

Pedagogisk integration och en förändrad praktik

GUNNI KÄRRBY

Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

MARITA LUNDSTRÖM

Institutionen för individ och samhälle, Högskolan i Trollhättan/Uddevalla

Sammanfattning: *Hur sker förändring i skolans praktik? Med utgångspunkt från diskussionen om förändringar i skolans verksamhet sker genom initiativ »uppifrån» eller »nerifrån» diskuteras i artikeln hur pedagogiskt förändringsarbete kan ske genom förändrad organisation där potentiella möjligheter ges för pedagogerna att delta i varandras konkreta verksamheter. Försök med integrering mellan förskoleklass och skola visar att med ökande grad av integrering sker en förändring i arbetssättet mot mer varierade aktiviteter, mer överskridande och problemlösande verksamhet tolkad som mera meningsfull i en rikare social kontext för sex- och sjuåringar. Resultaten diskuteras i relation till institutionellt lärande och lärande i den pedagogiska praktiken.*

OM FÖRÄNDRINGSARBETE I SKOLAN

Tidigare analyser av reformverksamhet inom skolan har lett till pessimistiska slutsatser. En enkel dikotomisering av förutsättningar för förändring har varit att se initiativet till förändring som kommande »uppifrån» eller »nerifrån». I analyser med denna utgångspunkt har det visat sig vara svårt att konstatera förändringar i form av värderingar och pedagogiska synsätt. Utifrån reflektioner kring projektet Håboskolan kommer Wallin (2002 s 128) till följande slutsats:

Vi finns i orden och i våra minnen. Detta är, än en gång, skolförändringens och skolutvecklingens kardinalsats och gör att det knappast är vare sig troligt eller tillräckligt att »initiativet (till förändring) kommer från skolan». Inte ens i skolan är det möjligt att av egen kraft lyfta sig själv i håret.

Mot bakgrund av en sådan slutsats skulle det vara en speciell utmaning att undersöka vad som händer i den skolreform, initierad »uppifrån», som syftar till att öka integrationen mellan förskoleklass och skola. Två institutioner med skilda traditioner och kultur ska mötas och utforma en gemensam praktik som förhoppningsvis ger barnen och eleverna i förskoleklass och de lägre åldrarna i skolan en mer gynnsam lärandemiljö. Lärare med olika utbildningar, förhållningssätt och synsätt: förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger, ska samarbeta och i praktiken skapa förutsättningar som leder till högre pedagogisk kvalitet.

Resultaten av försök med integrering av förskoleklassen och skolan har inte varit särskilt positiva. I en omfattande utvärdering utförd av Skolverket (2001) kommer man till följande slutsats: Efter de två första projektåren konstaterades att det snarare sker en utveckling mot en vuxenstyrd »skolifiering» av den integrerade verksamheten. Också skolans mer ämnesinriktade kunskapssyn och organisering av verksamheten i raster och arbetspass tar i stor utsträckning över i förhållande till en mer barninriktad kunskapssyn och organisering. Denna bild kvarstår även efter tredje året (Skolverket 2001).

I motsats till förskolepedagogisk forskning har man inom skolforskning ägnat förhållandevis lite uppmärksamhet åt vad som händer i klassrummet och den vardagliga praktiken. Denna verksamhet har under senare år fått nytt fokus genom de värdeförskjutningar som läroplansarbetet medfört till exempel i form av demokratiseringsprocesser och elevinitierad pedagogik. Denna trend har inte bara sin grund i politiska beslut utan är till stor del ett resultat av pedagogisk forskning om lärandets villkor. Analyser av interaktion och tolkningar av handlingar i institutionella kontexter utifrån social-konstruktivistisk teori och sociokulturellt perspektiv har därför blivit viktiga metoder för belysning av förändringsarbete.

Genom att kombinera en kvantitativ och kvalitativ metod har vi i den här aktuella undersökningen försökt belysa vilken betydelse omfattningen av integreringen och indirekt samspelet mellan lärarna, har för praktiken. Vår utgångspunkt är att ju mer de olika professionerna samarbetar om klassrumsarbetet desto större är sannolikheten att lärarna lär av varandra och att detta kommer till uttryck i praktiken. Genom att fokusera på barnens aktiviteter i verksamheten och jämföra verksamheter med hög och låg grad av integrering vill vi uppmärksamma betydelsen av det institutionella lärandet och kunskapsbildning som är inriktat mot att utveckla skolans inre liv och arbetsformer och som är en förutsättning för integrerad verksamhet.

Integration förskoleklass-skola – en påbjuden reform

Under det senaste decenniet har flera centralt initierade reformer skapat ökade möjligheter för kommuner att förändra skolans pedagogiska verksamhet. Beslutet om att föräldrar kunde skriva in sina barn i skolan vid sex års ålder (s k flexibel skolstart), som kom i början av 1990-talet, ledde till att många kommuner tog in sexåringar i skolan och försök med »barnskolor» startade. Några år senare följde ytterligare en organisatorisk reform genom inrättandet av förskoleklassen som separat skolform. Av utredningsarbetet som ledde fram till denna reform framgick att förskoleklassen och skolan skulle integre-

ras såväl administrativt som pedagogiskt. Avsikten var att en organisatorisk förändring och närmandet mellan förskolans och skolans arbetssätt skulle leda till pedagogisk förnyelse och högre kvalitet. I en skrivelse (1996/97:112 s 50) utvecklar regeringen sin syn på integration mellan förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg och skola:

Genom en integration av förskolans s.k. sexårsverksamhet, skolan och skolbarnsomsorgen kan verksamheten för barnen förbättras. Integrationen skall framför allt ses som en pedagogisk fråga med fokusering på en utveckling mot mer av gemensamma mål, förhållningssätt, arbetsformer och synsätt i de olika verksamheterna. Ett viktigt syfte är att arbetslag med olika kompetenser skall kunna utvecklas som arbetsform för att bättre möta barns olika behov av stöd och stimulans.

