kompetensområden framstod här som *materialiserade föreställningar* uttryckta i lärarnas handlingar. Därefter beskrivs föreställningar som den praktiska verksamheten tycktes vila på, det vill säga en slags överenskommelse om varför man handlade som man gjorde. Här framstod föreställningar om barnet, om yrkeskunskaper och om praktiken som centrala i lärarnas icke-materialiserade föreställningar. Dessa två aspekter utgör tillsammans lärarnas *sociala representation* av pedagogiskt kontrakt för en integrerad förskola skola praktik. Förskolläraren kallas i presentationen Maria och grundskolläraren Beatrice.

De skilda rummen

Vilka bilder av praktiken förmedlas då när det gäller att använda och disponera rummen? Båda de tidigare yrkespraktikerna har präglat organisationen av material och barnens placering, vilket också slår igenom vid benämning av rummen; *lekrum* och *arbetsrum*. I lekrummet finns material för bygglek, hemlek, pussel och spel samt skapande verksamhet av olika slag, material som har en naturlig hemvist i den traditionella förskolan. Allt är ordnat i grupper men med möjlighet till att förändras och kombineras i leken. Barnen väljer själva var och med vad de leker när de är i detta rum. Det gäller både sex- och sjuåringarna. Leken är fri i enlighet med förskolans tradition. Förskolläraren beskriver rummet på följande sätt:

Maria: Att det får inte begränsa för mycket. Det tycker jag inte att det gör här ... Barnen vill ha öar som jag säger, de vill ha öar och leka i, och de vill kunna göra hyddor, de vill kunna leka med lego. De vill kunna göra en dockvrå, de vill kunna sitta och rita i fred. Kunna göra öar såhär va, och då har vi fått göra det i lokalerna här. /.../ Och vi har gjort en dockvrå. Och jag tänkte att det kommer aldrig att räcka med den innanför här, det är den leken som föregår här, va. Och det här golvet med konstruktionsleken som finns där, målarrummet eller målarvrån med avskärmningen utav hyllan där och så ... Jag känner att de här lokalerna passar väldigt bra just nu. Jag trodde att det här med det öppna skulle va ett hinder för barn för att koncentrera sig och leka i de här öarna, som jag säger då, men det är det inte. Och jag kan också känna att jag har en överblick, jag behöver inte vara överallt, de känner att jag finns där och så. Men ändå, de leker väldigt fint.

Det är förskolläraren som har ansvar för lekrummet. Lärarna menar att detta utgår från hennes specifika kunskap då det rummet främst är avsett för lek och skapande verksamhet. Förskolläraren upplever sig, genom rummets inre arkitektur, ha den överblick som ger henne kontroll över barnen och deras lek men också frihet för barnen. Hon vet vad de gör utan att barnen känner sig iakttagna. Det andra rummet, arbetsrummet, innehåller material som appellerar till grundskolan, material för läsning, skrivning och matematik. Lärarna talar om att barnen arbetar med just dessa ämnen, när de är i det rummet. Man har kallat rummet för tysta rummet tidigare, men bytt namn. Tyst ledde till felaktiga associationer. Det är tillåtet att tala med varandra bara arbetet fortskrider. Man använder en terminologi som anknyter till att det som sker i skolan är något annat än det som sker i förskolan.

Borden i arbetsrummet är placerade i grupper på ett sätt som gör att grundskolläraren har överblick över det som sker i rummet. Materialet är grupperat och placerat på låga hyllor. Barnen arbetar en och en och hämtar material från hyllorna. Sjuåringarna sitter två till fyra vid varje bord och arbetar individuellt efter ett fastställt arbetsschema. Grundskolläraren menar att sättet att organisera i klassrummet underlättar för henne. Hon har kontroll och överblick och varje barn vet var hon finns och kan söka hjälp om de behöver. Ett syfte med sättet att organisera är att göra barnen »självgående», att arbeta självständigt och då utnyttja tiden effektivt. De ska inte behöva

vänta in kamrater utan fortsätta i sin egen takt. Inget barn ska behöva bli stört av något annat menar grundskolläraren.

Beatrice: Det ligger något i att just ha överblicken. Nu är det lätt att överblicka och jag ser vad de gör. Det blir kanske också ett lugn i och med att vi inte behöver gå runt för att se vad de gör.

Tiden

När det gäller tiden är dagen indelad i tre större pass om cirka 90 minuter med raster emellan. Den ena rasten är dock frivillig och den andra är matrast. Första passet är ett arbets- och lekpass, där barnen oftast är indelade i åldersgrupper. Pass två är valfritt eller temaarbete. På det valfria passet kan barnen välja mellan ›arbete› eller ›lek›. Lärarna delar upp sig var och en i »sitt» rum. Båda berättar att det på hösten är viktigt för barnen att »få jobba och jobba och få en bok. Och då ser vi att de som har intresse de hänger vid och fortsätter där. Men de som känner att det här det var inget för mig de slutar automatiskt» (Maria).

