

Eva Gannerud & Karin Rönnerman

# Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola

En fallstudie ur ett genusperspektiv

GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS  
GÖTEBORG STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES 246

# Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola

En fallstudie ur ett genusperspektiv

Eva Gannerud & Karin Rönnerman

# Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola

En fallstudie ur ett genusperspektiv

GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS  
GÖTEBORG STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES 246

© *Gannerud & Rönnerman, 2006*  
ISBN 91-7346-562-3  
ISSN 0436-1121

Foto: Bo-Lennart Ekström  
Villu Haavasalu

Tryckt med bidrag från Riksbankens Jubileumsfond

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS  
Box 222  
SE-405 30 Göteborg, Sweden

## SAMMANFATTNING

Författare: Eva Gannerud och Karin Rönnerman

Titel: Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv

Språk Svenska

Nyckelord: Lärande, omsorg, förskola, skola, lärares arbete, genus, tankekarta

ISBN: 91-7346-562-3

Studien som presenteras i denna rapport är finansierad av Riksbankens Jubileumsfond. Studiens syfte är att ur ett samhällsinriktat och genusteoretiskt perspektiv studera hur förskolans och skolans uppdrag kommer till uttryck i förskollärares och grundskollärares beskrivningar av och berättelser om lärararbetets innehåll och utformning samt dess villkor och ramar.

Studien utgår från en genusteoretisk förståelse där genus ses som en social konstruktion och den samhälleliga genusordningen som socialt, kulturellt och historiskt föränderlig, samt från ett samhälleligt perspektiv där förskolans och skolans historiska tradition lyfts fram.

Studien har genomförts i form av en multipel fallstudie. Tre praktiker, förskola, förskoleklass och grundskolans första studieår i samma område, har studerats. Datainsamlingen innehåller dokument om förskolans och skolans organisation, skolplan och verksamhetsplan och intervjuer med pedagogerna, samt observationer i verksamheterna. En speciell form av datainsamling, konstruktion av tankekarta, har utvecklats inom projektets ram.

Resultatet presenteras dels genom dessa tankekartor, dels i form av två narrativa beskrivningar. Den första är utifrån hur lärarna talar om sitt arbete, medan den andra är utifrån vad lärare gör i sitt arbete. Beskrivningarna presenterar hur arbetet organiseras och planeras och hur lärarna arbetar med mål och innehåll med elever/barn. Resultatet visar vilken mångfald av olika arbetsuppgifter som ingår i pedagogernas dagliga arbete, uppgifter som alla är lika nödvändiga för att de skall kunna genomföra sitt uppdrag. I den avslutande diskussionen behandlas först pedagogernas arbete utanför barngrupp och klass t.ex. samarbetsformer, föräldrarbete och kompetensutveckling. Därefter behandlas deras arbete i barngrupp och klass t.ex. vardagsrutiner och pedagogernas roll och förhållningssätt. Rapporten avslutas med några sammanfattande reflektioner.



# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>SAMMANFATTNING .....</b>	<b>.....</b>
<b>FÖRORD .....</b>	<b>.....</b>
<b>DEL 1 INLEDNING, BAKGRUND OCH METOD.....</b>	<b>.....</b>
<b>KAPITEL 1 INLEDNING OCH SYFTE .....</b>	<b>15</b>
<b>KAPITEL 2 TEORETISK INRAMNING.....</b>	<b>17</b>
<b>KAPITEL 3 NÅGRA NEDSLAG I FÖRSKOLANS OCH SKOLANS UTVECKLING.....</b>	<b>21</b>
Förskolan.....	24
Skolan.....	26
<b>KAPITEL 4 FORSKNING OM LÄRARES ARBETE.....</b>	<b>29</b>
Begreppen lärande och omsorg.....	36
<b>KAPITEL 5 METOD .....</b>	<b>41</b>
Metodologisk inramning av fallstudien .....	42
Erfarenhet av fältet .....	44
Fallstudie .....	45
Urval och datainsamling .....	46
Konstruktion av tankekarta .....	49
Observation med uppföljande samtal.....	51
Analys och tolkning .....	52
Etiska överväganden .....	52
Resultatets trovärdighet .....	53
<b>DEL 2 RESULTATREDOVISNING .....</b>	<b>57</b>
<b>KAPITEL 6 VILLKOR OCH RAMAR .....</b>	<b>59</b>
Lokala styrdokument för förskola och skola .....	59
Kommunens organisation av förskola och skola.....	60
Förskolan.....	61
Omgivning och lokaler.....	62
Barn och personal.....	63
Vardag på förskoleavdelningen.....	64
Skolan.....	64
Förskoleklassen.....	66
Omgivning och lokaler.....	66
Barn och personal.....	67
Vardagen i förskoleklassen .....	67



Grundskoleklasserna .....	68
Omgivning och lokaler.....	68
Barn och personal.....	68
Vardagen i 1-3:orna.....	69
Sammanfattande kommentar .....	69
<b>KAPITEL 7 LÄRARNAS ARBETE OCH ARBETSINNEHÅLL .....</b>	<b>71</b>
Förskolan.....	71
Organisation och planering av arbetet .....	71
Samverkan med varandra och andra .....	73
Föräldrakontakt .....	74
Arbete med in- och utskolning.....	75
Kompetensutveckling.....	76
Mål och innehåll med arbetet i barngruppen .....	77
Pedagogernas syn på förändring av uppdraget .....	79
Förskoleklassen.....	79
Organisation och planering av arbetet .....	79
Samverkan med varandra och andra .....	80
Föräldrakontakt .....	81
Arbete med in- och utskolning.....	82
Kompetensutveckling.....	83
Mål och innehåll med arbetet i barngruppen .....	84
Pedagogens syn på förändring av uppdraget.....	86
Grundskoleklasserna .....	87
Organisation och planering av arbetet .....	87
Samverkan med varandra och andra .....	89
Föräldrakontakt .....	91
Arbete med in- och utskolning.....	91
Kompetensutveckling.....	92
Mål och innehåll med arbetet i barngruppen .....	93
Pedagogernas syn på förändring av uppdraget .....	96
Sammanfattande kommentar .....	97
<b>KAPITEL 8 OBSERVATIONER I PRAKTIKERNÄ .....</b>	<b>99</b>
Förskolan.....	99
Förskoleklassen.....	108
Grundskoleklasserna .....	114
Sammanfattande kommentar .....	120
<b>DEL 3 RESULTATDISKUSSION OCH AVSLUTANDE REFLEKTIONER</b>	<b>121</b>
<b>.....</b>	<b>121</b>
<b>KAPITEL 9 ARBETE UTANFÖR BARNGRUPP OCH KLASS.....</b>	<b>123</b>
Yttre förutsättningar.....	124

Gemensamma och individuella arbetsuppgifter för lärare .....	126
Samarbete och samverkan.....	130
Organisation och planering av kontakt med föräldrarna .....	134
Organisation av barns förflyttning mellan praktikerna.....	135
Lärarnas kompetensutveckling .....	136
Sammanfattande kommentar .....	137
<b>KAPITEL 10 ARBETSUPPGIFTER I BARNGRUPP OCH KLASS .....</b>	<b>139</b>
Lärares arbete i vardagsverksamheten .....	139
”Vardagsrutiner” .....	140
Gemensamma och individuella aktiviteter.....	143
Pedagogernas roll och förhållningssätt .....	146
Arbete och lek .....	150
Sammanfattande kommentar .....	153
<b>KAPITEL 11 AVSLUTANDE REFLEKTIONER.....</b>	<b>155</b>
Tankekarta som datainsamlingsmetod.....	155
Möjligheter och hinder i arbetsituationen .....	156
Samverkan och interaktion .....	157
Demokrati och kontroll .....	157
Traditionens genomslag i verksamheten .....	158
Lärande och omsorg sammanflätat i vardagen .....	159
<b>REFERENSER.....</b>	<b>161</b>
<b>BILAGA 1.....</b>	
<b>BILAGA 2.....</b>	
<b>BILAGA 3.....</b>	
<b>BILAGA 4.....</b>	
<b>BILAGA 5.....</b>	
<b>BILAGA 6.....</b>	
<b>BILAGA 7.....</b>	
<b>BILAGA 8.....</b>	
<b>BILAGA 9.....</b>	
<b>BILAGA 10.....</b>	
<b>BILAGA 11.....</b>	
<b>BILAGA 12.....</b>	



# FÖRORD

Föreliggande rapport är skriven inom ramen för projektet ”Lärande och omsorg i förskolans och skolans uppdrag”, finansierat av Riksbankens Jubileumsfond. I projektet ingick två delstudier. Den första analyserar hur skolans mål och uppdrag beskrivs i texter ur facklig press och den andra beskriver lärares iscensättning av uppdraget i sitt vardagsarbete. Här presenteras och diskuteras erfarenheter och resultat från den andra studien. Vi ansvarar båda för innehållet i rapporten, men Eva Gannerud har framför allt ansvarat för genusanknytning medan Karin Rönnerman ansvarat för utveckling av de metodiska aspekterna.

Vi vill tacka alla dem som bidragit till projektets genomförande. Det handlar först och främst om de lärare i förskola, förskoleklass och grundskola som låtit oss ta del av sitt arbete och sina tankar, men också om andra anställda i olika funktioner i den kommun där fältarbetet gjorts.

Vi tackar också Agneta Edvardsson och Marianne Folkesson Lang som hjälpt oss med utformningen av figurer och med manuskriptet som helhet, och Inga Wernersson som granskat dess innehåll.

Göteborg juni 2006

Eva Gannerud

Karin Rönnerman



# **DEL 1**

## **INLEDNING, BAKGRUND OCH METOD**

I del 1 presenteras projektet ”Lärande och omsorg i förskola och skola,” som ligger till grund för föreliggande rapport. Här ges en beskrivning av några teoretiska utgångspunkter samt en kort historisk beskrivning av de olika verksamheternas utveckling. Därefter följer en översikt av tidigare forskning, med anknytning till förskollärares och grundskollärares arbete. Denna del avslutas med en beskrivning av de metoder som använts, och också en diskussion kring den datainsamlingsmodell som utvecklats inom ramen för projektet.



## **KAPITEL 1**

### **INLEDNING OCH SYFTE**

I föreliggande rapport presenteras den andra delstudien i projektet "Lärande och omsorg i förskolans och skolans uppdrag", finansierat av Riksbankens Jubileumsfond. Vi har valt att använda begreppen lärande och omsorg för att uttrycka förskolans och skolans "dubbla uppdrag". Förändringar i skolans och förskolans uppdrag medför med nödvändighet också förändringar i vad som innefattas i lärares uppgift och professionalitet, och också i de faktiska villkor som lärare möter i sitt dagliga arbete.

Syftet med den första delstudien (Gannerud & Rönnerman, 2003) var att belysa hur förskolans och skolans uppdrag och därmed lärares arbete beskrivits i facklig debatt. Vi granskade ledare och insändare i *Förskolan*, en yrkesspecifik tidning för förskollärare, samt i *Lärarnas tidning* som sedan 1990 är fackligt organ för Lärarförbundet. Insändarna är till övervägande delen skrivna av yrkesverksamma pedagoger. Förändrades retoriken kring lärande och omsorg under 1990-talet?

Det fanns en tydlig och genomgående trend i båda tidskrifterna under den granskade perioden, nämligen att ledarskriventerna i första hand, och allt tydligare under periodens gång, betonar lärande och kunskap i förskolans och skolans uppdrag och som lärares uppgift (se figur 1, bilaga 1 och figur 3, bilaga 2). De yrkesverksamma pedagogerna lyfter på insändarsidorna fram faktorer som helhetsperspektiv, att främja sociala mål och att stödja elevernas utveckling, vilka kan innefattas i ett utvidgat omsorgsbegrepp (se figur 2, bilaga 1 och figur 4, bilaga 2), och skillnaderna mellan ledarnas och insändarskriventernas inriktning blir allt tydligare under den granskade perioden. Vad innebär då dessa förändringar? Det verkar rimligt att anta, att de kan ses som tecken på en förskjutning mot lärande i synen på förskolans och skolans uppdrag och lärares professionella uppgift under 1990-talet. Om man betraktar dessa förändringar i ett genusperspektiv, kan de beskrivas som att sådana dimensioner i skolans uppdrag som i den samhälleliga genusordningen är förknippade med "kvinnlighet" och som i denna anses utmärka kvinnors förhållningssätt och intresseinriktning, fått en mindre framskjuten plats. Samtidigt verkar det som om det finns ett motstånd bland medlemmarna mot en sådan utveckling, åtminstone bland dem som medverkar på insändarsidorna. Här finns ofta en inriktning mot det som kan infogas i ett brett omsorgsbegrepp och som också kan ses som en "kvinnligt" kodad arena. Även i debatten kring professionalisering kan det vara intressant att ur ge-



nusperspektiv diskutera vad som betraktas som viktiga och eftersträvansvärda kunskaper och förhållningssätt för de pedagogiska yrkena.

Syfte för denna delstudie är alltså att ur ett samhällsinriktat och genusteoretiskt perspektiv studera hur förskolans och skolans uppdrag kommer till uttryck i förskollärares och grundskollärares beskrivningar av och berättelser om lärararbetets innehåll och utformning samt dess villkor och ramar.

## KAPITEL 2

### TEORETISK INRAMNING

Studien utgår från en genusteoretisk förståelse där genus ses som en social konstruktion, och den samhälleliga genusordningen som socialt, kulturellt och historiskt föränderlig. I ett feministiskt perspektiv fokuseras hur genustillskrivningen av olika verksamheter fogar in dessa i den samhälleliga genusordningen på en symbolisk och en strukturell nivå (Connell, 1987; Harding, 1986; Hirdman, 1988, 2002). Redan på 1970-talet diskuterades vilka konsekvenser det moderna utbildningssamhället skulle kunna få för verksamheter och värderingar med "kvinnlig" genuskodning (Illich, 1983; Keränen, 1986). Mycket forskning under de senaste decennierna har visat att skolan som institution uttrycker en tradition som formats av och för män både med avseende på innehåll, sociala och organisatoriska strukturer och värderingar (Acker, 1991; Goodson & Hargreaves, 1996; Lather, 1987; Martin, 1994; Noddings, 1992, ). Förskolan har byggt på en annan tradition, och man kan anta, att kvinnligt genuskodat innehåll och förhållningssätt har haft större inflytande inom verksamheten. I relation till omgivande samhället har verksamhet för de små barnen, som "kvinnligt" kodat verksamhetsområde, å ena sidan bidragit till upprätthållande av en genusrelaterad arbetsfördelning (Holmlund, 1996). Å andra sidan har förskolans utbyggnad, och därmed tillgång till offentlig barnomsorg, varit en förutsättning för ökad jämställdhet mellan män och kvinnor på arbetsmarknaden (Tallberg Broman, 2005). Pedagogernas arbetsuppgifter i såväl förskola som skola består idag av omsorg om och ansvar för barns utveckling och lärande och utförs inom en bestämd institutionell ram, vilket givetvis har konsekvenser för den professionalitet som utvecklas. Dessa aspekter på förskolans och skolans uppdrag lyfts dock sällan fram i professionsdiskussionen, vilket har kritiserats ur ett feministiskt perspektiv (Weiler, 1995). I följande avsnitt utvecklas några av dessa perspektiv.

Den genusteoretiska förståelsen bygger på ett interaktionistiskt perspektiv med fokus riktat mot genusstrukturer i skola och förskola. Dessa produceras och reproduceras genom interaktion mellan människor och mellan människor och deras omgivning. Denna interaktionsprocess medverkar i och/eller förstärker könskategorisering och genustillskrivning. Goffman visar att människors vardagsliv försiggår inom flera nivåer av verkligheten, som alla är beroende av och påverkar varandra. Han beskriver detta som att människor verkar inom en uppsättning 'ramar' eller inramningar, som kan variera i antal och inflytande beroende på sammanhang. Några av dessa ramar är mer fundamentala än andra, och är verksamma i alla kontexter. Dit hör den institutionella ramen, dvs. organisationens form och innehåll, den socio-ekologiska ramen som innefattar männi-

skors samspel och slutligen den fysiska ramen, dvs. den materiella omgivningen (Goffman, 1986). I vår studie fokuseras genusaspekterna och deras betydelse för innehåll, mål, organisation och diskurs.

Begreppet genus uttrycker socialt grundade föreställningar och normer om skillnader mellan manligt och kvinnligt, feminint och maskulint, vilka skapas genom enskilda och kollektiva processer, i familj, i arbetsorganisation och i samhället i övrigt (Harding 1986; Hirdman, 1988, 2002; Connell, 1987). Den sociala konstruktionen av genus sker på olika nivåer: den symboliska nivån, dvs. hur våra föreställningar och normer om kön bildas och upprätthålls; den strukturella nivån: hur samhällets organisation är grundat på och legitimerat av sådana föreställningar; och slutligen den individuella nivån: hur den enskilda individen genom social interaktion utformar sin personliga identitet i samspel med dessa faktorer (Harding, 1987). Genus är en asymmetrisk kategori, så att vad som uppfattas och beskrivs som manligt i ett samhälle åsätts ett högre värde än det som uppfattas som kvinnligt. Genus produceras och reproduceras genom konkreta handlingar, vad människor säger och gör, och vad de tänker om handlingarna. Det finns alltid möjligheter till förändringar av könsmonster, men dessa processer sker inom vissa materiella och ideologiska ramar (Acker, 1991).

På den strukturella nivån kan man urskilja olika samhälleliga aspekter där genus har betydelse (Connell, 1987, 2003). Det handlar för det första om arbete och arbetsliv, till exempel distinktionen betalt/obetalt arbete och om könssegregation i utbildning och arbetsmarknad. Den andra strukturen har att göra med olika aspekter av auktoritet och makt i samhället, och den tredje med utformningen av emotionella och sexuella relationer mellan människor. Dessa grundläggande strukturer genomsyrar samhället som helhet (gender order) och i en anpassad form också varje organisation och institution (gender regime), så även förskola och skola. En institutions genusregim är inbäddad i värden, diskurser, sociala relationer och erfarenheter som dess medarbetare förkroppsligar och uttrycker. De är likaså invävda i hur tid, rum, språk och regler formar och legitimerar den vardagliga sociala praktiken, t.ex. pedagogernas arbete.

Om man betraktar omvärlden ur ett genusperspektiv, så framträder genus alltså i relation till såväl materiell ordning och struktur som i föreställningar och normer. Bakom strukturer och kulturer som till synes är könsneutrala, kan det finnas genusrelaterade uppfattningar som bidrar till en könskodning av värden och handlingar inom organisationen, och även i den konkreta utformningen av organisationen. Detta gäller givetvis även utbildningssystemet. I en miljö som är så dominerad av ett kön som förskolan och grundskolans första år kan genusrelaterade föreställningar vara mycket verksamma i arbetsplatsens normer och strukturer, men samtidigt mera dolda än i en organisation där både män och kvinnor arbetar (Solberg, 1997).

Det finns förvisso idag en stor individuell frihet till livsval och levnadsbanor, vilket bl.a. medfört att fler kvinnliga individer finns i det som förut varit manliga

positioner. På en symbolisk och strukturell nivå verkar den hierarkiska ordningen mellan 'det manliga' och 'det kvinnliga' dock bestå (se Gannerud & Wernersson, 1997; Johansson, 1997). Enligt Johansson (1997) har maskulinistiska värderingar fått allt större inflytande i kvinnodominerade delar av offentlig verksamhet. Johansson påpekar att det finns risker med att applicera en "maskulint" präglad ekonomisk effektivitetsdiskurs i organisationer med omsorgsmål. Kvaliteter kopplade till traditionellt "kvinnlighet" omsorgsverksamhet uppmärksammas inte i rationella verksamhetsbeskrivningar. När man inför målstyrning i sådana verksamheter, kan konsekvensen bli, att dessa kvaliteter inte finns med i målformuleringarna och att behövliga ekonomiska resurser skalas bort. Med en sådan inriktning riskerar sådana "omsorgsvärderingar och de kontextuellt baserade aktiviteter som kan relatera till dessa att hamna i allt trängre läge, eftersom det då vare sig finns resurser medvetet avsatta eller 'luftutrymme' där de kan trängas in oavsett om ledningen är medveten om det eller ej" (Johansson, 1997, s 301). Ett exempel är att de socio-emotionella dimensionerna, som lärare ofta upplever som ett mycket centralt inslag i sitt arbete, samtidigt är osynliga i skolans organisation och struktur (Gannerud, 1999, 2003). Holmlund hänvisar till Baines, som anser att en vetenskaplig etikett har att göra med genus; att när män börjat utveckla relationer och kommunikation inom affärsvärlden så värderas det högt, men när kvinnor betonar betydelsen av en omsorgens etik anses det trivialt och ses som emotionella och ovetenskapliga förväntningar (Holmlund, 1996).

Liknande resonemang förs även av Fletcher (1998, 1999). Hennes studier beskriver de "relationella praktikerna" i en organisation, dvs. hur människor hantarer målinriktning och relationer på arbetsplatsen. Fletcher belyser bl.a. en (även i skolsammanhang ofta förekommande) diskussion som bygger på en föreställning om en motsättning mellan vad hon kallar målorienterade och relationsorienterade arbetsuppgifter, och visar hur relationsorientering hos anställda på en arbetsplats snarare befämjar än hindrar måluppfyllelse i mer konkreta termer. Fletcher påpekar, att det sker en rad dynamiska processer inom en organisation varigenom vissa arbetsuppgifter, ofta "kvinnligt" kodade, osynliggörs som "arbete". Hur dessa genomförs uppfattas som en konsekvens av personliga egenskaper snarare än som ett avsiktligt och professionellt grundat handlande, och ord och begrepp som används för att beskriva dessa praktiker har varken styrka eller värde i organisationen. Det är svårt att verbalisera dem på ett sätt som synliggör deras betydelse för organisationens resultat, eftersom resultat och konsekvenser som är inskrivna i personer, inte definieras som resultat inom organisationen. Därmed blev det också problematiskt att beskriva dem som "riktigt" arbete (Fletcher, 1998; 1999; Tancred, 1995). Här skulle man kunna dra en parallell till vad som under senare år ofta varit fallet vid beskrivning av skolors effektivitet, både i massmedia och i olika utvärderingar. Sådana utgår ofta i första hand från elevprestationer och betyg, trots att såväl värdegrundarbete som elevernas personliga utveckling är centrala mål i läroplanen.



## KAPITEL 3

# NÅGRA NEDSLAG I FÖRSKOLANS OCH SKOLANS UTVECKLING

I detta avsnitt görs först en kort sammanfattning av senare tids reformer för förskola och skola, och därefter ges en övergripande framställning av förskolans och skolans utveckling ur ett historiskt perspektiv med fokus på institutionernas anknytning till den samhälleliga genusordningen.

Under 1900-talets sista decennier genomfördes i Sverige en rad reformer av förskola och skola. Lundgren (2002) menar att 90-talets många reformer är de mest omvälvande i svenskt skolväsende under hela 1900-talet. Förändringarna har bl.a. inneburit att både förskola och skola ingår i dagens utbildningssystem, och att förskolan mer och mer kommit att bli en institution i likhet med skolan (Markström, 2005). Idag ses både förskolan och skolan som självklara rättigheter för barn och unga. Men så har det inte alltid varit.

Ansvar för uppfostran och undervisning av de yngsta barnen sågs länge som en uppgift för familj och privatsfär. Verksamhet riktad mot förskoleåldrarna har under senare delen av 1900-talet allt mer blivit en samhällelig uppgift, och det har funnits en politisk vilja att genom olika reformer utöka denna verksamhet till att gälla alla barn. I samband med förskolans begynnande expansion under 1960-talet utfärdade Socialstyrelsen rekommendationer i form av riktlinjer för lokalernas storlek och antal vuxna per barngrupp beroende på barnens åldrar. Barnstugeutredningen, (SOU 1972:26) låg till grund för den reformering av förskolan som startade på 1970-talet, som bland annat innebar en lag om allmän förskola för 6-åringar, som trädde i kraft 1975. Genom utredningen kom också de första dokumenten för förskolans arbete. Den skrift som utkom 1975 hette "Vår förskola. En introduktion till förskolans pedagogiska arbete" och kan liknas vid en första läroplan<sup>1</sup>.

10 år senare utkom "Pedagogiskt program för förskolan" på uppdrag av regeringen (Socialstyrelsen, 1987). Bakgrunden till detta var beslutet om förskola för alla barn från ett och ett halvt års ålder som togs 1985 och skulle vara genomfört 1991. Samtidigt tog riksdagen ställning till principer för förskolans innehåll. Ett pedagogiskt program skulle bilda en ram för förskolans verksamhet. Målen skul-

---

<sup>1</sup> Denna skrift var den första i en serie av skrifter med det övergripande namnet "Vår förskola". Om det ska betraktas som läroplan är tveksamt eftersom Vallberg Roth (2002) har genom analys av pedagogiska texter hittat ett läroplansmönster i fyra faser från 1800-talet fram till idag.

le vara vägledande för utformandet av verksamheten och detta ansvar lades på personalen. I det pedagogiska programmet ersattes individen med gruppen och ett mer strukturerat arbetssätt lyftes fram. Här var de tre begreppen arbete, lek, inläring, centrala för utförandet i verksamheten (Henckel, 1990). För att betona förskolans pedagogiska inriktning utkom 1990 boken, *Lära i förskolan*, som i första hand riktade sig mot arbetet med de äldre förskolebarnen, sex-åringarna.

Ansvar för förskolan flyttades den 1 juli 1996 från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet och Skolverket blev dess tillsynsmyndighet. Förskolan ingår därmed som en del i det svenska skolsystemet, och 1998 fick förskolan en egen läroplan. Läroplanen för förskolan skiljer sig från tidigare råd och anvisningar, som varit vägledande, genom att den är en förordning med bindande föreskrifter som är utfärdad av regeringen. Läroplanen för förskolan följer läroplanen för det obligatoriska skolväsendet till sin struktur. 6-åringarna flyttades från förskolan och man inrättade förskoleklassen som sedan dess är en frivillig skolform inom det offentliga skolväsendets ram. Kommunerna är skyldiga att erbjuda barn plats i förskoleklass från och med höstterminen det år då barnet fyller sex år till dess barnet ska börja fullgöra sin skolplikt. Förskolan omfattar i dag barn mellan 1 – 5 år och är från 2002 allmän från 4 år.

När det gäller skolan har staten haft ett ansvar för den grundläggande skoldervisningen för alla alltsedan beslutet om allmän folkskola 1842. Skolans verksamhet har ursprungligen vuxit ur en samverkan mellan kyrkan och staten. Detta har haft betydelse såväl för synen på skolans uppgift och organisation som dess innehåll och värdegrund (Isling, 1988; Wernersson, 1977; Richardsson, 1999; Lindensjö och Lundgren, 2000). Efter grundskolans införande har läroplaner reformerats ungefär vart tionde år, en tid som av Lindensjö & Lundgren betecknas i termer av rullande läroplansförändring. Den stora brytpunkten, som innebar ett skifte i skolpolitiken, inföll under 1970-talet och kom att avslutas under 1990-talet. Skiftet innebar att under 20 år gå från en centralstyrd skola med regelstyrda nationella läroplaner till en decentraliserad skola med målstyrda nationella läroplaner. En innebörd i detta skifte var ett större lokalt ansvar för ekonomin och pedagogisk utveckling. I detta skifte blir också utvärdering en central uppgift för att följa upp och värdera vad som sker på den lokala nivån. På samma sätt som för förskolan är det nu en fråga för de professionella att hantera en mål- och resultatstyrning vilket innebär att tolka mål och att välja metoder och arbetssätt för att nå målen. Lgr 80 kan sägas vara den läroplan där de första spårerna av förändringar i styrningen av skolan blev synligt. I den läroplanen framstår en tydlig inriktning om skolans mål medan det fanns utrymme för en lokal anpassning när det gällde målen förverkligande. Varje skola skulle utforma en lokal arbetsplan. Arbetsenheter var ett begrepp som infördes och innebar att skolarbetet skulle organiseras i dessa enheter ämnesvis eller kring årskurser (Lindensjö & Lundgren, 2000).

Under tidens gång har givetvis såväl målsättningar som innehåll förändrats och utvecklats. Skolans uppgift, så som den varit formulerad i skollag och styrdokument, har uttryckts på olika sätt och sett olika ut i olika epoker, men har genomgående innehållit två aspekter – undervisning och fostran. Innehåll och innebörd i dessa begrepp har också förändrats, men kvar står vad som kallas skolans dubbla uppdrag: att skolan både skall bidra till elevernas kunskapsutveckling och till utveckling av vissa värderingar och normer.

Den mest genomgripande reformeringen av skolan skedde under 1990-talet då decentraliseringen fullföljs. Lindensjö & Lundgren, 2000 (s 116) påpekar att den mängd reformer som genomförts under 1990-talet torde höra till de mest omfattande i skolhistorien. Skolöverstyrelsen lades ner 1991 och Skolverket inrättades. Parallellt överflyttades också ansvaret för lärarna till kommunerna den s.k. kommunaliseringen, vilket innebar att kommunerna blev ansvariga för löne- och anställning av lärarna. Ett förhållande som däremot alltid gällt förskolans personal.

De reformer som har genomförts har inneburit stora förändringar i förskolans och skolans organisation som även haft betydelse för institutionernas inre arbete och för deras relation till varandra. Flera av reformerna har syftat till att de båda verksamheterna ska mötas och kulturerna berika varandra. Regeringen beslutade i mars 1996 att förskolan, skolan och skolbarnsomsorgen ska integreras. I samband med att förskolan fick sin läroplan 1998 reviderades läroplanen för skolan till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94). Ett sammanhållet mål- och resultatstyrt utbildningsväsende bildades och omfattar förskola, förskoleklass och grundskolan (Lpo 94; Lpfö 98).

Man kan här tala om att för båda verksamheterna förskola och skola gäller nu i större utsträckning lika villkor eftersom ansvaret för både personalfrågor och verksamhetens utveckling är överfört till den kommunala nivån. För båda verksamheterna gäller att förhålla sig till både de nationellt fastställda målen samt de lokalt framskrivna mål som uttrycks i skolplaner. Båda verksamheterna har också att delta i det uppföljnings- och kvalitetssystem med utformade riktlinjer som Skolverket ansvarar för. Här finns dock en skillnad. Medan skolan har en individuell resultatkontroll av elevers prestationer är det i förskolan verksamheten som granskas. Den idag gemensamma värdegrunden som skolan och förskolan ska genomsyras av återfinns i läroplanerna för förskolan och skolan (Lpfö-98; Lpo 94). I läroplanerna fastslås att det finns vissa grundläggande värden som är centrala: människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta. I förskolans läroplan Lpfö-98 kompletteras dessa också med mänskliga rättigheter.

De verksamheter som i dag innefattas i begreppen förskola och skola har som nämnts båda rötter från 1800-talen, men verksamheterna har förankring i olika traditioner. Detta gäller dels med avseende på deras relation till samhällsekon-



miskt relaterade förhållanden och dels i förhållande till den samhälleliga genusordningen.

## **Förskolan**

Arbete med fostran och tillsyn av de minsta barnen var länge kvinnornas domän, både innanför och utanför hemmet. Med industrialismens intåg behövde kvinnors arbetskraft utnyttjas och de måste kunna frigöras från hemmen. I mitten av 1800-talet skapades barnkrubbor, vars främsta syfte var att ge tillsyn av barn till mödrar som förvärvsarbetade i fabriker. Till barnkrubban kom barn till ensamstående kvinnor eller fattiga familjer. Barnkrubborna utvecklades i de större städerna och finansierades genom välgörenhet. I den samhälleliga omdaning som industrialisering och urbanisering innebar fanns en oro för splittring och samhällsupplösning. I detta skede betonades en ökad satsning på utbildning och fostran, och barnträdgården skapades. Det var en pedagogisk verksamhet som riktade sig till barnen och som skulle vara ett komplement till hemmet. Genom barnträdgården kunde man också nå kvinnorna och hemmen med upplysning och utbildning.

Barnträdgården skapades delvis som ett resultat av kritik som riktades mot barnkrubbor och asyler som man menade endast förvarade barnen. Den sociala barnträdgårdsrörelsen, som grundade sig på pedagogen Fröbels idéer, ville lyfta fram barnet som ett unikt väsen som krävde vård och utvecklingsmöjligheter. Verksamheten i barnträdgårdarna var pedagogiskt inriktad och riktade sig till barn ur välbärgade familjer (Tallberg Broman, 1995). Systrarna Moberg var banbrytande och startade 1904 i Norrköping vad de kallade en folkbarnträdgård, som också riktade sig till fabriksarbetarnas barn. De delade den filantropiska tanken och att den pedagogiska verksamheten krävde utbildad personal med Fröbel och de startade en egen utbildning 1909 (Persson, 1991). Mödrarna kunde nås via barnen, och i folkbarnträdgården ordnades möten där frågor om fostran, renlighet och hushållsarbete togs upp (Simmons-Christenson, 1991; Tallberg Broman, 1995). Särartsideologin var tydlig, och barnträdgårdsrörelsen var fylld av kvinnliga attribut. Män hölls aktivt utanför (Tallberg Broman, 1991), och det var den borgerliga familjen som var dess förebild (Holmlund, 1996). Under 1930-talet skedde ett brott mot denna tradition. Tro på vetenskapen och framför allt psykologin präglade nu synen på de små barnen och verksamhet riktad mot dem. Föräldrafostran som mål försvinner och barnet blir den centrala gestalten. I Alva Myrdals bok *Stadsbarn* (1935) beskrivs hennes vision, en verksamhet som inte endast skulle tillfredsställa arbetsmarknadens behov utan även avlösa de hemarbetande kvinnorna.

En omfattande historisk översikt över småbarnsinstitutionernas framväxt med betoning på olika yrkeskategoriers kamp för professionellt erkännande har gjorts av Holmlund (1996). Hon utgår i första hand från ett klassperspektiv, men använder också genusteori, då den ”kan bidra till en förståelse av dels det motstånd

barnomsorgspersonalen mött i sin kamp för erkännande och status och dels de villkor som utgjort deras vardag” (Holmlund, 1996, s. 27). Enligt Holmlund handlar den forskning som gjorts till största delen om barnträdgården och dess historia, medan daghemmen försumrats. Daghemmet sågs länge som en nödlösning, eftersom idealet för barn ansågs vara uppfostran i hemmet och det fanns ett massivt ideologiskt stöd för barnträdgårdstanken som stod i överensstämmelsen med ”ideologin om moderskapet som symbol för hem, familj och lycka”. Diskussionen i offentliga utredningar och i riksdagens båda kamrar handlade i stor utsträckning om kvinnan och om vad hon gjorde mest nytta.

Intressant är att förskollärarkåren själva upprätthöll och förstärkte särartsideologin genom att utbilda de blivande förskollärarna till att omfatta de traditionella definitionerna av manligt och kvinnligt, skriver Holmlund. ”Praktisk träning i borgerligt moderskap var en första skolning för yrket. Hemmets moder blev där efter en modell för den pedagogiska modern – förskolläraren” (s. 287). ”Myten om den goda modern” gick som en röd tråd genom diskussionerna ända fram till sjuttio-talet. På ett liknande sätt finner Vallberg Roth (1998) särartsideologin framträdande genom den analys hon gjort av olika typer av pedagogiskt riktning-givande texter för yngre barn. Hon fann fyra perioder som sträcker sig från 1800- talets mitt till idag och anknyter dessa perioder till könsdidaktiska koder. Den andra perioden, ersätter en patriarkal kod som hade en tydlig anknytning till religionen, som benämns ”det goda hemmet och hembygden” där hemmet är förebilden med undervisning i hemkunskap. Betoningen är snarare på uppfostran än undervisning och det moderliga famhävs som förebild och en särartsbetonad kod framträder. Det är också under denna period som sträcker sig fram till mitten av 1900- talet som förskolan skiljer sig i sin utveckling från skolan. Under efterkrigstiden tar psykologin över och den tredje perioden benämns för ”folkhemmets socialpsykologiska läroplansperiod”. Det vetenskapligt rationella blir förebilden och könskoden är neutral. Denna ersätts med det ”situerade välfärdsbarnet” kring 1980-talet där förskolan mer och mer framställs i ett utbildningsperspektiv. Barnet ses som kompetent medborgare med rättigheter och inflytande över innehåll och arbetssätt.

Genom statens övertagande av verksamheter för de yngre barnen inordnades förskolan i en statlig byråkrati och styrande positioner innehades nu inte längre av kvinnor utan av män (Holmlund, 1996). Förskolan ansågs ha två funktioner: den samhälleliga, dvs. den sågs som ett arbetsmarknadspolitiskt instrument och den pedagogiska där det dialogpedagogiska arbetssättet skulle främja barnens utvecklingskapacitet (Persson, 1991). Förskolan flyttades, som tidigare nämnts, till utbildningsdepartementet 1998 och omfattar idag åldrarna 1-5 år medan de äldre barnen, sexåringarna, ingår som en del i skolan i den s.k. förskoleklassen. Denna förflyttning har förskollärarkåren sett som ett led i professionaliseringsprocessen, och stridit för under hela 1900-talet. Förskolan hade oftast behandlats som en verksamhet för tillsyn, den har varit frivillig och den har värderats i ter-

mer av hur bra barn förbereds inför skolan (Persson, 1991). Denna förflyttning innebar möte med en ny kultur, en ny tillsynsmyndighet och en ny styrning.

Forskning om förskolan idag har skett ur en rad olika perspektiv. Under lång tid var forskning ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv dominerande. De pedagogiska frågorna lyftes först fram på 1980-talet, då utbildningsfaktorer började ta form som starka faktorer i samhällsutvecklingen (Lind, 2001). Frågor om barns lärande och förskolans pedagogiska verksamhet behandlas i flera studier (Johansson, 1999; Kärrby, 1987; Lindahl, 1996; Pramling, 1988, 1994). Forskning om svensk förskola och skola har sällan problematiserat klass-, köns och etnicitetsaspekter, utan snarare beskrivit ”skola, förskola, undervisning, ämnen, verksamhet, ledning, lärare och elever som neutrala begrepp” (Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström, 2002, s. 13).

## **Skolan**

Slutet av 1800-talet dominerades av en särartsideologi, som betonade skillnader mellan könen. Hela utbildningssystemet präglades vid denna tid av en sådan ideologi, och skolans uppgift skulle vara att ge kunskaper som skulle förbereda flickor och pojkar för olika levnadsbanor och verksamhetsfärer. Mycket av det som präglade skolans organisation, ämnesindelning och på värdet av olika kunskaper vid början av förra seklet återspeglas i skolan ännu idag.

Den offentligt organiserade undervisningen skedde tidigt i kyrkans regi, och där anställdes uteslutande manliga lärare. När folkskolan infördes 1842 överfördes denna tradition. Folkskollärarna hade till en början ansvar för undervisning av barn i alla åldrar, men efter att kvinnor fick tillträde 1859 skedde så småningom en uppdelning och skiktning av lärarkåren. Folkskollärarna ville avhända sig ansvaret för undervisningen av nybörjarna och den grundläggande läsinläringen (Ursing, 1998). Detta kan ses som en professionaliseringsstrategi, ett uttryck för strävan efter en tydligare yrkesidentitet och en bättre status. En annan sådan strategi var att man införde krav på formell behörighet, examen från ett folkskoleseminarium, för fast anställning. Så småningom skapades en ’småskola’, som omfattade de första årskurserna, med nästan uteslutande kvinnliga lärare och inga krav på speciell utbildning. När ett sådant krav senare genomfördes, var utbildningen kortare och mindre krävande än folkskollärarnas. Denna hierarkiska ordning inom lärarkåren skapades alltså genom att folkskollärarnas avståndstagande till ”kvinnligt” definierade verksamhetsfärer (fostran och undervisning av små barn) och genom att man avgränsade sig mot en yrkesgrupp som uteslutande bestod av kvinnor (Florin, 1987; Olofsson, 1995).

I detta sammanhang användes argument som utgår från föreställningar om skillnader mellan könen även när det gällde lärare och lärares arbete. Folkskollärarkåren ville framhålla att olika åldersgrupper ställde olika krav när det gällde betoningen på fostran respektive undervisning. Den mer ämnesinriktade och teo-

retiska undervisningen liksom fostran av de äldre barnen, framför allt pojkarna, betraktades som mer förenligt med "manligt" tänkande, var mera inriktad mot en manligt dominerad offentlig sfär och ansågs i högre grad vara ett lämpligt verksamhetsområde för manliga lärare. Fostransdelen uppfattades, och uppfattas fortfarande, vara mera framträdande i de lägsta åldersgrupperna. Man hänvisade till föreställningar om "kvinnliga" egenskaper som centrala för detta uppfostringsarbete och som motivering till att undervisningen i dessa åldrar var lämpad för kvinnliga lärare. Härigenom skapades en dikotomisering mellan fostran och undervisning, och dessas relation till genusordningen, som sedan kommit att prägla synen på lärarens uppgifter och lärarens kvalifikationer och kompetens i olika skolformer (Florin, 1987).

Kyrkans företrädare, prästen och kyrkorådet, hade tillsammans med skolstyrelser och skolledare till uppgift att kontrollera skolans undervisning och skolans personal. En sådan patriarkalisk ordning, där kvinnor utför ett undervisningsarbete kontrollerade av manliga överordnade, är ett mönster som fortlevt länge. Trots en allt mer ökande andel kvinnliga lärare, var mindre än 10% av rektorerna kvinnor och mer än 90% män ända fram till 1970-talet. Under 1990-talet har andelen kvinnor ökat mycket snabbt bland skolledarna, vilket kan ha samband med organisationsförändringar, (Ullman, 1997; Olofsson, 1995) som medfört att rektorernas inflytande minskat.

Skolans genusregim har beskrivits i en rad studier som behandlat både innehållsliga och strukturella aspekter. Så har till exempel skolans kunskapssyn och kunskapsinnehåll samband med genusordningen i det omgivande samhället. Kunskapsområden som i dagens samhälle är "manligt" kodade, t.ex. matematik och naturvetenskap, tillskrivs ett högre värde. Innehållet i läromedel och undervisning reflekterar den samhällsliga genusordningen. Forskning om interaktionsmönster visar att pojkarna som grupp dominerar både i klassrummet och under raster. Personalen speglar könsarbetsdelningen i samhället i stort. Denna är både vertikal, vilket innebär att manlig personal i högre utsträckning befinner sig positioner med högre status, och horisontell, att det finns en könssegregering mellan olika arbetsområden och innehållsområden.<sup>2</sup>

Grundskolan idag är ett exempel på en verksamhet som i sin struktur präglas av värderingar som kan relateras till "manligt" genus, men där arbetet till största delen utförs av kvinnor, något som Lindgren menar är kännetecknande för den offentliga sektorn (Lindgren, 1999). Skolans genusregim är inte en permanent ordning, utan förändras över tid. Att den är föränderlig gör den därför inte mindre betydelsefull i sina konsekvenser för lärare och elever. De möter den vid en

---

<sup>2</sup>Se t.ex. Belenky, Clinchy, Goldberger & Tarule, 1986; Connell, 1985, 1987; Eilard, 2004;; Fagrell, 2000; Forsberg, 200; Imsen, 1988; Karlsson, 2003; Lundgren, 2000; Paechter, 1998; Spender, 1982; Thorne, 1992; Weiner & Berge, 2001; Wernersson, 1977; von Wright, 1999; Öhrn, 1990.

viss tidpunkt som ett socialt faktum, som de på något sätt måste förhålla sig till. Forskning om kön och genus i skolan har oftast fokuserat elevernas situation, men skolans genusregim har konsekvenser för både lärare och elever. Som lärare tillbringar man många år på sin arbetsplats och påverkas därmed av de villkor och föreställningar som präglar skolans institutionella ramar och av den sociala praktik som försiggår där. Skolans genusregim påverkar lärarens dagliga arbete, och synen på lärares arbete.

## KAPITEL 4

### FORSKNING OM LÄRARES ARBETE

Forskning kring lärare och lärares arbete, framför allt i skolan, har en lång tradition. Den har under olika tidsperioder fokuserat på olika aspekter (se t.ex. Arfwedsson, 1994), medan man sällan lyft fram lärarnas roll som ”kulturproducenter samt meningsskapare och uttolkare av styrdokumentet” (Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström, 2002, s. 91). Vi har valt att lyfta fram några exempel ur framför allt svensk forskning som fokuserar på lärares arbete och arbetssituation. Det är dels sådana som fokuserar yrkesinnehållet, vad lärare gör, och dels sådana som har ett mer eller mindre uttalat genusperspektiv.

Det finns litet svensk forskning kring lärare med problematisering av genus och kön (Tallberg Broman m.fl., 2002). Den forskning som gjorts har ofta ett historiskt perspektiv (Ekwall, 1991; Elgqvist-Salzman, 1993; Florin, 1987; Hatje, 1999; Tallberg Broman, 1991). Ekwall (1991) menar att lärararbetets innehåll och utförande tidigt påverkats av lärarens könstillhörighet, bl.a. genom att den kvinnliga läraren oftare förväntades ha och uppfyllde en mer utvidgad lärarroll än vad som förväntas av de manliga lärarna. Nyare studier handlar sällan om huvudmönstret, dvs. att lärararbete i förskolan, i de lägre skolåren samt i specialpedagogisk verksamhet nästan uteslutande utförs och utformas av kvinnor (Tallberg Broman m.fl., 2002). Snarare är det mot mönstret avvikande, t.ex. att vara man och förskollärare, som uppmärksammas (Havung, 2000; Nordberg, 2005). Att lärarkåren domineras av kvinnor har diskuterats som ett problem och en nackdel för skolan och för eleverna, och sällan som en tillgång, (Kryger, 1993; Nordahl, 1994). I dessa studier kan man se att det verkar finnas liknande uppfattningar som kommer till uttryck på den övriga arbetsmarknaden (Gonäs, 2005). Gonäs skriver att det finns föreställningar om att när män kommer in på kvinnodominerande arbetsplatser, så kommer arbetet att bli mer fullödigt utfört. Kvinnor förväntas bidra till arbetsmiljöns kvalitet, medan män förväntas bidra till arbetets kvalitet (Gonäs, 2005).

Några studier problematiserar läraren och läraruppgiften i dag ur ett genusperspektiv. I en studie av utvecklingsarbete på lågstadiet, fann Rönnerman (1993) att det blev nödvändigt att använda ett könsperspektiv för att förstå lärarnas handlingar, engagemang och karriärvägar. Gannerud (1999) beskriver dels vad det betyder att vara kvinna och lärare för den enskilda individen, dels vad kodningen av pedagogiskt arbete som ”kvinnligt” och den stora andelen kvinnliga lärare betyder för arbetets villkor och för synen på lärare och lärararbete. Att vara kvinna och lärare innebär att mötas av genusspecifika förväntningar både från omgivningen och från sig själv. Sådana förväntningar har betydelse såväl

när det gäller relationer till elever som till föräldrar, kollegor och skolledning. Kvinnliga lärare möter stora förväntningar på engagemang i eleverna, och ställer också stora krav på sig själva, vilket leder till svårigheter att avgränsa arbetet. De långvariga och mångsidiga kontakterna med eleverna medför att deras arbete till stor del grundas på omsorgs- eller ansvarsrationalitet (Gilligan, 1982; Ve, 1989). De sociala och emotionella relationerna till eleverna upplevs som betydelsefulla, och kräver mycket tid och energi, men verkar inte upplevas och beskrivas som professionella i lika stor utsträckning som är fallet med pedagogiska och didaktiska aspekter. Ömsesidig hjälp och stöd i fråga om socioemotionellt arbete beskrivs inte som former av samarbete på samma sätt som när det gäller planering och genomförande av undervisning. Kvinnligt kön har också betydelse när det gäller aspekter av makt, auktoritet och status. I en senare studie har Gannerud (2003) visat hur lärare genomför ett målinriktat och medvetet arbete med de sociala och emotionella aspekterna i sin verksamhet, såväl i förhållande till enskilda individer som till gruppen som helhet. De strategier och handlingsalternativ som lärarna väljer och genomför benämns här relationella praktiker. Ett annat exempel är en livshistoriestudie byggd på intervjuer med både manliga och kvinnliga lärare (Rhöse, 2000).

Förskolan och förskolekulturen uppfattas könsmärkt som "kvinnlig". Såväl struktur, innehåll, arbetssätt, som mellanmännsliga relationer och fysisk miljö uppfattas som starkt kvinnoimpregnerade (Havung, 2000). Män har beretts tillträde på ett positivt sätt, vilket är brukligt då män gör gränsöverskridande yrkesval i kvinnodominerad verksamhet. De manliga förskollärarna som Havung intervjuat uttrycker att de är nöjda med verksamheten som den är, och enbart sparsamt framskyntar kritiska uttalanden om förskolan som miljö. De manliga förskollärarna visade störst intresse för omvårdnads- och rutinsituationer, även om de definierade dem som kvinnoysselsättningar, samt för icke könsmärkta aktiviteter. De menade, att manligt könsmärkta aktiviteter är marginaliserade i förskolan. Samtidigt betonar de sin (och även kvinnornas) betydelse för barnen. Havungs (2000) slutsats blir att den maskulinitet som görs möjlig i förskolan ryms inom ramen för det kvinnliga tolkningsföreträdet av arbetets villkor och innehåll. Detta kan problematiseras. Omsorg och fostran av de minsta barnen har traditionellt varit uppgifter som tilldelats och utförts av kvinnor. Därför är det förmodligen erfarenhet och kunskap om små barn och små barns behov som är styrande för verksamheterna, snarare än något givet "kvinnligt", kopplat till personalens kön. Det som talar för detta är att det inte finns några skillnader mellan manliga och kvinnliga förskollärare när det gäller omsorg och omhändertagande i Havungs studie, områden som definierats som "kvinnliga".

Några studier beskriver och jämför av hur pedagoger uppfattar och beskriver sitt eget och andras yrkesarbete i olika verksamheter (Hansen, 1999, Hultman, 2001, Orlenius, 1999). Hansen (1999) behandlar fritidspedagoger och grundskollärare (för lägre åldrar) medan Hultman (2001) och Orlenius (1999) intresse-

rat sig för förskollärare och grundskollärare. Hansen fokuserar bl.a. yrkesutövarnas tänkande kring sitt eget och den andra gruppens yrke. Studien visar att medan bilden av det egna yrket var komplex, djup och varierad, var bilden av den ”andra” yrkesgruppen relativ ytlig och föga nyanserad, och yrkena beskrevs som klart skilda. Lågstadieläraren beskrev fritidspedagogens centrala kompetensområden som praktisk-estetisk verksamhet och omvårdnad, medan fritidspedagogerna menade att lågstadielärarnas kompetens finns i områdena läsa-skriv-räkna. Deras beskrivningar av det egna yrket innehöll emellertid en hel del likheter. De nämnda områdena ovan sågs sällan som huvudsidan i den egna kompetensen, utan föreföll ”vara den nödvändiga bakgrunden, grunduppgiften, som man sedan utvecklar en kompetens runt. De gemensamma dragen härvidlag är att båda yrkesgrupperna ser t. ex. flexibilitet, lyhördhet, förmåga att tolka och förstå barn och deras behov och att stödja barns lärande som viktiga delar av den egna kompetensen” (Hansen, 1999, s. 350).

Vissa begrepp har skilda innebörder för de olika grupperna (Hansen,1999). ”Pedagogisk verksamhet” innebar för lågstadielärarna ofta situationer med väldefinierat och planerat innehåll, där läraren har initiativet och en tydlig ledarroll. För fritidspedagogerna innebar ”pedagogisk” istället en medveten hållning där initiativet i större utsträckning låg hos barnen. Hansen påpekar, att detta är beskrivningar av deltagarnas definitioner av begreppet pedagogisk verksamhet, hur man talar om det, och inte en beskrivning av vad de gjorde: Lärare tillämpade kunskaper om barns utveckling i sitt arbete och fritidspedagogerna arbetade ofta med strukturerade och planerade inslag. Hansen använder, med referens till Bernstein, begreppen klassifikation och inramning för att beskriva de olika yrkesgruppernas villkor och verksamhet. Hon menar, att lärarnas vardagliga arbete kännetecknades av starkare klassifikation och inramning än fritidspedagogernas. Lärarna både definierade och handlade i sitt arbete mer i verksamheter som uppfattas som tillhörande skilda kategorier; -”t ex avgränsas lektioner från raster, matematik från svenska, teoretiska ämnen från praktiska ”(s 351), och särskilda lokaler eller platser används för olika sådana kategorier. Dessutom fanns en tydlig ansvarsfördelning mellan olika aktörer, t ex klasslärare och musklärare. Det gemensamma ansvaret för verksamheterna bygger därmed till stor del på att var och en gör sin del, även om dessa ofta delvis griper in i varandra. För fritidspedagogerna är gränserna mera flytande, ansvarsfördelningen bland personalen mindre tydlig och det gemensamma ansvaret för verksamheten kännetecknas av interaktion och arbetsfördelning.



Hultman (2001) beskriver förskollärares och grundskollärares föreställningar om varandras verksamheter, vilka i hög grad beskrivs som varandras motsatser:

Förskolan	Skolan
Gruppen	Läraren
Fritt	Styrt
Hela barnet	Mål
Pyssel	Läxor
Leka	Sitta
Lekhallen etc.	Klassen
Sitta på golvet, sjunger, ut	Ämnen/40 min
Tillåtande	Ramar, regler
Ljudnivå	Tystnad

(Hultman, 2001, s. 110)

I praktiken ser Hultman stora variationer inom samma skola och samma åldersgrupp, och klimatet, värderingarna och arbetssättet kan vara helt olika. Han framhåller, att pedagogiskt arbete kräver många andra typer av kunskaper än fakta och ämneskunskaper, och kallar detta informella kunskaper (Hultman, 2001). I Orenius (1999) presenteras en bild av förskola och skola som bygger på intervjuer med förskollärare som studerar till grundskollärare. De betonade skillnader mellan verksamheterna. Bilden av grundskolan var ofta präglad av negativa föreställningar och brister, medan förskolan sågs som förebildlig. Föreställningar som formar förskoleverksamheten uttrycks i ett slags kontrakt som bygger på föreställningar om barn och om yrkesroll. Dessa har sin grund i förskolans och skolans institutionella och kulturella traditioner, och utgår från den överordnade tanken om skillnader mellan skolformerna och deras traditioner (Davidsson, 2000).

Hultman (2001) intresserar sig för det pedagogiska arbetets reella innehåll, ”för vardagen och lärarens arbete och har ambitionen att belysa den delen av verkligheten som vi vanligen inte ser eller uppmärksammar” (förordet sid 5). Det framgår inte vilket vi som avses, men troligen syftar han på människor som befinner sig utanför de pedagogiska verksamheterna (jfr. Davies, 1996). Studien bygger på observationer, och beskriver bl. a en dag i en lågstadielärares respektive förskollärares arbete. Hultman menar, att yrkena påminner om varandra i fråga om arbetets tempo och puls. Det gäller att ha många bollar i luften och arbetet framstår därför som fragmentariskt, med snabba skiftningar från moment till moment. Han menar också, att innehållet delvis är olika men att ett centralt drag i båda är att det handlar om mänskliga relationer. Samtidigt framhåller han, att man kan ha olika uppgifter fast de ser lika ut. Alla är lärare för elever men i olika åldersgrupper och i olika sociala och utvecklingsmässiga faser. Det innebär att arbetet med olika åldrar för med sig olika krav för lärarna att hantera (Hultman, 2001). De deltagande lärarna framhåller att relationer är viktiga; fak-

takunskaper är bra men inte de viktigaste, och menar, att klassrumsarbetet måste bygga på en relation innan undervisning och lärande kan starta. Det handlar om att bygga upp ett förtroendekapital. Liknande resonemang finns bl.a. i Gannerud (2003), som beskriver lärarens arbete som beroende av att man kan skapa vad som här benämns relationell auktoritet.