Förskolan-förskoleklassen-skolan – från särart till likhet

Förskoleklassen är en skolform som har avknoppats från förskolan. Den är i princip frivillig för sexåringar. Förskollärare, fritidspedagoger och barnskötare ansvarar för verksamheten som präglas av förskolans kultur och barnsyn. Både förskolan och skolan är som institutioner inbäddade i skilda historiska och kulturella traditioner som har format deras funktioner i samhället. Var och en har sina historiska »läroplaner». Den dagliga praktiken speglar dessa traditioner (Kärrby 2000, Davidsson 2002, Vallberg Roth 2002). Praktiken är förankrad i kollektiva symboler och representationer som styr pedagogernas tänkande och ger mening åt deras handlande. Detta skapar samhörighet i gruppen och bekräftar det gemensamma synsättet.

Föreställningar om till exempel lokalers funktion, en viss praktik eller organisation kan vara förankrade i sådana symboler, representationer och föreställningar. Till exempel är skolsalen till för målinriktat lärande och inte lek. Tiden är uppdelad i skoltid och fritid. Rast i skolan är ett avbrott för att barn ska leka och »springa av sig». Samlingen i förskolan har sin speciella rituella innebörd och syfte. En av de starkaste föreställningarna som påverkar den pedagogiska integreringen är föreställningen om det skolmogna barnet (Davidsson 2002). I en jämförelse mellan förskolans och förskoleklassens verksamhet fann man i FISK-projektet (Förskola och skola i samverkan. Studier i ett reformerat utbildningssystem) skillnader som inte bara hänförde sig till klassrumsarbetet utan mer generellt sett till »school interaction» och grundläggande värderingar (Melander, Sahlström & Häggblom 2003).

Omfattande försöksverksamheter att integrera förskola och skola har genomförts under de senaste årtiondena (Kärrby 1982, Fredriksson 1993, Rönnerman 1993, Johansson 2000, Skolverket 1999). Många av de problem man fann vid dessa försök präglar integrationen förskoleklass-skola. Problemen hänfördes oftast till skillnader i synsätt och organisatoriska förhållanden. Verksamheten i några barnskolor utvärderades. Många av de svårigheter man tidigare hade stött på blev återigen bekräftade (Wiechel 1994). Trots samma huvudman finns det skillnader i till exempel arbetstids-

avtal som försvårar samarbetet mellan lärarkategorierna. Främst framträdde emellertid skillnader i synsätt på barn, inlärning och kunskap.

Liksom i tidigare försök blev det skolans arbetssätt som dominerade (Kärrby 1982, Dahlberg & Taguchi 1994, Skolverket 2000a). »Det sitter i väggarna» konstaterade Peder Haug (1992) som utvärderade ett omfattande försök med integration av sexåringar i Norge. Trots att leken betonades starkt i den norska läroplanen tog förskollärare som undervisade sexåringar över skolans metodik på ett sätt som speglade en gammaldags syn på lärarrollen. I en nyligen presenterad undersökning fann man i Danmark att barn som börjar så kallad børnehaveklass har svårigheter att anpassa sig till den mera skolliknande formen (Broström 2003).

Läroplaner – en strävan mot likhet

Under 1990-talet förändrades den politiska diskursen kring integrationen förskola-skola. En ny syn på barn, kunskap och lärande hade börjat växa fram. Inom pedagogisk forskning tycktes ett nytt paradig framträda. Forskning mot bakgrund av Piagets och Vygotskys teorier om lärandeprocesser och betingelser för lärandet ledde till att skolans och förskolans verksamheter sågs i nya perspektiv. Resultat från pedagogisk forskning visade på den sociala och kulturella miljöns betydelse för lärande och kunskapsbildning. Enligt socialkonstruktionistisk teori blev barn medskapare i sin egen kunskap genom samspel och dialog med vuxna och kamrater (Wertch & Penuel 1996; Dahlberg, Moss & Pence 1999). Barns erfarenheter i sin egen sociala och kulturella kontext har avgörande betydelse för lärandet (Bransford, Brown & Cooking 2000; Pramling Samuelsson & Sheridan 1999; Säljö 2000). Den pedagogiska kontexten och pedagogernas sätt att förhålla sig till barnet fick därmed ökad betydelse (Rogoff, Matusov & White 1996; Carlgren & Marton 2000).

Dessa teorier om den pedagogiska processen hade inflytande på både skolans omarbetade läroplan och den nya läroplanen för förskolan. Förskolans och skolans värdegrund och pedagogiska synsätt formulerades därmed på ett likartat sätt. Genom beslutet om att förskolan skulle bli en del av utbildningsväsendet och få en egen läroplan blev förskolan etablerad som ett led i det livslånga lärandet. Den gemensamma grunden vilade på två ben: demokratisk fostran och det livslånga lärandet. Ur ett ideologiskt perspektiv hade synen på förskola och skola därmed skiftat från särart till likhet.

I stället för att se pedagogisk integration av förskoleklass och skola som en förening mellan två skilda kulturer lyfter man nu fram vad som är grundläggande och gemensamt för barns lärande, såväl i den omarbetade läroplanen för grundskolan, som även gäller förskoleklassen, som i förskolans läroplan. Vilka mål, teorier om lärande och värderingar ska genomsyra det livslånga lärandet? Vad vill man att barn ska lära sig? Vilka nyckelbegrepp vill man att barn ska tillägna sig? Vilka värderingar och vilken filosofi bör känneteckna den pedagogiska verksamheten?

I läroplanen för grundskolan har ett närmande skett i sättet att formulera mål och arbetssätt som speglar både förskolans och skolans kulturer. I motsats till tidigare har ämnesmålen i skolans nuvarande kursplaner formulerats på ett mer övergripande sätt, ett sätt som påminner om förskolans strävansmål

(Skolverket 2000b). Lek, skapande verksamhet, barns eget utforskande av omvärlden och ett temainriktat arbetssätt, som av tradition varit kännetecknande för förskolan, har införts i skolans läroplan som exempel på arbetssätt i skolan. Såväl inom pedagogisk forskning som i utvecklingsarbete har metoder prövats inom till exempel språkutveckling och matematik, som kan ligga till grund för arbetet i förskolan, förskoleklassen och skolan. Pedagogiska praktiker som bygger på dokumentation av den pedagogiska processen och barnens tankar har fått inflytande i både förskola och skola genom kontakter med bland annat de kända förskolorna i Reggio Emilia i Italien (Dahlberg, Moss & Pence 1999; Lenz Tagushi 1997, Lindö 2002). Men integrering skulle inte kunna ske genom att man tog över varandras metoder. Man skulle i stället skapa något nytt i mötet mellan olika lärarkategorier. I detta möte skulle det kunna växa fram gemensamma synsätt och en ny praktik (SOU 1997:21).