Barnen kan visserligen välja aktiviteter, men de avbryter för att tala om vad de väljer att göra. Det gäller både sex- och sjuåringarna. Man hänvisar till att barnen inte orkar och att den vuxne bäst avgör detta. Båda lärarna menar sig försöka lämna den egna tidigare traditionens tidsstyrning och att i det gemensamma skapa något nytt.

Beatrice: För att de är ju så väldigt olika när de kommer ... De har kommit olika långt då, och då är det ett sätt att få dem att arbeta självständigt. /.../ Mitt huvudsyfte är naturligtvis att de ska bli självständiga och jobba på den nivån där de befinner sig och sen att det skapar mig tid för att kunna sitta och läsa med var och en. /.../ För att de är ju såpass självgående efter en tag så att man kan ta sig den tiden för det tycker jag är väldigt centralt just med gröna gruppen [sjuåringarna] det är ju det med läsinläring. Barnet känner då att nu är det bara jag som sitter med fröken och ingen annan. Och dom är ganska hårda med att ingen får komma och avbryta de får vänta tills man läst färdigt sidan då. Det är ju ett sätt att visa respekt för de andra. Så det är många bitar.

Sättet att organisera verksamheten tyder på att undervisning kräver att läraren kan utöva en viss kontroll över det som sker. Hur man organiserar de två lokalerna samt tiden visar på detta. Förskolans organisation vilar på att barnen fritt ska kunna välja material och kamrater men inom lärarnas ramar och tidsorganisation. I skolan – arbetsrummet – kan barnen inte själva välja ämne och inriktning lika fritt. Genom förhandling har lärarna enats om att de två rummen ska delas mellan verksamheterna så att ett rum (arbetsrummet) utgör skola och det andra (lekrummet) förskola. Men barnen kan överskrida gränserna.

Skilda kompetenser

När det gäller lekens plats finns det två sorters lek, en för sexåringarna och en för sjuåringarna. Avgörande för hur leken ska gestaltas är således barnens ålder och verksamhetens namn (förskola eller skola). I förskolan har leken ett

syfte i sig, den tillhör barnen och leken ses som viktig för deras utveckling och lärande. Sexåringarna väljer själva vad, hur och när de ska leka. När det gäller leken i skolan kan man se ett annat förhållningssätt. Här används leken som ett medel för barnens lärande av ett specifikt innehåll, t ex matematik. Det är inte leken i sig som är det primära utan att barnen har roligt och blir intresserade när de lär sig, till exempel matematik eller bokstäver. Förskolläraren beskriver det på följande sätt:

Maria: Mitt arbete som förskollärare består i att skapa möjligheter till djupgående lek utan ständiga avbrott, att möjlighet finns till lek inne ... att yta finns, att miljön är lektillåtande. Att jag ser till materialet, att det som finns går att använda på många olika sätt och vid olika lekar. Att möjlighet finns till utvecklande lek också ute ... där har vi många idéer som vi vill jobba vidare på. Jag vill delta i barnens lekar och vill så ofta som möjligt svara på deras »lekinviter». Dessa tillfällen är så viktiga för mig som observationsmöjligheter. I mitt arbete ingår också att se till att möjlighet ges till att genom lek få möjlighet att bearbeta våra temaarbeten.

Båda lärarna framhåller sin specifika yrkeskompetens som en förklaring till att man förhåller sig till leken som man gör. Leken betyder och står för olika saker i skola och förskola. I det lärarna säger finns ingen antydning till att man ser detta som ett problem. Förskolläraren menar att hon ser på lek på samma sätt som tidigare i den egna traditionella praktiken. Grundskolläraren beskriver däremot en förändring i sitt sätt att se på lek. Denna förändring tillskriver hon integrationen med förskolan. Hon beskriver sin syn på lekens betydelse för barns lärande som en annan än i den tidigare egna praktiken på så sätt att barnen får »leka på riktigt med till exempel bilar» för att lära vissa matematiska begrepp. Det skedde aldrig tidigare.

Beatrice: I min roll som grundskollärare i barnskolan använder jag mig mycket av leken för att skapa inlärningssituationer. Då är det »styrd» lek vars syfte är att nå ett mål i skolarbetet. Som räknasagor där leksakerna så småningom ersätts av siffror och tal. Jag tycker att jag har fått ett »bredare register» i min undervisning sedan jag börjat använda mig av leken i undervisningen. /.../ Ofta känner jag att jag befinner mig i ett mellanläge mellan lek och skolarbete. Jag tror att just detta mellanläge är för många barn det som gör övergången mellan förskolan och skolan ganska odramatisk. I min undervisning varvar jag korta inlärningspass med mycket tid för lek. Allteftersom barnen mognar förlänger jag arbetspassen. Detta sker individuellt. Min delaktighet i den fria leken är begränsad.

