

Storarbetslag eller hemvisten?

Tio förskollärares reflektioner kring arbetet i ett storarbetslag

Av: Maria Nordin och Jenniefer Holmstedter

Handledare: Susanne Waldén
Södertörns högskola | Lärarutbildningen
Förskolläraryrket med interkulturell profil, erfarenhetsbaserad
Självständigt arbete 15 hp
Vårterminen 2016



Title: Large work teams or domiciles? Ten preschool teachers reflections about the work in a large work team

Authors: Maria Nordin och Jenniefer Holmstedter

Mentor: Susanne Waldén

Term: Spring 2016

Abstract

This qualitative study is based on interviews with ten preschool teachers. The theoretical viewpoint is based on social constructivism. It means that we all become in interaction with others. Meaning that we all are dependent of each other to be able to construct ourselves as individuals. The intention was to analyze how ten preschool teachers from five different cities in Sweden describes their experience, of being a part of a large work team. We also wanted to see if there were any underlying ideas and constructions about children in the choice of organizing themselves as a large work team.

The main questions in this study were:

How do the preschool teachers describe the organization and structure in a large work team?

What are the preschool teachers perceptions of their existence in a large work team through a preschool teachers point of view?

How do the preschool teachers perceive the children's experience in a large work team through the children's point of view?

What aware and unaware ideas about children and their abilities can we see through the preschool teachers statements?

This study has shown several positive aspects as well as negative through the children's and the preschool teachers point of view. The positive aspects is that children gets more influence and the preschools can become more flexible. The negative aspects is that everything depends on how the organization works. The organization requires a persistent structure to make everything work. The structure of a large work team is build on the idea of children as competent and independent. The result of the study also points out that the preschool teachers have different ideas about children and their abilities. They see them as dependent and fragile as well as independent and competent. The preschool teachers perspective on children effects how they treat them and they transfer unaware expectations on to the children. Our conclusion is that the idea and vision works well in reality if the preschool teachers have been involved and motivated through the whole process. The foundation must be solid enough to hold up an organization of this size otherwise it can lead to great chaos.

Keywords: large work team- domiciles- preschool teacher- large child groups- preschool organization

Förord

Först av allt vill vi rikta ett stort och varmt tack till de tio förskollärare som deltagit i vår studie, utan er hade detta forskningsarbete inte varit möjligt att genomföra. Vi vill även tacka vår handledare Susanne Waldén för allt stöd och all konstruktiv feedback du gett oss under processens gång. TACK!

Stockholm 2016-05-01

Maria Nordin och Jenniefer Holmstedter

Innehållsförteckning

Abstract	2
Förord	3
Innehållsförteckning	4
1. Inledning och bakgrund	6
2. Syfte och frågeställningar	7
3. Teoretisk utgångspunkt	7
3:1 Centrala begrepp	7
3:2 Socialkonstruktivism	8
3:2:1 Synen på barn, kunskap och pedagogens roll	9
3:2:2 Synen på förskolan som en social konstruktion	10
3:2:3 Teorins koherens i studien	10
4. Tidigare forskning och litteratur	11
4:1 Forskning gjord på storarbetslagsförskolor	12
4:2 Anknytning, trygghet och relationer	13
4:3 Gruppen, individen och relationer	14
5. Metod och materialredogörelse	15
5:1 Arbetsfördelning	16
5:2 Etiska överväganden	16
5:3 Urval	17
5:4 Presentation av våra informanter	17
5:5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	18
5:6 Metod och materialreflektion	19
6. Resultat och analys	20
6:1 Historisk tillbakablick på synen på barn, barndom, kunskap och pedagogrollen	21
6:2 Organisation och struktur	22
6:2:1 Definition av storarbetslag	22
6:2:2 Vem initierade detta arbetssätt och vad var det bakomliggande motivet?	23
6:2:3 Struktur av verksamheten	26
6:2:4 Sårbara situationer och tidpunkter	26
6:2:5 Planering, reflektion och kommunikation	28
6:3 Pedagogperspektivet	29
6:3:1 Fördelar och nackdelar med storarbetslag ur ett pedagogperspektiv	29

6:3:2 Att kunna anpassa verksamheten till alla barn i storarbetslaget	32
6:4 Barnens perspektiv	34
6:4:1 Fördelar och nackdelar med storarbetslag ur barnens perspektiv	34
6:4:2 Omsorg, anknytning, trygghet och relationer	37
7. Sammanfattande slutsatser	39
8. Resultatreflektion	43
9. Förslag till vidare forskning	43
Referenser	45
Bilagor	47

1. Inledning och bakgrund

Det har under de senaste åren debatterats mycket i media om barngruppernas storlek i förskolan. Skarp kritik har riktats från flera håll mot att Skolverket år 2013 valde att ta bort sina rekommendationer om barngruppernas storlek i de allmänna råden för förskolan (Lernfelt 2013/2015). På uppdrag av regeringen har Skolverket nu år 2016 reviderat och på nytt förtydligat sina rekommendationer vad gäller barngruppernas storlek i publikationen *Skolverkets allmänna råd med kommentarer, reviderad 2016, Förskolan* (2016). De nya riktlinjerna på barngruppsstorlekar är: ålder 1-3 år 6-12 barn och ålder 4- 5 år 9- 15 barn (Skolverket 2016, s. 21).

Skolverket tog inför revideringen hjälp av pedagogerna Pia Williams och Sonja Sheridan för att kartlägga och sammanställa aktuell forskning och statistik från Sverige och övriga Norden som berör betydelsen av barngruppens storlek (Skolverket 2016, s. 5). Resultatet av deras sammanställning presenteras i publikationen *Rapport 433- En kartläggning av aktuell pedagogisk, utvecklingspsykologisk och socialpsykologisk forskning* (2016). Kartläggningen är gedigen och omfattande och ligger alltså till grund för revideringen av de allmänna råden för förskolan. En av flera tankeväckande slutsatser som Williams och Sheridan kommit fram till i sin forskningssammanställning är att det är bättre med en mindre barngrupp och färre vuxna, än en stor barngrupp med många vuxna (Skolverket 2016, s. 34).

Samtidigt sprider sig en trend på många förskolor som innebär att de strukturerar sig som så kallade storarbetslag (Thurfjell 2016; Danielsson 2016). På dessa storarbetslagsförskolor finns inte traditionella avdelningar, istället bildar alla barn och vuxna tillsammans ett storarbetslag. Ytorna är öppna och inreds som stationer eller hemvisten som är inredda med specifikt material. Varje station fyller sin speciella funktion, där exempelvis några stationer kan vara bygg-och konstruktionsrum eller ateljé. Barn och vuxna turas således om att vara i de olika rummen och cirkulerar ofta runt indelade i olika gruppkonstellationer flera gånger per dag och eller fritt efter önskemål och intresse (Thurfjell 2016). Färsk forskning som Pia Williams, Sonja Sheridan och pedagogen Ingrid Pramling Samuelsson genomfört och presenterar i boken *Barngruppens storlek i förskolan: Konsekvenser för utveckling och kvalitet* (2016) visar att dessa storarbetslag blir vanligare och att det även blir väldigt många relationer att förhålla sig till i dessa miljöer både för barn och för vuxna (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson 2016, s. 57-62).

Vi har länge, rent allmänt varit nyfikna på varför så många förskolor väljer att organisera sig som storarbetslag och nu mot den nya bakgrunden i och med Skolverkets rapport, har vårt intresse vuxit sig allt starkare. Enligt Skollagens 1 kap 5 § ska verksamheten i förskolan vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800). Vi kan uppfatta en motsättning mellan storarbetslagsstrukturen

och forskning som visar att det är bättre med grupper som består av färre barn och vuxna, än tvärtom (Skolverket 2016, s. 34). Därför vill vi undersöka vilka motiv som ligger bakom dessa förskolors omstrukturering. Finns det någon speciell barnsyn som ligger bakom deras organisationsval? Vad finns det för fördelar respektive nackdelar med att driva förskoleverksamhet organiserade som storarbetslag? Vi är också intresserade av hur de planerar och strukturerar sin verksamhet. Hur fungerar det i praktiken?