De flesta studier om lärararbete i grundskolan har studerat klassrumssituationen. Claesson (2004) beskriver tre olika aspekter av lärares undervisning och som i olika hög grad präglar den enskilde läraren. Dessa benämns struktur, innehåll och människa. Struktur handlar om att lärarens intentioner sätts centralt och blir styrande för undervisningen; innehåll innebär att lärarens intresse är fokuserat mot ämnet och dess innehåll, medan de lärare som sätter människa i första rummet lägger stor vikt vid sociala och etiska aspekter. Här finns en tydlig likhet med de tre dimensioner i lärararbetet som använts av Gannerud (1999): administrativ-organisatorisk dimension, pedagogisk-didaktisk dimension och socio-emotionell dimension. Kihlström (1995) identifierar på liknande sätt tre olika fokus som framträder i förskollärares arbete. ”Att ta hand om”, ”Att utveckla” och ”Att lära”.

Några studier har fokuserat arbetsuppgifter utanför arbetet med barn och elever. Stukat (1998) har studerat hur lärare planerar undervisning och Nordänger (2002) har kartlagt vad lärare gör under elevernas raster. Lärare tog sällan paus under elevernas rast, utan använde tiden till att samtala med elever, samt att planera, prata och gå igenom arbetet med kollegor. Ett intressant resultat är, att trots att läroplansreformerna på 90-talet medfört att lärare arbetar mer i arbetslag så kände sig många mer ensamma än tidigare, eftersom de ofta saknar gemensamma raster. Även Aili (2005) har visat att praktiska arbetsuppgifter är ett stort inslag i lärares arbetsvecka.

Lärararbete som bedrivs under den tid som kallas förtroendearbetstid är utgångspunkten för Lindqvist (2002). Lärare berättar om en rad olika uppgifter t.ex. samtal med kollegor och med föräldrar och eget tankearbete, och hur de upplever dessa. I sina slutsatser är Lindqvist mer intresserad av lärararbetets karaktär än av dess innehåll, med fokus på arbetsvilkorens betydelse för upplevelser av stress och otillräcklighet. Han pekar på lärararbetets oavslutade karaktär och en ökad betoning på elevernas resultat i en målstyrd skola (framgångsinriktning) som viktiga faktorer för att lärare upplever större krav och mindre tillfredsställelse med sitt arbete. Liknande frågor har behandlats av Månsson & Person (2001). De påpekar, att de stora förändringar som skett i skolan under 1990-talet lett till en situation med minskade resurser och ökade krav vilket innebär arbetsmiljöproblem för många lärare. Upplevelser av stress sätts i samband med arbetets karaktär där relationen till eleverna står i centrum. Höjs kraven och sänks resurserna i en sådan arbetssituation kan det bli svårt för den enskilde individen att begränsa sin arbetsinsats, eftersom man upplever att eleverna blir lidande. Liknande resultat finner Hult, Olofsson och Rönnerman (2005) i

en studie med utgångspunkt i hur en grupp mellanstadielärare såg på förändringarna tio år efter avslutad lärarutbildning. I resultatet framgår att lärarna är kritiska till effekterna av decentraliseringen. Missnöjet riktas mot de lokala politiker-  
nas styrning, fördelning av resurser och den pedagogiska ledningen. De i studien ingående lärarna hanterar förändringarna på tre olika sätt. En grupp valde att aktivt delta i förändringarna, en annan att selektivt delta och en tredje att resignera. Bland lärare i denna grupp avväger man att sluta sitt yrke.

Olika försök att beskriva pedagogers arbete aktualiserar frågan om pedagogers professionella språk och deras möjligheter att beskriva och argumentera i och för sin professionella roll. Såväl lärarkårens professionalisering och vad professionalitet innebär och inbegriper för den enskilda yrkesutövare har varit föremål för både forskning och debatt under lång tid. I flera studier framhålls att en avsaknad av ett avgränsat och professionellt språk är till nackdel, och tesen att lärare inte har ett eget yrkesspråk ses som en förklaring till att de har svårt att definiera sin professionalitet (Colnerud & Granström, 1993). Maher och Tetreault (1994) menar emellertid, att möjlighet och utrymme att beskriva sin verksamhet och sin professionalitet mer är en fråga om status och makt än en fråga om språk. De menar, att det inte saknas ord och begrepp utan att det saknas makt från aktörerna att definiera sina arbetsuppgifter som professionella. Bristen på sådan makt, menar de, har samband med förskolans/skolans genusordning och lärarkårens könssammansättning och genustillskrivning.

Liknande resonemang finns också hos Fletcher (1998, 1999). Hon menar, att ord och begrepp som används för att beskriva relationella praktiker och deras betydelser för ett målinriktat arbete ofta är "kvinnligt" kodade, och därför inte tillmäts betydelse och värde i en organisation som präglas av värderingar knutna till hegemonisk maskulinitet. Även Kihlström (1995) tar upp frågan om professionellt språk och menar, att förskollärare mycket väl kan berätta om vad de gör, men att deras berättelser och sätt att uttrycka sig bäst kan förstås av dem som har samma kunskapsbas. Det visar sig till exempel, att förskollärarna använder sig av redskap som observation och reflektion, men utan att använda sådana begrepp, som för dem har en mycket specifik innebörd; t.ex. att observation innebära att sitta med ett block i handen och observera. Hon ställer frågan om Molanders uttryck tyst kunskap (Molander i Kihlström, 1995), i detta sammanhang kan förstås som tystad kunskap.

Forskning om lärarprofessionalism och lärares professionalisering är, som tidigare nämnts, ett aktuellt område. Det är i detta sammanhang inte ovanligt med en viss begreppsförvirring; dels talar man om att yrket och yrkeskåren bör utvecklas på ett sådant sätt att det kan betraktas som en profession, och dels handlar diskussionen om utveckling av lärares professionella, dvs. yrkesmässiga, kunskap och kompetens. Även om det finns samband mellan dessa aspekter, är de inte identiska, och det är därför viktigt att i olika sammanhang definiera vilken innebörd man lägger i begreppen.

Strävan efter professionalisering av läraryrken (mot en profession) har samband med både klass- och könsstrukturer i utbildning och samhälle (Florin, 1987; Holmlund, 1996) och är förbunden med en önskan att förbättra yrkenas villkor och status i samhället. En profession kännetecknas av att den är bärare av en abstrakt, generaliserbar och teoretisk expertkunskap, en kunskap man tillägnat sig genom en långvarig, specialiserad, oftast akademisk, utbildning och som avslutas med en formell examen. Ofta finns också en legitimation, som ger exklusiv behörighet att utöva yrket. Det finns en stark lojalitet till gruppens värden och normer, och formulerade etiska principer. Det professionella arbetet bygger på förtroende, är högt värderat, relativt välbetalt och medför hög status (Strömberg, 1994). Professionaliseringsprocessen kan beskrivas med begreppet "social closure", dvs. yrkesgruppen utestänger utbildade för att nå en högre status (Florin, 1987).

Läraryrket har betecknats som en semiprofession, dvs. det anses inte uppfylla professionskriterierna i tillräckligt hög grad (Selander, 1989). Innebörden i professionsbegreppet har kritiserats för att vara androcentriskt och utgå från manliga maktrelationer. Det finns en ökande kritik av tillämpligheten av sådana professionella ideal inom vård, omsorg och undervisning, yrkesområden som innehåller sociala relationer och emotionella aspekter och som domineras av kvinnor. Dessa yrken bygger ofta på långsiktiga kontakter med människor där de omsorgsorienterade arbetsuppgifterna, som av utövarna uppfattas som centrala och fundamentala i yrkesutövningen, kräver yrkeskunskap och kompetens. Med traditionella kriterier för en profession blir sådana insikter och kompetenser osynliga och/eller inte värderade. Även om professionaliseringssträvande ur ett perspektiv kan medverka till att höja läraryrkens status genom sin medvetna satsning på vetenskapligt baserad, hierarkiskt uppbyggd och ämnesfokuserad kunskap (Labareé, 1992) kan den ur ett genusperspektiv ses som ett sätt att utesluta förhållningssätt som är förknippade med "kvinnliga" värderingar såsom lyhördhet, personorientering, empati och omsorg. Colnerud & Granström (1993) för fram vikten av ett gemensamt yrkesspråk, dvs. professionalisering med innebörden utveckling av intern kunskap och kompetens snarare än yrkeskårens samhälleliga position. Samma inställning har Englund (1992) som talar om lärare som didaktiskt kompetenta.

Läraryrket sammanställde 1994 en skrift med presentationer av aktuell svensk professionsforskning (Läraryrket, 1994) och har sedan dess drivit en utveckling av yrket som kan relateras till ovanstående kriterier. Ett exempel på detta är arbetet med att utforma etiska regler för lärare i deras arbete. Statsmakterna för fram vikten av professionella lärare i såväl styrdokumentet för förskolan och skolan (Lpo 94; Lpfö-98) som i betänkandet inför den nya lärarutbildningen (Prop 1999/2000:135). I denna retorik återfinns centrala begrepp som anses bidra till lärares professionella utveckling på 2000-talet. Det mest återkommande begreppet under 1990-talet var reflektion. I dagens diskurs kan man

också utläsa en koppling till vardagskunskapen och en strävan mot att artikulera och dokumentera lärares praxiserfarenhet. Ett exempel är de satsningar på kompetensutveckling för lärare som Skolverket gett stöd till, och där en förutsättning varit samarbete mellan universitet och skola. På det sättet kan läraren teoriansknyta sin praktik och medverka till en produktion av kunskap om skolans praktik (Rönnerman, 2000, 2004, 2005).

Studier av lärares arbete ur ett genusperspektiv betonar ofta de socioemotionella aspekterna som en central och krävande del i arbetet. (ex. Acker, 1999; Gannerud, 1999, 2003; Rönnerman, 1993). men samtidigt är dessa aspekter av lärares arbete ofta osynliga i organisationen och inte beskrivna som 'arbete' Detta aktualiserar frågan om vad som idag beskrivs som pedagogisk professionalitet samt hur dessa förändringar kan förstås i ett genusperspektiv.

## **Begreppen lärande och omsorg**

För att ringa in begreppen lärande och omsorg i projektet ordnades ett forskarseminarium där diskussionen framför allt fokuserades kring olika aspekter av verksamheten i förskola och skola och vilka begrepp som kan användas för beskrivning och analys av dessa<sup>3</sup>. Syftet var att problematisera begreppen lärande och omsorg. I det följande presenteras delar av diskussionen kring dessa begrepp. Samtliga artiklar återfinns i Gannerud & Rönnerman, (2003).

Även begreppet fostran är aktuellt att diskutera i detta sammanhang. Ordet fostran har inte använts så ofta i skolsammanhang under senare tid, förmodligen eftersom det väcker associationer till ideal och metoder som inte är förenliga med dagens syn (Fjellström, 2003). Han menar, att man bör skilja mellan fostran å ena sidan och omvårdnad och omsorg å den andra. Ordet omsorg har länge använts för att beskriva förskolans verksamhet med avseende på sådant som underlättar den dagliga livsföringen, hjälp och stöd både socialt, psykiskt och praktiskt. I andra sammanhang har begreppet getts en betydligt vidare innebörd. Sekretariatet för framtidsstudier definierar t.ex. omsorg som ”stöd och hjälp åt människor för att förbättra deras livssituationer eller främja deras utveckling (i Fjellström, 2003) En så vid definition av omsorg medför att allt lärande och all fostran kanske måste räknas in.

Det finns en tradition i Sverige att begreppsligt skilja mellan fostran och lärande, t.ex. i läroplanstexter. Fostran syftar då på barns/elevs värderingar, karaktär och beteenden, medan lärande avser deras kunskaper och färdigheter, en uppdelning som inte heller framstår som självklar (Fjellström 2003,). Även Halldén (2003) diskuterar innebörder av ordet omsorg utifrån utgångspunkter som i stället är knutet till förskola och barnomsorg. Hon hänvisar till Barnom-

---

<sup>3</sup> I samband med seminariet presenterades resultatet från den första delstudien (Gannerud & Rönnerman, 2003).

sorg och Skola-kommitténs slutbetänkande (SOU 1997:157) där det framhålls, att barnen skall ges omsorg men också förberedas för ett livslångt lärande. Språkligt kommer ordet från ”att sörja för”, skriver hon, och används med klar knytning till basala ting, till kroppen och till ett här och nu-perspektiv. Halldén (2003) påpekar, att en stark betoning av lärande och av barns kompetens riskerar att osynliggöra barns behov av omsorg, och att en betoning på självständighet och individualism osynliggör barns beroende av vuxna och vuxnas handlande.

Med nya läroplaner för skolan och förskolan blir begreppet lärande centralt i undervisningssammanhang. Genom detta begrepp framtonar en aktiv människa som själv söker och konstruerar sin kunskap och människans biologiska förutsättningar ifrågasätts. Forskningen om barn och unga bidrar till denna förändring när nya forskningsmetoder och nya perspektiv lyfts fram.

Vid forskarseminariet presenterade Ulla Runesson (2003) variationsteorin som bygger på den fenomenografiska forskningsansatsen som utvecklats av bland andra Ference Marton. Ur detta perspektiv ”ses lärandet som en förändring i sättet att erfara, uppfatta, förstå eller se något” (s 74). I denna teori är erfara central och Runesson framhåller att lärandet bygger på hur vi erfar något dvs. vilka aspekter vi urskiljer i ett visst problem. Detta varierar mellan människor varför undervisningen måste bygga på att presentera denna variation så att alla elever nås utifrån sina möjligheter. Utbildning handlar därför om att skapa möjligheter för elever att utveckla olika förmågor. Runesson betonar dock att det inte är en variation i meningen omväxling som ska eftersträvas utan en variation som är relaterad till aspekter av ett objekt som ska läras in. För att lärande ska ske behöver alltså eleven uppmärksammas på att det finns olika sätt att lösa en uppgift på.

När det gäller lärande och yngre barn ses barnet i dag som kompetent att söka kunskap och det handlar i stor utsträckning om att skapa miljöer för lärande i förskolan samt att för pedagogerna anta ett förändrat förhållningssätt gentemot barnet (Lindahl, 1996). Den fråga som genomsyrar utvecklingspedagogiken är vilka förmågor kan barn utveckla i relation till exempelvis ett tema. Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2003) bygger också på fenomenografin och variationsteori i presentationen av en utvecklingspedagogik. De framhåller att till skillnad från skolan har förskolan i större utsträckning haft en betoning på arbetssätt, metoder och den pedagogiska miljön. Med detta synsätt har innehållet tagits för givet och inte som i skolan varit centralt för vad barn ska lära sig. Författarna argumenterar i likhet med Runesson om att det gäller att ta fasta på barns erfara. I förskolan återfinns inte direkta uppgifter att lösa men Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson lyfter fram arbetet med värdegrundsfrågorna. Ett exempel är att när man arbetar med demokrati och delaktighet måste det handla om både lärandets objekt och handling (se Johansson, 2003). För den vuxne handlar det om att skapa förutsättningar så att världen blir mer genomskinlig, vilket innebär att skapa möjligheter för barn att se hur saker är relaterade

till varandra. Här handlar det i stor utsträckning om att pendla mellan innehåll och form samt att medvetandegöra detta för barnen. Genom att ge barn strukturer, menar författarna, att barn bättre förstår sin omvärld.

I en kommentar till Ulla Runessons bidrag i antologin diskuterar Kärrby ämneskunskapens roll i relation till omsorg i den pedagogiska verksamheten. Hon pekar på, att modern forskning om lärandeprocesser betonar att barns egna intressen, erfarenheter och motivation är förutsättningar för lärande, och att barns kunskapsskapande är beroende av upplevelser av meningsfullhet. Det förutsätter, menar Kärrby, att pedagogen förmår skapa situationer för lärande som utgår från omsorg om barnets egna intressen och motivation. Lärarens roll blir alltmer att vägleda barnet, vilket fordrar helhetssyn, förmåga till inlevelse och förståelse av barnet som individ. I detta sammanhang kan begreppet omsorg ses som omsorg om barns lärande.

Johansson & Pramling Samuelsson (2001) diskuterar relationen mellan omsorg och pedagogik i förskolans verksamhet, relaterat till läroplanens text som framhåller att omsorg, fostran och lärande skall bilda en helhet. De menar, att omsorgsinriktade uppgifter har en lägre status än de pedagogiska. De hänvisar bl.a. till Noddings (1992), som menar att omsorg innehåller en pedagogisk aspekt, när den syftar till att den 'andres' kompetens skall vidgas. I engelskspråkiga sammanhang möter man både begreppen "ethics of care" och enbart "care". Noddings (1988, 2002) använder begreppet "ethics of care" i sina diskussioner av skola och undervisning, och betonar bland annat att för att man skall kunna utveckla en verksamhet som bygger på och utvecklar "ethics of care" är det nödvändigt att skapa kontinuitet i olika avseenden, såväl vad gäller personliga relationer och materiella villkor som innehåll i målsättningar och värdegrund (Noddings, 1992). Vogt (2002) har identifierat sju olika möjliga tolkningar av begreppet "care": caring as commitment; caring as relatedness; caring as physical care; caring as expressing affection, such as giving a cuddle; caring as parenting and caring as mothering. Vogt menar att dessa kan ses som ett continuum, där caring as mothering är mest genusifierat och där caring as commitment är 'non-gender-specific'. Vogt fann också att "an ethics of care understood as responsibility for and relatedness to their pupils" fanns hos både manliga och kvinnliga pedagoger (Jfr Havung, 2000).

"Caring work" kan definieras och beskrivas utifrån olika teoretiska och ideologiska traditioner, där aspekter av genus, klass och etnicitet har betydelse (Duffy, 2005). "Care as nurturance", menar Duffy, är i fokus i en kontext där medelklassvärderingar råder och lyfts fram i vissa yrken som har med vård och undervisning att göra. Sådana yrken kan beskrivas som middle range och kräver formell utbildning". "Care as reproductive work" är däremot förknippat med en feministisk marxistisk tradition som betonar det reproduktiva arbetets betydelse. De reproduktiva arbetsuppgifterna innefattar dels praktiskt arbete med att sörja för de materiella och kroppsliga behoven hos redan existerande människor, del-

sarbete med att fostra nya generationer. Sådana arbetsuppgifter har, enligt Duffy, inte samma sociala status som de uppgifter som innefattas i "care as nurturance". Hon påpekar också, att man idag i många länder, så även i Sverige, kan se att dessa i hög grad utförs av arbetskraft med annan etnicitet än majoritetsbefolkningen.

Begreppen lärande och omsorg inte är riktigt kompatibla. Lärande beskriver en aktivitet och en process hos barnen/ eleverna, medan den aktivitet, process, som är bunden till läraren är i stället ansvaret för att skapa möjligheter för barns lärande. Omsorg är mera knutet till läraren/pedagogen och hennes görande och varande. Det handlar om hennes förhållningssätt, om omhändertagande och om att vara goda sociala modeller men också om ansvar för att utveckla personlighet, egenskaper, värden och förhållningssätt hos barnen. Det senare kan ske direkt, dvs, genom samtal och olika övningar som har som ett explicit mål att visa på och reflektera kring normer och förhållningssätt. Men det kan också ske indirekt, genom att verksamheten i sig utformas på ett sätt som skapar eller förstärker vissa förhållningssätt och värderingar. Det är kanske just sådana aspekter som är viktiga att lyfta fram i detta sammanhang, eftersom de ofta, åtminstone i skolan, försiggår på insidan av och sammanvävt med och som osynlig bakgrund till verksamheter som oftast språkligt manifesteras genom beskrivningar av innehåll och arbetssätt.

I delstudie 1 (Gannerud & Rönnerman, 2003) användes ett vidgat omsorgsbegrepp, medan lärande framför allt inkluderade didaktiska aspekter och ett skolämnesrelaterat kunskapsinnehåll. I delstudie 2, som presenteras här, har vi även använt begreppen sociala och emotionella dimensioner för att beskriva omsorgsrelaterat innehåll i lärares arbete och relationsorienterade arbetsuppgifter när det handlar om vad de faktiskt gör.





## KAPITEL 5

### METOD

Denna studie fokuserar lärande och omsorg i lärares uppdrag och lärares arbete i förskola och skola. Datainsamlingen har riktats mot hur lärarna berättar och handlar i de tre praktikerna. Detta angreppssätt och fokus har inneburit flera överväganden, bland annat huruvida traditionella tekniker vid datainsamling är tillräckliga för att fånga den komplexitet som lärares arbete innebär. Ett mål med studien har därför varit försök att utveckla en metod där vi tillsammans med pedagogerna samlat in data som underlag för studien. Detta ledde fram till att vi provade intervjuer med hela arbetslaget med samtidig konstruktion av "tankekarta".

Forskaren har beskrivits med metaforer som malmlätare respektive resenär, (Kvale 1997, s 11). Malmlätaren letar efter kunskapen som om den låg och väntade på att bli upptäckt, medan resenären startar en resa för att upptäcka något som ska berättas vid återkomsten. Resan består då i att söka upp miljöer, samtala med människor och samla material till sin berättelse. Under resans gång måste materialet sorteras, begrepp skapas och historien göras om till en berättelse, som får sin giltighet genom koppling till studiens teoretiska ram och det igenkännande nya läsaren ger den. I denna process kan även resenären förändras i mötet med ny kunskap. I studien har vi försökt anta resenärens roll. Den huvudsakliga miljön har utgjorts av tre praktiker: förskola, förskoleklass och grundskolans tidigare år. Datainsamlingen har skett genom upprepade samtal och observationer, och för att sätta in dessa praktiker i ett större sammanhang har andra mindre studier gjorts. Ett syfte är att bidra till en ökad förståelse av vad lärande och omsorg i lärares uppdrag innebär.

Projektet som helhet var indelat i två delstudier. Insamling av data har skett kontinuerligt under två år (2002 – 2004). Den första delstudien (1) gjordes i form av en textanalys av för yrkesgrupperna relevant press med facklig anknytning<sup>4</sup>. Den andra delstudien (2) innebar att samla in dokument från den kommun i vilken de tre praktikerna är belägna. Här har även samtal förekommit med administrativ personal och rektorer. En del av denna studie innebar fältstudier i de tre utvalda praktikerna. Fältstudierna började i december 2003 och pågick hela våren 2004.

---

<sup>4</sup> Denna studie finns rapporterad i Gannerud & Rönnerman (2003). En sammanfattning av resultatet återges i inledningen.

I nedanstående figur återges en översikt datainsamlingen:

**Figur 5:1.** Projektets datainsamling

<b>Studie</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>
Delstudie 1	Textanalys av ledare och debatt i Lärarnas tidning och Förskolan	Presentation i en antologi	
Delstudie 2a	Påbörjad urvalsprocess	Insamling av dokument kring villkor och ramar	
Delstudie 2b		Utveckling av datainsamlingsinstrument för fältstudien	Datainsamling genom fältstudier

I det följande återges en översikt av fallstudiens metodologiska inramning samt hur data samlats in och bearbetats. Kapitlet avslutas med ett resonemang och överväganden om den metod som valts för studien.

## **Metodologisk inramning av fallstudien**

När det gäller antagandet om världen finns skilda positioner. Man kan t.ex. mena att det existerar en värld oavsett våra uppfattningar om den eller att människan är med och formar verkligheten, vilket innebär att människan är en del av världen. Dessa positioner medför olika relationer till studieobjektet. I det första fallet blir utgångspunkten att där ute finns en objektiv verklighet som kan observeras. Det finns en strävan efter att fastställa vad som finns där ute, forskningen inriktas mot resultat med betoning på reliabiliteten i mätningarna. I det senare är utgångspunkten att det finns flera verkligheter, och att världen är en funktion av varseblivning och samspel mellan människor. Åsikter och uppfattningar blir centrala, vilket medför att forskaren intar en annan roll i processen. Man kan tala i termer av en subjekt-subjekt relation när man beskriver forskarens relation till studieobjektet. Den kunskap som skapas i forskningsprocessen är alltså inte oberoende av vem forskaren är utan "kunskapen formas av forskarens liv och person. Forskarens självinsikt kan bli ett skarpslipat instrument i förståelsen av människors villkor och handlande" (Olsson, 2002, s. 73) Forskningsinstrumenten är därmed inte heller oberoende av forskaren.

Inom utbildningssektorn har forskning tillsammans med praktiskt verksamma aktörer utvecklats inom fältet aktionsforskning (Elliot, 1991/1998; Carr & Kemmis, 1986; Zeichner & Noffke, 2001; Rönnerman, 2004). Inom fältet finns olika inriktningar från mer pragmatisk inriktning där läroplanens mål ska omsät-

tas i handling till en mer kritisk ansats i syfte att vara emancipatorisk (Elliot, 1991/1998; Carr & Kemmis, 1986). Även om olika inriktning finns menar Hollingworth och Socket (1994) att följande kriterier kan ses som sammanhållande för aktionsforskning som riktar sig mot utbildningen: Samarbete skall skapas mellan praktiker och forskare, och forskningen skall ta sin utgångspunkt i den verksamhet som finns. Praktikers erfarenhetskunskap skall då vara en central kunskapskälla, och i en demokratisk process är ingen kunskap privilegierad. Forskningsprocessen kan sägas syfta till utveckling av professionen samt kunskap om den egna praktiken och de sammanhang i vilken praktiken ingår i.

Inom aktionsforskning framhålls vikten av att utgå från den egna praktiken i förändringsarbete och betoning läggs på utveckling av såväl praktiken som praxis (Reason & Bradbury, 2001; Kemmis, 2005). Den feministiska forskningen har också varit inriktad på förändringar i praktiken. Den har genom sitt emancipatoriska perspektiv fokuserat på liknande aspekter och under lång tid diskuterat frågor om forskningsprocesser och deras olika kunskapsteoretiska aspekter (Lundqvist, Davies & Mulinari, 2005). Inom forskningsfältet eftersträvas en utmaning av metodologiska frågor och ett överskridande av metodfrågor för att nå kunskap tillsammans med dem som studeras. Här har framför allt den kunskapsteoretiska kritiken mot olika forskningstraditioner varit stark (se t.ex. Harding, 1986). Nya tekniker har utvecklats vid datainsamling där vikten av att anta en subjekt-subjekt relation varit stor, vilket inneburit att framför allt intervjun antagit andra former än ett strikt frågande utifrån en fast guide. I detta arbete lyfts kvinnors berättelser fram som centrala i forskningsprocessen. Här betonas även en koppling till kvinnors liv (Lundqvist m.fl. (2005). Liknande betoning gör Goodson (2005) som förespråkar livshistorier i studiet av lärares liv och arbete. Han pekar på vikten av att inte endast studera lärares arbete utan även koppla det till lärares liv, något även Gannerud (1999) gjort i sin studie av kvinnliga lärare. Avsikten med dessa studier är att kontextualisera berättelserna ("narrativer") och därmed utveckla en förståelse av och insikt om hur arbete i skolan är socialt och samhälleligt konstruerat.

Genom vår studie har vi velat anknyta till hur feministisk forskning och aktionsforskning hanterar och söker överskrida metodiska aspekter i sökandet efter kunskap. Aktionsforskning och feministisk forskning, påpekar både Hansson (2003) och Weiner (2005), har mycket gemensamt, då båda argumenterar för en mer holistisk samhälls- och kunskapsbildning. Båda ansatserna utgår från att sätta människors vardag och erfarenheter i centrum. Det finns också en strävan att genom den forskning som bedrivs också kunna förändra den praktiska verkligheten för dessa människor. Även Goodson (2005) framhåller att bidrag från såväl den feministiska forskningen som aktionsforskningen är synnerligen viktiga för den forskning som bedrivs om lärares arbete. Inom båda ansatserna strävar man efter ett deltagande i datainsamlingen och att mer tid ägnas åt datainsamling och med metoder som överskrider gängse modeller. Vi har i vår studie

strävat efter att tillsammans med deltagande lärare bidra till kunskap om lärares arbete. Det innebär också att forskaren blir mer av ett subjekt och ingår som sådant i datainsamlingen. I denna studie har det inneburit att pedagogerna har setts som subjekt och deltagande i ett pågående samtal där nya frågeställningar i stor utsträckning emanerat ur pedagogernas svar. På det sättet har de varit medskapande under datainsamlingen.

Att informanterna framträder som subjekt även i en vetenskaplig dokumentation är väsentligt, och vanligtvis sker detta genom citat från samtal eller intervjuer. Att återge data i täta beskrivningar s.k. narrativer är ett annat sätt att genom berättelsens form ge en bild av informanternas liv eller verksamhet. I den presentation som redovisas av denna studie presenteras berättelser förstärka med citat från intervjuerna med de deltagande lärarna (kap. 7).

### **Erfarenhet av fältet**

Vi har på ett medvetet sätt försökt använda vår erfarenhet av att tidigare ha arbetat i förskola och skola, och sett vår bakgrund som en tillgång, med en närhet till fältet och den verksamhet som där bedrivs. Förutom att begrepp är bekanta är byggnader, regler, rutiner, verksamhetens innehåll och form kända från ett inifrån-perspektiv. Detta igenkännande kan innebära att man som forskare får en omedelbar legitimitet av pedagogerna att vara där, eftersom man redan känner till verksamhetens karaktär, "är en av dom". Det innebär också att mycket av det som tar tid att som forskare sätta sig in i för att förstå arbetet bakom kulisserna, redan finns tillgängligt. Davies (1996) beskriver hur hon efter flera veckors fältstudier i en förskola insåg att bakom det som till ytan syntes fungera av sig själv fanns ett stort arbete och ett medvetet arbetssätt. Hon beskriver på ett målade sätt en situation när hon en stund var ensam med en grupp barn, en situation hon trodde som "vem som helst" skulle kunna klara av, men som slutade i ett kaos. Hennes första förklaring till det kaos som uppstod är den gängse om att barn alltid testar nykomlingar men senare fortsätter hon:

... men jag tvingas inse att barnen instinktivt har förstått att jag inte behärskar situationen, att jag inte har de färdigheter som behövs ... Det blir med andra ord helt uppenbart att det som tycks enkelt och okomplicerat i själva verket döljer en väv av formella och informella kunskaper, liksom också erfarenheter och omfattande färdigheter. (Davies, 1996, s. 53)

Vi tror att våra erfarenheter bidragit till en förståelse av vilket arbete som ligger bakom det som är synligt när vi besöker verksamheterna. Denna insikt kan då bidra till att vi kan ställa frågor som är förbehållna dem som kan och har en förståelse för kontexten. Men naturligtvis innebär det också risker. Frågor som tas upp och skeenden som utspelar sig kan vara alltför bekanta, vilket riskerar att resonemang tas för givna utan närmare problematisering, kritisk granskning eller

uppföljande frågor. Deltagarna berättar inte explicit sådant som de själva tar för givet att vi redan vet eller känner till.

Erfarenhet har betydelse för forskarens förförståelse, att den egna förståelsen av fenomenet som studeras har betydelse för vilken tolkning som ges (Ödman, 2004). Vid datainsamlingarna har vi deltagit båda två, men antagit olika roller beroende på vår erfarenhet. Till exempel har den av oss som har erfarenhet från förskolan också lett samtalen i denna kontext. Den andra har följt samtalen som lyssnare och när tillfällen för summering lagts in, kunnat ställa andra sorts frågor. Genom detta förfarande finns både ett inifrån- och ett utifrån perspektiv, eftersom vi har olika erfarenheter. Därigenom hoppas vi att de risker som tagits upp ovan minimerats och att de data som samlats in blivit så rika som möjligt.

### **Fallstudie**

För att fånga den komplexitet och den helhet som syftets olika aspekter speglar har fallstudien valts (Merriam, 1994; Stake, 1995; Yin, 1984). Fallstudien innebär en koncentrerad, holistisk beskrivning av en avgränsad företeelse och den används för att förstå komplexa problem i dess naturliga sammanhang. Den föredras när hur- och varför frågor framförs, när forskaren har liten kontroll över händelserna, eller när fokus inriktats på nutida fenomen inom det verkliga livets sammanhang (Yin, 1990, s 13). Fallstudiens karaktär har en speciell styrka vid studier av pedagogiska problem (Merriam 1991, s 32). Pedagogiska processer, problem och program kan undersökas och därmed ge bidrag till ökad förståelse av praxis, vilket i sin tur kan utveckla praktiken. Stake (1995) pekar på att ett första kriterium för att välja en fallstudie torde vara att se det som en möjlighet till att nå maximerad kunskap. Utifrån syftet bör man fråga sig vilka fall kommer att leda till en bättre förståelse, bättre påståenden och kanske en generalisering. Vad är då fallet i vår studie? Det fenomen som vi studerar beskrevs inledningsvis som lärande och omsorg och hur det tar sig uttryck i lärarens arbete i tre praktiker. Här är då fallet pedagogernas arbete i respektive praktik. En strävan med en deltagarorienterad ansats i studien har varit att kunna öka förståelsen för lärarens arbete i de olika praktikerna och förhoppningsvis därigenom även kunna bidra till utveckling av dessa.

Genom att se praktikerna som fall kan vi i enlighet med Stakes terminologi (1995, s. 23) benämna studien som *collective case study* (multipel fallstudie). I föreliggande studie avgränsas studien till ett område inom vilket de olika praktiker skola, förskola och förskoleklass finns. Dessa tre praktiker utgör då de fall vi studerar. De tre praktikerna (fallen) ligger i samma område och tillhör samma kommun, vilket gör att de i viss grad har samma yttre förutsättningar vilket ökar möjligheter till jämförelser. Jämförelser är också en av den multipla fallstudiens styrka. De tre praktikerna som studeras inramas av samma villkor och ramar men avgränsas av sin specifika karaktär.

Stake framhåller att oavsett vilken typ av fallstudie det handlar om startar forskningsprocessen med att ett eller flera problem formuleras. Efter avgränsningar återstår centrala forskningsfrågor. Stake benämner dem *etic issues*, och beskriver dem som frågor som är formulerade av forskaren till fallet. Dessa frågor sker utifrån ett forskarperspektiv och utan större kännedom om fallets karaktär, och en utveckling av forskarfrågorna sker när studien väl påbörjas. Denna finslipning av frågorna sker då inifrån (*emic issues*) och sker utifrån samtal och ökad kännedom om fallet (Stake, 1995, s 20f). Det är därför viktigt att som forskare anta en öppen och lyhörd attityd till vad som sker i fallet. För att fånga varje praktiks specifika karaktär har fältstudier i varje praktik genomförts. Fältstudierna har i varje praktik lagts upp på samma sätt och med samma frågor (*etic issues*). I samarbetet under datainsamlingen (upprepade samtal och intervjuer) har dessa frågor förfinats (*emic issues*) och anpassats till respektive praktik. Vi har velat fånga varje praktiks unika karaktär och samtidigt göra en jämförelse dem emellan.

## **Urval och datainsamling**

För genomförandet av den empiriska delen av studien valdes i ett första steg en kommun i Västsverige ut. Kommunledningen kontaktades brevledes om möjligheten av att förlägga studien dit (se bilaga 3). Ett första samtal med förvaltningschefen skedde under hösten 2002. Till samtalet hade ett frågebatteri utarbetats (se bilaga 4). Inför urvalet av de tre praktikerna presenterades projektet därefter för kommunens områdeschefer, som ansvarade för både skola och förskola, och de ombads skicka in en beskrivning över respektive områdes skolor/förskolor. Området skulle innefatta såväl förskola, förskoleklass som grundskolans lägre åldrar med lärare organiserade i arbetslag. Ett av områdena uppfyllde den variation vi sökte. Som ett sista steget i urvalsprocessen skulle de tre praktikerna väljas ut. Detta skedde genom att vi presenterade projektet för områdets rektorer och chefer för förskolan. Därefter presenterades det på den aktuella förskolan och skolan. Denna presentation skedde i maj 2003.

På förskolan presenterades projektet på ett personalmöte. Chefen och personalen fick sedan i uppdrag att kontakta oss och meddela vilken avdelning som önskade delta. På skolan presenterades projektet på ett liknande sätt på ett arbetsplatsmöte. Vi fick klartecken från en avdelning med barn i åldrarna 3-5 år förskolan, och en förskoleklass och två åldersintegrerade klasser 1-3 i skolan där pedagogerna ingick i samma arbetslag. Därigenom hade vi fått tillgång till de tre praktiker vi önskade. Därefter kontaktades rektor och förskolechef för ett gemensamt samtal kring hur skolan och förskolan organisatoriskt var utformade. Vid detta samtal medverkande också biträdande rektor (bilaga 5). Ett inledande besök gjordes i de tre praktikerna i december 2003.

Data om villkor och ramar för lärares arbete består företrädesvis av skriftliga dokument från kommunen, området och den aktuella skolan och förskolan:

Kommunens skolplan, och verksamhetsplan för förskolan; kommunens kvalitetsredovisning och strategisk plan fram till 2006; skolans organisation i olika enheter. Dokumenten har tillhandahållits från kommunchef, områdeschef, rektor, förskolechef samt administratörer i kommunen. Informationen har sammanställts i en översikt över kommunen och området, vilken skickats till rektor, förskolechef samt områdeschef för granskning och komplettering. Övrigt material som samlats in gäller uppgifter rörande elevunderlaget i området; personalfördelning på skolan och förskolan samt lokaler och utrustning i skolan och förskolan.

Datainsamlingen i praktikerna genomfördes under våren 2004. Ett första besök i respektive verksamhet gjordes i december 2003 då syftet var att se miljön och informellt prata med lärarna samt träffa barn och elever. Vid detta första besök samlades vissa uppgifter in, t.ex om personaltäthet och antal barn i grupperna. Utifrån syftet att fånga vad lärarens arbete innebär och innehåller valde vi att både intervjua lärarna och observera lärarnas arbete i klassrummet. Intervjuerna skedde med hela arbetslaget. Intervjuerna har inlett och avslutat datainsamlingen medan observationerna, som var två till antalet, förlagts där emellan.

Utifrån den tidigare redovisade ansatsen om deltagarorienterad datainsamling provades följande design. Tanken var att datainsamlingen skulle utgå från praktiken för att därefter anknytas till teori (i enlighet med en abduktiv tolkningsansats). I de inledande samtalen användes därför enbart en inledande öppen fråga och vi tillämpade en deltagarorienterad teknik, så att lärarna hade möjlighet att i stor utsträckning forma samtalen. Även under observationerna anlade vi ett öppet tillvägagångssätt genom att göra löpande anteckningar. De preliminära analyserna fick sedan styra de uppföljande samtalen och den avslutande intervjun. En översikt över designen av datainsamlingen finns i figur 5:2. I denna figur är även lärarnas dagboksskrivande medtaget. I denna rapport kommer vi inte att presentera data från dessa dagböcker. Denna uppgift kom att uppfattas väldigt olika av olika deltagare, varför en analys inte varit meningsfull. Några citat från dagböckerna finns emellertid med som illustrationer.



**Figur 5:2.** Design och uppläggning av datainsamling i fallstudien

Praktikgrundat och praktikerstyrt		Teorigrundat och forskarstyrt		
Inledande samtal med arbetslaget som fångas i en takekarta  Denna används för att:	Observation 1  Observation 2	Samtal i anslutning till observationerna. I samtalen lyfts några episoder ur observationerna fram och diskuteras	Avslutande samtal i arbetslaget:  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revidera tankekarta</li> <li>• Mål och intentioner</li> <li>• Arbetssätt och innehåll</li> <li>• In/utskolning och föräldrarbete</li> <li>• Uppdraget samt begreppen lärande och omsorg</li> </ul>	D A G B O K S S T E X T E R
<i>Februari-mars</i>	<i>Mars-april</i>	<i>Mars-april</i>	<i>Maj</i>	<i>Juni</i>

De intervjuer som gjordes med lärarna skedde vid varje tillfälle med hela arbetslaget. Intervjuerna genomfördes på de olika arbetsplatserna. Intervjuerna bandades i sin helhet och skrevs ut av skrivpersonal. Datainsamlingen genomfördes under februari - maj våren 2004.

### Intervjuer

	Intervju 1 (konstruktion av tankekarta)	Intervju 2 (revidering av tankekarta och slutintervju)
Förskolan (4 personer)	11 februari	18 maj
Förskoleklass (1 person)	15 mars	4maj
Skolan (2 personer)	18 februari	7 maj

### Observationer

	Observation 1	Samtal	Observation 2	Samtal
Förskolan (4 personer)	4 mars	4 mars	16 mars	16 mars
Förskoleklass (1 person)	22 mars	22 mars	16 april	16 april
Skolan (2 personer)	18 mars	18 mars	21 april	21 mars

## Konstruktion av tankekarta

Vi har alltså valt ett intervjusamtal parallellt med sammanställning av informanternas svar i en tankekarta. Innebörden i begreppet tankekarta i vårt fall skiljer sig från den mer gängse betydelsen. Buzan (1994) beskriver tankekarta som ett sätt att skapa ordning och struktur på egna tankar i syfte att höja den egna "mentala precisionen, kreativiteten, styrkan och friheten" (s 91). I de tankekartor vi gjort har syftet inte varit detsamma, utan snarare att använda tekniken för att synliggöra deltagarnas beskrivningar. Trots detta har vi valt att i rapporten använda beteckningen tankekarta.

I forskningssammanhang har metoden med tankekarta utvecklats och använts av bland andra Khattri & Miles (1993). Fokus för deras studie var att ur ett kognitivt perspektiv studera människors tankar bakom en omorganisation av skolan. Utgångspunkterna i deras studie var såväl faktiska iakttagelser som metodiska. Khattri & Miles menar att man behöver bli medveten om de egna mentala kartorna för att kunna diskutera med andra och använda dem på ett medvetet sätt i arbetet. De framhåller dock att det finns metodiska problem med att studera människans kognitiva kartor. Innehållet i tankarna är inte tillgängliga, de är ofta implicita och ligger i många lager. Tankarna är inte heller alltid kopplade till de specifika uttryck som används. Därför måste en tankekarta struktureras i flera steg. Inledningsvis genomfördes således en intervju bestående av frågor som alla handlade om den intervjuades erfarenheter och tankar om förändring av skolorganisationen och som följdes av en skriftlig uppgift. Det skriftliga materialet sorterades utifrån vad som kan omorganiseras och hur omorganisering fullföljs. Själva tankekartan utgick från dessa aspekter då intervjupersonen först placerade ut vad- lapparna och därefter hur- lapparna. Forskaren ritade pilar mellan de kategorier som försökspersonen menade hörde ihop samt namngav det som band dem samman. Under tiden intervjupersonen gav förklaringar ritade forskaren linjer runt uppkomna kategorier samt rubricerade dessa.

Inom vad som benämns problembaserad skolutveckling (PBS) används begreppet föreställningskarta som ett sätt att i samtal konstruera en karta över lärares tankar om ett fenomen (Scherp, 2005). Syftet med förståelsekartor har varit att förstå hur lärare, skolledare och förvaltningschefer uppfattar sitt uppdrag. Scherp beskriver situationen i flera steg. I det första steget låter hon den intervjuade skriva ner ett antal nyckelord på post-it lappar, steg två innebär att intervjupersonen placerar ut lapparna på ett stort pappersark där denna sedan kan ordna lapparna och gruppera dem och dra streck och pilar mellan vilka som hör samman. I det tredje och sista steget påbörjas samtalet där intervjuaren frågar vad de olika orden betyder samt hur de är relaterade till varandra. Scherp menar att genom denna form av samtal kan man förtydliga, lägga till eller ta bort aspekter som inte längre är giltiga. Underlaget ger slutligen en bild av hur de intervjuade uppfattar sin verklighet.

I vår användning av tankekarta skiljer vi oss från både Khattri & Miles och Scherp på flera punkter. Det första är att vi inte intervjuat individer utan hela arbetslag. Det andra är att vi inte varit ute efter uppfattningar eller föreställningar om ett fenomen, utan beskrivningar av en vardag. En tredje punkt är att vi inte avser att jämföra tankekartorna med andras utan att de ligger till grund för en grafisk bild av vad lärares arbete innefattar i en specifik praktik. Vårt syfte med att använda denna teknik har varit att tillsammans med lärarna skapa en bild av deras arbete så som de uppfattar det. Därigenom har samtalet inriktats på vad arbetet faktiskt innebär och vad som där sker. Inledningsvis ställdes därför frågan. ”Berätta vad ni gör här på X?”, och därefter ställdes följdfrågor riktade mot lärarnas arbetsinnehåll (planering för samtalet återfinns i bilaga 7).

I genomförandet gjordes en arbetsdelning mellan oss; en ställde frågor kring arbetet, medan den andre skrev ner nyckelord ur lärarnas uttryck på post-it lappar och fäste dessa på ett stort pappersark. Lapparna grupperades i olika tematiska områden. Efter en stunds samtal stannade vi upp och betraktade det skrivna tillsammans med arbetslaget. Nya frågor ställdes om det stämde med denna gruppering eller om lappar skulle flyttas till ett annat område. Detta blev, liksom hos Scherp, en stund av eftertanke för se om man ville komplettera eller flytta på en lapp till ett annat område. Efter samtalets slut rullade vi ihop det stora pappersarket med alla post-it lappar. Samtalet, som varade i ca två timmar, bandades och skrevs sedan ut.

Efter samtalet studerade vi tankekartan samt renskrev den på ett A-5 papper. Ganska snart kunde två tydliga områden utkristalliseras. Samtalet hade dels rört sig om organisation och planering av arbetet, dels om mål och innehåll i arbetet med barnen. Denna indelning blev grunden för hur tankekartan kunde återges som en bild. Verksamhetens namn skrevs i mitten och allt arbete som rörde organisation och planering, samt andra uppgifter utanför barn/elevgrupp skrevs in till vänster på papperet och allt som rörde mål och innehåll till höger på papperet. På det sättet har en första tolkning över vad som framkom under intervjun skett. Därefter sorterades ord, begrepp och beskrivningar från post-it lapparna i en rad underkategorier, vilket gav en översiktsbild av lärararbetets innehåll i den aktuella praktiken.

Den skissade tankekartan skickades till lärarna för kommentarer. Vid den sista intervjun togs tankekartan fram och kompletteringar gjordes (bilaga 8). Lärarna kunde då själva upptäcka att vissa områden inte fanns med. Hit hörde delar av arbetet med föräldrakontakt liksom arbetet med in-/utskolning av barn mellan avdelningar och verksamheter. Ett annat område som förbisågs i första omgången var lärarnas egen kompetensutveckling. Efter dessa kompletteringar reviderades tankekartan till dess slutgiltiga form, vilken kan betecknas som en grafisk redovisning av intervjudata. I bilagorna 10, 11 och 12 presenteras tankekartorna, en för varje praktik. Tankekartorna är inte likadana, utan en strävan har funnits att varje praktik ska framgå med dess specifika karaktär. Sålunda är inte bilden

av förskolan lika ”tydlig” som den av grundskolan utifrån att många av förskolans händelser var beroende av andra, något som återges med sammanbindande linjer.

Vi önskade dock beskriva arbetet även i text och beslutade oss för täta beskrivningar (”narrativer”) av praktikerna eller ”realist tales” (van Maanen, 1988). Kännetecknen för denna form av berättelse är att berättelsen innefattar de personer som studerats, det finns en systematisk ordning, de studerades åsikter återges utan tolkning samt att redovisningen bygger på ett gediget empiriskt material, och att forskaren har det sista ordet i hur det tolkas och presenteras. Beskrivningen följer tankekartans indelning. I texten har vi låtit lärarnas egna röster framträda genom citat från intervjuutskriften. Dessa beskrivningar har skickats till respektive lärare för genomläsning och kommentarer. Utifrån deras kommentarer har den slutgiltiga berättelsen fastlagts.

Genom att fånga datamaterialet i narrativer erhålls en tät beskrivning av hur lärare beskriver sitt arbete, vilket här kan utgöra en mikronivå. Dessa berättelser måste dock kopplas till någon form av teori för att de ska kunna användas i vidare sammanhang för förståelse för och insikt i hur arbetet är konstruerat i skolan, vilket Goodson (2005) starkt påtalar vikten av. I koppling till de teorier som utgör studiens ramverk sker detta till den samhällsliga genusordningen. Med detta perspektiv söker vi också utläsa om det är likheter och skillnader mellan de olika praktikerna.

### **Observation med uppföljande samtal**

För att inte endast komma åt lärarnas arbete genom samtal beslutade vi att komplettera intervjuerna med observationer. Eftersom vårt intresse också var riktat mot lärarnas egen förklaring av varför de handlar som de gör åtföljdes observationen av ett uppföljande riktat samtal (se bilaga 9).

Observationerna genomfördes efter det att den första intervjun var färdigställd. De genomfördes under en halv dag vid två tillfällen i respektive praktik. I skolan och förskoleklassen påbörjades observerandet vid dagens start och avslutades i och med att eleverna gick och åt lunch. I förskolan påbörjades observationerna vid det ena tillfället när den öppnades och vid det andra tillfället när avdelningen startade egen verksamhet. Vid samtliga tillfällen genomfördes två observationer av två observatörer. I skolan placerades vi oss i varsitt klassrum och följde varsin lärare. I förskolan, som har flera rum, placerade vi oss strategiskt så att var och en hade överblick över flera rum samtidigt. I förskoleklassen gjorde vi på liknande sätt. Totalt blev det alltså fyra observationer från varje praktik.

Observationsanteckningarna skrevs på lösa blad som en löpande text i två spalter med rubrikerna skeenden och bemötanden. Fokus var på vad pedagogerna gjorde och hur de bemötte enskilda barn eller grupper av barn i dessa händel-

ser. Efter genomförd observation lämnade vi verksamheten för några timmar och läste igenom observationerna samt resonerade om vad vi iakttagit och vilka frågor som väckts. Dessa bildade sedan underlag för det uppföljande samtalet. Samtalet genomfördes tillsammans med arbetslaget samma eftermiddag, när barn/elever inte var närvarande, pågick i en timme och bandades.

Varje observation skrevs ut av den forskare som gjort observationen. De bandade samtalen transkriberades av skrivpersonal. Efter genomläsning har bearbetningen skett genom att texten kodades med begrepp, vilka sedan infogats i och bildat stommen till de komprimerade berättelserna om vad som sker under en förmiddag i förskolan, förskoleklass eller skolan med fokus på lärares arbete.

## **Analys och tolkning**

Analysen av fallstudierna har pågått under datainsamlingen gång. Under forskningsprocessen sker en fram och tillbakagång mellan teori och insamlad empiri, en process som ligger nära vad Stake (1995) benämner utvecklandet av emic issues. Det handlar med andra ord inte om att applicera en färdig teori på empirin utan här kan både empiri och teori omtolkas i skenet av varandra. Den genomförda tankekartan har analyserats och tolkats i flera steg innan den slutligen kunde framträda i sin slutgiltiga grafiska form. Tankekartan och intervjun bildade sedan underlaget för den berättelse som konstruerats. Denna följer tankekartans struktur. Beskrivningar är vanliga vid fallstudier. Vanligtvis argumenteras för att en holistisk beskrivning ger styrka (Merriam, 1994). Beskrivningar är användbara när man ska lära sig något om det unika eller innovativa i en situation. Men fallstudier kan också gå utöver den beskrivande nivån och vara tolkande. Vår studie kan sägas vara beskrivande när det gäller de tre praktikerna, och vi har velat presentera en närstudie av lärares arbete i vardagen. Utifrån dessa beskrivningar har begrepp och områden framkommit som lyfts fram och resoneras kring.

## **Etiska överväganden**

I studien har vi beaktat de forskningsetiska principer som antagits av Humanistisk-samhällsvetenskapliga Forskningsrådet. Information gavs i ett tidigt skede till kommunchefen och rektorer i hela kommunen. Därefter gavs detaljerad information om projektet på den skola och förskola som utsågs att medverka. De lärare som önskade delta i har varit delaktiga i vissa delar av studiens datainsamling och därmed har de haft insyn i arbetets fortskridande, vilket också varit en utgångspunkt i den forskningsansats som valts. Det har också varit möjligt att avbryta sitt deltagande utan att för den skull påverka forskningsresultatet negativt, därmed är kravet om samtycke uppfyllt. När det gäller konfidentialitetskravet kommer de uppgifter som samlats in i samband med studiens datainsamling nyttjas endast för forskningsändamål. De tryckta källor och olika skriftliga do-

kument som vi använt har varit av offentlig karaktär såsom mål beskrivningar och statistik över skolan och området.

Etiska aspekter i en studie av den art vi genomfört är framför allt aktuella under insamlingen av information och när resultaten ska presenteras. Även om lärarna fått information och vi tagit hänsyn till ovanstående principer kan det vara svårt att avgöra risker för deltagarnas del. Vissa former av intervjuer kan få oförutsedda effekter på lång sikt. Genom intervjuer kan den intervjuade bli medveten om hur situationen ter sig och viss frustration kan uppstå över den egna arbetssituationen. Vår form av intervjuer med arbetslaget kan ha bidragit till att lärarna sagt saker om arbetet som de tidigare inte nämnt, eller inte velat nämna, för sina kollegor. Genom att vi träffat lärarna vid upprepade tillfällen och också haft möjlighet att gå tillbaka till intervjuer och vad som sagts i dessa anser vi att risken för att detta skall leda till konflikter är liten.

Även när det gäller presentationen av resultatet har lärarna fått kännedom om materialet genom att de läst skriftliga utkast under dess utformning. I resultatet kommer inte heller lärarna att anges med namn eller den ort de arbetar i. Det är troligen enbart de själva som känner till att de medverkar i den rapport som presenteras. Däremot finns det en uppenbar risk med att de inte ”känner igen sig” eller anser att den analys som gjorts är den som svarar mot deras förväntningar av det resultat som presenteras, vilket inte är en ovanlig reaktion av forskningsrapporter. I detta sammanhang innebär den ansats vi ansluter oss till, där forskaren som subjekt är uttalad, att viss data lyfts fram medan annan filtreras utifrån den teoretiska inramning som studien har. Vi har här i denna rapport inte tagit med allt material vi samlat in utan koncentrerat oss på de delar som ansluter till syftet med studien.

## **Resultatets trovärdighet**

I all forskning gäller det att hantera frågor om resultatens trovärdighet och allmänna giltighet. Frågorna behandlas dock olika utifrån vilken forskningstradition som studien äger rum inom. I föreliggande studie har vi framhållit vikten av lärarnas deltagande under datainsamlingen. Eftersom vi inom ramen för denna studie också försökt utveckla en metod för detta deltagande faller det sig naturligt att också kommentera den metod som använts och relatera resultaten till denna. Nedan har vi sökt sammanfatta ett antal aspekter vi finner meningsfulla att lyfta fram i denna diskussion.

Den design som använts kan diskuteras i termer av deltagarorienterad forskning även om inte deltagit i analysarbetet. I intervjusituationen hade arbetslagen stor möjlighet att påverka innehållet, och de kunde inspirera varandra genom att hela laget deltog i intervjun. Genom att intervjuerna med arbetslaget, kunde de lyssna till varandra och komplettera den bild av arbetet som växte fram. Vi betonade att vårt syfte inte var att de skulle återge en enig (konsensus) bild utan

det var viktigt att var och en framträdde i samtalet. Eftersom vi inte var intresserade av eventuella meningsskiljaktigheter i arbetslaget utan snarare skapa en så rik bild som möjligt av vad arbetet innebär menar vi att intervjun med arbetslaget bidragit till en sådan bild.

Ytterligare en aspekt att diskutera gällande trovärdigheten av våra resultat är i vilken mån vår egen bakgrund varit en tillgång eller ett hinder i de resultat som presenteras. Å ena sidan kan vår bakgrund som förskollärare och lågstadielärare ge möjligheter att följa upp frågor på ett sätt som endast kan göras av dem som har kännedom om skolans liv inifrån. Å andra sidan kan just denna kunskap förblinda och resultera i att diskussionerna leder till för givet tagna ställningstaganden som inte problematiseras. Vi kan också fråga oss om vi tjänat eller förlorat på att lärarna kände till vår bakgrund. Innebar det att de gav oss mer information eller innebar det att de bortsåg från information för att vi tillhörde den skara som redan "vet"?