Enligt grundskolläraren har hennes beredskap och kompetens att möta barnen i leken ökat. I skolan har leken värde som något som underlättar barns lärande genom att de är aktiva, har roligt och kan påverka val av exempelvis material. Leken i förskolan har en annan betydelse. Förskolläraren ser leken som viktig för barnens utveckling och lärande generellt. Båda lärarna ser det som att förskolebarnet lär sig automatiskt genom lek, det gör inte skolbarnet. I skolan måste läraren organisera leken för att lärande ska ske. Vad förskolebarnet lär sig i leken är underordnat leken – för skolbarnet är lärandet över-

ordnat leken. Detta utgör den gemensamma föreställningen om lek i den integrerade praktiken.

Lärarna utgår från att förskolan och skolan har två skilda funktioner i förhållande till läsning och skrivning och man är överens om hur en arbetsfördelning ska vara utformad. Denna bygger på en hierarkisk syn på var och tillsammans med vem barn lär sig läsa och skriva. Förskolan ska stå för det som är före skolan, det vill säga att i lekens form lägga en grund för arbetet i skolan. Lärarna uttrycker en klar kompetensuppdelning. Båda poängterar att det ej hör till förskolans ansvar hur barn lär sig läsa och skriva, utan till skolans.

Maria: Nej, nej. Det har jag inte därför att de här bitarna vad gäller läsningen och matten det finns ju ingen anledning att jag håller på med något liknande vid sidan om. Det är ju det som är finessen med det här att ... jag gör de här bitarna. Ja när vi märker att de skulle kunna börja ... då är det Beatrice som tar vid där. Med den kompetensen hon har där. Och där gör vi inget sånt mellanting heller då. Ofta har de ju i förskolan typ en bok som man går igenom eller så men det har inte vi.

Det lärarna ger uttryck för kan ses som en illustration till skolans tolkningsföreträdare när det gäller barns läs- och skrivinlärning. Att lära sig läsa och skriva ska ske på ett visst sätt oberoende av ålder. Mognaden avgör när detta sker. De sexåringar som anses mogna för att lära sig skriva och läsa gör det på skolans och sjuåringarnas villkor, det vill säga de anses tillräckligt mogna i sin läs- och skrivutveckling för att klara de krav som skolan ställer.

Gemensam kompetens

Det finns innehåll och aktiviteter där lärarna menar sig ha likvärdig kompetens och inte ser någon skillnad mellan att vara förskollärare och grundskollärare. Det gäller vid temaarbete och gemensamma samlingsstunder. Lärarna har här samma ansvar vad gäller innehåll och metoder i förhållande till alla barn oberoende av ålder. De utgår från att de har en bas av gemensam yrkeskompetens, som kan ses som allmän lärarkompetens. Denna kommer barnen tillgodo i temaarbetet och i andra aktiviteter som integrerar sex- och sjuåringar. När det gäller det gemensamma är barnets mognad inget problem.

Båda lärarna ger uttryck för att man ser sig ha *en* grupp eller klass och därför har man en morgonsamling med de 21 barnen varje dag. Morgonsamlingen ses som viktig när det gäller att alla barn ska känna tillhörighet och få en gruppkänsla. De menar att egentligen gör man inte så stor skillnad mellan sex- och sjuåringarna. Samtliga barn liksom båda lärarna deltar varje dag även om lärarna har ett delat ledarskap vad gäller genomförandet av samlingen. »En av oss lärare leder samlingen den andra observerar barnen. Vi gör så för att det är lättare för barnen att tala med en. Men också för att det är viktigt att kunna observera barnen.» (Maria)

Beträffande samlingen som gemenskapsaktivitet tycker man att alla barn behöver bli sedda och uppmärksammade samt få en orientering om vad som ska hända. Förutom att tala om vad som ska hända under dagen sätter man

upp symboler för de olika arbetspassens innehåll och ger barnen möjligheter att välja var de vill vara.

Beatrice: Det är nåt som är bra ... så att barnen ser. Man ser att de går och tittar ibland så.

Maria: För du hörde det idag ... flera gånger var det barn som peka ... det är hela tiden så.

Beatrice: Det är otroligt viktigt för barnen.

Maria: Otroligt viktigt ... det är det.