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur tio förskollärare från fem olika orter i Sverige beskriver sina uppfattningar om att ingå i ett storarbetslag. Vi vill också ta reda på om det finns några föreställningar och konstruktioner om barn i storarbetslaget och även bakom beslutet att organisera förskolorna som storarbetslag.

- Hur beskriver förskollärarna organisationen och strukturen i ett storarbetslag?
- Hur upplever förskollärarna tillvaron i ett storarbetslag ur ett pedagogperspektiv?
- Hur uppfattar förskollärarna tillvaron i ett storarbetslag ur barnens perspektiv?
- Vilka medvetna och omedvetna föreställningar om barn kan vi tyda genom förskollärarnas utsagor?

3. Teoretisk utgångspunkt

I detta kapitel redovisar vi det teoretiska perspektiv vi utgår ifrån i vår studie och återger även på vilket sätt vi anser att detta perspektiv har relevans i vår forskning. Vi inleder med att förklara några av de centrala begrepp vi använder oss av, vilka är: *perspektiv*, *barn- och kunskapssyn*, *tanke*, *verklighet* samt *konstruktion*

3:1 Centrala begrepp

Pedagogen Sven Hartman skriver i boken *Skrivhandledning för examensarbeten och rapporter* (2003) att när en forskare skriver att de använder sig av ett *perspektiv* så är det då oftast den teoretiska utgångspunkten de menar (Hartman 2003, s. 32). För oss innebär det att vi använder oss av vår teoretiska utgångspunkt som ett synsätt. Vi tar oss an och bearbetar vårt material med hjälp av våra teoretiska glasögon. Vi använder oss även av begreppen *barns perspektiv* och *pedagogperspektiv* då vi

syftar på hur tillvaron upplevs och uppfattas ur pedagogernas och barnens perspektiv. Hur är det att vara barn respektive pedagog i ett storarbetslag? Med *barn- och kunskapssyn* menar vi att det finns olika sätt att se på barn och deras förmågor. Den medvetna synen på barn idag är precis som pedagogerna Gunilla Dahlberg, Peter Moss och Alan Pence skriver i boken *Från kvalitet till meningsskapande- postmoderna perspektiv-exemplet förskolan* (2014) att barn är ”kompetenta” aktörer i sina egna liv. Vilket innebär att de är medskapare av sin egen utveckling och sitt lärande, likväl som de är med och påverkar sin omvärld (Dahlberg, Moss & Pence 2014, s. 110-113). Med *tanke* menar vi att det finns en föreställning, ett bakomliggande motiv till varför exempelvis förskolorna valt att organisera sig som storarbetslag. Bakom all verklighet finns en tanke som konstruerats av människor. Etnologerna Billy Ehn och Orvar Löfgren tar upp detta i boken *Kulturanalyser* (2001) där de menar att idéer ”formar människors handlande och tänkande” (Ehn & Löfgren 2001, s. 12-14). Med *verklighet* menar vi det som i realiteten skapas och upprätthålls. Vi skiljer alltså på föreställningar och verklighet. Stämmer tanke och verklighet överens? Eller skiljer de sig åt? Med *konstruktion* menar vi att allt som är, konstrueras i interaktion av de människor, den kultur, den tid, det sammanhang och miljö som råder. Allt påverkar och påverkas i ett ständigt flöde, vi tänker att även barn konstrueras av de föreställningar och den barnsyn som råder.

3:2 Socialkonstruktivism

Vi har valt att utgå från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv i vår studie. Psykologen Vivien Burr skriver i boken *Social Constructionism* (2003) att all vår kunskap om vår omvärld, allt det vi tar för givet och allt vi tolkar och uppfattar som verkligt och sant, i själva verket är en produkt och konstruktion av vår tid, samhälle, miljö, kultur och historia. Alla är vi även medkonstruktörer till att upprätthålla och konstruera vår sanning och kunskap. Denna kunskapsproduktion sker i sociala processer mellan oss människor. Nya perspektiv tillkommer i ett ständigt flöde, ingenting är statiskt. Kunskapen vi har om vår omvärld är därför föränderlig och under en ständigt pågående utvecklingsprocess. Vår verklighet kan därför inte förklaras utifrån att det finns en naturlig orsak till att vi är de vi är och gör som vi gör då allt är konstruerat och under utveckling (Burr 2003, s. 1-12).

Sociologerna Peter L Berger och Thomas Luckmann som anses vara en del av utvecklandet av det socialkonstruktivistiska perspektivet skriver i boken *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge* (1979) att vi blir i samspel med andra, alltså är vi alla människor beroende av varandra i vårt konstruerande av oss själva (Berger & Luckmann 1979, s. 43-48).

Pedagogen Hillevi Lenz Taguchi beskriver på ett relativt okomplicerat sätt perspektivet i boken *Varför pedagogisk dokumentation* (2013) där hon menar att allt kort och gott är föränderligt. Hon betonar vårt

förhållningssätt till vår omgivning och miljö och anser att vi alla var och en alltid på ett medvetet eller omedvetet plan är producenter i den pågående förändringen samt att detta sker i interaktion mellan människor och objekt. Kunskap och lärande ses således som socialt- och kulturellt betingade konstruktioner. Barns interaktion med pedagogerna, de andra barnen i gruppen och den fysiska och materiella miljön blir därmed en viktig förutsättning för utveckling och lärande i förskolan (Lenz Taguchi 2013, s. 29-34).

3:2:1 Synen på barn, kunskap och pedagogens roll

Lenz Taguchi och pedagogen Ann Åberg skriver i boken *Lyssnandets pedagogik- etik och demokrati i pedagogiskt arbete* (2005) att detta perspektiv inom förskolan, medför att vi idag ser att barn aktivt söker och konstruerar sin egen kunskap i samspel med sin omvärld (Åberg & Lenz Taguchi 2005, s. 88). Detta kan ställas i relation till hur vi såg på kunskap och lärande tidigare i historien, vilket pedagogerna Ingela Elfström, Bodil Nilsson, Lillemor Sterner och Christina Wehner-Godée belyser i boken *Barn och naturvetenskap- upptäcka, utforska, lära i förskola och skola* (2014). Ur ett konstruktivistiskt perspektiv gäller inte längre synen på barn som födda till tomma behållare som ska fyllas med kunskap från sin omgivning, så kallad förmedlingspedagogik, där barnen sågs som passiva mottagare (Elfström et al. 2014, s. 26-30). Åberg och Lenz Taguchi menar att vår kunskapsyn och vår barnsyn hänger ihop (Åberg & Lenz Taguchi 2005, s. 58). Idag ser vi oftast på ”barnet som kompetent och nyfiket och har en tro på barnets inneboende förmågor och lust att lära” (Åberg & Lenz Taguchi 2005, s. 59).

Även *Läroplan för förskolan Lpfö 98 reviderad 2010* (2010) genomsyras av synen på barn som kompetenta. Barns åsikter och tankar ska respekteras och de ska ha reellt inflytande över innehållet och arbetssättet i verksamheten (Skolverket 2010, s. 12).

Psykologen Dion Sommer problematiserar kompetensbegreppet i boken *Barndomspsykologi- Utveckling i en förändrad värld* (2008) när han skriver att vi bör använda det med eftertanke, eftersom innebörden är så olika beroende på vilken kontext det sätts in i. Han fortsätter beskriva tre perspektiv på barns kompetenser. *Kompetenser som potentialer* innebär att barn föds med möjliga förmågor som de kan utveckla. *Kompetenser som utvecklade förmågor* innebär att barn utvecklat vissa förmågor, varav några även är medfödda. *Kompetenser som utföranden och prestationer* innebär att barn värderas som kompetenta efter vad de presterar och gör (Sommer 2008, s. 43-45). Han menar att barn föds med grundläggande kompetenser och förmågor, för att sedan utveckla nya kompetenser allt efter att de möter och erfar sin omvärld. Vidare anser han att barn kan ses som relativt kompetenta redan från början och

lyfter att kompetensbegreppet, beroende på vilket värde som läggs in i definitionen, även går att koppla till vår tids dyrkan av ”den duktiga människan” (Sommer 2008, s. 49).