Är förändring möjlig?

Den pedagogiska praktiken rymmer implicit samhälleliga maktförhållanden och värderingar. Samhällets makt och kontrollstrukturer avspeglas i undervisning och skolans organisation. Relationerna mellan de pedagogiska kulturer som råder inom barnomsorgsområdet och skolan som institution präglas tydligt av skolans status i samhället. Skolans starka ämnesstruktur och inramning i form av tid och grupporganisation är en form av strukturell makt och kontroll (Bernstein 1975). Tidigare försök med integration har i hög grad präglats av denna typ av problem i diskursen kring tolkning av läroplaner, arbetslagets organisation, kunskapssyn, arbetssätt och metoder, tidsanvändning och vem som har tolkningsföreträde.

I ett projekt där integration mellan förskoleklass, skola och fritidshem studerades, med hjälp av observationer, intervjuer och enkäter, visade det sig att samarbetet i den integrerade verksamheten koncentrerats till skolan och skolsituationen (Johansson 2001). Skolan fick en förhållandevis dominerande ställning och att det var skolans lärare som var vinnarna i samarbetet. Johansson konstaterar att visst gränsöverskridande samarbete skett men att de tre verksamheterna som ingick i integrationen i grunden fortfarande var intakta och avgränsade sina ansvarsområden utifrån sina positioner (Johansson 2001).

Skolans hegemoni har motverkat flera försök till integration mellan förskoleklass och skola och har ibland resulterat i att såväl lärare som barnomsorgspedagoger skapat egna revir för att slå vakt om sin egen tradition och kultur. I sina studier av integrering mellan förskoleklass och skola fann Gustafsson (2003) till exempel att pedagogerna skapade skilda regioner där såväl skolans lärare som förskollärare och fritidspedagoger kände sig trygga och som de bevakade som egna revir. Samtidigt skapades en gemensam mellanregion för integrerad praktik där tolkningsföreträdet delades lika mellan de två pedagogkategorierna. Verksamheten i denna region fick mera drag av barnomsorgens kultur; till exempel organiserades lärandesituationer mer som kollektiva än individuella, omsorg gavs större utrymme i relation till

uppgifter, barnen gavs större frihet och styrdes mindre av de vuxna (Gustafsson 2003).

Nya organisationsformer är gränsöverskridande konstruktioner som kan skapa nya arenor med förutsättningar för diskurser präglade av motsägelser, ambivalenser och nya relationer och därigenom skapa utrymme för förändring. Integrationsförsök kan skapa sådana arenor. Inom dessa måste emellertid finnas utrymme för gränsöverskridande regioner där maktförskjutningar och mikropolitiska diskurser utspelas. Villkoren för denna process är beroende av såväl resurstillgång som skolledarens förmåga att hantera resursfördelning i form av tid för diskussioner.

Ledarskapet spelar en stor roll. Skolans ledare tar emot styrsignalerna uppifrån och har till uppgift att förmedla dessa till den enskilda skolan. Hur skapas strategier i den lokala skolkulturen för integrering av de nya budskapen? Hur skapas en gemensam ideologi och kollektiv värdegemenskap omfattande verksamhetens innehåll, organisation och egna mål? Under senare år har denna process komplicerats genom de ekonomiska åtstramningar som kommuner ålagt skolverksamheten. Dessa har i sin tur fått avgörande konsekvenser för resurstillgång i form av tid och personaltillgång. Nya organisationsformer har ofta motiverats med besparingar. Resursstyrning har setts i motsättning till den målstyrning, strävan mot värdegemenskap och nya arbetsformer som betonas i de nya läroplanerna.

Förändringar som initieras »nerifrån» förutsätter förändringar i människors huvuden. Vad får lärare att tänka om och pröva nya sätt att arbeta? Är det i »Teacher thinking» man finner fröet till en förändrad praktik? Begreppet reflektion tolkat i Schöns (1983) anda har under de senaste årtiondena präglat diskussionen kring pedagogiskt utvecklingsarbete. Så som begreppet tolkats av till exempel Lidholt (1999) finns implicit antagandet att reflektion över den egna praktiken också omfattar förmågan att tänka om, ifrågasätta, problematisera och pröva nya lösningar och att dessa omsätts i handling.

Metoden förutsätter alltså ett gränsöverskridande som inte bara har att göra med kunskaper om de egna handlingarnas innebörd i en social och kulturell kontext utan även medvetenhet om de grundläggande mål, värden, och värderingar som styr verksamheten. Att lyfta fram egna erfarenheter och reflektera över dessa till exempel i form av dagböcker och kompetensjournaler förväntas ge effekter i praktiken. Samma förväntningar gäller diskussioner i arbetslag i syfte att öka medvetenheten om sin egen praktik. Förutom tid, intresse och engagemang från deltagarna krävs oftast en kunnig ledare.

Skolans utveckling som en fråga om att kunna »lyfta sig själv i håret» kan här ställas på sin spets. Mot bakgrund av sina studier av reflektion i norsk förskollärautbildning ifrågasätter Søndena (2003) om reflektion alltid är av godo. Med referens till Simone de Beauvoirs filosofi diskuterar hon begreppet i relation till transcendens, förmågan att överskrida sig själv och upptäcka »det andra» eller »det alternativa». Hon säger:

Med utgangspunkt i ein immanent refleksjonsdiskurs, vil eg hevde, at spørsmålet om refleksjon som eit gode framstår som høgst diskutabelt. (Søndena 2003 s 175)

Reflektionsbegreppet förutsätter att det finns ett objekt. Vilken sorts människor vill vi fostra? Vad vill vi att barn och elever ska kunna, veta och förstå? I likhet med denna tanke menar Carlgren och Marton (2000) att framtidsscenarioet för lärarnas professionsutveckling har att göra med det professionella objektet, hur detta mejslas fram, integreras och används i praktiken. Det är i praktiken man finner facit.