Det ses som viktigt att samlingen ger barnen träning i att tala inför många och också träning i att lyssna till andra. Det är oftast barnen själva som bestämmer innehållet, till exempel genom att ha med sig ett föremål som de berättar om. Samlingen ses som viktig både för det individuella barnets identitetsutveckling och som ett forum där barn fostras socialt samt som en plats att lära sig vänta på sin tur och att lyssna på andra. Men också att träna att tala själv. När det gäller att arbeta i tema finns tankar om att man ska utgå från barnen och att arbeta mycket med skapande verksamhet och praktiskt arbete.

Maria: Det är utifrån barnens intresse, att vi frågar dom då ... Att vi får in mycket praktiskt arbete. Helst att de får jobba i liten grupp. De får till exempel välja då att jobba med lera, pappkartong, färg eller nå't valfritt material. Utifrån det fick de göra vad de ville som hade med hjul att göra.

Varje område som ingår i temaarbetet, bygger på praktiskt och skapande arbete. Detta innebär att båda lärarna anses ha samma kompetens i detta avseende och därmed har kunskap att undervisa i till exempel barns bildskapande. Beatrice berättar att man har haft var sin station med målning av bilder eller annat skapande material, en form av erbjudanden till barnen. Lärarnas förhållningssätt under temaarbetet är influerat av den svenska förskolans traditionella sätt att arbeta med tema, där praktiskt arbete och skapande verksamhet har en central roll men också en integrering av ämnen. Det finns tankar om att barnen genom att blandas i åldrar lär av varandra. Genom att barnen lyssnar på varandra, ser hur andra gör, lär man mer. Lärarnas uppgift blir att underlätta och stödja detta lärande. Att arbeta med tema ses av lärarna som något som bör vara fritt från skolans kravfyllda värld.

Beatrice: Jag tror man måste våga släppa det där med kursplaner. Det blir så toppstyrt om man först ska titta i kursplanen och utifrån kursplanen ta ett tema ... Att det är roligt när barnen lär sig ... är det inte det, lär de sig inget.

Lärarnas sociala representation av sin integrerade undervisningspraktik består av gemensamma föreställningar om kunskaper, attityder, normer, värderingar och idéer. Denna representation är ett resultat av förhandlingar, har stöd i argument som bekräftar representationen och konstitueras i vad jag här kallat ett kontrakt. Representationen visar sig också i handling, det vill säga den materialiseras i undervisningens organisation av tid, rum och innehåll. Både föreställningarna och de argument som stödjer dem, anknyter

till den tradition och pedagogiska praktik som lärarna genom utbildning och praxis var och en tillhör. Men dessa pekar också mot framtiden, inte enbart mot traditionen.

Det verkar som om de här två lärarna har enats om ett kontrakt som innebär att de ser sin praktik som bestående av tre avgränsade praktiker, (i) förskola, (ii) skola och (iii) den nya gemensamma. Man kan fundera över varför uppdelningen ser ut just som den gör och varför till exempel arbetet med tema inte behöver ha med kursplanen att göra och vad det betyder. Ser man temat som ett lika viktigt innehåll som till exempel matematik och svenska? I de senare ämnena är undervisning och lärande delat i åldersspecifika grupper medan i temat är barn och lärare blandade i olika åldrar. Det som lärarna menar är det gemensamma förefaller tillhöra förskolans tradition. Vilka föreställningar ligger som grund för att organisera praktiken på just detta sätt?

DEN INTEGRERADE PRAKTIKEN SOM SOCIAL REPRESENTATION

Sociala representationer är starkt förbundna med privata och kulturella erfarenheter och är en integrerad del av en kultur (Moscovici 1983, 1993; Jodelet 1991, 1995; Farr 1991, 1993). Vilka perspektiv och innebörder finns bakom dessa lärares gemensamt konstruerade sociala representation av integrerad praktik? Min analys pekar på att både förskolans och skolans institutionella traditioner finns företrädda, men också något nytt. Här framträder de båda lärarnas syn på och kunskap om barnet som navet från vilket yrket och yrkespraktiken konstitueras. I det följande tar jag upp detta under *Barnet*, *Yrkeskunskapen* samt *Praktiken*.

Barnet

Föreställningar om barnet utgör grunden för hur den sociala representationen av den integrerade praktiken kommer till uttryck i uppdelningen av rum och tid och i lärarnas arbetsfördelning. Den överordnade tanken tycks vara barnet i skolan och förskolan som två skilda barn. Genom barnet och dess sätt att vara bekräftas representationen och kontraktet. Det är alltså kunskap om vad barnet, sexåringen respektive sjuåringen, behöver och »hur barnet är» som både konstituerar och bekräftar den gemensamma representationen. I föreställningar om barnet utgår man från det som är lika och det som skiljer, att sex- och sjuåringar som grupp är olika. Barnen har nått olika mognadsnivå och bör därför möta pedagoger med kunskap om hur barn är som sex- respektive sjuåring.