Vi menar att metoden med kombination av tankekarta och gruppintervju har varit fruktbar. Det var effektivt eftersom det gav mycket detaljerad information i relation till den tid som användes för datainsamling. Den bygger på en relation till praktiken, den skapar en god interaktion mellan forskarna och lärarna och den tillåter lärarna tala om sitt vardagsarbete så det synliggörs på ett tydligt sätt. Dock kan vi se aspekter som är mindre synliggjorda i dessa tankekartor. En sådan är lärares socioemotionella arbete. Även om arbetslagen nämnde vikten av dessa aspekter i arbetet tycks det ändå som om de inte utvecklade dessa resonemang vidare under intervjun. Här kan vi dock se fördelen med att vi använt oss av flera olika sorters insamlingsinstrument där observationerna utgör ett bra komplement till samtalen. Även om lärarna i ord inte talade om de socioemotionella aspekterna kunde vi genom observationerna se att mycket av arbetet kännetecknas av just detta. Det är omöjligt att avgöra om detta ska tolkas utifrån rådande genusregim, om det är brist på begrepp och uttryck eller om det ska ses som en effekt av lärarna visste att vi delade liknande erfarenheter från arbete i förskola och skola och därmed "känner till" dessa aspekter och därför inte beskrev dem.

Sammanfattningsvis är det brukligt att skilja mellan en studies inre och yttre validitet. Det förstnämnda rör frågor om hur väl studien motsvarar verkligheten. Denna validitet är oftast god när flera datainsamlingsmetoder använts. I denna studie har t.ex. intervjuer i kombination med skissande av tankekarta följts upp med observationer som i sin tur avslutats med samtal. Därigenom har sällan frågor blivit hängande i luften vare sig från lärarna eller forskarna. Merriam (1994, s 169) påpekar att det är viktigt att låta de medverkande yttra sig om resultatet för att stärka dess trovärdighet. Andra strategier hon nämner är att samla data över en längre tid eller be kollegor kommentera resultatet. I vårt arbete har läraren under hela den tid som datainsamlingen pågick varit med och diskuterat de preliminära resultaten. De första utkasterna av beskrivningarna lästes och kommenterades.

## *Metod*

rades av lärarna, kommentarer som sedan användes i den slutliga skriftliga utformningen. Genom den förhållandevis täta kontakt som funnits mellan forskarna och lärarna under datainsamlingen, som varade i fem månader, har nya frågor kunnat besvaras och kommenteras under arbetets gång.

Yttre validitet rör frågor kring studiens generaliserbarhet. Fallstudier syftar oftast till att förstå det unika och inte i vilken omfattning de data som samlats in är representativa för andra än just de studerade. Det är dock enligt vår mening rimligt att se de resultat som redovisas i denna studie i relation till annan forskning som rör lärares arbete. Det är också rimligt att anta att denna studie medverkar till att vidga begreppet om vad lärares arbete innebär genom både den metod som utvecklats och det teoretiska ramverk vi använt oss av.





## **DEL 2**

### **RESULTATREDOVISNING**

I del 2 redovisas studiens resultat. Först presenteras en kort beskrivning av de yttre ramarna och villkoren för lärares arbete i de praktiker vi studerat. I kapitel 7 presenteras de ”tankekartor” som konstruerades tillsammans med de pedagoger som deltagit, vilka tillsammans med intervjuerna utgör underlaget till en utförlig beskrivning av innehållet i lärarnas arbete. I det sista kapitlet, kapitel 8, presenteras en vardagsnära berättelse som skildrar lärararbetet i de tre studerade praktikerna. Berättelserna är baserade på observationer i förskola, förskoleklass och två klasser i grundskolans studieår 1-3.



## KAPITEL 6

### VILLKOR OCH RAMAR

Kommunen, som fortsättningsvis benämns Kommunen, är en kranskommun till en storstad. I kommunen bedrivs utbildning från förskola till och med gymnasium. Här finns även möjligheter för vuxna att studera vidare vid kommunal vuxenutbildning (komvux). I det följande presenteras en beskrivning av villkor och ramar för de tre verksamheterna vi studerat, förskola, förskoleklass och grundskolans första år. Beskrivningarna innehåller data från olika källor. Vi har fått upplysningar om kommun, rektorsområde och förskoleområde direkt från kommunens informationsansvariga och från rektor och förskolechef. Denna beskrivning avgränsas till organisationen för förskolan och de lägre åldrarna i grundskolan. Inledningsvis beskrivs kort några av de dokument som finns upprättade för verksamheten i skolan. Därefter beskrivs hur kommunen organiserat barn- och ungdomsverksamhet i olika områden. Sedan beskrivs det område som valts ut för studien, och den skola och förskola där studien gjorts.

#### **Lokala styrdokument för förskola och skola**

För styrning av förskola och skola fanns en rad dokument såsom Skolplan, Verksamhetsplan för förskolan och en Strategisk plan för kommunen. Däremot fanns ingen kompetensutvecklingsplan upprättad för lärarna i kommunen. Skolplanen var en 19-sidorsskrift i A4-format indelad i ett antal områden. Varje område var beskrivet med en text efterföljd av ett antal mål. Som exempel kan ges Att lära för livet, Värdegrund, Lärande, Elevinflytande & medansvar, Elevomsorg, Samverkan förskola/skola & hem m.fl. I texterna betonas att eleverna ska ha kunskaper och färdigheter som gör dem förberedda för morgondagen. Man lyfter särskilt fram basfärdigheter men också att kunna lyssna och kommunicera med andra. Detta kräver, skriver man, att undervisningen stärker elevernas självförtroende och att den utgår från elevens förutsättningar och erfarenheter. Målen är att elevens kunskaper och färdigheter ska hela tiden vidgas och fördjupas i en lärande process. Under rubriken elevomsorg nämns vikten av förtroendefullt samarbete med andra verksamheter. Förskola/skola ska ha tillgång till specialpedagoger och elevvårdspersonal som behövs för de barn som har behov av särskilt stöd. Här beskrivs också fram vikten av att utforma åtgärdsprogram som ska genomföras i nära samarbete med hemmet.

Verksamhetsplanen för förskolan gäller år 2001-2004. Den är också i A4-format och omfattar 26 sidor. Den är indelad i fem områden: Inledning, Förskolans verksamhetsmål, Uppföljning och utvärdering i förskolan, Kompetensut-

veckling och Verksamhetsutveckling. Inom varje rubrik är texten indelad i mål, hur målen ska uppnås samt hur de ska utvärderas. Förskolan ses som barnets första steg i ett livslångt lärande, och leken betonas som en viktig väg till lärande. Förskolans pedagogik sägs också ska följa barnen genom de första åren i grundskolan och verksamheten där ska präglas av lek och nyfikenhet. Detta beskrivs som faktorer som är av betydelse för barns kunskapsinhämtande. I detta dokument betonas även elevers och föräldrars delaktighet i förskolans och skolans verksamhet samt elevers deltagande i planeringen av arbetet. Vidare framhålls vikten av att alla elever blir sedda, får utrymme och får en lärosituation som tillgodoser deras behov och sätt att lära.

Kommunens strategiska plan inleds med en vision fram till 2010. I denna vision nämns utbildning och det livslånga lärandet som det första området. Exempel på övriga åtta områden är arbete och näringsliv, Fritid, Kultur och Turism, Infrastruktur, Miljö, Demokrati osv. I den strategiska planen som följer efter visionen finns ett särskilt avsnitt benämnt det livslånga lärandet. Här betonas att detta är något som pågår under hela livet, i skolan, i arbetsliv och på fritiden. Man beskriver utbildning som ”kommunens framgångsfaktor för utveckling” och att framtidens skola långsiktigt ska skapas, en skola där barn och ungdomar möter rättvisa villkor, vilket innebär att lika chans kräver olika resurser. Den avslutande delen innehåller en ekonomisk plan för de närmsta åren.

## **Kommunens organisation av förskola och skola**

Kommunens nuvarande organisation infördes 1997 då olika facknämnder upprättades. En av dessa är barn- och ungdomsförvaltningen som har ansvaret för barn och unga år 1-16 samt för fritidsanläggningar. Antal elever i hela kommunen uppgick 2003 till ca 3900. Kommunen är indelad i tre olika områden för barn- och ungdom. De tre områdena skiljer sig åt i olika avseenden. Andelen invånare som var arbetslösa, ensamstående eller har utomnordisk bakgrund var störst i område 1 och lägst i område 3, medan område 2, dit studien är förlagd, fanns där emellan. Gemensamt för alla tre områdena finns en resursenhet med en enhetschef, två alternativa skolformer, skolläkare och skolsköterska.

En omorganisation av barn- och ungdomsförvaltningen genomfördes 2001. Då beslöts att varje område skulle ha verksamhet som omfattade år 1-16 samt ha en områdeschef, som är placerad på området högstadieskola. Under områdeschefen finns sedan rektor för skolan och förskolechef för förskolan. Tillsammans bildar de en ledningsgrupp som sammanträder en gång i veckan, och på följande dag sammanträder chefen för barn- och ungdomsförvaltningen samt de tre områdescheferna och chefen för resursenheten.

Kommunbidraget uppgick 2003 till 400 miljoner kronor varav 10% avsätts till områdenas gemensamma kostnader såsom skolskjutsar, lokaler, förvaltningschef. I övrigt fördelades en del av bidraget behovsriktat, 10% efter sociala fak-

torer. Störst andel gick till område 1, medan område 2 får hälften så mycket och område 3 inget alls. Därefter fördelades medel efter antal barn i grundskolan, oberoende av ålder, och förskolan. Förskolebarn hade en högre fördelningsfaktor (faktor 1,5 mot skolbarn 1.0). Övriga medel fördelades sedan till respektive område som i sin tur fördelade till rektor och förskolechef. Dessa hade resultatansvar utan detaljstyrning. Av tilldelade medel användes ungefär ca 90% till personalkostnader och 5% till matkostnader. Rektor har möjlighet att påverka hur resterande 5% används. Då är kostnader för lokaler borttagna.

I område två, dit studien är förlagd, anställdes under året en utvecklingsledare på halvtid med ansvar för den pedagogiska utvecklingen i verksamheten, ett arbete som ska vara förankrat i skolans och förskolans respektive kvalitetsgrupper<sup>5</sup>. I området fanns också en skolutvecklingsgrupp bestående av en representant från dessa kvalitetsgrupper samt utvecklingsledaren. Utvecklingsledaren ingick även i områdets ledningsgrupp.

I område två fanns ungefär 1100 elever, knappt en tredjedel av kommunens totala elevunderlag. Nästan en femtedel av eleverna levde med ensamstående förälder och mer än hälften hade föräldrar som var arbetslösa eller hade behov av socialbidrag. För en utförlig beskrivning se tabell 6:1.

**Tabell 6:1.** Antal elever i området år 2003.

	Flickor	Pojkar	Ensamstående förälder	Utomnordisk bakgrund	Arbetslösa 25-54 år	Behov av socialbidrag	Total
Område två	511	597	227	45	446	190	1108

Grundskoleeleverna fördelades på fem skolenheter och förskolebarnen på tre förskoleenheter. Dessutom fanns dagbarnvårdare. Två av skolorna hade verksamhet för förskoleklass F– år 3, en för F – år 6, en hade elever i år 4-6 och en i år 7-9. Förskolorna i området var två och hade sex avdelningar.

I detta avsnitt har vi sökt ge en bild hur kommunen där studien förlagts. organiserat förskola och skola. Därutöver har vi gett en närmare beskrivning av det område där den studerade skolan och förskolan ligger. I följande avsnitt ges en beskrivning av lokaler, personal och andra förutsättningar för förskolans, förskoleklassens och grundskoleklassernas verksamhet.

## Förskolan

Den förskola som ingår i studien valdes eftersom den låg närmast skolan och de flesta barnen går från förskolan dit. Av dess fyra avdelningar var en resursavdelning. Barngrupperna var organiserade i två ”yngre-grupper” med barn i åld-

<sup>5</sup> Förskolans kvalitetsgrupp är för förskolorna i hela området, medan varje skola har sin egen kvalitetsgrupp.

rarna 1-3 år och två ”äldre-grupper” med barn i åldrarna 3-5 år. I äldregruppen var 20 barn placerade, men i resursavdelningen fanns 14 barn varav två barn var diagnosticerade som i behov av särskilt stöd. I yngre grupperna fanns 16 barn.

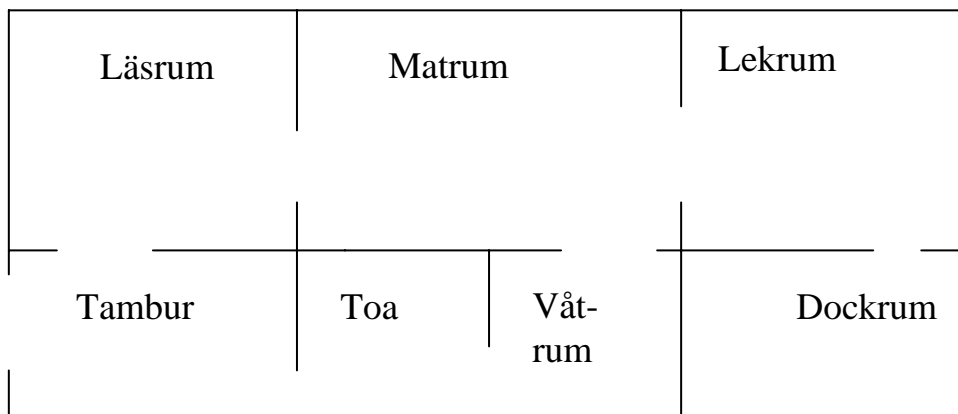
Personalen var organiserad i arbetslag. I ”äldregruppen” arbetade 2,75 förskollärare och i ”yngregruppen” totalt 3,5 personal varav en var förskollärare och 2,5 var barnskötare. Samtliga var kvinnor. På resursavdelningen, den avdelning dit studien förlagts, arbetade tre förskollärare och en personlig assistent. Arbetstiden för förskollärare var fördelad mellan tid i barngrupp 34 timmar, och tid för planering av arbetet, föräldrakontakter och administration 6 tim. För barnskötare var arbetstiden i barngrupp 37, 5 timmar. Övrig tid var förlagd till arbetsplatsträffar, planering och föräldrakontakter.

### **Omgivning och lokaler**

Förskolan är belägen i ett område med blandad bebyggelse litet i utkanten av samhället. Där finns ett antal flerfamiljshus från 70-talet, och småhus av varierande storlek och datum. Förskolan inrymdes i en enplansbyggnad, klädd i gulmålad träpanel och inhägnad av ett rejält gunnebostängsel, med en grind där stängningsanordningen sitter högt och är omöjlig att öppna för mindre barn. Byggnaden har olika flyglar som delar upp gården i mindre ”rum” där en del av ytan är asfalterad. Det finns en del olika fasta lekredskap och några större leksaker står framme på gården. Förskolan inrymmer också kök och ett stort personalrum, där maten lagas och distribueras på vagnar, som hämtas av en förskollärare, ofta tillsammans med något eller några barn. Dessutom finns ett rum för administration som används av förskolechefen som är på förskolan två dagar i veckan.

Vi har besökt en avdelning för de äldre åldrarna som ligger åt ena gaveln på huset. Fönstren i rummen är lågt placerade och personalen har utsikt över gården åt ena hållet och ingången åt andra hållet. Avdelningen innehåller sju olika rum, delvis inredda för olika verksamheter. De två största rummen är matrummet, och lekrummet. I matrummet finns en köksvägg, bord och stolar, och längs väggarna öppna hyllor med lekmaterial av olika slag. En stor del har man samlat i lådor som kan användas i lek kring ett visst tema, t.ex. kattlek eller klipplek, men också pussel, läggspel och liknande. I lekrummet finns en våningssäng, madrasser, lego, utklädningskläder samt annat byggmaterial. Innanför lekrummet finns dockvrån. Dessutom finns ett våtrum med utrustning för målning samt ett toaletterum med toaletter samt handfat och handdukar på rader, en till varje barn. Mellan matrummet och toaletterummet finns ett öppet fönster så att personalen kan ha uppsikt över vad som sker. Från toaletterummet kommer man ut i tamburen där det finns en ytterdörr som används av barn och föräldrar när de kommer och går. Det finns dessutom en altandörr som går direkt till gården. Mellan tamburen och matrummet finns ett genomgångsrum som används till ett lärum. Här finns en soffa och hyllor med böcker att bläddra och läsa i. Barnen kan också

skapa sig "egna rum" genom att det finns möjlighet av avskärma olika hörn med draperier. Alla rum är öppna och tillgängliga för barn och personal och alla verkar ha flera användningsområden; inte minst äger barnens lekar rum överallt och den flyttar ofta mellan olika platser. Inredning och utrustning är barnvänligt och robust utformade.



**Figur 6:1.** Schematisk skiss över förskoleavdelningens lokaler

### Barn och personal

När vi besökte avdelningen fanns 16 barn inskrivna, alla i åldern 3-5 år och med en viss övervikt för de yngre barnen. Avdelningen är en resursavdelning, vilket innebär att där finns barn i behov av särskilt stöd. På avdelningen arbetar därför fyra personer, varav tre förskollärare och en assistent. Assistenten har i första hand ansvar för ett av barnen, och följer detta barn även till olika aktiviteter utanför förskolan, och finns alltså inte närvarande hela tiden.

Förskollärarna har arbetat olika länge. Harriet var klar med sin förskolläraryt- bildning 1983 och har arbetet på den aktuella förskolan sedan dess, först på småbarnsavdelning några år och sedan hela tiden på avdelningen. Fanny har ar- betat som förskollärare sedan 1973, då hon tog sin förskollärexamen. Hon ar- betade flera år i en annan kommun innan hon kom till denna avdelning 1989. Den tredje förskolläraren, Birgit, avslutade förskolläraryt bildningen 1991, arbe- tade sedan flera år i en annan förskola, och började här 2000. Katarina, assisten- ten, säger sig inte har någon formell utbildning men lång erfarenhet av att arbeta som vikarie på olika förskolor. På denna avdelning har hon varit ca två år. Två av förskollärarna har heltidstjänst, medan den tredje har vad hon kallar en utvid- gad 75%- tjänst, vilket i praktiken innebär att hon arbetar 88% av full tjänst, se- dan avdelningen fått extra timtilldelning på grund av resurskrävande barn i gruppen. Några i personalgruppen har arbetat mycket länge tillsammans, och ingen är särskilt nyanställd vid tidpunkten för studien. Personalgruppen har allt- så haft goda förutsättningar att finna en gemensam grund för sitt arbetssätt och sina målsättningar med arbetet på avdelningen.



## **Vardag på förskoleavdelningen**

Under de första morgontimmarna finns ett samarbete med de andra avdelningarna på förskolan, och alla barn som kommer tidigt tas emot på en av dessa. Där finns personal från olika avdelningar, vilka turas om att börja tidigt. Under dessa timmar kommer ett fåtal barn, det råder lugn och ro och det pågår litet småprat kring bordet där barnen kan få en smörgås och ett glas mjölk samtidigt som några ägnar sig åt egen lek. Vid sju-tiden går personal och barn gemensamt till den egna avdelningen. Klockan halv nio äter man frukost; en förskollärare hämtar maten, vanligtvis tillsammans med något barn, och alla äter sedan tillsammans med barnen vid olika bord, placerade i mat- och lekrummet. Klockan nio har man gemensam samling, som leds av en av förskollärarna och där ytterligare minst en av de andra deltar, ibland även assistenten. Därefter kommer ett långt pass fram till lunch med lek för barnen. Under denna tid deltar förskollärarna i leken eller finns i närheten, men kan också ha andra uppgifter, planeringstid eller olika möten. De vuxna i gruppen verkar vara klart inriktade på att deras uppgift i första hand är att vara tillsammans med barnen och stödja deras lek. Strax innan lunch samlas barnen i två grupper. De sätter sig i sofforna som står i läsrummet och matrummet och väntar tills en förskollärare kommer dit och läser saga. Under denna tid har den tredje pedagogen och assistenten träning med de barn som har speciella träningsprogram. Lunchen serveras 12.40, och den sköts av personalen på samma sätt som frukosten. Efter lunch är man oftast utomhus och leker, och där fördelar sig arbetsuppgifterna på liknande sätt som under förmiddagens fria lek.

## **Skolan**

I område två valdes en skolenhet som motsvarade studiens krav på praktiker att studera, F-6 skolan. Den består av flera olika byggnader, byggda under olika skeden under nittonhundratalet och vart och ett med sin specifika, tidstypiska utformning. Skolan ligger mitt i samhället, och är omgivet av både mindre flerfamiljshus av litet äldre karaktär samt både äldre och mer nybyggda enfamiljshus består av ett antal hus från olika tidsepoker. Utöver de byggnader som inrymmer skolklasser finns ett hus med bland annat rektorsexpedition och övrig administration samt ett gemensamt personalrum. Eleverna äter lunch i en angränsande byggnad där lokal hyrs för detta ändamål. Detta utrymme används också till arbetsplatsträffar för skolans personal.

Skolan hade skolåret 03/04 totalt 374 elever. 43 elever är fördelade på 3 förskoleklasser medan 331 elever finns i år 1-6. Eleverna fördelar sig åldersmässigt enligt tabell 2.

**Tabell 6:2.** Fördelning av eleverna i Skolenheten, 2003.

<b>Elevens ålder</b>	<b>Antal på Skolan</b>
6	47
7	40
8	50
9	58
10	66
11	61
12	61

Skolan var indelad i olika enheter. Här fanns fyra stycken F - år 3 och fyra stycken år 4 - år 6. Varje enhet har ansvar för ett antal elever som kan variera från 50 – 100 stycken. De olika enheterna är lokalmässigt grupperade i Skolans olika byggnader. Utöver förskoleklass och skolklasser finns fritidsverksamhet för eleverna. För de yngre barnen är fritids kopplat till förskoleklassen medan det för de äldre, från skolår 3, finns en gemensam fritidsenhet.

På Skolan fanns 53 helårstjänster. Antal fysiska personer uppgick till 57. I tabell 2 återges skolans personal indelad i yrkeskategori uppdelad på kön och ålder.

**Tabell 6:3.** Antal lärare läsåret 03/04 fördelade på ålder och kön

<b>Yrkeskategori</b>	<b>Ålder</b>	<b>Kvinnor</b>	<b>Män</b>	<b>Antal</b>
Grundskollärare 1-7 år	26-34	5	3	8
Småskole/Lågstadielärare	48-60	5	0	5
Mellanstadielärare	52-59	2	3	5
Slöjdlärare	51-60	1	1	2
Lärare i sv2	55	0	1	1
Specialpedagog	43	1	0	1
Förskollärare	31-56	5	0	5
Fritidspedagog	36-62	5	1	6
Fritidsledare	25-51	0	4	4
Barnskötare	36-50	4	1	5
Övrig personal <sup>6</sup>	33-59	10	1	11
<b>Total</b>		<b>38</b>	<b>15</b>	<b>53</b>

<sup>6</sup> Till övrig personal räknas de som arbetar med matbespisning, städning, vaktmästeri samt elevassistenter.

Av tabell 3 framgår att en majoritet av Skolans personal är kvinnor. Bland grundskollärarna och mellanstadielärarna är det en ganska jämn fördelning mellan könen, medan lågstadielärare och förskollärare enbart är kvinnor. Personalen vid en enhet bildar ett arbetslag. I varje arbetslag finns en samordnare som tillsammans med rektor bildar en pedagogisk utvecklingsgrupp. Rektor beslutar om vem som ska representera arbetslaget. I detta arbetslag är en av grundskollärarna samordnare. Arbetstiden för grundskollärarna är 18,3 timmar med eleverna och övrig tid till planering, föräldrakontakter samt administration<sup>7</sup>.

Studien genomfördes i en enhet som var förlagd i ett eget hus på skolgården. Här fanns skolklasserna i två åldersintegrerade klasser (1-3) på nedervåningen och förskoleklassen fanns på övre våningen. I Huset bestod arbetslaget alltså av de två grundskollärarna, förskolläraren i förskoleklassen och fritidspedagogen i fritidshemmet. Dessutom fanns personliga assistenter vissa tider. Tillsammans ansvarar de för 55 barn i åldrarna 6-9 år.

## **Förskoleklassen**

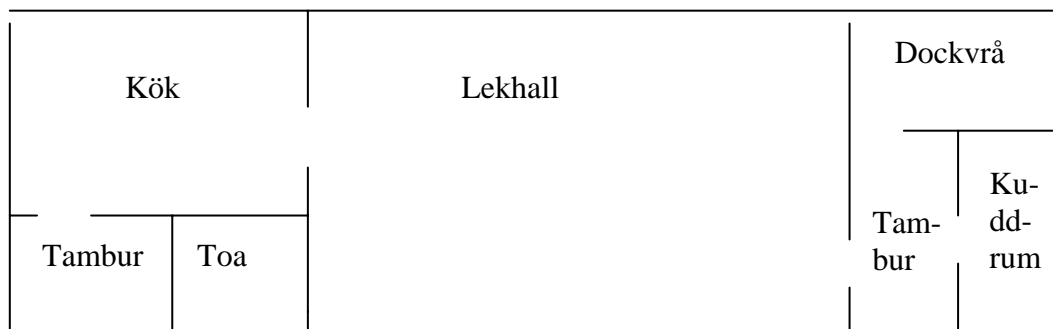
Förskoleklassen bestod av 12 barn, samtliga i åldern 6 år. Förskolläraren som arbetar med barnen ingår som tidigare nämnts i arbetslaget tillsammans med lågstadielärarna och fritidspedagogen.

## **Omgivning och lokaler**

Förskoleklassens entre ligger på första våningen, och därifrån går barnen upp för en trappa till ett kapprum, där det finns flera dörrar. Alldeles till vänster ligger dörren till lekhallen, som är stor och ljus samt är försedd med snedtak längs långsidorna. Lekhallen har en stor öppen yta, men genom möblering och inredning markeras ändå olika platser eller ”rum”. Där finns bl.a. en matta på golvet intill ena kortväggen, och där finns blädderblock, skrivtavla och en del olika anslag. Där sitter barnen i ring när det är gemensam samling. Vid ena hörnet finns större bord med stolar omkring med plats för alla barn, och på andra sidan en soffgrupp där man samlas vid lässtunder, fruktpaus och TV-tittning. Det finns också en avskärmad datorhörna. Längs väggarna finns hyllor och krokar med olika slags lekmaterial. Från kapprummet finns dörrar till två mindre rum, som kallas kuddrum och dockvrå. I lekhallens motsatta kortsida finns en dörr till ett större rum, där det finns en vägg med köksutrustning och ett par större bord med stolar omkring. Från köket finns en utgång till en mindre hall och en toalett. Samma lokaler används också av fritidshemsverksamheten sedan förskoleklassen avslutat sin verksamhet i samband med skolmältiden. På detta sätt har verksamheterna varit förlagda och organiserade sedan år 2000.

---

<sup>7</sup> Ca 70% av arbetstiden räknas för tid med och för elever. Återstående 30% är andra uppdrag som innebär en lång rad aktiviteter.



**Figur 6:2.** Schematisk skiss av förskoleklassens lokaler

### Barn och personal

Av förskoleklassens 12 barn kommer några från den förskoleavdelning som ingår i studien. En förskollärare, Rosemarie, har huvudansvaret för den dagliga verksamheten i förskoleklassen. Rosemarie tog sin förskollärarexamen 1981 och har arbetat som förskollärare sen dess. Hon arbetade några år i en annan kommun innan hon 1987 kom till Kommunen och sedan 1992 har hon framför allt arbetat med sexåringar, de senaste 8 åren i förskoleklass. Katrin som är fritidspedagog avslutade utbildningen 1981. Hon arbetar i fritidshemsverksamheten men har också en del tjänstgöring i förskolan, och i grundskoleklasserna i samma hus. Katrin har deltagit i de inledande intervjuerna både tillsammans med Rosemarie i förskoleklassen och med lärarna i grundskoleklasserna, men verksamheten i fritidshemmet har som tidigare nämnts inte i övrigt varit i fokus för studien.

Förskolläraren och fritidspedagogen arbetar 34 timmar i barngrupp. Övrig tid innefattar planering, friskvård och förtroendearbetstid. Eftersom förskolläraren har 6-åringarna på förmiddagen endast tre timmar per dag arbetar hon viss tid i fritidshemmet för att fylla upp sin tjänstgöring. Det finns ett nära samarbete mellan förskoleklassen och 1-2:orna, och ibland sker ett utbyte av barn eller grupper av barn. Ibland finns en elevassistent med i förskoleklassen, och fritidspedagogen för vissa timmar i förskoleklassen, men huvuddelen av tiden är Rosemarie ensam vuxen i barngruppen.

### Vardagen i förskoleklassen

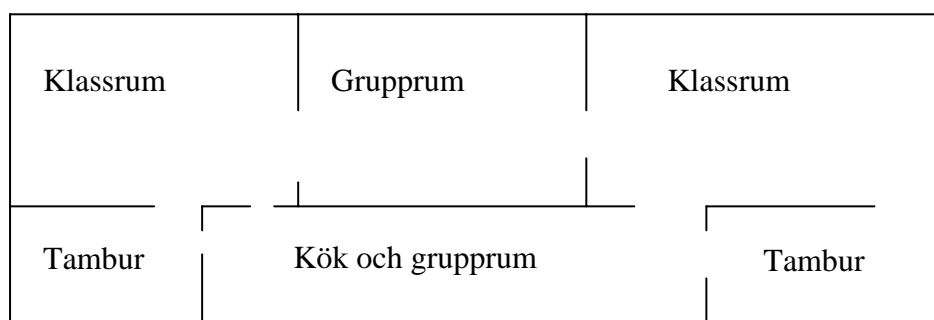
Dagen inleds med att barnen släpps in på nedre våningen och stormar upp för trappan till kapprummet. Rosemarie finns i tamburen och bistår med praktisk hjälp samt samtalar med barnen, som efter hand går in och sätter sig i en ring. När alla är klara sätter sig Rosemarie på en låg pall i ringen och samlingen börjar. Den består av genomgång av vad som skall ske under dagen och/eller veckan, man ser på almanackan och det finns tid för samtal om sådant som barnen tar upp. Därefter initierar Rosemarie en eller flera gemensamma aktiviteter. Samlingen avslutas med att Rosemarie frågar om vad barnen vill leka, och med vem.

Därefter ägnas tiden åt egen lek, avbruten av en fruktpaus som kan ske antingen i form av ett gemensamt avbrott eller som en egen paus. Innan barnen går till skollunchen samlas man återigen en stund på mattan, och nu ägnas tiden främst åt språkstimulerande lekar och aktiviteter men också sång och andra lekar. Barnen tar på sig ytterkläderna innan Rosemarie följer med dem till skolmåltidslokalen.

## Grundskoleklasserna

### Omgivning och lokaler

De två grundskoleklasserna var åldersblandade och bestod av elever från studieår 1-3. De var som tidigare nämnts lokaliserade i samma byggnad som förskoleklassen. Varje klass disponerar en tambur med ingång direkt från gården och ett klassrum. I tamburen har varje barn egna krokar och på en hylla över en egen plats för förvaring. I klassrummen finns arbetsbord för eleverna som är placerade gruppvis samt hyllor och skåp för förvaring av elevernas individuella arbetsmaterial och gemensamt material. Dessutom finns ett mindre rum mellan klassrummen som kan nås via båda. Detta används både som arbetsrum för personalen och som grupprum för eleverna. Där finns datorer, ett runt bord med stolar omkring samt skåp och hyllor för förvaring av material. Mellan tamburerna finns en stor lokal som kallas "köket". Vid ena kortsidan finns också köksinredning, medan resten av rummet är möblerat för olika aktiviteter. Där finns en läshörna med soffa och bokhyllor fyllda med böcker, där finns ett skrivbord vid väggen, det finns bord som kan användas för arbete av olika slag, och det finns hyllor, bland annat med olika spel och material för arbete med matematik. Köket kan nås både via klassrummen och via tamburerna.



**Figur 6:2.** Schematisk skiss av grundskoleklassernas lokaler

### Barn och personal

Vid tiden för vårt besök fanns 44 barn fördelade på två klasser i huset. En stor del av eleverna hade tidigare gått i förskoleklassen i samma hus. Inför inneva-

rande läsår hade det på grund av omorganisation tillkommit några nya elever i studieår 3 som inte tidigare gått i klassen.

Två lärare hade huvuddelen av sin arbetstid här och en fritidspedagog en del av sin tjänstgöring. Dessutom fanns en elevassistent på 50%, som var knuten till ett barn med särskilda behov. Den ena läraren, Tove, var utbildad till lågstadielärare och hade efter sin examen 1974 arbetat hela tiden på Skolan. Den andra, Eva, var också lågstadielärare och tog examen 1981. Därefter arbetade hon några år på en annan skola i Kommunen innan hon kom till Skolan. De har tillhört samma arbetslag i drygt åtta år. Fritidspedagogen, Katrin, har sedan sin utbildning 1981 haft flera olika tjänster i kommunen, och har varit på skolan sedan 1988. Även andra lärare har vissa timmar i klassen. Det fanns en stor samverkan mellan klasserna med flexibla grupperingar av elever vilket även innebar att personalen ofta rörde sig mellan grupper och lokaler.

### **Vardagen i 1-3:orna**

Under de förmiddagar vi besökte grundskolan följde barnens arbete samma uppläggning. Alla barnen började samtidigt och kom direkt in i kapprummet från gården. Medan de tog av sig ytterkläderna fanns läraren i dörren eller tamburen. När de var klara, droppade de in i klassrummet en efter en efter att ha tagit i hand och hälsat på läraren. Under tiden spelades stillsam klassisk musik, och barnen tog upp en bok för upplevelseläsning ur bänken och satte sig att läsa. Efter en stund stängdes musiken av och en gemensam stund för information och samtal tog vid. Därefter arbetade eleverna självständigt enligt individuella arbetsplaner medan personalen cirkulerade runt och stödde barnen i deras arbete efter behov, ända fram till lunchrasten halv elva. Det gjordes ett avbrott för rast då barnen gick ut men de lämnade sitt arbete på bänkarna så att det kunde återupptas efter rasten. Personalen följde med till skolmåltidslokalen men åt ej tillsammans med barnen. Efter lunchrasten fanns tid för gemensam verksamhet kring temaarbete med hela eller delar av klassen, eller båda klasserna tillsammans. Eleverna i år tre stannade kvar litet längre på eftermiddagen för egna lektioner.

### **Sammanfattande kommentar**

I detta kapitel har vi beskrivit kommunen och de tre utvalda praktikerna. Beskrivningarna visar både skillnader och likheter. De lokala styrdokumenterna ligger till grund för skolans skolplan och förskolans verksamhetsplan. I både förskolan och skolan är personalen organiserad i arbetslag. Samtliga personalkategorier har en lärarutbildning och har mångårig yrkeserfarenhet. Både i förskolan och i skolan sker ett informellt samarbete mellan lärarna under dagen. Man har möjlighet att diskutera det dagliga arbetet genom att man träffas och finns i samma verksamhet. Däremot har inte förskolläraren i förskoleklassen någon att dagligen diskutera arbetet med.

Samtliga verksamheter har tämligen stora utrymmen för sin verksamhet. Förskolan i flera större och mindre rum, där vissa är avsedda för specifik verksamhet. Genom att förskollärarna sällan arbetar ensamma har de överblick över lokalerna. Samtliga rum används flexibelt och man utgår mycket från barnens val av aktiviteter. I förskoleklassen finns också stora lokaler men förskolläraren är ensam och har ingen möjlighet att ha full uppsyn över verksamheten. Den stora lekhallen används både för samlingar och lekar som kräver stor yta, och barnen kan gå undan i mindre grupper till angränsande rum. I skolan användes de gemensamma utrymmen till gruppverksamhet, och lärarna rör sig runt mellan rummen. De har goda möjligheter till flexibilitet i undervisningen och kan samla stora grupper vid genomgång och mindre grupper kan arbeta avskilt.

I förskoleklassen och skolan kommer alla barn samtidigt medan de i förskolan droppar in när föräldrarna lämnar dem. När barnen är samlade inleds dagen med en samling, därefter har man i förskolan fri lek, i förskoleklassen egen lek och i skolan eget arbete. I skolan bryts arbetet med rast, då eleverna lämnar arbetet på borden och går ut, i förskoleklassen bryts arbetet med en fruktstund då material lämnas framme och barnen går till soffan för att lyssna på en saga. I förskolan bryts inte förmiddagen av någon gemensam aktivitet. Efter avbrotten fortsätter verksamheten. I förskolan och förskoleklassen organiseras en gemensam samling innan lunch.

Att samma barn går i förskolan, förskoleklassen och skolan ger pedagogerna en gemensam kunskap om samma barn som används i övergångarna mellan verksamheterna.

## KAPITEL 7

# LÄRARNAS ARBETE OCH ARBETSINNEHÅLL

I följande text beskrivs lärares arbetsuppgifter utifrån genomförda intervjuer och de tankekartor som konstruerades i samband med dessa. Tankekartorna ger en grafisk illustration och struktur, och texten i följande beskrivningar följer tankekartornas uppläggning. De grafiska bildernas återfinns som utvickningsbara bilagor (bilaga 10, 11 och 12)

### Förskolan

#### Organisation och planering av arbetet

Den avdelning vi har besökt på förskolan är som vi tidigare nämnt en resursavdelning. Detta innebär att det är färre barn placerade på avdelningen eftersom flera barn är i behov av särskilt stöd. I gruppen har till exempel två barn varit föremål för utredning och fått en fastställd diagnos. Ett av barnen har därigenom en egen assistent. Arbetslaget berättar också att de har *flera barn som är placerade hos oss på grund av att vi är en liten grupp att vi är en resursavdelning*. Avdelningen har denna termin fått två extra barn och har 16 barn mot tidigare 14, medan andra avdelningar vanligtvis har 20. Arbetslaget framhåller att arbetet på en resursavdelning påverkar organisationen av arbetet mycket. De påpekar att vissa delar i verksamheten får prioriteras. Själva relaterar pedagogerna sig till andra avdelningar på förskolan och framför att om *vi jämför med det som var förut eller som de har det på avdelningen "Blåsippan" så satsar de mycket mer på temaarbete. De har byggt en grotta som man kan krypa in i och de har skog. Det är mycket kreativitet. Den biten försvinner lite hos oss för att det inte finns tid till förberedelse och planering. Det får vi lägga på möten*. Vidare framhåller de att sådana möten innebär att *vi går från avdelningen, på möten med rehabilitering, på träning med barnen och oändligt mycket möten*. Att arbetslaget deltar i många möten blev också tydligt när vi inledde vår intervju. Bland det första de nämnde när vi frågade om vad arbetet innefattar var just möten med olika kategorier *extra möten med föräldrar, talpedagoger, psykologer*.

Förutom att pedagogerna deltar i många möten inverkar barnens behov också på arbetet. De behöver mycket vuxenstöd, *ju mer barnen med behov av särskilt stöd behöver, desto mer backning och vuxenassistans och träning*. Verksamheten är organiserad och planerad utifrån dessa förhållanden. Det medför att pedagogerna måste söka samarbete med andra yrkeskategorier men också en vidgad



föräldrakontakt för att erbjuda barnet en god och utvecklande verksamhet, men först ges en inblick i de rutiner som präglar dagens arbete.

Organisationen av arbetet kan sägas vara styrt i två led. Förskollärarna påpekar att kommunens övergripande organisation styr och påverkar den egna organisationen, t.ex. genom den sparplan som finns lagd. Arbetslaget upplevde att de ställdes inför ett ultimatum: att välja mellan fler barn eller nedskärning av den befintliga arbetstiden. Eftersom avdelningen är en resursavdelning upplever pedagogerna att de yttre villkoren än mer styr deras arbete. I intervjun för arbetslaget ett resonemang om huruvida de kan erbjuda en god miljö när de får ytterligare två barn. Det är ett ekonomiskt beslut som chefen kan ta på grund av ett sparbeting *men hon kan ju inte avgöra det i praktiken*. Pedagogerna framhåller att om chefen tar dessa beslut får de anpassa sitt arbete därefter. *Min tid är inte mer, jag får känna mig nöjd med det. Jag har faktiskt skyldigheter mot de övriga också och det beslutet, det får hon stå för inför föräldrar. Det här kan vi ge. Själva, menar arbetslaget, att de måste avgränsa sitt eget arbete och engagemang till de villkor som gäller.*

Personalen på hela förskolan samlas för personalmöte 1 gång varje månad medan man har möten 1-2 gånger i månaden på respektive avdelning. Dessa möten är samtliga förlagda till kvällstid då det är enda tiden all personal kan samlas samtidigt. På denna avdelning finns en övergripande grovplanering av arbetet som man diskuterat fram tillsammans i arbetslaget på avdelningsmötet. Den omfattar en termin och i denna ingår de teman som ska tas upp under terminen. Därefter sker en arbetsdelning och en av pedagogerna gör en veckoplanering kring det tema man gemensamt beslutat om. *Finplaneringen lägger vi upp var och en för sig och sedan talar vi om för varandra och hör vad de tror om det, om vi kan göra det. Och sedan måste man prova någonting som man inte alls vet hur det blir.* Här menar förskollärarna att de som individer kan ge olika betoning på temat och lyfta fram sådant som de själva kan eller vill pröva. Den egna planeringen förankras och diskuteras sedan på de gemensamma avdelningsmötena.

Arbetslaget har också delat in det dagliga arbetet mellan sig genom att låta en pedagog i taget vara veckoansvarig. Detta ansvar är rullande mellan de tre förskollärarna. *Då planerar en av oss för en hel vecka. Så vi är ansvariga för samling och kollar så att det stämmer med möten, vikarier och aktiviteter. Man är arbetsledare i princip.* Veckoansvaret innebär att sköta den övergripande organisationen för veckan, vissa administrativa uppgifter, t.ex. att skaffa vikarier samt att vara arbetsledare och fördela olika uppgifter som dyker upp under veckan. Denna ansvarsfördelning är bekant hos barnen, och förskollärarna kan vid frågor uppmana barnen att gå till den veckoansvarige för att få svar.

Arbetslaget framhåller att deras arbete är målinriktat. De planerar utifrån gemensamma mål med verksamheten och med individuella mål för barnen. Det målinriktade arbetet innebär att arbetet diskuteras mycket och att det inte finns en enda modell att arbeta efter. Planeringen behöver hela tiden diskuteras då

förutsättningarna ofta förändras. Detta gäller framför allt den individuella planeringen för enskilda barn och då i synnerhet för de barn som är i behov av särskilt stöd, något en av pedagogerna beskriver som en balansgång: *Var hänsynen ska tas till de barn som har vissa bekymmer med saker och ting i förhållande till barn som inte har det, balansgången – den är svår.*

I arbetslaget har man också rutiner för utvärdering. Målen för arbetet på avdelningen utvärderas var tredje månad medan veckoplaneringen utvärderas varje vecka. En gång per termin sker också en utvärdering gemensamt över huset. Formen för denna är då styrd av förskolechefen.

### **Samverkan med varandra och andra**

I och med att detta är en resursavdelning måste förskolepedagogerna, som tidigare nämnts, ofta samarbeta med andra instanser kring enskilda barn. Detta innebär möten med andra yrkeskategorier, specifik kompetensutveckling, rådgivning för enskilda barn samt extra möten med föräldrar. För att fördela detta arbete mellan sig inom arbetslaget har man utvecklat ett system med kontaktbarn. Detta system är inget unikt för denna avdelning, utan är genomfört på alla avdelningarna på förskolan. Det innebär att varje pedagog har speciellt ansvar för några barn och de kontakter det innebär med andra för just dessa barn (se utförligare beskrivning under föräldrakontakt). Detta system bryts dock i bland om det faller sig så att en av pedagogerna har flera barn där många kontakter med andra yrkeskategorier krävs: *Där bryter vi kontaktformen. Det bröt vi i våras, för då hade jag två barn som var inblandade med habiliteringen. Jag som inte jobbar heltid. Det blir ju ojämnt i arbetsfördelningen. Så då har XX fått ta över. Men det var ju föräldrarna med på. Jag förklarade varför. Det var ju för att den familjen skulle få det mesta möjliga.*

Kontakten med andra gäller främst specialpedagoger, talpedagoger, psykologer, resursteam och föräldrar. För kontakten med dessa har arbetslaget mer tid avsatt i form av ökad tjänstgöring om totalt på avdelning 13%, samt färre barn i gruppen. Pedagogerna menar att det innebär ett dilemma att välja mellan att gå på möten eller vara med barnen. *Att det här känns mycket, de här mötena, det är dubbelt. För att vi behöver dem. Men att det tar tid från barnen. Att vi vill ha mer rådgivning från specialpedagogen kommer i så fall att innebära att vi försvinner från barngruppen. Man får överväga vad som är bäst.*

Att gå på möten av olika slag innebär att pedagogerna stundvis är borta från avdelningen. Arbetslaget påpekar att arbetet innebär ”oändligt mycket möten”. Förutom extramöten med föräldrarna beskriver de möten av två olika slag; dels rådgivande möten där förskollärarna träffar ”experter” för att diskutera den situation de befinner sig i med barnet, och dels kompetensutvecklande möten där förskollärarna själva deltar i en utbildning för att få kompetens för att på ett mer generellt plan hantera barn i behov av särskilt stöd.

När det gäller den första gruppen möten handlar det om experter som till exempel specialpedagog, talpedagog eller psykolog. Deras uppgift är att förse arbetslaget med specifika råd och träningsprogram för det enskilda barnet. *Just detta barn är ett barn med autistiska drag och i situationer som uppstår så har jag lite svårt att hantera hur vi ska göra när detta uppstår. Då talar jag med specialpedagogen.* I kommunen finns en resursenhet med personal med specifik kompetens som arbetslaget har regelbunden kontakt med. Från resursenheten besöker man också förskolan för att se barnet i den miljö det befinner sig i. I detta samarbete skrivs speciella habiliteringsplaner för det enskilda barnet som arbetslaget ska arbeta utifrån. I samband med att någon från resursenheten besöker avdelningen och barnet brukar man avsätta tid för att gemensamt gå igenom barnet och dess behov av träning. Detta har tidigare skett på dagtid men arbetslaget upplever att det tar för mycket tid av arbetet i barngruppen, speciellt om de måste gå ifrån två stycken. De har därför förlagt dessa möten till kvällstid. *Specialpedagogen kom dagtid förut och träffade personalen som var knuten till det barn hon besökte. Om det var ett barn som hade assistent och som jag är kontaktperson för så skulle vi ju gå ifrån båda två för den sittningen på en timma kanske. Men, nu har vi valt att göra så att hon kommer två gånger eller tre. Innan är hon med i barngrupp för att observera, så kommer hon påföljande dag på kvällen och då har vi sittning allihopa så får alla samma information.* Eftersom arbetslaget har två barn som specialpedagogen besöker kan de på detta sätt samordna informationen och också få den allihop. Detta gör att de själva inte behöver använda tid för att delge varandra den information som specialpedagogen gett.

### **Föräldrakontakt**

Att ha en god föräldrakontakt, menar arbetslaget i förskolan, är ett måste för att arbetet över huvud taget ska fungera. Förskollärarna har utvecklingssamtal varje termin med föräldrarna till de barn man har som kontaktbarn. Pedagogerna berättar att de deltagit i en föreläsning om att ha utvecklingssamtal. De framhåller att det handlar om att våga ta tag i problem som uppstår. De säger att de med tiden har lärt sig avdramatisera sådana situationer genom att tänka på att det ska bli så bra som möjligt för barnet. De har också utvecklat sitt kunnande i att kunna framföra goda argument i diskussionen. *Man har väl avdramatiserat det för sig själv och känner mig säker på den saken jag ska säga. Det är inget jag tar ur luften. Jag har belägg och argument för detta. Det är bra och det måste bli bra för barnet.* Föräldrarna deltar också emellanåt i de samtal som sker med personal från resursenheten och i träningen med barnen. Här menar pedagogerna att de har starkt stöd från t.ex. specialpedagogen.

Förutom de vanliga föräldramötena som främst syftar till att ge föräldrar information kring rutiner i verksamheten ordnar arbetslaget café på avdelningen ca två gånger per termin. Föräldrarna bjuds in för att dricka kaffe med kakor som

barnen har bakat. Detta är ett tillfälle för föräldrarna att mer informellt ta del av vad som sker på förskolan.

### Arbete med in- och utskolning

Avdelningen är en s.k. äldreavdelning. Barnen är mellan tre och sex år. Det betyder att inskolningen till avdelningen kan ske på två sätt. Dels flyttas barn från andra avdelningar på förskolan hit, dels kan det komma barn utifrån som inte varit på förskolan tidigare. När barnen kommer från den egna förskolan diskuteras man först aktuella barns flyttning på veckomötet i huset. Detta arbete görs klart i god tid innan överflyttningen ska ske. Därefter sker en successiv inskolning genom *att man kontakter dem, de kommer och leker på denna sidan gården. Man har samtal med respektive förälder. De berättar om sitt barn och vi presenterar verksamheten inne hos oss.* Om barnet däremot kommer utifrån så får arbetslaget skriftlig information från föreståndaren om barnet. Pedagogerna tar kontakt med föräldrarna och inbjuder till ett inskolningssamtal då man bestämmer tider för barnets inskolning.

Barnen från avdelningen går till tre olika skolor men utskolningen från förskolan sker i första hand till förskoleklassen som ligger på Skolan. När det gäller samarbetet med dessa har arbetslaget gjort en arbetsfördelning och låtit en av förskollärarna ha hela ansvaret. Här använder man sig inte längre av relationen pedagog och kontaktbarn. *Men om det är ett barn som behöver ett speciellt överlämnande och det är mitt kontaktbarn, då gör jag det tillsammans med mamman och personal på skolan.* Utskolningen sker efter en fastlagd modell i kommunen. Själva modellen för överflyttning av barnen till förskoleklassen följer ett mönster med möten mellan lärare och besök för barnen. *Och då börjar det alltid med att vi får presentera vilka barn som vi ska lämna över till skolpersonalen och så ska de då ta ställning till hur man ska göra grupperingarna där borta.* Detta arbetet brukar vara klart i mars. Förskollärarna kontakter även föräldrarna om det är information de vill ska skickas med till förskoleklassen. De nya grupperna presenteras sedan för arbetslaget och de har möjlighet att ha synpunkter på sammansättningen. *Vi tittar ju på våra barn och tänker ibland så här "De två ska inte gå i samma grupp". Det är inte alltid av godo att alla går samtidigt i samma håll.* När grupperna är klara besöker förskolläraren från förskoleklassen och fritidspedagogen barnen på förskolan. *Och från och med i år, kan man väl säga är det meningen att då ska barnen få presenteras sig själva också via portfolio pärmen, när deras blivande förskollärare har varit här så att säga, deras nya fröken*<sup>8</sup>. Efter denna första kontakt besöker barnen tillsammans med den ansvarige förskolläraren skolan vid fyra tillfällen då barnen får vara med i för-

---

<sup>8</sup> En portfolio är en modell för att dokumentera barnens/elevernas arbete och utveckling. I en materiell eller digital mapp samlas material som eleverna producerat och reflekterat kring. I Kommunen finns ett beslut om att alla lärare skall använda denna modell, och vilket innehåll, vilka 'flikar', som skall ingå i denna

skoleklassen. De besöker i bamba och de ska också *leka lite grand på skolgården, så att de känner sig lite hemma på den också*. På förskolan har man sedan ett avslutningssamtal med föräldrarna till barnen. Den ansvariga förskolläraren gör också ett uppföljande besök i förskoleklasserna på hösten då hon hälsar på barnen. *Kollar av lite hur de har det och checkar av med de nya vuxna omkring om de har några frågetecken*.

I intervjun framhåller arbetslaget att det i princip inte är någon skillnad nu mot hur rutinerna var tidigare när de skolade in direkt till skolan. Det enda som skiljer är att barnen är ett år yngre, vilket de tycker kan vara oroande emellanåt. *Barnen borde få mer frihet men de är så "små". Då kunde man på våren låta dom stora gå över till lekplatsen och sparka boll och få lite frihet. Nu går inte det, dom är pyttesmå*.

### **Kompetensutveckling**

Andra möten innebär specifik fortbildning för pedagogerna i förskolan, ofta med i ett innehåll som rör barn i behov av särskilt stöd. *Den där fortbildningsserien, brokiga barn, utagerande barn. Olika föreläsare deltar*. Fortbildningen kan vara individuell med ett mer specifikt innehåll eller sådan som hela arbetslaget deltar i. Ett exempel på sådant innehåll är hur man arbetar med sociala berättelser. *Vi går en kurs på specialpedagogiska institutet som är en grundkurs i autism. Den är tre gånger tre timmar. Plus att vi ska träffas emellan och diskutera*. Arbetslaget menar att de fått mycket fortbildning och att det satsats på dem för att de ska få den kompetens som krävs för arbetet på en resursavdelning. *Då har de lagt ut mycket pengar på oss på fortbildning*.

Arbetslaget får också handledning från resursenheten, något man önskar skulle ske mer regelbundet. *Vi kan be om att få handledning ibland. Vi har inget regelbundet. Vi kan få av specialpedagogen och talpedagogen i kommunen*. För att få tid till dessa handledningar måste pedagogerna emellanåt ta av de timmar som ska användas till egen planering, arbetstiden räcker inte till. *Du får ju inte jobba mer än heltid*.

Förutom att pedagogerna får fortbildning så menar hela arbetslaget att de lär sig ofantligt mycket hela tiden i arbete. Men de poängterar att det är ett arbete som kräver tid i form av förberedelse, tankar och reflektion. *Det är alltid en ny problematik som man ska ta ställning till. Hur ska vi lösa det? Hela tiden så. Och sedan när man får barngrupper, som vi får, som är så skiftande med s.k. vanliga barn och barn med en problematik i ryggsäcken. Man får hela tiden tänka om och göra om. Det finns inte någonting som bara går att göra igen. Utan man får revidera det hela tiden, tycker jag*.

## Mål och innehåll med arbetet i barngruppen

Arbetslaget på förskoleavdelningen beskriver ett dilemma med att arbeta på en resursavdelning: att ägna mycket tid till möten som å ena sidan bidrar till kunskaper om barnen men som å andra sidan tar tid från arbetet med barnen. Pedagogerna framhåller att barnen kräver mycket vuxenassistans och punktmarkeringar i verksamheten. *Det behövs otroligt mycket vuxenstöd. För att leken också ska bli bra och fungera. För det kan man inte när man är tre år.* Ett annat dilemma är att arbetet ofta blir en balansgång mellan att stötta individen och att arbeta med hela gruppen. En orsak till detta förhållande just nu är att avdelningen har många nya små barn vilket innebär att det saknas stöd i arbetet från äldre barn. *De var ju tre år alla vi fick i höstas. Det är ju väldigt, väldigt små barn. I en äldregrupp annars när man jobbar så är det oftast så att man har en grupp med barn som man kan ha som ett litet stöd för de andra. Man kan bygga leken på dem och arbeta mycket på det sättet. Men det har vi i princip tappat bort.* En annan orsak är att några barn kan beskrivas som gränsfall (dvs. barn som inte fått en diagnos men som av pedagogerna anses vara i stort behov av särskilt stöd) och är placerade på avdelningen just för att den har färre barn. Pedagogerna beskriver att sådana dilemman medför känslor av dåligt samvete.