Leder integrering till förändrad praktik?

Inom ramen för den utvärdering som gjordes av Skolverket, det så kallade FÖSK-projektet, utfördes vid Institutionen för pedagogik vid Högskolan i Borås ett fördjupningsprojekt i vilket avsikten var att studera hur sex- och sjuåringarnas vardag gestaltas i integrerade verksamheter. I undersökningen ingick de praktikskolor där lärarstudier vid Högskolan i Borås gjorde sin verksamhetsförlagda utbildning. Sammanlagt deltog 119 klasser eller grupper i 55 skolor. Några var belägna i Borås och dess kranskommuner och några i Göteborg.

Insamlingen av materialet skedde med hjälp av studerande i lärarutbildningen. Studenterna observerade två slumpmässigt utvalda barn i samma klass eller grupp vardera under en hel dag. Förskollärarstudier observerade sexåriga flickor och pojkar, grundskollärarstudier studerade sjuåriga flickor och pojkar. Efter bortfall på grund av ofullständiga protokoll fanns sammanlagt 231 observerade barn. Dessa var fördelade i verksamheter som var organiserade i olika former.

Observationerna utfördes i form av löpande protokoll. De studerande fick i uppgift att följa och skriva ner två barns aktiviteter under den tid de vistades i verksamheten utifrån ett strukturerat schema. Detta omfattade förutom de aktiviteter barnet deltog i, hur många vuxna som ansvarade för aktiviteten, samspel med andra barn och vuxna, vilken grupp- och ålderskonstellation aktiviteten ingick i samt i vilken lokal barnet befann sig. Uppgifter om hur många timmar som var planerade för integrerad verksamhet enligt dagsschemat samt innehållet i dessa insamlades även. Omfattningen av antalet timmar med planerat gemensamt innehåll var måttet på graden av pedagogisk integrering. Detta mått utgör indelningsgrund för jämförelserna i föreliggande undersökning.

Observationerna täckte hela dagen, dvs även »fritidshemsdelen». I undersökningen som presenteras här har vi endast tagit med »skoldelen». Uppgifter om skolornas organisation och den klass eller hemvist där observationerna gjordes insamlades med hjälp av frågeformulär.

Insamling av observationer med hjälp av observationsformulär är förknippat med många felkällor. Trots noggranna instruktioner och användningen av ett utprövat observationsschema fann vi en stor variation i lärarkandidaternas sätt att uppfatta och tolka barnens aktiviteter. Som grund för en mer utförlig beskrivning av dessa fann vi emellertid datamaterialet vara meningsfullt.

Observationerna sammanställdes varigenom vi i denna del av undersökningen fick en överblick av alla skolorna och grupperna, till exempel frekvensen av olika organisationsmodeller, hur många aktiviteter barnet deltog i

under en dag, hur många vuxna som ansvarade för aktiviteterna, hur många kontakter barn hade med vuxna och kamrater, antal schemalagda integrerade aktiviteter på dagsschemat etcetera. Resultaten finns redovisade i tre rapporter: Skolverket (2000a), Lundström (2002) och Davidsson, Holm, Reis, Kärrby och Hägglund (2003).

I syfte att studera innehållet i barnens aktiviteter gjordes ett slumpmässigt urval av 64 sex- och sjuåringar från 32 klasser eller grupper. Med hjälp av observationsprotokollen sammanställdes barnens aktiviteter ur kvalitativ aspekt mot bakgrund av omfattningen av organisatorisk integrering (Lundström 2002). Integrering definierades som tidigare framgår av antal schemalagda gemensamma aktiviteter enligt dagsschemat för den klass eller grupp barnet tillhörde.

Omfattningen av pedagogisk integration gjordes utifrån tre kategorier där uppgifter om frekvensen av gemensamma schemalagda timmar (lektioner och arbetspass) låg till grund:

- Mer än 5 timmar per vecka (hög grad av pedagogisk integrering)
- 3–5 timmar per vecka (måttlig grad av pedagogisk integrering)
- 2 eller färre timmar per vecka (låg grad av pedagogisk integrering)

Med hjälp av observationerna gjordes en kvalitativ analys av de aktiviteter som sex- och sjuåringarna deltog i under skoldagen. Dessa var mer eller mindre utförligt beskrivna och klassificerades i följande områden:

- Samling
- Läs- och skrivaktivitet
- Matematik
- Orienteringsämne/naturaktivitet (OÄ/NO)
- Skapande
- Fri lek

Skiljer sig aktiviteter med hög integrering mot dem med låg integrering?

I det följande gör vi korta beskrivningar av vad vi fann i verksamheter med olika grad av integrering. Samling är en aktivitet som har en stark tradition i förskolan. I studien deltog alla sexåringar i en »samling». Innehållet i samlingen skilde sig tydligt åt beroende av grad av integrering. För sexåringarna, som i åldersintegrerade grupper var tillsammans med sjuåringar och ibland även äldre barn, innebar samlingen att de deltog i mer varierad aktivitet än i samlingen i förskoleklassen. Ibland var aktiviteten riktad mot ett bestämt lärandemål. Innehållet i samlingen kunde till exempel handla om att pedagogen gick igenom ett område eller tema som var planerat.

Innehållet kunde också likna förskolans samling, man sjöng tillsammans, gjorde ordlekar, rimmade och hade olika slags språkövningar. Barnen pratade med varandra och berättade om egna erfarenheter, t ex rädsla, eller hade kompisamtal. Resultaten tyder på att innehållet var mer fokuserat och varierat i åldersblandade grupper än i förskoleklassens egna samlingar och att barnen ofta deltog mer aktivt i samtal och diskussioner. Både sex- och sjuåringarna fick således mer varierade erfarenheter genom att delta i åldersblandade sam-

lingar. Dessa samlingar genomsyrades av både förskolans och skolans traditioner.

