



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildningen

Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Ökad samverkan i arbetslag

En jämförelse av samverkan i två arbetslag

Therése Ludvigson
Lisa Thedenius

LAU 350
Handledare: Tarja Häikiö
Examinator: Karin Eriksson
Rapportnummer: HT05-6030-03

Abstract

Arbetets titel:	Ökad samverkan i arbetslag; En jämförelse av samverkan i två arbetslag.
Arbetets art	Examensarbete i det allmänna utbildningsområdet för lärarprogrammet om 10 poäng.
Sidantal	29
Författare	Therése Ludvigson, Lisa Thedenius
Handledare	Tarja Häikiö
Tidpunkt	Höstterminen 2005

Bakgrund	Som nyutbildade pedagoger kommer vi att kastas ut i arbetslagsarbete. Vi vill öka vår förståelse av samverkan i arbetslag. Den svenska skolan är i ett förändringsstadium där barnens dag skall vara en helhet, de vistas i samma lokaler och möter samma pedagoger under hela dagen. Arbetet i arbetslag underlättar inte bara för barnen utan även för pedagogerna. De får möjlighet att ta tillvara kompetenser och kunskaper.
Syfte	Syftet med uppsatsen är att undersöka om det finns samverkan i arbetslaget och hur man arbetar för att underlätta arbetet för både barn och pedagoger i verksamheten. Vi ämnar även att jämföra två arbetslag i deras arbete med samverkan. En fråga vi ställer oss är om skapande verksamhet har någon relevans i arbetet med samverkan i arbetslag.
Material och Metod	Vår uppsats är uppbyggd av material i form av litteratur som bygger på tidigare forskning om arbete i arbetslag och samverkan. Som metod har vi valt att använda oss av deltagande observationer och kvalitativa intervjuer med pedagoger som arbetar i arbetslag.
Slutsatser	Vi har kommit fram till att det finns olika sätt att samverka på i skolan. För att samverka måste arbetslaget ha samma tankar och värderingar om vad arbetet med samverkan skall innebära. Vi anser att skapande verksamhet underlättar i arbetet med samverkan.

Förord

Redan när vi läste LAU 300 kom vi fram till att det var samverkan som vårt examensarbete skulle handla om. När kursen startade hade vi svårt att få en handledartid med en gång eftersom handledaren var bortrest. Hur skulle vi nu ta och fortsätta vårt arbete? Vi satte oss tillsammans vid datorn och sökte efter böcker och publikationer på Internet om samverkan och integration. När vi beställt böckerna och fått hem dem, delade vi dem och läste hälften var.

Efter vår första handledarträff blev vårt syfte allt klarare och vår metod föll på plats. Vi skulle nu göra deltagande observationer och intervjuer. Vid första tillfället vi var vi ute på varsin skola men plötsligt hoppade en av skolorna av och vi fick börja söka oss till ett ny skola. Vid det andra tillfället gick vi ut båda två och observerade i varsin klass.

Under skrivarbetet har vi arbetat på lite olika sätt. Vissa dagar har vi delat upp arbetet och skrivit på olika håll och andra dagar har vi skrivit tillsammans.

Innehåll

Abstract	
Förord	
Innehåll	
1. Inledning.....	
1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte och problemformulering	1
1.3 Kortfattad metod och materialbeskrivning	2
1.3.1 Metod	2
1.3.2 Urval av deltagande observation och intervjuer.....	2
2. Teoretisk anknytning.....	3
2.1 Sociokulturellt perspektiv	3
2.2 Litteraturgenomgång	5
2.2.1 Varför samverkan?	5
2.2.2 Arbetslagsarbete	6
2.2.3 Gemensam planering.....	7
2.2.4 Temaarbete	8
2.2.5 Pedagogisk dokumentation	8
2.2.6 Skillnader mellan förskola och skola	9
2.2.7 Lokaler	10
3. Metod och resultat.....	11
3.1 Deltagande observation	12
3.1.1 Sammanfattning av deltagande observationer i arbetslag 1	13
3.1.2 Analys och kommentar på deltagande observationer i arbetslag 1	14
3.1.3 Sammanfattning av deltagande observationer i arbetslag 2	15
3.1.4 Analys och kommentar på deltagande observationer i arbetslag 2	15
3.2 Intervjuer	17
3.3 Sammanfattning av intervjuerna i arbetslag 1	18
3.3.1 Analys och kommentar på intervjuer i arbetslag 1.....	19

3.4 Sammanfattning av intervjuerna arbetslag 2	21
3.4.1 Analys och kommentar på intervjuer i arbetslag 2.....	22
3.5 En jämförelse av arbetslagen.....	24
4. Konklusion	28
5. Referenslista	30
6. Bilagor	32
6.1 Bilaga 1 Observationsschema	32
6.2 Intervjufrågor	33

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Vi läser sista kursen som heter LAU 350 Människan i världen III, examensarbete om tio poäng på lärarprogrammet vid Göteborgs universitet. Vi i det här fallet innefattar Therése Ludvigson som tidigare läst matematik och natur i barnens värld och Lisa Thedenius som har läst barn och ungas uppväxtvillkor och lärande. Tillsammans har vi läst skapande verksamhet för tidigare åldrar. Båda har tidigare vikarierat inom förskola och skola och vi har erfarenhet av att vara ungdomsledare i gymnastik och dans. Vårt examensarbete kommer att handla om det finns samverkan i arbetslag inom skolan och hur de samverkar i så fall. Vi vill ta reda på hur skapande verksamhet underlättar i arbetet med samverkan i arbetslag. Har skapande verksamhet någon relevans i arbetet med samverkan? I vårt arbete vill vi ta reda på detta genom deltagande observationer, ostrukturerade intervjuer och litteratur. Genom att arbeta med samverkan i arbetslag tar man vara på varandras kompetenser, antar en gemensam barnsyn och framförallt ska hela dagen bli till en helhet. Vi har valt att inrikta oss på två olika arbetslag inom skolan som innehåller lärare, förskollärare och fritidspedagoger som arbetar med barn i åldrarna sex till åtta år. Vi har valt dessa åldrar för att här arbetar flera olika yrkeskategorier med samma barn i klasser och olika grupperingar.

Inom förskola och fritidshem är traditionen att arbeta med både skapande verksamhet, samverkan och arbetslag, medan man i skolan arbetat ensam med mer ämnescentrerad verksamhet. När man arbetar med samverkan kan man behandla ett ämne ur flera olika perspektiv. Här får barnen tillfälle att arbeta med hela kroppen och alla sinnen för att fördjupa sina kunskaper och färdigheter. För att få denna verksamhet att fungera krävs det av pedagogerna att de kan ta vara på varandras tillgångar och resurser samt se hela verksamheten som en helhet. Man kan även utveckla sin egen yrkesroll genom att lära av varandra. Förskollärare och fritidspedagoger har ofta stora kunskaper om lek, skapande verksamhet och ett tematiskt arbetssätt. Tillsammans med lärarens ämneskunskaper blir det en balans mellan olika former för lärande.

1.2 Syfte och problemformulering

I Läroplanen står det att läsa att samverkan skall gynna barnens mångsidiga utveckling och lärande i ett helhetsperspektiv, därför är vårt huvudsyfte att ta reda på om och i såfall hur man arbetar med samverkan i arbetslag under skoldagen. Ett underliggande syfte är jämförelsen mellan två arbetslag som arbetar med samverkan. Hur arbetar då pedagogerna i arbetslaget för att öka samverkan? Vilka är skillnaderna respektive likheterna? Kommer skapande verksamhet att underlätta för ökad samverkan i arbetslaget? ”Samarbetsformer mellan förskoleklass, skola och fritidshem skall utvecklas för att berika varje elevs mångsidiga utveckling och lärande” (Läraryrket, 2001, s 19).

Vi har valt att rikta oss mot pedagoger som arbetar med barn i de yngre åldrarna, år F-2. Detta är ett ämne som fångat oss av den orsaken att vi kommer att få större kunskap om hur samverkan kommer att fungera och vi kommer förhoppningsvis att bättre veta hur man ska ta med skapande verksamhet i undervisningen på ett naturligt sätt. Läroplanen från 1994 styrker att ”alla som arbetar i skolan skall samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling

och lärande” (Läraryrket, 2001, s 17). Skola och fritidshem kompletterar varandra, fritidspedagogerna med sin mångsidighet och lärarna med sin ämneskunskap. Fritidspedagogerna kan med sin kunskap tillföra ytterligare ett perspektiv i undervisningen (Skolverket, 2002, s 15).

1.3 Kortfattad metod och materialbeskrivning

1.3.1 Metod

Efter att vi valt litteratur och läst in oss på vårt ämne valde vi att gå ut till två olika arbetslag och jämföra hur de på olika sätt arbetar med samverkan. De vanligaste sätten att samla information inom utbildningsvetenskap är enligt Stukát följande: intervjuer, enkäter eller frågeformulär och observationsmetoder. Det allra vanligaste är att använda sig av intervjuer (Stukát, 2005, s 36, 37). I de olika arbetslagen genomförde vi deltagande observationer med lärare och förskollärare. Intervjuer gjorde vi sedan med förskollärare, lärare och fritidspedagoger. Vi valde att ta med fritidspedagogen i intervjun för att få en helhetsbild av arbetslaget, men inte i den deltagande observationen eftersom vårt arbete riktar sig mot skoldagen.

1.3.2 Urval av deltagande observation och intervjuer

Från början visste vi inte riktigt hur vi skulle gå tillväga, men fick tips av vår handledare att vi skulle göra en deltagande observation för att se hur de arbetar på två skolor med samverkan. Att göra en deltagande observation innebär att man går ut i verksamheten och observerar det som sker. När man gör intervjuer kan det hända att intervjupersonen säger det som låter bra istället för att berätta hur de i verkligheten handlar (Stukát, 2005, s 49). Under en deltagande observation ser man vad som egentligen händer och inte bara vad intervjupersonen säger utan också vad den gör. För att kunna se skillnader mellan förskoleklass och skola bestämde vi oss för att gå ut på varsin skola och göra deltagande observationer och intervjuer. Vi valde att gå ut i två olika arbetslag där vi ville titta på hur de arbetade med samverkan mellan pedagogerna. Vilka skolor skulle vi då besöka? Vi beslöt oss för att ringa runt till ett par skolor i Göteborgsområdet, som vi tidigare under utbildningen haft kontakt med. Det var två arbetslag som beslutade sig för att vara med i vår undersökning. I det ena arbetslaget arbetar de medvetet för att öka samverkan medan det andra arbetslaget precis påbörjat sitt arbete med samverkan. Första dagen skulle vi vara med och observera förskoleläraren i förskoleklassen på de olika skolorna och nästa dag skulle vi observera läraren som arbetar i klassen. Efter observationerna återkom vi till skolorna för att göra intervjuerna med förskollärare, fritidspedagog och lärare i arbetslaget. Vi valde endast att intervjua fritidspedagogen eftersom vårt arbete riktar sig mot samverkan under skoltid.

2. Teoretisk anknytning

2.1 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet bygger på en konstruktivistisk syn på lärandet. Man lägger den största vikten vid att kunskapen konstrueras genom samarbete i en kontext. Den sker inte primärt genom individuella processer. I läroprocesserna spelar lärare, arbetskamrater en helt annan roll än att bara ge stimulans och uppmuntran till individuell konstruktion av kunskap. Den interaktionen som sker i samspel med andra är avgörande för vad som lärs och hur det lärs (Dysthe, 1996, s 41).

Enligt Vygotskij är den kognitiva utvecklingen inte självstyrd utan den sker i samspel och i samarbete med andra. I stort sett menar Vygotskij att vi lär i samspel med andra, dessa saker ska vi senare i livet klara av själva (Dysthe, 1996, s 81). För att uppnå ett socialt samspel mellan eleverna styrks temainriktat arbete, det eleven klarar idag med hjälp av en kamrat eller en lärare kan eleven själv klara av imorgon, enligt Vygotskij. Han menar också att man inte lär sig utan mening. Kunskapen måste erövrats och det är intresset som är utgångspunkten för erövringen. Straff fostrar endast slavar enligt honom. Några av Vygotskijs pedagogiska överväganden var att han ansåg att ”alla former av psykiskt liv utvecklas i det sociala, mänskliga samspelet och att de redan utvecklade erfarenheterna förmedlas genom språket” (Jerlang mfl. 1999, s 287). Med detta, menar Vygotskij, att samspelet i undervisningen blir centralt.

Både Vygotskij och Ellen Key betonade vikten av de estetiska läroprocesserna i skolan. Det är deras tankar och teorier som nu ligger till grund för våra läroplaner. Vygotskij menade att det i skolan skulle finnas en balans mellan det manliga och det kvinnliga. Kvinnan skulle inte längre vara ett lägre kön som det tidigare varit. I skolan skulle nu läraren lämna sin position som expert och det skulle bli en jämställdhet mellan pedagog och elev (Häikiö, 2005-04-07). Reggio Emilia-pedagogiken har låtit sig inspireras av Vygotskijs syn på lärande och lek. ”Det handlar om ett handgripligt konstruerande av kunskap i en process där öga, hjärna och hand möts – ett kunskapsskapande arbete” (Lenz Taguchi, 1997, s 38).