Arbetslagets och hela förskolans modell med kontaktbarn innebär att de får en särskild kännedom om några barn samt att de får ett långsiktigt ansvar för dessa barn. Eftersom samma person också är ansvarig gentemot föräldrarna deltar hon i utvecklingssamtalen och de möten som rör barnet. *Det är mer lättarbetat. Speciellt med de barnen som det är mycket kontakter med. Psykolog och talpedagog. Det är ju jobbigt att prata om det och det är ju jobbigare att behöva dela med sig till fler.* I vardagsarbetet är det framför allt måltidssituationerna som styrs av denna organisering. Pedagogerna sitter då tillsammans med de barn hon är speciellt ansvarig för. Här får hon en daglig kontakt med barnet och kan följa upp i samtal vad som hänt både under dagen i förskolan och vad som hänt utanför förskolan.

Arbetet med barnen innebär även att vardagen styrs av fasta rutiner. Till dessa hör lämning/hämtning av barnen och den kontakt som då sker med föräldrarna i tamburen. Här lägger förskollärarna stor tyngd vid mottagandet. De betonar vikten av att en personal möter barnet som kommer och att man stannar kvar i hallen tills barnet vinkat hej då till föräldern. Vem som är i hallen/tamburen sker delvis utifrån arbetslagets arbetstider, delvis spontant av den som är närmast hallen när något barn kommer. Denna stund är också viktig för föräldrakontakten, då man kan berätta episoder som hänt under dagen men också få information från föräldrarna om vad som hänt utanför förskolan. Även uteleken har sina rutiner. Uteleken sker främst på eftermiddagen genom att arbetslaget prioriterar leken under en lång förmiddag. Efter lunchen klär barnen på sig för att vara ute och leka. En annan del av vardagsrutinerna utgörs barnens toalettbesök. Förskol-

lärarna uppmanar barnen att springa iväg men behöver inte själva alltid följa med då de har en öppning i form av ett fönster mellan det stora matrummet och toaletterummet. På det sättet kan de ha insyn över vad som sker och vem/vilka som behöver hjälp.

I kommunen finns en vision om leken som ett centralt innehåll i verksamheten. Detta finns också inskrivet i verksamhetsplanen. All personal har också fått fortbildning kring lek. Förskollärarna menar att lek är mycket central för deras verksamhet, men inte vilken lek som helst. Pedagogerna markerar tydligt att det ska handla om den ”goda” leken, för vilken de satt upp både mål och förutsättningar. *Det är det vi vill ge våra barn på avdelningen. Sedan om det är ett barn med särskilda behov eller om det är vanligt barn, så är det ändå de redskapen vi vill ge våra barn. Så att man får träna sig på leken, samspela med andra och turtagande.* Målen för barnen är att de ska bli sedda, känna trygghet och glädje, visa kreativitet så att de blir skickliga på att leka. Därutöver talar arbetslaget om att genom leken ska man nå social kompetens vilket de definierar som att barnen bland annat ska lära sig turtagning, respektera varandra, kunna lösa konflikter, vara en god kompis och kunna samspela med varandra.

Förutsättningar för leken utgörs av både arbetslagets organisation i rummet och den miljö de erbjuder barnen. Rutinerna under dagen är därför indelade på ett sådant sätt att efter samlingen, som är kl. 09.00, har de en ”lång” obruten förmiddag fram till lunch som serveras kl. 12.40. Motivet till detta är att barnen ska hinna leka färdigt och ha möjligheter att utveckla sin sociala kompetens, något som arbetslaget satt upp som mål. *Det är genom lek man lär sig. Så att vi ska ju se till att vara lyhörda och tillåtande, skapa plats och se till att material finns. Inspirationskällor och vara medlekare.* På avdelningen har miljön ordnats med öppna hyllor så att det ska finnas material som är lockande och kreativt utmanande för barnens lek. Det finns lådor som innehåller ett lektema till exempel katter. I lådan finns då mössor med fastsydda öron samt svansar med ett kardborreband som går lätt att fästa på byxan. I leken används även skålar för att dricka vatten ur. *Leklådorna och så en bild på varje låda, som representerar ungefär vad den innehåller. Och där hade vi en tanke att vi skulle fylla på lådorna mer än vad vi har haft möjlighet att göra, att kunna byta ut allt emellanåt och så.* Andra sätt att stödja leken är att arbetslaget enkelt kan dela av rummet med lösa tygstycken så att barnen kan leka ostörda med en viss lek.

Genom de stora lokalerna som avdelningen har anser pedagogerna att leken ges stora möjligheter. Det som framstår som hinder är framför allt när barngruppen är ”fel” sammansatt. Det kan då handla om att det är för många små barn så att det är för få större barn som kan vara förebilder eller stöttande i leken. Orsaken till detta menar personalen vara att man inte tillräckligt noga ser hur barngruppen ser ut innan man placerar nya barn i gruppen.

Även arbetslagets bemötande ingår i förutsättningarna för att leken ska spira. Förskollärarna talar om att reducera pratet mellan de vuxna och vara mer lyhör-

da för vad som sker i barnens lek. Pedagogerna uttrycker det som att de ska ”göda” leken, något de menar sig göra genom att de är tillåtande till vad som sker, att de försöker inspirera och locka barnen till lek, att de medagerar i leken genom att själva gå in och agera. *Det är stimulerande och vi ska göda den lite grand. Med material och med berättelser och mycket böcker.* De lägger också stor vikt vid att alla måste respektera leken, *man springer inte tvärs igenom rummet och trampar i det som någon annan redan håller på med.* Pedagogerna talar också om vikten av att genom leken bryta ensidighet. I detta sammanhang berättar en av förskollärarna om en flicka som bara ville spela spel med fröken *och då fick vi vara med henne och spela men vi fick också locka henne till annat.* Leken innebär för pedagogerna ett samagerande mellan både barn och vuxna. En av pedagogerna nämner t. ex att de ser det som ett misslyckande om barnen endast skulle sitta och väva eller lägga pussel. *Nej, men då skulle jag nog börja fundera, har jag inte varit tillräckligt inspirerande eller tillåtande. Då skulle jag börja fundera på varför sitter alla och väver just nu?*

### **Pedagogernas syn på förändring av uppdraget**

Under de intervjuer som gjordes med arbetslaget framkom att det har skett en förändring att arbeta i förskolan i dag mot tidigare. Samtliga i arbetslaget, men framför allt Fanny, menade, att det nu är väldigt annorlunda, att det är en större medvetenhet nu och ett allvar med verksamheten. *Förskolan har mognat till och blivit mer proffsig.* Harriet, som har arbetat i 20 år, tillägger *idag känner jag att det är en verksamhet man kan vara rätt stolt över och att man gör ett viktigt jobb.* Att ha en läroplan, som för förskolan kom 1998, menar de är en styrka för arbetet. Här finns uppdraget utskrivet och det är en skrift att bolla mot. Begreppet lärande har i detta sammanhang också blivit mer synliggjort framför allt i arbetet med portfolio och den dokumentation som det för med sig. Detta arbete har också inneburit en större individinriktning, vilket förstärkts genom arbetet med de individuella arbetsplanerna. När det gäller begreppet omsorg refererar förskollärarna det till en helhetssyn av barnet – en omtanke om hela barnets personlighet och att dess olika behov blir tillgodosedda.

En annan aspekt som de tre förskollärarna pekar på är att nu börjar ett generationsskifte i förskolan i den meningen att föräldrar som har sina barn i förskolan själva har erfarenhet av denna verksamhet, något som tidigare sällan varit fallet.

## **Förskoleklassen**

### **Organisation och planering av arbetet**

Förskoleklassen ingår som tidigare nämnts i skolans organisation och skolleningen, dvs. rektor, har det övergripande ansvaret för verksamheten. Rosemarie har arbetat med förskoleklasser sedan 1996, och hon beskriver att förskoleklassens placering, organisation och verksamhet har varit utsatt för en hel del för-



ändringar under dessa år. Dessa har ofta varit initierade uppifrån, men hon menar att hon haft möjlighet att påverka organisationen, framför allt genom diskussioner med rektor. Den nuvarande placeringen och utformningen av verksamheten har funnits i ett par år. Det finns ett grundschema för verksamheten och för hennes arbetstid, och hon menar att hon idag har rimliga arbetsdagar. Särskilt viktigt har det varit att hon idag har sin planeringstid förlagd till eftermiddagstid, då förskoleklassens barn har slutat. En annan viktig faktor är, att det finns möjlighet till flexibilitet eftersom hon med rektors goda minne har möjlighet att göra mindre ändringar inom ramen för grundschemas, t.ex. att byta tider med fritidspedagogen vid speciella tillfällen. Hon har, på eget initiativ och av i huvudsak praktiska skäl och med godkännande av rektor, förlängt sin tid i barngruppen, och därmed barnens tid, med tjugo minuter per dag; detta för att göra verksamheten mera tidsmässigt sammanhållen för alla barn i gruppen.

Rosemarie arbetar oftast som ensam vuxen i sin barngrupp. Hon menar, att detta blir väldigt styrande och att det är ett stressmoment att inte kunna ta en rast och att inte kunna lämna barngruppen ens för en kort stund. *Jag har ju toaletten där uppe, men jag hinner ibland inte in förrän dom är där och ropar. Och kaffet vandrar jag omkring med för det mesta.* Ett annat stressmoment är telefonsamtal mitt under verksamheten, ofta från fritidsbarnens föräldrar, som vill ha eller lämna upplysningar. Lokalernas utformning, med flera smårum vid sidan av lekhallen, som hon ser många fördelar med, sätter också gränser. I och med att hon arbetar ensam, har hon svårt att få överblick över barnens aktiviteter: ... *jag kan inte delta i en lek och liksom koppla ifrån. Det funkade inte....Då tappar jag ju kontrollen.* Hon måste alltid ordna vikarie för att få avlösning om hon blir kallad till något möte. Fritidspedagogen, som känner barnen, är ofta vikarie, men måste då också ofta lämna andra arbetsuppgifter i grundskoleklasserna.

### **Samverkan med varandra och andra**

Utanför "barntiden" deltar förskoleklassens lärare i en rad arbetsgrupper med annan personal. Vissa delar av detta samarbete är påbjudet av skolledningen och andra är mer informella och beroende av eget initiativ.

Rosemarie ingår i Husets arbetslag tillsammans med fritidspedagogen och grundskollärarna i 1-3:orna. Arbetslaget träffas i två olika sammanhang. Varannan torsdag eftermiddag är det en formell arbetslagskonferens, och varannan ett mer pedagogiskt möte. Varje fredag eftermiddag har arbetslaget ett informellt möte, samtidigt som fritidsbarnen tittar på film eller liknande. Innehållet i samtalen varierar, men en stor del av tiden upptas av diskussion kring praktiska saker: *På våren, då skall vi göra så mycket och då har vi utflykter och det är klassfester kanske och det är avslutningen och så. Så då blir det praktiska saker som vi pratar om.* Även under torsdagsmötena handlar samtalet enligt Rosemarie ofta om att diskutera gemensamma aktiviteter och liknande, och det blir litet tid för pedagogiska diskussioner, men man försöker också koncentrera sig på

“elevvård... Så det är liksom hur vi bemöter barnen och vad vi liksom tycker är viktigt att tänka på, så att vi informerar varandra.” Genom att förskoleklassens barn regelbundet gör besök i skolan, och genom att en hel del av eleverna i 1-3:orna tidigare gått i förskoleklassen, har både förskolläraren och grundskollärarna personlig kunskap om många av eleverna.

Rosemarie är, liksom övrig personal på skolan, skyldig att närvara vid det APT-möte som brukar genomföras en gång i månaden. Tillsammans med övriga förskollärare i deltar hon dessutom i ett kategorimöte varannan tisdag då gemensamma frågor diskuteras. Hon har ett uppdrag som medlem i skolans kvalitetsgrupp, ett uppdrag som hon genomför utanför sin ordinarie arbetstid, och som hon rapporterar ifrån till arbetslaget. Hon har ytterligare ett övergripande uppdrag, nämligen att vara länk mellan förskolan och skolan, och deltar i gruppmöten ett par gånger per år inför inskolningsarbetet. Av Rosemaries berättelse framgår, att detta är ett område där hon länge lagt ner ett stort intresse, och att hon till stor del utformat den modell för samverkan mellan förskola och skola som nu används (se nedan). Hon har också vid behov skyldighet att delta i möten med elevvårdsteamet och i elevvårdskonferenser<sup>9</sup>.

Avslutningsvis är det viktigt att påpeka, att det också sker en rad informella samtal, närhelst det krävs och finns möjlighet därtill. Rosemarie har schemalagd planeringstid, fyra timmar i veckan utanför tiden i barngruppen, som hon huvudsakligen ägnar åt planering av verksamheten men då det också finns möjlighet till informella kontakter med annan personal. För att hennes tjänstgöringstid skall täckas, arbetar hon vissa timmar i veckan i fritidshemmets verksamhet.

### **Föräldrakontakt**

Föräldrakontakter är en stor del i arbetet. Den första kontakten som sker är när föräldrarna i samband med inskolningen kallas till ett gemensamt föräldramöte på våren innan starten i förskoleklassen. Föräldramötet leds av rektor, Efter den allmänna presentationen får föräldrarna besöka barnens blivande klassrum och fritidshemmets lokaler. Mötet följs upp med ett enskilt samtal i juni. I september inbjuder Rosmarie till ett föräldramöte då hon berättar om den verksamhet hon kommer att ha med barnen under kommande läsår. Dessutom genomförs ett utvecklingssamtal på hösten och ett på våren med varje barn och dess förälder. Under året skriver Rosmarie ett särskilt ”hembrev” som skickas med barnen varje fredag. Emellanåt tycker hon inte att hon riktigt hinner med det men betonar vikten av denna rutin. *Jag har lite svårt att bryta det. Och det tar en del tid. Men det är en länk med föräldrarna, som jag tycker är viktig.* ”Hembrevet” är ganska utförligt och det är en fördel att mycket information når föräldrarna: *saker och ting flyter ju bättre mellan mig och föräldrarna om dom får det här brevet och*

---

<sup>9</sup> Idag benämns dessa ofta elevhälsoteam resp elevhälsokonferens. Vi har valt de benämningar som deltagarna använt i intervjuerna.

*barnen har med sig det dom skall och dom kommer vid den tiden de skall komma. Och sedan får de ju lite insikt i vad vi håller på med. Jag berättar i korthet om lite saker som händer. Även information från fritids eller skolan kan ingå i brevet. Fritids anordnar varje termin två tillfällen för drop-in kaffe. Rosmarie deltar så ofta hon har möjlighet vid dessa tillfällen då det ges möjlighet till kontakt med föräldrarna.*

### **Arbete med in- och utskolning**

Förskoleklassens lärare deltar dels i inskolningsarbetet med sexåringar från förskolan, dels med övergången från förskoleklassen till grundskolan. Övergång från förskolan till förskoleklassen innebär en stor förändring för barnen, eftersom de inte bara skall börja en ny verksamhet med ny personal utan de kommer också till helt nya lokaler och en ny utomhusmiljö med nya krav och rutiner. Rutinerna för detta är i princip desamma som de var innan förskoleklassens tillkomst dvs. när barnen gick från förskola till skolan. Det handlar om flera besök och möten som ska samordnas samt om att sätta samman barnen i olika grupper. *Och sedan har vi nu ett centralt dokument om överlämningen. Alla ska ha samma rutiner... Så att överlämningen från förskola till skola ligger till grund för alla som andra överlämningarna, den som skolutvecklingsgruppen jobbat fram.*

I inskolningsarbetet ingår möten med förskolans personal, då man planerar förskolebarnens besök i förskoleklassen och tar del av information om barnen och barngruppen. Dessförinnan har man inhämtat föräldrarnas tillstånd att ge information. Sedan deltar hon när barnen skall göra besök i förskoleklassen, och åtminstone vid ett av dessa skall de också äta i skolmatsalen. Syftet med detta arbete är givetvis att man skall kunna sätta ihop så bra nya barngrupper som möjligt. Förskoleklassernas lärare har ansvar för sammansättningen av dessa. Vid den inskolning som skall ske under våren skall hon för första gången *ta hand om en portfolio, det skall barnen och personalen tillsammans lämna över till den lärare som skall ha den.*

I slutet av vårterminen organiserar och genomför förskoleklassens lärare olika föräldramöten för föräldrarna till de nya barnen. Detta sker dels i ett stort möte för alla föräldrar där det ges allmän information och där också andra personalkategorier deltar, dels för föräldrarna till just de barn som hör till den egna blivande förskoleklassen. Efter skolavslutningen i juni genomförs enskilda inskolningssamtal med barn och föräldrar. Då är både Rosemarie och Fritidspedagogen närvarande, eftersom de flesta barn samtidigt börjar i fritidshemmets verksamhet. På hösten, när Rosemarie haft barnen i förskoleklassen ett par månader, har hon ett uppföljningsmöte tillsammans med personal från de avlämnande förskolorna. Hon menar att alla delarna i inskolningsprocessen är nödvändiga och det är jätteviktigt att få en återkoppling till förskolans personal, när jag haft barnen ett par månader och lärt känna dom och blivit litet varm i kläderna.

Rosemarie har också ansvar för utskolning av barnen som redan går i förskoleklassen. Tillsammans med grundskoleklassernas lärare planeras och genomförs kontinuerliga besök i 1-3:orna hela läsåret för mindre grupper av barn. Rosemarie brukar också göra intervjuer med och observationer av förskoleklassens barn, och även test som handlar om språklig medvetenhet, eftersom det blir en slags *utvärdering av hur det har landat*. Information om de blivande ettorna ges till grundskollärarna vid ett särskilt möte, och föräldrarna tar del av denna vid enskilda samtal. Även förskoleklassens barn har börjat med portfolios, men Rosemarie påpekar, att hon redan tidigare samlat deras dokument: *Det har jag alltid gjort, och dom har ju fått ta med sig detta hem och visst material har jag lämnat över till Eva och Tove*, dvs lärarna i 1-3:orna, men hon säger också att hon *naturligtvis ser det som något positivt för barnen*. Sedan barnen börjat i 1-3:an, görs under höstterminen uppföljningen av deras situation i samband med de ordinarie arbetslagsträffarna.

### Kompetensutveckling

När det gäller kompetensutveckling nämner Rosemarie först och främst de fyra studiedagar per år som anordnas gemensamt för alla i skolområdet. Programmet på dessa bestäms enligt Rosemarie av skolutvecklingsgruppen, och hon menar att hon inte har något inflytande över innehållet. Tidigare skötte förskollärarna och fritidspedagogerna själva innehållet i dessa dagar. De fick information om vad som fanns och kunde därmed ha större inflytande över dagarnas uppläggning och innehåll. Numera är *det svårt att få information om kurser. Jag hinner väl inte heller gå ner och leta upp. Förut hade vi en för för/fri och för lärarna som tog hand om all post som handlade om fortbildning och som gick igenom och skickade runt. Men det kommer ingenting längre*. Hon har också deltagit i annan gemensam kompetensutveckling anordnat av arbetsgivaren, till exempel kring portfolio som dokumentationsmetod. Enskilt eller tillsammans med arbetslaget har hon varit på olika föreläsningar. Hon nämner innehåll som "bokstavs-barn", konfliktlösningsmodeller och språkutvecklingsarbete. Det senare är något som intresserar henne mycket, och hon har valt att arbeta efter den s.k. Bornholmsmodellen efter att ha deltagit i föreläsningar om denna. Hon har sedan arbetat med att på egen hand utveckla sitt arbete med språkutveckling utifrån denna modell, och menar att det inneburit ett fortlöpande lärande. Rosemarie betonar att det är viktigare att arbeta med språkstimulering än *att jobba med bokstavs-inläring. Jag tycker det är viktigt, jag förstår att ett barn måste ha en förståelse för innehåll och form innan dom kan börja med att lära sig och skriva. Men det ingick inte i utbildningen att liksom....* Det finns en summa pengar, som man kan använda till sådan kompetensutveckling efter eget val. Det enda Rosemarie saknar är mer tid för att hinna utveckla material. Hon *skulle vilja skapa en språkhörna t.ex. Jag försöker göra lite nytt varje år. Att det ska bli en språkhörna dit dom själva kan gå och jobba.*

Under ett par perioder har Rosemarie fått professionell handledning, dels av en specialpedagog tillsammans med andra förskollärare under kategorimötena och dels av någon som hade detta som uppgift under sin specialpedagogutbildning. Hon har mycket positiva erfarenheter av detta och blev inspirerad att fortsätta arbetet på egen hand: *Så jag gick till vår dåvarande chef och sade, att vi skulle kunna ha sådan här handledning i vår grupp och att vi själva har handledningen tillsammans. Kollegahandledning heter det ju. Så jag läste boken och tyckte det skulle vara kanon för att utveckla oss som pedagoger. Men jag stötte på patrull. Lärarna var inte intresserade. Det var två som var intresserade, förskollärare.* Själv skulle hon gärna utveckla det här med handledning. Rosemarie betonar också arbetslagets betydelse. Det har betytt, och betyder, väldigt mycket för hennes professionella utveckling, att diskutera hur man skall hantera olika problem tillsammans med kollegerna i arbetslaget, arbetskamrater som hon haft en trygg och långvarig relation till.

### **Mål och innehåll med arbetet i barngruppen**

När Rosemarie ska beskriva målet med sin verksamhet i förskoleklassen, är det två aspekter som kommer i fokus. Den ena handlar om struktur, om hur verksamheten byggs upp och organiseras, den andra handlar om innehållet, där ”egen lek” och arbete med språkutveckling är centrala moment. Båda samspelar i det som hon beskriver som sitt syfte med verksamhet. Det blir tydligt i hennes beskrivningar att varje aktivitet och varje moment innehåller ett professionellt syfte i bägge aspekterna, dvs. de är de medel som Rosemarie använder för att leda verksamheten mot vad hon beskriver som målen för sitt arbete. Dessutom framhåller hon att hon hela tiden arbetar med social kompetens, att detta genomryrar allt i verksamheten och särskilt när det gäller barnens ”egen lek”.

Rosemarie är noga med att framhålla betydelsen av struktur och fasta rutiner. Den dagliga verksamheten följer ett visst *mönster i tiden, i vardagen, i veckan*. Hon menar att en tydlig struktur bidrar till att skapa trygghet och säkerhet för barnen: *det ger ju barnen en chans att få en liten koll på sin tillvaro, ... det skapar en trygghet för dem*. När barnen kommer från förskola vid höstterminens början, ställs de inför många nyheter. Då, säger Rosemarie, är det ett viktigt inslag i arbetet att *göra dom bekanta med den här miljön, lära dom de rutiner som de skall känna till här ... miljön runt omkring dom ställer ju krav på dom*. Det är viktigt att förskoleverksamhetens ramar är tydliga: *Barnen vet ju vad som ska hända. Det skapar ju trygghet*.

När dom vet att det här är vad vi brukar göra så kan jag, när dom är trygga, då kan jag göra lite förändringar. Idag hoppar vi över någonting, för att vi behöver göra detta i stället. Och det kan dom klara då, de flesta i alla fall. Men är det så att jag glömmet, så påminner dom mig. Det är precis som att dom behöver det. Att människan har behov av att få rutiner att följa. Det ger trygghet för alla än att allting ska vara löst hängande.

Att skapa trygghet är en ”grundsak”, tycker hon, och det är mycket viktigt att barnen ges möjlighet att utveckla sin sociala och emotionella kompetens. *”Det är väl där jag tycker min roll är viktigast. Det gör jag både genom att vara lyhörd i deras lek, men även att vi har samtal och diskussioner. Att jag har det tillsammans med barnen. Sådana samtal kan vara både spontana och förberedda. Rosemarie påpekar att hennes eget bemötande av barnen är centralt, att hon tänker på vad jag säger”* och *”bekräftar eller liksom förstärker också”*.

Hon vill göra varje dags inledning och avslutning tydlig för barnen genom att både på morgonen och inför lunchen ha en gemensam samling som en slags inramning av förskoleklassverksamheten eftersom fritidshemmet, där de flesta barnen är inskrivna, fortsätter i samma lokaler efter lunchrasten. Varje måndag presenterar hon veckans aktiviteter vid den gemensamma samlingen på morgonen. Rosemarie har gjort lappar med ordbilder på olika innehåll och sätter upp dessa på ett schema på ett blädderblock under ett samtal med barnen. Varje morgon presenterar hon på samma sätt dagens innehåll. Förutom sin uppenbara funktion, blir genomgången på detta sätt alltså också en del av arbetet med barnens språkuppfattning. Språkstimulerande arbete enligt den s.k. Bornholmsmodellen utgör ofta det huvudsakliga innehållet i den avslutande samlingen innan lunch.

Tiden mellan samlingarna ägnas åt vad Rosemarie kallar ”egen lek”. En dag i veckan ägnas den åt naturstudier, oftast utomhus där barnen har en särskild plats de regelbundet går till. För dessa aktiviteter behöver de vara två vuxna. *I skogen krävs att vi är mer än en vuxen. Jag kan ju inte gå dit med 10-11 barn.* Det har Rosemarie idag löst genom att ta med en assistent.

Leken är viktig i förskoleklassen, menar Rosemarie, och det är därför viktigt att ha en miljö, som stimulerar och inspirerar till olika lekar. Det kan man inte få i ett vanligt klassrum, säger hon: *Det är ingen lekmiljö, det finns inget utrymme för byggen, pyssla och greja.* Det är också viktigt att det finns material tillgängligt, som kan ge idéer till lek och skapande verksamhet, och också materialet skall placeras så att det är lätt att hitta. En viktig del i samtalen under samlingen är att diskutera leken. Det handlar om att ge barnen möjlighet att i förväg diskutera och bestämma vad de vill leka och med vem. Rosemarie kan därigenom *se till, att det inte blir någon som blir ensam kvar, som inte har någon* och barnen kan i detta samtal ta del av varandras förslag och stimulera varandra. Det är, enligt Rosemarie, viktigt att i efterhand samtala kring vad som hänt under leken och kanske reda ut eventuella konflikter.

Barnen väljer alltså både innehåll och kamrater i den ”egna leken”, men Rosemarie försöker ändå i viss mån att påverka dem, i första hand så att alla som vill har någon att leka med, men också ibland till att välja något nytt när vissa barns val upprepats länge. Hon har sällan möjlighet att gå in och delta under själva leken, något hon ibland gärna skulle vilja göra. Det beror både på att hon

oftast arbetar ensam i gruppen, och på lokalernas utformning. Även om hon menar att det är positivt med många rum för olika lekar, så innebär det också andra begränsningar. Hon *tar en liten runda så där, ...ja, kastar ett öga* på barnens lek men hon inte kan stanna upp och delta i en lek och koppla ifrån, eftersom hon känner att hon då tappar kontrollen och överblicken över de andra barnen.

Under leken har man ibland en gemensam fruktstund, ibland ställs frukten bara fram på bordet så att barnen kan göra en egen paus när det passar i deras lek. Den här fruktstunden är dock inte så problemfri som det kan tyckas. Rosemarie har grubblat mycket och är ännu inte riktigt nöjd med dess utformning eftersom den innebär ett avbrott i leken:

Jag vet inte hur jag ska göra. Jag har provat olika saker. Ibland så ser jag att leken fungerar jättebra, som den gjorde idag, så säger jag att ni får ta frukten när ni vill och sätta er någon stans. I och med att jag ändå frågar så stör jag liksom tanken i leken så jag går ändå in och stör men ändå vet jag att dom behöver äta. Visst det händer ju framför allt pojkar att dom går och tar sin frukt i alla fall.

### **Pedagogens syn på förändring av uppdraget**

Förskoleklassen är idag en sluss mellan förskola och skola för 6-åringar. Rosmarie påpekar att hennes roll är viktig för att ge barnen *en mjuk och fin skolstart, en odramatisk sådan*. Hon betonar att hennes arbete är viktigt för barnens framtid genom att hon kan *så en del frön* under den tid de är hos henne i förskoleklassen. Speciellt nämner hon att den *sociala och emotionella biten är jätteviktig*. Detta är något hon lägger ner mycket tid på i det dagliga arbetet. Hon menar också att de måste prioriteras. *Det är liksom grunden för lärandet. Då skall ju människan vara trygg och må bra och känna att den duger och så vidare. Det tycker jag är mitt viktigaste jobb i alla fall.*

Rosemarie menar att hon arbetar med lärande hela tiden och att *barn lär sig hela tiden i allt dom gör och man måste naturligtvis lära sig att se det och förstå*. Hon saknar dock diskussioner om kunskapssyn och tycker att det borde kunna ske i flera sammanhang t. ex på APT eller i kvalitetsgruppen. Inte heller blev det någon märkbar diskussion när förskoleklassen och fritidshemmet också inkluderades i skolan. Hon uttrycker att de "fallit mellan stolarna" *Skolan har inte tagit till sig att det finns en annan pedagogisk verksamhet i samma lokaler. Vi får slåss för rättigheter, känner jag. De yngsta räknas inte riktigt, man känner att det finns en okunskap om vår verksamhet*. Först genom att läroplanen för förskolan kom 1998 tycker Rosmarie att hon fick bekräftelse på vad hon gör. Men hon är kritisk till att inte pedagogiska frågor tas upp och diskuteras. Rosmarie berättar att de har suttit i grupper och diskuterat och arbetat med arbetsplaner inom olika ämnesområden. Men arbetat har inte slutförts, *jag har frågat efter resultatet men aldrig sett något*. En orsak är att under dessa dagar deltar pedagoger från hela skolområdet och de är indelade i tvärgrupper både kategori-

vis och skolvis *så man satt ju med personer man inte jobbar med alls*. Rosmarie berättar att det var roligare att diskutera i förskollärargruppen utifrån den syn som vi har på barns lärande. En annan orsak är att förskollärarna inte har studiedagar i samma utsträckning som skolans lärare. *Dom (diskussionerna) hamnar mest på studiedagar när inte vi har studiedag*. Rosmarie upplever att hon inte känner sig riktigt delaktig när hon inte varit med från början. Avslutningsvis säger Rosmarie i intervjun att hennes arbete trots alla förändringar är ganska likt det arbete hon tidigare hade i deltidsgruppen, men hon tycker att det blivit bättre övergång till skolan. Hon har möjlighet att följa upp barnen och återkoppla när de går i studieår ett och två.

## Grundskoleklasserna

### Organisation och planering av arbetet

Verksamheten i grundskoleklasserna är bunden av de ramar och uppdrag som finns beskrivna i kommunens skolplan och skolans verksamhetsplan. Lärarna har huvudsakligen kontakt med den egna skolledningen när det gäller den konkreta planeringen och organisationen av Husets verksamhet. Arbetslagets sammansättning har beslutats av skolledningen: *Vår chef bildade upp oss i arbetslag, vi fick inte välja, vi fick en lapp och där stod det, det här arbetslaget kommer du att arbeta i och sedan var det väl ungefär att trivs du inte med det så får du söka dig någon annanstans*. Sedan dess har man utvecklat ett gott samarbete, menar de, och stommen i arbetslaget har bestått i flera år. De menar, att kontinuiteten har betytt mycket:

”Men på något sätt har vi lärt känna varandra steg för steg. Inte allt på en gång. Vi har fortfarande saker att utforska, tror jag, om varandra. Och där har vi hittat saker som vi är bra på hos varandra... Så vi vet ju när vi träffas vad vi har för uppgifter egentligen, utan att säga rent ut, du gör det och du gör det, utan det faller på plats vissa saker”.

Grundskollärarna arbetar sedan länge i åldersblandade grupper, en form de gärna vill fortsätta med. De berättar om många förändringar under de senaste åren både vad gäller grupsammansättning och klassorganisation, och menar att de uppnått ett arbetssätt som fungerar. Trots detta kommer varje år nya påbud om förändringar i organisation och elevplaceringar från skolledningen. Förra våren var dramatisk, säger de, och menar att de försökte att - *med pedagogiska argument förklara hur vi ville arbeta, men det kändes som om man gick i väggen hela tiden*. De tycker att det är svårt att få gehör för pedagogiska argument hos skolledningen och de känner att deras egna förslag inte är så mycket värda. Det är i första hand ekonomin som styr och det som spelar roll är *fyrkantiga rutor, delbara barn, så att de får plats i rutorna och att det blir lika mycket i varje*. Lärarnas professionella röst är inte stark nog för att påverka: *Vi försöker förklara,*



*man kan inte jämföra en som går i skolår ett med en som går i skolår sex. Dels för att det är så mycket omsorg, från att knyta skor till att hjälpa nån på toaletten...till det här att få igång, att komma in i skolan, att börja med sitt arbete. Förr menar man, satsades det mer på de yngsta barnen, med färre elever i grupperna, men idag är det ingen skillnad. Det är snarare färre barn i fyran idag.*

*De menar att det ofta verkar som om deras professionella kunskap inte är viktig: Det skall vara en vuxen som passar dom eller har hand om dom varje timma, ... bara att det finns en. Det är det som räknas. Den vuxna kan då vara fritidspedagog, assistent eller en tillfällig vikarie. Det innebär att de upplever att de inte får erkännande för sin pedagogiska planering och sitt professionella kunnande: ... när dom [eleverna] börjar så är det ju många som ...kan skriva och lyssna på ljuden. Och då kan jag ju känna ibland när det kommer in någon som tar pennan ifrån dom: 'Nej, nej det här är fel, jag vill inte det här!' .... Och det händer väldigt ofta kan jag känna ibland, saker som jag har haft en pedagogisk tanke med. Samtidigt, påpekar de, är det fortfarande ändå läraren som har hela ansvaret i förhållande till varje barns lärande: ...det är ju vi som har hela ansvaret för barnens skolutveckling. Vi skall dokumentera allt, vi skall checka av och det kan vi inte lämna till någon annan personal, utan det måste vi göra själva.*

Man beskriver organisationen som samtidigt turbulent och stelbent. De knappa ekonomiska resurserna har påverkat den dagliga arbetssituationen på olika sätt. Det är inte längre säkert att man kan ha hela sin tjänstgöring förlagd till sin grupp, utan man får ta enstaka lektioner i andra grupper, något som är svårt att göra meningsfullt både för lärare och elever. Om de måste ha sådana timmar skulle de vilja ha dem i de klasser där deras tidigare elever finns, men det är inte fallet idag. Dessutom har timplanen förändrats och nu är hela gruppen närvarande samtidigt hela tiden:

*"Ettorna gick ju 20 timmar förut, vilket gjorde att vi också hade en del grupptimmar då, ... Då var ju 2-3-orna kvar sen, 27 eller något sånt. Och sedan ändrades det och då skulle ettor och tvåor ha lika många timmar. Så helt plötsligt då så hade vi full styrka hela dan nästan kändes det som. Det ändrades ju, men det ändrades inte resursmässigt".*

Ekonomiska förhållanden gör att det sällan sätts in vikarie när någon är frånvarande, vilket direkt får konsekvenser för arbetet med eleverna; inslag i verksamheten får ställas in eller förändras i innehåll och uppläggning. Mitt under den pågående terminen har ett nytt sparbetning genomförts. Det innebär bland annat att lärarna måste slå i hop grupper och ta någon eller några lektioner i andra. Återkommande förändringar kräver mycket samarbete och flexibilitet mellan deltagarna i arbetslaget. Olika samarbetsformer beskrivs i nästa avsnitt.

### Samverkan med varandra och andra

Även i grundskolan finns olika organisations- och planeringssammanhang. De som nämns i detta avsnitt är dels sådana som är påbjudna, dvs. beordrade, av skolledningen och därmed obligatoriska att delta i och sådana som är mer informella, som lärarna själva tar initiativ till och genomför.

Arbetslagskonferensen, som sker varje vecka, är påbjuden av skolledningen. En av lärarna, Tove, har uppdraget att vara samordnare i arbetslaget. Vid dessa möten diskuteras ofta olika praktiskt pedagogiska frågor och man försöker *hjälpa varandra att hitta inriktningar, och arbetsuppgifterna, att dela på dem. Jag har någon idé och du får nån och Katrin flikar in något annat och så hjälps vi åt.* Man diskuterar även olika administrativa och organisatoriska frågor; t.ex. om någon är kortvarigt sjuk eller frånvarande på grund av andra arbetsuppgifter. Skolledningen har gett i uppdrag till deltagarna i arbetslaget att lösa sådana situationer själva, att ändra arbetstid eller fördela om uppgifterna eller elevgrupperna. Sådana situationer innebär ju förstås "en minuspost" vad gäller personalresurser. Återkommande punkter på arbetslagskonferenser är att Tove ger information från de samordnarmöten som alla samordnare regelbundet har med skolledningen, och att Rosemarie informerar från kvalitetsgruppens möten.

Förutom arbetslagskonferenserna finns en rad andra möten då hela eller delar av arbetslaget har skyldighet att medverka. En klasskonferens genomförs varje termin, då situationen i klassen och för enskilda elever diskuteras tillsammans med skolledning och med personal från elevhälsoteamet eller andra berörda. Någon eller några gånger per termin deltar lärarna i möten med elevvårdsteamet och i elevvårdskonferenser<sup>10</sup>, som i större utsträckning rör enskilda elever. Det är i allmänhet läraren som tar initiativet till dessa möten genom att anmäla att det finns ett behov. Lärarna deltar också vid behov i möten med specialpedagog och/eller representanter för socialtjänst och andra myndigheter, framför allt i samband med enskilda elevers skolsituation. En gång per månad kallas all personal till APT-möte, (arbetsplatsträffar), som framför allt ägnas åt information från skolledningen och diskussioner kring denna. Detta möte är förlagt till kvällstid. Grundskollärarna deltar, liksom fritidspedagoger respektive förskollärare, i kategorimöten varje månad, möten där man träffar personer från samma yrkeskategori men från andra arbetslag och/eller skolor i området.

1-3:ornas lärare och förskoleklassens lärare samt fritidspedagogen, dvs. Tove, Eva, Rosemarie och Katrin, träffas på eget initiativ en gång varannan vecka för ett pedagogiskt möte. Vid dessa tillfällen *lägger man upp planeringar och så, och pratar barn.* Samma grupp brukar även träffas på fredagar för ett mer informellt samtal medan barnen/eleverna leker eller tittar på film. Därför kan man då inte diskutera enskilda barn eller gruppen som sådan, utan i första hand praktiskt pedagogiska frågor.

De två grundskollärarna, Tove och Eva, för en löpande dialog och diskussion under arbetsdagens gång, i och med att dörrarna mellan de olika lokalerna står öppna är det lätt att ta korta kontakter medan eleverna arbetar. Lärarna framhåller betydelsen av kontinuitet i arbetslaget: *Vi skulle nog behöva ha mer tid, men eftersom vi har jobbat tillsammans en längre tid, så börjar vi känna varandra rätt väl, ... Du kan se på henne... Ja, då vet jag* –. Att känna varandra väl underlättar öppenhet och innebär att lärarna samspelar, hjälper varandra och löser många frågor på stående fot. Då och då sker också sådana samtal med förskoleklassens lärare. Tove och Eva träffas dessutom dagligen efter att eleverna gått hem för att diskutera dagens verksamhet. Tiden ägnas inte i första hand åt innehållet i elevernas arbete utan åt att prata om vad som hänt under dagen, så man får lämna det här och kan åka hem sedan och ha bearbetat det. En gång i veckan gör man en gemensam planering inför kommande vecka. Dessa informella möten varierar mellan en och tre timmar per dag.

En annan typ av informella kontakter gäller samtal med andra lärarkategorier eller annan personal som har arbetsuppgifter knutna till gruppen eller till vissa av eleverna för att informera om vad som förevarit under dagen eller andra upplysningar kring enskilda elever, t.ex. *kan man ringa till fritids för att säga att det hänt konflikter mellan barnen, så att dom vet om det och inte behöver sätta dom bredvid varandra ... Ja, för barnens skull.*

Lärarna har också en del individuella uppdrag. En del innebär deltagande i möten där man sedan förväntas rapportera till arbetslaget, medan andra dessutom innebär ansvar för planering av gemensam verksamhet. Ett par sådana har redan nämnts. Tove har som uppdrag att vara samordnare i arbetslaget. I denna egenskap deltar hon i samordnarmöten tillsammans med skolledningen. Förutom detta uppdrag, som inträffar regelbundet och är schemalagda, har hon en rad andra: Tove är museiombud, ansvarig för att planera gemensamma utflykter och aktiviteter för alla skolans 1-3:or samt ansvarig för Husets gemensamma klasskassa. Eva är ansvarig för arbetslagets ekonomiska konto och läromedelsansvarig för hela skolan, hon är teaterombud samt samordnare för kontakter mellan skolan och musikskolan. Sist men inte minst, så är båda två engagerade som handledare i lärarutbildningens verksamhetsförlagda utbildning, vilket medför dels handledning av och diskussioner med enskilda lärarstuderande, och dels deltagande i möten och information för handledarna själva.

Förutom dessa uppgifter utför lärarna en rad individuella arbetsuppgifter, ofta i hemmet. Hit hör förberedelser för den dagliga verksamheten med eleverna, efterarbete och dokumentation av elevernas arbete samt telefonsamtal med föräldrar och andra. Tidsåtgången varierar, alltifrån en kvart den ena dagen till flera timmar en annan.

## Föräldrakontakt

Kontakter med barnens föräldrar utgör ett viktigt inslag i grundskollärarens arbetsuppgifter. De första kontakterna tas redan under inskolningsarbetet, vid det föräldramöte och de inskolningssamtal som beskrivits ovan. En del av föräldrakontakterna är föreskrivna i styrdokumentet och organiseras så som skolledningen beslutat. Hit hör de terminsvis återkommande *utvecklingssamtalen*, vilka kräver en förberedelse- och efterarbete för varje enskild elev. Likaså föreskrivs och genomförs åtminstone ett gemensamt föräldramöte i klassen varje termin.

Föräldraarbetet är inte bara en stor utan ibland också en svår del av lärararbetet, och *den blir större och större*. Lärarna berättar att de just diskuterat detta under ett arbetslagsmöte; hur det kommer sig att *föräldrar nu har så mycket åsikter om skolan, och gärna vill framföra dem i olika sammanhang*. De ser lärarnas förändrade ställning i samhället som en förklaring. Samtidigt som de inser att föräldrar behöver diskutera olika saker, så kan det vara ett problem, eftersom dessa oftast bara ser sitt eget barns behov och *man får försvara vad man gör, att man måste se till helheten*. De menar, att de har svårt att få gehör för sina professionella synpunkter även bland föräldrar, för *de ser inte saken på samma sätt som vi gör, och det är dom som är brukarna, det är dom som kan påverka genom skolrådet, politiker och allt detta*. Lärarna säger sig inte ha fått någon utbildning kring föräldraarbetet, men de har på eget initiativ deltagit i föreläsningar och diskussioner kring utvecklingssamtal, och i övrigt har man fått läsa litteratur och lita till tips från kollegor.

Förutom de föreskrivna samtalen och föräldramötena planerar och genomför lärarna flera olika modeller för att hålla kontakt och informera föräldrarna om vad som händer i skolan och med deras eget barn. Varje barn har en individuell *hembok*, en kontaktbok där barnen skriver varje vecka. *Där skriver dom vad som varit för läxor och om det är någon skogsutflykt eller sådana saker*. Lärare och föräldrar kan också använda den för att skriva meddelanden till varandra, och individuella kontakter tas dessutom vid behov via *telefonsamtal*. Föräldrarna får dessutom information om det gemensamma arbetet och om verksamhetens innehåll genom att personalen skriver *veckobrev*, ungefär varannan vecka. Några elever i treorna har i uppdrag varje vecka att skriva en rapport, *ett barnbrev*, som också blir en kontakt med föräldrarna genom barnen.

## Arbete med in- och utskolning

En särskild form av samarbete för grundskoleklassens lärare sker i samband med in- och utskolning av elever, framför allt med pedagogen från förskoleklassen men även med lärare från högre årskurser. Inskolningen av förskoleklassens barn sker enligt följande modell: 1-3:ornas lärare tar under hela vårterminen emot mindre grupper från förskoleklassen varje vecka. Som tidigare nämnts har i första hand förskoleklassens lärare ett ansvar för att sätta samman eleverna i olika grupper. Under slutet av våren deltar grundskolelärarna i ett gemensamt

kvällsmöte med de blivande nybörjarnas föräldrar, och när skolan startat på hösten genomför lärarna individuella inskolningssamtal med respektive föräldrar för att lära känna dem och deras barn. Genom att förskoleklassens och 1-3:ornas lokaler är så närliggande finns det tillfälle till många vardagliga kontakter under hela läsåret, och såväl lärare som lokaler är därför välbekanta för de flesta barn när de skall börja i 1-3:an.

När det gäller utskolningen från 1-3:an till högre årskurser verkar det enligt lärarnas beskrivningar inte finnas en lika fastlagd ordning, utan den bygger i större utsträckning på enskilda lärares initiativ. Lärarna menar att de vid flera tillfällen framfört att detta inte borde vara fallet. De efterlyser en sådan, dels för att det skall finnas utrymme till det i elevernas schema, och dels för att det då skulle bli tydligare att detta tillhör lärares arbetstid och inte ska ske på deras fritid. Idag går det till så att man *rycker tag i dem som skall bli lärare* och ordnar ett överlämningsmöte, där man delger den mottagande läraren information om kring enskilda elever och gruppen som helhet. Innan detta möte har lärarna försäkrat sig om föräldrarnas medgivande.

### **Kompetensutveckling**

Att utveckla den egna kompetensen ingår i lärares arbetsuppgifter. Grundskollärarna har både gemensam kompetensutveckling som avser alla lärare eller hela arbetslaget, och sådan som enskilda lärare deltar i. Skolledningen anordnar ett antal gemensamma studiedagar varje läsår. Det har funnits en gemensam satsning på utbildning kring portfolio som dokumentation, som alla deltagit i. Annars påpekas, att man ofta saknar ”en röd tråd” i innehållet i den kompetensutveckling som ges under studiedagar. Ibland blir det snarare fråga om planeringsdagar än kompetensutveckling.

Det verkar dock finnas ett stort intresse för fortbildning och kompetensutveckling i arbetslaget, och lärarna berättar om en rad olika kurser som de deltagit i. Här nämns t.ex. kvällskurser kring specialpedagogiska frågor samt natur och teknik, handledarutbildning, datorkurser och även en 10 poängskurs i didaktik vid universitetet. Arbetslaget som helhet berättar om ett besök de själva organiserat på Skolforum i Stockholm, vilket de menar varit mycket givande. Lärarna uttrycker dessutom ett stort intresse för

”forskning och höra nya saker, man läser jättemycket på nätet och hittar nya saker, och man läser litteratur och får tips ifrån artiklar och så skriver man ner och går till biblioteket och lånar ...och känner efter om det är någonting för mig, någonting jag vill jobba med.”

Även det gemensamma arbetet, till exempel i arbetslagen, utvecklas och förändras. När de startade med arbetslagsarbete fick de stöttning av skolledningen och även ekonomiskt. Det ordnades studiecirkel, för att medlemmarna i arbetslagen skulle lära känna varandra, man skulle diskutera pedagogiska frågor och vad

man ville ha arbetslaget till och så. Idag *rullar det bara på och man önskar ju att man skulle kunna få hjälp att diskutera lite mer sånt här*. Man har visserligen haft studiedagar som handlat om arbetslagsutveckling *av unga konsulter, som har berättat för oss hur det går till*, men man känner att det är ett stadium som deras arbetslag passerat, och att det nu behövs en annan insats för att de skall kunna vidareutveckla arbetet. Lärarna säger att de framför allt saknar pedagogiska diskussioner, och att nu saknar de *någon som leder oss så att säga i arbetslaget och lyfter frågor för att diskutera och bolla tillbaka, någon utomstående*. Under läsåret har det anställts en pedagogisk utvecklingsledare i kommunen, något som de haft stora förhoppningar på, men det har visat sig att denna har haft så litet tid att de bara fått träffa henne vid ett tillfälle, något de uppenbarligen var besvikna för.

### **Mål och innehåll med arbetet i barngruppen**

Den första intervjun med grundskoleklassernas lärare inleddes med en öppen fråga: "kan ni beskriva ert arbete ...ta upp vilken tråd ni vill" och det omedelbara svaret blir *vi jobbar med lärandet hos barnen*. Den som valde att svara först fortsätter sitt yttrande, och betonar då direkt barnens inflytande och ansvar: *Jag vill göra dem uppmärksamma på att dom har en del i det, att dom kan påverka sitt lärande*. Samtidigt framhåller denna lärare sina egna mål och sitt eget ansvar för att styra lärandet i enlighet med dessa. Hon betonar att *vi har ju gemensamma mål, vi har en röd tråd här på Huset*. De gemensamma målen har formulerats i diskussioner som startat under en studiedag och sedan fortsatt att diskuteras och i viss mån omformuleras. De presenteras för föräldrarna som en beskrivning av *vad vi ville ge barnen de åren som de var hos oss*. Det är alltså arbetet med barnens lärande, lärarens roll i förhållande till eleverna och hur man motiverar och beskriver verksamheten för föräldrarna som man först tar upp i intervjun. Under samtalsgången betonas betydelsen av lärarens socio-emotionella arbete: *det sociala är grunden*. Det blir tydligt hur sammanflätade olika aspekter av omsorg och lärande är i den dagliga verksamheten. En viktig utgångspunkt är att barnen skall känna trygghet i sin grupp och i Huset som helhet. Ett sätt att uppnå sådan är att man ger nybörjare god tid att känna sin egen grupp innan de deltar i samarbete med andra grupper.

Det socio-emotionella arbetet beskrivs som viktigt, något som genomsyrar verksamheten: *det ligger med som en röd tråd, tror jag, hela tiden, det här arbetet*. Det innebär för det första att man planerar och genomför tema, aktiviteter och samtal som direkt handlar om att lära eleverna hantera sociala relationer och att visa vilka värderingar som man med stöd av läroplanen vill stödja. Man har *olika tema, som behandlar känslor och sådant, vad man gör när man blir arg och barnen får berätta och skriva om det*. Man beskriver samtal och temaninnehåll som viktigaste medlen och anser att detta arbete måste få ta tid:

När du tänker på lärandet, så något som vi jobbar jätte mycket med i vårt arbetslag så är det det här med att lära barnen att ta konflikter, att reda ut konflikter ... och det lägger vi ner otroligt mycket tid på. Dels tid som ibland tas av lektioner, vi känner att det här är nummer ett, det här är viktigt, utav eventuella raster. .. Och försöker ta konflikterna ute på gården för att slippa ta det inne i hallen.

För det andra påpekar de, att man som lärare är en förebild, genom att barnen är med när man som lärare diskuterar och förklarar och försöker lyssna på olika barn när man reder ut konflikter. Inte minst viktigt är det att de själva är medvetna om att de genom sitt sociala samspel, genom att barnen ser att de hjälper varandra, är öppna för varandras åsikter och försöker lösa uppkomna problem genom samtal, bidrar till att barnen får se ett socialt mönster som kan vara förebild för deras egna relationer.

För det tredje verkar det finnas en strävan hos lärarna att välja arbetssätt och metoder som skapar tillfällena och möjligheter till utvecklande av elevernas sociala förmågor. Så vill man t.ex. genom sättet att utforma och genomföra arbetet med arbetsschema, där elevernas inflytande spelar stor roll, bidra till utvecklande av självförtroende och ansvarskänsla. De tycker att de ser resultat av sin strävan, att de lyckats närma sig sina mål, när barnen *hjälper varandra, och det blir man ju lycklig när man ser; - går till varandra när dom har några problem ... det kan vara jättegott när man står någonstans lite längre ifrån och hör dom göra precis på det viset som man önskar....* De menar att barnen tar större plats i dag och är mer krävande än tidigare, och att det därför är viktigt att eleverna upplever att de tillhör en grupp.

Arbetet med elevernas innehållsliga lärande beskrivs som huvudsakligen uppbyggt på två sätt, dels kring deras arbete med arbetsschema, dels i arbete med gemensamma tema. Det är huvudsakligen förmiddagarna som ägnas åt arbetsschema. Dessa innehåller till stor del individuella arbetsuppgifter, huvudsakligen med anknytning till baskunskaper i svenska och matematik men också uppgifter som kan eller ska genomföras tillsammans med en eller flera kamrater. Innehåll och arbetsuppgifter i arbetsschemana utformas i samarbete med eleverna, och lärarna betonar barnens ansvar för och deltagande i planeringen. Syftet är att barnen skall formulera egna mål och uppmärksamma sitt eget lärande. Innehållet i arbetsschemat är ofta ämnesöverskridande och barnens arbete följs upp och dokumenteras successivt. Under arbetets gång cirkulerar läraren bland eleverna och ger stöd och hjälp vid behov. Det blir under dessa arbetspass många tillfällen till individuell kontakt med enskilda barn, vilket dels ger möjligheter att skapa en nära relation och dels ger insikter om varje barns kunskapsnivå och arbetsförmåga. Även här betonas vikten av kontinuitet och långsiktighet i det pedagogiska bemötandet av varje elev. Det är svårt *att lämna ifrån sig vad det än är med arbetsschema, så upplever jag, när man har vikarier och så. För att där*

*har man andra pedagogiska tankar, som man inte så lätt kan föra över till någon eller någon som inte är lärare. Det är inte bara att slå upp sidan och räkna.*

Arbetschemana kan vara olika omfattande och arbetet med ett sådant kan därför ta mycket olika lång tid. Arbetet med gemensamma tema följer däremot till stor del ett rullande schema som omfattar tre år, och därmed kommer alla elever att möta varje tema vid något tillfälle under tiden i 1-3:an. Plötsliga organisationsförändringar och elevomflyttningar kan innebära att en sådan planering inte är möjlig, och/eller att man inte kan garantera att alla elever har tagit del av helheten.

Vilka hinder och möjligheter upplever man att arbetssituation och arbetsvillkor sätter för att man skall uppnå sina övergripande mål? Lärarna menar, att det arbetssätt och de arbetsformer som de tillsammans utformat under flera år bidrar till att skapa möjligheter, att det är viktigt att jobba mycket tillsammans i olika grupperingar och med barn i olika åldrar. Det är ett arbetssätt som bygger mycket på egna kunskaper och erfarenheter, men också på en strävan att hela tiden förändras och utvecklats. Det är viktigt att ha samma grundläggande värderingar, menar de, men även dessa har utvecklats och förändrats i det gemensamma arbetet, genom att man påverkat varandra och fört en ständig diskussion: *läsa nyheter och så och känna efter om det är något för mig, om det är något jag vill jobba med. ...Men vi har inte läst samma litteratur och bollat det, utan vi har diskuterat vissa trådar.* En grundläggande förutsättning för arbetssättet är alltså kontinuiteten i arbetslaget.

Kontinuiteten i arbetslaget innebär att man känner varandra väl och kan diskutera öppet, och ses som viktig i arbetet med att skapa trygghet hos barnen. Att det är viktigt att barnen känner sig trygga i skolsituationen är något som man vid flera tillfällen poängterar som den absolut viktigaste förutsättningen för att deras eget, likväl som elevernas, arbete skall fortskrida och ge resultat.

Lärarna visar också på en annan viktig förutsättning, nämligen tillgång till lokaler och utrymmen som tillåter ett sådant arbetssätt, och där tycker lärarna att de är mycket nöjda. Lokalerna tillåter både enskilt arbete, arbete i flexibla grupper och mycket kontakt mellan elever och lärare i de två grupperna, samtidigt som man har ett eget klassrum, där både lärare och elever har sin hemvist och sin trygghet.