I klasser med få integrerade aktiviteter befann sig sex- och sjuåringar oftast i ålderssegregerade grupper. I dessa speglade samlingen mer den traditionella skol- eller förskolekulturen. I förskoleklassen pratade man till exempel om datum och almanackan, barnen presenterade sina gosedjur, lekte »hemlig påse» och sjöng sånger typiska för förskolan. Samlingar med enbart sjuåringar hade oftast karaktären av traditionell morgonsamling i skolan. Man informerade barnen och gick igenom dagens arbete.

Läs- och skrivaktiviteter hör av tradition till skolans revir. Samtliga sjuåringar deltog i denna typ av aktivitet, mot lite mer än hälften av sexåringarna. Det framgick även här att variationen i både sex- och sjuåringarnas läs- och skrivaktiviteter var större ju mer integrerad verksamheten var. Många sexåringar deltog tillsammans med äldre barn i olika typer av skrivaktiviteter såsom dagboksskrivande, att göra texter till teckningar eller författa sagor. De läste högt och tyst i böcker med bilder såsom »Roliga boken» eller »ABC-boken». En del barn deltog i »språkverkstad», bokstavsarbete, ordlekar och »språkeri». Många sexåringar deltog således i en rik repertoar av olika språkliga aktiviteter.

Även sjuåringarna, i mer integrerade klasser, deltog i aktiva och utmanande läsaktiviteter, t ex skrev de dagbok, berättelsebok och dikter. Barnen gavs därmed tillfälle att utveckla sin skapande fantasi. Språkets innebörd och sociala funktion blev viktig när de använde språket som kommunikation, till exempel när ett barn läste högt för klassen eller för en kamrat. Arbetsformen var ibland mer informell och kopplad till en speciell rumslig situation; till exempel när barn valde att läsa sin bänkbok i myshörnan eller lånade böcker på biblioteket. Barnen och den vuxne bestämde tillsammans typ av uppgifter och barnen gavs stor frihet att arbeta på sitt eget sätt. Ju mer integrerad klassen var desto mer varierade var språkutvecklingsaktiviteterna och de förekom i en rikare kontext och i mer varierade situationer och sammanhang. I klasser med många integrerade aktiviteter förekom dock ibland bokstavsarbete av traditionellt slag såsom att fylla i färdigformulerade uppgifter i en skrivbok.

Åldersblandade klasser innebar inte alltid ökad integrering. Det fanns sexåringar i åldersblandade klasser som inte deltog i någon läs- och skrivaktivitet under den observerade dagen. I grupper med få integrerade aktiviteter var det många sexåringar som inte deltog i någon läs- och skrivaktivitet alls under de observerade dagarna. En del sexåringar fyllde i färdiga uppgifter i en skrivbok typ före-skolan-skrivbok. Dessa avser att förbereda sexåringen för skolan och går ut på att träna barnens perceptuella förmåga såsom att upptäcka likheter och skillnader. Värdet för språkutveckling av denna typ av uppgifter har ifrågasatts (Siller 2000). Sjuåringarnas läs- och skrivaktiviteter var oftast kopplade till bokstavsarbete i skrivbok i form av eget arbete. Barnen läste individuellt i läsebok och fick läsa upp sin läxa.

I skolan ingår matematik som ett ämne medan förskolans matematik oftast är kopplad till informella erfarenheter i institutionens vardagsliv. I mer integrerade klasser fann vi sexåringar som deltog i olika typer av matematikaktiviteter. Dessa var ofta kopplade till lek såsom memory, räknospel och lek

med mynt. Matematikuppgifter i form av problemlösning förekom också, t ex mattesaga. Bland sjuåringarna var matematikaktiviteter ofta kopplade till lek och problemlösning såsom mattesaga, gåtor, konkreta försök att mäta avstånd, göra diagram etcetera. Matematikaktiviteter hade liksom vad det gäller språk ofta en mer lekfull och problemlösande karaktär i mer integrerade klasser.

I grupper med få integrerade aktiviteter observerades sällan några matematikaktiviteter bland sexåringarna. Några sågs arbeta med specifika matematikuppgifter såsom matteblad och mattekort. En del sexåringar övade att skriva siffror i bok. Sjuåringarna utförde oftast matematikuppgifter i form av individuellt eget arbete i en mattebok. Det visade sig att det fanns många som inte deltog i någon matematikaktivitet alls under de observerade dagarna. Dessa befann sig i klasser som hade både låg och hög grad av planerade gemensamma aktiviteter. I verksamheter med hög grad av integrering deltog både sex och sjuåringar i fler aktiviteter av problemlösande karaktär.

Majoriteten av sexåringar som deltog i aktiviteter som på schemat kallades OÄ/NO befann sig i grupper med hög grad av integrering. Innehållet varierade mycket och omfattade till exempel »Forskning» om djur och fåglar, »Uppfinningar och Experiment». Dessa skedde i ofta i samarbete med äldre barn i form av Tema och var tydligt målinriktade. Oavsett graden av integrering var OÄ/NO-aktiviteter mer traditionellt »skolinriktade» bland sjuåringarna. Vi fann även att ämnet religion var en dominerande aktivitet för sjuåringar i grupper med låg grad av integrering. Detta ämne fanns inte som separat aktivitet i verksamheter med hög grad av integrering.

Med skapande aktivitet avses både spontana och lärarledda aktiviteter såsom rita, måla, pärla, snickra, papier maché, etcetera. Ju mer integrerad verksamheten var desto vanligare var det att barnen deltog i skapande aktivitet. I genomsnitt ägnade sig något fler sexåringar än sjuåringar åt denna typ av aktivitet.

Fri lek har här definierats som planerat »ämne» på schemat och inkluderar således ej rast. Bland sexåringarna fick alla barnen tillfällen till planerad fri lek under »skoltiden». Endast en fjärdedel av sjuåringarna hade schemalagd fri lek. Mest fri lek hade klasser med hög grad av integration. I en del verksamheter kallades motsvarande arbetspass för »Lek och lär». Innehållet i denna aktivitet var något mer vuxenstyrd än i fri lek och kunde tolkas som lärande under lekfulla former.