En av Vygotskijs teorier var ZPD – zonen för proximal utveckling. Här menade han att man lär sig av den som kan lite mer än en själv, mellan dessa två skall det finnas en balans. Alla människor har olika kunskapsnivåer och pedagogen måste vara lyhörd för sina elevers olika utvecklingszoner. Lärandet är dynamiskt, inte statiskt. När barnen föds har de ett fåtal grundläggande funktioner som är medfödda. Det är uppmärksamhet, minne och varseblivning, dessa formar kulturen som barnen lever i till mera avancerade mentala funktioner. Det är två komponenter som är centrala för lärandet, minnet/erfarenheten och fantasin/föreställandet. För barnen bearbetas verkligheten i leken och det är fantasin som är bearbetningsformen. Enligt Vygotskij är allt lärande kroppsligt lärande. Som det är i skolan idag får barnen en traditionell undervisning där det kroppsliga lärandet ofta utesluts (Häikiö, 2005-04-07). Vygotskij säger att det finns två utvecklingsnivåer som det är nödvändigt att skilja på (Lillemyr, 2002, s 146). Den existerande utvecklingsnivån som hänger ihop med fullförd utveckling och den potentiella utvecklingsnivån som handlar om framtida utveckling. Den potentiella utvecklingsnivån innebär att utvecklingsuppgifter som barnet klarar av med hjälp av en vuxen eller tillsammans med andra barn som har mer kunskaper. Den närmaste utvecklingszonen, menar Vygotskij, blir då avståndet mellan den existerande och den potentiella. För att planera en god verksamhet i skolan måste planeringen göras i förhållande till denna zon. För att

barnen ska uppnå en mognad måste de peka framåt mot det ännu omogna. Undervisningen som ligger före barnets utveckling gör att barnet lär sig i samverkan med andra barn och läraren att hitta utmaningar som passar med deras potentiella utvecklingsnivå. All kognitiv utveckling och allt tänkande har sin utgångspunkt i en social verksamhet menar Vygotskij. Med detta menar han att allt individuellt tänkande har sitt utgångsläge i en social aktivitet.

Om man ser från ett konstruktionistiskt perspektiv ses barnsynen och förhållningssättet som något som är föränderligt (Lenz Taguchi, 1997, s 17). Det vi konstruerar och den förståelse och innebörd som vi lägger i saker uppstår i samspel med andra människor. Kunskapen skapas kontinuerligt, byggs på genom vår interaktion med omvärlden. Det är via språket, kroppsspråket, bilden, konsten, musiken och rörelsen som vi tillsammans skapar en gemensam mening och innebörd i vår kommunikation med omvärlden (Lenz Taguchi, 1997, s 18). Det mesta lärandet sker genom att lyssna, läsa, skriva och tala. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är det språket och kommunikationen som är förbindelsen mellan individuella mentala processer och de sociala läroaktiviteterna (Dysthe, 1996, s 10). Säljö (2000, s 22) menar att språket fungerar som en länk mellan kultur, interaktion och individens tänkande på grund av att språket är ett kollektivt, interaktivt och individuellt sociokulturellt redskap. ”Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är kommunikativa processer förutsättningar för människans lärande och utveckling. Det är genom att lyssna, samtala, härma och samverka med andra som barnet får del av kunskaper och färdigheter ända från sin tidigaste barndom och lär sig vad som är intressant och värdefullt i kulturen” (Dysthe, 1996, s 48).

Vygotskij säger att barnen har en förhistoria innan de börjar skolan. Barnen har en mängd med erfarenheter och kompetenser långt innan de kommer till skolan. Han menar vidare att lärandet i förskolan inte skiljer sig i så stor omfattning från lärandet i skolan. Detta beror på att de kunskaper som barnen lär sig i förskolan inte är av samma sort som de får lärdom av i skolan (Lillemyr, 2002 s 145, 146).

Enligt Vygotskij är motivationen till att leka, framförallt ouppfyllda önskningar och behov som frustreras och därför blir utlästa genom leken (Jerlang med flera, 1999 s 287). Vidare säger han att leken blir till ur den sociala världen. Barnet bearbetar det som den upplevt i leken för att tillägna sig sin omvärld. Man kan ofta se att i leken har barnet kommit längre i sin utveckling, än vad den har kommit i dess andra aktiviteter. I leken blir barnet mer medveten om sina egna handlingar och motiv och därigenom utvecklas barnets sociala förståelse, vilja och målinriktning. ”Med Vygotskijs perspektiv på lek och lärande påpekar Engen (2001) att det inte räcker med att skolan organiserar för lärande genom lek. Man måste dessutom sörja för att barnen får kompletterande erfarenheter och upplevelser som både är verklighetsbaserade, nyanserade och varierande. Detta är lika viktigt som att ge tid och utrymme för lek. Men organiserad på så sätt bidrar leken till att barnen själva skapar den närmaste utvecklingszonen om vilket Vygotskij ställde krav på skolan” (Lillemyr, 2002, s 149).

2.2 Litteraturgenomgång

2.2.1 Varför samverkan?

Varför ska vi öka samverkan och integration i skolan? 1998 infördes en ny skolform – förskoleklass enligt beslut från riksdagen. Syftet med införandet av en ny skolform var bland annat att förbättra arbetsformerna för pedagogerna och skapa ett nytt pedagogiskt förhållningssätt i den verksamheten mellan förskola, grundskola och fritidshem. Med detta skapas villkor för en kontinuitet i det livslånga lärandet såsom det går att läsa i läroplanen och bakgrundstexterna till dessa. Införandet av förskoleklass var en del i inledandet i arbetet med ökad samverkan mellan förskola, grundskola och fritidshem. Sexårsverksamheten är frivillig för barnen men obligatorisk för kommunerna att erbjuda, vanligast är att barnen går 15 timmar i veckan (Skolverket, 2001, s 3, 36). Ett mål att uppnå med samverkan uppifrån är att genom ekonomi och organisation kan man mer effektivt och utnyttja resurserna mellan skola och skolbarnomsorg. Ett av huvudsyftena till samverkan är ekonomisk effektivisering där man då kan använda gemensamma lokaler, personalen kan samordna sina arbetsprogram och kan fördela arbetet på ett nytt sätt. Det andra huvudsyftet är att förbättra och utveckla verksamheten för barnen vars dag i skolan kommer att bli en helhet. De kommer då inte att behöva springa mellan olika verksamheter (Flising, 1995, s 13). Men hur är det för pedagogerna, är detta arbetssätt en tillgång för dem? Kernell (2002, s 193) beskriver att det inte ges tillräckliga resurser för att utveckla denna relativt nystartade idé som samverkan egentligen är. Kommer verksamheten att bli en mötesplats där förskola och skola får en liknande syn på det lärande barnet, pedagogens roll och det pedagogiska arbetet? Kommer nu verksamheten att byggas på en gemensam värdebas? För att detta ska utvecklas bör förskolans och skolans traditioner synliggöras och medvetandegöras innan de kan utvecklas vidare (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994, s 22).

Enligt boken *Samtal Samverkan*, är det upp till varje enskild kommun och varje arbetsplats att själva bestämma verksamheten som de vill ha den. Man kan utföra samverkan på många olika sätt med varierad intensitet i samarbetet (Läraryrket 1997, s 9). Det kan handla om allt från att en förskollärare och en lärare gör något tillsammans till en total omorganisation i alla nivåer av kommunens hela verksamhet för samverkan menar Flising (1995, s 10). Vem får ut mest av samverkan? Flising (1995, s 30, 37) anser att det är läraren och verksamheten under skoldagen som vinner mest på arbetet med samverkan och framförallt vinner barnen på ökad samverkan. När verksamheten kommer att vara i anslutande lokaler och pedagoger som arbetar mot samma mål, gör att skoldagen kommer att bli en helhet för barnen. Eleverna slipper gå mellan olika lokaler och byggnader och de möter samma lärare under hela dagen. Fritidspersonalen är de som får göra den största förändringen i arbetet med samverkan, gång på gång får de gå in i klassen och agera som hjälplärare eller som en extra resurs, vilket lärarna ofta ser som en fördel i arbetet. Aktiviteter som skapande verksamhet och andra praktiska delar i verksamheten som t.ex. teater, lek och andra aktiviteter får fritidspersonalen ideligen ta hand om. Flising (1995, s 50, 51) skriver att detta ofta ses av barnen som ett positivt avbrott i den traditionella skoldagen och de barn som inte går på fritidshem får också göra praktiska moment under skoldagen. Vidare skriver Flising (1995, s 51) att de praktiska aktiviteterna som barnen upplever som roliga kan ibland upplevas som ett tvång när alla ska göra likadana produkter. Tanken med görandet blir ett tvingande istället för en kunskap.

Flising (1995, s 10) menar att man tillsammans genom samverkan kan utveckla en bättre verksamhet för barnen. Detta är efter en ökad gemensam resursanvändning, ledning och administration. Man får nu ut mer av verksamheten och förbättrar den för samma pengar som tidigare på grund av att man mer effektivt använder de tillgängliga resurserna.

2.2.2 Arbetslagsarbete

För att skapa en bra verksamhet och genomföra ett gemensamt ansvar för elevernas lärande och fostran, krävs att pedagogerna i arbetslaget har ett gott samarbete. Någon form av fortbildning och utbildning är viktig för att skapa en delad syn på lärandet och samverkan. Även de strukturella villkoren har en stor mening för pedagogernas möjlighet att kunna göra ett bra arbete. Det finns två olika arenor som man kan se samarbete på, den formella arenan som man kan säga vara de organiserade mötena mellan personalen och informella arenan där personalen tar hjälp av varandra och det som står deras intressen nära, som är det viktiga (Skolverket, 2001, s 20, 51). ”Målet för verksamheten bör vara att skapa villkor för förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger som möjliggör ett meningsfullt samarbete på såväl den formella och informella arenan” (Skolverket, 2001, s 52). Genom att integrera förskola, skola och fritidshem bildar den pedagogiska verksamheten en helhet, integrationen höjer kvaliteten i de olika verksamheterna (Skolverket, 1998, s 50). Dahlberg och Lenz Taguchi (1994, s 16) menar att helheten är viktig för barnen. Det är genom helhetsförståelsen som barnen ges möjlighet att se och förstå sammanhang. I förskolan och på fritidshem arbetar man på detta sätt medan man i skolan arbetar mer ämnesuppdelat. Skolan håller på att förändras men förändringar tar tid. Folkesson med flera (2004, s 74) visar på att den tid och möjlighet man har i ett projekt innebär att det finns tid att upptäcka och erkänna att man inte är fullärd. De ställer sig då frågan om detta inte är det som är att vara professionell. Det kräver att man som pedagog förändrar sina föreställningar om det aktuella arbetet. Som pedagog är det lätt att av vana hamna i rutiner som kan vara svåra att bryta. Dessa rutiner markerar lärarens identitet, de skapar en trygghet för arbetet och för gruppen. Kernell (2002, s 28, 29) menar att traditionella rutiner ska utmanas av nytänkande. Det är genom att relatera sitt gamla arbetssätt mot det nya som man formar kunskap och kan utveckla både arbetssätt och kompetens (Thors Hugosson (Red), 2003, s 67). ”Förändringsarbete sker således inte enligt någon enkel modell. Jag tror att det sker i mötet mellan det kända och det okända, och i skärningspunkten och spänningsförhållandet mellan teori och praktik” (Lenz Taguchi, 1997, s 16). Det är när pedagogerna diskuterar och går på djupet i begreppet kvalitet som pedagogerna får möjlighet att upptäcka hur den pedagogiska verksamheten kan utvecklas. Genom att kritiskt bearbeta den egna verksamheten kan pedagogerna upptäcka att det i vissa fall saknas kunskaper på vissa områden. Vilket kan leda till fortbildning (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s 129).

En del av detta är idén om lagarbete, om det förvaltas rätt kommer det att bli en kvalitetshöjning i verksamheten. I boken *Respekt för läraryrket*, säger författaren att det är svårt för lärare att utveckla sin kompetens eftersom man ensam möter ett kollektiv, man får ingen kritik på det arbete man gör, varken positivt eller negativt. Att arbeta i arbetslag skulle kunna hjälpa läraren att utveckla högre kompetens och yrkesskicklighet om man är villig att ta till sig den kritik man får (Colnerud & Granström, 2002, s 18). I arbetslaget finns lärare, förskollärare och fritidspedagoger. De två sista yrkesgrupperna har redan tankesättet eftersom de alltid arbetat i arbetslag. Detta går också Dahlberg och Lenz Taguchi (1994, s 7) in på när de beskriver traditioner som ett föränderligt fenomen. Det är människan som är föremål för skapandet och för förändringen. Samverkan ska då syfta till att båda kulturerna ska

komplettera varandra, både förskollärare och lärare ska i verksamheten kunna bidra med sitt kunnande, kultur och med sin tradition. För att få samverka att fungera behöver arbetslaget ha en gemensam syn på barnet, lärandet och kunskapen. "Lärararbetet tenderar att bli alltmer integrerat, personligt och ämnesövergripande, vilket också underlättas med samarbete" (Kernell, 2002, s 193). När man arbetar med integrerad verksamhet innefattar detta ofta arbete i arbetslag. Personalen får strukturera upp hur arbetsuppgifter och ansvar fördelas. Oftast fördelas ansvarsområdena beroende på personalens utbildning. Det blir förskolläraren och eller fritidspedagogen som får ta hand om den skolförberedande verksamheten, det skapande och den fria leken medan läraren tar hand om skoluppgifterna (Skolverket 1998, s 34). Läraren tar hand om det teoretiska medan förskolläraren och fritidspedagogen får det praktiska. Kernell (2002, s 20) menar att vi ska se teorin i praktiken och tvärtom. Kvaliteterna finns i varje personalgrupp fast i olika proportioner. De äldre har olika styrkor och de yngre med sin flexibilitet. Genom ett metakognitivt förhållningssätt kan eleverna förstå sitt eget lärande och se värdet av verksamheten. Eleverna får också möjlighet att se delens plats i helheten och lärandet kan placeras i ett livsperspektiv.