Med vår tids förhållningssätt och barnsyn är pedagogens roll en viktig faktor för barns kunskapssökande. Pedagoger måste vara lyssnande, medforskande, utmanande och inte servera färdiga svar till barnen (Åberg & Lenz Taguchi 2005, s. 33). Författarna menar vidare att man som pedagog bör vara så närvarande och lyhörd att man kan ”lyssna efter det man inte hör” (Åberg & Lenz Taguchi 2005, s. 91). Lärandet bygger på en interaktion mellan miljö, barn och vuxna. Pedagogen ska skapa möjligheter för barns kunskapande, pedagogens ansvar ligger nu på att organisera vardagen, miljön, dokumentera, reflektera samt att fungera som en katalysator som stimulerar till att väcka barnens nyfikenhet. Pedagogen är en medkonstruktör som regisserar verksamheten och allt sker i ett tätt och ömsesidigt samspel med barnen och den fysiska miljön (ibid, s. 58-60).

3:2:2 Synen på förskolan som en social konstruktion

Förskolan i sig kan ses som en social konstruktion. I boken *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (2014) skriver pedagogerna Tomas Saar och Annica Löfdahl att förskolan är en konstruerad ”produkt av historiska, juridiska, ekonomiska, politiska och sociala strömningar” (Saar & Löfdahl 2014, s. 26). Andra faktorer som påverkar förskolan är bland annat individer, normer, pedagogiska riktningar och organisation. Likaså inverkar komponenter som styrdokument, lokaler, material, geografiskt läge och lärarutbildningar. Varje förskola blir därför unik genom att olika människor, material och miljöer samverkar och eftersom det också är unikt hur varje individ förstår, tolkar och iscensätter läroplaner och andra styrdokument (ibid, s. 26-27). Förskolan kan med andra ord ses som en konstruktion påverkad av verkliga faktorer samt olika föreställningar och tankar. Även Dahlberg, Moss och Pence skriver att förskolan som institution är en social konstruktion. De menar att ”konstruktionerna konstitueras av- och konstituerar i sin tur- konstruktioner av det lilla barnet” (Dahlberg, Moss & Pence 2014, s. 131). Vidare skriver de att det som sker och pågår på förskolor, är konsekvenser av den pedagogiska praktik som konstruerats av våra föreställningar om vad en förskoleinstitution egentligen är (ibid).

3:2:3 Teorins koherens i studien

Vi anser att vår teoretiska utgångspunkt har relevans ur flera synvinklar och löper som en röd tråd genom vår studie. Med det menar vi att synen på barn, pedagogrollen, lärande och kunskap är konstruktioner av de människor i den tid och kultur vi lever i. Idag råder allmänt en syn på barn som kompetenta och aktiva konstruktörer av sitt eget lärande. De är även med och påverkar och präglar sin omgivning. Barn ska alltså enligt dagens barnsyn vara en viktig del av utformningen av förskolans

verksamhet. Med socialkonstruktivismens hjälp har vi velat se om och hur våra informanter resonerar och reflekterar kring föreställningarna om barn som kompetenta. Är det något som naturligt kommer fram och blir synligt i deras svar? Finns det andra omedvetna föreställningar om barn som vi kan tyda? Vår önskan har även varit att komma åt om förskollära tankar, barnsyn, intentioner och visioner skiljer sig från den faktiska verklighet som i realiteten konstrueras i ett storarbetslag. Blir det som de tänkt och strävat efter, eller blir det något annat?

4. Tidigare forskning och litteratur

I detta kapitel presenterar vi tidigare forskning och litteratur som vi tagit del av och som har koppling till vår studie. Det finns inte så många studier gjorda just på förskolor organiserade som storarbetslag eftersom det är ett relativt nytt arbetssätt. Däremot finns det desto mer forskning som handlar om barngruppens storlek och dess betydelse för verksamheten och individerna som befinner sig i den. Vi har även läst forskning och litteratur som berör anknytning och trygghet, sociala relationer och gruppsykologi eftersom vi tycker att det är viktigt att knyta samman med hur en stor grupp, som ett storarbetslag är, påverkar barn och vuxna som ingår i den.

Vi använder oss av Skolverkets *Rapport 433- En kartläggning av aktuell pedagogisk, utvecklingspsykologisk och socialpsykologisk forskning (2016)* som en bas här i vår redovisning av tidigare forskning. Det gör vi eftersom Williams och Sheridan gjort en ingående sammanställning av forskning som berör storarbetslagsförskolor i Sverige och i Norge samt barngruppens storlek och dess betydelse rent generellt, på uppdrag av Skolverket (Skolverket 2016). Vi kommer därför referera till pedagogen Monica Seland som genomfört studier i Norge som hon presenterar i avhandlingarna *Det moderne barn og den fleksible barnehagen* (2009) och *Livet i den fleksible barnehagen* (2011) samt till sociologen Vera Skalická och psykologerna Jay Belsky, Frode Stenseng & Lars Wichstrøm som har genomfört studien *Preschool age problem behaviour and teacher- child conflict in school: Direct and moderation effects by preschool organization* (2015) genom Skolverket.

Annan forskning som vi använder oss av är Pia Williams, Sonja Sheridan och Ingrid Pramling Samuelssons studie som de presenterar i boken *Barngruppens storlek i förskolan: Konsekvenser för utveckling och kvalitet* (2016)

Två uppsatser som knutit an till vårt ämne är, examensarbetet som Monica Ehrström skrivit: *Alla ska va med. En essä om storarbetslag, modularbete och dess förutsättningar och konsekvenser* (2013) samt masteruppsatsen som Kristina Melker skrivit: *Storarbetslag i förskolan. Hinder och möjligheter* (2014).

Annan litteratur som vi anser har relevans för vår studie är: psykologen Malin Broberg, pedagogen Birthe Hagström och psykologen Anders Brobergs bok *Anknytning i förskolan vikten av trygghet för lek och lärande* (2012). *Från jag till vi- grupputveckling i förskola och skola* (2015) av psykologen Gunilla Guvå. *Gruppsykologi- om grupper, organisationer och ledarskap* (2012) av psykologen Lars Svedberg, samt boken *Relationskompetens i pedagogernas värld* (2003) av terapeuterna Jesper Juul och Helle Jensen.

4:1 Forskning gjord på storarbetslagsförskolor

Idag blir det således vanligare både i Norge och i Sverige att förskolor väljer att organisera sig som storarbetslag eller basebarnehage som det heter i Norge. Hur dessa förskolor strukturerar sin verksamhet kan se olika ut men ofta slås minst två traditionella avdelningar ihop och bildar ett arbetslag och en stor barngrupp (Skolverket 2016, s. 18).

Melker har i sin masteruppsats kommit fram till att förskollärarna i hennes studie upplever flera fördelar med att arbeta i storarbetslag. Bland annat nämner hon deras möjlighet att kunna dela upp barnen i mindre grupper, fler pedagoger kan stötta varandra samt att storarbetslagsstrukturen ger möjligheter för barnen att skapa fler kamratrelationer. Det Melker lyfter fram som nackdelar med denna struktur, är bland annat att det blir många relationer både för vuxna och för barn att hantera samt att bristen på tid för kommunikation ökar (Melker 2014, s. 30).