De pekar också på några omständigheter som de tycker förhindrar eller försvårar att målen uppnås. En sådan är vad man upplever som ständiga omorganisationer, ofta beroende på ekonomiska nedskärningar. De leder till att etablerade arbetsmodeller och arbetsfördelningar måste omprioriteras, och till en splittrad arbetssituation när nya uppgifter tillkommer. De har dessutom, som nämnts ovan, inneburit att man numera nästan enbart har ansvar för hela gruppen samtidigt, medan det tidigare varit vanligt med halvklass – eller grupp-timmar. Alla dessa faktorer påverkar vad man tycker är det största hindret – bristen på tid. Det



är framför allt tid för enskilda kontakter och enskilda samtal med eleverna, samt arbete i mindre grupper, som fattas. De menar, att tiden för den individuella eleven har minskat, samtidigt som kraven på individualisering och elevinflytande har ökat, inte minst i form av individuella studieplaner. Samtidigt har inte deras egna ambitioner minskat, utan man har snarare tvärtom större krav på sig själv och på vad man skall kunna åstadkomma, än man hade som oerfaren lärare.

### **Pedagogernas syn på förändring av uppdraget**

I samtalen och diskussionerna med arbetslaget i grundskoleklasserna återkommer reflektioner kring förändringar i arbetets innehåll och villkor och i den egna kompetensen. Lärarna jämför förr och nu, gamla erfarenheter med nya. De pekar på betydelsen av förändringar i organisation, både vad gäller hur eleverna placeras och fördelas och i hur deras egen arbetstid är schemalagd. De arbetar sedan flera år i åldersblandade klasser, något som sågs som framåtsträvande när de började med det men som de idag får strida för att behålla.

De menar att innehållet i uppdraget förändrats på många sätt under deras yrkesverksamma tid. En av dem säger:

”Det är mycket vidare nu, uppdraget som lärare – förut kände jag att då var det ju lärare man var. Man undervisade barnen och skötte planering och föräldrakontakter och så, och något möte. Men nu svämmar det ju över på mötesdelar och det här med samarbete. Det har verkligen förändrats. Och undervisningen sköter man ju också sådär lite vid sidan om ibland.”

Hennes kollega tillägger att samtidigt som uppdraget vidgats så har det också blivit mera oklart. Det är svårare idag att veta vad som gäller, anser hon, eftersom styrdokumentet var klarare förr. Hon menar att de lokala arbetsplanerna, som man suttit i grupper och arbetat med, bygger på vad några få personer tycker, men ingen har det övergripande ansvaret för att följa upp och stämma av dem. Samtidigt är lärararbetet mera tidsreglerat och kontrollerat än tidigare. Idag finns t.ex. ett tidsvärderingsschema där deras arbetsuppgifter är beskrivna i detalj, ett schema som de upplever inte stämmer med verkligheten.

På frågan, om de är bättre lärare i dag än för tio år sedan, får vi svaret: *Det hoppas man verkligen, att man fått större insikter.* Man framhåller betydelsen av erfarenhetsgrundat lärande, att man hamnat i situationer man tvingats lösa, och att man lär sig av detta. Samtidigt möter man ofta tveksamhet inför sin kunskap från yngre lärare. Det man själv ser som en fördjupning och större insikt i lärararbetets villkor och inriktning, uppfattas i stället som uttryck för konservatism: *Dom gamla lärarna. Som alltid vill ha det på sitt sätt. Som alltid har gjort det på ett sätt hela tiden och som alltid varit ensamma. .... Men det är lite synd om man skall ha den uppfattningen, att dom gamla lärarna är sådana.* Själva kan de uppleva nyutexaminerade lärare som *väldigt fyrkantiga.*

När det gäller arbetet med elevgruppen så pekar de framför allt på ökat elevinflytande och ökad individualisering, vilket de ser som kopplat till vartannat. Även om man tidigare hade individuella mål för barnen, så pratade man inte så mycket med barnen om det. En tidigare rektor som initierade ett sådant arbete, med vissa dagar avsatta för att diskutera elevinflytande. *Det är ju det som behövs, att man får stanna upp och tänka till.* Det är inte längre så strikt som det var förr, att vissa saker gjorde man i tvåan och vissa i trean, men *nu ser man ju var barnen är själva i sitt lärande och så utgår man från det.*

Lärande är något som pågår hela tiden, oavsett ålder, och det gäller förstås både lärare och elever. När vi diskuterar begreppet omsorg, så blir det framför allt elevernas välbefinnande här och nu som lyfts fram: *trivs de så får vi ju ett goare klimat och dom lär sig, det är en stor bit av det hela,* och återigen framhåller man hur viktigt det är att eleverna ska kunna känna sig trygga: *Just det här med trygghet, där har vi vår röda tråd, det pratar vi mycket om, att de skall känna sig trygga i sina grupper.*

## Sammanfattande kommentar

I detta kapitel har vi utgått från tankekartorna. Sammanfattningsvis kan man se många likheter mellan de tre praktikerna. Organisering och planering av arbetet sker i många fall i interaktion med andra. Arbetet med mål och innehåll sker i förskolan och förskoleklassen genom leken och i grundskolan genom undervisning, då främst som eget arbete.

Organisation och planering av arbetet sker både inom arbetslaget och individuellt. I förskolan gör man en gemensam planering av terminens arbete och fördelar sedan ansvaret för genomförandet. I grundskolan gjorde lärarna tillsammans en planering av innehållet under tre år, och genomförandet i klassrummen gjordes huvudsakligen individuellt. I förskoleklassen planerade och genomförde förskolläraren arbetet ensam. I alla praktikerna framhåller pedagogerna de sociala aspekterna i arbetet med barngruppen. Barnen/Eleverna ska vara trygga och utveckla sociala förmågor. I både förskolan och förskoleklassen talar man om vikten av leken för denna utveckling. I grundskolan lyfter man fram sig själva och andra som förebilder. I förskoleklassen talar förskolläraren om vikten av struktur av verksamheten och dagen. Det är bara i grundskolan man explicit nämner lärande.

Samarbete mellan lärarna framkommer av både informell och formell karaktär. I alla praktikerna finns tid avsatt för formella möten där planering, diskussioner och utvärdering av verksamheten sker. I alla praktikerna framkommer också att ett informellt samarbete sker, ett samarbete som bygger på de behov pedagogerna själva har.

I alla tre praktikerna sker en stor arbetsinsats i samband med överflyttning av barn mellan verksamheterna. Förskoleklassens pedagog tar emot sexåringarna

från förskolan och gör en omfattande planering av de nya förskolklasserna tillsammans med skolans övriga förskollärare. Parallellt med detta ska den egna gruppen flyttas över till skolan. Detta arbete innebär många kontakter mellan pedagoger från de olika verksamheterna. I detta arbete ingår även att ge barnen möjlighet att besöka den nya verksamheten. Föräldrar ska informeras och komma på besök för enskilda samtal. Pedagogerna i alla tre praktikerna ingår i många sammanhang där möten sker med andra personalkategorier.

## KAPITEL 8

### OBSERVATIONER I PRAKTIKERNA

Kan vi se de arbetsuppgifter och de intentioner som beskrivs i intervjuerna och illustreras i "tankekartan" i verksamheterna? Hur kan vi förstå och tolka vad som händer? Vi gjorde båda två observationer i varje praktik. Observationerna genomfördes efter det att tankekartan med arbetslaget hade skissats och diskuterats med respektive arbetslag. Observatörerna vistades oftast i olika rum för att på det sättet få en så bred bild av verksamheten som möjligt. Tanken var att fånga pedagogernas arbete inte bara i ord utan också i handling. För att få en djupare förståelse av vad som låg bakom vissa handlingar följdes varje observation upp med ett samtal tillsammans med arbetslaget. Berättelserna från besöken i de olika verksamheterna följer en tidsmässig ordning, så som förmiddagarna förlöper, och berättelserna innehåller material från alla fyra observationerna. Berättelserna skall både ge en bild av en "vanlig dag" i verksamheten, och beskriva det ständigt skiftande innehållet och variationerna i verksamheten med fokus mot pedagogens arbetsinnehåll. Det innebär att det inte är en strikt redovisning av observationsprotokollet utan att våra tolkningar av händelserna och pedagogernas arbetsuppgifter och förhållningssätt är integrerade i berättelserna.

#### Förskolan

Vardagen på avdelningen inramas av återkommande rutiner. De barn som kommer tidigast när förskolan öppnas samlas på en av förskolans fyra avdelningar. Där äter de knäckebröd och mjölk tillsammans med den personal som öppnar. Barn droppar in och får en lugn stund i knät innan personalen tar "sina" barn och går till respektive avdelning. När barnen kommer möts de vanligtvis i hallen av en pedagog eller av några barn, men det händer också att föräldern går in på avdelningen med barnet.

06.50 Birgit är ensam pedagog på avdelningen. Några barn har kommit och de har just kommit till sin egen avdelning efter den gemensamma samlingen med knäckebröd och mjölk på en annan avdelning. Birgit dukar av matvagnen, lägger ner bestick i lådan och rullar ut den tomma vagnen. Går in i lekrummet. Tar med ett barn till matrummet. Tar fram sax, papper, garn. Flicka klipper papperspengar. Birgit pratar med flickan om vilken sorts pengar hon vill ha. Frågar: Vad ska du göra med pengarna? Flickan svarar åka buss. Birgit tar fram en väska – en bussväska. Flickan lägger ner pengarna i väskan. Birgit frågar ska vi bygga en buss? Birgit går till lekrummet,

tar fram stolar och sätter fram en ratt. Flickan kör bussen och Birgit sätter sig som passagerare.

Bussleken fortsätter men Birgit springer ut och in i den eftersom hon samtidigt måste finnas till hands för barn som behöver hjälp eller när nya barn kommer. Pedagogogen involveras i leken men bjuder också in barn att delta samtidigt som vardagsrutinerna blir en del av leken

07.15 Flickan vill åka och köpa glass. När ett barn ropar från toaletten säger Birgit, vi får köpa glass här borta. Nya barn bjuds in och involveras i leken. Roller fördelas. Det behövs en farfar och chaufför. De ska bygga en glasskiosk. Bussen blir också ett sätt att delta i vardagen när Birgit säger: Ska vi köra ut till hallen och se om några barn kommer.

Förutom bussleken förekommer andra aktiviteter hos barnen vid denna tidiga stund på dagen. Vid ett bord i lekrummet sitter några barn och ritat och skriver. Birgit går fram till barnen, tittar och kommenterar.

07.15 Birgit säger att de har skrivit sitt namn och 6. Barnen säger ja. Berit frågar kan ni skriv år också. Hon skriver en lapp med bokstäverna å och r till barnen

Pedagogogen tar tillfället i akt att kommentera och utmana barnens skrivande med att läsa, fråga vad som står och fråga om de kan fullfölja det som de skrivit. I denna episod ger Birgit vägledning genom att skriva bokstäverna på en lapp som de sedan kan replikera på sin egen teckning.

Barnen fortsätter att droppa in till förskolan på morgontimmarna samtidigt som aktiviteter och lekar förekommer i alla lokalerna på avdelningen. Birgit är fortfarande ensam och arbetet innebär att ständigt vara lyhörd för vad som händer och finnas till hands om något uppträder.

07.50 Birgit frågar flicka om det har kommit något barn Flickan svarar nej. Ny flicka kommer. Birgit går ut i tamburen säger: Gomorron X. Vad fin du är. Sitter på en pall medan föräldern tar av flickan kläderna. Andra barn kommer ut i hallen och visar teckningar för Birgit. Hon kommenterar teckningarna. Birgit byter några ord med föräldern, tar barnet i famnen, tittar på mamman och säger hej. Ny pojke kommer. Birgit går ut i hallen sätter sig på pallen och säger gomorron. Föräldern klär av pojken. Ny pojke kommer. Birgit sitter kvar på pallen medan föräldern klär av kläderna. Flicka kommer utrusande i hallen och inleder en lek där. Birgit säger vänta ett tag, vänder sig till nyanlände pojken som vill titta i fönstret och vinka till mamma.

Under den här stunden på dagen handlar arbetet för pedagogen mycket om att bemöta enskilda barn. Birgit gör det med att uppmärksamma dem, samtala med dem och ta upp dem i famnen. Dessutom handlar arbetet om föräldrakontakt. Det är i dessa möten kort information ges om hur barnet mår, om något speciellt har hänt om det är avvikelser vid hämtningen senare på dagen osv. Förskolläraren ska också hinna med att kommentera teckningar, hämta material och finnas till hands när olika lekar sätts i gång. När nya barn kommer startar också nya lekar. Många aktiviteter förekommer i det stora rummet som här benämns matrummet. I detta rum finns mycket lekmaterial samt en soffa där barnen sitter och bläddrar i böcker. Barnen sitter vid borden ritar och klipper, men det händer också att pedagogen håller vatten i diskhon och något barn står där och leker med djur.

Förberedelserna för frukosten tar mycket av pedagogernas tid i anspråk. Men nu har ytterligare en pedagog kommit och en arbetsdelning sker mellan dem. En av dem tar huvudansvaret för att organisera för frukosten:

07.55 Birgit tar fram tallrikar i matrummet och dukar bordet. Går in i lekrummet med en hög tallrikar. Plockar bort saker från bordet och ställer dem på dess plats. Kommer in igen med glas, sätter dem på bordet, lägger in skedar. Tittar in i lekrummet och ser till de barn som leker i sängen. Barn gråter. Harriet kommer in. Går fram och tar upp barn som är ledset. Birgit säger till Harriet: Jag går på toaletten.

Frukostförberedelserna fortsätter samtidigt som nya barn kommer, föräldrar tittar in, meddelanden ges, telefonen ringer och frukostvagnen hämtas. Vanligtvis följer något barn med som också hjälper till att duka fram.

08.20 Flicka frågar efter matvagnen. Harriet svarar att hon kan gå och hämta den i köket. Fanny börjar duka fram tallrikar och glas på borden i matsalen och lekrummet. Pojke ropar på Harriet. Harriet vänder sig mot pojken och svarar, tar upp pojke, går till fönstret och vinkar till föräldern. Flicka kommer med matvagn. Fanny hjälper till att duka fram frukosten på bordet. Alla sätter sig vid borden. Harriet serverar de vuxna kaffe. Dörren stängs till hallen och lekrummet. Barn och vuxna äter frukost tillsammans.

Frukosten serveras vanligtvis vid två bord eftersom inte all personal har kommit. Ett bord dukas i lekrummet och ett i matrummet. Dörren stängs emellan så att samtalet kan flyta ostört mellan dem som sitter vid bordet. Även om pedagogerna inte kan nå upp till sina intentioner att äta med sina kontaktbarn under frukosten, så har de en stund tillsammans där barnen blir sedda och bekräftade i samtalet. Samtalen innebär både uppföljning av barnens tankar och frågor men också berättelser om sådan som de inte kan (lärtillfälle). Vid ett tillfälle utspann sig följande samtal:

08.30 Birgit sitter med fem barn runt bordet. Barnen tar fil. Ett barn frågar: Var kommer filmjolk ifrån? Birgit berättar om kor och mjölk. Harriet kommer in och hämtar salt. Barn sträcker upp macka och ber om pålägg. Det blänker till över bordet. Birgit förklarar vad det beror på (solen som reflekterar) Birgit fortsätter samtalet kring solen, ställer frågor och motfrågor till barnen.

Det finns ett välkänt mönster för hur frukosten ska genomföras. Barnen vet att matvagnen ska hämtas, saknas något på bordet går de i första hand och hämtar det vid ett annat bord, är det slut även där går de till köket och hämtar mer. Frukostsituationen är också ett tillfälle till träning av att skicka till varandra, svara på varandras frågor, delta i en konversation, hjälpa varandra och vänta på sin tur.

08.30 Barnen ropar varsegoda! Fanny säger vänta lite, och ger ordet till den flicka som hämtat matvagnen. Pojke spiller gröt. Fanny säger till honom att hämta papper, pojken hämtar papper. En flicka spiller, Fanny räcker henne papper. En flicka kommer och ber om fler mackor. Fanny räcker fram brödkorgen till henne. En pojke kommer fram till bordet och ska hämta mer sylt. Fanny säger det finns här. Brödet är slut. Fanny frågar flickan om hon kan gå till köket och hämta mer. En pojke bryter in och säger att han vill gå till köket. Fanny sitter kvar vid bordet medan barnen dukar av sina tallrikar och går därifrån. Assistenten kommer in i köket, plockar undan från diskbänken, dukar av från bordet. Fanny reser sig börjar duka av

För pedagogerna innebär matsituationen att hjälpa barnen men samtidigt att emellanåt delegera ansvaret till barnen för att träna dem i att själva klara den. Samtalen med barnen innebär bland annat att ställa frågor om händelser så att samtalet fortlöper och att fler barn kan delta och bidra med inlägg. Därefter ska man plocka undan efter frukosten. Barnen hjälper till med sina egna tallrikar men det är också karotter, pålägg, brödkorgar etc. som ska dukas av och ställas på matvagnen. Under den här stunden ska pedagogerna också byta blöjor, se till att barnen tvättar händerna, hjälpa barn som sitter på toaletten, och vara uppmärksamma på om nya barn kommer. Vid ett av observationstillfällena blev pedagogerna avbrutna av att en förskollärare från en annan avdelning kom in och meddelade att kokerskan var borta på förmiddagen så varje avdelning måste göra sin egen frukost. Situationen löstes genom att en pedagog tar med sig flera barn till köket som hjälper till att göra i ordning matvagnen. En av pedagogerna har ansvaret för att duka av borden medan den andra följer och hjälper barnen med att tvätta händer och toalettbesök. De flesta barn klarar själva dessa bestyr men pedagogerna måste hela tiden finnas till hands när någon ropar på hjälp.

Arbetet tycks flyta obehindrat men av tankekartan framgår att det finns en arbetsdelning mellan de tre pedagogerna. Pedagogerna påpekar att barnen känner till denna arbetsdelning, vilket visas i praktiken genom att vid frågor hänvisa

barnet till den person som har ansvaret. Denna fördelning är tydligast i vem som leder samlingen men gäller även administration och genomförandet av dagen.

09.00 barnen springer omkring i väntan på samlingen. Harriet plockar undan och tar fram kuddar. Barnen tar fram sina kuddar. Harriet säger till barn som klättrar att sätta sig. Harriet går ur rummet, hämtar en väska, hämtar en låda och sätter sig. Barn byter plats. Harriet flyttar barn på kuddar till nya platser. Birgit väntas tillbaka från köket där hon lämnat matvagnen. Hon kommer in stänger dörren och sätter sig på sin plats, säger väntar ni på mig? En korg skickas runt där barnen lägger de saker de har med sig. Harriet frågar: Vilka är här? Räknar barn som sitter i ringen. Berättar vad de barn gör som saknas. Harriet knackar på väskan. Ett barn är ledset. Birgit tar barn i knät. Harriet fördelar roller till barnen och knyter fast mössorna som illustrerar rollen. De barn som inte får en specifik roll får rollen som publik. Harriet har ett barn i knät. Berättar sagan och barnen agerar.

Denna korta episod av samlingen följs av att alla sjunger medan kläderna samlas in och läggs tillbaka i väskan. Under de två dagar vi observerade innehöll samlingen en dramatisering av en saga som barnen kände till. Den pedagog som var ansvarig hade förberett den och tänkt ut vilka barn som skulle ha vilka roller varje dag under veckan, så att alla fick delta. Att planera så in i detalj gör att många konflikter kan förhindras. I stället för att bråka om rollerna kunde barnen koncentrera sig på den roll de fått och agera utifrån den. Under samlingen återfanns flera exempel på hur pedagogerna tänkt igenom strategier för att förhindra eller föregripa oro och konflikter. De skickade runt en korg för att samla in de saker barnen hade i händerna vid samlingen så att de inte satt och lekte med dem under tiden. Harriet flyttade barn genom att lekfullt skjuta hela kudden med barnet på till en annan plats, något hon i samtalet efter observationerna kommenterar med *jag brukar göra så när de ska byta plats*.

Under samlingen har pedagogerna fysisk kontakt med barnen samt uppmuntar och bemöter dem. Pedagogerna har planerat och organiserat för ett visst innehåll samt genomför denna planering. Speglat mot tankekartan kan man här tala om att de strävar mot att uppnå de mål som är uppsatta för barnen. Det handlar om att barnen blir sedda, de ska känna trygghet, glädje och vara kreativa samt nå en social kompetens genom turtagning, vara en god kompis, samspela och respektera varandra. Men samlingen innebär även andra moment som skulle kunna benämnas vara av kognitiv karaktär, man räknar barnen som sitter i samlingen, och omsorgsbetonad karaktär, man samtalar om vad de barn gör som inte är med i samlingen just nu. Barnen är en del som tillhör en helhet och pedagogerna betonar vikten av att se till både delen och helheten. De pratar om att ha ett målinriktat arbete med gemensamma mål för verksamheten men individuella mål för barnen.



Efter samlingen inträder vad pedagogerna benämner en ”lång förmiddag”. De betonar att barnen ska kunna leka länge och ostörda och därigenom få möjlighet att kunna leka färdigt sin lek, den goda leken. Därför äter man inte lunch förrän 12.40. Under leken används tygskynken samt stora klämmor för att skärma av mindre områden att leka inom.

09.45 Berit går på rast. Barn ropar. Harriet går fram till barnet och säger till. Fanny plockar runt i lekrummet. Tre barn är i dockvrån. Harriet letar efter en bok. Harriet plockar upp kartonger. Fanny sätter upp ett draperi för dockvrån. Harriet frågar ett barn på väg in i dockvrån om hon frågat de andra barnen om hon får vara med där. Barn bråkar. Harriet frågar: ska vi bygga upp tågbanan? Harriet går ur rummet. Fanny kommer in, sätter sig på golvet. Harriet kommer in tittar runt, säger något till Fanny. Leder barn till dockvrån. Delger barnet en roll i lek som pågår. Fanny leker med pojke med tågbanan och bilar. Hon småpratar hela tiden med pojken. Fanny tittar runt i rummet. Nytt barn kommer och vill vara med. Fanny riktar sig mot den nye pojken. Harriet kommer in med pojke som är utklädd till katt. Fanny tar i famn, säger att han ska gå till tågbanan.

Barnen hittar sina lekar med stor hjälp av pedagogerna. Det handlar om att ledsaga, samtala, ordna, medla, informera, uppmana och ta i famn. Pedagogerna rör sig hela tiden runt i rummet samtidigt som de plockar undan och serverar barnens lek. I tankekartan är det uttryckt som att göda leken vilket innebär att de ska inspirera, medagera, respektera, tillåta och vara lyhörda för barnens lek. Just att medagera i leken och vara lyhörda för barnens rollval ges exempel på i följande episod

09.30 Harriet tar ner en leklåda, hundar. Frågar barnet: Vilken svans vill du ha? Ska du ha hundöron? Vad är det, du har en hundtröja! Hur många hundar 1, 2, 3? Hur många år är du? Visar fingrar. Nytt barn kommer och vill vara katt. Harriet tar fram ett fat med vatten och ställer på golvet till ”katten”.

Ett sätt för pedagogerna att stimulera leken är att erbjuda en miljö som är tilltalande och där barnen lätt kan hämta material på öppna hyllor. Pedagogerna har därför tillverkat lådor som innehåller attiraljer för rollek. Men det händer att dessa rollekar innebär konflikter. I följande episod redogörs för ett sådant tillfälle:

09.50 Harriet ska gå på restaurangen som ett barn skapat, men dit får inga katter gå. Harriet berättar för barnet att man inte får ha katter på restaurangen och frågar Fanny om hon kan passa katten så länge.

Samtidigt kan man tolka denna episod som en lärandesituation. Harriet informera om vilka regler som gäller i samhället när man vill gå på restaurang. Men det

är inte bara i rolleken som pedagogerna deltar. Byggleken kräver mycket vuxenstöd för att inspirera barnen till att gå vidare i leken. Till byggrummet angränsar också ”dockvrån” och utrymmen där man kan lägga en matta för att brottas, liksom en våningssäng där vissa lekar utspelar sig. Här möts barnen mellan olika lekar och det är lätt hänt att en byggkloss sparkas i väg i farten när man passerar bygget. Pedagogerna fångar upp, avleder och inbjuder till den pågående leken, ofta deltar de själva i flera lekar samtidigt. Följande observation från vårt besök visar på att pedagogen är mycket aktiv och deltagande i leken:

09.50 Några barn bråkar. Harriet frågar om allt är OK och frågar vidare ”ska vi bygga upp tågbanan?” Harriet går ur rummet och barnen är själva. Fanny kommer in och sätter sig på golvet. Harriet kommer in igen tittar runt och säger något till Fanny. Hon leder ett barn till dockvrån där hon ger barnet en roll i den lek som pågår. Fanny leker med en pojke och bygger upp tågbanan. Nya barn kommer och vill vara med. Fanny riktar sig mot en pojke som kommer in, tar honom i famn och säger att han ska gå till tågbanan. Ett tygskynke ramlar ner. Fanny säger jag hjälper er och sätter upp skynket igen. Tyget ramlar ner igen och sätts upp. Fanny smyger till dockvrån och knackar, frågar ”behöver ni de här stolarna?” lyfter bort stolarna till en annan vrå efter förhandling med barnen. Det byggs tågbanan, ett barn flyger med flygplan. En flicka kommer in i rummet. Fanny förhandlar med barnen i dockvrån om hon kan vara med där. Fanny hämtar en hink med klämmor till pojkarna så de kan hänga upp nya tygskynken. Barn ropar på hjälp. Fanny åter till tågbygget, barn ropar från dockvrån. Fanny går dit resonerar om deras roller. Fanny fångar upp en ensam pojke till tågbygget. Tågbanan byggs klar och barnen börjar köra med tågen. Ett barn kastar en bil så den går sönder, byggs upp igen. Nya barn kommer till tågbanan. Fanny samtalar med barnen om hastigheter, tåg och vägval när man bygger. Leken fortsätter ca en timme.

I samma rum som ovanstående episod utspann sig kunde vi också se hur pedagogerna deltog i flera lekar samtidigt:

09.30 Efter samlingen fortsätter några barn att leka den teater som de haft i samlingen. Fanny kommer in med ett barn på armen och frågar ”vad ska du och jag göra?” Barnet svarar jag vill göra en koja. Fanny tar fram filt och klämmor och hjälper till med kojbygget samtidigt som hon delat ut kungakronor till andra barn. Några barn går omkring planlöst. Fanny frågar om de vill ha hästar och plockar fram dem, samtidigt som hon samtalar med barnen. Birgit går förbi och tittar in i dockvrån. Fanny hoppar på hästen, ett barn ger hästen mat, Fanny tröstar ledsen flicka med kramar, prinsessgänget försvinner, några barn ska klippa garn som mat till hästarna, Fanny hjälper dem

Pedagogerna var i intervjuerna noga med att påpeka att det är den goda leken som ska gynnas. Innebörden av detta, menar de är, en lek som varar och som inspirerar till vidare lek. Pedagogerna är därför till viss del kritiska mot att barnen sitter vid bord och lägger pussel eller väver dag ut och dag in. De känner då sig själva misslyckade. Vid våra observationer såg vi sällan denna form av aktiviteter däremot erbjöd de barnen vid ett tillfälle att arbeta med play-doh (lera). En aktivitet som lockade många barn och där Fanny på ett smidigt sätt vidgade ringen kring bordet så att fler barn fick plats genom att flytta in fler stolar.

10.00 Fanny ordnar så att fler får plats vid bordet. Birgit släpper ner en flicka och hämtar en stol till flickan. Birgit samtalar med en flicka om att inte äta deg. Fanny går genom matrummet och lägger saker i ett av barnens lådor. Birgit ropar på pojke som springer ut. Harriet kommer in i matrummet, sätter sig vid skrivbordet, plockar med papper, tar fram ett och läser. Fanny säger till barn som kommer till hallen att dansen är i lekrummet. ... Harriet bläddrar i en pärm (som tillhör en autistisk pojke). Fanny kommer in i rummet. Birgit kommer till Fanny. Birgit visar upp ett alster som ett av barnen gjort. Birgit tar fram kameran och tar kort på katten. Birgit återvänder till flickan vid bordet och säger ”så sätter vi in det i din pärm”.

Episoden ovan visar på att även om flera barn sitter vid ett bord och arbetar med sin lera innebär det stor aktivitet för pedagogerna runt om kring. Fler barn kommer till som ska beredas plats och alster ska dokumenteras för portfolion som pedagogerna är ålagda att genomföra. Birgit finns i rummet men har under tiden som observationen görs planeringstid och sitter vid arbetslagets skrivbord. Episoden visar att det finns samförstånd och samarbete mellan pedagogerna. I det efterföljande samtalet bekräftar Birgit att det räcker att hon kastar ett öga till Fanny för att få ok att gå ifrån en stund. Våldigt lite samtal mellan de vuxna sker under observationerna, vilket bekräftar vad de säger i tankekartan. Där uttrycker de vikten av att prioritera barnen och undvika vuxenprat.

Förmiddagen fortsätter med leken i centrum. Vi noterade att pedagogerna hela tiden plockar undan och ställer i ordning. Allt plockas dock inte undan. Om det är påbörjade aktiviteter som barnen sagt att de vill fortsätta med får materialet och byggnationerna stå kvar framme. Även om pedagogerna betonar värdet av en obruten förmiddag så fanns det tillfälle då avvikelser från detta sker. Ett motiv för detta är att det är vackert väder eller att barnen har spring i benen. Vid sådana tillfällen går flera barn ut och leker. Ett sådant avsteg kan tolkas som att personalen, trots sin planering, är flexibla och lyhörda för barnens behov:

11.05 Flera barn har gått ut med Fanny. Birgit dricker kaffe vid diskbänken, går till lekrummet, går genom matrummet till hallen åter till matrummet, fortsätter dricka sitt kaffe. Harriet kommer in i matrummet. Fanny ropar på hjälp. Birgit fyller en vattenflaska, tar med muggar och går ut till Fanny med detta. Barnen som är ute får dricka.

Även andra saker kan bryta förmiddagen. Barn slår sig, föräldrar ska kontaktas. Föräldrar hämtar barn för att exempelvis gå till tandläkaren. För pedagogerna handlar det om att samtidigt som de deltar i och uppmuntrar barnens lek ska de kunna gå ifrån för att ringa en förälder, hålla ordning på vem som ska i väg tidigare, städa kring borden och kanske, som i exemplet nedan, börja duka till lunch medan några barn leker hund.

12.20 En flicka sitter och klipper. Birgit går fram till diskbänken. ”Hundar” kommer. Birgit böjer sig ned och frågar vad de heter och ber dem hämta bollen. En flicka vill ha garn för att klippa spagetti. Birgit lyfter ner garnkorgen. En flicka kommer fram och räcker fram sitt koppel till Birgit. Birgit borstar håret och sätter upp en tofs på flickan. Ta kopplet. Birgit sätter sig på golvet hos hundarna. Harriet kommer in och går till skrivbordet, sätter in papper i en pärm. Birgit har en hund i knät. Fanny kommer in och går till skrivbordet, går ut igen. Birgit går till diskstället och dricker ur kaffet, plockar med djur från diskstället, går till lekrummet. Fanny säger. Jag går och äter i matsalen.

12.40 Birgit plockar bort från bordet. Pojke kastar en kloss och springer iväg. Birgit fångar upp och hejdar honom. Hon bär pojken och samtalar med honom. Birgit kommer tillbaka efter att ha bytt blöja på ett barn. Hon sopar upp garnspagettin från golvet, lägger den på bordet. Birgit går till assistenten och säger att hon måste ringa. En flicka kommer in och säger att hon har ont i en tand. Birgit sätter sig vid telefonen och ringer förälder. Ett barn gråter i lekrummet. Birgit går dit och frågar vad som hänt. Plockar upp kläder och säger lägg det i lådan.

Pedagogerna förbereder barnen en stund innan ett avbrott så att de hinner avsluta påbörjade aktiviteter och ställa om sig till att något annat ska ske, till exempel innan samlingen och inför lunchen. *Om en stund är det saga, men ni kan leka lite till*, säger Fanny. Lunchen föregås av att pedagogerna samlar barnen på två olika ställen där de läser sagor. I varje grupp sitter en pedagog med som läser saga. De barn som är i behov av särskilt stöd har speciella arbetsböcker som de tillsammans med en pedagog arbetar med under tiden. Ett av barnen har ett eget schema utarbetat av habiliteringen som han gör med sin egen assistent.. Emellanåt tar även pedagogen med sig andra barn till dessa övningar.

12.15 Fanny plockar upp saker. Ber barnen gå till sina sagosoffor. Birgit sitter med de blivande skolbarnen i matrumssoffan. Birgit jagar en flicka som ska ha sin egen träning. Harriet hämtar pojke för sin träning. Fanny läser saga. Efter en stund går barnen i väg och tvättar händerna. Fanny tar upp en flicka som är ledsen. Barnen sätter sig vid de dukade borden. Ett barn är oroligt. Birgit lämnar över till Fanny. Assistenten kommer in och

lyfter ut pojken till ett annat rum. Birgit följer med och ger kort information om vad som hänt.

Lunchen äts vid tre bord, och en pedagog sitter vid varje bord med sina kontaktbarn. Maten sätts fram på bordet och barnen ombeds att ta och därefter skicka till varandra. Pedagogerna samtalar med barnen under denna stund, om situationer som har hänt under dagen eller tidigare:

12.40 Barn kommer in med mat. Harriet och tre barn sitter vid bordet. Läser en ramsa. En flicka berättar hur det var ute. Samtal kring det barn som är sjukt. Samtal kring personalens bilar. En flicka frågar efter mer smörgås. Harriet säger till henne att gå till köket och hämta mer. En flicka går ut och hämtar mer bröd. Barnen räcker ut tungan mot varandra. Harriet säger att det inte ser trevligt ut. Samtal om hur man skickar smör till varandra.

Lunchen avslutas med frukt och därefter plockar barnen bort sina tallrikar, glas och bestick och sätter på matvagnen. När de är klara fortsätter de till tvättrummet och tvättar sig och går på toaletten. Därefter går de ut i tamburen klär på sig och går ut. Utevistelsen varar till mellanmålet som serveras klockan 15. Vilket material som får tas med ut bestämmer den pedagog som är ansvarig under veckan. När en flicka frågar om hon får ta med hopprepen ut svarar Fanny: *Det är Tove som är basen, fråga henne!*

## **Förskoleklassen**

I intervjun med förskoleklassens lärare var två aspekter tydliga: struktur och innehåll. Detta avspeglas i vad som händer under förmiddagarna i förskoleklassen. De innehåller en tydlig struktur, som återkommer, men pedagogen anpassar också varje dags uppläggning till aktuella händelser. Dagarna inleds med en mottagningsrutin, som kan se ut så här:

8.20 Rosemarie möter barnen i hallen, står och småpratar med dem medan de klär av sig och droppar in. Vid flera tillfällen böjer hon sig fram med armen om axlarna på ett barn, lyssnar och kommenterar vad de säger. Under tiden tar hon emot plastfickor av barnen. Barnen går in och utan uppmaning sätter de sig genast ner i en ring på mattan vid ena sidan av den stora hallen. Då och då går hon in och noterar något på ett papper på väggen. När alla barn är på plats sätter hon sig på en liten pall i ringen och inleder den gemensamma morgonsamlingen.

Mottagningsrutinen bygger på en tidigare planering och en långsiktig idé. Genom att en viss ordning återkommer, vet barnen vad som väntas av dem och agerar därefter; de har internaliserat ordningen, vilket innebär att så här långt fram på läsåret behövs inga explicita instruktioner. Samtidigt innehåller den en

rad olika arbetsuppgifter för pedagogen just här och nu: visa barnen uppmärksamhet och intresse, lyssna på dem och ge fysisk kontakt. Hon genomför också några administrativa uppgifter; det som noteras är barnens frånvaro, och plastfickorna innehåller kontaktböcker som används för föräldrakontakt.

Morgonsamlingen inleds med en ramsa som initieras av Rosemarie, och därefter följer samtal om dagen och almanackan. Även detta följer uppenbarligen en viss rutin, Rosemarie behöver bara nämna namnet på ett barn så vet han att han skall gå fram och dra ett almanacksblad. Barn involveras alltså som hjälpreddor och får framträda inför de andra i denna roll. Samtalet är tydligt lett av pedagogen, som fördelar ordet och uppgifterna, men barnen anmäler intresse att delta med handuppräkning. Pallen markerar talarens position, och när ett barns skall berätta något, så sitter de också på den. Efter samtalet samlas hemböckerna in. Dessa skickas hem varje vecka och är en viktig kontakt med föräldrarna, säger Rosemarie vid det efterföljande samtalet, eftersom hon inte träffar dem dagligen så som oftast är fallet i förskolan. I hemböckerna ges allmän information men ibland också individuella meddelanden.

Vid den ena samlingen är barnens helgaktiviteter ämnet för samtalet. Rosemarie inväntar tålmodigt barnens berättelser, som kan vara både snåriga och svårförståeliga, och uppmanar de andra barnen att lyssna. Hon blir både en modell för hur man kan vara mot varandra, och samtidigt beskriver hon detta för barnen. Hon för samtalet vidare genom att spegla, upprepa och fråga vidare. Vid ett sådant samtal får pedagogen veta en hel del om barnens liv utanför skolan. Vid det andra observationstillfället rör samtalet en skogsutflykt som gruppen gjort föregående dag. Det är pedagogen som introducerar dagens ämne och leder samtalen, medan barnens idéer ges stort utrymme, bemöts och diskuteras. Här finns inslag av undervisning kring de iakttagelser och fynd som gjorts i skogen. I båda samtalen finns moment av information (Vad ska hända?) för att förbereda barnen på dagens innehåll, liksom av undervisning (Vad menas med vårdagjämning?). Rosemarie ställer en rad frågor till barnen – dels lärarfrågor (dvs. som hon vet svaret på, t.ex. Vad är det för dag?) men också ”äkta frågor” där hon vill veta vad barnen gjort under helgen eller ber dem förklara mer om något de berättar. Hon lyssnar, väntar, upprepar och förtydligar barnens svar, speglar, frågar vidare och reder ut. Hon initierar också samtal mellan barnen (Fråga Johan!). I den inledande intervjun beskriver Rosemarie samtalet som ett viktigt medel för henne att nå sina mål vad det gäller social kompetens. Den andra samlingen avslutas med att Rosemarie tar fram gitarren, och man sjunger några visor tillsammans. De första är ”frökens” val med innehåll som ansluter till samtalet, men sedan kommer barnen med förslag.

Samlingarna är ganska långa, och ibland uppstår litet oro i gruppen. Det hanterar pedagogen på olika sätt; t.ex. genom att ändra röstläge, genom att avleda med att ställa en ny fråga, genom att tillmötesgå barns förslag och, när stämningen vid vissången blir ganska högljudd, genom att något av barnen får en

kort tillrättavisning. Samlingen innehåller också administrativa uppgifter, det handlar t.ex. om frånvarokontroll och om insamling av kontaktböckerna från föräldrarna.

Samlingen skall det enligt det vanliga mönstret följas av något som Rosemarie kallar arbetsstund. Detta händer också en av de två dagar som observerades. Denna dag skulle alla barn samtidigt göra samma uppgift, fylla i en enkel ”blankett” med frågor som pedagogen skall använda som underlag för utvecklingssamtal med föräldrar. Blanketten innehöll en rad påståenden om förskoleklassen och deras tillvaro där, och barnen skulle ta ställning till dessa genom att kryssa för gubbar med olika uttryck; glad, ledsen och neutral. Uppgiften är väldigt styrd, och genomförs under ledning och kontroll av pedagogen. Hon fördelar barnen på platser spridda i en stor del av lekhallen.

8.55 Rosemarie delar ut papper till ett barn i taget. Säger: ”Du kan hämta din penna”. Barnen tar sina papper, sätter sig och börjar fylla i. ... Rosemarie läser en fråga i taget, säger: ”Lägg pennan på bordet”. En pojke hänger inte riktigt med, Rosemarie går fram och pekar. Går fram till honom igen efter nästa fråga. Går runt för att se om barnen är klara. Läser nästa fråga... Barnen springer fram med sin lapp. Pedagogen säger: ”Sätt er i samlingen sedan, för vi skall välja lek”.

Det är oklart huruvida denna typ av gemensamma uppgifter är vanliga under arbetsstunden, men klart är, att det brukar vara pedagogen som väljer innehållet i denna. Arbetsstunden tar ungefär en kvart, och barnen sätter sig därefter i ring igen för förberedelser inför nästa inslag i dagen, leken. Den andra dagen fanns ingen arbetsstund utan samtalet kring leken sker direkt efter samlingen:

8.47 Rosemarie säger: ”Nu skall vi välja lek! Nu skall ni välja, vad vill ni göra? Vem vill du leka med? Var ska ni vara?” Barnen har förslag på lekar och lekkamrater, som de verkar ha förberett eller kommit överens om. ”Till slut säger hon. ”Då vet alla vad de skall göra nu?” Barnen reser sig och sprider sig över lokalerna med sin lek.

Rosemarie upprepar, förtydligar och jämkar, medlar och organiserar och parar ihop. Här sker förhandlingar både mellan barn-barn och mellan pedagog och barn, t.ex. när ett barn ”blir över”. I en sådan situation krävs det att pedagogen har god kännedom om barnen. Det verkar vara viktigt att barnen kommer igång med lekarna direkt, och att man leker ”effektivt” och tillsammans med andra. I de inledande intervjuerna säger Rosemarie, att hon föredrar att använda beteckningen ”egen lek” i stället för fri lek. Samtidigt är det vid ett tillfälle en pojke som inte riktigt kommer igång, och det accepteras att han litet planlöst går omkring, sitter eller ligger på golvet och iakttar de andras lek. Vid det efterföljande samtalet menade Rosemarie, att hon lagt märke till honom men beslutat att inte ingripa, eftersom han ändå verkade vara nöjd.

Barnen har egen lek under två perioder under dagen. Under barnens egen lek är Rosemarie hela tiden aktiv, men sällan deltagande i leken. Lokalernas utformning gör att det är svårt att ha en överblick över vad som pågår i alla rum. Det är bara under korta stunder som Rosemarie t.ex. sätter sig ner och ritar tillsammans med barnen eller går in i dockvrån och deltar i leken en stund. I stället rör hon sig mycket mellan olika lekställen, tittar in i kuddrummet, samtalar med barnen i dockvrån, plockar fram material och hjälper till med praktiska arrangement. Hon tittar igenom barnens blanketter och kontaktböcker. Hon verkar hela tiden ha uppmärksamhet över vad som händer, sätter sig ibland några minuter på ett armstöd, och tittar ut över lekhallen och lyssnar mot de andra rummen. Det inträffar ständiga avbrott och småsaker som hon måste ta itu med. Telefonen ringer, föräldrar kommer med papper, en assistent kommer in med en pojke. Ett typiskt utsnitt ur en sådan period:

9.50 Rosemarie kommer in i lekrum. Hon bär på en pall. Går ut i tamburen. Kommer tillbaka, går genom rummet. Det ringer. Går ut i "köket" och svarar. Pojke följer med. Går ut i tamburen och kollar de andra rummen. Kommer tillbaka, går rakt genom lekrummet ut i köket, hämtar kriter. Går tillbaka, till dockvrån. Ritar med barnen några minuter, höga ljud och skratt. Förälder kommer in, lämnar lapp. Rosemarie går ut i köket med lappen, plockar upp papper från golvet på vägen. Går fram till ett bord där två pojkar spelar spel. Vänder sig till dem, småpratar uppmuntrande.

Rosemarie är ständigt på språng, uppmärksam på vad barnen håller på med, men utför samtidigt en rad andra arbetsuppgifter. Under denna korta stund har det funnits utrymme både för administrativa och praktiska uppgifter, föräldrakontakter här och nu samt litet förberedelse inför kommande utvecklingssamtal. Vid sådana uppgifter har hon samtidigt koll på vad som händer och avbryter för att rycka in någonstans, men blir också ofta avbruten av barns frågor och krav på uppmärksamhet. Vid ett par tillfällen ska hon komma ihåg att påminna barn om enskilda aktiviteter. Hon gör samtidigt korta inhopp i leken, förklarar regler i spel och kommenterar teckningar. Efter en längre stunds lek är det dags för ett avbrott och barnen förbereds på avbrottet några minuter innan:

9.25 Rosemarie går runt i alla rum och meddelar: om fem minuter är det dags för fruktstund och film! Hämtar papperskorg och ställer mitt på bordet. Några pojkar bråkar om regler i sitt bollspel. Ropar "Fröken, du får vara domare!" Rosemarie svarar: "Vem, jag? Nej, jag skall förbereda fruktstund. Hon går ut i köket, och hörs småprata med några barn som leker där (medan hon gör i ordning frukten).

För Rosemarie är det en del praktisk planering och praktiskt arbete kring fruktstunden. Sådana praktiska uppgifter av olika slag påverkar hennes möjligheter att delta i barnens aktiviteter. Papperskorgen står synlig mitt på bordet för att



underlätta undanplockning. Dessa dagar har alla barn fruktstund samtidigt, men enligt pedagogen varierar rutinerna, och hon är inte riktigt nöjd med dessa avbrott i leken. Under fruktätandet sker en gemensam aktivitet. Vid ena tillfället ser man på en barnfilm på video. Barnen samlas i och kring en soffa, och Rosemarie sitter på armstödet och tittar på filmen tillsammans med barnen. Samtidigt antecknar hon något i en anteckningsbok. Vid det efterföljande samtalet berättar hon att hon ”skrev upp litet stolpar”, en kom-i-håglista inför nästföljande skogsutflykt. En sådan görs varje vecka, eftersom hon anser att det är viktigt att barn lär känna naturen. Telefonen ringer mitt i filmen och Rosemarie springer ut i köket och svarar. Vid det andra observationstillfället läser Rosemarie en saga. Efter fruktstunden återgår barnen till sina egna lekar.

I lekhallen pågår ofta flera lekar samtidigt. Det finns en stor variation i lekarna och de flesta sker i större eller mindre grupper. Några barn vill dansa och får hjälp med att sätta på bandspelare, andra sätter igång med en bollek och några spelar spel eller leker med dockor. Då och då hörs höga ljud från kudrummet eller dockvrån, och Rosemarie går dit och tittar in, pratar med barnen, medlar och diskuterar, reder ut konflikter och sätter gränser eller ger förslag på alternativ. Hon dokumenterar ibland vad som händer:

9.55 Det hörs vilda tjoanden från kudrummet. Dörren öppnas och pojke kommer in i lekhallen, har tyllkjol och tjock kuddmage. Alla skrattar. Rosemarie går ut i köket. Fler pojkar kommer in utklädda till både män och kvinnor, stor förtjusning, paraderar. Rosemarie går runt och kollar i de andra rummen. Rosemarie hämtar kameran, fixar med den, utklädda barn springer fram och tillbaka under glada skrik. En pojke leker med bilar, två flickor med dockor, ett par pojkar tittar på. Rosemarie fotograferar.

De fasta rutiner som Rosemarie beskrivit som ett medel för att skapa trygghet i vardagen blir tydliga under observationerna. Barnen känner till rytmen och innehåll i vardagen, och vet vad som ska hända och vad de förväntas göra under de olika momenten under dagen. Det blir också tydligt, att det finns utrymme för variationer och undantag. Andra händelser och uppgifter utanför barngruppstiden får konsekvenser för vad som sker här och nu. Så blir t.ex. kommande utvecklingssamtal styrande för vad barnen ska göra under arbetsstunden. Vid det andra besöket är det händelser i världen utanför som påverkar dagen. En familj i skolområdet har drabbats av en tragisk händelse. Under vårt besök i grundskoleklasserna ett par dagar tidigare diskuterade arbetslaget, dvs. grundskolans och förskoleklassens lärare, hur man skulle ta upp detta med barnen. I dag sker detta i en gemensam samling, där barnen från grundskolans två klasser kommer till förskoleklassens lokaler tillsammans med lärare, rektor och annan personal från skola och andra instanser. Denna samling kommenteras och beskrivs av etiska skäl ej ytterligare.

Vad som skett påverkar dock resten av förmiddagen mycket. Annan personal stannar kvar i lokalerna för att samtala med varandra, och barnens lekar är stimmiga och okoncentrerade till att börja med. Rosemaries uppmärksamhet upptas av ett samtal med rektor, medan några av barnen lockas att delta i ett spel av en annan person ur personalen. Så småningom lämnar all övrig personal lokalerna och allt återgår ungefär till den vanliga ordningen igen. Barnen leker i de olika rummen och Rosemarie går runt:

11.00 Rosemarie ut i köket, sen till dockvrån, lugnar två pojkar på vägen. Lyssnar och medlar. ”Kalle vill prata med dig, Markus”. Tröstar ledsen flicka som kommer ut ur kuddrummet, går in dit och samtalar med barnen där några minuter. Ett gäng pojkar springer förbi, stimmor och gapar högt. Rosemarie säger ifrån: ”Nu är det stopp på springet fram och tillbaka! Gå in där, nu så går ni in och och städa”. Sedan fortsätter hon till dockvrån, tittar in: ”Städa, sen ska vi ha språksamling!”

Det här utdraget ur observationerna illustrerar hur Rosemarie ständigt är sysselsatt med socio-emotionellt arbete. Mycket av arbetet sker i samtal där hon resonerar med barnen i en lågmäld och trivsamt ton. Det kan handla om att lösa konflikter, lyssna till barnen, uppmuntra dem att prata med varandra för att komma överens, och om att trösta och stötta den som är ledsen. Det handlar också om att sätta gränser, att styra leken för att barnen skall ta hänsyn till andra barn och inte störa deras lekar. Då kan hon ibland skärpa tonen och ge barnen en tillsägelse. Dessutom ser vi åter hur vardagsrutiner inramar verksamheten. Nu är det dags för en gemensam samling, och innan den skall barnen plocka undan. Rosemarie går runt och puffar på, det verkar inte vara en populär uppgift. Efter en stund är städningen klar, och barnen sätter sig successivt på sina platser i ringen igen. Sen börjar den avslutande samlingen, som Rosemarie kallar språksamling.

11.10 Rosemarie sätter sig på sin pall och språksamlingen inleds. Först en lek som barnen önskat – farfars kalsonger. Därefter initeras en språklek. Tar fram en korg med olika föremål, lägger upp en rad med saker på matan. Diskuterar med barnen vad det är för saker. Går runt med korgen. ”Blunda och känn, vad har du fått i din hand?” Barnen berättar. ”Nu skall vi se om ni kan rimma.” En och en får para ihop sin sak med en som ligger på golvet. Alla rimmar högt i talkör. Under tiden: Förälder kommer in i tamburen, väntar tyst. Telefonen ringer, ignoreras. Någon kommer in i köket, Rosemarie ropar. ”Hallå, Elisabeth!”

Rosemarie har i intervjun kring tankekartan berättat att hon tycker att en av de viktigaste uppgifterna hon har är att arbeta med barnens språkutveckling. Förutom samtal och läsning arbetar hon därför varje dag med en särskild språksamling. Rosemarie planerar och förbereder lekarna, men det fanns vid båda observationstillfällena också utrymme för barnens förslag och idéer. Rosemarie stöd-

jer och förklarar, väntar in barnens förslag. Sedan introduceras en ny lek, packa pappas kappsäck, men samma föremål. Efter en stund blir det tydligt att barnen börjar bli trötta och okoncentrerade men leken fortsätter ännu en stund. Rosemarie ger något barn en individuell tillsägelse och uppmanar gruppen som helhet att vara tysta. När leken är klar, tar hon fram gitarren och sjunger en avslutningssång. Sen tar hon varje barn i hand och säger hej då. Innan de kommer iväg, hjälper hon dem med ytterkläderna och småpratar med dem, och samtidigt med den förälder som tyst väntat i tamburen. Slutligen tar hon på kappan för att följa barnen till matsalen.

## **Grundskoleklasserna**

Observationerna från grundskolan skiljer sig från de övriga två genom att vi samtidigt har besökt två olika klasser, hörande till samma arbetsenhet. Det innebär att vi till största delen befunnit oss i olika lokaler med olika barn och olika pedagoger. Den beskrivning som ges här bygger på observationer från båda klasserna.

Dagarna i skolan följde i stort sett den uppläggning som lärarna beskrivit i intervjun. Under förmiddagarna arbetar barnen huvudsakligen individuellt med sina respektive arbetsschema, där deras respektive arbetsuppgifter finns beskrivna. Vid det första besöket avslutas observationen i samband med lunchrasten, men vid det andra stannar vi ytterligare en tid för att få vara med om gemensamt arbete med det aktuella temat.

Innan skoldagen börjar leker barnen på skolgården utanför. Lärarna befinner sig i skollokalerna och förbereder sig på olika sätt, lägger fram material, städar och/ samtalar med varandra. De har idag satt ut fjärilslarver i burkar på barnens bänkar. Eva kollar klassrummets CD-spelare och sätter på klassisk musik med låg volym. Det ringer in, man hör barnen komma in i tamburen och stimma utanför klassrumsdörren:

8.20. Eva möter i dörren, småpratar medan barnen blir klara. En flicka visar en bok, betalar med en femtilapp, går sen in och kikar på sin larvburk. Eva släpper in barnen en och en, tar i hand, hälsar och klappar om, tar emot läxbok från några barn. Alla kikar i sin burk innan de sätter sig. Stilla och lugn stämning, litet tyst småprat. Barnen tar fram tystläsningsböcker, börjar läsa. Eva hyssjar litet, tar pojke om axlarna och för honom till platsen och samtalar tyst. Går runt i klassrummet, ger tysta kommentarer till ett par barn. De flesta barn läser, några letar nytt material. Eva går ut i tamburen, sedan långsamt runt i klassrummet igen, sedan till sidorummet, stänger dörren, går ut i köket, in igen och fram till ett barn, därefter fram till "hyllan" och läser kontaktböcker, gör anteckningar medan barnen fortsätter läsa.

Lärarens mottagande vid dörren innehåller personliga kontakter med varje elev och en del administrativa uppgifter. Dagens inleds med klassisk musik och tyst läsning, en rutin som eleverna verkar känna väl till och några instruktioner om vad de skall göra när de kommer in i klassrummet behövs inte. De går genast till sina lådor och plockar fram läsmaterial. Läraren går runt i klassrummet och finns till hands vid behov, och gör samtidigt en del administrativa uppgifter, kollar kontaktböckerna efter meddelanden från föräldrar och samtalar med sin kollega via sidorummet. Efter ungefär 20 minuter stängs bandspelaren av, läsmaterialet plockas undan och det är dags för gemensam samling. Dagen inleds med att man går igenom almanackan och dagens schema. Eleverna involveras, får läsa datum, dagens namn och vad som står på matsedeln för skollunchen, och man samtalar kring detta. Lärarna förbereder eleverna på vad som skall hända under dagen, och informerar ibland om vad som skall hända senare i veckan. De påminner enskilda elever om specialundervisning eller något särskilt uppdrag, vilket förstås innebär att läraren måste hålla reda på dessa. En av lärarna passar på att ha litet undervisning om klockan när hon går igenom hur dags de olika grupperna slutar. En elev har med sig snödroppar, vilket ger tillfälle till samtal om olika vårblommor. Efter den gemensamma samlingen uppmanar läraren eleverna att sätta igång att arbeta efter sina arbetschema. Barnen behöver inga vidare instruktioner här heller. Det är uppenbart att de känner sig hemma med dagordningen och vet vad som förväntas av dem. De hämtar material i sina lådor och börjar med sina uppgifter. De arbetar ensamma eller tillsammans med en eller ett par kamrater, beroende på uppgiften. Uppgiftens innehåll styr också var i lokalerna de finns, och då och då reser sig en eller flera elever, hämtar material i klassrummet eller går till 'köket' eller arbetsrummet. Det är en ständig rörelse i klassrummet, eftersom även läraren går runt bland eleverna:

9.00 Tove går till bord 1, sedan till bord 4 och hjälper en pojke från förskoleklassen, sedan vidare till bord 3 och pratar tyst med en pojke. Eva (andra klassläraren) kommer in, tittar runt och går ut igen. En annan vuxen kommer in, frågar Tove om några barn och går ut igen. Tove går runt bland eleverna, stannar vid bord 3, tittar på och kommenterar deras arbete. Skriver något på arbetsschema. Går sedan tillbaka till bord 4, lägger armen om en flicka, pratar om vad hon skall göra. Går runt och kommenterar skrivstil. Går igenom flickas uppgift, signerar i arbetsschema. Frågar flicka om hon skall till biblioteket, ger tips om bok. Elevassistenten kommer in, sen ut i hallen och in igen. Tove lämnar rummet, kommer in från köket med kuvert i handen. Assistenten ropar på henne, hon går och pratar med eleven. Tillbaka, stannar först vid bord 1 och pratar med pojke, sen till förrådet och hämtar plastmapp som hon lämnar till en flicka vid bordet.