I rapporten från Skolverket konstaterades att på många skolor räknas fortfarande inte alltid förskollärare och fritidspedagoger till "skolans" personal. De stora skillnader som finns och försvårar för integrationsarbetet är arbetsavtal, arbetsvillkor, statusskillnader, löneskillnader samt inte färdigförhandlade avtal. En annan sak som hämmar utvecklingen för ökad samverkan är avsaknad av tid för gemensamma diskussioner och planering av den pedagogiska verksamheten. "För en kollegial reflektion skall ha förutsättningar att leda till kompetens- och verksamhetsutveckling krävs även förutsättningar i form av tid, stöd, en tillåtande miljö och en något så när gemensam kunskapsbas" (Skolverket, 2001, s 10). I regel är det främst i skolan som det sker förändringar eftersom det är där samarbetet sker (Flising, 1995, s 39). Det är förskolläraren och fritidspedagogen som går in i skolan, det är inte ofta det är läraren som går in på fritidshemmen (Skolverket, 1998, s 36). Dahlberg och Lenz Taguchi (1994, s 20) menar att när förskollärare kommer in och undervisar i klassen att de berättar och instruerar mer än vad lärarna gör. Förskolläraren överdriver det som de föreställer sig är skolans metoder, de ger även eleverna större frihet i leken. De menar att man lär sig lika mycket från situationen och det sociala sammanhanget som innehållet i aktiviteten.

2.3.3 Gemensam planering

För att arbetet i lag ska fungera är gemensam planering en viktig förutsättning (Skolverket, 1998, s 33). Ett problem är att det är svårt att få barnfri tid tillsammans om alla yrkeskategorier ska medverka på planeringen. Ett sätt kan vara att samarbeta mellan olika arbetslag. På många skolor som arbetar med integrerad verksamhet finns avsatt tid för gemensam planering varje vecka. Det finns en skillnad mellan lärare, förskollärare och fritidspedagoger när det gäller planering. Lärarna har förutom denna, tid för sin enskilda planering medan det är mer sällan att förskollärare och fritidspedagoger har detta. Alla i arbetslaget ska vara lika mycket värda, det bör inte ha någon betydelse vad man har för utbildning och erfarenhet. I arbetslaget skall det finnas olika yrkeskompetenser representerade och alla skall ha ett gemensamt ansvar för barnen. I regel är inte fritidshemspersonalen med på den gemensamma planeringen, de får i efterhand reda på vad som skall ske under lektionen (Skolverket, 1998, s 38).

2.2.4 Temaarbete

Det är inget nytt arbetssätt att arbeta med tema. Under 1900-talet har flera pedagoger arbetat med teman fast under olika namn. En av dessa pedagoger var Elsa Köhler, hennes intressecentrum utgick från den gemensamma upplevelsen som var utgångspunkten för det pedagogiska arbetet. Den pedagogiska verksamheten ska bearbetas och vidare utvecklas genom lek och skapande. Integrationen och kontinuiteten är en röd tråd i verksamheten (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994, s 16) Temaarbeten bör genomsyra hela verksamheten. Det temainriktade arbetssättet skall spegla helhetssynen på barnens lärande (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s 64). ”I arbete med teman kan barnen ges möjlighet att pröva och utveckla sina kunskaper i meningsfulla sammanhang” (Skolverket, 2002, s 14). Temaarbetet kan också vidgas till ett mer allmänt arbetssätt i den dagliga verksamheten. Detta förutsätter att personalen tillsammans planerar hur man ska behandla ett visst kunskapsområde. Detta ska ses från olika perspektiv där utgångspunkten är arbetslagets olika yrkeskompetenser. Alltså skall inte förskolläraren och fritidspedagogen komma in i skolarbeten som en lärarresurs (Flising, 1995, s 41). Ett temainriktat arbetssätt skall genom elevernas nyfikenhet ge dem tillfälle att utforska sin omvärld genom att bearbeta olika frågor och problem. Detta arbetssätt integrerar alla ämnen i skolan. Ämnena förutsätter varandra för att det ska kunna kallas för tema. De olika delarna i temat ska kopplas till olika uttrycksmedel. När man arbetar med temaarbete måste syftet vara genomdiskuterat, klart och tydlig för all inblandad personal (Lindqvist, 1989, s 16).

I temaarbeten skapas meningsfull kunskap. Förståelse utvecklas genom att barnen kan placera in kunskapen i begripliga sammanhang. Genom ett tematiskt arbetssätt behandlas ämnet/temat ur flera perspektiv och barnen ges möjlighet att använda alla sinnen. Då kan de utveckla och fördjupa både kunskaper och färdigheter (Skolverket, 2002, s 16, 17). Vid de tillfällen när fritidshem och skola arbetar tillsammans finns unika möjligheter till att varva teori och praktik. För skolbarnet har sinnen och deras funktion en enorm betydelse. De samverkar med andra system för perception som rörelse, minne och språk. Detta för att barnet skall få en fungerande helhet i skolarbetet (Dessen, 1990, s 57). Ett av nyckelbegreppen när det gäller tematiskt arbetssätt är helhetssynen. Det finns inga ämnesgränser och arbetssättet präglas av helhetssynen (Lindqvist, 1989, s 20). I Läroplanen uttrycks att man i skolan inte bara skall se till de intellektuella kunskaperna utan även de praktiska, sinnliga och de estetiska kunskaperna blir uppmärksammade. I skolan skall eleverna få tillgång till att ge uttryck för sina kunskaper i drama, rytmik, dans, musik och skapande i bild, text och form som också skall vara vardagliga inslag i skolans verksamhet. Läroplanen från 1994 styrker att samarbetsformer skall utvecklas mellan både förskola, skola och fritidshem för att berika elevernas mångsidiga utveckling och lärande (Läraryrket, 2001, s 12, 19).

2.2.5 Pedagogisk dokumentation

När arbetslaget börjar med ett projekt som samverkan är det viktigt att man dokumenterar de samtal och diskussioner som man för i samband med utvecklingen. Det finns då en möjlighet att knyta samman teori och praktik. Dokumentationen kan på detta sätt fungera som en läroprocess som är viktigt i arbetet med fortbildning. Den hjälper också till vid utvärderingen för att skapa tilltro till verksamheten (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994, s 31). ”Tanken med att föra dagbok är att pedagogen skall kunna följa den egna utvecklingen genom att föra en kontinuerlig dialog med sig själv i dagboken” (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s 126). Med utgångspunkt i den pedagogiska dokumentationen deltar pedagogerna i

förändringen av verksamheten. Det är ett arbetsverktyg som ger barnen möjlighet att ta makten över sitt eget lärande. ”Pedagogisk dokumentation är ett kollektivt arbetsverktyg som bygger på ett gemensamt reflektionsarbete” (Lenz Taguchi, 1997, s 15). Pedagogisk dokumentation innefattar både det egna arbetet och barnens arbete (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s 126).

I vår omvärld finns både en synlig och en osynlig miljö. Den synliga miljön är det fysiska som vi ser omkring oss medan den osynliga är det förhållningssätt och det synsätt vi har till barnen och varandra. Det är med hjälp av den pedagogiska dokumentationen som vi kan göra den osynliga miljön synlig och få ett verktyg att förstå den synliga miljön. Den pedagogiska dokumentationen kan förändra både den inre och den yttre arbetsmiljön. Den bidrar både till förändringar i vårt pedagogiska förhållningssätt och för den pedagogiska praktiken. Ett huvudsyfte med pedagogisk dokumentation är att synliggöra och förstå de konstruktioner som vi människor skapar. Dessa kan vara mänskliga, sociala och samhälleliga. Det är när vi förstår dessa som vi kan öppna oss för nya konstruktioner. Dokumentationen ger den utövande fortlöpande information om vart man står i verksamheten. Vilket förhållningssätt till kunskapen, till lärandet, till barnen som tillämpas ges uttryck i dokumentationen. Dokumentationen visar inte bara till vilken typ av pedagog man är utan även vad barnen kan, hur de tänker och lär sig, med andra ord barnens läroprocesser. Denna information gör att pedagogen själv går in i en läroprocess. Dokumentationen ger pedagogerna vägledning om hur barnen upplever och förstår omvärlden. Detta gör att pedagogen kan kommunicera tillbaka till barnet (Lenz Taguchi, 1997, s 12, 33, 34).

”Dokumentation synliggör barnens läroprocess och bildar, i kombination med olika metoder för såväl självvärdering som utvärdering, själva utgångspunkten för gemensam reflektion för föräldrasamarbete, fortbildning och utveckling av verksamhetens karaktär” (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s 125).

2.2.6 Skillnader mellan förskola och skola

En viktig skillnad som finns mellan förskolan och skolan är det sammanhang som gäller för hur något skall läras ut. Förskolan är Fröbel-inspirerad, man arbetar med teman och alla sinnen är involverade. Det är helheten som är det viktigaste. Fröbel ansåg att leken och den skapande verksamheten var betydelsefulla för att utveckla fria och självständiga individer. Skolan är oftare koncentrerad till läroböcker. Lenz Taguchi (1997, s 28) hävdar att den svenska skolan är starkt ämnescentrerad. Inläringen är starkt präglad av den konkreta ämneskunskapen som är beslutad av någon annan än barnen. Detta arbetssätt ses som ett medel för att uppnå målen. I skolan finns det oftast givna svar på frågorna. På förskolan får barnen uppleva världen och kunskapen med hela kroppen. Man utforskar ämnet, känner på det ser på det och kanske hör på det medan man i skolan läser om det i läroboken.

Skillnader som finns mellan förskola och skola enligt boken *Samtal Samverkan*, (Läraryrket, 1997, s 17, 22) är olika verksamhetsinriktningar, gruppstorlekar och arbetsorganisation. Inom förskola och fritidshem har pedagogerna ofta kompetenser i drama och skapande verksamhet och arbetar på så sätt mycket med skapande verksamhet och lek. För att få ett bra samarbete och en bra verksamhet är det viktigt att man har en gemensam grundsyn på barn, kunskap och lärande. Att arbeta i ett arbetslag mot samma mål innebär att man tillsammans kan åstadkomma mer än vad en ensam pedagog skulle kunna göra. Vidare lyfter boken fram en del positiva saker med samverkan, att arbetslaget blir en grupp som

arbetar mot samma mål. Ett gott arbetsklimat är en viktig del i arbetet med samverkan. Även kritik och beröm mellan pedagogerna ökar lusten för att arbeta med samverkan. Alla är i behov av respons på sina synpunkter och behöver veta hur andra uppfattar det (Colnerud & Granström, 2002, s 34, 35).

2.2.7 Lokaler

När sexårsverksamhet och fritidshemmet är i samma lokaler som skolan, har arbete i arbetslag blivit allt vanligare. Den integrerade verksamheten som är vanligast är bestående av olika yrkeskategorier som förskollärare, fritidspedagoger och lärare (Skolverket, 2001, s 52). Lokalerna i skolan är inte alltid anpassade för samverkan, de är ofta gamla och byggda för ensamarbete. Ofta kan lokalerna hämma för arbetslags arbete och man får göra det bästa av det man har. När man flyttar in fritidsverksamheten och förskolan i skolan underlättar det för barnen. De slipper på detta vis gå mellan olika lokaler under skoldagen. ”Till att börja med handlar det om att riva väggar mellan människor och att tillsammans bestämma sig för vilken verksamhet man vill bedriva. Efter det kommer lokalfrågan” (Läraryrket, 1997, s 56).

3. Metod och resultat

När kursen började var vi på det klara med att vårt arbete skulle handla om samverkan, även om vårt syfte då inte var helt klart. Under den första veckan satte vi oss ned för att leta efter passande litteratur, vi sökte på Internet och bibliotek för att hitta lämpliga böcker. På Internet hittade vi statliga utredningar om samverkan som vi genast skickade efter. När vi hade vårt första möte med vår handledare blev vårt syfte klarare och vi fick reda på att vi gick åt rätt håll både när det gällde ämnesval och litteratur. Nu bestämde vi oss för att läsa in oss på vårt ämne innan det var dags att göra observationer och intervjuer. Det var under vår första handledarträff som vi gemensamt bestämde att deltagande observationer och intervjuer skulle vara bästa sättet att nå fram till resultatet. För att nå fram till vårt resultat föreslog vår handledare oss tre möjliga ingångar, det var antingen att göra deltagande observationer, intervjuer eller enkäter. De vanligaste sätten att samla information inom utbildningsvetenskapen är enligt Stukat följande: enkäter eller frågeformulär och observationsmetoder. Det allra vanligaste är att använda sig av intervjuer (Stukat, 2005, s 36, 37). Varför valde vi då deltagande observation och intervjuer? Vi ville se hur verksamheten fungerade i verkligheten. Vi ville inte att vårt arbete skulle byggas på enbart intervjuer, de är inte alltid rättvisande.

Enligt Stukat bör man använda sig av observation som metod om man vill ta reda på vad pedagoger i verkligheten gör och inte som de säger. Den intervjuade säger inte alltid det som den verkligen gör utan det som låter bra. Genom att gå ut och observera den intervjuade kan man på så sätt få se hur den intervjuade handlar ute i verksamheten. Det som gör observationerna till ett bra underlag i undersökningen är att de är lätta att förstå och så är de konkreta. Detta gör observationsundersökningen till ett pålitligt underlag för fortsatt argumentation och tolkning av det observerade tillfället. Observationsmetoder tar ofta mycket tid och kräver att man har en ordentlig genomtänkt metodik. För att nå fram till den utvalda metodiken i vad man skall observera, måste man ställa sig många frågor. Vad vill man titta på, vem är intressant för undersökningen, när skall observationen ske och hur ska man gå till väga i observationen? (Stukat, 2005, s 49) Därför valde vi att ta både observationer och intervjuer för att få en större grad av tillförlitlighet i våra resultat.