Forskning som Skalická et al. (2015) genomfört på 153 förskolor i Norge, där 850 barn involverats både från traditionella förskolor och från förskolor strukturerade som storarbetslag, visar att kontakten mellan barn och pedagoger minskar samt att konflikterna mellan de samma istället ökar i storarbetslagsförskolorna. Barnen fick mindre bekräftelse, emotionellt stöd och individuell uppmärksamhet trots att personaltätheten var densamma som på de traditionella förskolorna. Mycket av pedagogernas tid gick åt till att organisera och strukturera verksamheten. Studien kommer i sin sammanfattning fram till att det ur barnens perspektiv även är väldigt många sociala relationer att relatera till. Resultatet visade också att skillnader kunde ses i grundskolans första år på de elever som gått i storarbetslagsförskolor. Eleverna fortsatte att hamna i konflikt med sina lärare även i grundskolan (Skolverket 2016, s. 19).

Selands har i båda sina studier (2009, 2011) kommit fram till samma slutsats vad gäller de många relationer som barnen måste klara av att hantera. Hon belyser också att förskollärarna upplever det som svårt att få en övergripande överblick över alla barn som är utspridda i lokalerna (ibid, s. 19-20). Det beskriver även Elfström i sitt examensarbete, där hon berättar om ett självupplevt dilemma då ett av

barnen saknades när de skulle ha samling. Barnet hittades sedan inne i ett rum där de hade en sandlåda, varpå Elfström insåg att hon inte hade uppmärksammat barnet på en längre stund. Hon menar att vissa barn lättare blir osynliga i den stora gruppen och den större fysiska miljön (Elfström 2013, s. 7-10).

Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson beskriver i sin studie fördelarna med storarbetslag som att möjligheterna att skapa rika pedagogiska fysiska miljöer blir större när lokalerna utvidgas och rummen blir fler. Vidare tar de upp att det inte blir lika sårbart vid personals frånvaro, då vikarier inte behövs i samma utsträckning eftersom det är möjligt att omstrukturera scheman och fördela barnen efter behov. De menar också att det kollegiala lärandet blir bredare i ett större arbetslag och därmed vidgas kompetensen. De anser också att det ur barnens perspektiv finns fördelar med fler kamrater att odla relationer med och en vidare flexibilitet och chans till fler egna valmöjligheter i en rikare och större fysisk miljö att röra sig i. Barnen kan således vara delaktiga och påverka verksamheten och sin egen tid. Tanken är alltså att flexibiliteten ska öka genom denna organisation men samtidigt visar deras forskning att det tvärtom krävs en omfattande struktur för att få det här arbetssättet att fungera. Det medför att den spontanitet som eftersträvas och vill uppnås, istället leder till mer byråkrati som kräver omfattande planering och kommunikation som tar tid från arbetet med barnen. Det som Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson också kommit fram till som negativa aspekter som kan uppstå i ett storarbetslag, är att det krävs att både barn och vuxna måste klara av att hantera väldigt många relationer och befinna sig i flera olika sammanhang. De menar att det är mest sårbart och svårt för de yngsta barnen på förskolan att klara av detta och de ifrågasätter också i sin slutsats vem denna organisation verkligen är flexibel för (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson 2016, s. 57-59).

4:2 Anknytning, trygghet och relationer

Broberg, Hagström och Broberg skriver om trygghetens betydelse och dess vikt för barns lek, utveckling och lärande i förskolan. De menar att för alla barn men i synnerhet för de yngsta barnen, är trygghet det samma som att känna tillit och anknytning till några få personer förutom sina vårdnadshavare och därför blir alltså pedagogerna oerhört viktiga personer och relationer på förskolan för barnen. En förutsättning för att barn ska känna lust och nyfikenhet till utforskande och lek är att de litar på sin omgivning och känner sig trygga med att anknytningspersonerna finns i närheten. De skriver att små barn lätt blir överstimulerade i stora barngrupper och att de då inte orkar fokusera på annat än att hålla koll på sina närmsta anknytningspedagoger. Pedagogerna har ett stort ansvar att bygga upp ett lyhört och tryggt samspel i interaktion med varje unikt barn och att fortsätta upprätthålla varje relation (Broberg, Hagström & Broberg 2012, s. 278-281). Vidare skriver de att även förskolans fysiska miljö och lokalernas storlek är extra viktiga för de yngsta barnen. De menar att små barn successivt känner sig

trygga i miljön och att de behöver mindre lokaler, färre pedagoger och en mindre grupp med kompisar för att känna sig trygga och kunna samspela, leka, utforska och upptäcka sin omvärld. De tar även upp att det är svårt för de yngre barnen att hantera den struktur som finns på storarbetslagsförskolor, eftersom det innebär fler relationer, svår fysisk miljö att överblicka och därför känner de sig otryggare i dessa miljöer (ibid, s. 201-202).

Juul och Jensen menar att den vuxne uteslutande bär ansvaret för att bygga upp kvalitetsrelationer till varje barn. De beskriver också skillnaden mellan relationer som de menar är personliga, betydelsefulla och långvariga förhållanden, som kontrast till interaktioner som de istället förklarar som kortare, mindre betydande och mer opersonliga möten. De menar att barn på förskolan kan ha både relationer till några utvalda pedagoger och kamrater i gruppen, medan de med andra i gruppen endast har opersonliga interaktioner. Den personliga kvalitén i relationen är alltså det som är avgörande för varje individ (Juul & Jensen 2003, s. 106).

4:3 Gruppen, individen och relationer

Svedberg beskriver vad som skiljer en grupp från en samling människor. Han menar att i en grupp ingår relationer, roller, normer och regler (Svedberg 2012, s. 17-18). Han menar också att en grupp upplevs som en grupp när den får en betydelse av ett gemensamt vi, snarare än en samling med flera enskilda individer som befinner sig på samma ställe. Trygghet i gemenskap med de andra som hör till är viktiga faktorer för en grupp (ibid, s. 104). Svedberg betonar också när en grupp blir för stor och vilka konsekvenser det för med sig (ibid, s. 115-118). Han menar att när fler eller för många personer ska ta plats och ”dela på livsrymden är det inte längre möjligt att ha samma (ögon) kontakt med varandra som i den lilla gruppen” (Svedberg 2012, s. 115). Antal relationer att hantera i gruppen har då ökat och försvårar därför de nära relationerna. Intimitet, dialog och kommunikation blir mer begränsat vilket gör att den stora gruppen upplevs som anonymare, vilket i sin tur påverkar kvalitén i gruppen (ibid).

Guvå skriver om gruppprocesser i förskolan, där målet är att bygga upp en vi-känsla tillsammans samtidigt som alla individer får vara sig själva och komma till sin rätt efter sina egna förutsättningar. Hon menar att det grupp och individinriktade lärandet både hör samman och även är varandras förutsättningar (Guvå 2015, s. 14-15). Även Guvå poängterar vikten av att pedagogerna har en anknytning och relation till varje enskilt barn för att skapa lärandesituationer som bygger på samspel och interaktion (ibid, s. 21-22). Ett relationsstyrt ledarskap kallar hon pedagogernas ledarroll i förskolan (ibid, s. 107). Hon menar att en bra grupp-utvecklingsprocess leder till att gruppen går från den inledande jagfasen till vigruppstadiet. Därför menar hon att konsekvensen av att gruppen blir för stor eller stökig

och därför ständigt måste delas in i mindre grupper för att skapa lugn, kan leda till att den inte kommer nå fram till vigrupsstadiet (ibid, s. 95-96). Hon skriver också att även arbetet med väldigt stora barngrupper måste bygga på individuella relationer mellan barn och pedagoger och hennes slutsats blir därför att barngruppen inte bör vara större än att alla barn upplever sig som sedda, bekräftade, förstådda och uppmärksammade (ibid, s. 134-135).

5. Metod och materialredogörelse

I detta kapitel beskriver vi hur arbetet med vår forskning har gått till. Vi redogör för vilka metoder vi har använt och förklarar varför vi valt att använda oss av dem. Vi berättar även hur vi delat upp arbetet oss sinsemellan och beskriver hur vi gjort vårt urval av informanter. Vidare presenterar vi våra informanter och diskuterar också trovärdigheten i vår studie samt vilka etiska överväganden vi tagit hänsyn till. Slutligen reflekterar vi kring fördelar och nackdelar med vår valda metod och materialinsamling.