I dessa föreställningar finns de kulturella och ideologiska uttrycken för vad mognad är och betyder i de två skolformerna. Det innebär att båda de tidigare perspektiven finns företrädda i synen på barnet. Och detta ses som viktig kunskap och som fundamentet i vardagspraktiken. Det ger trygghet att kunna luta sig mot det som är välbekant (Moscovici 1984, Jodelet 1991, Farr & Marcová 1995). Det välkända utgör grund för att göra bekantskap med det främmande. Genom kunskapen om hur barn som sex- och sjuåring »är» legitimeras yrket och genom det praktiken och den sociala representationen.

De två yrkena kompletterar här varandra när det gäller kunskap om barns utveckling och metoder att arbeta med barnen på. Barnen hör hemma i en av de två traditionerna, förskola eller skola, men kan och bör uppmuntras till att också bli delaktig i den andra traditionen.

I lärarnas föreställningar finns också tankar om det normala barnet, vad som kännetecknar en typisk sex- respektive sjuåring. Sjuåringen ska och kan arbeta i egen takt och i lugn och avskildhet, en ostörd miljö. »Sjuåringen är harmonisk med sig själv ... klarar att stadga upp sin kropp och sitta stilla.» (Beatrice) Detta finns manifesterat i möblering och regler i arbetsrummet. Om sjuåringen inte orkar, inte är mogen, kan han eller hon lämna sitt rum för att leka i lekrummet. I den rumsliga uppdelningen av material, innehåll och barn återfinns lärarnas föreställningar om att sex- och sjuåringar har olika mognad och bör undervisas på skilda sätt. Lärarnas kunskap och kompetens ska användas för rätt barn och rätt innehåll.

Den »normala» sexåringen, så som förskolans tradition sett sexåringen, behöver leka och utvecklas i sin takt och under frihet. »Sexåringen behöver stora ytor, håller på att växa, slänger med armar och ben ... det är jätteviktigt med kamrater.» (Maria) Sexåringen ska förevisas vad som finns i skolans rum men intresse och mognad avgör om det blir kvar. Barnets intresse eller mognad visar på när och i vilket sammanhang ett barn blir gränsöverskridande, det vill säga deltar i skolans praktik eller i förskolans. Detta kan ske på barnets eller lärarens initiativ.

När det gäller vissa aktiviteter är mognad och ålder inte vägledande i synen på barnet, utan man vill att det ska känna tillhörighet. Detta gäller de aktiviteter som kan hänföras till förskolans tradition; temaarbete och samling. Även om vi kan se att lärarnas egen föreställning om det normala barnet börjar ifrågasättas finns i föreställningarna om barnet en klar koppling till de ursprungliga traditionella praktikerna. Förskolläraren (Maria) berättar:

Nej den här mognaden den kan begränsa ... Jag har bestämt att såhär är de när de är sex år. Men det är ju inte säkert att det är så. Ja, jag skulle önska att det vore större skillnad på en sex- och en sjuåring än ... Jag ser ju vad de kan om de bara får möjlighet ... och deras intresse där då ...

Det är uppenbarligen inte längre så enkelt att använda den »gamla» kunskapen om mognad som indelningsgrund, men man vet ännu inte hur man ska lösa »mognadsproblemet». Barnets mognad är utgångspunkt för arbetet i vissa ämnen eller aktiviteter, inte i andra. Sexåringar som vill lära sig läsa och skriva deltar på samma villkor som sjuåringarna. Mognaden avgör när det sker, en föreställning som bygger på traditionell kunskap om »mognadstrappan». I lärarnas föreställningar om barnet framträder bilden av två barn, en bild som är vägledande för hur praktiken organiseras i de två rummen. Genom integrationen har lärarna dock upptäckt att föreställningarna om barnet kanske inte längre håller i förhållande till vad som ses som det »normala» barnet. De har upptäckt ett annat barn! Det är upptäckten av detta nya barn som visar mot det nya och därmed viktiga i en förändring av en integrerad praktik och dess sociala representation.

Yrkeskunskap

Vilka yrkesmässiga uttryck får synen på barnet? Jodelet (1991, 1995) påpekar att om personer, som till exempel ska arbeta tillsammans, saknar kunskap om varandras yrke framstår skillnader som något svårförståeligt men också som något som är nödvändigt att bevara. Detta kan leda till att man i en integration fokuserar och förstärker skillnaderna. Detta kan man delvis se hos de lärare jag studerat. Det som framträder i kontraktet kännetecknas av att man vill bevara den ursprungliga traditionen, men också »smaka» på något nytt. I bilden av de två yrkena finns föreställningar om både likheter och skillnader. Föreställningar om skillnader befäster den kulturella och traditionella bilden av vad det innebär att vara förskollärare och grundskollärare. Det finns kunskap som är självklar och förgivettagen i kopplingen till respektive yrke. Intressant är att det som verkar gälla för det gemensamma kan ses som tillhörande förskolans tradition.