Både sex- och sjuåringar hade rast eller utevistelse på förmiddagen. I mer integrerade grupper var det vanligt att utevistelsen kallades för rast i förskoleklassen. Resultaten tyder på att ökad integrering medför att skolan och förskolan i viss utsträckning tar över varandras språkbruk. Till exempel användes förskolans begrepp fruktstund när sjuåringarna deltog i mellanmålet.

Förändrad praktik

Avsikten med utbildningsreformen är att ett nytt pedagogiskt förhållningssätt ska växa fram:

Ett syfte med reformen är att förskoleverksamheten, skolbarnsomsorgen och grundskolan ska närma sig varandra för att förbättra kvaliteten i alla dessa verksamheter. Genom integration av förskoleklass, grundskola och fritidshem ska ett nytt pedagogiskt förhållningssätt utvecklas. Detta nya förhållningssätt förväntas leda till att kontinuitet skapas i det livslånga lärandet såsom det gestaltas i läroplanerna och i bakgrunden till dessa. (Skolverket 2001 s 7)

Resultatet av vår undersökning tyder på att den organisatoriska integreringen kan ha lett till förändrad praktik. Den kvalitativa analysen visar att barnen i mer integrerad verksamhet gör andra saker, arbetar på ett annat sätt, har andra relationer till varandra och till vuxna jämfört med tidigare verksamhet. I Bernsteins terminologi kännetecknas aktiviteterna i mer integrerad verksamhet av svagare klassifikation och inramning. Pedagogerna har ett annat förhållningssätt. De ger barnen mer frihet och styrningen är oftast inte lika framträdande.

Det krävs emellertid en närmare analys av barnens aktiviteter för att konstatera huruvida det skett en verklig pedagogisk integration. I integrerad verksamhet uppgavs till exempel Temaarbete som den vanligaste formen. Att arbeta med tema innebar emellertid inte alltid ett nytt arbetssätt. Det framgick vid närmare efterforskning att temaarbete ofta användes som förevändning för att konstruera nya grupper eller förändra schemat. I verkligheten kunde detta medföra att innehåll och arbetssätt endast förändrades obetydligt och att barnen i själva verket fick göra samma saker som förut. I mer integrerade verksamheter såg vi dock prov på att temaarbetet kunde innehålla aktiviteter som tydde på att barnen fick utökade möjligheter till att ta egna initiativ och till utmanande och prövande aktivitet. I gemensam aktivitet inom ramen för teman och projekt kopplades ofta kunskaper till ett vidare sammanhang och bäddades in i en social kontext. Till exempel visade det sig att sexåringar som deltog i temaarbete med anknytning till ämnet OÄ/NO fick tillfällen att »forska» och experimentera när de deltog i åldersblandade grupper.

I mer integrerade grupper fann vi flera exempel på att aktiviteter var kopplade till en socialt meningsfull situation såsom till exempel problemlösande aktivitet som krävde diskussion och samspel mellan flera barn. Barnen tog del av mattesagor, löste gåtor och ritade diagram tillsammans. Sex- och sjuåringar gavs tillfällen att diskutera både med andra barn och med vuxna och tänka ut gemensamma lösningar för att därigenom öka sin förståelse och att tänka matematiskt. Detta sätt att variera lärandesituationen bidrar enligt forskare till ökad matematisk förståelse (Runesson 1999) och framhålles särskilt i Skolverkets nationella kvalitetsgranskningar (Skolverket 2003).

I motsats till ett repetitivt sysslande med räknebokens tal bidrar matematikproblem till ökad förståelse för matematisk teori och praktik. Att många sjuåringar inte deltog i någon matematikaktivitet alls under den observerade dagen kan tyda på att lärare har svårigheter att finna nya arbetsformer för matematisk begreppsbyggnad. Många pedagoger är osäkra på hur man kan arbeta med »skolmatematik» och variera arbetssätt och innehåll genom att anknyta till vardagsproblem. Få försök görs i detta avseende. Ett framgångs-

rikt sådant har dock utprovats vid Högskolan i Borås (Björkdahl Ordell 2000; Björkdahl Ordell & Eldholm 2003).

Språkaktiviteter tolkades som mer meningsfulla när barn i olika åldrar arbetade och lekte tillsammans, till exempel när de skrev dagbok eller författade gemensamma texter till gruppens gåtbok. Innehåll och budskap i texter ledde till inlevelse, reflektion och social gemenskap när barn läste för varandra eller förmedlade budskap i form av gemensamt författade texter. Detta arbetssätt gynnades av att det var fler kontakter med vuxna i integrerad än i traditionell verksamhet. Genom att organisera barnen i smågrupper skapades situationer som gynnade kommunikation, dialog och delaktighet i samtalsdiskurser.

Variationerna i arbetsformer och lärandemiljö visade sig generellt sett vara större i integrerad än i traditionell verksamhet. Både sex- och sjuåringar gavs i högre grad tillfällen till olika typer av lärande när de var tillsammans än var för sig. Det fanns en genomgående tendens att planerade gemensamma aktiviteter i åldersblandade grupper var mer varierade än i traditionellt åldershomogena grupper. Sexåringar fick hjälp av äldre barn att öva språkets formella struktur på ett varierande sätt. Det pedagogiska värdet av socialt samspel avspeglades i olika typer av aktiviteter såsom när barnen läste högt för varandra.

Barn lär inte bara genom att tillägna sig kunskaper och färdigheter utan även genom att använda olika lärandestrategier. Frihet att välja sättet att lösa en uppgift eller tänka ut hur man ska få reda på det man vill veta, gynnar barns lärande genom att fokusera på barnets individuella sätt att gå tillväga och deras kreativa potential. Vid genomläsning av observationerna, som även omfattade fritidshemmets aktiviteter, frapperades vi av hur rika och varierade erfarenheter barnen hade i lekens och fritidsverksamhetens lek och fria aktiviteter och hur olika de gick tillväga i sättet att lösa problem jämfört med mer formella skolaktiviteter. I leken diskuterade barn mycket med varandra och var starkt engagerade i saker som man gjorde tillsammans. Vuxna deltog emellertid sällan i denna typ av aktiviteter. I en mängd lärandesituationer krävdes olika strategier och sätt att lösa problem som de vuxna antingen förbisåg eller löste genom att presentera sina egna förslag.