Vår studie är baserad på intervjuer som vi genomfört med tio förskollärare som alla har gemensamt att de arbetar på förskolor som är strukturerade som storarbetslag. I vårt insamlade av empiri har vi använt oss av kvalitativa metoder. Sociologen Göran Ahrne och ekonomen Peter Svensson förklarar i boken *Handbok i kvalitativa metoder* (2011) att kvalitativa metoder är öppna och bygger på observationer, intervjuer och analyser (Ahrne & Svensson 2011, s. 11-13). I vår studie använder vi oss av kvalitativa metoder för att vi vill få en djupare kunskap om det område vi undersöker. Beteendevetarna Runa Patel och Bo Davidson skriver i boken *Forskningsmetodikens grunder- Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (2003) att syftet med att använda sig av kvalitativa metoder i sin forskning just är att komma mer ner på djupet i det man vill undersöka (Patel & Davidson 2003, s. 119).

Vi har valt att göra en fallstudie, vilket innebär att vi har gjort en undersökning där vi intervjuat en mindre grupp förskollärare. När man gör fallstudier tar man avstamp ur ett holistiskt perspektiv. Holism kan enkelt förklaras som att "helheten är mer än summan av delarna" (Patel & Davidson 2003, s. 29). De metoder vi använt oss av i vårt insamlade av vår empiri är enskilda djupintervjuer med sex förskollärare från olika förskolor i Stockholm där de arbetar efter storarbetslagsstruktur. Vi har också använt oss av fyra intervjuer med förskollärare som arbetar i storarbetslag på mindre orter runt om i Sverige men då har vi gjort intervjuerna via mejl. Ahrne och Svensson skriver att det idag, i och med internet, finns obegränsade möjligheter till olika former av intervjuer och att det också har blivit mycket vanligare med digitala intervjuer i takt med internets utveckling (Ahrne & Svensson 2011, s. 41).

Vi har använt oss av en intervjuguide när vi gjort våra enskilda djupintervjuer, där våra frågor varit öppna och flexibla. Detta för att kunna följa och anpassa oss efter informanten under samtalets gång.

Guiden har även varit öppen för spontana följdfrågor. Detta sätt att strukturera en intervju har låg grad av standardisering och även strukturering (Patel & Davidson 2003, s. 77). Patel och Davidson nämner även semistrukturerade intervjuer som ett annat begrepp för intervjuer med låg standardisering och strukturering som annars är vanligt förekommande (ibid, s. 81-82). Våra intervjuer har alltså varit semistrukturerade men vi har dock haft färdiga frågor som stöd istället för endast teman vilket också är vanligt när man genomför semistrukturerade intervjuer. Vi ville vara flexibla istället för att följa en strukturerad ordningsföljd när vi genomförde intervjuerna, eftersom vårt mål var att få till ett bra flöde i samtalet med informanten. I en kvalitativ undersökning är det just viktigt att de som intervjuar och de som blir intervjuade tillsammans skapar varje unikt samtal i ett samspel (ibid).

De fyra informanter som vi intervjuade via mejl fick samma huvudfrågor som dem vi träffade i verkligheten. Alla fyra ställde sig också positiva till att vi skulle kunna skicka följdfrågor som komplement ifall det var något mer vi behövde få svar på.

5:1 Arbetsfördelning

Under hela denna studies samtliga delar har vi arbetat som ett par. Vi har läst tidigare forskning och litteratur, skrivit, intervjuat, transkriberat de enskilda djupintervjuerna och analyserat vårt insamlade material tillsammans. När vi inte hunnit träffats har vi suttit och arbetat över telefon. Vi har tyckt att det har gett oss mycket eftersom vi hela tiden har kunnat reflektera gemensamt och även stöttat varandra när det har känts svårt. Vi har turats om att sitta vid tangentbordet och då har den andre suttit bredvid och samtidigt letat i litteraturen och formulerat det som skulle skrivas. Enda nackdelen vi kan se med vår arbetsfördelning är att arbetet säkert har tagit längre tid än vad det skulle ha gjort om vi delat upp uppgifter mellan oss men för oss har detta arbetssätt varit väldigt givande och vi har lärt oss massor om varandra, om oss själva och om våra samarbetsförmågor som en extra bonus.

5:2 Etiska överväganden

Vi har utgått ifrån de forskningsetiska principer som gäller inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning som Vetenskapsrådet tagit fram (Vetenskapsrådet 2002). Det finns fyra grundläggande huvudkrav som vi tagit hänsyn till, vilka är:

Informationskravet har inneburit att vi först informerade informanterna genom att vi presenterade vårt syfte och våra tankar med vår forskning. Samtidigt upplyste vi dem även om att deras deltagande var helt frivilligt. *Samtyckeskravet* har inneburit att vi efter att ha informerat forskningsdeltagarna behövde få deras godkännande för att kunna genomföra studien. Vi upplyste dem även om deras rättighet att när

som helst under processens gång kunna avbryta sitt deltagande utan att behöva ange någon vidare orsak. *Konfidentialitetskravet* har inneburit att samtliga uppgifter om forskningsdeltagarna har tillhandahållits på ett sådant sätt att endast vi som forskare har haft tillgång till dem. Vi är i vår text noga med att anonymiserat informanternas identitet, därför har vi gett dem fingerade namn och fiktivt bytt kön på några av dem. Vi skriver endast ut hur länge de har arbetat i storarbetslag samt åldern på barnen och hur många pedagoger och barn som ingår i storarbetslaget. Informanternas ålder, vilken stad de arbetar i, hur länge de varit utbildade och verksamma menar vi är oväsentligt här i vår text. *Nyttjandekravet* har inneburit att det material vi inhämtat under undersökningen endast får användas för denna forsknings syfte, samt att efter att denna studie avslutats så ska vi förstöra allt insamlat material såsom ljudupptagningar, transkriberingar och anteckningar. Alla våra informanter fick i samband med intervjuerna en samtyckesblankett med all information om de forskningsetiska principerna som de sedan skrev under och återlämnade till oss.

5:3 Urval

Vi fick kontakt med informanter genom något som Ahrne och Svensson benämner som ”snöbollsurval”. Det kan vara att man till exempel börjar intervjua någon, som sedan tipsar om någon annan de känner till som också arbetar inom samma bransch, det ena leder vidare till det andra precis som en snöboll som rullar i snön och hela tiden växer (Ahrne & Svensson 2011, s. 42-43). I vårt fall innebar det att kurskamrater på Södertörns högskola och privata vänner kände förskollärare som arbetar i storarbetslag.

Vi ville även nå ut till förskollärare utanför Stockholm och skrev därför i det sociala nätverket *Förskolan.se* och frågade om det var någon förskollärare som arbetar i storarbetslag på en mindre ort som ville delta i vår studie. Vår tanke med det var att vi kanske kunde upptäcka några skillnader mellan deras upplevelser beroende på om de var verksamma i en storstad, eller i en mindre stad. Det har resulterat i att sex av våra intervjuer är genomförda som enskilda djupintervjuer och fyra intervjuer är genomförda via mejlkontakt.

5:4 Presentation av våra informanter

Vi har valt att ge informanterna fingerade namn och även fiktivt växlat kön på några av dem, eftersom vi vill anonymisera vilka de är men samtidigt vill vi inte heller presentera dem som endast exempelvis siffror eller bokstäver. Att vi valde att även ge några av våra informanter fiktiva kön beror på att vi endast intervjuat en man och vi vill att han ska kunna smälta in bland övriga informanter. Att skydda våra informanters identitet är viktigt, därför kommer vi inte presentera vilka som är intervjuade via mejl eller i form av djupintervjuer. Vi tycker däremot att det är relevant för vår läsare att få veta åldern på

barnen och hur många barn och pedagoger som ingår i respektive storarbetslag. Således väljer vi att här presentera våra informanter med sitt fingerade namn, hur länge de har arbetat i storarbetslag, barnens ålder samt hur många barn och pedagoger som ingår i deras storarbetslag.