I Toves klass finns en elevassistent vissa timmar i veckan, men i Evas klassrum finns i stället fritidspedagogen som stöd under vissa lektioner. I båda fallen är det klassläraren som har det formella ansvaret för verksamheten, och som ger

stöd och instruktioner till den andra personalen vid behov. Som framgår av utdraget ovan, kan detta ske samtidigt som verksamheten pågår. Trots att det är ständig rörelse i klassrummet, råder en stämning av lugn och barnen ser ut att vara koncentrerade på sina uppgifter. Alla samtal förs med lågmäld eller viskande stämma, varför det för en observatör är tydligt att samtal pågår medan det ibland är svårt att uppfatta vad som sägs.

Förutom den gemensamma samlingsen där samtalet är offentligt sker kommunikationen mellan läraren och barnen via samtal individuellt eller med ett par elever tillsammans, när dessa samarbetar om någon uppgift. Ibland räcker barnen upp handen när de vill ha hjälp. Samtalen är oftast korta, ett par tre repliker, innehåller instruktioner och hjälp med arbetsuppgifter samt kommentarer och omdömen om det utförda arbetet men också ofta några personliga ord. Många kontakter åtföljs av någon form av kroppskontakt, en kram, en klapp på håret eller en arm om axlarna, och ofta en leende ögonkontakt. Läraren passar samtidigt på att rätta utförda uppgifter, och/eller föra anteckningar på arbetsschemat. I Evas klassrum finns inget skrivbord eller kateder för läraren, i stället står två låga bokhyllor i vinkel till vänster framför skrivtavlan, och översidan av den ena fungerar som skrivyta för henne. Tove har ett skrivbord där hon sitter korta stunder, och då kan det hända att det bildas en liten kö av elever framför henne. Eleverna håller på med uppgifter på sina individuella arbetsscheman till det är dags för dem att gå ut på rast:

9.20. Eva säger: 'Nu är det rast!' Barnen lämnar sitt arbetsmaterial på arbetsborden och går ut i korridoren. Eva lyssnar tillsammans med fritidspedagogen på en pojke som stannar kvar för att berätta något för dem. Fritidspedagogen tar med barnen ut på gården. Eva går ut i tamburen, kommer sen in och hämtar en pärm, kollar sjukanmälan, ringer telefonsamtal. En mamma tittar in, ber om hjälp med låneböcker. Eva letar samt diskuterar påminnelsen från biblioteket med henne innan hon går. Tove kommer in, de diskuterar tyst. Tove har kokat kaffe, vi får också en kopp. De fortsätter att diskutera en tragisk händelse som drabbat ett av barnen och funderar över om och hur de skall hantera detta med eleverna.

Det är tydligt att det är barnen som har rast medan lärarna använder den elevfria tiden till arbete. Den andra dagen innehåller rasten praktiska förberedelser, att klippa och klistra och göra i ordning listor. Sedan tar den ena läraren upp en kontaktbok, och medan kaffet dricks diskuterar hon innehållet i ett meddelande med sin kollega, och också hur hon skall bemöta detta och hantera elevens situation i övrigt. Under tiden tittar fritidspedagogen in, och två barn knackar på dörren och får komma in och hämta något. När rasten är slut ringer en skolklocka, och nu kommer de in successivt när de är klara. Deras arbetsschema och arbetsmaterial ligger kvar på bänkarna och de går genast in och sätter sig och fortsätter sitt arbete. De flesta barnen arbetar vidare med detta, samtidigt som de förflyttar

sig mellan lokalerna när uppgifterna så kräver. Även nu är läraren ständigt i rörelse, plockar fram, instruerar, hjälper, stödjer och påminner:

9.43 Tove kommer in från arbetsrummet, säger till två barn att de skall gå till fritids. Hjälper pojke vid ett av borden, går sen till katedern och hämtar nya arbetschema. Tittar ut i hallen, ... hjälper flicka med arbetschema. Assistenten kommer in, hjälper flicka. Tove går ut i köket med en elev, klappar om en pojke på vägen. Kollegan Eva kommer in, hämtar papper och går igen. Tove kommer in, säger till flicka ”nu kan jag hjälpa dig” och går med henne till hennes bord. Säger till pojke att kryssa i engelska. Eva kommer tillbaka, lämnar papper och tar en bok. Tove går ut i köket, tillbaka till bordet, flicka räcker upp handen, Tove går dit, sedan till barn som bygger med Kapla på golvet, kommenterar bygget och ler....

Det är ständig aktivitet i lokalerna hela tiden. Läraren verkar kunna både ägna sig åt enskilda elever och ha överblick över vad som händer i gruppen samtidigt, uppmärksammar och rycker in när det hänger upp sig och förebygger troligen därmed oro och osäkerhet bland eleverna. De flesta barnen arbetar mer eller mindre koncentrerat med sina arbetsuppgifter, men det finns några undantag. I den ena gruppen finns två barn som uppenbarligen har svårt att sätta igång. Eva bemöter barnen och deras svårigheter på helt olika sätt. Det ena, en flicka, är rastlös och orolig, hon går planlöst runt i klassrummet, stannar då och då vid ett bord och kommenterar de andra, ibland högljutt, ibland litet provocerande, och kastar ibland blickar efter läraren. Eva väljer för det mesta att ignorera vad hon gör, kastar ibland en blick tillbaka som för att se om hon stör de andras arbete. Vid ett par tillfällen, då detta är uppenbart, går hon fram till flickan, tar henne om axlarna och för henne vänligt men bestämt tillbaka till hennes plats, och försöker intressera henne för arbetsuppgifterna. Efter en stund upprepas hela situationen igen, med samma bemötande från läraren. Den andre, en pojke, framstår som en ”drömmare”. Han sitter och biter i pennan, tittar ut genom fönstret, nynnar och verkar vara i sin egen värld. Läraren väljer här att vara aktiv, ge beröm och uppmuntran och hitta på små knep och tävlingsmoment för att intressera pojken för hans uppgifter.

Samtidigt som eleverna arbetar med sina arbetschema har vissa av dem andra uppdrag. Några går till fritids, några skall gå till biblioteket, några skall läsa högt för några barn från förskoleklassen och några går till special- eller resurslärare. Några barn från förskoleklassen besöker 1-3:orna under ett arbetspass för att bekanta sig med sin framtida klass. Det innebär en hel del organisation och planering för läraren för att få allt att flyta, och dessutom att hon kommer ihåg att påminna och meddela elever och arbetskamrater om sådana tillfälliga förändringar.

Elevernas arbete med arbetsschema pågår fram till det blir dags för lunchrast vid 10.40. Uppbrottet sker utan några större ceremonier: ”Så, mina vänner, titta på klockan, dags att lägga ihop!” Sedan står läraren och ser över klassen en

stund medan de packar ihop sina saker och lägger dem i sina lådor, och därefter går hon ut i tamburen. Skolmatsalen ligger i en annan byggnad och alla elever ska ta på ytterkläder innan de ger sig iväg. Läraren väntar tillsammans med fritidspedagogen, och när alla barn är klara följer de efter dem ut på skolgården.

Kl.10.30 Eva står med en grupp barn på skolgården, håller en flicka i handen, fritidspedagogen kommer, alla barnen går i ett led. Eva håller upp dörren till skolmatsalen, väntar till alla kommit in, går in och hänger kappan på en stol. Tove går runt bland borden, pratar med två vuxna. Eva står i dörröppningen, ordnar kön, delar barnen åt vänster och höger, går sen in och tar fram ett glas till någon. Tove går runt borden, hjälper, pysslar om, tar bort en bricka. Eva tar en flicka om axlarna, går fram till måltidspersonalen. Tove samtalar vid ett bord. Eva flyttar en ensam flicka till ett annat bord, där fritidspedagogen sitter. Sedan lämnar båda matsalen.

Vid den period där observationerna gjordes åt inte klasslärarna i skolmatsalen tillsammans med personalen, vilket däremot fritidspedagogen gjorde. Enligt lärarna handlade det om en tvist om ersättning för pedagogisk måltid. Trots detta tillbringade lärarna en lång stund i matsalen. Här slutade förmiddagens observationer båda tillfällena. Vid det andra besöket i 1-3:orna fortsatte observationen under det första arbetspasset efter lunchrasten. Då har lärarna planerat för en gemensam aktivitet för båda grupperna, en aktivitet som behandlar veckans tema:

Kl. 11.30 Eva och Tove står i Evas klassrum och diskuterar placering, några barn kommer in och hjälper till att flytta bort bord och ställa stolar i en ring. Eva instruerar dem, plockar fram material. Tove försvinner en stund, kommer tillbaka och kollar. Alla elever i Evas klass kommer in, sätter sig på stolarna, Eva visar var de skall sitta. Tove står i dörren till köket, släpper in sina barn i smågrupper, visar var de skall sitta, ger individuella instruktioner. Under tiden grejar Eva med en hemlig låda. Tove går ut, telefonen ringer, assistenten övertar hennes roll. Eva sitter framför barnen, en pojke vid hennes sida. Inleder med orden. ”Nu ska vi titta och lyssna, Sixten här skall vara min assistent”. Barnen fnissar litet åt detta, Eva sätter på en CD och barnen lyssnar. Efter en stund kommer Tove in, sätter sig längst ner i ringen. Efter en stund stängs musiken av, och Eva frågar: ”vad tror ni att det var för slags musik?”

Dagens tema är samer och samisk kultur. Eva leder samtalet, som utgår ifrån musik, olika föremål ur den hemliga lådan (som visar sig komma från ett museum) samt kring bilder ur en bok. Det visar sig att Sixten har samiskt ursprung och han får ha rollen av expert i det långa samtal som följer. Det inleds med en diskussion av den musik man lyssnat till, barnen funderar och kommer med många förslag. Varje förslag accepteras och diskuteras någon minut innan det

blir dags för Sixten att komma med det avgörande ordet: jojk. Sedan följer ett samtal kring det ena föremålet efter det andra som med en viss dramatisk spänning tas fram ur lådan. Samtalet följer samma mönster: föremålen visas runt, eleverna uppmanas att komma med idéer och förslag, förslagen diskuteras, och sedan sammanfattar Eva elevernas kommentarer och hänvisar till Sixten som ”experten”. Stämningen är lugn, barnen är intresserade och engagerade en lång stund och verkar tycka att det är spännande men ...

Kl. 11.50 Några pojkar dyker upp utanför klassrumsfönstren, knackar, stöjar och gör miner åt eleverna. Eleverna blir störda, pekar och kommenterar. Eva ignorerar de störande barnen utanför, hyssjar bara litet lågmält åt eleverna och verkar anstränga sig än mer för att fånga deras uppmärksamhet. Barnen utanför försvinner, och samtalet fortgår en stund, men sen dyker de upp igen, och nu sprider sig en oro i gruppen, och ljudnivån stiger. Eva fortsätter samtalet och ignorerar fortfarande de störande barnen, men den närmast en förtätade stämningen försvinner och intresset för de spännande föremålen verka svikta, och samtalet blir mer ostrukturerat och oron ökar. Eva ger en tydlig uppmaning. ”har man nåt att säga räcker man upp handen.” Tove sitter fortfarande kvar, och både hon och assistenten, som kommit in och satt sig under tiden sitter kvar och ser uppmärksamt på föremålen och på de elever som fortfarande deltar engagerat i samtalet.

Efter ytterligare några frågor kring bilder i en bok om samerna avslutas stunden med att Eva undrar om eleverna har några frågor. Många räcker upp handen, och deras frågor besvaras, tills Eva säger att det bara finns tid för tre frågor till. Sen informerar hon om en utflykt med anknytning till temat som skall ske kommande vecka, och avslutar sedan med en detaljerad instruktion: ”Tove och jag har tänkt att ni ska ta fram temaboken, så när du kommer till din bänk, ta fram temabok, penna och sudd.” Toves grupp försvinner snabbt till sitt klassrum, det blir allmänt stök och stim, möbler flyttas och barnen hämtar material i sina lådor. När alla barn satt sig ner vidtar en skrivövning, ledd av läraren vid tavlan. Tove skriver en rubrik, talar en stund om vad den innehåller, och barnen skriver av. Samma mönster upprepas flera gånger, nu med en kort mening med fakta kring sametemat. Hon berättar också att hon hittat en hemsida på datorn som de kan titta på senare. Tove uppmanar de större barnen att de skall försöka att använda skrivstil. Medan barnen skriver går Tove runt och småpratar, klappar om, kommenterar och rättar. Då och då går några barn fram till datorn och tittar, särskilt intresserade är de av den samiska flaggan, och flera vill måla den. Efter en stund tittar Tove på klockan och talar om att det är dags att plocka ihop. Treorna skall fortsätta en lektion till tillsammans med treorna i Evas grupp och de tar med sig material och går dit. Övriga barn går fram till Tove, säger tack för idag och försvinner ut i tamburen. En pojke sitter kvar och målar sin flagga, och Tove säger att han får göra klart en annan dag, och sedan är klassrummet tomt.



## **Sammanfattande kommentar**

I detta avsnitt har vi presenterat bilder från pedagogernas vardagliga arbete i barngrupp och klasser i de tre praktikerna. Framställningarna, som följer en kronologisk ordning, kan ses som konstruktioner av en ”vanlig dag” som bygger på fyra observationer i varje verksamhet. Vi har försökt beskriva lärarnas arbetsuppgifter, det vill säga vad de gör, under denna tid, och inte begränsat oss till vad som är vanligt, nämligen att beskriva arbetssätt och arbetsmetoder i arbetet med barn och elever. Arbetsuppgifter utanför barngrupp och klasser har vi inte haft möjlighet att observera.

I samtliga verksamheter finns en mer eller mindre fastställd ordning för verksamheten. I förskolan ger måltiderna en struktur som inramar dagen och styr ramarna för dem, måltider som givetvis är nödvändiga eftersom barnens närvaro är så lång. I skolan finns fastlagda tider för raster och skollunch som på liknande sätt ger en ram för dagens innehåll. Förskoleklassens verksamhet varar endast tre timmar, och inom dessa avgör pedagogen själv hur hon vill lägga upp verksamheten.

Den verksamhet som pedagogerna planerar och genomför inom dessa ramar följer i alla tre verksamheterna liknande rutiner. Det finns en växling mellan å ena sida att pedagogernas arbete innebär att de initierar och leder gemensamma gruppaktiviteter och å andra sidan att de organiserar och stödjer lek och arbete där barnen sysselsätter sig individuellt eller i mindre grupper. I de gemensamma gruppaktiviteterna är pedagogernas uppgifter och förhållningssätt mycket överensstämmande i förskolan, förskoleklassen och grundskoleklasserna. När det gäller övriga aktiviteter är förskollärarollen att tillhandahålla möjligheter för och understödja barnens initiativ till lek. Grundskollärarna har, i viss utsträckning tillsammans med varje elev, utarbetat individuella arbetsgångar för var och en, och därmed blir deras uppgift sedan att stötta elevernas arbete med dessa. Samtidigt med alla aktiviteter, och invävt i dessa, sker en ständig fostran i ett socialt samspel mellan lärare och barnen/eleverna. Lärarna i alla praktikerna verkar ha utvecklat ett liknande pedagogiskt förhållningssätt som präglar deras bemötande och genomsyrar vardagen tillsammans i gruppen.

Observationerna visar dessutom på den långa rad av mer praktiska och organisatoriska arbetsuppgifter som präglar lärarnas vardagsarbete, och som upptar en stor del av deras arbetstid, även under den tid som de genomför verksamheten tillsammans med barn och elever.

## **DEL 3**

### **RESULTATDISKUSSION OCH AVSLUTANDE REFLEKTIONER**

Den avslutande delen innehåller tre kapitel, I det två första diskuteras resultaten, dels med fokus på lärares arbetsuppgifter utanför barngrupp och klass, och dels på det dagliga arbetet med barn och elever i verksamheten. Vi har valt att diskutera några olika aspekter som vi funnit intressanta att lyfta fram. Rapporten avslutas med ett kort kapitel med några sammanfattande synpunkter och reflektioner.



## KAPITEL 9

# ARBETE UTANFÖR BARNGRUPP OCH KLASS

I resultatredovisningen har vi sökt ge en bild av lärares arbete i den kommun i vilken studien förlagts. Vi har gett en kort framställning av hur kommunen organiserat förskola och skola. Därefter följde en närmare beskrivning av det område inom vilket den skola med förskoleklass och den förskola ligger som varit föremål för vår studie. De tre praktikerna har beskrivits på två olika sätt. Den första beskrivningen byggde på de inledande arbetslagsintervjuerna där vi tillsammans med pedagogerna konstruerade en tankekarta över arbetet medan den andra är baserad på observationer i verksamheten. Sålunda är den ena beskrivningen gjord utifrån hur lärare talar om sitt arbete och den andra utifrån vad lärare gör i sitt arbete. De båda beskrivningarna kan därmed både överlappa varandra och skilja sig från varandra, och ger tillsammans det empiriska underlaget för kommande analys och diskussion.

I arbetslagsintervjuerna fanns en skillnad mellan hur man beskriver organiserings och planeringsarbete och olika samarbetsformer mellan vuxna å ena sidan och det direkta arbetet med barnen å andra sidan. I det förra fallet verkar pedagogerna framför allt beskriva vad de ser som faktiska förhållanden. Deras berättelser stöds av de beskrivningar som vi fått av förskolechef och rektor. I det senare innehåller utsagorna en sammanvävning av intentioner och målsättningar och beskrivningar av hur man försöker genomföra sina arbetsuppgifter i praktiken. Det är uppenbart att pedagogerna har diskuterat frågor om målsättningar och förhållningssätt sinsemellan. Observationerna innehåller iakttagelser som kan stödja eller motsäga pedagogernas beskrivningar och det finns stora överensstämmelser mellan deras berättelser och våra iakttagelser, men också motsägelser att diskutera. Dessutom har observationerna gett oss möjlighet att beskriva arbetets många dimensioner och uppgifter i vardagen. Vi har också försökt knyta samman dessa med pedagogernas berättelser samt med vad vi utifrån vårt perspektiv uppfattar som bakomliggande intentioner, planer och innebörder. Som framgår av tankekartorna (bilagorna 10, 11, 12) används inte samma beteckningar på kategorierna i de olika praktikerna, vilket dels är en konsekvens av att dessa till stor del skapats under intervjuernas gång och utgår från informanternas berättelser, dels återspeglar olika innehåll och olika benämningar. När man studerar tankekartorna, synliggörs både likheter och olikheter i innehållet. Det handlar om övergripande organisation och struktur, men framför allt om vardagsarbetets förutsättningar och villkor, om rutiner och strukturer i verksamheten, om såväl innehållsliga som sociala och emotionella mål för barnen, och om pedagogrollens innehåll och innebörd.

Yrkesverksamma pedagoger skall genomföra den dagliga verksamheten på ett sätt som realiserar de mål som finns i styrdokumentet, på formuleringsarenan, och som områdets lärare ska ha tolkat och preciserat i lokala dokument. Samtidigt arbetar de med en grupp människor, barn och elever, i ständig utveckling och under organisatoriska förhållanden som de ofta upplever sig ha liten möjlighet att påverka. Det sker ett komplext samspel mellan många olika faktorer och det är svårt att i en fallstudie avgöra på vilket sätt den enskilda pedagogens val är beroende av villkor och yttre begränsningar, och vad som är beroende av intentioner och pedagogiska mål. I diskussionen görs ett försök att lyfta fram diskursiva, materiella och organisatoriska aspekter, och också att anknyta till ett övergripande genusperspektiv.

I detta kapitel sammanfattas och diskuteras vissa förutsättningar för lärararbetet, och också sådana arbetsuppgifter som huvudsakligen äger rum utanför det direkta arbetet med barn och elever. Det handlar om yttre förutsättningar för arbetet, men också om samverkan inom och utanför institutionerna, om lärares kompetensutveckling, och om individuell och gemensam planering av den dagliga verksamheten. I följande kapitel (kapitel 10) sammanfattas och diskuteras lärararbetets innehåll och utformning i vardagsarbetet tillsammans med barn och elever.

## **Yttre förutsättningar**

De yttre förutsättningarna såsom ekonomi, villkor och ramar för verksamhetens genomförande hålls samman av en områdeschef som ingår i kommunens ledningsgrupp. Inom området samlar områdeschefen regelbundet rektorer och förskolechefer. I denna grupp förankras och tas gemensamma beslut för verksamheterna. Ett sådant var t. ex om portfolio som genomgående dokumentationsform i all verksamhet. Den nivå som närmast berör pedagogerna och verksamheten är den egna ledaren, rektor respektive förskolechef. För skolan och förskoleklassen är det en rektor. Genom att verksamheterna har sina egna chefer bibehålls traditionerna för respektive verksamhet även om de idag lyder under samma departement, utbildningsdepartementet. Just i vår studie bibehålls även en traditionell könsordning då förskolans chef är en kvinna medan rektorn för skolan är en man.

Lärarna i de praktiker som studerats arbetar alla i samma kommun och område. Därigenom är de yttre ramarna för verksamheten lika i den meningen att de har samma fördelning av ekonomiska medel. Till detta område utgick inte några extra medel för specifika behov, vilket gör att man kan anta att området betecknas som ganska "genomsnittligt". Samtliga pedagoger påpekar att ekonomin styr verksamheten. I förskolan berättar lärarna om en sparplan, som gav dem som ultimatum att välja fler barn i gruppen eller färre arbetstimmar till gruppen. I intervjuerna framkommer att de känner sig maktlösa inför sådana beslut och menar att de inte kan fullfölja ett gott pedagogiskt arbete under sådana förutsätt-

ningar, samtidigt som de säger att de gör så gott de kan. I förskoleklassen har pedagogen tånjt på de ekonomiska ramarna och utökat barnens vistelsetid med rektors medgivande. Hennes motiv till detta är att barnen får en bättre kontinuitet i verksamheten. Pedagogerna i skolan diskuterar bl.a. effekterna av ekonomistyrningen i relation till förläggningen av arbetstiden. För en av lärarna gäller att hon måste undervisa ett par timmar i en klass i år sex, i en grupp elever hon endast träffar vid det tillfället, för att hon skall få full tjänstgöring. Liknande gäller även för förskoleklassens lärare som gör vissa timmar i veckan i fritidshemmets verksamhet. Det är dock inget hon beskriver som negativt och hon arbetar till skillnad från grundskolläraren med samma barn där som i förskoleklassen. Lärarna i grundskolan tycker att skolan är en stelbent organisation som samtidigt också är turbulent. Ständigt dyker nya förslag upp om ändringar i organisationen och dessutom återkommande påbud om besparingar. Vid våra besök erfor vi också att en omorganisation planerades som skulle innebära flyttning av eleverna i år sex till en annan skola. Ett halvår senare meddelades det att omorganisationen inte behövde genomföras.

Genom att förskolan numera har en egen läroplan och ingår som en del av utbildningssystemet får den mer och mer en funktion av en institution i likhet med skolan. Förskolan har blivit en inrättning som ses som självklar för familjerna och kommunerna är skyldiga att erbjuda alla barn från ett års ålder plats i förskola. Den förskjutning från hemmet till att de professionella tar över delar av familjens uppgifter bidrar till att förskolans institutionella roll framträder alltmer. Markström (2005) har gjort en intressant etnografisk studie om förskolan som normaliseringspraktik. I resultatet talar hon om hur förskolan under 1900-talet mer och mer görs nödvändig och därmed gått mot en institutionalisering. Hon beskriver det som en hybridartad verksamhet där verksamheten har stora likheter med hemmet genom dess arkitektur med flera rum med specifik inredning och användning. Likheterna med en institutionell verksamhet relateras till dess organisation med schan och aktiviteter för speciella åldrar. I vårt material kan vi se att detta tydligt återfinns i förskoleklassens lokaliteter, där flera rum med olika aktiviteter finns. I grundskoleklasserna kan man tala om en strävan ditåt. Här finns två stora klassrum men även arbetsrummet mellan dessa rum, liksom det angränsande "köket" används till vissa aktiviteter och har inretts för dem. I Markströms studie förstärks bilden av förskolan som institution genom att både barn, föräldrar och i viss mån de professionella ser den som en obligatorisk verksamhet (Markström, s 200) och som en självklarhet för barn och föräldrar i likhet med skolan. vilket också underbyggs med politiska, ideologiska och vetenskapliga argument.

## **Gemensamma och individuella arbetsuppgifter för lärare**

I samtliga praktiker finns ett grundschema för pedagogernas arbete. Detta utgår från den arbetstid som pedagogerna har och som i förskoleklassen och skolan är uppdelad i tid för pedagogiskt arbete med och för elev, för gemensamma arbetsuppgifter och för individuella arbetsuppgifter.<sup>11</sup> I förskolan är tiden uppdelad i tid för arbete i barngrupp, för planering och för arbete med föräldrar. Här är det stor skillnad mellan praktikerna. Främst framstår den mellan förskolan och skolan (inklusive förskoleklassen). Skillnaden beror på att förskolan har ett omsorgsansvar och har öppet 12 timmar per dag. Detta har även skolan genom att fritidsverksamheten är förlagd dit, men det berör inte skolans pedagoger, förutom förskolläraren. Den tid som är förlagd till arbete med elever skiljer sig mellan praktikerna. I förskolan är 34 timmar av arbetstiden förlagd i barngrupp, medan motsvarande tid i förskoleklassen är 31,5 timmar i veckan och grundskoleklasserna 18,3 timmar i veckan.

Arbetet med eleverna fördelas mellan pedagogerna på olika sätt. I förskolan delar man i princip på allt arbete men fördelar ansvaret för genomförandet mellan sig. Lärarna ansvarar då en vecka i taget för samling, vikarieanskaffning samt visst administrativt arbete. Utifrån en gemensam grovplanering planerar då den ansvarige för genomförandet denna vecka. I skolan har lärarna gjort en gemensam övergripande planering för tre år som är grunden för arbetet. Varje lärare ansvarar för genomförandet i "sin klass" när det gäller basämnena och vid temaarbete både planerar och genomför man vissa delar tillsammans i de båda klasserna. Viss arbetsfördelning sker även inom andra ämnen. I förskoleklassen finns ingen att dela ansvaret med. Här planeras och genomförs verksamheten av förskolläraren, även om fritidspedagogen är knuten till förskoleklassen vissa timmar.

Planering av arbetet sker både kollektivt och individuellt. Tid för planering skiljer sig åt mellan praktikerna, men i alla tre finns både tid för individuell planering och gemensam planering. I skolan och förskoleklassen ses arbetslaget varje vecka för planering medan det är två gånger i månaden i förskolan. I förskolan gör man en grovplanering tillsammans i arbetslaget. Den sker en till två gånger per termin och i den planeras vilka teman som ska tas upp under terminen. Arbetet utvärderas kontinuerligt i arbetslaget under året. Utvärderingen sker på tre sätt. Två gånger per termin utvärderas målen för barnen, medan verksamheten utvärderas en gång per termin. Grovplaneringen följs upp i individuell planering. Här framhåller pedagogerna att detta leder till att de kan ge sin egen personliga prägel på arbetet, vilket de ser som en fördel. Veckoarbetet utvärde-

---

<sup>11</sup> På skolan sammanställs arbetsuppgifter och arbetstid individuellt i ett schema för läsåret som är indelat i fyra perioder och relaterat till årsarbetstiden. Ungefär 70% av arbetstiden är riktmärke för pedagogiskt arbete med och för elev, 20% för gemensamma arbetsuppgifter och 10% för individuella arbetsuppgifter

ras därefter individuellt. När arbetslaget ska planera gemensamt förläggs det alltid till kvällstid men den individuella planeringen sker under dagtid. Planeringstid finns inlagd i schemat och pedagogen går från arbetet i barngrupp denna tid. Vissa dagar ligger denna tid i början av dagen. Att gå ifrån innebär emellanåt konflikter mellan att utföra sin egen planering och att lämna barngruppen till kvarvarande lärare.

I förskoleklassen har förskolläraren fyra timmar per vecka avsatt för planering. Varannan vecka planerar hon tillsammans med lärarna i skolan. En gång i månaden deltar även fritidspedagogen. All planeringstid är schemalagd. I skolan har lärarna gjort en gemensam planering för tre år där olika moment faller in kontinuerligt. Tillsammans har lärarna också lagt ner mycket arbete på att utforma elevernas arbetsschema i flera ämnen. Lärarna har avsatt tid för gemensam planering en eftermiddag varje vecka. Varannan vecka har de också avsatt tid för planering tillsammans med pedagogen i förskoleklassen och en gång i månaden deltar även fritidspedagogen. Utöver dessa tillfällen har lärarna avsatt tid för förberedelser och efterarbete samt kontakter med andra varje dag efter att eleverna har lämnat skolan. Ibland används denna tid individuellt och ibland gemensamt. Båda lärarna påpekar att de dessutom samtalar med varandra om arbetet dagligen, både under elevernas skoldag och före skolstart.

Liksom i Nordängers (2002) studie framkommer att även den tid eleverna har rast används till för- och efter arbete samt telefonsamtal med föräldrar, bibliotek, eller liknande. Delar av sådant arbete utförs i förskolan när barnen är där vid viss tid på dagen då det är det färre eller inga barn är närvarande. Det händer också att det utförs när personalen själv har rast och går från barngruppen. I skolan är det eleverna som går ut på rast medan det i förskolan är pedagogerna som har rast.



Här får några episoder från lärarnas dagboksblad illustrera:

**Skolan**

*Under förmiddagsrasten samtal med VFU-student om innehållet på mattelektionen för så 3 som hon sett, blev mycket metodikprat och tillbakablick på vår egen skolgång. Jag var nöjd med hur lektionen blivit men kände att jag hade vissa elever som enbart skrev av och arbetade mekaniskt. Dessa får jag ge mig tid till enskilt för att få till ett lärande samtal. Ringde turistbyrån i Alingsås skulle kolla om kiosken var öppen när vi ska på skolresa så att barnen kan köpa glass. Skrev ut från infolapp från mailen om skolresan, la till information om åksjuka eller inte. Skönt att få föräldrarnas uppgift om detta eftersom så många starka tjejer bestämt hävdar att de är åksjuka och ska sitta främst i bussen. Då slipper jag argumentera om detta, också.*

*Under lunchrasten går jag till personalrummet och sätter mig och äter medhavd mat. Tar hand om posten och lägger läromedelsutskicken på rätt ställen. Övrig post som inte vaktmästaren vet var han ska läggs han i mitt fack. Jag har sagt att det är OK, men det tar faktiskt en del tid eftersom det oftast varje dag finns något att fördela (den här tiden går inte in under någon rubrik på min "tidsvärdering". Jag hinner prata några ord med kollegor på personalrummet. Skolsyster är på sitt rum så jag passar på att få några ord med henne angående en elev hos mig. Det kan ibland vara svårt att få tid att prata med den elevvårdande personalen eftersom de ofta ar besök av elever/föräldrar på dagtid och sedan är de upptagna av möten t.ex. elevvårdskonferenser. Jag går sedan vidare till psykologen för att följa upp samtalet jag haft med syster. Jag pratar med fritidspedagogen som letar efter barn som inte kommit till lektionen. Det är dags att sätta i gång eleverna med eftermiddagens arbete. Efter ca 10 min går jag ut i hallen för att se om eleverna kommit till rätta. De "hörde inte" ringningen. Jag går tillbaka till klassrummet med eleverna.*

Även om lärarna i skolan utför mycket arbete på den tid eleverna har rast hinner de med en kopp kaffe, något förskollärarna oftast tar sig i samband med barnens frukost. Däremot är det ofta så att förskollärarna inte kan gå ifrån just den tid de har rätt till rast av olika orsaker, t.ex. oro i barngruppen, vikarier, att barn kommer sent eller att förälder ringer. Ofta kompenserar de detta med att gå hem tidigare sådana dagar de slutar sent och alla barn redan gått hem, något som skolans lärare inte gör.

**Förskolan**

*Avbryter frukosten och lämnar bordet för att ta emot en förälder och två barn (barnen ska känna sig välkomna trots att föräldern kommer mitt i frukosten). Föräldern vil prata om något msom vi talt om tidigare (olämplig tidpunkt – mitt i frukosten och inför barnen) Jag föreslår samtal vid en annan tidpunkt. Går till skolan på besök (skulle ha varit med på samlingen och haft rasat + utvärdering och egen planering). Kommer tillbaka till förskolan och är lite sen till veckomötet (inskolningen i förskoleklassen inkräktar alltid i den vanliga planeringen men är mycket viktig – prioriteras. Jag ska gå hem tidigare eftersom jag inte haft någon rast (fungerar eftersom det är fint väder och övrig personal haft rast)*

*Samtal med "parken". Jag tog kontakt med parkarbetaren som klippte gräset för att be om hjälp med att ta bort en stor sten. Ändrade rutiner pga skolbesök och sen frukost gjorde att startad lek gick före samling. Kort avstämning för arbetstider efter semestern. Gick hem tog ut komp eftersom rasten uteblev i går, utflykt.*

I förskoleklassen dricker förskolläraren sitt kaffe under förmiddagen och tar med sig koppen bland barnen. Även om förskoleklassen idag är inrymd i skolans lokaler och lyder under skolan med gemensam läroplan, tycks det vara förskolans tradition som styr upplägget av arbetet.

**Förskoleklassen**

*Biblioteksbesök med gruppen. Passade på att lämna faktura och hämta busskort hos vår kassistent. (När man hat vägarna ditåt passar man på, för min lilla planeringstid räcker dåligt till ändå)*

*Fritidspedagogen frågar om jag vill ta planering tidigare TÄnk, tänk!. Får du rast då? Hon tar senare, slutar 18 idag.*

*Tar en kopp kaffe, ska sätta mig och gå igenom ett barns arbetsbok inför utvecklingssamtal.*

*Hämtade pojken från leken, tyvärr. (Vi skulle ha utvecklingssamtal denna dag så jag var tvungen att bryta hans lek. Kaffet kallt. Samlar ihop allt barnet gjort till deras portfolio. De gör ett urval av allt detta till den.*

*Telefonen ringer (en förälder). Föräldern undrar om hon får komma till slutsamlingen, Självklart! Hjälper tydligen inte informerar dem om detta tidigt!*

Förutom arbetet i barngrupp/klass deltar samtliga lärare i en mängd olika sammanhang som är nödvändiga dels för utförande av vardagsarbetet i barngrupper och klasser, dels för genomförande och utveckling av verksamheten i ett vidare sammanhang. I skolan benämns dessa gemensamma och individuella arbetsuppgifter. Vi gör ett försök här att lista de olika arbetsuppgifter lärare uppgett att de har i de aktuella praktikerna. Det är möjligt, att det här kan ingå fler arbetsuppgifter, men dessa är de som nämnts i intervjuerna. Det handlar dels om arbetsuppgifter som gäller alla i arbetsenheten, dels om individuella arbetsuppgifter. Vissa av dessa innebär att en person fungerar som representant för arbetsenheten i något sammanhang

**Tabell 9:1.** Arbetsuppgifter som gäller alla i arbetslaget

<b>Förskolan</b>	<b>Förskoleklass</b>	<b>Grundskolan</b>
Personalmöte	Kategorimöte	Kategorimöte
Avdelningsmöte	AP-träff	AP-träff
grovplanering	Arbetslagskonferens	Arbetslagskonferens
arbetslagsmöte	Friskvård	Friskvård
Utvärdering (mål)	Medarbetarsamtal	Medarbetarsamtal
Utvärdering (verksamhet)	Arbetslagsmöte	Arbetslagsmöte
Föräldramöten	Föräldramöten	Föräldramöten
Samtal med resursavdelning		

**Tabell 9:2.** Individuella uppgifter

<b>Förskolan</b>	<b>Förskoleklass</b>	<b>Grundskolan</b>
Veckomöte	Kvalitetsgruppen	Elevvårdskonferens
Individuell träning med specifikt barn	Samordna sammansättning av förskoleklasserna	Arbetslagsledarmöte
Samverkan förskola-förskoleklass	Samverkan förskolan – förskoleklass - skolan	Rastvakt
Utvärdering (veckoarbeta)	Arbete i fritidshem	Bambavakt
Utvecklingssamtal	Utvecklingssamtal	Utvecklingssamtal
Samtal med resursavdelning		Resurs
		Läromedelsansvarig
		VFU-samtal
		Handledning av lärarstudierande
		Teateransvarig
		Samordnare av musikskolans tider
		Kontaktperson mellan så1-3 och biblioteket
		Kontoansvarig
		Arbete i år 6

Av sammanställningen ovan framgår att lärarna i skolan deltar i en mängd möten som är beslutade av andra. De deltar i dessa sammanhang som representanter för skolan eller för sin yrkeskategori. Liknande återfinns inte i samma omfattning för förskolan eller förskoleklassen. Här tycks de möten pedagogerna deltar i vara mer knutna till verksamheten än till organisationen.

## **Samarbete och samverkan**

I alla de tre praktikerna ägnas alltså mycket tid åt möten av olika slag. Detta var också något av det första som arbetslaget i förskolan nämnde vid intervjun. Av ovanstående sammanställning kan utläsas att lärarna i skolan deltar i en stor mängd möten som representant för sin verksamhet. Möten kan också betecknas som tillfällen då samarbete sker, ett samarbete som i forskning brukar benämnas formellt eller informellt (Ahlstrand, 1995; Ohlson, 2004; Stedt, 2004). Med formellt avses att det sker regelbundet och i avtalade forum som kan vara organiserade av arbetslaget självt eller av andra beslutsfattare t. ex skollledning eller styrdokument. Ett exempel på detta är att läroplanen föreskriver arbetslagsarbete i

förskola och skola, vilket konkretiseras i bland annat arbetslagskonferenser. Informella möten är i stället styrda av lärarnas egna behov av att dryfta egna eller gemensamma frågeställningar och/eller lösa egna eller gemensamma problem. Dessa kan ske spontant när som helst under dagen liksom var som helst i miljön vilket innebär att dess omfattning och innehåll är svårt att synliggöra. Hargreaves (1998) använder andra begrepp som än mer tydliggör skillnaden mellan de olika mötesformerna, nämligen påtvingad kollegialitet och samarbetskultur. Med påtvingad kollegialitet menar han att det är ett samarbete som är administrativt reglerat och har förutsägbara former. Det binds till fasta tider och platser, det blir implementeringsorienterat och innebär ofta obligatoriskt deltagande. En samarbetskultur kännetecknas däremot av att relationen mellan deltagarna präglas av spontanitet och frivillighet, samarbetet är oförutsägbart och oberoende av tid och rum och att det är utvecklingsorienterat. Oavsett vilka begrepp man använder är det en uppenbar skillnad mellan samarbete som utgår från de egna behoven av samarbete och det samarbete som är reglerat av andra.

I de praktiker vi studerat kan man urskilja olika former av samarbete inom respektive arbetslag och mellan arbetslaget och andra samarbetspartners. Den konkreta formen av påtvingad kollegialitet kan här sägas vara de möten lärare ingår i som har bestämda tider för möten och som berör flera. Några exempel på dessa i skolan är: APT-möten, kategorimöten, arbetslagskonferens och klasskonferens. I förskolan kallas motsvarande möten personalmöte, gemensam grovplanering och avdelningsmöten. Hit kan även räknas föräldramöten och utvecklingssamtal som sker terminsvis eftersom man i alla verksamheterna har skyldighet att genomföra dessa. Andra former för samarbete som kan räknas till påtvingad kollegialitet är de möten som är nödvändiga och som sker i samarbete med andra professionella, t. ex. med specialpedagog, talpedagog, elevhälsoteam eller samverkan med socialtjänsten. Men, dessa möten kan också sägas utgå från egna behov av samarbete, och tillhör då en gråzon mellan de formella och informella mötena. Det är möjligt att detta är särskilt uttalat i förskolan eftersom personalen arbetar på en resursavdelning, vilket medför fler kontakter med andra professionella. Men alla pedagoger påtalar att de ofta känner behov att samtala med "experter" (specialpedagog, resursteam, talpedagog, psykolog, habiliteringsplaner, föräldrar). Förskolans lärare uppger att de upplever ett dilemma mellan att å ena sidan gå på möten där de får hjälp i hur de ska hantera vissa situationer och å andra sidan använda den tiden till barnen. En lösning för dem har blivit att förlägga vissa möten till kvällstid då hela arbetslaget kan delta. Av sammanställningen framgår att det är många kontaktytor även med andra verksamheter och att lärarna har personer från många olika kategorier att samverka med.

Både förskollärare och grundskollärare beskriver att arbetet innehåller mycket samarbete inom arbetslaget. "Det är en del av hur själva arbetslivet fungerar för lärare", skriver Hargreaves (1998, s 205). I skolan berättade arbetslaget att de

träffades varje dag efter att barnen gått därifrån för att diskutera igenom vad som hänt under dagen, en form av informell utvärdering, men också för att planera för kommande arbete. I skolan hade även ett sådant behovsriktat samarbete formaliserats på fredagarna för hela arbetslaget på deras eget initiativ. Då träffades förskolläraren från förskoleklassen och de två grundskollärarna efter lunch. För att möjliggöra ett sådant möte kombinerades det med att barnen fick se en film och ha "fredagsmys" i samma lokal. Det informella samarbetet finns också i stunden. Lärarna pratar med varandra under pågående lektioner liksom förskollärarna under pågående verksamhet. Under sådana samtal delger man varandra information, checkar av så att den andre vet och tar spontana beslut; t.ex. i förskolan om att låta de äldre barnen gå ut under förmiddagen

I berättelserna tycks inte lärarna se annorlunda på de möten som är formella och de som de själva tagit initiativ till. Det verkar som att de innebär liknande typ av arbetsuppgifter och arbetsinsats. Även om informellt samarbete tillkommit på pedagogernas initiativ, blir ibland formen reglerad och deltagandet en social plikt, som t.ex. "fredagsmyset". Utifrån en studie av arbetet i arbetslag pekar Stedt (2004) på att även om lärare försöker separera informella och formella sammanhang finns det ett ömsesidigt beroende mellan dem.

Detta beroende innebär att frågor som diskuteras under formella möten å ena sidan baseras på tidigare diskussioner och reflektioner som förts i informella sammanhang. Å andra sidan levererar de formella mötessammanhangen uppgifter för vidare reflektion och bearbetning till de informella diskussionerna. Detta leder till att lärare uppvisar ett mer instrumentellt, praktiskt inriktat förhållningssätt under formella möten och ett mer reflekterande, förståelseorienterat förhållningssätt i de informella sammanhangen. (Stedt, 2004, s 147)

I våra intervjuer framkom flera exempel på detta då läraren är representant för arbetslaget i olika mötesformer. Grundskollärarna verkade i större utsträckning verka som individuella representanter, t.ex. i kvalitetsgrupp och samordningsgrupp, och ha uppdrag som läromedelsansvarig, teaterombud, museiombud, vilka var relaterade till hela skolans verksamhet. Mötena för förskolans arbetslag verkade var närmare relaterade till den egna barngruppen och deras egen arbetsituation, även om liknande exempel förekom. Framför allt gällde det i kontakt med specialpedagogen. Här hade arbetslaget dock nyligen tillsammans med specialpedagogen ändrat på rutinerna så att alla skulle få gemensam information samtidigt, och mötet måste då förläggas till kvällstid.

Det finns alltså skillnader mellan förskolans och skolans samarbetsformer, skillnader som i första hand beror på verksamhetens organisation. Förskolan och skolan har olika modeller när det gäller organisation av arbetslag. I förskolan är det en förutsättning för verksamheten att personalen arbetar i arbetslag genom dess kombinerade uppgift av att både vara en pedagogisk verksamhet och att

tillgodose samhällets behov av tillsyn av barn till förvärvsarbetande föräldrar. I läroplanen, Lpfö 98, betonas arbetslaget som en enhet. Detta kommer till uttryck i riktlinjerna för arbetet i förskolan där det står att *arbetslaget skall*. Arbetslaget i förskolan är konstruerat kring den grupp barn som är placerade på en avdelning och består av de pedagoger som arbetar med denna grupp, vanligtvis 3-4 personer. I skolan är arbetslaget som form föreskrivet genom styrdokument. Arbetslaget i skolan kan vara konstruerat på olika sätt. Här återfinns exempel på såväl horisontella som vertikala arbetslag dvs. arbetslaget kan omfatta pedagoger som arbetar med barn i olika åldrar eller pedagoger som arbetar med barn i samma ålder. I vår studie kan arbetslaget i skolan sägas vara både horisontellt och vertikalt konstruerat då det bestod av grundskollärarna, förskolläraren, fritidspedagogen och assistenter.

Samarbete mellan pedagogerna är både formellt och informellt organiserat. Samarbetet rymmer också ett stort känslomässigt engagemang bland lärarna. Ohlsson (2004) framhåller att lärares uppgifter inrymmer både individuellt och kollektivt arbete, både undervisningsinriktat och socialt fostransinriktat samt att det både är inriktat på här och nu och beprövad erfarenhet (s. 76). Ohlsson menar att det inte tycks som om samarbetet i sig är problematiskt utan snarare ligger problemet i hur samarbetet ska organiseras och formaliseras. I de verksamheter vi studerat tycks det som om pedagogerna funnit former för sitt samarbete som fungerar. I skolans arbetslag som inkluderar förskoleklassen träffades de t. ex varje fredag för mer informella samtal kring verksamheten. Under den tid som lärarna pratade ordnades filmvisning och mys för barnen som var på fritid. Lärarna sitter bland barnen och finns till hands men har samtidigt ett tillfälle till fysiskt möte då aktuella saker kan dryftas. I förskolan sker ofta liknande möten av tradition under utevistelsen eller att en annan avdelning tar barnen så att personalen får en stund tillsammans. I vårt material har vi dock inga data från dessa aktiviteter då utevistelsen var förlagd till eftermiddagen.

I både skolan och förskolan rör sig pedagogerna ständigt i lokalerna. I förskolan befinner de sig i samma grupp medan de i skolan ofta finns till hands för varandras elever. Medan gränserna är suddiga mellan de två klassrummen i skolan är gränserna suddiga mellan pedagogerna i förskolan i den meningen att deras arbetstider överlappar varandras. En skillnad mellan arbete i arbetslag i förskolan och skolan är att arbetslaget i förskolan delar en daglig praktik och arbetar få timmar (vid öppning och stängning av förskolan) ensamma i barngruppen. En sådan form för samarbete benämner Little (1990) för "joint work". Den utmärks av att pedagogerna delar ett ansvar för en gemensam verksamhet där egna initiativ får stöd av arbetslaget. Little framhåller denna form som den mest långtgående samarbetsformen inom undervisningsfältet<sup>12</sup>. Nackdelen är att hela

---

<sup>12</sup> Den form som ligger närmare "joint work" benämner Little "sharing", vilken skulle kunna beskrivas som integrering eller temaarbete. Pedagoger från flera verksamheter samarbetar och möts kring ett innehåll utan att för den skull dela praktik. Övriga samarbetsformer benämns

arbetslaget har svårt att träffas på dagtid. För att möjliggöra detta måste personalen ersättas med vikarier under den tid mötet pågår. Det formella samarbetet i hela arbetslaget sker därför endast en gång per månad och då på kvällstid. Sådana tillfällen används till grovplanering och utvärdering. Därefter finns en fördelning av olika uppgifter som också innebär en ansvarsfördelning, organisation av praktiska frågor och innehåll i och genomförande av olika aktiviteter, som den dagliga samlingen. Det informella samarbetet i förskolans arbetslag pågår nästan uteslutande parallellt med arbetet i barngruppen. Det handlar om korta överläggningar vid lunchen, i tamburen, vid utevistelse etc. Men det sker alltid under tid då barnen är närvarande. Även i grundskolan fanns inslag av "joint work", till exempel i samband med temaarbetet. Större delen av dagen arbetade lärarna dock i olika klassrum, men även under denna tid, då eleverna var närvarande kunde vi se ett utbyte mellan lärarna. Dörrarna mellan klassrummen var alltid öppna, och såväl lärare som elever kunde röra sig ganska fritt mellan lokalerna, och eleverna från olika grupper samarbetade ibland. Detta innebär att lärarna hade en personlig kännedom om alla eleverna. Dessutom planerade och diskuterade lärarna innehåll och arbetsformer dagligen tillsammans efter det att eleverna slutat.

Lärares samarbete, framför allt det som har mer informell karaktär, har stor betydelse för lärarna och för deras möjlighet att genomföra verksamheten när det gäller de sociala och emotionella dimensionerna av arbetet (Gannerud, 1999). Att utbyta erfarenheter och diskutera vad som hänt under arbetsdagen kan fylla flera olika funktioner. För det första kan de ses som en form av krisbearbetning och emotionell avlastning. Eftermiddagens samtal handlade för grundskollärarna bland annat om att prata om vad som hänt under dagen, för att sedan kunna lämna det bakom sig. För det andra ger sådana samtal en möjlighet till reflektion av egna erfarenheter och insikt i andras, vilket bidrar till utveckling av den professionella kompetensen. Dessutom bidrar sådana samtal till att man skapar en gemensam referensram och en gemensam yrkesidentitet.

## **Organisation och planering av kontakt med föräldrarna**

Samtliga tre verksamheter som ingår i vår studie har enligt läroplanerna skyldighet att varje termin ordna föräldramöte och utvecklingssamtal med föräldrarna. Detta gör de också enligt den information vi samlat in. Den kontakten kan här benämnas formellt samarbete med föräldrarna då pedagogerna är ålagda att genomföra det. Därutöver finns hela tiden ett informellt samarbete. I förskolan består den av dagliga möten, i förskoleklassen genom en kontaktbok varje vecka och i skolan genom veckobrev. Utöver detta ordnar man i förskolan café två

---

"storytelling and scanning" som kännetecknas av att det finns ett större oberoende mellan pedagogerna. Här innebär samarbete att pedagogerna delger varandra händelser från respektive verksamhet på olika möten, ett utbyte av erfarenheter. (Little, 1990)

gångar per termin för föräldrarna. De har då möjlighet att sitta ner och informellt ta del av verksamheten. I alla praktikerna ingår även telefonkontakt med föräldrarna under både dagtid och kvällstid.

Den största skillnaden mellan praktikerna är den dagliga kontakten med föräldrarna som endast förskolan har genom att föräldrarna lämnar och hämtar barnen. Vid dessa möten kan information om vad som skett under dagen utbytas. Även i förskoleklassen finns till en viss del en daglig kontakt. Dessa möten blir troligen färre och färre ju längre fram på våren man kommer då barnen ska tränas i att själva gå till skolan.

All kontakt med föräldrarna planeras och ingår som en del i arbetet. I förskolan ingår den dagliga tamburkontakten med föräldrarna i arbetstiden, medan utvecklingssamtalen sker med den pedagog som är barnets kontaktperson. Föräldramöten håller de tillsammans under kvällstid. I skolan och förskoleklassen handlar det om att avsätta tid för att skriva veckobrev samt i de kontaktböcker som följer barnen hem i slutet av veckan. I intervjuerna säger Rose-Marie att det är mycket jobb, men att det ger en god kontakt med föräldrarna. Intressant att notera i det material vi samlat in från lärarna är att i skolans förtryckta blankett av olika möten nämns inte tid för föräldramöten eller utvecklingssamtal, trots att de är obligatoriska att genomföra.

## **Organisation av barns förflyttning mellan praktikerna**

De tre praktiker vi studerat har alla en relation till varandra genom att barnen flyttas mellan dem allt eftersom de blir äldre. För att detta arbete ska gå så smidigt som möjligt finns en utarbetad organisation för hur och när kontakterna ska tas. På förskolan är det en av pedagogerna som är ansvarig för kontakten med förskoleklassen. Hon har också hand om alla skolbesök och den uppföljning som sker på hösten. I förskoleklassen är det Rose-Marie som organiserar och planerar för de kommande klasserna. På våren gör hon tillsammans med de tre övriga förskollärarna i förskoleklasserna på skolan den slutliga grupperingen av de 6-åringar som ska börja till hösten. Övergången från förskoleklassen till skolan sker för Rose-Maries del inom arbetslaget. Denna övergång sker under våren då barnen besöker och sedan deltar på lektioner i skolan. Eftersom vi gjorde våra observationer under våren kunde vi se att 6-åringar kom till klassrummet och fick egna uppgifter att arbeta med. Men vi såg även ett omvänt förfarande. De elever som hade behov gick till förskoleklassen och deltog några timmar i den verksamheten.

Det är en omfattande organisation och planering som ligger bakom det som vardagligt benämns samverkan förskola – skola och det innebär också en omfattande arbetsinsats. Det som eftersträvas är att barnen ska se en röd tråd mellan verksamheterna samt att övergången mellan dem inte ska upplevas alltför väsen-skild. Åtminstone ska de ha fått besöka dem och veta vad som väntar dem. Frå-



gan om barns övergång från förskola till skola är inte ny. Den uppmärksammades redan i 1946-års skolkommision, som betonade förskolans betydelse och beskrev villkoren för kontinuitet (SOU 1974:11). Därefter användes en tid skolmognadsprov för att avgöra om barnet kunde börja skolan. Frågan blev återigen högaktuell då beslutet om allmän förskola lades fast 1975 och samtliga 6-åringar skulle erbjudas plats i förskola. Beslutet medförde att skolan nu inte var den första institution för barnet utan de hade redan en viss vana vid att vara hemifrån. Skolan fick därmed också en partner att samarbeta med inför skolstarten. En ny utredning tillsattes 1980. I slutbetänkandet gavs förslag på tre alternativa utvecklingslinjer för barnomsorg och skola (SOU, 1985:22). Alternativerna var "Oförändrad skolpliktsålder"; "Förändrad skolpliktsålder"; "Successiv skolstart". Inget av förslagen genomfördes. Först i slutet av 1990-talet genomfördes integrationen mellan förskola, skola och skolbarnsomsorg genom betänkandet samverkan för utveckling (Ds 1997:10). Detta innebar att förskolan för sexåringar ska benämnas förskoleklass och vara en egen skolform i skolan. Förskollärare och fritidspedagoger får också rätt att undervisa i skolan.

Frågan om övergången mellan förskola – skola har länge intresserat forskare och flera avhandlingar har penetrerat ämnet (se t.ex. Ljungblad, 1980; Gran, 1982; Wiechel, 1981). Under 1980-talet var intresset främst riktat mot integrerade former av fritidshem och samverkan mellan de tre delarna förskola, fritidshem och skola (Fredriksson, 1985; Hansen, 1999). I forskningen kan man idag se ett intresse för samverkan mellan förskoleklassen, förskolan och skolan (Davidsson, 2002). Däremot verkar frågan om hur övergångarna ska ske vara borta från forskningsfronten. De former för övergångar mellan praktikerna och som ger en viss inblick i varandras arbete lever kvar så som de traditionellt varit utformade med besök och prova på-tillfällen. Frågor som borde diskuteras är att barnen får två övergångar (förskola – förskoleklass – skola) och att de är yngre vid det första tillfället, något också förskollärarna påpekar och uttrycker oro för.