Hur skulle vi då göra vårt urval? Vi hade olika alternativ på vilka skolor vi skulle välja. Skulle vi välja skolor med arbetslag som båda arbetade med samverkan eller de arbetslag som inte gjorde det? Till slut enades vi om att jämföra två olika arbetslag, ett som aktivt arbetar med samverkan och ett som precis börjat samverka. Vi ringde runt till flera skolor i Göteborgsområdet, på grund av vårt känsliga ämnesval fick vi ligga i för att få besöka dem. Det var två arbetslag som antog denna utmaning, vi valde nu att följa med förskolläraren i arbetslaget en dag och läraren en dag. Men i intervjuerna valde vi även att ta med fritidspedagogen. Vi valde att endast intervjua fritidspedagogerna och inte observera dem eftersom vårt arbete riktar sig mot samverkan under skoldagen och dennes ansvarsområde ligger mestadels efter skoltid.

3.1 Deltagande observation

Totalt gick vi ut fyra skoldagar och var med pedagogerna inne i klassen/förskoleklassen under skoltid vilket var ca: 7.30-14.00. Det var totalt två dagar i varje arbetslag, en dag med läraren i klassen och en dag med förskolläraren i förskoleklassen. Under dagen följde vi en och samma pedagog i deras arbete. Vår uppgift var att ta reda på hur de arbetade med samverkan i sitt arbetslag. Enligt Stukát finns det olika sätt att observera på, ostrukturerade observationer där man hela tiden skriver ner det man observerar samt strukturerade observationer där man ofta använder sig av ett kategorischema. Under observationen kan man gå till väga på lite olika vis. Det viktiga är att man observerar det som sker utan att distrahera processen och det är lika viktigt att dokumentera sina observationer på något vis (Stukát, 2005, s 49, 50). Vi valde att använda oss av ett observationsschema som man fyller i under tiden man observerar. Om man redan innan observationstillfället vet vad, man skall undersöka och vad som kommer att dyka upp, kan man göra observationen efter ett speciellt registerschema (Stukát, 2005, s 51). Under observationerna vi gjort har vi valt att kalla registerschemat för observationsschema. Vi sammanställde ett observationsschema, (se bilaga 6.1) som vi skulle utgå från när vi observerade. Vid användandet av observationsschemat har man en del saker som man skall titta på och anteckna när de sker. Stukát menar att det kan vara svårt att färdigställa en bra observationsmetodik på egen hand (Stukát, 2005, s 52). Trots detta valde vi att göra ett eget observationsschema för att nå fram till resultatet. Dessa är de huvudpunkter som vårt observationsschema innehöll med följande underrubriker:

Samverkan mellan pedagogerna

- Gemensam planering
- Ta varandras barn
- Barnsyn

Skapande

- Tematiskt arbetssätt
- Kultur
- Ämnesintegrerat

Samverkan

- Samlingar
- Gemensam aktivitet

Dokumentation

- IUP
- Pedagogiskdokumentation

Vi kom fram till att det var dessa fyra punkter med underrubriker som vårt arbete skulle byggas på efter att vi satt oss ned och gjort en tankekarta över vad samverkan betydde för oss. När vi tittade på vår tankekarta fanns där fyra stora huvudrubriker med ett par underrubriker vi valde då dessa till att bli utgångspunkt för vår observation.

Under observationerna satt vi i ett hörn i klassrummet och dokumenterande verksamheten. Stukát skriver i boken, *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*, genom att använda sig av vanlig osystematisk observation och anteckna under observationens gång lämpar sig bäst då man vill komplettera någon annan metod. Han menar vidare att bara lyssna

och titta räcker inte, utan man måste veta vad det är man skall ha ut av observationen (Stukát, 2005, s 50). Något som vi upplevde vara svårt under observationen var just begränsningen, man fick hela tiden tänka efter vad det är vi ska titta på. För att kunna hålla fokus på våra begränsningar i arbetet hade vi vårt observationsschema till hjälp. Vad var det som var relevant till vårt syfte?

Ni kommer här nedan få se en sammanfattning av observationerna. Dessa kommer att vara sammanfattade en för varje arbetslag och därefter kommer en analys och kommentar om hur vi upplevde arbetet med samverkan i arbetslaget. I analys och kommentar kommer vi att utgå från vårt observationsschema.

3.1.1 Sammanfattning av deltagande observationer i arbetslag 1

Under de två observationsdagarna fick vi uppleva hur de i arbetslaget arbetade med samverkan. När pedagogerna kom på morgonen pratade de ihop sig om vad som skulle hända under den kommande dagen och släppte därefter in barnen till morgonsamlingen. Varje morgon hade de en gemensam samling tillsammans med barn och pedagoger i arbetslaget. En av pedagogerna håll i samlingen medan de andra var närvarande och hjälpte till där det behövdes.

Första observationsdagen åkte halva avdelningen, läraren och fritidspedagogen iväg på museilektion till Röhsska museet. På museet träffade de museiclownen Bobo, som är en guide för barnen. Bobo visar runt barnen på museet på ett spännande och intressant sätt. Den andra halvan av avdelningen och förskolläraren hade varit där dagen innan. Förskolläraren och stödpersonalen var kvar med sexåringarna och sex barn från klassen på skolan. De gjorde gemensamma aktiviteter fram tills att de andra barnen kom tillbaka efter lunch.

När barnen som varit på museibesök kommit tillbaka till skolan gick skolbarnen in till klassrummet och förskolebarnen fortsatte med gemensamma aktiviteter fram tills skoldagen var slut.

Andra observationsdagen såg lite annorlunda ut när vi fick vara med läraren i klassen. Efter den gemensamma samlingen hade de traditionell lektion i matematik. Barnen satt vid sina bänkar och arbetade flitigt i sina matematikböcker. När de hade frågor eller behövde få hjälp fick barnen ställa sig i en kö fram till katedern där läraren satt.

Lektionen innan lunch hade de gemensam planerad aktivitet i arbetslaget. Denna verksamhet återkommer varje fredag. Den här dagen hade de uppföljning av museibesöket, barnen fick göra pappersvikningar i form av lådor som de gjort tidigare med museiclownen Bobo på Röhsska museet. Efter aktiviteten gick barnen tillsammans till matsalen och åt. Därefter hade barnen gemensam rast medan pedagogerna turades om att ha rastvakt och att lösa av raster åt varandra.

Sista lektionen för dagen var uppdelad i två delar, första halvan var traditionell lektion med svenska. Den andra halvan gick läraren iväg med barnen till en annan byggnad där de hade musiklektion med pedagoger från kulturskolan. Läraren var med på lektionen och hjälpte till där det behövdes.

3.1.2 Analys och kommentar på deltagande observationer i arbetslag 1

Vi upplever att arbetslaget på ett naturligt sätt samverkar och arbetar bra tillsammans. Detta kunde man exempelvis se under morgonsamlingen där de olika pedagogerna hade ansvar för samlingen vid olika tillfällen. Detta tror vi är viktigt i arbetet med samverkan. Pedagogerna i arbetslaget har en gemensam syn på barnen och dess lärande. Här tror man på arbetet med samverkan, barnen utvecklas i gemenskapen med de andra barnen och pedagogerna i arbetslaget. Detta styrks även av Vygotskij som menar att den kognitiva utvecklingen inte är självstyrd utan att den sker i samspel med andra (Dysthe, 1996, s 81). Enligt Vygotskij finns det två olika utvecklingsnivåer det är den existerande utvecklingsnivån och den potentiella utvecklingsnivån. För att komma till den potentiella utvecklingsnivån måste man bli utmanad. Detta kan vara av ett barn som kan lite mer än barnet själv (Lillemyr, 2002, s 146).

När vi i efterhand gått igenom vårt observationsschema upplever vi att arbetslag 1 arbetar med alla punkter i vårt schema utom pedagogisk dokumentation. Men eftersom de själva dokumenterar barnens arbete kan man hoppas på att de upptäcker sitt eget lärande och hur de kan utveckla verksamheten till det bättre. Dokumentationen fungerar som en läroprocess i arbetet, samtidigt som den skapar tilltro till den egna verksamheten (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994, s 31). Vi tycker att arbetslaget samverkar bra med pedagoger de tar in utifrån, som att de åker på museibesök och att de tar in musiklärare från kulturskolan. Att åka på museielektioner tillsammans med barnen ökar förutom gruppkänslan även kulturkännedomen i närmiljön. Dessa aktiviteter sker ofta i arbetslaget. När de åker iväg på dessa aktiviteter åker hela arbetslaget tillsammans eller delas barnen i två grupper och då inte klassvis. Under utflykterna så går inte barnen klassvis, barnen i arbetslaget är allas barn.

Pedagogerna i arbetslaget har ett bra samspel mellan varandra. För att skapa ett gemensamt ansvar för barnens lärande och fostran i verksamheten krävs det av pedagogerna att de har en god samverkan (Skolverket, 2001, s 20, 51). Man hjälps alla åt för att få verksamheten att fungera bl.a. genom att hjälpa varandra med rastvakter, egna raster och framförallt vid dessa tillfällen då arbetslaget skall åka iväg med barnen att man ändrar raster och egna planeringar för att kunna lösa i detta fall ett museibesök. I arbetslaget ser alla pedagogerna att det är verksamheten som är det viktigaste. Vad måste vi som pedagoger göra för att få verksamheten att fungera? Vi ser här ett arbetslag som ser möjligheter i stället för problem, problemen är till för att lösas! Under observationsdagarna kunde vi se att pedagogerna samtalade mycket med varandra. Genom öppna diskussioner med varandra tror vi att det är lättare att samverka. För att öka lusten för att arbeta med samverkan behöver man ge varandra kritik och beröm (Colnerud & Granström, 2002, s 18). Vi upplever under observationen att pedagogerna pratar öppet med varandra om vad de vill ha ut i arbetet med samverkan. Detta gör de vid de tillfällen då de har gemensam planering och även när de samtalar i verksamheten, exempelvis som när de pratade ihop sig på morgonen innan de släppte in barnen för morgonsamlingen.

I arbetslaget arbetar de inte alltid med gemensamma aktiviteter men dessa är schemalagda under flera tillfällen i veckan, morgonsamlingar varje dag förutom de tillfällen då barnen får gå på utflykt. Samverkan i arbetslaget är bra men ibland känner vi att vi saknar tanken bakom samverkan. Varför delar man grupperna på det sättet man gör där man har alla sexåringarna i en grupp? Under de tillfälle som vi var och observerade arbetslaget arbetade man för tillfället inte med tematiskarbetsätt eller ämnesintegrerad verksamhet. Tematiskt arbetssätt skulle kunna ha varit en tanke till varför de arbetar med samverkan. Är det så att man har funnit en balans mellan den form av samverkan som rektorerna/ledningen vill att de ska ha eller är detta vad de själva ser som samverkan?

Under de dagarna vi observerade var den enda dokumentationsformen vi såg, skoldagboken som sexåringarna målade veckans upplevelser i. Tänk om även pedagogerna fört skoldagbok, då hade pedagogerna kunnat följa sin egen utveckling genom dagboken (Pramlig Samuelsson & Sheridan, s 126).

3.1.3 Sammanfattning av deltagande observationer i arbetslag 2

I det här arbetslaget hade de morgonsamlingar på varsitt håll, läraren i klassrummet och förskolläraren med förskolebarnen. På morgonen när pedagogerna kom pratade de dock ihop sig om den kommande dagen. Dagen såg lite annorlunda ut än vad den brukade göra. De skulle gemensamt ha musiklektion, för att öva sånger till adventsfirandet. Musiklektionen hade de i musiksalen som låg i en annan byggnad som alla i arbetslaget skulle gå till. Under musiklektionen var det förskolläraren som höll i det mesta av lektionen, läraren och fritidspedagogen var med på lektionen, men som åskådare.

Tillbaka på avdelningen gick förskolebarnen till sig och skolbarnen till sig. I förskoleklassen hade de en lärareledd aktivitet. Resten av dagen hade förskolebarnen fri lek och lunch fram till sista timmen då de hade en planerad gemensam aktivitet. De hade ingen rast eller utelek på hela dagen.

Förskolläraren och läraren hade rast samtidigt under förmiddagen men talade inte med varandra utan satt vid separata bord.

När skolbarnen kommer tillbaka till klassen fick ettorna gå på PA medan tvåorna hade traditionell undervisning. De hade rast och lunch och en kort traditionell lektion/PA innan de gjorde den planerade gemensamma aktiviteten.

Sista timmen på skoldagen hade de en gemensam aktivitet ute som bestod av lite olika lekar. Förskolläraren höll i aktiviteten medan de andra pedagogerna var med på plats även om de var mestadels bredvid.

3.1.4 Analys och kommentar på deltagande observationer i arbetslag 2

Vårt intryck av arbetslagets verksamhet är den att det nästan är total avsaknad av samverkan. Det samtal pedagogerna hade under morgonen med vad dagen skulle innehålla, kunde lika gärna kvitta, eftersom vi tycker att pedagogerna i arbetslaget har helt olik syn på vad samverkan är och på den verksamheten de bedriver. Pedagogerna emellan har inget som helst samspel. När de skulle gå på musiklektionen gick de klassvis även om förskolläraren gjorde ett försök när hon gick in till klassen och frågade om de skulle gå tillsammans. De känns som om läraren och förskolläraren talar olika ”språk” och har helt olika syn på verksamheten. ”Till att börja med handlar det om att riva väggar mellan människor och att tillsammans bestämma sig för vilken verksamhet man vill bedriva” (Läraryrket, 1997, s 56). Under dagen finns de många tillfällen som de skulle kunna samverka, men de tar inte tillvara på de möjligheter som finns. Detta kunde vi tydligt se när barnen gick klassvis till matsalen och satt vid separata bord. Även när de gick till musiken för att träna adventssånger gick de var för sig både dit och tillbaka. Barnen stod bredvid varandra och sjöng, men vi upplevde ingen gruppkänsla. Förskolläraren höll i musiksamlingen medan läraren och fritidspedagogen stod och tittade på.