Tomas: Arbetat cirka 3,5 år i storarbetslag. Storarbetslaget består av 34 barn mellan 4-5 år, och 4 pedagoger.

Lisa: Arbetat 1 år i storarbetslag. Storarbetslaget består av 28 barn mellan 1-5 år, (5 till ska börja) och 6 pedagoger.

Klara: Arbetat 3,5 år i storarbetslag. Storarbetslaget består av 49 barn mellan 1-5 år, och 9 pedagoger.

Robin: Arbetat 3 år i storarbetslag. Storarbetslaget består av 40 barn mellan 3-5 år, och 6 pedagoger.

Mats: Arbetat 1 år i storarbetslag. Storarbetslaget består av 39 barn mellan 3-5 år, och 7 pedagoger.

Greta: Arbetat 13 år i storarbetslag. Storarbetslaget består av 35 barn mellan 1-6 år, (4 till ska börja) och 6 pedagoger.

Viveka: Arbetat 13 år i storarbetslag. Storarbetslaget består av 42 barn mellan 4-5 år, och 6 pedagoger.

Jonas: Arbetat 6 år i storarbetslag. Storarbetslaget består av 42 barn mellan 4-5 år, och 6 pedagoger.

Eva: Arbetat cirka 6 mån i storarbetslag. Storarbetslaget består av 60 barn mellan 3-5 år, och 10 pedagoger.

Anders: Arbetat cirka 1,5 år i storarbetslag. Storarbetslaget består av 65 barn mellan 3-5 år, och 12 pedagoger.

5:5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Vår studie kan inte göra anspråk på att vara generaliserbar utan visar endast hur denna tillgängliga grupp förskollärare, som valde att delta, uppfattar sin tillvaro på just sin egen arbetsplats (Patel & Davidson 2003, s. 56-59). Det utesluter dock inte att resultatet inte skulle kunna bidra med kunskap till en bredare grupp än denna specifika grupps kontext, exempelvis i den allmänna debatten om förskolan. Vår studie har även bekräftat mycket av det som tidigare forskning visat, vilket Ahrne och Svensson menar är en aspekt som ökar tillförlitligheten i en kvalitativ studie (Ahrne & Svensson 2011, s. 29).

Vi testade frågorna i vår intervjuguide innan de riktiga intervjuerna genomfördes. Detta gjorde vi för att säkerställa oss om att frågorna upplevdes som förståeliga och konkreta. Framför allt ville vi se om de lockade fram en trygg atmosfär som skulle få informanterna att samtala avslappnat med oss. Vår pilotinformant var en klasskamrat som har arbetat på en förskola med storarbetslagsstruktur.

Vårt önskemål var att spela in intervjuerna och fick också informanternas godkännande till det. Detta gjorde vi för att sedan kunna transkribera materialet i lugn och ro. Vi insåg att det skulle bli näst intill omöjligt att hinna anteckna allt under intervjuernas gång och vi ville kunna vara helt närvarande, deltagande och lyssnande när vi intervjuade. Med lyssnande menar vi att vi även ville vara öppna för att kunna tolka kroppsspråk, mimik och själva känslan i atmosfären. Vi ville helt enkelt kunna uppfatta det som sades mellan raderna och vi tror att det hade varit svårt att vara så närvarande om vi samtidigt skulle ha suttit och fört anteckningar.

Under hela vår forskningsprocess har vi använt oss av en fältdagbok. I den har vi skrivit ner våra tankar och pågående reflektioner som vi haft under studiens gång. Det kan sägas vara en av de stora skillnaderna mellan en kvalitativ och en kvantitativ studie, där man istället väntar med att bearbeta sitt material tills all data är inhämtad. En löpande analys kan vara till stor fördel eftersom det kan ge upphov till nya infallsvinklar under processens gång. Detta känner vi även har hjälpt oss att utveckla och leda vårt arbete framåt (Patel & Davidson 2003, s. 120-121).

Eftersom vår studie är kvalitativ väljer vi att använda ett vidare och bredare validitetsbegrepp och att bortse från reliabilitetsbegreppet. Patel och Davidson skriver att dessa begrepp inom den kvalitativa forskningen är mer eller mindre sammanlänkade. Vår studies tillförlitlighet bygger på det informanternas svarat under intervjuerna och hur vi tolkat deras svar. Kvalitativa forskare använder sig mycket av sin egen förförståelse och strävar alltså efter en god validitet genom hela arbetet med studiens samtliga delar. Med förförståelse menar vi att vi genom egna tidigare och mångåriga erfarenheter inom förskolans verksamhet, har en ganska stor förståelse för hur det är att arbeta på förskola. Det gör att vi lättare kan anta våra informanternas perspektiv och därför förstå deras situation och den kontext de beskriver och verkar i. Detta menar vi har hjälpt oss att upptäcka och förstå olika fenomen och sammanhang ur ett vidare perspektiv, vilket gör att vår forskning blir tillförlitlig (ibid, s. 105-107).

5:6 Metod och materialreflektion

Sociologen Anne Ryen skriver i boken *Kvalitativ intervju – från vetenskapsteori till fältstudier* (2004) om fördelarna, respektive nackdelarna med att genomföra intervjuer per E-post, vilket vi delvis har gjort i vår studie. Hon menar att en fördel med dessa intervjuer är att informanterna får tid att i lugn och ro

fundera på varje fråga, vilket kan leda till mer genomtänkta och fördjupade svar. Andra fördelar hon belyser är de geografiska möjligheterna som ges. I vår studie har de informanter som intervjuats via mejl alla arbetat i mindre städer runt om i Sverige som vi tidigare skrev. Det hade varit en omöjlighet att kunna intervjuas just dem om det inte skett via internet. Fördel är också att bestyren med att synkronisera möten mellan informant och forskare uteblir, vilket kan upplevas som positivt för många informanter. De kan svara när de själva har tid, ork och lust. Nackdelar som Ryen beskriver, kan vara att informanternas förmåga att uttrycka sig i skrift kan variera och att det även kan vara svårare att behålla deras engagemang, vilket kan innebära att svar uteblir. Detta är dock inget som vi råkat ut för i vår studie, då alla fyra svarat inom önskat svarsdatum (Ryen 2004, s. 197-200).

En fördel med enskilda djupintervjuer, som Ahrne och Svensson tar upp, är att man som forskare på relativt kort tid kan få inblick i flera olika personers tankar, reflektioner, upplevelser och perspektiv utifrån det man forskar om. Det finns möjlighet att via intervju få en vidare helhetsuppfattning genom informantens språkbruk, kroppsspråk och mimik. Forskaren kan uppfatta det som menas men som inte uttrycks tydligt i ord, olika känslor, normer och förgivettaganden. Kritik mot enskilda djupintervjuer menar de är, bland annat, att resultatet endast speglar ett samtal som skedde mellan den som blev intervjuad och den som intervjuade, just i den stunden och i den miljön där intervjun genomfördes (Ahrne & Svensson 2011, s. 56-57). Men för oss har syftet just också varit att få veta hur dessa tio förskollärare som vi intervjuat upplever situationen de själva befinner sig i på sin specifika arbetsplats just vid det tillfället när vi genomförde intervjun. Vi anser dock att våra olika intervjuformer kompletterar och stärker varandra. I intervjuerna vi genomfört via möten har vi kunnat anpassa frågorna efter informanterna och även kunnat flika in spontana följdfrågor. Vi har kunnat tolka kroppsspråk och ”lyssnat in” det som sagts mellan raderna. I mejlintervjuerna har informanterna getts mer tid till en djupare reflektion, vilket vi tror har gjort dem mer avslappnade och att deras svar därför har blivit mer beskrivande och målande.