Det jag finner grundläggande i dessa två lärares föreställningar om sina yrken kan ses som komplettering och mångfald och bygger på förskolans respektive skolans position inom utbildningsväsendet. Det innebär att man delar föreställningen att både förskolans och grundskolas perspektiv ska ha inflytande över utformningen av lärarnas ansvars- och arbetsfördelning. Att ha en arbetsfördelning som bygger på komplettering ses av de båda lärarna som funktionell och naturlig. Lärarnas sociala representation av integrerad praktik visar mot två läraryrken, förskollärare och grundskollärare – men också mot något nytt. Det nya kan tolkas som något som bygger på de två lärarnas tidigare kunskap men också på den nya delade kunskap som erhållits genom integrationen och lärandet av och genom varandra.

Föreställningarna om grundskollärarens yrke är väl förankrade i hur barn ska lära sig läsa, skriva och räkna. Grundskolläraren har en från förskolläraren skild kompetens när det gäller dessa områden. Denna kompetens menar man ska komma alla barn tillgodo. Hon har också en speciell kompetens att arbeta med just sjuåringarna och att kunna bedöma vad som är lämpligt för varje enskild sjuåring. Det vill säga hon behärskar vad som kännetecknar just sjuåringens utvecklings- och mognadsnivå. Hon har också en allmän lärarkompetens som visar sig i deltagande i, men också ansvar för, temaarbete och samlingar. I föreställningen om grundskolläraryrket ingår att den traditionella rollen har utmanats och förändrats. Den har påverkats av och tagit intryck av förskollärarens kunskaper. Dessa nya kunskaper använder grundskolläraren bland annat i de gemensamma samlingarna och genom att använda mer lek i sin undervisning. Hennes metoder tycks ha påverkats mot att i vissa situationer bli mer lika förskollärarens metoder.

Föreställningarna om förskollärarens yrke verkar inte ha förändrats på några avgörande punkter. Snarare förefaller det som om förskollärarens kompetens ska behållas och göras tydlig och att förskolans pedagogik ska utmana och påverka skolans pedagogik. I förskollärarens uppgift tycks ligga att föra in lek och tematiskt arbete i skolans verksamhet, vilket också har skett. Även om förskolläraren förväntas påverka praktiken utifrån den egna traditionen tycks denna påverkan ha sina gränser. När det gäller matematik liksom barns läs- och skrivinlärning har grundskollärarens kompetens före-

träde. Vad gäller dessa områden ska förskolläraren istället arbeta med det som är före skolan. Detta stämmer med den pedagogiska tradition där förskolan inte tillåtit arbeta med barns läs- och skrivutveckling på ett formellt sätt (t ex Johansson 1998). Detta är djupt förankrat i de två traditionerna och också i dessa två lärares föreställningar. Förskolläraren är expert på sexåringens utveckling och mognad och kan avgöra när det är dags för ett barn att gå över till skolan för formell undervisning. Hon anses ha en repertoar av metoder för de barn som behöver något annat än skolan. Lärarnas föreställningar om de två yrkena tolkar jag som att det ursprungliga och traditionella har en stor plats i det nuvarande yrkesutövandet, i den integrerade praktiken. Genom betoningen på de båda yrkenas olikheter blir barnen vinnare, menar lärarna. Detta uppfattas inte som negativt utan som naturligt utifrån deras kunskap om det »normala» barnet.

Praktiken

Jodelet (1988, 1991) och Farr (1993, 1995) betonar båda att människans föreställningar ligger till grund för hur hon möter och handlar i vardagliga situationer. Det innebär att de föreställningar om barnet som lärarna här ger uttryck för också präglar deras praktik. Hur manifesteras lärarnas föreställningar om barnet och yrket i den gemensamma vardagen? Hur man delar barn, rum, tid och innehåll sker sannolikt utifrån de gemensamma föreställningarna om likheter och skillnader mellan sex- och sjuåringars utvecklingsnivå och mognad. Det innebär i sin tur en uppdelning mellan förskola och skola, dvs två praktiker i en. I den meningen har ingen förändring skett hos dessa lärare varken i föreställningar eller i praktiken.

Under vissa aktiviteter är barnen i åldersblandade grupper. Antingen alla barn tillsammans eller i mindre grupper. Då spelar det inte någon roll vilken lärare som undervisar. Innehållet i undervisningen avgör. Vid till exempel praktiskt arbete, skapande verksamhet eller sociala aktiviteter menar lärarna att gemenskap mellan barn i olika åldrar och på olika utvecklingsnivåer och tillsammans med olika lärare, lär barn mer.