I det här arbetslaget tillåts inte barnen att lära av de barn som kan lite mer än de själva (Dysthe, 1996, s 81).

Något som vi upplevde som udda var att förskolebarnen inte hade någon rast eller uteaktivitet på hela dagen innan det var dags för den gemensamma uteaktiviteten tillsammans med 1-2:an. Under observationsdagen var det mycket som vi saknade som vi tagit med i vårt observationsschema som tematiskt arbetssätt, ämnesintegrerad verksamhet och kultur. En fråga vi ställer oss är om verksamheten i förskoleklassen alltid bedrivs med så mycket fri lek? Vi såg inte tanken med den här verksamheten? Är det en verksamhet som sker när det endast förekommer fri lek under dagen eller ska man snarare kalla det för barnpassning? Uppfyller verksamheten de mål som barnen skall uppnå? Enligt läroplanen skall samverkan gynna barnens mångsidiga utveckling och lärande (Läraryrket, 2001, s 19). Hur kan man uppfylla det i verksamheten om det bara bedrivs fri lek.

Om det nu är så som läraren försöker säga under observationen att den enda orsaken till att de samverkar är för att de har blivit tillsagda att göra det, från rektorer och ledning. Blir det då en bra verksamhet? Kommer man att tro på att man bedriver en god verksamhet? Vem ska den syfta till? Arbetslagsarbete skulle för läraren kunna utveckla sin kompetens och yrkesskicklighet om hon är villig att ta till sig kritiken (Colnerud & Granström, 2001, s 18). Är läraren rädd för kritiken eller vill hon bara sköta verksamheten som hon alltid har gjort. Lärarens rutiner skapar en trygghet och en kontinuitet i arbetet, inte bara för henne utan också för barnen (Kernell, 2002, s 28, 29).

I det här arbetslaget är det inte frågan om att ta varandras barn. Den enda i personalen som gör det är fritidspedagogen som i det här fallet endast är en resurs för att läraren skall kunna få sina halvklasser och förskolläraren skall kunna få sina raster och planeringar. Detta är inte en bra grund för samarbete. ”Alla som arbetar i skolan skall samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande” (Läraryrket, 2001, s 17). På många skolor ses fortfarande inte förskollärare och fritidspedagoger till ”skolans” personal detta för att flera orsaker försvårar integrationsarbetet. Det kan vara löneskillnader, arbetsvillkor och statusskillnader. Men en av de största orsakerna är gemensamma diskussioner och planeringar (Skolverket, 2001, s 10).

Vad vi såg när vi var ute och observerade var raka motsatsen mot vad vi såg i arbetslag 1. Här uppfyllde pedagogerna endast en punkt i observationsschemat, vilken var gemensam aktivitet. Även om alla tre pedagogerna var med under den gemensamma aktiviteten styrdes den av förskolläraren som verkar vara den drivande kraften i arbetslaget. Något vi upplevde var att förskolläraren hade planerat hela aktiviteten själv utan att ta hjälp eller samtala med de andra pedagogerna som inte hade en aning om vad förskolläraren skulle göra. Skolverket (1998, s 33) påvisar att gemensam planering är en viktig förutsättning för att arbetet i lag skall fungera. Enligt boken *Samverkan skola-skolbarnomsorg*, är ett av huvudsyftena med samverkan att barnens dag i skolan skall bli en helhet (Flising, 1995, s 30, 37). Visst, kanske arbetslaget uppfyller en punkt när det gäller helheten, vilken är att barnen blir lämnade och hämtade på samma ställe men med tanke på att barnen i arbetslaget har gått tillsammans på fritidshemmet nästan en hel termin och de inte ens kan namnen på varandra är det skrämmande och vi ställer oss frågan: Vilken typ av verksamhet är det som bedrivs här?

3.2 Intervjuer

I vårt arbete har vi valt att använda oss av intervjuer och deltagande observationer som metod. Vi valde att ställa frågor till de intervjuade där det varken finns ja eller nej svar. Vi gick ut en och en och gjorde intervjuerna. Vi valde att använda oss av ostrukturerade intervjuer. I dessa vet intervjuaren vilka områden som skall täckas in samt ställer frågorna efter en frågeguide i den ordning som situationen inbjuder till. I ostrukturerade intervjuer har man som utgångspunkt ett antal huvudfrågor som alla intervjupersoner får svara på. Till dessa frågor ställer man följdfrågor. Stukát skriver att anteckning av intervjusvar vanligen sker med hjälp av bandspelare. En timmes bandinspelad intervju kan ta mellan tre till fem timmar att skriva rent (Stukát, 2005, s 39, 40).

På grund av det här arbetet har en viss tidspress valde vi istället att använda oss av penna och papper som dokumentationsmaterial och för att vi tycker att man får en bättre kontakt med den intervjuade på det här sättet. Under intervjun skrev vi ner vad den intervjuade personen sade och när intervjun var färdig frågade vi om det var något de ville tillägga eller ändra i intervjun. På detta sätt slapp de intervjuade att bli nervösa av att bli inspelade. När intervjun var klar kunde de med en gång se om det var något de ville ändra eller tillägga.

Ett par dagar innan våra observationer ställde vi samman intervjufrågorna, dessa skulle komplettera det observationsschema som vi sammanställde för våra deltagande observationer. Vi intervjuade pedagogerna i arbetslaget efter att vi observerat dem. Hade vårt arbete fått en annan utgångspunkt om vi intervjuat pedagogerna först och sedan observerat dem? Hade de då gjort vad de berättat i intervjuerna? Vi valde att intervju pedagogerna i ett avskilt rum på deras avdelning. Enligt Stukát skall intervjun ske i så ostörd miljö som möjligt samt att det är viktigt för den intervjuade att den blir intervjuad på hemmaplan där den kan känna sig trygg. Det vanligaste sättet att göra en intervju på, är att en intervjuare ställer frågor till en intervjuad (Stukát, 2005, s 40, 41). Vilket vi gjorde under intervjuerna. Intervjun varade i ca en halvtimme. Det var sex personer som intervjun omfattade, två förskollärare, två lärare och två fritidspedagoger.

De frågor som vi tog upp i intervjun var två stora huvudfrågor med underliggande följdfrågor. Den första frågan syftade till samverkan medan den andra frågan handlade om arbetslaget. Denna finns också bifogande i bilagor som bilaga 6.2. I sammanfattningarna av intervjuerna presenteras citat av de intervjuade. Dessa är kursiva och inom citattecken. Frågorna vi ställde var följande:

1. Hur ser du på samverkan
 - 1a Hur arbetar ni för ökad samverkan?
 - 1b Varför har ni valt att arbeta på detta sätt?
 - 1c Hur tar ni tillvara på varandras kompetenser i arbetslaget?
 - 1d Vilka möjligheter ser du?
 - 1e Vad hoppas du att arbetet skall resultera i?
 - 1f Ser du några hot/hinder i arbetet med samverkan?

2. Vad behöver ni i arbetslaget göra för att verksamheten skall bli så gynnsam som möjligt för pedagogerna?

- 2a Tillämpar ni pedagogisk dokumentation?
- 2b Har ni i arbetslaget en gemensam planering?
- 2c Hur jobbar ni gemensamt i arbetslaget?
- 2d Arbetar ni tematiskt?
- 2e Hur ser du på skapande verksamhet?

Efter varje sammanfattande intervju kommer en analys och kommentar på arbetslagen var för sig, här behandlas intervjuerna av pedagogerna i arbetslagen.

3.3 Sammanfattning av intervjuerna i arbetslag 1

Arbetslag 1 arbetar medvetet med samverkan. Alla i arbetslaget har en positiv inställning till arbets sättet och ser bara fördelar med samverkan. Läraren tycker att samverkan i arbetslaget är lagom men att de har fått order från rektorerna att de måste öka samverkan till nästa år. Förskolläraren säger: *"- jag tycker att det fungerar bra i arbetslaget"*. Medan läraren ser hinder i att hinna med ämnesdelen om det blir mer samverkan. *"- Barnen måste lära sig läsa och skriva därför är det viktigt att man kan arbeta i halvklass nu när de är en 1-2a"* antyder läraren. I arbetslaget ser de vinster i att använda varandras kompetenser och genom att arbeta med samverkan får man mer tid med färre barn och kan se barnen från olika perspektiv. Fritidspedagogen poängterade även att det är viktigt att man ser att det är allas barn och att man kan hjälpas åt med barnen.

Pedagogerna arbetar enligt dem själva gemensamt i arbetslaget med alla utflykter, studiebesök och högtider. De har även planerade gemensamma lektioner på schemat varje vecka då de arbetar med livskunskap, planerad lektimme med sexåringarna, ettorna och morgonsamling varje morgon då alla pedagogerna är delaktiga och turas om att hålla i den. De hjälps även åt att ta varandras barn så att alla i arbetslaget kan få ut sina raster. Det händer ofta att några av sexåringarna får gå in i klassrummet och sitta tillsammans med de "stora" barnen och göra till exempel en matematikstencil. Läraren har i det här arbetslaget börjat med att ta barnen på fritids när de andra pedagogerna går på lagledarmöten, en timma varannan vecka. Detta upplever hon positivt att hon kan se barnen i andra verksamheter och få en annan bild av dem. I intervjun säger läraren: *"- jag tycker att det är bra att vara med lite på fritids också, där får man en annan bild av barnen"*. De har även gemensam planering en gång i veckan och en kväll i månaden men det tycker de är alldeles för lite. Läraren tycker att det är roligt att arbeta i arbetslag där man kan bolla sina idéer med de andra pedagogerna hela tiden. Om det är något problem med något barn kan man fråga de andra i arbetslaget, vilket pedagogerna tycker är positivt.

Anledningen till att de arbetar på detta sätt är för att det har kommit order från rektorerna om ökad samverkan. Alla i arbetslaget tycker att det är bra med samverkan och att de har ett bra samarbete i verksamheten och mellan pedagogerna. Fritidspedagogen säger dock att: *"- man är ensam om man bara arbetar med sina egna barn, alla barnen känner att de har fler fröknar att gå till"*.

I arbetslaget tycker man att de tar till vara på varandras kompetenser genom att vara duktiga på olika saker. De kompletterar varandra i verksamheten. Fritidspedagogen är duktig på bild, förskoleläraren är bra på musik och läraren har ämneskunskapen, som de försöker dela upp så alla barnen i arbetslaget får göra lite av varje. Man talar mycket med varandra och för fram det som skall utföras. Det är viktigt att se kompetenserna som en resurs för att man skall kunna ta till vara på dem. Fritidspedagogen säger även att man: ”- försöker att inte se varandras brister och letar efter varandras positiva saker istället”.

I arbetet med samverkan ser pedagogerna stora möjligheter och de tycker att det är betydelsefullt att barnen tycker det är roligt. De hoppas att arbetet med samverkan ska resultera i att både vuxna och barn trivs och mår bra med det här. Barnen har inte bara en lärare, utan flera pedagoger att gå till. Att trivas säger pedagogerna är viktigt för ett gott samarbete, om man inte kan komma överens går det inte att samarbeta. Förskolläraren vill att samverkan med att byta barn mellan klassrummen skall utvecklas mer.

Läraren och förskolläraren ser inga hinder i arbetet med ökad samverkan. Fritidspedagogen ser inte heller något större hot, men det hot som finns är att man ibland kan se hinder från skolans personal. Fritidspedagogen menar vidare att äldre lärare kan ha svårt för att ändra sig, men att nu när förskolläraren och fritidspedagogen är i skolans verksamhet måste de ändra på sig.

Alla i arbetslaget tycker att de behöver mer planeringstid för att ha tid till att prata mera med varandra. Detta för att samverkan ska kunna fortlöpa bra. Förskolläraren tycker att man ska använda sig av det man är bra på och fritidspedagogen vill ha mer utbildning och vägledning i arbetslaget. På avdelningen tillämpar de inte pedagogisk dokumentation på deras egen verksamhet, endast på barnen.

Just nu arbetar det inte med något tema men efter jul kommer de att börja. Fritidspedagogen tycker att de arbetar tematiskt, genom deras målsättning. Tillsammans med läraren arbetar fritidspedagogen med ett litet tema som de kallar, Vår lilla konstskola.

Pedagogerna tycker att skapande verksamhet är något som alla barn behöver mycket av. I förskoleverksamheten och på PA-passen arbetar de med skapande verksamhet hela tiden. Läraren tycker att det är bra att barnen får tillgång till skapande verksamhet.