NY SYN PÅ LÄRANDE?

Implicerar de aktiviteter och den praktik som observerats en ny syn på lärande?

Många av de studier under senare år som tagit sin utgångspunkt i klassrumsobservationer och lärares sätt att tänka och resonera kring sin praktik ifrågasätter om skolans verksamhet i grunden har förändrats (Andersson 1999; Beach 1995; Davidsson 2002). Även Hansen (1999) och Gustafsson (2003) har belyst pedagogernas svårigheter att genomföra en reform i praktiken. Gustafsson finner att lärarnas trygga region består av ämnena matematik, svenska, engelska och forskning medan fritidspedagogernas och förskollärares trygga region består i förskoleklassens verksamhet. Mellan-

regionen utgår i sin tur från elevens val, skrivarverkstad och temaarbete där alla yrkeskategorier kan mötas gemensamt. Han menar att »skapandet av trygga regioner låser fast lärandet i traditionella mönster medan mellanregionen framstår som en gränsöverskridande region med en potentiell möjlighet för social förändring» (Gustafsson 2003 s 342). Våra resultat stämmer väl överens med Gustafssons och tyder på att i mötet mellan olika yrkeskategorier i en pedagogiskt integrerad verksamhet tenderar lärares praktik att förändras.

Implicerar denna nya praktik ett nytt sätt att tänka och resonera som leder till ett annat sätt att lära än det traditionella och reproducerande? Denna fråga går naturligtvis inte att besvara här, men utifrån analysen av resultaten kan följande frågor ställas:

- Är den nya praktiken mera meningsfull med utgångspunkt från barnens egna erfarenheter?
- Leder den ökade variationen till ett kvalitativt nytt sätt att lära?
- Får barnen fler tillfällen till meningsfulla dialoger och social kommunikation med varandra och med läraren?
- Utmanar lärarna barnen till fler problemlösande strategier och att pröva aktivt handlande vid lösandet av uppgifter?

De nya organisationsformerna har till följd att lärare med olika kompetens måste samarbeta i arbetslag och finna nya sätt att utforma lärandemiljöer. Tidigare forskning har visat att för lärarna var det främst de organisatoriska frågorna som var föremål för diskussion och gav upphov till problem som måste lösas. Nästa steg var att fylla verksamheten med ett innehåll som uppfyller kraven på kurs- och läroplansmål (Skolverket 2000a).

Pedagoger med gemensamt ansvar för en grupp eller klass behöver diskutera och ta ställning utifrån sina egna synsätt och intressen till verksamhetsplanering och innehåll när barn i olika åldrar ska arbeta tillsammans. De ser och tar del av varandras verksamhet, använder gemensamt material och tar del av varandras språk. Leder denna delade praktik till ökad medvetenhet om viktiga betingelser i lärandesituationen, förståelse för lärandeprocessen och därmed praktiken? Får pedagogerna kunskap om hur man kan uppnå lärandemålen på ett annat sätt än det man varit van vid i tidigare praxis? Genom integration finns potentiella möjligheter till utveckling av nya tankar och insikter i det praktiska arbetet. Enligt Lave och Wenger skapas generell kunskap alltid i kraften av omförhandlingar om betydelsen av det förgångna och framtiden vid konstruktionen av mening i nuvarande omständigheter (Lave & Wenger 1991 s 34).

Den vanliga tänkta modellen för utvecklingsarbete är att först diskutera sig fram till en gemensam grundsyn och gemensamma mål och därefter konkretisera och genomföra den praktiska verksamheten. Davidsson (2002) fann att de två arbetslag som lyckades med integrering valde att gå en motsatt väg från det som prövats tidigare, det vill säga man vände på modellen och gick från det konkreta till det abstrakta. Den gemensamma synen på barn och verksamhet upptäckts så småningom genom möten i den konkreta undervisningspraktiken i vardagen där man kunde se hur kollegan bemötte barn och handlade i olika

praktiska situationer. Dessa bilder reflekterades mot den egna förståelsen och ledde till egna ställningstaganden (Davidsson 2002 s 195 f).

Förhållandevis lite utvecklingsarbete och forskning har ägnats problemet hur lärare lär av sin egen praktik. I ett svar på Wallins artikel i denna tidskrift skriver Säljö (2002 s 131):

Även om man tillskriver den utbildningspolitiska diskursen ett primat i omdaning, så måste signalerna tolkas på ett insiktsfullt sätt. Detta är en mångdimensionell utmaning som kräver kunskaper på flera nivåer ... Här har det exempelvis tidigare inte funnits särskilt mycket av systematiska försök att ordna former för kunskapsspridning och erfarenhetsutbyte bland lärare om vad det innebär att lägga idéer till grund för ny praxis.

Därför är det intressant att finna att ju mera integrerade verksamheterna är tidsmässigt desto mera tycks traditionerna och kulturerna i förskola och skola närma sig varandra. Det finns många »proximala utvecklingszoner» i Vygotskys bemärkelse. Lärare, kamrater, föräldrar, andra insiktsfulla vuxna, spelar alla en roll i lärandet. Inte bara barn utan även lärare lär genom samspel och dialoger som bidrar till utveckling och förståelse av den egna praktiken. I samarbetet mellan lärarna förmedlas idéer och värderingar genom kommunikation och socialt samspel som kan ge mening och innebörd åt gemensamma erfarenheter. I dialogen finns möjligheter för lärare att utveckla en metakognitiv förståelse för lärande. Gemensamma erfarenheter har stor betydelse när dessa fokuserar på gemensam praktik och därigenom kan bidra till ökad personlig förståelse av begrepp och problemlösningar. Gordon Wells har tillsammans med sina medarbetare rapporterat om försök där lärare i samarbete med forskare prövat ett dialoginriktat arbetssätt, dialogic inquiry, i syfte att utveckla barnens förståelse av vetenskapliga och sociala begrepp (Wells 2001 s 186). Han säger:

Whether theoretical, practical or artistic, however, one thing is likely to be constant: knowledge building takes place between people doing things together, and at least part of this doing involves dialogue.

I samspelet mellan lärare med olika utbildning och erfarenheter kan gemensam praktik vara den grund för kunskapsbyggande som på sikt kan bidra till hållbar skolutveckling.