## **Lärarnas kompetensutveckling**

Genom 1990-talets reformeringar av skolväsendet (Lundgren, 2002), som bland annat innebar ett lokalt ansvar för skolan och dess utveckling, förlades också ansvaret för lärarnas kompetensutveckling till den lokala nivån. Den lokala nivån innebär här vanligtvis rektors ansvar. För lärarna i alla tre praktikerna gäller att kompetensutveckling skall ingå som en del i deras arbetstid. Tiden för denna varierar mellan praktikerna. För skolans del finns det centralt reglerat i avtal att lärare ska ha 13 dagar/år för kompetensutveckling, men innehållet i dessa är idag genom kommunaliseringen kommunens ansvar. Merparten av denna genomförs när eleverna inte är i skolan. För förskolans del finns ingen sådan reglerad kompetensutveckling. Förskolan kan inte heller stänga på samma sätt som skolan då den har ett omsorgsansvar. Vanligt är däremot att förskolan stänger 2-4 gånger per år så att all personal tillsammans kan planera, utvärdera

verksamheten. På det sättet slipper de förlägga sådant arbetet till kvällstid. Verksamheten i förskoleklassen följer skolschemat, men trots det har inte förskollärarna samma villkor vad gäller tid för kompetensutveckling. Rose-Marie berättar att hon har fyra dagar per år och att hon deltar i den gemensamma kompetensutvecklingen för skolans personal.

I förskolan talar de om att de kan påverka den egna kompetensutvecklingen. De har också valt kurser utifrån behov av att kunna utveckla arbetet med den barngrupp de har. Även Rose-Marie pratar om att hon kan påverka sin kompetensutveckling. Hon har också valt innehåll och har då koncentrerat sig på kunskap om språkutveckling och språklekar och går flera kurser i detta. Även i förskolan talar lärarna om att de valt kurser som berör de barn de har i verksamheten för att de ska få en kompetens motsvarande det arbete de har. Även grundskollärarna berättar om en viss valfrihet, men påpekar också att vissa kompetensutvecklingsdagar snarare används till planering än till det de är avsedda för. Men lärarna återger också att det fortfarande finns en politisk styrning av kompetensutvecklingen. I kommunen finns ett politiskt beslut om att använda portfolio i all verksamhet. Detta innebär att all personal fått kompetensutveckling i detta.

## **Sammanfattande kommentar**

I detta avsnitt har vi jämfört pedagogernas beskrivningar av arbetsuppgifter utanför klass och barngrupp. I samtliga praktiker gjordes en planering för både dagen, veckan och terminen. Planering sker inom arbetslaget och individuellt, och ibland fördelas ansvaret mellan pedagogerna. Vid observationerna skedde ibland avsteg från planeringarna. I ett fall erbjöds vissa förskolebarn utevistelse på förmiddagen, i ett annat fall hade en händelse inträffat som medförde en extra samling med samtliga elever från skolan och förskoleklassen. Det är tydligt att planeringen finns, men lika tydligt att avsteg görs. Avstegen kan tolkas som att lärare inte kan följa sin planering. En sådan tolkning är alltför snäv. Snarare handlar det om att lärare har en beredskap för det oväntade och formar en verksamhet utifrån detta. Med andra ord är det både barn, lärare och omgivning som interagerar i vad som sker när avsteg görs. Markström (2005) konstaterar utifrån sin studie: ”På samma gång som de studerade förskolorna karakteriseras av det planerade och intentionella, utmärks de även av det situationella, oplanerade, tillfälliga och ombytliga” (Markström, 2005, s 86).

Liknande iakttagelser har gjorts i många sammanhang när det gäller skolans verksamhet. Här är det viktigt att påpeka, att dessa ständiga anpassningar och förändringar inte är godtyckliga, utan sker i samklang med verksamhetens ramar och pedagogernas övergripande mål. Detta kan ses som ett uttryck för en professionell skicklighet (Gannerud, 1999; Rönnerman, 1993). Vardagen karakteriseras således samtidigt av styrning, av rutiner och planerade aktiviteter, och av att dessa ofta överskrids av både barn och vuxna. Om det i vardagen är ”lätt” att

överskrida den egna planeringen är det svårare när det gäller de yttre ramarna. Grundskollärarna beskrev skolan som stelbent och svår att påverka. Lärarna menar, att det fanns litet utrymme för egna förslag och att pedagogiska argument var lite värda i en organisation där ekonomin styr. Ekonomiska ramar får genomslag i vardagen, till exempel genom att inga vikarier sätts in, vilket får konsekvenser för det arbete som planerats. Förskoleklassens pedagog menar däremot att hon kan påverka inom givna ramar. I förskolan säger pedagogerna att de gör sitt bästa utifrån ändrade förutsättningar men menar att de inte kan stå tills vars för vad som sker när t ex barngruppen utökas. En sådan förändring kan innebära att mindre tid läggs på planering eftersom man behövs i barngruppen, vilket kan få konsekvenser för kvalitén i den pedagogiska verksamheten.

## **KAPITEL 10**

### **ARBETSUPPGIFTER I BARNGRUPP OCH KLASS**

I det följande beskrivs och diskuteras några inslag av allt det som händer under arbetet med barn och elever under en vanlig dag i de olika praktikerna. Det handlar om hur man hanterar vardagsrutiner och lärares arbete i samband med gemensamma respektive individuella aktiviteter. Sedan behandlas pedagogernas roll och förhållningssätt och former för styrning och kontroll i verksamheten. Avslutningsvis diskuteras de simultana processer som karaktäriserar pedagogers arbete i barngrupp eller klass.

#### **Lärares arbete i vardagsverksamheten**

I alla praktikerna fanns en tydlig och planerad struktur under dagen. Rutiner och aktiviteter är återkommande och bygger på en tradition som utvecklats inom respektive verksamhet. I förskolan innefattar arbetet även måltider och toalettbesök, men inte i skolan och förskoleklassen. I förskolan är det planerat var de vuxna ska sitta vid måltiderna, vem som ansvarar för dukning/avdukning vid måltiderna, vem som ansvarar för tamburen, toalettsituation etc. Oftast är dessa aktiviteter kopplade till arbetstiden. Dvs. börjar man tidigt innefattas vissa omsorgsuppgifter i det passet, börjar man sent innefattas andra uppgifter. På det sättet roterar uppgifterna så att alla i arbetslaget under veckan har ansvaret för de olika vardagsrutinerna.

Om man bortser från förskolans omsorgsarbete kring måltider och hygien finns liknande inslag på agendan i alla tre praktikerna. I alla tre finns en gemensam samling i början av dagen, i förskolan efter frukosten, i förskoleklassen genast när barnen kommer och i grundskolan efter en inledande stund med musikklyssning och individuell tyst läsning. I förskolan och förskoleklassen samlas barnen i en ring under 15-20 minuter och ett innehåll presenteras av förskolläraren. I skolan sitter eleverna vid bord som är grupperade fyra och fyra. I alla praktikerna går man igenom dagens datum, namnsdagar, vad som ska hända, när man slutar etc. Efter denna samling är det i förskolan och förskoleklassen lek och i skolan individuellt arbete. I förskolan leker barnen i de olika rummen vanligtvis servade av den vuxne som bjuder in till lek, rättar till, tröstar, hjälper, avleder osv. I förskoleklassen sätter barnen i gång olika lekar i rummen, efter att pedagogen har medverkat genom att diskutera deras förslag och sett till att alla är involverade i leken. Pedagogen rör sig omkring, ingriper sällan men finns till hands. I skolan hämtar eleverna sitt arbete i matte eller svenska beroende på vilken dag det är. De arbetar självständigt och räcker upp handen om de behöver

hjälp. Pedagogerna går runt, småpratar, hjälper till, stöttar och inspirerar till fortsatt arbete.

### **”Vardagsrutiner”**

Det som i förskolan kallas vardagsrutiner handlar om matsituation, toalett och tambursituation. Denna benämning används inte av lärarna i förskoleklassen eller i grundskoleklasserna. Att måltider ingår som en del av vardagsrutinerna i förskolan kräver planering och organisering och en rad praktiska arbetsuppgifter. Andra aktiviteter måste slutföras i god tid för att matsituationen ska kunna förberedas. Barnen deltar i arbetet genom att följa med och hämta matvagnen och duka fram och dukar av efter sig. Ett par av förskollärarna äter tillsammans med barnen. I förskoleklassen äter man i skolans matsal som ligger i en egen byggnad tvärs över skolgården. De barn som ska äta samlas på skolgården vid ett staket och inväntar förskolläraren och går sedan gemensamt till matsalen. Utanför matsalen hänger barnen av sig och tvättar händerna innan de går in och hämtar mat och sätter sig för vid de bord som är reserverade för just dem. De sitter i ett mindre rum innanför den stora matsalen. Eleverna i skolan gör på samma sätt som förskoleklassen när de går till matsalen. Lärarna äter under observationsdagarna inte med barnen, men följer barnen till skolmatsalen där de organiserar och övervakar inledningen av måltiden. Varken i förskoleklassen eller i grundskoleklasserna är barnen involverade i arbetet runt måltiden. När fritidspedagogen, som äter med barnen, kommer går grundskollärarna till personalmatsalen och äter. Att de inte åt med barnen handlade om tvist om kostnad och pedagogisk måltid.

I både förskolan och förskoleklassen förbereds barnen inför lunchen, i förskolan genom att man samlas i soffan för läsning och i förskoleklassen har man en samling med språklekar. Markström (2005, s 72) menar att återkommande ritualer som har som funktion att förbereda barnen för en ny situation och markerar en övergång. Denna övergång är inte lika tydlig i skolan, där ringer en klocka när barnen ska avbryta arbetet. Eleverna kan lämna material på borden, för att fortsätta senare, eftersom borden inte behövs för dukning. Intressant är att förskoleklassen följer förskolans tradition med en särskild aktivitet före maten. Rosmarie menar att det är viktigt att markera för barnen när förskoleklassen slutar och när fritidshemmet börjar.

I alla verksamheterna finns en tambur för ytterkläderna. I förskolan är tamburen en central plats för möten mellan barn, föräldrar och personal, medan den i förskoleklass och grundskolan är ett rum för att hänga av kläderna och vänta på att få gå in i lokalen. Detta har naturligtvis att göra med verksamhetens olika öppethållanden. I förskolan droppar barnen in allteftersom under morgonen, medan barnen i förskoleklassen och skolan börjar sin dag samtidigt. I förskoleklassen och i skolan tar lärarna barnen i hand, hälsar och småpratar innan de går in i rummet. I förskolan och förskoleklassen är sedan dörren öppen mellan tam-

buren och intilliggande rum. I förskoleklassens lokaler är dörrarna öppna till tamburen, som används som passage till dockvrå och kuddrum. I förskolan är proceduren i tamburen mer komplex genom att föräldern är med, att information ska utbytas samt att individuella ritualer, ofta i form av vinkning, som ska tillgodoses. Tamburen är inte en plats för lek annat än om någon ”smyger” dit. Här finns inget lekmaterial annat än sådant som barnen möjligen har med sig själva och som ligger i deras fack. Markström (2005, s 62) talar om hallen som en arena mellan det privata och offentliga – en ”transithall”. I våra observationer kunde vi notera att föräldern till förskolebarn oftast stannade i hallen. Men vi kunde också observera att förskollärarna under morgontimmarna hade full kontroll på hallen. De gick dit och tittade om något barn kom eller frågade andra barn om det kommit några fler. I förskoleklass och i skolan kom föräldrar vid ett par tillfällen på besök för att hämta sina barn. De stannade i tamburen utanför dörren.

Även hygienaktiviteter ingår i förskolans vardagliga rutiner, vilket inte är fallet i förskoleklassen eller i 1-3:orna. Pedagogerna tar hänsyn till dessa i organisationen och planeringen av arbetet genom att ge barnen tid för att tvätta händerna innan maten och gå på toaletten efteråt. Däremellan påminner pedagogerna barnen om toalettbesök. I förskolan är toaletten ett stort rum med full insyn genom ett fönster från matrummet så att pedagogerna kunde ha full uppsikt och rycka ut när det behövdes. Flera barn kunde samtidigt vara på toaletten. De ropade på fröken när de var färdiga eller om de behövde hjälp. I de andra verksamheterna är det små separata rum med en toalett och med dörr till varje. Barnen sa till om de skulle gå på toaletten, försvann då från klassrummen och kom tillbaka när de var färdiga. Markström (2005) noterade i sin studie på två förskolor att ju yngre barnen är desto mer kollektivt genomförs hygienaktiviteter.

Förskoleklassens ramar och rutiner påminner mer om skolans än om förskolans. Alla barn kommer in samtidigt, och verkar gå till skolan själva eller lämnas av föräldrarna utanför. Tambursituationen och hälsningsceremonierna är liknande dem som finns i grundskoleklasserna och förskolläraren står i dörren och hälsar när barnen kommer. I förskoleklassens barntid ingår inga måltider, men en fruktstund finns med, och den organiseras av förskolläraren samt genomförs som en del av verksamheten. I intervjun framkom att hon ägnat mycket tid åt att planera och genomföra olika varianter på fruktstund, eftersom hon menade att den ofta blev ett ovälkommet avbrott i barnens ”egen lek”. Toalettsituationen verkar barnen klara själva. Förskolläraren nämner inte detta som ett pedagogiskt innehåll i sin berättelse

I förskolan involveras alltså praktiskt omhändertagande som en del av den pedagogiska verksamheten. Det som här kallas rutiner handlar om konkret reproduktivt arbete, dvs. matsituation, toalett och tambursituation. Arbete i samband med dessa situationer inkluderas när förskollärarna talar om mål och innehåll i arbetet med barnen. Förskollärarna har gemensamma och uppenbarligen diskuterade sätt att förhålla sig till barnen i dessa situationer, och också vad gäll-

er det praktiska genomförandet. Dessa situationer försiggår i samma eller angränsande lokaler, det finns inga dörrar till tamburen och barnen involveras i dukning och bortplockning. Vid måltiderna har man bestämda platser för barn och personal, så att man sitter med sina kontaktbarn. Dessa arbetsuppgifter, som har direkt anslutning till interaktion med och hjälp till barn, nämns i den inledande intervjun. Vid observationerna blev det också tydligt, att också en hel del andra praktiska uppgifter utfördes av förskollärarna. Inte minst ägnade de mycket tid åt bortplockning och städning under och efter barnens lek, och i samband med måltiderna.

Förskoleklassens lärare använder inte alls ordet rutiner, utan talar i stället om struktur, vilket syftar på hur hela verksamheten är organiserad. Hon betonar hur viktigt det är med sådana strukturer i vardagen. Häri inkluderas till exempel hälsningsceremonier och dagens schemaläggning. Även här finns en organiserad planering av tambursituationen och barnen får en hel del praktisk hjälp med kläder och annat, vilket inte beskrivs i intervjun. Andra praktiska uppgifter, som bortplockning, materialvård och arbete med att visa barnens alster nämndes inte heller.

Grundskollärarna nämner inte praktiska ”vardagsrutiner” som en del av sina arbetsuppgifter. När grundskollärarna använder ordet rutiner i intervjuerna, så är det oftast förknippat med återkommande inslag som inramar och delar upp skoldagen, så som förskoleklassens lärare använder ordet struktur. Ändå är det tydligt vid observationerna att deras elever både behöver och får en hel del praktisk hjälp, t.ex. i tamburen och med andra saker, och också att lärarna lagt ner en hel del arbete på att planera och organisera situationen i tamburen och i andra lokaler och tillsammans med barnen utrusta dem så praktiskt som möjligt. När barnen kommer, markerar hälsningsceremonin i dörren att verksamheten startar, och sedan stängs dörren till tamburen. Likaså har man lagt ner arbete på att organisera och placera läromedel och annat material. Inte heller grundskollärarna nämner arbete med bortplockning och skötsel av material och lokaler som arbetsuppgifter. Det krävs ändå att man varje dag återställer och sköter materiel och lokaler. Den grövre städningen tas här, liksom i förskolan, hand om av särskild personal.

I beskrivningarna från förskolans, förskoleklassens och skolans verksamheter finns en rad olika arbetsuppgifter beskrivna med anknytning till olika dimensioner i lärares arbete. Vi har särskilt uppmärksammat organisatoriskt-administrativa och socio-emotionella aspekter. De senare kan relateras till omsorg och beskrivas som “caring work” (Duffy, 2005). Caring work är i en västerländsk kontext oftast förknippat med kvinnligt genus, men olika aspekter av detta arbete lyfts fram i olika kontexter. Care as nurturance framstår närliggande till det som ovan beskrivits som socio-emotionella dimensioner i pedagogiskt arbete. Care as reproductive work är delvis synligt när förskollärarna beskriver sina arbetsuppgifter, men inte alls hos varken förskoleklassens lärare eller hos grund-

skollärarna. Detta kanske kan kopplas till vad förskollärare och grundskollärare gör och beskriver som arbetsuppgifter. För det första så markeras verksamhetens gränser genom lokalernas användning och genom stängda dörrar, dvs materiella tecken. Reproduktiva arbetsuppgifter har en tydlig plats i förskolläraernas berättelser, och också rent konkret i förskolans utrymmen. I förskolans tradition finns en stark koppling till kvinnor och kvinnors verksamhet, där sådana arbetsuppgifter är inlemmade, och anses självklara. (Genomförandet av dessa har givetvis också pedagogiska aspekter.) I skolan nämns alltså inte sådana arbetsuppgifter, trots att grundskollärarna uppenbarligen planerar, organiserar och utför en rad av dessa, och att de tar en hel del tid i anspråk. Förklaringen kan dels ha att göra med arbetsuppgifternas sociala status, dels med deras anknytning till skolans genusregim. Enligt Tancred (1995) har genusregimen i en organisation betydelse för vad som inom organisationen uppfattas som "arbete" över huvud taget, och också vilken typ av arbetsuppgifter som betraktas som viktiga och centrala. Pedagogerna, framför allt i grundskolan, konstruerar sig själva och sin yrkeskompetens genom att utesluta reproduktivt arbete som arbetsuppgifter, vilket kan ses som ett uttryck för en klass- och genusrelaterad demarkation.

### **Gemensamma och individuella aktiviteter**

Dagen är strukturerad på ett liknande sätt i alla tre verksamheterna. I alla tre verksamheterna fanns en växling mellan aktiviteter som innefattar hela gruppen, och där pedagogen hade en tydlig funktion som initiativtagare och genomförare, och aktiviteter där barnen var sysselsatta med olika saker på egen hand eller i mindre grupper. I skolan avbryts arbetet för rast, och barnen försvinner ut på skolgården, vilket ger tydliga gränser mellan fritid och lektionstid. Förskoleklassens verksamhet skedde under våra observationer hela tiden inne i lokalerna, och barnen försvann därifrån till bamba först efter verksamhetens slut. I förskolan är både verksamhet inomhus och utevistelsen inriktad på leken som innehåll och mål. I alla verksamheterna finns emellertid en klar gräns, både innehållsmässigt och strukturellt, mellan gruppaktiviteter och individuella eller individuellt valda aktiviteter. Enligt Hansens studie (1999) präglades den tidsmässiga organisationen i skolklasserna av större klassifikation och inramning än verksamheten i fritidshemmen, och liknande tendenser kan skönjas mellan skolan och de båda andra verksamheter vi studerat.

I förskola och förskoleklass kallas gruppaktiviteterna för samling, men i grundskoleklasserna används ingen sådan gemensam benämning. Förutom sånger och lekar, där alla deltar, bygger gruppaktiviteterna huvudsakligen på ett offentligt samtal i gruppen. Pedagogen leder samtalet på ett liknande sätt i alla tre verksamheterna, och barnen deltar i varierande grad, minst i förskolegruppen.

Samtalet som arbetsform är alltså det vanligaste medlet för den pedagogiska verksamheten under de gemensamma samlingarna. Samtalen i grupperna rör olika former av innehåll. För det första handlar det om information, där syftet till



stor del verkar vara att barnen skall förberedas på vad som skall hända, dels under dagen men också vad det gäller vissa saker, t.ex. utflykter, på litet längre sikt. För det andra handlar det om instruktioner om, vad och hur barnen skall göra och hur de förväntas agera i olika situationer under dagen. Det finns också större eller mindre inslag av undervisning, där det handlar om specifikt innehåll eller stoff. Det kunde i förskolan gälla samtal med syfte att utveckla kognitiv begreppsbyggnad genom räknelekar eller att ge omvärldsorientering: "Var kommer filmjölken ifrån?" I förskoleklassen handlade en av samlingarna om att förstå och kunna använda sammansatta ord. I grundskolan är det som nämnts framför allt i samband med tema som vi observerade undervisning i större grupp.

Samtalet i grupperna följer i alla tre praktikerna ett liknande mönster: Pedagogerna har valt ämnet och initierar samtalet, ofta med en öppen fråga att berätta om eller diskutera kring eller med att visa fram en bild eller ett föremål. Ett av barnen kommer med förslag på svar, svaret accepteras, speglas och bekräftas. Turen går vidare, förslagen diskuteras gemensamt och sedan sammanfattas de av pedagogerna, som i förekommande fall också ger det rätta svaret. Sedan upprepas mönstret. Det verkar uppenbart, att det finns en medveten strategi bakom detta sätt att föra samtalet, en strävan att bemöta barnens uttalanden på ett sätt som skall vara språkligt stimulerande och också bekräftande och uppmuntrande. När barnens idéer eller berättelser drar iväg försöker pedagogerna föra dem tillbaka till huvudspåret, ofta genom att hitta en anknytning till det som egentligen vill att samtalet skall handla om. I alla tre praktikerna är samtal kring almanacka, närvaro och frånvaro samt planer för dagen ett stående inslag. I förskolan sker samtalet kring dagens tema, vid våra observationer dramatiserade sagor. Samtalen i matsituationen följer samma mönster, även om det här snarare är barnen än pedagogerna som initierar olika samtalsämnen. Pedagogerna försöker involvera barnen i samtalen och väcka deras intresse bland annat genom att de får individuella uppgifter och genom att de tillfälligt får ta pedagogens plats. I förskoleklassen markeras detta till exempel genom att barnen när de berättar sitter på den pall som annars är Rosemaries plats.

De gemensamma aktiviteterna för hela gruppen varvas med perioder då barnen/eleverna väljer sina aktiviteter individuellt eller i mindre grupp. Här kan barn och elever välja sysselsättning, men valen är givetvis beroende av de möjligheter som erbjuds, och dessa möjligheter är till stor del planerade och tillhandahållna av pedagogerna. I förskolan är det vad förskollärarna, i enlighet med en lång tradition inom förskoleverksamhet, benämner "den fria leken" som står i centrum. Deras planering verkar i första hand handla om att skapa möjligheter för alla i gruppen, och barnen tar, enskilt eller några tillsammans, egna initiativ till lekar inom de ramar som lekmaterial och lokalernas inredning sätter. Förskollärarna verkar se som sin främsta uppgift att sedan följa upp och stötta leken. De serverar med material och kommer med nya idéer och förslag på fortsatt-

ning och utveckling av leken. De deltar också en hel del i leken, ofta inbjudna av barnen men också ibland på eget initiativ. Individualisering verkar främst ske genom individuella val, individuella krav och individuellt bemötande. För resursbarnen finns dessutom individuella träningsprogram, som utformats i samråd med specialpedagog och rehabiliteringspersonal. Ett av barnen har som tidigare nämnts en personlig assistent. Hon sköter det mesta av träningsprogrammet, men övrig personal rycker in när assistenten har rast. För det andra barnet tar någon av pedagogerna en stund till individuell träning då och då.

Förskoleklassens verksamhet är i dessa aspekter lik förskolans. Leken är ett dominerande inslag, men här väljer förskolläraren att beskriva den som 'egen lek'. Barnen leker också betydligt mer på egen hand, medan förskolläraren framför allt går runt bland lokalerna och har en överblick över vad som sker, och då och då rycker in för att avstyra konflikter eller kommenterar och uppmuntrar barnens lek. I förskoleklassen ägnas mer tid åt gemensamma aktiviteter och man har två samlingar för hela gruppen, samt också någon form av gemensam aktivitet i samband med fruktstund. Individualisering sker på samma sätt som i förskolan, genom individuella val, individuella krav och individuellt bemötande.

I grundskoleklasserna är situationen delvis annorlunda. Här är de enskilda elevernas valmöjligheter under de pass som ägnas åt individuellt arbete i första hand styrda genom deras arbetsschema, som kan ses som träningsprogram för alla, individuellt utformade inom vissa ramar. Grundskollärarna betonar starkt betydelsen av elevernas inflytande vid utformningen av dessa scheman, och menar att de utformas i samråd med eleverna, men huvudansvaret förstås på läraren, som också påverkar innehållet. Där finns emellertid enligt pedagogerna också utrymme för elevernas egna önskemål vad gäller innehåll, som också kan ligga litet utanför det vanliga 'ämnet'. Till största delen handlar arbetsschemat dock om färdighetsträning i anslutning till skolämnena. Individualisering sker också i grundskoleklasserna genom individuellt bemötande, individuella krav och individuella val, men också genom de individuellt anpassade arbetsschema. Elevernas val av uppgifter och aktiviteter är ofta begränsade till vad som finns angivet på dessa. Verksamheten bygger till stor del på individuella arbetsschema, vilket innebär att det ligger ett mer omfattande planeringsarbete bakom de individuella aktiviteterna i grundskolan än för motsvarande aktiviteter i förskola och förskoleklass. Pedagogerna i grundskolan berättar i intervjun, att de arbetat med att utveckla sin modell av arbetsschema under flera år.

## **Pedagogernas roll och förhållningssätt**

Pedagogernas framträdande i klassrummet eller i barngruppen är troligen mer genomsyrat av idéer, bilder, föreställningar och myter än övriga arbetsuppgifter. I vårt material, både i intervjuer och i observationer, framstår pedagogens förhållningssätt och pedagogernas tankar kring detta som en central aspekt i det pedagogiska arbetet. I tankekartornas beskrivningar av mål och innehåll i arbetet med barn/elevgruppen, finns de sociala och emotionella aspekterna med i alla de tre praktikerna. Dels talar man om sitt eget förhållningssätt som pedagog, dels talar man om vilka värderingar och handlingsmönster som man vill skall prägla samvaron i gruppen, och slutligen talar man om förmågor och förhållningssätt som man vill utveckla hos barnen. Detta kan benämnas som olika relationella praktiker (Gannerud, 2003) involverade i verksamheten.

När det gäller det egna förhållningssättet i relation till barnen, så tar detta störst utrymme i förskolans beskrivningar i tankekartan. Man använder ord som inspirera, respektera, tillåta och medagera och framhåller betydelsen av lyhördhet för barnen och deras behov. De ser samtidigt som sin uppgift att motverka ensidighet i leken. Liknande nyckelord används också av förskolläraren i förskoleklassen. Hon talar dessutom om att locka, stimulera och lyssna och vara lyhörd för barnens förväntningar, och beskriver att hon tycker det är viktigt att bemöta barnen med bekräftelse och förstärkning. Grundskollärarna beskriver inte sitt förhållningssätt på detta sätt, utan använder orden "bemöta på rätt nivå". Under observationerna blir det emellertid uppenbart, att det i alla tre praktikerna finns en medvetenhet om att de sociala och emotionella aspekterna ständigt finns med i alla aktiviteter och sysslor, och att det finns ett pedagogiskt förhållningssätt som genomsyrar verksamheterna och som framstår som gemensamt för pedagogerna i alla tre praktikerna.

Pedagogernas förhållningssätt präglas i förskolan av lågmäldhet, och det är oftast en lugn och trivsamt stämning. Vid några tillfällen leker barnen lekar som är ganska högljudda, bl. annat med drakar som de tillverkat själva, och då blir förstås ljudnivån högre. När den blir för hög, får barnen gå ut på gården och fortsätta sin lek. Ett par gånger bryts lugnet av att ett av "resursbarnen" får ett utbrott och skriker och slår omkring sig. Den närvarande pedagogen lugnar honom, genom att hålla honom i famnen och genom att försöka fånga hans intresse för olika saker. Trots att det verkar mycket ansträngande och påfrestande, både fysiskt och psykiskt, präglas bemötandet av ett respektfullt förhållningssätt. Efteråt verkar pedagogen vara litet skakad, men går snabbt in i sina vanliga sysslor igen. Barnen i gruppen reagerar inte på incidenten, och är kanske vana vid liknande händelser.

Dagen innehåller många samtal, både enskilt och i grupp. Pedagogerna verkar lyssna uppmärksamt på barnen, besvarar dem respektfullt och försöker understödja både deras deltagande i samtal och deras initiativ till lek. Det lekmaterial

som finns tillgängligt erbjuder en mängd val, och pedagogerna känner till vad som finns visar material och ger förslag och nya idéer i anslutning till leken. De lyssnar och försöker utveckla samtalen kring matbordet. Samtalen rör dels sådant som rör situationen på förskolan, i ett här- och nu perspektiv, dels barnens berättelser och funderingar kring livet utanför förskolan. Under måltiden övervakar pedagogen barnens ätande, och upprepar tålmodigt en rad fraser kring bordsskicket, som barnen också använder. Pedagogerna finns hela tiden till hands, servar och underlättar för barnen. Detta kanske kan ses som ett förhållningssätt som förknippats med kvinnlighet och modrande; att serva andras behov för att de ska växa.

Det finns under dagen i förskolan många tillfällen till individuella kontakter och individuellt bemötande, korta samtal mellan barn och pedagoger. I förskolan finns många praktiska situationer, där fysisk kontakt är ett naturligt inslag, t.ex. vid toalettsituationen och vid på- och avklädning. I tambursituationen på morgonen, när barnen lämnas av sina föräldrar, tar pedagogen upp barnet i famnen och småpratar medan man vinkar till mamma eller pappa när de ger sig iväg, och på samma sätt tröstas barn när de råkat i konflikt med en kamrat eller ramlat och slagit sig. Denna art av fysisk kontakt är i förskolan vanligast mellan pedagog och barn. I förskoleklassen hade förskolläraren inte så många tillfällen till enskilda kontakter och samtal med barnen, något som förmodligen var beroende av att lokalerna var uppdelade i en rad smårum, där barnen snabbt delade upp sig under den tid som var avsatt för lek. Det förekom inte så många tillfällen med fysisk kontakt, utan här fanns en viss distans mellan pedagogen och barnen. För lärarna i grundskoleklasserna finns många tillfällen till enskilda kontakter när eleverna sitter vid sina arbetsbord och arbetar enskilt eller i liten grupp med sina uppgifter, och sådana tas hela tiden. Det handlar ibland om att svara på en fråga, men lika ofta om att stanna upp, kommentera eller bara titta på elevernas arbete. Läraren stannar upp, lutar sig fram eller sätter sig på huk bredvid barnet, och några repliker växlas. Ofta handlar samtalet om arbetsuppgiften, men många gånger om andra saker. Samtalet åtföljs ofta av någon form av fysisk kontakt, armen om axlarna eller en klapp på axeln eller på håret.

I våra observationer framstår det som mer vanligt med uppmuntrande fysisk kontakt mellan pedagog och elev i grundskoleklasserna än i de andra två praktiker. Handlar detta om att vår förförståelse av skola och förskola och därmed förväntningar på pedagogernas förhållningssätt i de olika verksamheterna gör att vi uppmärksammar dessa handlingar mer hos grundskollärarna än hos förskollärare i förskola och förskoleklass? Eller handlar det om en faktisk skillnad? Om så är fallet, så kan detta ur genus- och professionsperspektiv tolkas som att det för förskollärare är viktigt att profilera sig mot en mer distanserad roll. Det kan ses som en del i en strävan att se sitt förhållningssätt i relation till barnen i sin yrkesprofession som skild från och något annat än som ett uttryck för "care as

mothering” (Vogt, 2002), dvs. ett sätt att ta avstånd från en genusifierad och essentialiserad bild av omsorg.

Även om man förstås kan se variationer mellan de olika pedagogerna så framstår det som om det finns ett gemensamt professionellt och pedagogiskt förhållningssätt. I alla tre praktikerna präglades lärarnas uppträdande och tal av ett (kanske skenbart) lugn och tonen var lågmäld. De bemötte oftast barnen respektfullt, tålmodigt och resonerande, samt gav intryck av att lyssna uppmärksamhet på vad barnen säger. Det framstår som att detta är ett mycket medvetet förhållningssätt, en sätt att uppträda och uttrycka sig som är knutet till yrkesrollen. Vid något enstaka tillfälle höjs rösten och/eller får ett barn en direkt tillsägelse. I övrigt sker styrning och målinriktning på ett oftast stillsamt, subtilt och resonerande sätt.

En annan aspekt av lärares förhållningssätt handlar om på vilket sätt de talar om och agerar i sina inbördes relationer. Alla tre praktikerna framstår som präglade av en tydlig samarbetskultur. Grundskollärarna framhåller vikten av det sociala samspelet mellan varandra, och menar att deras relation präglas av öppenhet och att de känner sig trygga med varandra. De menar, att de därigenom kan lösa många problem på stående fot, och att de i gemensamma situationer förstår varandra och kan kommunicera via blickar och gester. De går ofta in i varandras klassrum under arbetspassen, för att be om hjälp, ge varandra meddelanden och diskutera småsaker. De menar, att de därigenom också bidrar till det sociala samspelet i elevgruppen genom att tjäna som goda föredömen, att vara ett exempel på hur vuxna samverkar. Under observationerna blir det vid flera tillfällen tydligt att så sker. Även mottagandet av andra lärare och föräldrar på besök framstår som öppet och hjärtligt. Förskollärarna i förskolan har en helt annan strategi vid arbetet i barngruppen. Även de menar, att de i sitt arbetslag har en öppen och trygg samarbetsrelation. I barngruppen strävar de däremot mot att inte samtala vuxna emellan, vilket de motiverar med att de inte vill tala ”över barnens huvud”, och det förekommer inte heller några sådana samtal under observationerna. Att det finns ett gemensamt samförstånd syns under observationerna genom att den tysta kommunikationen mellan förskollärarna fungerar, att de på samma sätt som grundskollärarna kommunicerar med blickar och gester. Man växlar också någon enstaka replik. De samtal mellan vuxna som finns sker huvudsakligen mellan pedagog och föräldrar vid hämtning och lämning, samtal som huvudsakligen handlar om information om hur barnet mår samt praktiska förhållanden som kläder och tider. Att pedagogerna väljer att inte samtala med varandra verkar vara grundat i en önskan att inte tala ”över huvudet” på barnen, något som kan ses som ett respektfullt förhållningssätt. Att försöka utesluta alla samtal mellan vuxna får som konsekvens att förskollärarna inte tillhandahåller någon social modell för vuxen interaktion, hur vuxna kan samtala eller lösa gemensamma problem.

När det gäller sociala och emotionella aspekter på samvaron i gruppen så är dessa nära sammanvävda med vilka insikter och förmågor man vill stödja och utveckla hos barn och elever. I tankekarteintervjuerna använder förskolan och förskoleklassens pedagoger begreppet social kompetens för att beskriva dessa. I förskolans och även i grundskolans tankekarter finns också en del exemplifieringar av vilka aspekter man anser viktiga. Förskolans arbetslag talar om vikten av att barnen respekterar varandra, lär sig lösa konflikter och vara en ”god kamrat”. Man lägger också vikt vid att lära sig turtagande och att samspela med varandra. I grundskolans tankekarta är nyckelorden att hjälpa varandra, att ta konflikter och att prata ut. Att barnen skall känna trygghet är ett viktigt mål i alla tre praktikerna. Särskilt grundskollärarna betonar vikten av detta och av de sociala relationerna i gruppen, vilket visas i uttrycket ”det sociala är grunden”, det vill säga en förutsättning för andra aspekter i verksamheten. Liknande uttalanden har präglat pedagogernas inställning i andra studier (Gannerud, 1999, 2003; Hult, Olofsson & Rönnerman, 2005, Persson & Tallberg Broman, 2002). Persson och Tallberg Broman har intervjuat såväl yrkesverksamma pedagoger som lärarstudenter, och menar att yrkesverksamma skildrar förändringar i pedagogrollen mot en större inriktning mot sociala dimensioner och mot en breddning av uppgifterna. De ställer frågan om skolan skall vara ett socialt trygghetsprojekt, eftersom att skapa trygghet för barnen är vad som de flesta informanterna lyfter fram som viktigt för dem i deras arbete. Dessa studier visar, att även om talet om omsorg inte är lika vanligt förekommande i allmänna föreställningar om skolan som institution som när det gäller förskolan, så är det en central dimension när grundskollärare beskriver sitt uppdrag. Under de observationer som ingår i studien var det uppenbart att det också var så i de verksamheter vi besökt.

Att arbeta med barn och unga, vilken kontext det än handlar om, kräver och skapar vissa förhållningssätt, förhållningssätt som givetvis också är beroende av den dominerande synen på barn och vad som bör prägla relationen mellan barn och vuxna idag. Här är den värdegrund som läroplanen skriver fram en viktig del, men också förstås andra diskurser och ideologiska strömningar i samhället. Även om de omsorgsinriktade, sociala och emotionella aspekterna i arbetet beskrivs av alla tre arbetslagen i intervjuerna, talar man inte så väldigt mycket och konkret om de socio-emotionella dimensionerna och de relationella praktiker, bemötande och språkhandlingar, som de uttrycks i. Till viss del kan man nog se erfarna pedagogers beskrivningar av förändringar i sin yrkesroll inte enbart som ett uttryck för faktiska förändringar, utan också som en konsekvens av en professionell utveckling. En längre erfarenhet medför troligen, att man uppfattar sitt uppdrag på ett bredare och djupare sätt och att man lär sig urskilja olika aspekter i uppdraget som inte fanns explicit i den förståelse man hade som nyutexaminerad. Om så är fallet, så kan förändringarna i läraruppdraget som pedagogerna beskriver dem, ses som en konsekvens av ett erfarenhetsbaserat lärande, där lärande definieras som en ökad förmåga till diskriminering och differentiering i sin förståelse av uppdraget.

## **Arbete och lek**

I intervjuerna med förskolans arbetslag beskriver de den fria leken som central i verksamheten. Förskoleklassen lärare använder i stället beteckningen "egen lek", vilket kan ses som en markering av ett annat synsätt. Såväl i intervjuerna som i observationerna blir det emellertid tydligt, att den fria leken inte alls är särskilt "fri". Förskollärarna verkar vara mycket bestämda med vilken typ av lek de eftersträvar att utveckla, en lek som kallas 'den goda leken'. Denna 'goda' lek präglas framför allt av att barnen visar förmåga att hålla på länge med samma tema, det vill säga uthållighet och koncentration, samt förmåga att kreativt utveckla lekens tema och former tillsammans med andra barn. Vissa former av lek uppskattas inte i samma grad, till exempel ensamlek eller alltför stereotypa upprepningar av samma lek. Ett exempel gavs i intervjuerna, där man berättade att man plockade undan vävramar och lät dem "ta semester" när man upplevde att några barn ägnade sig alltför mycket åt att sitta och väva på egen hand. När förskollärarna ingriper, deltar och uppmuntrar vissa lekar kan detta ses som en form av styrning och kontroll av barnens lek, om än under subtila, nästan osynliga och socialt accepterade former. Liknande iakttagelser har gjorts av andra forskare. Pedagogerna framstår som reglerande, de avbryter leken, sätter regler som inte stämmer med barns intentioner samt påverkar genom att bestämma vilka barn som skall delta (Odelfors, 1996, Löfdahl, 2002; Tullgren, 2004.).

Det finns alltså gränser för barns frihet och pedagogerna har att vägleda barnen att underordna sig dessa gränser ( jfr Tullgren, 2004). Leken regleras och korrigeras i enlighet med bilden av den goda och utvecklande leken, en lek som anses bidra till kreativitet och social kompetens och mycket mer. Det är inte bara viktigt att leka, utan det är en plikt för barnen att leka, eftersom lekande barn anses vara engagerade, koncentrerade, kreativa och aktiva, en bild av barn som är idealet i förskolan. Barnen regleras därför mot deltagande och aktiv lek, vilket sker genom att pedagogerna engagerar sig i barnens lekar, uppmuntrar dem och stöttar dem. De ser till att inte leken avbryts och reder ut konflikter som stör. Aktivitet och frihet är alltså inte valbar, tvärtom är den svår att välja bort. Barnen har ett ansvar och en plikt att vara aktiva, och bör sysselsätta sig med något som pedagogerna menar vara meningsfullt. Beskrivning av lekens goda egenskaper framstår på detta sätt snarare som en norm än som en beskrivning. Pedagogens uppgift är att locka barn till sådan lek, genom ett vänligt och inbjudande förhållningssätt.

Styrningen i förskolan är inte auktoritär, och varken i förskola, förskoleklass eller skola styr pedagogerna genom att förmana och fördöma. I stället sker den, som även Tullgren beskriver, genom en välvillig inställning till leken vilket ger goda möjligheter till 'osynlig styrning' (Tullgren, 2004). Pedagogernas lekfullhet leder till att barnen ofta vill ha med dem i leken, och därmed skapas en förstärkning av den goda leken. Pedagogerna styr genom att inta en inbjudande attityd, att erbjuda hjälp, omhändertagande och lustfylldhet. Pedagogerna under-

ordnar sig barnen, ger barnen utrymme och följer upp deras förslag. Genom att förskollärare frågar barnen om deras intentioner och utgår från det de berättar framstår leken som styrd av barnet. Denna osynliga styrning kan enligt Tullgren emellertid när som helst utbytas mot synlig, dvs. att man använder sin maktposition som pedagog. Det blir tydligt även i våra observationer, att pedagogen när som helst har möjlighet att avbryta sin roll som 'lekkamrat', att avbryta leken och explicit anta sin roll som vuxen och ledare. Styrningen "har bytt ansikte från att vara repressiv och förtryckande till att vara så vänlig, hjälpsam och omtänksam att vi förleds att tro att vi gjort oss av med den." (Tullgren, 2004, s 121). Den får oss att tro att förhållandet till barnen demokratiserats. Samtidigt, menar Tullgren, är det en produktiv styrning på så sätt att den inte fördömer och förtrycker. Friheten, som framstår som välreglerad, har ansvar och självreglering som bundsförvanter.

I förskoleklassen framstår den individuellt valda leken som mindre styrd, och pedagogen ägnar sig mer åt överblick, dämpning och konfliktlösning. Detta kan förmodligen ses som en konsekvens av lokalernas utformning och ensamarbetets villkor snarare än som ett val av förskolläraren, eftersom hon i intervjun påpekar, att hon gärna skulle ha velat delta mer i barnens lekar. Det är också intressant att notera, att hon använder beteckningen "egen" lek och inte fri lek för denna del av verksamheten.

Vi menar inte att förskollärare skall avstå från styrning, utan snarare att den kan ses som ett legitimt sätt för dem att genomföra sitt pedagogiska uppdrag utifrån läroplanens intentioner. Däremot kanske man skulle kunna önska en större medvetenhet att det under talet om den fria leken döljer sig en tydlig normativitet och många begränsningar. I de jämförelser av förskola och skola som presenterats i tidigare forskning (Hultman, 2001; Orlenius, 1999; Davidsson, 2002) beskrivs uppfattningar om förskolans verksamhet, där denna framställs "fri" i förhållande till skolan och dess verksamhet. Det finns och har funnits ett behov hos förskollärare att konstruera sig själva och sin verksamhet i kontrast till föreställningar om skolan, som framställs som styrande, reglerande och normativ. I vår studie, liksom hos Tullgren (2004)), framstår förskolan som minst lika styrande, reglerande och normativ, om än ibland under mer subtila former. Även i grundskoleklassen ser styrningen skenbart demokratisk ut, och lärarna talar en hel del om vikten av elevinflytande. Samtidigt är det uppenbart att lärarna sätter gränserna för detta. Ingen av lärarna problematiserar alltså den asymmetriska maktrelationen mellan lärare och barn/elever.

Om vi här jämför förskolans verksamhet med vad som sker i grundskoleklasserna, blir det uppenbart att det finns många likheter mellan verksamheterna. I grundskoleklasserna upprätthåller pedagogerna en *plikt att arbeta* för eleverna, jämförbar med den *plikt att leka* som genomsyrar förskolan och förskolläraernas förhållningssätt. Plikten att arbeta i grundskoleklasserna framstår, om än inte explicit uttalad, ändå mer självskriven och uppenbar än vad motsvarigheten i



förskolan gör, kanske som en följd av skolans tradition av tvång genom skolplikt och krav på synliga och bedömningsbara kunskaper och prestationer. Samtidigt finns lek och spel med som inslag i ett målinriktat arbete (lek som medel). Här finns också ett tal om elevinflytande och elevers ansvar, som är tydligt influerad av aktuella pedagogiska diskussioner och målsättningar. Det är ändå uppenbart, att läraren har ett avgörande inflytande och en stark position som ledare att forma och bedöma elevernas arbete. Även här sker styrningen subtilt och välvilligt under skenbart demokratiska former. Grundskollärarna använder i huvudsak samma tekniker som förskollärarna för att under det individuella arbetet återföra eleverna till huvudspåret, dvs. till aktivt arbete med uppgifterna på deras arbetschema. Det handlar om att uppmuntra och att föreslå, stödja och 'serva', men här verkar det dessutom vara vanligt att bedöma och ofta berömma elevernas prestationer, vilket ju också kan beskrivas som normaliserande praktiker. Det framstår också som att man i större utsträckning kollar och kommenterar det eleverna gör. I dessa sociala interaktioner skapas också kunskaper om barnen, som sedan kan ligga till grund för fortsatt styrning och formning (jfr. Tullgren, 2004). I grundskolan visas i ett par episoder hur pedagogerna bemöter barn som bryter mot förväntningarna på olika och individuellt utformade sätt, ett bemötande som bygger på kunskap om det enskilda barnets personlighet och tidigare handlingsmönster.

Man kan alltså säga att i alla tre praktikerna sker en styrning av verksamhetens innehåll och former som är både explicit och implicit. Den explicita styrningen i av verksamheten i elev/barngruppen sker genom diskussion av målsättningar och samtal med förbestämt fokus, och genom att pedagogerna ger instruktioner av olika slag. Den implicita styrningen innehåller flera dimensioner. För det första har pedagogerna som sin uppgift att planera och organisera innehåll och arbetsformer, vilket i sin tur sätter ramar för elevernas verksamhet och styr deras möjliga val av aktiviteter och uppgifter. För det andra sker styrningen genom vad man skulle kunna kalla internaliserade modeller, dvs. att eleverna känner till och reproducerar handlingar, relaterade till upprepade former och strukturer. Dessa har upprepats och återupprepats tills de blivit införlivade som normer; 'så här brukar vi göra'. Här handlar det om en medveten styrning från pedagogernas sida, vad som skulle kunna kallas en ständig inskolningsprocess till de underförstådda ramar och regler som präglar verksamheten, till vad som brukar kallas den dolda läroplanen (jfr Broady, 1987). Denna skolning är alltså inte alls dold för pedagogerna, utan snarare klart uttalad och målinriktad. Slutligen sker en mera subtil och dold styrning genom pedagogernas deltagande i lek, i deras uppmuntran, beröm och stödjande av det som kan beskrivas som 'den goda leken' respektive 'det riktiga skolarbetet'. Det specifika innehållet i leken/arbetet framstår som mindre viktigt i relation till det är karaktären på detta, dvs. hur man gör som framstår som viktigare än vad man gör.

## **Sammanfattande kommentar**

En lärare står mitt uppe i planerad och strukturerad vardagsverksamhet som samtidigt är ständigt föränderlig. Denna kan beskrivas på många sätt. Ett exempel är Jackson (1990) som beskriver att lärarna i barngruppen/klassummet använder sig av två processer som han kallar ”interactive and preactive teacher processes”. Den interaktiva processen är nödvändig i det direkta arbetet med barnen, medan den preaktiva används i planeringen av detta arbete. Hultman (2001) ger i sin jämförelse mellan observationer av lågstadielärares och förskollärares arbete i barn/elevgrupp en beskrivning av detta som fragmentariskt; det gäller att ha många bollar i luften och det är snabba skiftningar från moment till moment. Aili och Brante (2004) använder tre olika begrepp för att beskriva lärares arbete. De menar att det är intermittent, vilket innebär att arbetsuppgifter sällan kan slutföras vid ett tillfälle utan att de ofta avbryts, avsiktligt eller oavsiktligt, för att sedan återupptas vid ett eller flera senare tillfällen. Lärares arbete beskrivs också som synkront, att flera olika arbetsuppgifter genomförs parallellt under samma tidsperiod, och också som invasivt, vilket innebär att olika aspekter av arbetet är invävda i varandra. Dessa olika begrepp kan användas både för att beskriva lärares arbetsuppgifter utanför barn/elevtid och det som sker i själva grupsituationen. För en utomstående och tillfällig betraktare kanske det kan framstå som om mycket av skeendet och föränderligheten i förskolan och klassrummet är oplanerat och godtyckligt. Så har Lortie (1977) i sin klassiska studie beskrivit lärares arbete som präglad av presentism, dvs. styrt av tillfälligheter i nuet. Detta har ifrågasatts av många forskare bl. a. i Gannerud (1999), som i stället beskriver lärares förmåga att anpassa sig till tillfälliga situationer som ett uttryck för professionalitet, eftersom det sker i riktning mot övergripande och långsiktiga mål. Vad ser vi av detta i våra observationer i förskola, förskoleklass och skola? Vi menar att vi har kunnat urskilja olika innehållsmässigt, tidsmässigt och rumsligt organiserande principer, ömsesidigt beroende och sammanvävda ’röda trådar’ .

För det första handlar det om, att pedagogens uppgift i grupsituationen är knuten till aktuella situationen här och nu, det handlar om att främja ett visst innehåll och vissa aktiviteter så att verksamheten blir meningsfull för barnen och eleverna, t.ex. i lek eller i arbete med arbetsschema. Dagens verksamhet skall genomföras rent praktiskt, pedagogen ska kunna ”hantera” gruppen samt bemöta varje enskilt barn eller elev på ett ändamålsenligt sätt, samt på olika sätt stötta och följa upp vad de gör. Samtidigt måste hon vara flexibel och anpassa sig och sitt handlande till vad som händer i den aktuella situationen (jfr Jacksons interaktiva process), inte bara spontana idéer från barnen, utan också olika avbrott t.ex. besök av föräldrar. Lärares medvetande verkar i denna situation vara riktat mot nuet, mot den aktuella situationen, och pendla mellan överblick över barngruppen/klassen och verksamheten som sådan, och riktning mot det specifika barnet och dess specifika lek eller arbetsuppgift. Hennes agerande och sätt att

bemöta barn och elever bygger dock på tidigare kunskaper och erfarenheter, både om enskilda barn och om gruppen som helhet. Dessa strategier och handlingsmodeller, liksom innehållet, aktualiseras i nuet, men ingår också som en del i hennes explicita förberedelser för och planering av dagen, och liknar det som Jackson kallar pre-aktiva processer. Här kan man alltså se en tråd mellan då och nu, dvs. mellan pedagogens tidigare kunskaper och erfarenheter och den aktuella situationen. Lärarnas flexibilitet är samtidigt alltid villkorad i relation till vad de ser som mål för verksamheten och innehåller olika strategier som syftar till att återföra och avgränsa aktiviteter och arbetsuppgifter i riktning mot dessa. Målen involverar såväl innehåll i olika aktiviteter, i lek och/eller lärande, som pedagogens egna riktlinjer för vad hon eftersträvar i sitt förhållningssätt och bemötande av barn/elever, kollegor och föräldrar och andra besökande. Lärarens medvetande riktar sig sålunda förutom mot nuet också mot framtiden, en tråd mellan nu och sen. Denna riktning är både på kort och lång sikt. På kort sikt kan det t.ex. handla om att anknyta barnens och elevernas inlägg i samtalet till det förutbestämda innehållet i detta eller om att föregripa och förebygga oro i gruppen. Genom sin erfarenhet vet pedagogerna vilka situationer eller moment som kan leda till sådan och organiserar dem på ett sådant sätt att man undviker risken. Exempel på detta är i förskolan när förskolläraren snabbt och på ett lekfullt sätt flyttar om kuddarna där barnen sitter i samlingsen, för att vissa barn inte skall sitta bredvid varandra. En liknande händelse fanns i grundskolan, när båda klasserna skulle samlas för temainslag. Läraren organiserar intåget och placeringen på ett visst sätt som hon tror innebär att bråk och konflikter förebyggs. Att upprätthålla en målinriktning som blir styrande för vad man gör, är däremot ett långsiktigt arbete. Även om tillfälliga justeringar och anpassningar av innehåll, uppläggning och bemötande ofta måste göras, så sker dessa som tidigare nämnts i samklang med verksamhetens ramar och pedagogernas övergripande mål. Dessa blir det nav som styr hur långt tillfälligheterna och anpassningar tillåts röra sig. Erfarenheterna från nuet tas tillvara genom att arbetslaget utvärderar och diskuterar vad som hänt under dagen på eftermiddagarna efter barnens skoldag, vilket kan leda till omarbetningar och förändringar av innehåll och strategier.

## **KAPITEL 11**

### **AVSLUTANDE REFLEKTIONER**

I denna rapport har vi presenterat resultat från en intervju- och observationsstudie av lärares uppdrag i förskola och skola, och hur detta kommer till uttryck i deras dagliga arbete. Studien visar vilken mångfald av olika arbetsuppgifter som ingår i pedagogernas yrke, uppgifter som alla är lika nödvändiga för att de skall kunna genomföra sitt uppdrag. Studien är gjord som en närstudie av vad pedagogerna faktiskt gör, vilka arbetsuppgifter de utför i sin dagliga verksamhet, som relaterats till deras berättelser om sitt arbete, och till bilden av lärararbete så som det framträder i såväl tidigare forskning som i mer vardaglig förståelse. I detta arbete har vi utvecklat ett sätt att använda tankekartor som metod för datainsamling. Analysen utgår från ett övergripande genusperspektiv, och resultaten relateras till genusordningen i samhälle, förskola och skola. Deltagarna i studien är utvalda, välutbildade och har arbetat tillsammans under flera år, något som kan bidra till att aspekter på arbetet går i samma riktning. I resultatet har stor plats givits åt lärarnas egna röster, vilket ligger i studiens utformning. Därmed finns också en risk för att en idealiserad syn på arbetet presenteras. Avslutningsvis sammanfattas därför några punkter ur resultatet som vi funnit motsägande och intressanta att lyfta fram, och dessutom en diskussion av den metod vi använt

#### **Tankekartor som datainsamlingsmetod**

De konstruerade tankekartorna ger en komplex bild av lärares arbete uppdelad i två huvudkategorier. Under dessa finns ett flertal underkategorier av olika karaktär där lärararbetet presenteras med ord, begrepp och uttryck från lärarna. Med hjälp av tankekartorna har lärares arbete utanför verksamheten i barn/elevgrupp synliggjorts. Det kan tyckas som att utrymmet för organisering av arbetet är större än arbetet riktat mot barnen/eleverna. Det är därför viktigt att framhålla att dessa tankekartor och i berättelserna i anslutning till dem ger en beskrivning av lärares arbetsuppgifter men däremot inga jämförelser av hur lång tid olika uppgifter tar i anspråk. Genom kombinationen av intervju och skissande av tankekarta, har många aspekter av lärares arbete inkluderats och tankekartan ger en möjlighet att visualisera dessa. Vi ville få en bild av lärares totala arbete och inte endast den delen av arbetet som sker i relation till barnen/eleverna. Den metod som använts har varit framgångsrik i relation till syftet med studien och framför allt i relation till de frågor som handlar om planering, organisation och administration av lärares arbete. Dessa aspekter är oftast undervärderade i dagligt tal om lärares arbete. Ett vanligt sätt att tala om lärares arbete är t.ex.

med begreppsparet kärn- och kringverksamhet, ett sätt att beskriva som i sig innebär en värdering av olika aspekter det dagliga arbetet. Istället vill vi föreslå att man gör en distinktion mellan begreppen lärares uppdrag (att utifrån styrdokumentens mål genomföra verksamheten i barngrupp/elevgrupp) respektive lärares arbete, som då innefattar alla de olika dimensionerna i lärares arbete och alla uppgifter som är nödvändiga förutsättningar för att genomföra verksamheten på detta sätt.