3.3.1 Analys och kommentar på intervjuer i arbetslag 1

I det här arbetslaget har man kommit långt i arbetet med samverkan. Det är upp till varje arbetsplats att själva bestämma hur man ska arbeta med samverkan (Läraryrket 1997, s 9). I arbetslaget har de fått uppmaning från ledningen att de är tvungna att arbeta i högre grad med ökad samverkan, men dom verkar inte ha fått någon direkt vägledning hur de ska arbeta. Pedagogerna får själva bestämma hur de ska föra arbetet med samverkan vidare och vidareutveckla integrationen mellan barnen och pedagogerna. Fritidspedagogen tar upp i intervjun att de behöver vägledning i form av kurser, studiebesök för att veta vad de ska uppnå för resultat i arbetet. För att nå upp till bästa verksamhet tror vi att det är viktigt att man har en kunskap om vad som ska utföras, vilket man lättast får av fortbildning och stimulans i arbetet. Man måste tycka det är roligt att arbeta i arbetslag, frambringa en bra verksamhet och genomföra gemensamt ansvar för barnens fostran och läran. Pedagogerna tycker att det är ett

bra och roligt arbetssätt att arbeta med samverkan. De hjälps åt med barnen på avdelningen och hjälper även varandra när det behövs. Trots detta har läraren huvudansvaret för barnen i klassen och förskolläraren det största ansvaret för förskolebarnen. Om det skulle uppstå något problem med något barn så är det tre pedagoger som känner barnet och de kan diskutera detta med varandra, vilket speciellt läraren tycker är bra. Även idéer som de har och vill framföra kan de samtala med varandra om för att få bästa resultat på utförandet av idén.

Flising poängterar att det är läraren och verksamheten under skoldagen som vinner mest på arbetet med samverkan (Flising 1995, s 37). Kan det vara därför läraren i det här arbetslaget är positivt inställd till arbete med samverkan? Fritidspedagogen är den som får ändra mest på sin verksamhet och blir en slags resurs för läraren och förskolläraren. Det vanligaste är att förskollärare och fritidspedagoger får ändra sitt arbete när de går in i skolans verksamhet, det är inte vanligt att läraren går in i fritidsverksamheten (Skolverket, 1998, s 36). Läraren i arbetslaget går här in på fritidshemmet och tar barnen en gång varannan vecka för att de andra pedagogerna ska kunna gå iväg på lagledarmöte. Hon ser stora vinster med detta när hon får tillgång att se barnen i en annan miljö än skolverksamheten. På detta vis ser läraren hela barnet, det som händer under hela dagen, mycket av det hon inte upplever av barnen under skoldagen. Vi tycker att det är en tillgång för läraren att ha möjlighet att gå in i fritidsverksamheten och se hur barnen fungerar där. Det är inte alla barn som är duktiga på de traditionella ämnena, en del har väldigt bra socialt samspel eller andra faktorer som inte syns under skoldagen.

Att ta till vara på varandras kompetenser är naturligt i detta arbetslag. De delar upp arbetet efter vad pedagogerna är intresserade av och är kunniga i. Arbetslaget arbetar med samverkan för att det är cheferna som har bestämt detta men pedagogerna ser ändå nästan bara fördelar med samverkan. För en ensam lärare kan det vara svårt att utveckla sin kompetens, när man som ensam lärare möter ett kollektiv. Arbetet man utför, får man varken kritik eller respons på och på så sätt måste man utveckla sin yrkesroll ensam (Colnerud & Granström, 2002, s 18). I lagarbete är man flera pedagoger som hjälps åt att göra en så bra verksamhet som möjligt för både pedagogerna och barnen. Genom att både ta emot och ge kritik och respons av sina kollegor, skulle man kunna utveckla pedagogens kompetens och yrkesskicklighet i större utsträckning. När de kritiskt bearbetar den egna yrkesutövningen kan pedagogen märka att denne har ont om kunskaper på en del områden (Pramling Samuelsson, Sheridan 1999, s 129). Arbetslagsarbete skulle på så sätt kunna hjälpa varandra att utvecklas genom att ta del av varandras kunskaper och erfarenheter.

Arbetslaget önskar mer planeringstid för att kunna vidareutveckla arbetet med samverkan. Just nu har de endast en timma gemensam planering i veckan, där man ska hinna med allt. Det är inte bara samverkan de diskuterar på planeringen, här tar de även upp problem i klassen, genomgång av möten de haft under veckan och annat som ska hinnas med. Ofta kan det vara svårt att hitta tider för gemensam planering när alla pedagogerna från en avdelning måste gå iväg. För att kunna öka samverkan är detta något som ledningen borde se till att det finns mer av. Det finns skillnad mellan lärare, fritidspedagoger och förskollärares avtal vad som gäller planeringstider. Läraren har ofta mer enskild planering än de andra pedagogerna i arbetslaget (Skolverket, 1998, s 33). Detta kan ses som ett hinder när de arbetar mot samma mål och med samma barn, under olika avtal. I arbetslaget finns det flera olika yrkeskategorier representerade och alla har tillsammans ansvar för barnen.

Den dokumentationen pedagogerna för är främst till för eleverna, de gör inget för att utvärdera sitt eget lärande. Lenz Taguchi (1997, s 12, 33, 34) menar genom att dokumentera

sitt arbete synliggör man en osynlig miljö. Det synliga är den fysiska miljön som vi ser runt omkring oss, den osynliga är det förhållningssätt och synsätt vi har till barnen och varandra. Vi tycker att dokumentation är ett viktigt redskap för sitt eget lärande och för att kunna se barnens utveckling samt för att barnen ska kunna se sin egen läroprocess.

Pedagogerna planerar ett tema som de kommer att börja med efter jul. Temaarbete kan se lite olika ut men bör genomsyra hela verksamheten (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s 64). Ibland väljs att endast behandla ett ämnesområde men oftast har man ett tema som täcker hela verksamheten. Personalen måste gemensamt planera innehållet i temat för att pedagogerna ska veta hur de ska behandla ett visst kunskapsområde. Temats olika delar ska kunna kopplas till olika uttrycksmedel. När man arbetar med ett tematiskt arbetssätt är det bra om det finns ett gott samarbete i arbetslager för att kunna dela med sig och ta tillvara på varandras kunskaper och kompetenser.

3.4 Sammanfattning av intervjuerna arbetslag 2

På den här avdelningen ser de lite olika på samverkan, förskolläraren och fritidspedagogen tycker att samverkan är bra men fungerar inte här. I de andra arbetslagen på skolan har de kommit längre med samverkan. Läraren tycker däremot: ”- att de kan vänta med sådana här nymodigheter tills vi gamla klasslärare har gått i pension” och hon är negativt inställd till arbete med samverkan. Förskolläraren tycker att hon har alldeles för mycket ensamarbete, hon känner att fritidspedagogen är till för läraren när denne ska ha halvklasser och avlöser henne endast när hon ska ha rast. Fritidspedagogen tycker att det är han som får backa upp de andra pedagogerna. Han känner att det är bara han som får träffa alla barnen. Han upplever även att det är han som hela tiden får ställa upp för de andra, så att de kan få sina raster och halvklasstimmar.

De har precis infört gemensamma aktiviteter för barnen som de kommer att ha fyra gånger i veckan: sagostund, klassråd, lekstund och sångsamling. Detta efter att de har fått påtryckningar från rektorerna. Det är olika pedagoger som håller i de gemensamma aktiviteterna. De utför alla högtider och utflykter tillsammans, vilket läraren ser ett hinder i att det blir för många barn när de ska iväg på något. Läraren tycker att man inte kan samverka jämt, för ettorna och tvåorna har mål att uppnå. Läraren säger vidare att: ”- vi gamla vill ogärna släppa våra halvklasstimmar”. Det händer också att förskoleklassbarnen kommer in i klassen, men det är bara om det är få ettor. I arbetslaget har de gemensam planering en kväll i månaden och en timma i veckan.

I arbetslaget har de fått press på sig från rektorerna att arbeta mer med samverkan. De andra arbetslagen på skolan arbetar mer medvetet med samverkan än vad de gör i det här arbetslaget, vilket bidrar till att de känner sig lite stressade över detta. Fritidspedagogen säger att de arbetar med samverkan för att barnen ska känna en gemenskap med varandra och en helhet på avdelningen. Förskolläraren tar upp problemet med att läraren går med på ändringar i verksamheten när de träffas på arbetsplatsträffen, men när förändringarna skall utföras på avdelningen tycker läraren att det är alldeles för jobbigt. Vidare säger hon att hon får lirka med läraren hela tiden för att få samverkan.

För att de ska kunna ta tillvara på varandras kompetenser anser de att de måste sätta sig ner och fråga vad man är intresserad av. Ta reda på vad man är bra på och gå vidare efter det. Fritidspedagogen anser att de inte tar vara på varandras kompetenser. Vad de gör är att

fritidspedagogen spelar gitarr på sångsamling, förskoleläraren är duktig på data och musik, så det får hon hålla i, och läraren har den ”tråkiga” biten (ämnesinriktade/teoretiska) som hon själv säger.

Möjligheter som de ser med samverkan är att ta tillvara på varandras kompetenser. Se till vad barnen kan. Man kan skicka barnen mellan klassrummen så de får möta mer än en pedagog. Förskolläraren tycker inte att det ska vara lektionsstyrda lektioner hela tiden, man lär sig i leken också. Däremot vill läraren inte släppa sina halvklasser, hon tycker att på dem får man tid att gå igenom bokstäver och annat som ska hinnas med.

De vill att arbetet ska resultera i mer gemenskap mellan barnen, en del barn kan inte namnen på de andra barnen som arbetslaget innefattar. Förskolläraren säger: ”- *att man arbetar för något gemensamt*”. Läraren tycker att det är bra att barnen lär känna henne innan de börjar skolan, blir en naturlig övergång.

Läraren tycker att det största hindret är att de tidigare arbetat i tvärgrupper men det har blivit för konstlat, det är inte tre pedagoger över hela dagen som hon anser att rektorerna tror. Förskolläraren menar att läraren är negativt inställd till samverkan och fritidspedagogen anser att det hindret som finns är att förskolläraren ska ta tjänstledigt en längre tid och att han slutar sitt vikariat i april. Han säger att det som påbörjats antagligen inte kommer att fortsätta.

För att verksamheten ska bli så gynnsam som möjligt för pedagogerna tycker de att de ska ha personalvård, ha roligt med varandra, lyssna på varandra och genomföra det som bestämts.

I arbetslaget finns ingen pedagogisk dokumentation men de arbetar med digital portfolio där barnens utveckling följs upp. De har inget tematiskt arbetssätt i verksamheten, de har försökt att arbeta med tema men läraren tycker att förskolebarnen är för små. Läraren säger i intervjun att hon: ”- *har försökt att arbeta med tema men förskolebarnen är för små. Det är svårt för att det ska passa de olika åldrarna. Det är för lätt för år 2 men för svårt för de andra*”. Fritidspedagogen och läraren har lite planer på att börja arbeta tematiskt med rymden. Den skapande verksamheten de har på avdelningen, är den som finns med fritidspedagogen, är alla pedagoger på avdelningen överens om.

3.4.1 Analys och kommentar på intervjuer i arbetslag 2

I det här arbetslaget fungerar inte samverkan som pedagogerna hade velat. Förskolläraren och fritidspedagogen är båda positivt inställda till samverkan, medan läraren ser samverkan som en svårighet och är negativt inställd till detta arbetssätt. För att ha en fungerande verksamhet i arbetslaget tror vi att alla pedagogerna måste ha samma inställning till det de vill åstadkomma. I arbetslaget är det läraren som bromsar arbetet med samverkan genom att hon är negativt inställd, hon känner att hon är för gammal för att vara med och införa nya idéer och arbetssätt i verksamheten. Hon tycker att allt sådant här kan vänta tills hon går i pension om några år. Den svenska skolan är inne i en förändringsfas, genom att samverka i förskola, skola och fritidshem bidrar den pedagogiska verksamheten till att bli en helhet (Skolverket, 1998, s 50). Läraren måste försöka vara med i förändringen trots att hon bara har en kort tid att arbeta innan hon går i pension. Integrationen höjer verksamheterna, när man arbetar i samma lokaler under samma tak måste man också kunna samarbeta med varandra. Folkesson med flera (2004, s 74) säger att förändring tar tid. Hur kan förändringen ta tid om man inte börjar med förändring någon gång? När man arbetat med samma yrke i flera år är det lätt att

man hamnar i rutiner som kan vara svåra att bryta. Rutinerna är en del av lärarens identitet och de frambringar trygghet för arbetet och för gruppen. De traditionella rutinerna ska utmanas av nytänkande menar Kernell (2002, 28, 29).

På den här avdelningen kan inte alla barnen namnen på varandra, vilket känns som en viktig del i arbetet för att barnen ska känna en gemenskap på avdelningen. Barnen har verksamheter i samma lokaler men vet inte namnen på varandra. Vad säger detta om arbetslagets samverkan? Även helheten är viktig för barnen menar Dahlberg och Lenz Taguchi (1994, s 16). När barnen och pedagogerna har verksamheter i samma lokaler finns möjligheter att samverka på ett naturligt sätt. För barnen ska dagen bli som en helhet när de slipper gå mellan olika lokaler och möta olika pedagoger under skoldagen.

Hur ska man kunna öka samverkan när läraren inte vill släppa sina halvklasser för att arbeta med samverkan? En lärare som har arbetat på samma sätt i flera år kan det vara svårt att ta till sig nya tankar och idéer. För att ha ett fungerande samarbete och för att samverkan ska kunna fungera behöver pedagogerna i arbetslaget ha en gemensam syn på barnet, lärandet och kunskapen (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994, s 7). ”Lärararbetet tenderar att bli allt mer integrerat, personligt och ämnesövergripande, vilket också underlättas med samarbete.” (Kernell, 2002, s 193). Med tanke på att läraryrket hela tiden får det tuffare, borde det vara en avlastning att arbeta gemensamt med de andra pedagogerna. På detta sätt blir det fler pedagoger som barnen kan vända sig till och det kommer även vara samma vuxna de möter under hela skoldagen. Förskolläraren säger i intervjun att hon har för mycket ensamarbete. Ett bra sätt att lösa det här problemet, är att öka samverkan på avdelningen. Fritidspedagogen tycker att han är till för läraren när den ska ha halvklasser och känner sig som en resurs. Det är vanligt att ansvaret på skolorna fördelas efter personalens utbildning (Skolverket 1998, s 34). Kan det vara en anledning till att fritidspedagogen inte får ta något större ansvar än att avlösa av de andra pedagogerna och underlätta för läraren när denne har halvklass?