6. Resultat och analys

I detta kapitel presenterar vi resultatet som framkommit när vi bearbetat och analyserat vårt inhämtade material. Kapitlet är uppdelat i olika rubriker baserade på teman som blivit tydliga för oss under vårt analysarbete, dessa är: *organisation och struktur*, *pedagogperspektiv* samt *barnens perspektiv*. Rubrikerna matchar våra inledande frågeställningar och vi har under varje rubrik flera underrubriker. Frågan om vilka medvetna och omedvetna föreställningar om barn vi kan tyda genom förskolläraernas utsagor, väljer vi att presentera integrerat under övriga rubriker. Vi inleder vårt resultat och analyskapitel med att kort beskriva vad som hänt med synen på barn, barndom, kunskap och pedagogens

roll de senaste decennierna. Vi menar att det är av vikt för vår läsare att känna till, eftersom vi, som omnämnt, lyfter fram den syn på barn, barndom, kunskap och pedagogens roll vi kunnat skymta under intervjuerna med förskollärarna.

6:1 Historisk tillbakablick på synen på barn, barndom, kunskap och pedagogrollen

Pedagogen Annica Löfdahl skriver i boken *Kamratkulturer i förskolan- en lek på andras villkor* (2014) att synen på barn och barndom har förändrats mycket de senaste 30 åren. Hon menar att den tidigare barnsynen hade sin grund i utvecklingspsykologiska teorier där man utgår ifrån att barn utvecklas linjärt och genomgår olika stadier. Denna syn på barn har starkt reagerat i västvärlden och vår svenska förskola allt sedan 1930-talet. Kritiken mot denna barnsyn har belyst att barnen förväntas uppnå olika stadier och mognader i vissa åldrar, vilket medfört att barn blir bedömda och jämförda. Synen på barndom har då varit att den endast är en rätt så betydelselös fas i människans liv på väg mot vuxenlivet, som setts som målet. Barndomen sågs som en tid av ”blivande”, vilket kan förklaras som en transportsträcka på väg mot målet, vuxenlivet, kantad av olika utvecklingsstadier (Löfdahl 2014, s. 9-11). Löfdahl beskriver den synen på barn som att ”i den traditionella utvecklingspsykologiska forskningen betraktades barn som beroende och passiva mottagare av den omgivande kulturen” (Löfdahl 2014, s. 9). Hon menar att synen på barn idag istället bottnar i barndomssociologiska perspektiv, där barn ses som kompetenta och aktiva i att skapa sina egna barndomar. Barn ses som ”varande” istället för ”blivande”. Med ”varande” menas att barndomen är en deltagande period i livet, barn är viktiga medborgare i samhället ”här och nu”. Barndomen ses inte endast som en tillmognadsfas inför vuxenlivet. Barn har också enligt dagens barnsyn något som kallas ”agens” vilket innebär att de inte bara är kompetenta, utan de är också med och aktivt påverkar sin tillvaro (ibid, s. 9-11). Löfdahl uttrycker det som att ”agensbegreppet” innefattar synen på barn som agenter med socialt ansvar och som medskapare till sin egen utveckling” (Löfdahl 2014, s. 11). Sommer skriver att ett markant perspektivskifte började redan runt 1960-1970-talet i hur man såg på barn och barndom (Sommer 2008, s. 29). Även Guvå tar upp den nyare barnsynen som utvecklats de senaste decennierna, där hon menar att vi idag vet att barn föds som lärande individer och att de därför inte längre ska matas med kunskap från de vuxna och lärarna. Kunskap utvecklas i interaktionistiska processer mellan människor och bygger på lust, vilja och förmåga att kunna samspela med andra (Guvå 2015, s. 7). Dahlberg, Moss och Pence skriver också om paradigmskiftet där barn inte längre ses som tomma kärl som bara väntar passivt på att bli fyllda på sitt innehåll från de kloka vuxna, barn ses idag som födda med egna förmågor att lära sig. Barn är med och aktivt påverkar konstruktionen av sina egna liv och tillvaro. De är också en påverkande del av det samhälle de växer upp i. Barn ses inte längre som beroende, inkapabla och ”fattiga”. De är även inne på att barndom inte längre ses som ett

förberedelsestadium inför vuxenlivet utan barndom har ett lika viktigt värde som andra stadier i livet. Vidare skriver de att varje barndom konstrueras och påverkas av den kontext där barnet växer upp i. De anser exempelvis att kön, sociala sammanhang, kultur, klass och tid påverkar och att det därför inte går att generalisera barn och barndomar som något universellt och naturligt, det finns helt enkelt lika många barndomar som det finns barn (Dahlberg, Moss & Pence 2014, s. 110-114).

Vi kan alltså konstatera att mycket har hänt med föreställningarna om vad ett barn är de senaste decennierna. Den moderna barnsynen är att de föds som kompetenta och rika på förmågor. Barndomen har också ett lika stort värde som andra stadier i människolivet. Med de tankarna med oss fortsätter vi nu att titta närmare på hur tillvaron ter sig på de tio förskolläraernas förskolor, både för barn och för pedagoger.

6:2 Organisation och struktur

6:2:1 Definition av storarbetslag

Förskollärarna i vår studie definierar storarbetslag som att minst två traditionella avdelningar slagits ihop till en stor barngrupp som alla pedagoger tillsammans ansvarar för och där alla delar på lokalerna. Istället för avdelningar har flera förskolor istället hemvisten, vilka är rum inredda med specifikt material. Även Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson beskriver den allt populärare förskolestrukturen på liknande sätt. Flera avdelningar slås samman till ett arbetslag med en stor barngrupp (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson 2016, s. 57). Eva och Anders definierar vad ett storarbetslag är:

Att vi tillsammans arbetar och planerar barnens vardag och att vi har ett gemensamt ansvar för barnen (Eva 2016-03-18).

Ett arbetslag som ska jobba tillsammans, all personal tillhör ett hemvist men kan jobba lite var som (Anders 2016-03-21).

Under arbetet med studien har vi uppmärksammat att detta arbetssätt inte alltid kallas för att arbeta i storarbetslag. På Stockholms stads hemsida, där alla förskolor i Stockholm presenterar sin verksamhet, skriver flera förskolor att de arbetar på detta sätt utan att de benämner sig som storarbetslagsförskolor. Presentationer där de återger att de arbetar med hemvisten, samarbetar över hela förskolan i team och i mindre grupper samt att de har gemensamma lokaler har stått att läsa i deras verksamhetsbeskrivningar (Stockholm.se). Ehrström tar i sin studie upp att på hennes förskola kallas arbetssättet även för modularbete (Ehrström 2013). Frågan är då varför de inte presenterar sig som storarbetslag? Kan det ha

något med ordet ”stor” att göra? Kanske finns det en rädsla för att kalla sig för stor-barngrupp och stor-arbetslag inför vårdnadshavare som aktivt jämför förskolor för att skriva in sina barn? Risken är kanske att föreställningarna om ordet stor har en innebörd med en negativ klang i förskolans kontext. Ehn och Lövgren skriver om en symbol som är kraftfullt laddad i vårt samhälle, nämligen ordet ”hem”. De menar att dessa tre bokstäver tillsammans bildar ett ord som har ett starkt nyckelsymboliskt värde i vår kultur. Hem-bakat, hem-bygd, hem-längtan och hem-trevligt är alla positivt laddade ord med ett symboliskt värde, medan ordet hem-lös exempelvis symboliserar motsatsen (Ehn & Löfgren 2001, s. 23-28). Även inom förskolan har ordet hem använts, dag-hem och hem-vrå är ord som fortfarande lever kvar i allmänhetens munnar trots att det numera heter förskola. Vi har erfarenhet av att hemvrån nu benämns med andra trendiga namn som exempelvis ”lägenheten” vilket fortfarande är en symbol för hemmet. Ehn och Löfgren menar att ”hemmet och icke-hemmet uttrycks ofta i motsatspar som hem och yttervärld, privat och offentligt, intimt och anonymt, småskaligt och storskaligt” (Ehn & Löfgren 2001, s. 28). Att förskolor då väljer ordet hemvisten istället för ordet storarbetslag tolkar vi som att den symboliska föreställningen och tanken om ordet ”hem” är positivt laddat, det är något intimt, privat, personligt och småskaligt, medan ordet ”stor” snarare är symboliskt laddat som anonymt, offentligt, opersonligt och storskaligt (ibid). *Handen på hjärtat, vem vill egentligen skriva in sina barn på anonyma och storskaliga förskolor?*

6:2:2 Vem initierade detta arbetssätt och vad var det bakomliggande motivet?