Den uppdelade praktiken bygger på föreställningar om olikheter när det gäller kunskap om barnets ålder och mognad samt hur barn lär. Det som lärarna menar utgör grunden i respektive yrke kan den andre inte undervisa i eller om. Denna kunskap är unik och bör behållas. Ämne, barnets ålder och skolform avgör var barn och vuxna befinner sig under dagen vid ett bestämt tillfälle. Lokalerna speglar denna föreställning. Läser, skriver, räknar gör man i arbetsrummet – fri lek äger rum i lekrummet. Grundskolläraren behärskar inte den fria leken och förskolläraren kan inte undervisa i formell läs- och skrivinlärning. En mogen sexåring eller en omogen sjuåring kan dock överskrida gränsen. I lärarnas föreställningar är mångfalden av aktiviteter och lärarnas olika kunskaper det som gör barnen till vinnare i en integrerad skolpraktik. »De får lite av oss båda, båda kulturerna på nå't vis.» (Maria)

Lärarna menar också att en process mot förändring och mot en ny praktik startar enbart genom att de möts i ett arbetslag. Det sker en påverkan mellan de två lärarna som de inte alltid är medvetna om. »Man märker efter ett tag att man själv förhåller sig annorlunda. Nu har vi jobbat såhär så nu måste vi ta ett

steg igen. Nu måste det hända lite mer. Ja vi måste utveckla det vidare.» (Beatrice) I föreställningen om den integrerade praktiken finns beskrivningar om förändring och lärande.

Maria: Jag tror vi är mer lika nu ... Ja, man lär sig av varandra.

Beatrice: Jag tycker jag fått mycket av dig.

Maria: Jag tror vi är mer lika nu.

Beatrice: Det är nog så att man anpassat sig.

Min bild av de två lärarnas praktik är att de tidigare traditionerna har ett fast grepp om lärarnas föreställningar. Den bygger på kunskap som är »individuellt» det vill säga tillhör förskolläraren eller grundskolläraren. Utifrån detta har man konstruerat en praktik för barns och eget lärande. Dock finns uttryck för behov av att förändra den integrerade praktiken. Man kan se att lärarna har en känsla av att behärska den gemensamma praktiken, en känsla som ger tankar om och möjligheter till utveckling. »Men vi måste skapa vår egen modell härute.»

AVSLUTNINGSVIS

Jag har här visat hur två lärare med olika utbildning och erfarenheter konstruerat mening i en gemensam, integrerad praktik. Deras gemensamma föreställningar om sin gemensamma pedagogiska uppgift synliggörs i samtal och i handling och konstitueras i ett pedagogiskt kontrakt. Ett kontrakt som jag ser som en manifestation av de båda lärarnas sociala representation av en integrerad skolpraktik. Synen på barnet och den unika kunskap man ser sig och den andre ha om barnet som sex- respektive sjuåring, ser jag som fundamentet för den sociala representationen. Det som tydligt framträder är hur viktigt barnet är i lärarnas föreställningar (jfr Lortie 1975). Kunskap och föreställningar om barnet tycks här ha avgjort praktikens organisation. Vi kan också se att dessa föreställningar är starkt knutna till lärarnas yrkestradition.

Varje yrke har en unik kunskap, man kan det »normala» barnet som sex- respektive sjuåring. Genom denna kunskap legitimeras det egna yrket. Men det nya man upptäckt om barnet kan vara en drivkraft till förändring – och därmed av kontraktets innehåll. Maria uttrycker det så här: »De här moderna barna som man talar om ... att ta reda på vilka de är.» Lärarna söker efter det nya barnet de skymtat som utgångspunkt för att förändra praktiken. Innehållet i kontraktet ses av de två lärarna som förhandlingsbart och de förslag till förändring som de beskriver tolkar jag som att de söker ett annat och delvis nytt perspektiv som grund för verksamheten. Ett där det nya barnet är centrum. Lärarna har upptäckt att den gamla kunskapen inte riktigt räcker i den nya praktiken. De två lärarnas tolkning av integration betonar samarbete, utbyte av tankar samt att traditionerna ska samverka. De ser den integrerade praktiken som bestående av flera världar, där gränsen mellan världarna kan överskridas av barnen. Det pedagogiska uppdraget tolkas som att åstadkomma en praktik som innehåller både gemensamma och skilda världar.