I arbetslaget har de inte arbetat med samverkan tidigare. Läraren har haft sina barn och förskolläraren har haft sina. Efter pådrivningar från ledningen har de nu schemalagt lite olika gemensamma aktiviteter. Varför ska de samverka? För att man ska kunna förbättra arbetsformerna och påbörja ett nytt pedagogiskt förhållningssätt i verksamheten mellan förskola, grundskola och fritidshem (Skolverket, 2001, s 36).

Förskolläraren tar upp problemet med att läraren ofta går med på ändringar i verksamheten när de är på arbetsplatsträff, när det verkligen ska utföras tycker hon att det är alldeles för ansträngande. Läraren ser hinder i samverkans arbete från tidigare projekt då de arbetat i tvärgrupper som inte fungerat. Vidare tycker hon att arbeta tematiskt inte heller fungerar, tvåorna klarar av det men det är för svårt för förskoleklassbarnen och ettorna. På avdelningen arbetar de inte med något tema, det är två olika verksamheter i samma lokaler, endast fritidspedagogen möter alla barnen under tiden barnen är i skolan. Fritidspedagogen är även den som här har hand om den skapande verksamheten med alla barnen på avdelningen. Flising (1995, s 50, 51) menar att det är vanligt att fritidspedagogen eller förskolläraren får ta hand om aktiviteter som skapande verksamhet och andra praktiska delar i verksamheten. Detta upplevs ofta som ett positivt avbrott i den traditionella skoldagen. Ibland kan även det praktiska och roliga ses som ett tvång, när alla barn ska producera likadana saker. Även läraren tar upp det här i intervjun att fritidspedagogen får hålla i de praktiska och roliga biten medan hon får ta hand om den tråkiga biten (ämnesinriktade/teoretiska). Det här är också de stora skillnaderna som finns mellan förskola och skola. I förskolan arbetar man ofta med tema

och alla sinnen är involverade (Lenz Taguchi, 1997, s 28). Leken och skapande verksamhet är viktiga delar i förskolans verksamhet medan skolan oftare är koncentrerad till läroböcker.

I arbetslaget arbetar de med digital portfolio och följer upp barnens utveckling regelbundet. Genom att följa upp barnen regelbundet via dokumentation utvärderar man även sitt eget lärande och pedagogen går själv in i en läroprocess (Lenz Taguchi, 1997, s 12). De använder sig dock inte av någon egen dokumentation.

3.5 En jämförelse av arbetslagen

Nedan kommer en jämförelse av arbetslag 1 och arbetslag 2. Här kommer vi att titta på de likheter och de skillnader som finns mellan de båda arbetslagen. Vi gör här en jämförelse där vi utgår från både deltagande observationerna och intervjuerna

Under observationerna i arbetslag 1 upplevde vi att de hade ett gott samarbete. Pedagogerna pratade mycket med varandra och barnen gick obehindrat mellan de olika verksamheterna. I verksamheten genomsyrades att barnen var allas barn. Vi fick uppfattning om att planeringen i arbetslaget fungerade mycket bra eftersom verksamheten flöt på, på ett naturligt sätt. Som t.ex. när det var dags för utflykt så löste pedagogerna av varandra på ett sätt som inte var främmande för barnen. När de har helklasser och samlingar var flera pedagoger med. Detta upplevde vi inte i arbetslag 2 där det inte fanns något samspel mellan pedagogerna, visserligen pratade de ihop sig på morgonen men där tog samverkan slut. Under dagen i klassen kom förskolläraren in flera gånger och bröt arbetsron i klassen och vi kände tydligt att läraren måste känna sig överkörd av förskolläraren som ständigt ville ha sin vilja fram. En mycket tydlig skillnad mellan de båda arbetslagen var att man i arbetslag 1 ordnat så att alla barnen hade raster samtidigt medan man i det andra laget bara släppte ut 1-2:an på rast och förskoleklassbarnen fick stanna kvar inne.

Skillnaderna som finns mellan arbetslagen är att man i arbetslag 1 aktivt arbetar med samverkan medan man i arbetslag 2 inte har någon samverkan alls. En stor skillnad är att man i arbetslag 1 inte ser varandra som en resurs utan en tillgång. Pedagogerna i detta arbetslag har vågat öppna sina sinnen och vågat släppa in ett nytt arbetssätt som gynnar både dem själva och barnen. Förhållningssättet och verksamheten ses som föränderlig, det vi konstruerar sker i samspel med andra. Kunskapen skapas kontinuerligt och byggs på i vår interaktion med omvärlden (Lenz Taguchi, 1997, s 17). I arbetslag 1 ser man fördelar i arbetet med samverkan, man hjälps åt och tar varandras barn och tar tillvara på varandras kompetenser. Under den deltagande observationen var det förskolläraren som fick ta samlingen när de hade återkoppling från museibesöket med clownen Bobo på Röhsska museet, med pappersvikning i form av lådor. Detta, eftersom det var något hon kunde. Man uttrycker i arbetslag 1 att det tar tillvara på varandras kompetenser genom att de är duktiga på olika saker. De känner då att de kompletterar varandra i verksamheten. Här uttrycks klart och tydligt att man inte skall se varandras brister utan det positiva istället. Detta anser vi är en stor skillnad mot arbetslag 2 där man bara ser bristerna till varför samverkan inte fungerar istället för möjligheterna. I arbetslag 2 ger man uttryck för att man inte tar tillvara på varandras kompetenser. De känner själva att de måste sätta sig ner och diskutera vad man är bra på. Dahlberg och Lenz Taguchi (1994, s 7) menar att lärare och förskollärare kan bidra med sitt kunnande i verksamheten och på detta sätt kompletterar de varandra. Är det så enkelt att bara komplettera varandra? Tänk om alla pedagogerna i arbetslaget är intresserade av bild och ingen av musik, vad händer då med det ämnet? Läraren i arbetslag 2 säger själv att hon har den ”tråkiga” biten i arbetet med

barnen. Det känns som om läraren har tappat intresset för sitt arbete när hon själv anser att hon bara gör tråkiga saker med barnen. Vanligtvis fördelar man ansvarsområdena beroende på vilken utbildning pedagogerna har. Den skolförberedande verksamheten, det skapande och den fria leken får oftast förskolläraren och eller fritidspedagogen ta hand om medan läraren får ta hand om den ämnescentrerade verksamheten (Skolverket 1998, s 34). Enligt Reggio Emilia pedagogiken är konstruerandet av kunskap, en process där öga, hjärna och hand möts (Lenz Taguchi, 1997, s 38). Möts verkligen detta i lärarens klassrum? En fråga vi då ställer oss är hur barnen upplever denna situation när inte läraren trivs med sitt arbete. Det känns som om hon endast väntar på att få gå i pension eftersom hon anser att dessa nymodigheter som samverkan kan vänta tills hon inte längre finns kvar på skolan.

I arbetslag 2 ser klassläraren inte några andra fördelar med samverkan än att hon lär känna förskolebarnen och barnen lär känna henne innan de börjar första klass. Hur skall de lära känna varandra när de inte ens möter varandra eller kan varandras namn? Här vill de samverka för barnens bästa men ser inte fördelarna som finns för pedagogerna. Flising (1995, s 37) anser att det är läraren som vinner mest på samverkan, deras arbete underlättas av de andra pedagogerna i arbetslaget. Det vill säga om man är villig att se vad förändringen kan innebära. Vi håller delvis med Flising när han säger att det är läraren som vinner mest i arbetet med samverkan men vi tycker att även de andra pedagogerna vinner mycket. I ett fungerande arbetslag är det meningen att alla pedagoger skall vara lika mycket värda och känna lika mycket ansvar för det de utför. Alla pedagoger vinner på att samverka om samverkan fungerar. En del av meningen med samverkan tror vi är att det inte skall finnas olika status när man arbetar med samma barn. Självklart är det en fördel för alla att arbeta i ett arbetslag där alla besitter olika kompetenser och har olika utbildningar i grunden. Det är inte bara läraren som skall vinna på det här. Gynnar det barnen med alla dessa pedagoger som kommer in i verksamheten? Kommer dagen att bli en helhet när de får byta lärare och klassrum vid ett flertal tillfällen om dagen? Även om lokalerna är i närheten blir det avbrott i verksamheten och spring mellan lokaler. Hur kommer detta att fungera nu när barn med speciella behov skall integreras i verksamheten, dessa som verkligen behöver rutiner och struktur. I arbetslag 2 vill både förskolläraren och fritidspedagogen se mer samverkan för barnens bästa och att de själva ska känna sig behövda i arbetslaget. I detta arbetslag är fritidspedagogen endast en resurs medan fritidspedagogen i arbetslag 1 är en del av verksamheten. Detta syntes tydligt när vi gjorde observationerna. I arbetslag 2 kom fritidspedagogen och avlöste förskolläraren när hon skulle ha rast eller när läraren skulle ha halvklasstimmor. Det är ofta fritidspedagogen som får ansvara för de skapande aktiviteterna i verksamheten samtidigt som den får agera hjälplärare och extra resurs till läraren (Flising, 1995, s 50, 51). I det andra arbetslaget var fritidspedagogen med på gemensamma samlingar och dyl. I arbetslag 1 ser man barnen som allas barn och barnen vänder sig till alla pedagoger utan problem. I det andra arbetslaget däremot ser man barnen som sina barn och barnen som till och med går på samma fritidsavdelning kan inte namnen på varandra.

De likheter som finns mellan de olika arbetslagen är att de båda fått påtryckningar uppifrån för arbetet med samverkan. I arbetslag 1 tycker man att det är bra att rektorerna vill att de ska arbeta med samverkan medan man i arbetslag 2 känner en stor press i arbetet på grund av att de andra avdelningarna på skolan kommit mycket längre i sitt arbete med samverkan. I arbetslag 2 är det läraren som bromsar arbetet med samverkan för att hon tycker att det är för jobbigt. Samverkan stjäl för mycket tid från hennes halvklasstimmor som hon behöver med ettorna. När man arbetat i flera år i samma verksamhet skaffar man sig rutiner som är svåra att bryta. Läraren känner sig trygg i sina rutiner och detta skapar även en trygghet för gruppen (Folkesson med flera, 2004, s 74). Detta ställer sig Kernell (2002, s 28, 29) emot där han

säger att traditionella rutiner bör utmanas av nytänkande. Vi tycker att det är bra med rutiner för det skapar en trygghet för både läraren och barnen. Detta har vi sett i båda arbetslagen att barnen är trygga, med en genomtänkt planering tror vi att man kan skapa förändringar på ett naturligt sätt. Det är läraren i arbetslag 2 som är hindret för samverkan i arbetslaget. Hon påstår att rektorerna inte förstår att de inte är tre pedagoger hela dagen utan bara vid raster och halvklasstimmar. I båda arbetslagen har läraren traditionell katederundervisning men i arbetslag 1 blandas den med samverkan och skapande verksamhet detta ser vi som en oerhörd tillgång i verksamheten. I arbetslag 2 får barnen halvklassvis gå iväg till fritidspedagogen för att ha PA. I dagens skola får barnen en traditionell skolundervisning, ofta utesluts det kroppsliga lärandet. Enligt Vygotskij bör allt lärande vara kroppsligt lärande (Häikiö, 2005-04-07).

Båda arbetslagen har lika mycket planering i månaden och de har liknande arbetsuppgifter. I arbetslag 1 vill man ha mer gemensam planering tillsammans men i det andra arbetslaget anser läraren att läraryrket har försämrats under åren på grund av alla kvällsplaneringar. I arbetslag 2 upplevde vi att man gnällde mycket över dessa kvällsplaneringar dels eftersom läraren slutar kl. 14.00 och måste då vänta till kl. 17.00 när mötet börjar och dels för att det var kvällsmöten praktiskt taget varje vecka. Skolverket (1998, s 33) menar att den gemensamma planeringen är en förutsättning för att lagarbetet skall fungera. Ett problem kan vara att alla pedagogerna inte kan närvara samtidigt. Detta tycker vi att man på dessa skolor löst bra eftersom man har både gemensam planering dagtid och kvällstid. Ledningen har här försökt att utveckla arbetet med samverkan.

Hur arbetar då arbetslagen mot samverkan och vad ser de själva som samverkan. Samverkan skall ske för barnens skull. Båda arbetslagen ser utflykter som samverkan, men i arbetslag 2 uttrycker läraren att det är jobbigt att åka med alla barnen på utflykt eftersom det är så många barn och få personal. I arbetslag 1 har man gemensamma planerade lektioner och morgonsamling varje dag. Arbetslag 2 har inte kommit så långt i sitt arbete med samverkan, de har precis infört fyra gemensamma tillfällen i veckan för samverkan. Läraren i arbetslag 1 är mycket positiv till samverkan och läraren går nu in till fritidshemmet vid ett tillfälle varannan vecka. Detta upplever hon själv som positivt eftersom hon nu ser en annan sida av barnen. Detta känner vi är väldigt bra eftersom läraren oftast bara har en bild av barnet. De ser barnet som det är i skolan med den traditionella skolundervisningen men de ser inte hur barnet socialiseras i samspel med andra barn. Man kan även se de kompetenser hos barnen som inte skolundervisningen ger uttryck för. Man ser i arbetslag 1 bara möjligheter med samverkan och detta är inte endast för barnen utan man ser även möjligheter för pedagogerna. Det sociokulturella riktar sig inte enbart mot barnen utan har även betydelse för oss vuxna. Vi lär alla i samspel med andra när vi tar tillvara på varandras kompetenser och erfarenheter i arbetet. Arbetskamraterna har en viktig roll i läroprocessen, de ger inte bara stimulans för individuell kunskap utan den interaktionen som sker i samspel med andra är avgörande för vad som lärs (Dysthe, 1996, s 41).