Tankekartan har också inneburit en möjlighet för lärarna att få en bild av det egna arbetsinnehållet. De intervjuade arbetslagen var förvånade över arbetets komplexitet så som det framträdde i tankekartan, men uttryckte också ett bekräftande över dess innehåll. Genom den valda metoden gavs en god bild av lärares bilder av sitt vardagsarbete. Vi ville att lärarna i arbetslagen skulle ha inflytande över både intervjun och utformandet av tankekartan. Man kan tänka sig att användningen av denna metod kan sträcka sig mycket längre genom att involvera lärarna mera i analysarbetet, men också att man kan använda tekniken som en förankringsprocess i t.ex. ett utvecklingsarbete. Genom att intervjua hela arbetslag ges deltagarna möjlighet att lyssna till varandra och genom att teckna en karta finns möjligheter att synliggöra arbetet. Därifrån kan man tänka sig att arbetslaget gemensamt bestämmer ett område för fortsatt utveckling.

## **Möjligheter och hinder i arbetssituationen**

De ingående praktikerna har på många sätt goda materiella förutsättningar, när det gäller yttre förhållanden som lokaler och utrustning. Förskoleavdelningens lokaler är troligen ganska representativa för svensk förskola, medan förskoleklass och grundskoleklasser har ovanligt goda lokalmässiga förutsättningar, som möjliggör flexibilitet och samarbete i och mellan grupper och mellan pedagoger. De organisatoriska och ekonomiska ramarna framstår därför som större hinder för pedagogerna än de materiella; de upplever en spänning mellan de möjligheter som dessa villkor och ramar erbjuder och de visioner och målsättningar som de utifrån sin professionella kunskap och sitt pedagogiska perspektiv vill arbeta mot, dvs. deras tolkning av sitt uppdrag. I resultaten framkommer några exempel där pedagogerna menar att de ställs inför dilemman. Ekonomiska argument har företräde före de pedagogiska, t.ex. när förskollärarna har att välja mellan flera barn eller färre arbetstimmar i gruppen eller när grundskollärare pekar på förändringar i elevgrupper eller tvånget att ta enstaka lektioner i andra klasser. Sådana dilemman hanteras med att man ökar sin arbetsinsats, genom intensifiering av arbetet, eller ett vanmäktigt accepterande av status quo, och kanske till och med, åtminstone i sina uttalanden, avsäga sig ansvaret och överlåta det till chefen. Skolledaren uppfattas ha stor makt. I studien finns även exempel på att ett politiskt beslut fattats om att alla lärare skall arbeta med portfolio som dokumentation. Detta framstår som en fråga med anknytning till arbetssätt och arbetsmetoder, dvs. pedagogiska frågor som traditionellt hört till lärarkårens professionel-

la ansvarsområde. Trots att lärares professionella kunskap och kompetens framhållits i debatten under senare år, så menar lärarna i studien att deras kunskap inte kan göra sig gällande. Kanske är retoriken i debatten om lärares professionalitet snarare ett sätt att dölja att det skett en maktförskjutning från den enskilde läraren till skolledarskap och politiska nämnder?

## **Samverkan och interaktion**

Alla tre praktikerna, menar vi, är präglade av samarbetskultur. Förutom att pedagogerna deltar i formella samarbetsformer kännetecknas arbetsplatserna av en samverkan som bygger på spontanitet och frivillighet, och som sker i många olika sammanhang. Det finns en kontinuitet i arbetslagen som skapar trygghet i gruppen, och det verkar finnas en strävan efter gemensamma förhållningssätt och gemensam pedagogisk grundsyn, något som beskrivits som förutsättningar för en verksamhet som bygger på omsorgsetik (Noddings, 1992, 2002). Men det finns också risker med en sådan kontinuitet. Det kan leda till outtalade krav på konsensus, och att det skapas en personlig hjärtlighet i interaktionsmönstren som innebär att det både blir svårt att se kritiskt på den egna verksamheten, och att uttala kritik, om och när den finns. Normativitet och reifieringar i den förment gemensamma pedagogiska ideologin och det pedagogiska förhållningssättet som eftersträvas blir svåra att upptäcka. Öppenhet och gemensamt arbete i klass och barngrupp innebär samtidigt stora möjligheter till social kontroll av varandras arbete och varandras förhållningssätt. En stark gemensam grundsyn kan på det sättet samtidigt innebära en exkluderande diskurs.

## **Demokrati och kontroll**

I alla tre verksamheterna präglas pedagogernas berättelser av en pedagogisk retorik med många gemensamma drag, en retorik som ansluter sig till rådande pedagogisk ideologier. Man diskuterar verksamhetens innehåll och form i termer av elevinflytande, individuella val och barns initiativ. Det egna förhållningssättet framstår som välvilligt och baserat på en omsorgsrationalitet som ser till välbefinnande och trygghet hos barn och elever. Man diskuterar inte i termer av styrning och kontroll eller sin position och sina möjligheter till påverkan i barngrupp och klassrum. Maktperspektivet är frånvarande i lärarnas berättelser och i deras tal döljs den asymmetriska maktrelationen mellan barn och pedagoger. Normativitet och disciplinering, en vänlig men dold maktutövning, osynliggörs under en icke-auktoritär retorik. Såväl normer som innehåll framstår som normaliserande och disciplinerande, t.ex. i "den goda leken". Samtidigt döljs att pedagogerna faktiskt inte bara har makt utan också det slutgiltiga ansvaret för att verksamheten skall verka mot läroplanens målsättningar vad gäller innehåll och värdegrund, ett ansvar som framstår som tydligare i en målrelaterad och konkurrensinriktad pedagogisk verksamhet av idag. Lärarens roll framstår som tillbakadragen i retoriken, som om barnen skall uppnå läroplanens mål själva.

## **Traditionens genomslag i verksamheten**

I tidigare forskning som beskrivit pedagogers uppfattningar om förskola och skola lyfts ofta skillnader mellan verksamheterna fram. Förskolan har av tradition positionerat sig gentemot skolan, och dominerats av en helhetssyn på barnet och en syn på barnet som natur (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994; Davidsson, 2002), medan skolan uppfattas som kultur- och kunskapsåterskapare och inriktad på kognitiv utveckling. Verksamheten i förskolan beskrivs som fri och demokratisk medan skolan framstår som normativ och auktoritär. Ett sådant uttryck är skolifiering av förskolan och framför allt förskoleklassen (Skolverket, 2001), ett begrepp som oftast inte anknyter till dagens skola utan vidmakthåller myten om gårdagens. Denna uppfattning får ett stort genomslag även i dagligt tal om de tre praktikerna. Det man ofta glömmer bort här är förskoleklassens tradition, som vilar på barnträdgården och lekskolan där en av uppgifterna var skolförberedande verksamhet. I vår studie kan vi konstatera att om förskolans rutiner kring mat och hygien skalas bort så är strukturen på vardagen tämligen likartad i alla tre verksamheterna. Det är lärarledda samlingar med större grupper med påföljande aktiviteter för barnen/eleverna enskilt och i mindre grupp. I förskolan och förskoleklassen benämns aktiviteterna lek medan de i skolan kallas för skolarbete.

Att förskolan sökt positionera sig i kontrast till skolan kan förstås utifrån skillnader i makt och styrka mellan institutionerna, skillnader som kan relateras till klass- och genusaspekter i relation till historisk tradition. Förskolans anknytning till kvinnligt genus och som kvinnligt verksamhetsområde, där omsorg tidigt funnits som ett tydligt mål, och den "fria" leken som ett signum, kan ha medfört att de normativa och styrande aspekterna av verksamheten kommit i skymundan. Verksamheten i skolan bygger på en patriarkal tradition, lärande och prestationer uppfattas som centrala, vilket kan ha inneburit att de normativa och styrande aspekterna blivit tydliga medan omsorgsinriktning och helhetssyn på eleverna mera sällan lyfts fram som fundamentala delar av lärares arbete. I de observationer som gjordes framkommer en tydlig bild av hur samtliga pedagoger strävar efter att utveckla relationer till varje enskilt barn/elev. Andra tecken som tyder på närhet och en omsorg för individen handlade om blickar, uppmuntrande nickningar, klappar på axeln eller att ta de mindre barnen i knät.

Att skillnader i synen på barnen och på det egna uppdraget så starkt uppehållits, har inneburit att verksamheterna ofta beskrivits utifrån dessa perspektiv, snarare än vad som präglat den dagliga verksamheten. I denna studie är det snarare de stora likheterna mellan pedagogernas arbetsuppgifter och arbetsinnehåll som blir tydliga. Språkligt manifesteras verksamheterna ofta utifrån en beskrivning av innehållet i aktiviteterna för barn och elever, snarare än utifrån pedagogrollens innehåll och innebörd. Det innebär att deras arbete i de andra dimensio-

nera blir ner-tonade i beskrivningarna. Liksom Hansen (1999) kan vi konstatera, att dessa innehållsdimensioner – beskrivna som lek respektive skolarbete – framstår som en grundförutsättning, som man sedan utvecklar sin pedagogiska kompetens kring, en kompetens som bland annat innebär flexibilitet, lyhördhet, förmåga att tolka och förstå barn och deras behov och att stödja barns lärande. Samtidigt framstår det som att leken i förskola och förskoleklass uppfattas lika ”tvingande” för barnen som skolarbetet är för eleverna i skolan.

## **Lärande och omsorg sammanflätat i vardagen**

När pedagogerna beskriver sitt arbete sker det ofta utifrån de aktiviteter som planeras och genomförs med barn och elever. Detta kan kanske förstås i relation till olika värdering av och olika sätt att tala om olika dimensioner i lärararbetet. I vår studie blir det emellertid tydligt, att de pedagogiskt-didaktiska och de socio-emotionella dimensionerna, målorienterade och relationsorienterade arbetsuppgifter och förhållningssätt, är sammanvävda i vardagen. Arbete som anknyter till omsorg och välbefinnande, arbetsuppgifter som är genusmärkta som ”kvinnliga”, konkurrerar inte med arbete för måluppfyllelse i lärande och prestation utan är snarare förutsättningar för denna. Detta stöds också av en nyligen publicerad studie från Skolverket (2005). I denna utvärdering av några skolors verksamhet visade det sig, att de skolor som lyckades bäst utmärktes av en dubbel satsning på omsorg och kunskap. I dessa skolor kännetecknades lärarens förhållningssätt av en samtidig satsning på kunskapsmål och social omsorg och kontroll. Skolorna präglades av en organisation som tillät nära relationer mellan lärare och elever, vilket gav lärare bättre kännedom om elevernas hela situation, och en förtroendefull relation till eleverna. Enligt vår tolkning karakteriseras de verksamheter som presenterats i denna studie av god kännedom om eleverna och en förtroendefull relation mellan pedagoger och barn/elever. Därmed finns goda förutsättningar för att utveckla miljöer för lärande.





## REFERENSER

- Acker, J. (1991). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. I J. Lorber & S. A. Farrell (Red.), *The social construction of gender* (s. 63-79). London: Sage.
- Acker, S. (1999). *The realities of teacher's work: never a dull moment*. London: Cassell.
- Ahlstrand, E. (1995). *Lärares samarbete- en verksamhet på två arenor. Studier av fyra arbetslag på grundskolans högstadium*. Linköping: Linköpings universitet.
- Aili, C. (2005). *Breaks for stress and breaks for rest – a study of teachers' work breaks*. Paper presented at NERA, Oslo, March 10-12.
- Aili, C. & Brante, G. (2004). *Developing Categories to Study Teachers Daily Work in a Perspective of Organising*, Paper presented at NERA's 32nd Congress, Reykjavik, March 11-13, 2004
- Arfwedsson, G. (1994). *Nyare forskning om lärare: Presentation och analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning* (Didactica 3). Stockholm: HLS förlag.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. New York: Basic Books.
- Broadly, D. (1987). *Den dolda läroplanen*. (5. uppl.). Stockholm, Lund: Symposium.
- Buzan, T. (1994). *Boken om mindmaps* [sv. övers. Åke Wilsby]. Kista : Docendo läromedel.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press.
- Claesson, S. (2004). *Lärares levda kunskap*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 217.
- Colnerud, G. & Granström, K. (1993). *Respekt för lärare – Om lärares professionella verktyg – yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS förlag.

- Connell, R.W. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R.W. (2003). *Om genus*. (sv. övers.) Göteborg: Daidalos.
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola: om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS förlag.
- Davidsson, B. (1999). Skilda och gemensamma världar. Två lärares perspektiv på integrerad förskola-skola verksamhet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4, (2), 182-197.
- Davidsson, B. (2002). *Mellan soffan och katedern: en studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg Studies in Educational Sciences 174.
- Davies, K. (1996). *Önskingar och realiteter*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Ds (1997:10)*. Samverkan för utveckling : om förskolan, skolan och skolbarnsomsorgen. Stockholm: Fritzes.
- Duffy, M. (2005). Reproducing Labor Inequalities: Challenges for Feminists Conceptualizing Care at the Intersections of Gender, Race, and Class. *Gender and Society*, 19, (1), 66-82.
- Eilard, A. (2004). Genus och etnicitet i en "läsebok" i den svenska mångkulturen i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9, (4), 241-62.
- Einarsson, J., & Hultman, T. (1984). *Godmorgon pojkar och flickor : Om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber
- Ekwall, S. (1991). *Gamla småskolor och deras lärare: levnadsminnen och miljöbilder*. (Årsböcker i svensk undervisningshistoria, 71). Uppsala.
- Elgqvist-Salzman, I. (1993). *Lärlarinna, Kvinna, Människa*. Carlssons Bokförlag.
- Elliot, J (1991/1998). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes. Open University Press.
- Englund, T. (1992). Önskas professionella lärare? Nja, helst didaktiskt kompetenta. *Didaktisk Tidskrift*, 2-3.
- Fagrell, Birgitta. (2000). *De små konstruktörerna: flickor och pojkar om kvinnligt och manligt i relation till kropp, idrott, familj och arbete*. Stockholm: HLS: Idrottshögskolan, Studies in educational sciences, 30.

- Fjellström, R. (2003). Fostrans mening. I Gannerud, E. & Rönnerman, K. *Lärande och omsorg i förskola och skola. Rapport från ett forskarseminarium 21-22 november, 2002*. Göteborgs universitet: institutionen för pedagogik och didaktik, IPD-rapporter 2003:0335 – 60.
- Fletcher, J. K. (1998). Relational Practice: A Feminist Reconstruction of Work. *Journal of Management Inquiry*, 7, (2), 163-186.
- Fletcher, J. K. (1999). *Disappearing acts: Gender, Power and Relational Practice at Work*. Cambridge, London: The MIT Press.
- Florin, C. (1987). *Kampen om katedern. Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folk skolans lärarkår 1860-1906*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Forsberg, U. (2002). *Är det någon "könsordning" i skolan?: analys av könsdiskurser i etniskt homogena och etniskt heterogena elevgrupper i årskurserna 0-6* Umeå: Umeå universitet, Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, 68.
- Fredriksson, G. (1985). *Integration förskola-skola-fritidshem går det? Utvärdering av en försöksverksamhet med integration/samverkan mellan förskola-skola-fritidshem på syskonstugan i Tungelsta*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik, rapport nr 15.
- Gannerud, E. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning: Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 137.
- Gannerud, E. (2003). *Lärararbetets relationella praktiker: ett genusperspektiv på lärares arbete*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik, IPD-rapporter 2003:4
- Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2003). *Lärande och omsorg i förskola och skola. Rapport från ett forskarseminarium 21-22 november, 2002*. Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik, IPD-rapporter 2003:03.
- Gannerud, E., & Wernersson, I. (1997). Vad lever vi för? Om jämställdhet som frihet eller begränsning. I Å. Mäkitalo & L. Olsson (Red.), *Vuxenpedagogik i teori och praktik: Kunskapslyftet i fokus* (SOU 1997:158, s. 103-114). Stockholm: Fritzes.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and womens' development*. Cambridge; Harvard University Press.

- Goffman, E. (1986). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of experience*. Boston. Northeastern: University Press.
- Gonäs, L. (Red.) (2005). *På gränsen till genombrott: om det könsuppdelade arbetslivet*. Stockholm: Agora.
- Goodson, I.F. (2005). *Vad är professionell kunskap? Förändrade värderingar av lärares yrkesroll*. Lund: Studentlitteratur.
- Goodson, I. F., & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- Goodson, I. F., & Numan, U. (2002). Teacher's Life Worlds, Agency and Policy Contexts. *Teachers and teaching: theory and practice*, 8, (3-4), 269-277.
- Gran, B. (1982). *Från förskola till grundskola. Villkor för barns utveckling I ålderna kring skolstarten*. Malmö: CWK Gleerup, Studia Psychologica et Pedagogica – series altera 59.
- Halldén, G. (2003). Välfärd och ofärd. Omsorgens plats i det senmoderna samhället. I Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2003). *Lärande och omsorg i förskola och skola. Rapport från ett forskarseminarium 21-22 november, 2002*. Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik, IPD-rapporter 2003:03. 61-71.
- Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen i samverkan*. Gothoburgensis. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg Studies in Educational Sciences 131.
- Hansson, A. (2003) . *Praktiskt taget : aktionsforskning som teori och praktik - i spåren efter LOM*. Göteborg: Göteborgs universitet, sociologiska institutionen, Göteborg studies in sociology, 14.
- Harding, S. (1986). *The science question in feminism*. Ithaca: Open University Press.
- Harding, S. (1987). Instabiliteten i den feministiska teoribildningens analytiska kategorier. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, (2-3), s. 4-22.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hatje, A-K. (1999). *Från treklang till triangeldrama: barnträdgården som ett kvinnligt samhällsprojekt under 1880-1940-talen*. Lund: Historiska media.

- Havung, M. (2000). *Anpassning till rådande ordning; en studie av manliga förskollärare*. Studia psychological et paedagogica. Series altera, 14. Malmö: Malmö högskola, institutionen för pedagogik.
- Henckel, B. (1990). *Förskollärare i tanke och handling: en studie kring begreppen arbete, lek och inläring*. Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, 27.
- Hirdman, Y. (1988). Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, (3), 49 -63.
- Hirdman, Y. (2002). *Genus – om det stabila föränderliga former*. Stockholm: Liber.
- Hollingworth, S. & Socket, H. (1994). *Teacher Research and Educational Reform*. Ninety-third Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: Chicago Press.
- Holmlund, K. (1996). *Låt barnen komma till oss. Förskollärarna och kampen om småbarnsinstitutionerna 1854-1968*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Hult, A., Olofsson, A. & Rönnerman, K. (2005). Tio år senare – Lärares syn på yrket I en skola under förändring. I Länsförsäkringar: *Läraryrollen i ett föränderligt samhälle. En antologi om några forskningsprojekt som fått stöd från Länsförsäkringsbolagens forskningsfond*.
- Hultman, G. (2001). *Intelligenta improvisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Illich, I. (1983). *Gender*. London: Marion Boyars.
- Imsen, G. (1988). Maskuliniteten i skolekulturen: Holdes den vid liv gjennom lærerutdanningen? I H. Jacobsen & L. Højgaard (Red.), *Pige og dreng - på lige fod*. Köpenhamn: Nordiska Ministerrådet og Ligestillingsrådet.
- Isling, Å. (1988). *Det pedagogiska arvet: Kampen för och mot en demokratisk skola del 2*. Stockholm: Sober.
- Jackson (1990). *Life in classrooms*. (2 uppl.) New York: Teacher's College Press.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg Studies in Educational Sciences 141.

- Johansson, E. (2003). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Fritze.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6, (2), 81-101.
- Johansson, U. (1997). Den offentliga sektorns paradoxala maskuliniseringstendenser. I E. Sundin (Red.), *Om makt och kön*. SOU 1997:83 (s. 273-305). Stockholm. Fritzes.
- Karlson, Ingrid. (2003). *Könsgestaltningar i skolan: om könsrelaterat gränsupprätthållande, gränsuppluckrande och gränsoverskridande*. Linköping: Linköpings universitet, institutionen för beteendevetenskap, Linköping studies in Education and Psychology, 91.
- Kemmis, S. (2005). Knowing Practice: searching for saliences. *Pedagogy, Culture & Society* 13 (3), 391-426.
- Keränen, M. (1986). Kvinnor och dualism. I Bengts, U., Bergman, S., Keränen, M., Liljeström-Skarp, M. & Riska, E. (1986) *Jämställdhet eller emancipation*. Institutionen för kvinnoforskning vid Åbo Akademi.
- Khatti, N. & Miles, B. (1993). *Mapping Restructuring. Final report, 1991-1993*. Sparkhill, NY: Center for Policy Research.
- Kihlström, S. (1995). *Att vara förskollärare: om yrkets pedagogiska innebörder*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 102.
- Kryger, N. (1993). Grabbarna i prydlighetens skola. I Utbildningsdepartementet. *Visst är vi olika!* Stockholm: Fritzes.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Käller, K. (1990). *Fostran till andrarang: en studie av dominansprocessen vid skolstart och via vägar genom utbildningssystemet ur ett kvinnovetenskapligt perspektiv*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, Uppsala studies in education, 34.
- Kärrby, G. (1987). *Könsskillnader och pedagogisk miljö i förskolan*. Rapport 02. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik
- Kärrby, G. (2003). Kommentar till forskarseminariet "Lärande och omsorg i förskolans och skolans uppdrag: begrepp och teorier. I Gannerud, E. & Rönnerman, K. *Lärande och omsorg i förskola och skola. Rapport från ett fors-*

- karseminarium 21-22 november, 2002*. Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik, IPD-rapporter 2003:03, 107-114.
- Labarée, D. F. (1992). Power, knowledge, and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, 62 (2), 123-154.
- Lather, P. (1987). The absent presence: Patriarchy, capitalism, and the nature of teachers' work. *Teacher Education Quarterly*, 14 (2), 25-38.
- Lind, U. (2001). *Positioner i svensk barnpedagogisk forskning – En kunskapsöversikt*. (Skolverket , rapport Nr). Stockholm: Liber Distribution.
- Lindahl, M. (1996). *Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 103). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis 103.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Lindgren, G. (1999). *Klass, kön och kirurgi: relationer bland vårdpersonal i organisationsförändringarnas spår*. Malmö: Liber.
- Lindqvist, P. (2002). *Lärares förtroendearbetstid*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen, forskarutbildningen i pedagogik.
- Little, J. W. (1990): The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teacher College Record*, 91(4), 509 –536.
- Ljungblad, T. (1980). Förskola-grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder. Göteborg Studies in Educational Sciences 33). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis 33.
- Löfdahl, A. (2002). *Förskolebarns lek: en arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Karlstad: Karlstad universitet, institutionen för utbildningsvetenskap.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago.
- Lundgren, A. S. (2000). *Tre år i g: perspektiv på kropp och kön i skolan*. Eslöv: B. Östlings bokförl. Symposion, Etnologiska skrifter, 23.
- Lundgren, U.P. (2002). Utbildningsforskning och utbildningsreformer. *Pedagogisk forskning I Sverige* (7) 3, 233-243.
- Lpfö-98. *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.



- Lpo-94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lundqvist, Å., Davies, K., & Mulinari, D. (Red.). (2005). *Att utmana vetandets gränser*. Malmö: Liber.
- Läraryrket (1994). *Läraryrket – om professionella lärare*. Stockholm: Läraryrket.
- Maher, F. A. and Tetreault, M. K. T. (1994). *The feminist classroom*. New York: Basic Books.
- Markström, A.-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik : en etnografisk studie*. Linköping: Linköpings universitet, institutionen för utbildningsvetenskap.
- Martin, J. R. (1994). *Changing the Educational Landscape: Philosophy, Women and Curriculum*. New York: Routledge.
- Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod* (original på engelska 1988). Lund: Studentlitteratur.
- Miller J. (1996). *School for women*. London : Virago.
- Myrdal, A. (1935). *Stadsbarn. En bok om deras fostran i storbarnkammare*. Stockholm: Kooperativa förbundet.
- Månsson, A (2000). *Möten som formar interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Malmö: Malmö högskola, Studia psychologica et paedagogica series 147.
- Månsson, E., & Persson, A. (2004). Meningsfullt arbete i krävande arbetsmiljö – lärare i skolan. I Gustafsson, R. Å. & Lundberg, I. (Red.). *Arbetsliv och hälsa*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Noddings, N. (1988). An ethic of care and it's implications for instructional arrangements. *American Journal of Education*, (96) 2.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative Approach to Education*. New York: Teacher College Press.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people. A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- Nordahl, B. (1994). *Hankön i skolan: En debattbok om pojkar i en kvinnovärld*. Lund. tiedlund.

- Nordberg, M. (Red.). (2005). *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Nordäng, U-K. (2002). *Lärares raster: innehåll i mellanrum*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen, Forskarutbildningen i pedagogik.
- Odelfors, B. (1996). *Att göra sig hörd och sedd: om villkoren för flickors och pojkars kommunikation på daghem*. Stockholm: Stockholm universitet.
- Ohlson, J. (Red.). (2004). *Arbetslag och lärande: lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.
- Olofsson, S.S. (1995). *Kvinnor i svensk skola - en studie av kvinnliga lärare och skolledare* (Pedagogiska punkten). Malmö: Lärarhögskolan i Malmö.
- Olsson, G. (2002). Relationen mellan forskning och praktik. I Svensson, L., Brulin, G. Ellström, L-E. & Widegren, Ö. (Red). *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet. Arbetsliv i omvandling 2002:7.
- Orlenius, K. (1999). *Förståelsens paradox : yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg Studies in Educational Sciences 142.
- Paechter, C. (1998). *Educating the other: Gender, power and schooling*. London: Falmer Press.
- Persson, S. (1991). *Förskolan i ett samhällsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2002). ”Det är ju ett annat jobb”: Förskollärare, grundskollärare och lärarstudier om professionell identitet i konflikt och förändring. *Pedagogisk forskning I Sverige* (7) 4, 257-278.
- Pramling, I. (1988). *Att lära barn lära*. Göteborg: Acta Universitatis Gotheburgensis 70.
- Pramling, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats för att utveckla barns förståelse för sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gotheburgensis 94.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Prop 1999/2000:135 Regeringens proposition, En förnyad lärarutbildning*. Stockholm.

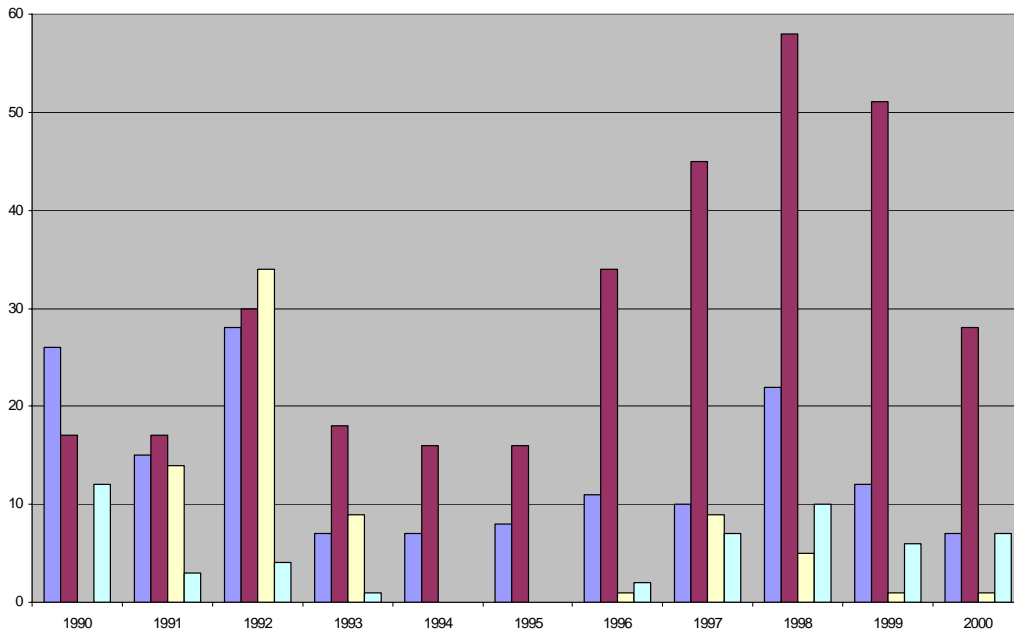
- Reason, P. & Bradbury, H. (2001) (Red.). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. Sage Publication.
- Rhöse, E. (2003). *Läraridentitet och lärararbete; fem livsberättelser*. Karlstad university studies: Karlstad.
- Richardson, G. (1999). *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu* (6., rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Runesson, U. (2003). Att upptäcka kritiska skillnader i lärandemiljön. I Gannerud, E. & Rönnerman, K. *Lärande och omsorg i förskola och skola. Rapport från ett forskarseminarium 21-22 november, 2002*. Göteborgs universitet: institutionen för pedagogik och didaktik, IPD-rapporter 2003:03.
- Rönnerman, K. (1993). *Lärarinnor utvecklar sin praktik. En studie av åtta utvecklingsarbeten på lågstadiet*. (ak avhl) Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Rönnerman, K. (2000). Att växa som pedagog. Utvärdering av ett aktinsforskningsprojekt i förskolan. . Göteborgs universitet: institutionen för pedagogik och didaktik, IPD-rapporter 2000:23.
- Rönnerman, K. (2004) (Red.). *Aktionsforskning i praktiken. Erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2005). Participant knowledge and the meeting of practitioners and researchers. *Pedagogy, Culture and Society* 13 (3), 291-311.
- Scherp, G-B. (2005). [www.kau.se/pbs](http://www.kau.se/pbs).
- Selander, S. (1989) (Red). *Kampen om yrkesutövningen, status och kunskap*. Lund. Studentlitteratur.
- Simmons-Christensson, G. (1991). *Kom låt oss leva för våra barn. Om den svenska förskolans pionjärer*. Almqvist & Wiksell förlag.
- Skolverket (2001). *Visionerna finns, men inte tiden – 46 lärare om nödvändiga och önskvärda villkor för utveckling och förändringsarbete i skolan*. Rapport nr. 626. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005). *Om skolors olikheter och deras betydelse för elevernas resultat*. Rapport nr. 273. Stockholm: Skolverket
- Socialstyrelsen (1987). *Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Socialdepartementet.

- Solberg, A. K. (1997). *Att vara kvinna och chef: Kvinnligt ledarskap i människovårdande organisationer* (K. Larsén, sv. övers.). Stockholm: Kommentus. (Original publ. 1995).
- SOU 1972:26. Förskolan del 1. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning. Stockholm:
- SOU 1985:22. Förskola-skola. Betänkande av förskola-skola-kommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997:21. Växa i lärande. Förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997:157. Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan. Slutbetänkande av Barnomsorg och Skolakommittén. Stockholm.
- Spender, D. (1982). *Invisible women: The schooling scandal*. London: Writers and Readers.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: Sage Publications.
- Stedt, L. (2004). Informellt och formellt organiserande – lärares vardagliga samverkan. I Ohlson, J. (Red.). *Arbetslag och lärande: lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.
- Strömberg, B. (1994). *Läraryrket – en profession? En överblick och några funderingar i anslutning till aktuell professionsforskning*. Göteborg: Göteborgs Universitet. Institutionen för vårdläroplaner. Rapport nr 1994:2.
- Stukat, S. (1998). *Lärares arbetsplanering under och efter utbildningen*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 121.
- Tallberg Broman, I. (1991). *När arbetet var lönen. En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Tallberg Broman, I. (1995) *Perspektiv på förskolehistorien*. Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, I. (2005). *Finns det jämställdhetsdagis i Skåne?* Opublicerat manuskript.

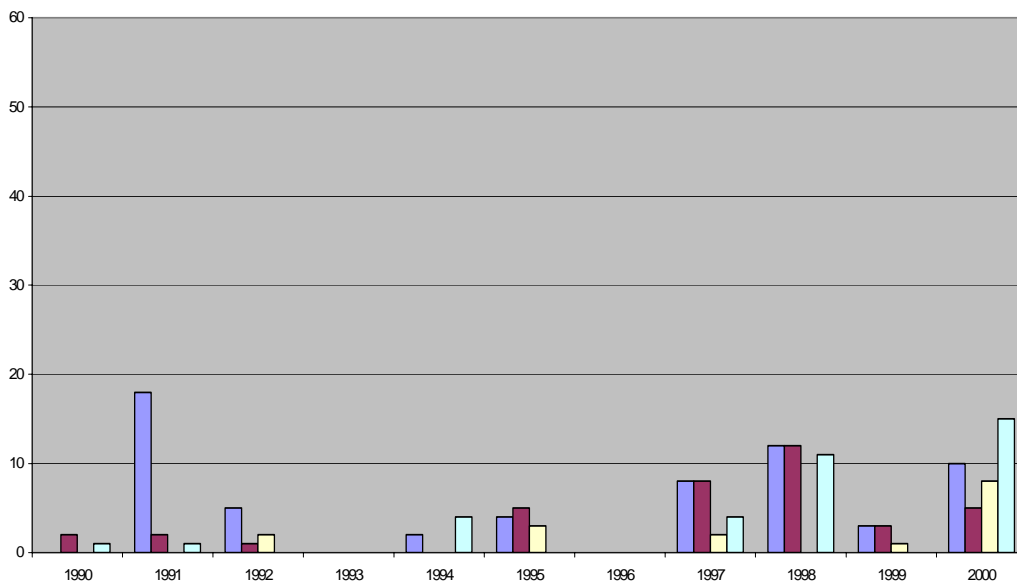
- Tallberg Broman, I., Rubinstein Reich, L., & Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla: Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Skolverket, Forskning i fokus, nr. 3.
- Tancred, P. (1995). Women's work. A challenge to the sociology of work. *Gender, Work and Organisation*, 2 (1), 11-2
- Thorne, B. (1992). Girls and boys together ... but mostly apart: Gender arrangements in elementary schools. I J. Wrigley (Red.), *Education and gender equality* (s. 115-130). London: Falmer Press.
- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet*. Malmö: Lärarutbildningen vid Malmö Högskola, Malmö studies in Educational Sciences No. 10.
- Ullman, A. (1997). *Rektorn – en studie av en titel och dess bärare*. Studies in Educational Sciences, 11. Stockholm: HLS.
- Ursing, A- M.(1998). *De kallar mig fröken, fast jag är fru och adjunkt! : hur man har talat om och till kvinnliga lärare*. Malmö: Lärarhögskolan. Ämnesdidaktiska studier 16.
- Vallberg Roth, A-C. (1998). *Könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, International.
- Vallberg Roth, A-C. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- van Maanen. J (1988). *Tales of the Field. On writing Ethnography*. Chikago: The University Chikago Press.
- Ve, H. (1989). *Gender differences in rationality*. Paper presenterat vi NFPP:s konferens i Umeå, mars.
- Vogt, Franziska. (2002). A Caring Teacher: explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education* (14) 3, 251-64.
- Wiechel, A. (1981). *Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium. Barn som deltagit i samverkan förskola-lågstadium. Barn med särskilda behov av stöd och stimulans*. Malmö: CWK Gleerup. Studia Psychologica et Pedagogica – series altera 56.
- Weiler, K. (1995). Women and the professionalization of teaching. I L. W. Anderson (Red.). *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2 uppl., s 76-80). Oxford: Pergamon.

- Weiler, K. (1988). *Women teaching for change*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Weiner, G. (2005). Critical Action Research and Third Wave Feminism: a meeting of paradigms. *Educational Action Research* 12 (4) 631-643.
- Weiner, G. & Berge, B-M. (2001). *Kön och kunskap*. Lund: Studentlitteratur .
- Wernersson, I. (1977). *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 22.
- Wernersson, I. (1988). *Olika kön samma skola? En kunskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- von Wright, M. (1999). *Genus och text: när kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?* Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.
- Yin, R.K. (1984). *Case Study Research. Design end Methods*. (Revised edition) London: Sage Publications.
- Zeichner, K.M. & Noffke, S. (2001). Practitioner Research. In V. Richardson (Red.). *Handbook of Research on Teaching* (4<sup>th</sup> ed.). Washington DC: American Educational Research Association.
- Ödman, J. (2004). Hermeneutik och forskningspraktik. I B. Gustavsson (Red.). *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Öhrn, E. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion: en observations- och intervjustudie av högstadielvers lärarkontakter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg Studies in Educational Sciences 77.

**LEDARE  
Förskolan**



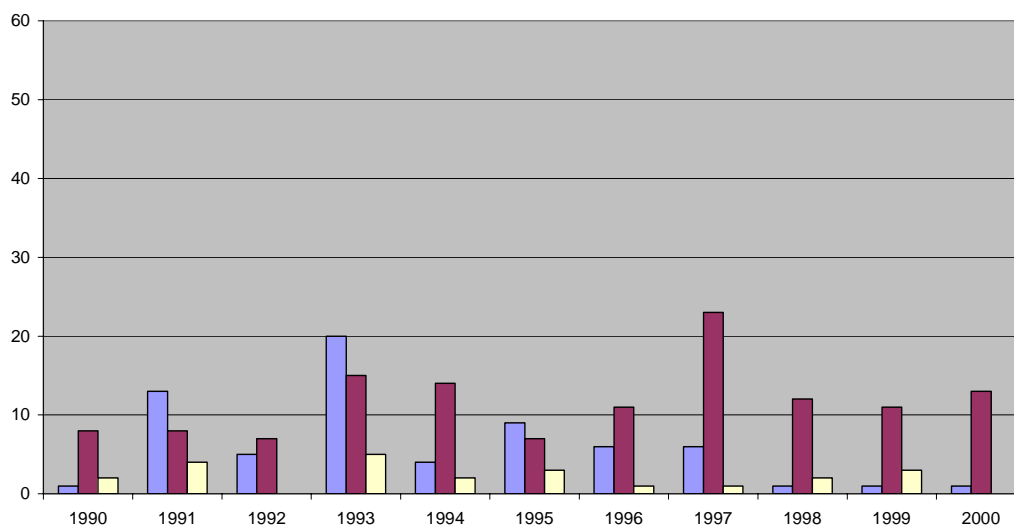
**INSÄNDARE  
Förskolan**



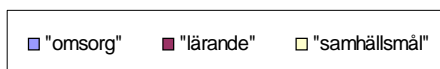
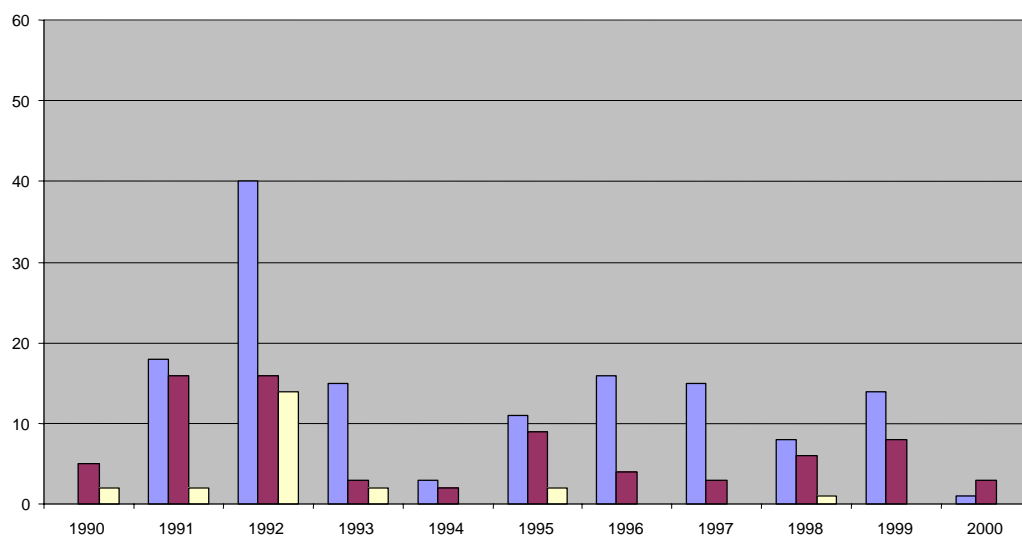
■ OMSORG ■ LÄRANDE □ ORGANISATION □ SAMHÄLLSMÅL

Figur 1 och 2

**LEDARE**  
Lärarnas Tidning



**INSÄNDARE**  
Lärarnas Tidning



Figur 3 och 4



2002-12-06

Barn- och ungdomsförvaltning  
X kommun

**Förfrågan om deltagande i forskningsprojektet ”Lärande och omsorg i förskolans och skolans uppdrag”**

Undertecknade har fått medel från Riksbankens Jubileumsfond för att under år 2001-2003 genomföra ett forskningsprojekt med titeln ”Lärande och omsorg i förskolans och skolans uppdrag”. Projektet innehåller tre delstudier, varav två innebär datainsamling i förskolans och skolans vardag. Detta innebär att vi bland annat vill studera hur förskolans och skolans uppdrag kommer till uttryck i verksamheterna. Exempel på aktuella frågeställningar: Hur påverkas det dagliga arbetet av kommunens villkor och ramar? Hur ser de faktiska ramarna ut? Vad betyder dessa för hur förskollärare och grundskollärare uppfattar och beskriver sina uppdrag?

Vi söker nu en kommun av lämplig storlek och med blandad befolkningsstruktur där vi kan genomföra våra fältstudier. Datainsamlingen kommer att omfatta dels information om kommunens resursfördelning och organisation av dessa verksamheter, dels intervjuer och diskussioner med personal i förskola och skola. Vi har funnit att X kommun motsvarar våra krav, och vill gärna genomföra vårt projekt i X. Är detta möjligt? Vi hoppas på ett framtida samarbete.

Vi ser fram emot ett skriftligt och positivt svar!

Vänliga hälsningar

Karin Rönnerman  
docent, projektledare

Eva Gannerud  
fil.dr.

**Punkter inför mötet med förvaltningschef i X kommun 5 februari, 2003**  
**Inledande orientering om X kommun**

- Hur ser kommunens organisation som helhet ut?
- Vilka olika enheter (praktiker) finns representerade i kommunen?
- Hur skiljer de sig åt från varandra?
- Finns "våra" praktiker inom ett område?
- Kontaktpersoner till "vårt" kommande studieområde.

**Ekonomiska ramar i kommunen**

- Hur ser den ekonomiska resursfördelningen ut?
- Hur stor är den totala budgeten?
- Vad styr avsättning till skola/förskola? Vilka prioriteringar görs? Hur är diskussionen?
- Fördelningen till "vårt" område – hur ser den ut?
- Hur ser fördelningen ut till de tre praktikerna vi studerat, likheter/skillnader? Behovsstyrt, barnpeng?
- Namn på ansvarig personer såsom: ekonomichef, förvaltningschef, områdeschef, rektor, ae-enhet eller motsvarande. Namn? Vi avser kunna följa hur pengarna fördelas hela vägen och kunna se hur pengarna handläggs och ärenden behandlas samt hur kommunikationen sker mellan nivåerna. Kan vi få observera sådana möten? När? Var? Hur? Är de offentliga?
- Hur såg fördelningen ut 1990 jämfört med 2000? (jämförelse)
- När sker diskussionen om resursfördelningen under året? När fördelas medlen?

**Personalfördelning**

- Hur ser personalkåren ut på "vårt" område?
- Pedagogernas examen
- Personalens arbetsuppgifter
- Tjänstebeskrivningar
- Antal barn/vuxen
- Kommunalt arbetstidsavtal
- Kompetensutveckling
- Undervisning

### **Lokaler och utrustning**

- Uteplatsen, finns det möjlighet för lek, grovmotoriska aktiviteter
- Planlösningen inomhus
- Inredning och utrustning i lokalerna
- Elevorienterande material
- Bibliotek

### **Policy**

- Kommunens policydokument vad gäller förskola och skola
- Kommunal skolplan
- Kommunens kvalitetsbeskrivningar (till Skolverket)

### **Övriga frågor**

- Kan de pedagoger som senare kommer att delta i delstudie C få kompensation för arbetet?
- Vidare information om projektet till områdescheferna kan göras av förvaltningschefen helt kort denna veckan.
- Hitta en tid då vi kan komma till ”vårt” område och presentera oss och projektet
- Olika datainsamling i ett tidsperspektiv

## **Punkter inför mötet med områdesgruppen 29 april**

Detta är en preliminär företeckning över uppgifter som vi vill samla in från aktuell verksamhet:

### **Elevunderlag**

- Upptagningsområde?
- Antal?
- Organisation och faktisk gruppindelning?
- Principer för gruppindelning?

### **Personalfördelning**

- Hur ser personalkåren ut på ”valt” område? Tex följande uppgifter:
- Antal anställda?
- Pedagogernas utbildning?
- Arbetslagens sammansättning? Principer?
- Personalens arbetsuppgifter?
- Tjänstebeskrivningar?
- Antal barn/vuxen?
- Kommunalt arbetstidsavtal?
- Kompetensutveckling? Kommunal och individuella planer?
- Undervisningstid?
- m.m.

### **Lokaler och utrustning**

- Lokalernas förläggning och storlek?
- Uteplatsen, utseende och utrustning?
- Planlösningen inomhus?
- Inredning och utrustning i lokalerna?
- Elevorienterande material?
- Bibliotek m.m.?

### **Övriga frågor**

- Villkor för pedagogernas deltagande
- Tider för fortsatta kontakter

Karin Rönnerman, projektledare  
Tel 773 2174  
[karin.ronnerman@ped.gu.se](mailto:karin.ronnerman@ped.gu.se)

Eva Gannerud  
tel 773 22  
[eva.gannerud@ped.gu.se](mailto:eva.gannerud@ped.gu.se)

**GÖTEBORGS UNIVERSITET**  
Institutionen för pedagogik och didaktik

Information till föräldrar

Personalen på Y förskola och i några klasser i Y-skolan (förskoleklass – år 3) har valts som deltagare i ett forskningsprojekt som handlar om lärares och pedagogers arbetssituation och arbetsvillkor. Vi som är ansvariga för projektet heter Karin Rönnerman och Eva Gannerud och vi kommer från Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs Universitet. Vi har fått tillstånd från Y-kommun kommun och skolledning att genomföra projektet.

Under några veckor under vårterminen kommer vi att vid några tillfällen göra besök i dessa verksamheter. Vi kommer att i första hand samtala med personalen, men vi kommer också att vara med och göra observationer och anteckningar under deras arbetsdag. Vi kommer alltså att finnas med i klassrum och förskolelokaler tillsammans med barn och elever vid dessa tillfällen, och vill därför informera er om vårt projekt. Vi vill betona att vi *inte* kommer att observera eller intervjua barnen utan vårt intresse är enbart riktat mot personalens arbetssituation.

Har ni några frågor är ni välkomna att kontakta

Karin Rönnerman, projektledare  
tel 773 2174  
Epost: [karin.ronnerman@ped.gu.se](mailto:karin.ronnerman@ped.gu.se)  
[eva.gannerud@ped.gu.se](mailto:eva.gannerud@ped.gu.se)

Eva Gannerud  
tel 773 2222  
epost:

## **Inför första samtalet (mindmapping) med personalen**

### **Praktiskt**

- Bandspelare + mikrofon + adapter
- Band
- Blädderblocksblad
- Post-it lappar
- Pennor
- Papper
- A5 papper
- Punkter inför samtalet

### **Genomförandet**

Arbetet kommer att ske i fyra faser:

- En presentation av helheten innehållande 1 samtal, 2 observationer, 1 samtal, egna anteckningar av vissa aspekter. Tidsmässigt beräknas studien pågå till mitten av maj. Presentera dagens mindmapintervju
- Genomföra mindmapintervjun utifrån en samtalsguide (s 2)
- Avrundning av samtalet. Påminnelse om fortsättningen. Boka tider för observation och avslutande samtal.
- Renskriva mindmappen på ett A5-papper. Kopiera den och skicka tillbaka till arbetslaget. Fota bilden för datoranvändning. Återanknytta till mindmappen vid observationer genom att ange att de områden vi observerat har hämtats från mindmapintervjun.

### **Samtalsguide**

- Presentera hela datainsamlingen hur den kommer att genomföras under våren 04. Inledande mindmapsintervju, därpå 2 observationer med uppföljande reflektion samt därefter ett avslutande samtal. Efter det avslutande samtalet ska de intervjuade personerna skriva egna anteckningar om några aspekter som vi lyfter fram utifrån observationerna. Arbetet kommer att pågå under våren, men inte längre än till 15 maj. Betona att detta är en ny metod för oss som vi parallellt kommer att pröva ut och utveckla tillsammans med dem. Presentera vad mindmapsintervjun går ut på. Vi vill teckna en bild av vad arbetet innebär och innehåller. Använder oss därför av såväl

bandspelare som paper och post-it lappar. Kan förändras under samtalets gång. Lappar kan flyttas.

- Inledande samtal kring pedagogernas utbildningen. När gick de utbildning? Var gick de? Vilken utbildning?  
Yrkeserfarenhet. Hur länge har de jobbat? Hur länge inom förskolan/skolan? Hur länge på denna förskolan/skolan? Erfarenheter av att arbeta i arbetslag? Just detta arbetslag?
- På det blädderblockspapperet står XX/YY angivet i mitten inringat. Betona att det är en poäng att hela arbetslaget är med. Betona att de inte behöver tycka lika utan att den kollektiva bilden är det viktigaste att teckna. Mindmapintervjun inleds med frågan:  
*Kan ni beskriva ert arbete här på XX/YY ....*  
Tänkbara frågor:  
Hur tänker du då?  
Varför är det bra?  
Finns det fler möjligheter?
- Summering av vad som sagt efter ca 15-20 minuter samt ytterligare frågor av typen:  
Har du något mer att säga om detta?  
Är du nöjd med detta?  
Hur skulle du vilja göra i stället?  
Om du/ni tittar på den här bilden är det då områden som är mer lärande/omsorg?  
Hur prioriterar man vad som är viktigt?  
Vad skulle ni vilja göra mer av?
- Avrundning av samtalet. Delge arbetslaget att vi gör en sammanfattning i en mindmap som sedan kopieras och skickas till dem. Påminnelse om kommande observationer där mindmappen bildar ett underlag för områden att observera.

## **Intervjuguide för den andra intervjun**

Inled med en diskussion kring innehållet i tankekartan: Reaktionen på bilden? Överensstämmer den med din egen bild? Vi kommer att fortsätta att diskutera den högra sidan men först en snabb titt till vänster: Är det något som fattas och som du vill lägga till? Har vi missuppfattat något?

Sedan följer vi rubrikerna i tankekartan:

### **A. Mål och intentioner :**

1. Tillägg eller kommentarer?
2. I vilka avseenden tycker du att du kan genomföra dessa intentioner i ditt arbete?  
Vad kan du se för hinder och möjligheter? Yttre hinder eller egna begränsningar? Vad har du för möjligheter att påverka sin situation?
3. Hur har du och ditt kunnande utvecklats på det här området? Vilken betydelse har vardagsarbetet; barnen; arbetslaget osv. haft?  
I vilken utsträckning har du fått någon form av mer formellt stöd - utbildning, handledning osv.? Vad saknar du och vad skulle du vilja ha?

### **B. Arbetssätt och innehåll:**

1. Tillägg eller kommentarer?
2. Vad finns det för konkreta hinder och möjligheter i vardagen för att genomföra detta arbete? Yttre hinder eller egna begränsningar? Vad har du för möjlighet att påverka genomförandet i vardagen?
3. Vad är det som ligger till grund för att du har utvecklat detta arbetssätt? Hur anser du att det är kopplat till dina övergripande mål? Hur mycket har du påverkat det själv? Vilket kunnande saknar du? Vilken form av stöd och kompetensutveckling har du fått/ skulle du vilja ha?

### **C. In/utskolning, föräldrarbete**

1. Tillägg eller kommentarer?
2. Hur har denna organisation vuxit fram? Vad finns det för brister och möjligheter i den? Inre/yttre begränsningar? Hur mycket har du kunnat påverka arbetssättet??



3. Hur har du och ditt kunnande på detta område vuxit fram? I vilka avseenden anser du att du skulle vilja kunna/veta mer? Vilken slags stöd har du fått i denna process?

#### **D. Avslutande diskussion**

1. Kan du beskriva hur du ser på ditt uppdrag som förskollärare idag? Har det förändrats under de år du arbetat? På vilket sätt?

2. Vilka tankar har du kring ordet lärande? Tror du att ditt synsätt förändrats under de år du arbetat? Diskuteras lärande i förskolan mer /mindre eller på ett annat sätt än för några år sen? Hur kommer det sig? Har läroplanen haft betydelse, och i så fall hur?

3. Vi har i brist på bättre begrepp använt ordet omsorg för att beskriva vissa aspekter av pedagogiskt arbete. Vad har du för tankar kring detta begrepp? Hur skulle du vilja formulera/beskriva en helhetssyn på ditt pedagogiska arbete?

4. Hur har du upplevt deltagandet i projektet? Vad har varit negativt och vad har varit positivt? Vad skulle vi kunnat göra annorlunda?

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för pedagogik och didaktik  
Karin Rönnerman/Eva Gannerud  
Mars-04

### **Några riktlinjer för observationsstudien**

Observationerna görs en halv dag från det barnen kommer till och med lunch.

Observationerna riktas in mot skeenden och bemötanden. Focus ligger här på vad som händer läraren, vilka händelser som involveras i och hur hon bemöter barnen i dessa händelser.

Efter observationen samtalar vi med varandra om vad vi sett och lyfter fram några episoder som vi vill diskutera med lärarna.

Samtal med lärarna ca 1 timme. Frågor kring hur de tänkte när de gjorde vissa saker. Samtalet bandas.

### **Situationer att observera på förskolan**

- Tamburen. Vi observerar var sitt barn och väljer barn 3 och 6 som kommer
- Frukosten . Vi sitter vid var sitt bord och registrerar skeenden och den vuxnes bemötande
- Samling. Vi följer var sin pedagog
- Leken. Vi väljer olika situationer som vi följer. Detta kan t ex vara i olika rum där olika aktiviteter förekommer eller sätts igång-
- Lunch. Vi sitter med vid var sitt bord och registrerar skeenden och den vuxnes bemötande. Annat bord vid observation 2.

### **Situationer att observera i förskoleklassen och i skolan**

- Mottagandet vid dagens början. I skolan följer vi varsin lärare. I förskoleklassen sitter vi i olika rum
- Samling/inledning av dagen
- Leken /undervisning
- Avslutning av dagen inför lunchen
- Följer med till bamba, men gör inga observationer där

# Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola

## En fallstudie ur ett genusperspektiv

Studien som presenteras i denna rapport är finansierad av Riksbankens Jubileumsfond. Studien utgår från en genusteoretisk förståelse och från ett samhälleligt perspektiv där förskolans och skolans historiska tradition lyfts fram.

Studien har genomförts i förskola, förskoleklass och grundskolans första studieår i samma område. Den bygger på dokument om förskolans och skolans organisation samt på intervjuer med lärarna och observationer i verksamheterna. En speciell form av datainsamling, konstruktion av tankekarta, har utvecklats inom projektets ram.

Resultatet presenteras dels genom dessa tankekartor, dels i form av två beskrivningar. Beskrivningarna presenterar hur arbetet organiseras och planeras, samt hur pedagogerna arbetar med mål och innehåll med barn och elever. Resultatet visar vilken mångfald av olika arbetsuppgifter som ingår i pedagogernas dagliga arbete, uppgifter som alla är lika nödvändiga för att de skall kunna genomföra sitt uppdrag.



Eva Gannerud är fil.dr. i pedagogik och verksam som universitetslektor vid Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.



Karin Rönnerman är docent i pedagogik och verksam som universitetslektor vid Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

GÖTEBORGS  
UNIVERSITET