NOTER

1. Enligt Strömbergs (1994) *Synonymordboken* kan begreppet förstås som inlemma, samordna, anpassa, assimilera, förena. I *Bonniers svenska ordbok* (Malmström, Györki & Sjögren 1997) betyder integration att sammanföra till en enhet där delarna samspelar. Begreppet har historiskt delvis olika betydelser när det används inom skola och förskola. En officiell tolkning (SOU 1994:45, Expertbilaga 13) är att integration är en verksamhet där förskola och skola organisatoriskt befinner sig i samma lokaler samt har gemensamma övergripande måldokument. Det innebär vidare att lärarna på jämställda villkor och med gemensamt ansvar tillsammans ska utforma verksamheten för barn i åldern sex och sju år.
2. Begreppet skolpraktik har en i detta sammanhang vidare definition än undervisning. Praktik inbegriper de villkor som konstituerar lärarnas undervisning, barns lärande, miljöns organisation. Praktik och verksamhet används delvis synonymt. För vidare läsning se SOU 1997:21 *Växa i lärande: Förslag till läroplan för barn och unga 6–10 år*.
3. Projektet, »Lärare till lärare», bekostas av Högskoleverket och Högskolan i Borås.
4. När jag använder begreppet lärare avser det såväl förskollärare som grundskollärare. I övriga fall använder jag respektive yrkesbeteckning.

LITTERATUR

- Ahlstrand, E. 1995: *Lärares samarbete – en verksamhet på två arenor. Studier av fyra arbetslag på grundskolans högstadium*. (Linköping studies in education and psychology No 43) Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Chaib, M. & Orfali, B. (red) 1995: *Sociala representationer. Om vardagsvetandets sociala fundament*. Göteborg: Daidalos.
- Farr, R. 1987: Social Representations: A French Tradition of Research. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 17(4), 343–368.
- Farr, R. 1991: Individualism as a collective representation. I V. Aebischer, J-P. Deconchy & E. Lipansky (red): *Ideologies et représentations sociales*. Paris: Duval.
- Farr, R. 1993: Theory and method in the study of social representations. I G. Breakwell & D. Canter (red): *Empirical approaches to social representations*. Oxford: Clarendon.
- Farr, R. & Marková, I. 1995: Professional and lay representations of health, illness and handicap: A theoretical overview. I I. Marková & R. Farr (red): *Representations of health, illness and handicap*. Chur: Harwood Academic Publishers.
- Farr, R. 1997: *The century of a concept: Collective representations*. Paper presenterat vid Colloque sur »Regards de la Psychologie Sociale», Paris, 15–16 May 1997.
- Fredriksson, G. 1993: *Integration förskola, skola och fritidshem – utopi och verklighet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Haug, P. 1992: *Educational reform by experiment. The Norwegian experimental educational programme for 6-year-old (1986–1990) and the subsequent reform*. Stockholm: HLS Förlag.
- Israel, J. 1995: Efterord – några reflektioner. I M. Chaib & B. Orfali (red): *Sociala representationer. Om vardagsvetandets sociala fundament*. Göteborg: Daidalos.
- Jodelet, D. 1991: *Madness and social representations*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Jodelet, D. 1995: Sociala representationer: ett forskningsområde under utveckling. I M. Chaib & B. Orfali. (red). *Sociala representationer. Om vardagsvetandets*

- sociala fundament*. Göteborg: Daidalos.
- Johansson, J-E. 1998: *Barnomsorgen och lärarutbildningen. En analys av metodikämnet i utbildningen av förskollärare och fritidspedagoger*. (Rapport nr 13) Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för metodik i lärarutbildningen.
- Ljungblad, T. 1997: *Förskola – grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lortie, D. 1975: *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskolan och fritidshemmet. Lpo 94*. 1998. Stockholm: Fritzes.
- Malmström, S., Györki, I. & Sjögren, P. 1991: *Bonniers svenska ordbok*. Stockholm: Bonnier Fakta.
- Moscovici, S. 1984: The phenomenon of social representations. I R. M. Farr & S. Moscovici (red): *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. 1995: Från kollektiva till sociala representationer: en kort historik. I M. Chaib & B. Orfali (red): *Sociala representationer. Om vardagsvetandes sociala fundament*. Göteborg: Daidalos.
- Rönnerman, K. 1993: *Lärarinnor utvecklar sin praktik. En studie av åtta utvecklingsarbeten på lågstadiet*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- SOU 1994: 45. *Grunden för ett livslångt lärande. En barnmogen skola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997:21. *Växa i lärande. Förslag till läroplan för barn och unga*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Strömberg, A. 1994: *Synonymordboken*. Stockholm: Strömbergs.
- Wiechel, A. 1991: *Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium*. Malmö: CWK Gleerup.
- Woods, P. 1983: *Sociology and the school. An interactionist viewpoint*. London: Routledge & Kegan Paul.