I arbetslag 1 har pedagogerna gemensamt arbetat fram sina arbetsscheman för att de skall kunna lösa av varandra vid raster och dyl. I det andra arbetslaget ser man bara att arbetet med samverkan endast gynnar barnen och inte pedagogerna. Är det inte så här det skall vara? Man ser möjligheterna och man ser ett fortsatt arbete framåt. Det är synd att det inte är något av arbetslagen som arbetar med egen dokumentation, det är synd eftersom det är genom dokumentationen som man kan förändra både den inre och yttre arbetsmiljön (Lenz Taguchi 1997, s 10). Vad är det som säger att dokumentation kommer att ge förändringar? Man kan dokumentera i all oändlighet om man inte är villig att se en förändring. För att våga förändra

sin verksamhet måste man öppna sina ögon och ändra sina föreställningar. Båda arbetslagen arbetar med digitalportfolio, men här kan de även se verksamhetens utveckling. Genom att pedagogerna här dokumenterar barnens arbete går de själva in i en läroprocess. Dokumentationen hjälper pedagogerna att förstå hur barnen upplever sin omvärld (Lenz Taguchi, 1997, 33). I arbetslag 1 har barnen en egen skoldagbok där de själva dokumenterar veckans arbete eller något särskilt som hänt. Det är bra att det inte bara är 1-2:orna som har tillgång till skoldagboken utan även förskolebarnen.

I arbetslag 1 brukar man arbeta med tema och då arbetar man med hela gruppen, F-2. Man arbetar däremot inte med temaarbeten i arbetslag 2 eftersom läraren anser att barnen i förskoleklassen och ettan får det alldeles för svårt medan barnen i tvåan tycker att det blir för lätt. Här finns inga tankar på att åldersanpassa ett tema. Det innebär troligen en för stor arbetsbörda för läraren. Temaarbeten ska vara allmänt i den vardagliga verksamheten. Temat skall ses från olika perspektiv och här visar pedagogerna sina olika kompetenser (Flising, 1995, s 41). Enligt Vygotskij lär vi i samarbete med andra, den kognitiva utvecklingen är inte självstyrd. Han menar för att uppnå socialt samspel mellan eleverna är temaarbete idealiskt (Dysthe, 1996, s 81). I arbetslag 2 är det bara fritidspedagogen som använder sig av skapande verksamhet, medan i det andra arbetslaget tycker man att skapande är något som är mycket viktigt för barnen. Under hela dagen sker skapande i arbetslag 1 i form av museibesök med Bobo, musiklektion från kulturskolan, gemensamma lekar, dramatiseringar av pedagogerna under samlingar. Enligt Lenz Taguchi (1997, s 18) skapas mening och innebörd i vår kommunikation med omvärlden genom språket, kroppsspråket, bilden, konsten, musiken och rörelsen. Detta styrks även i läroplanen där både de intellektuella och praktiska, sinnliga och estetiska kunskaperna skall uppmärksammas. I skolan skall eleverna få prova och ge uttryck för olika kunskapsformer som drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form (Läraryrket, 2001, s 15). Får alla elever tillgång till detta som läroplanen föreskriver? Är det pedagogerna i verksamheten som är skyldiga att ge eleverna tillfälle att möta de estetiska kunskaperna? Dessa upplevelser saknade helt arbetslag 2, man hade visserligen gemensam träning för adventsfirande men den kändes påtvingad eller som ett måste. Det kändes som att det inte fanns någon tanke bakom det gemensamma firandet. Även vid de tillfällen de ska ha gemensam aktivitet så går man på varsitt håll och möts i salen eller på gården. Mellan pedagogerna finns ingen kommunikation. Under den sista timman när vi observerade i arbetslag 2 hade de för första gången gemensam aktivitet. Det var mycket spännande att se hur lärarens uppfattning om samverkan drastiskt förändrades. Under lekarna som barnen utförde kändes det som läraren lättade upp. Vi tror att det var ett stort steg för henne när hon gick fram och kramade om och tackade både förskolläraren och fritidspedagogen för att de övertalat henne om den gemensamma aktiviteten.

Vi kunde se i de båda deltagande observationerna att när de hade gemensam planerad aktivitet ingick skapande verksamhet, detta i form av musiksamling, origami, sagostunder, drama mm. För pedagogerna underlättade den skapande verksamheten framförallt i uppstarten av samverkan därför att det blir en gemenskap och barnen lär känna varandra och de andra pedagogerna i arbetslaget. Det sociokulturella perspektivets kommunikativa processer bidrar till människans lärande och utveckling (Dysthe, 1996, s 48). Det är när barnen lyssnar, härmar, samtalar och samverkar med andra som de tar del av kunskaper och färdigheter.

4. Konklusion

Varför ska vi då arbeta med samverkan i skolan, vad har arbetet för betydelse för barnen? En klar fördel för både barnen och deras föräldrar är att barnen kan bli hämtade och lämnade på samma ställe. Barnen är trygga och behöver inte springa mellan lokalerna. För barnet kommer dagen att bli en helhet. När man integrerar verksamheterna bildar den pedagogiska verksamheten en helhet. Barnen slipper gå mellan olika verksamheter och möter samma pedagoger hela dagen. I förskola och fritidshem är det vanligt att man arbetar i lag, detta är helt nytt i skolan. Det kan ta tid att bryta dessa traditionella mönster som finns inom skolan. Vilken betydelse har då samverkan för pedagogerna i arbetslagen? Tidigare var man som lärare ensam, idag är man ett lag. Man kan nu bolla tankar och idéer med varandra och utveckla verksamheten till det bättre.

Genom vår undersökning har vi kommit fram till att man kan arbeta med samverkan på olika sätt. Det vi från början såg som samverkan har under denna tid vi arbetat med ämnet förändrats. Från början trodde vi att samverkan var mycket större än vad det kan vara. Vi såg samverkan som ett tema där allt hänger ihop hela tiden. Men nu ser vi samverkan som att man arbetar mot samma mål, ett gemensamt tankesätt. Man måste gå från det kända mot det okända. Vi har tydligt sett hur de båda arbetslagen arbetar med samverkan. Det är uppenbart att arbetslag 1 har kommit en bra bit på väg i sitt arbete medan arbetslag 2 är precis i uppstarten. Vi tycker att det är bra med samverkan, men vi får inte glömma att barnen även tycker om den traditionella undervisningen. Allt är bra i lagom stora mängder.

Det vi kommit fram till är att gott samarbete är en fördel i arbetet med samverkan. Detta sågs tydligt i arbetslag 1 där pedagogerna hade ett härligt samspel dem emellan. Något som vi inte såg i det andra arbetslaget där de snarare smutskastade varandra. Man skyllde hela tiden över problemet med samverkan på någon annan. Var det inte rektorerna så var det läraren och var det inte läraren så var det någon annan. I arbetslaget såg man inte varandras positiva tillgångar utan de letade endast efter det negativa. Det är detta som man i arbetslag 1 pratar om att man måste leta efter de bra sakerna och inte det dåliga. Inget arbete blir bättre av att man ser varandras negativa sidor. Det är viktigt att man ser varandras kompetenser som en resurs att ta tillvara på.

En underliggande frågeställning i vårt syfte var om skapande verksamhet underlättar i arbetet med samverkan. Detta känner vi att vi inte riktigt kommit på djupet med. Vid de tillfällen pedagogerna arbetade med samverkan upplevde vi att de skapande ämnena var en del i verksamheten. Men om pedagogerna tar tillvara på varandras kompetenser så är man en bra bit på väg. På ett sätt underlättar skapande verksamhet för arbetet med samverkan. Det är främst i de planerade aktiviteterna som samverkan underlättar för pedagogerna. Det är lättare för barnen att göra skapande i stor grupp än något där de ska sitta och lyssna. Ett sätt att arbeta med samverkan och teman kan vara att man blandar barnen i mindre åldersintegrerade grupper, där de tillsammans med en pedagog går på djupet med ett ämne. Detta hade arbetslag 2 provat men de tyckte att arbetet blev alldeles för onaturligt. När de arbetar på detta sätt får barnen träffa barn i olika åldrar och de kan på så sätt lära mycket av varandra. Detta är lite av vad det sociokulturella perspektivet står för att man kan få hjälp av en pedagog eller ett äldre barn för att man senare skall kunna utföra övningen själv.

Vi känner ändå att vi har fått bra svar på vårt syfte. Under arbetets gång är det många tankar som funnits om hur man ska gå vidare och hur man ska begränsa sig. De böcker som vi läst om det sociokulturella perspektivet riktar sig främst mot barn men vi känner att detta gäller även vuxna. Man lär sig genom hela livet, det är inte bara som barn. Om barnen lär sig genom samvaron med andra så borde även vi göra det. Vi tror att det gäller att man som pedagog är redo att öppna sina sinnen att släppa in ett nytt tankesätt och få den där ahaupplevelsen, ”-kan man tänka så?” Tillsammans måste de nu arbeta för något gemensamt, vi arbetar med samma barn, i samma lokaler och mot samma mål. Därför är det återigen att man måste se varandra som tillgångar i arbetslaget. Vi besitter alla någon kompetens som kan tillföra mycket i arbetet med samverkan i verksamheten.

5. Referenslista

Böcker:

Colnerud, Gunnel. & Granström, Kjell (2002) *Respekt för läraryrket – om lärarens yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.

Dahlberg, Gunilla. & Lenz Taguchi, Hillevi (1994) *Förskola och skola: om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS Förlag.

Dessen, Gunilla (1990) *Barn och rörelse*. Stockholm: HLS Förlag.

Dysthe, Olga (Red.). (1996) *Dialog samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Flising, Björn (1995) *Samverkan skola-skolbarnomsorg: en utvärdering*. Stockholm: Socialstyrelsen: Fritze Förlag.

Folkesson, Lena. Lendahls Rosendahl, Birgit. Längsjö, Eva. & Rönnerman, Karin (2004) *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Jerlang, Espen. Egeberg, Sonja. Halse, John. Joy Jonassen, Ann, Ringsted, Susanne & Wendel-Brandt, Birte (1999) *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber.

Kernell, Lars-Åke (2002) *Att finna balanser*. Lund: Studentlitteratur.

Lenz Taguchi, Hillevi (1997) *Varför pedagogisk dokumentation*. Stockholm: HLS Förlag.

Lillemyr, Ole Fredrik (2002) *Lek- upplevelse- lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.

Lindqvist, Gunilla (1989) *Från fakta till fantasi: Om temaarbete utifrån skapande ämnen och lek*. Lund: Studentlitteratur.

Läraryrket (1997) *Samtal Samverkan: förskola-grundskola-fritidshem*. u.o

Läraryrket (2001). *Lärarens handbok, skollag, läroplaner, yrkesetiska principer*. Stockholm: Läraryrket Förlag.

Pramling Samuelsson, Ingrid. & Sheridan, Sonja (1999) *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur

Skolverket (1998) *Integration mellan barnomsorg och skola. Beslut, genomförande och ekonomiska konsekvenser i tolv kommuner*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2001) *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna*. Stockholm: Statens skolverk.

Skolverket (2002) *Allmänna råd med kommentarer för fritidshem*. Stockholm: Liber Distribution.

Stukát, Staffan (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*.
Lund: Studentlitteratur

Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Thors Hugosson, Christina. Fejan Ljunghill, Lena. Alexandersson, Mikael. Lander, Rolf, Mathiasson. Leif, Karlson. Ove. & Rönnerman, Karin (2003). *Värdera och utvärdera*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.

Föreläsningar:

Häikiö, Tarja (2005-04-07) Föreläsning LVS 200. Göteborg: Göteborgs Universitet, Artisten

6. Bilagor

6.1 Bilaga 1 Observationsschema

Samverkan mellan pedagogerna <ul style="list-style-type: none">- Gemensam planering- Ta varandras barn- Barnsyn	Skapande <ul style="list-style-type: none">- Tematiskt arbetsätt- Kultur- Ämnesintegrerat
Samverkan <ul style="list-style-type: none">- Samlingar- Gemensam aktivitet	Dokumentation <ul style="list-style-type: none">- IUP- Pedagogiskdokumentation

Deltagande observation

6.2 Intervjufrågor

1. Hur ser du på samverkan

- 1a Hur arbetar ni för ökad samverkan?
- 1b Varför har ni valt att arbeta på detta sätt?
- 1c Hur tar ni tillvara på varandras kompetenser i arbetslaget?
- 1d Vilka möjligheter ser du?
- 1e Vad hoppas du att arbetet skall resultera i?
- 1f Ser du några hot/hinder i arbetet med samverkan?

2. Vad behöver ni i arbetslaget göra för att verksamheten skall bli så gynnsam som möjligt för pedagogerna?

- 2a Tillämpar ni pedagogisk dokumentation?
- 2b Har ni i arbetslaget en gemensam planering?
- 2c Hur jobbar ni gemensamt i arbetslaget?
- 2d Arbetar ni tematiskt?
- 2e Hur ser du på skapande verksamhet?