LITTERATUR

- Andersson, 1999: *Spräng skolan*. Jönköping: Brain Books.
 Beach, D. 1995: *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
 Bernstein, B. 1975: *Class, codes and control. Volume 3: Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul.
 Björkdahl Ordell, S. 2000: Räkna med textil. I G. Kärrby (red): *Skolan möter förskolan och fritidshemmet*. Lund: Studentlitteratur.
 Björkdahl Ordell, S. & Eldholm, G. 2003: *Räkna med textil*. (Rapport nr 2003:1) Borås: Högskolan i Borås, Pedagogiska institutionen.

- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (red) 2000: *How people learn. Brain, mind, experience and school.* (Committee on Development in the Science of Learning, National Research Council) Washington DC: National Academic Press.
- Broström, S. 2003: *Problemer og barrierer i børns læring ved overgangen fra børnehave til skole.* *Nordisk Pedagogik*, 23(3), 148–160.
- Carlgrén, I. & Marton, F. 2000: *Lärare av i morgon.* Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Dahlberg, G. & Taguchi, H. 1994: *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats.* Stockholm: HLS Förlag.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 1999: *Beyond quality in early childhood education and care. Postmodern perspectives.* London: Falmer Press.
- Davidsson, B. 2002: *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* (Göteborg Studies in Educational Sciences 174) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Davidsson, B., Holm, A.S., Reis, M., Kärrby, G. & Hägglund, S. 2003: *Barn i integrerade skolverksamheter. En studie av barns aktivitets- och samspelsmönster i relation till olika organisations- och vistelseformer.* Borås: Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
- Fredriksson, G. 1993: *Integration förskola, skola, fritidshem - utopi och verklighet. Ett försök att skapa en annorlunda skola i en traditionell miljö.* Stockholm: HLS förlag.
- Gustafsson, J. 2003: *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policy-etnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen.* (Göteborg Studies Educational Sciences 199) Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Hansen, M. 1999: *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan.* (Göteborg Studies in educational Sciences 131) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Haug, P. 1992: *Educational reform by experiment. The Norwegian experimental educational programme for 6-year olds (1986–1990) and the subsequent reform.* Stockholm: HLS förlag.
- Johansson, I. 2000: *Förskolepedagogiken möter skolan – utgångspunkten för förändring.* I G. Kärrby (red): *Skolan möter förskolan och fritidshemmet.* Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, I. 2001: *Integration förskola-skola-fritidshem.* *Nordisk Pedagogik*, 21(1), 49–63.
- Kärrby, G. 1982: *Forskning kring samverkan förskola-lågstadium.* Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs universitet. Göteborg: Göteborgs universitet, Pedagogiska institutionen.
- Kärrby, G. 2000: *Svensk förskola – Pedagogisk kvalitet med socialpolitiska rötter. Installationsföreläsning vid Högskolan i Borås den 17 mars 2000.* Borås: Pedagogiska institutionen, Högskolan i Borås.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991: *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Lenz Taguchi, H. 1997: *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag.
- Lidholt, B. 1999: *Anpassning, kamp och flykt: Hur förskolepersonal handskas med effekter av besparingar och andra förändringar i förskolan.* (Uppsala Studies in Education 83) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Lindö, R. 2002: *Det gränslösa språkrummet.* Lund: Studentlitteratur.
- Lundström, M. 2002: *Sex- och sjuåringars aktiviteter i integrerade verksamheter.* Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Melander, H., Sahlström, F. & Häggblom, J. 2003: *The constructive web – a first*

- analysis of interaction patterns in the Swedish preschool och preschool class. I H. Perez Prieto, F. Sahlström & H. Melander (red): *Från förskola till skola – berättelser från ett forskningsprojekt*. (Pedagogisk forskning i Uppsala 149) Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. 1999: *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Regeringens skrivelse 1996/97: 112. *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning: kvalitet och likvärdighet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rogoff, B., Matusov, E. & White, C. 1996: Models of teaching and learning: Participation in a community of learners. I D.R. Olson & N. Torrance (red): *The handbook of education and human development*. Oxford: Blackwell.
- Runesson, U. 1999: *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Rönnerman, K. 1993: *Lärarinnor utvecklar sin praktik. En studie av åtta utvecklingsarbeten på lågstadiet*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Schön, D. 1983: *The reflective practioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Siller, B. 2000: Att förbereda barnet för skolan. I G. Kärrby (red): *Skolan möter förskolan och fritidshemmet*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket, 1999: *Integrationen förskoleklass - grundskola. Rapport nr 1 till Regeringen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2000a: *Förskoleklass – 6-åringarnas skolform? Integration förskoleklass-grundskola-fritidshem. Delrapport nr 2 till regeringen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2000b: *Kursplaner och betygskriterier. Grundskolan*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Skolverket, 2001: *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. (Rapport nr 201) Stockholm: Liber.
- Skolverket, 2003: *Lusten att lära – med fokus på matematik*. Stockholm: Skolverket
- SOU 1997:21. *Växa i lärande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Säljö, R. 2000: *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2002) Om att lyfta sig själv i håret. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 7(2), 130–134.
- Söndenå, K. 2002: *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelaerarutdanning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Vallberg Roth, A-C. 2001: Läroplaner för de yngre barnen: Utvecklingen från 1800-talets mitt till idag. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6(4), 241–269.
- Wallin, E. 2002: Att utveckla skolan: En fråga om att lyfta sig själv i håret – eller vad? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(2), 99–129.
- Wells, G. 2001: The case for dialogic inquiry. I G. Wells (red): *Action, talk and text. Learning and teaching through inquiry*. New York: Teacher College Press.
- Wertsch, J.V. & Penuel, W.R. 1996: The individual-society antinomy revisited: Productive tensions in theories of human development, communication and education. I D.R. Olson & N. Torrance (red): *The handbook of education and human development*. Oxford: Blackwell.
- Wiechel, A.S. 1994: Erfarenheter från lokala utvecklingsprojekt angående samverkan mellan förskola och skola. I SOU 1994:45: *Grunden för ett livslångt lärande. En barnmogen skola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.