Sju av tio förskollärare berättar att det var ledningen som fattade beslut att de skulle arbeta efter denna struktur. Av dessa sju förskollärare berättar några av dem att det då fanns pedagoger på deras arbetsplatser som inte gillade tanken. Anders menar att ”det var liksom inget val alls utan så här ska vi jobba” (Anders 2016-03-21). Två informanter uppger att det var pedagogerna själva som ville arbeta som storarbetslag och en förskollärare säger att hen inte vet vem som initierade detta arbetssätt. De bakomliggande motiven som framkommit i intervjuerna är något olika. Där pedagogerna låg bakom beslutet att införa detta arbetssätt säger de exempelvis att tanken var att de ville motverka känslan av ”vi och dom” som de upplevde fanns mellan barnen på de olika avdelningarna. De ville också få en gemensam, flexibel och rik innemiljö. De tar även upp den bakomliggande idén om barnens val och inflytande som skulle tas tillvara bättre, vilket de menade vore den optimala förskolan. Greta berättar:

Vår målbild var att arbeta fram den absolut bästa förskolan vi kunde tänka oss. Barnens val, stort inflytande för barnen, frukost och mellanmålsbuffé, arbetsrotation det vill säga att man ansvarar för en åldersgrupp barn hela vägen (Greta 2016-03-06).

Gretas svar speglar en barnsyn och stark tro på att barn har förmågor, tankar och kompetenser som ska respekteras och tas tillvara. Greta och hennes kollegor ville konstruera den bästa verksamheten de kunde tänka sig genom att utgå från barnens tankar och ge dem inflytande och valmöjligheter. Denna syn på barn stämmer väl överens med det Dahlberg, Moss och Pence beskriver som ”barnet som medkonstruktör av kunskap, identitet och kultur” (Dahlberg, Moss & Pence 2014, s. 110). Kompetenta barn som inte är passiva, svaga, outvecklade och beroende. De menar att det kompetenta barnet konstruerats och vuxit sig starkt genom postmodernistiska vindar och politiska strömningar i västvärlden, som en kritik mot den tidiga synen på barn som beroende och svaga, vilken utvecklingspsykologin förde med sig. Barn föds med förmågor, de är inga tomma kärl som passivt väntar på att bli ”fyllda med kunskap”. De har medborgerliga rättigheter likväl som växande ansvar och skyldigheter (ibid, s. 110-114).

De flesta av förskollärarna, som inte själva fattat beslut om detta arbetssätt, är osäkra på vad det egentliga motivet var. De spekulerade en del under intervjuerna och Klara gissade sig fram till att motivet var att kunna ha många barn i små lokaler ”om jag får gissa lite så tror jag att det är en idé om att kunna ha många barn på en liten yta” (Klara 2016-03-08). Klara uttrycker att hon misstänker att motivet bottnar i ekonomiska orsaker, vilket även Ehrström lyfter i sin studie (2013, s. 39). Pia Williams ställde sig samma fråga när hon intervjuades i tidningen *Förskolan nr 4, 2016* som ges ut av *Läraryrket* ”Man behöver fråga sig om storarbetslag är en pedagogisk trend eller en organisation som utgår från ekonomi” (Danielsson 2016, s. 15). Williams ställer sig också tveksam till hur de nya riktlinjerna som Skolverket presenterat ska kunna gå ihop med storarbetslagsorganisationen, då hon menar att de inte riktigt rimmar så väl överens (ibid). Några informanter gissar att motivet var att låta barnen få ett större inflytande och att fördela kompetensen bättre. Om så var fallet så visar även det på ledningens föreställningar om de självständiga, ansvarstagande, kompetenta och oberoende barnen. Barn som ska kunna påverka, kunna välja och vara de som utformar verksamheten. Dahlberg, Moss och Pence skriver om att förskolors praktik konstrueras och bestäms av de föreställningar om det vi anser att dessa institutioner är. Det som pågår innanför dess dörrar är således konstruktioner av människors föreställningar om vad en förskola ska vara (Dahlberg, Moss & Pence 2014, s. 131).

Guvå skriver att man redan under 1970- talet efter barnstugeutredningen (SOU 1972: 26) kommit fram till en fin vision om en förskola strukturerad som olika hemvisten, där miljön skulle vara uppbyggd med aktivitetsstationer i gemensamma samlingsplatser och lekhallar. Hon menar att tanken då var att barnen skulle bli mer delaktiga och kunna välja friare vad de ville göra och att de stora lekhallarna skulle bli fina mötesplatser (Guvå 2015, s. 36). Den tanken återkommer som vi redan uppmärksammat i några av

informanternas berättelser om de bakomliggande motiven till att de arbetar som storarbetslag. Tanken att ta vara på resurser, miljö, lokaler och framförallt att göra barnen delaktiga och ge dem chansen att välja och påverka sin tillvaro precis som barnstugeutredningens vision var. Även Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson tar upp att det under en period efter barnstugeutredningen byggdes förskolor som inreddes med lekhallar och hemvisten. Dock slutade man ganska omgående att organisera förskolor på detta sätt enligt författarna som också ifrågasätter varför inte huvudmän och kommuner idag reflekterar över varför denna form att organisera förskolor faktiskt övergavs så fort (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson 2016, s. 24).

I flera fall där ledningen beslutat om omstruktureringen, finns det uppenbara brister i hur de lyckats förmedla sin bakomliggande tanke till pedagogerna. Melker skriver att personalen behöver förstå varför en förändring ska ske och vad målen med förändringen är för att de ska kunna känna sig delaktiga, engagerade och motiverade under hela processen (Melker 2014, s. 63). Hur ska man som pedagog kunna vara med och konstruera en verksamhet som man inte riktigt vet syftet och målet med? Det måste vara både lättare och roligare att kliva på tåget och åka med om man vet vart det är på väg och framförallt varför man ska ut och resa. Pedagogerna behöver förstå tanken med storarbetslagsstrukturen för att kunna omsätta den i verkligheten.

Vi kan genom informanternas utsagor uttyda tre olika ideologiska föreställningar som storarbetslagstrenden bottnar i. De har olika drivande aktörer bakom sig. Den första ideologiska föreställningen tolkar vi, har influenser ur Reggio Emilias filosofi om det ”rika” barnet med agens, som är ”medkonstruktör av kunskap, identitet och kultur” (Dahlberg, Moss & Pence 2014, s. 110). Barn som ska tillåtas välja, påverka och utforma verksamheten och sin egen tillvaro. Även den fysiska miljön organiseras för att stödja barnen i att kunna göra självständiga val, miljön fungerar då som ”den tredje pedagogen”. Den synen på barn är att de är med och konstruerar sin egen identitet, kultur och kunskap genom reellt inflytande över sina egna liv. Den andra ideologiska föreställningen är en arbetsstruktur som ska öka flexibiliteten och möjligheterna för arbetslaget, där det kollegiala lärandet och stödet är viktiga faktorer som önskas uppnås. Den tredje föreställningen är en ren ekonomisk ideologi som helt enkelt har som mål att spara in på så mycket som möjligt av kostnaderna. Fler barn, färre pedagoger, mindre material- och vikariekostnader är exempel på ekonomiska vinster som uppnås i ett storarbetslag. Av informanternas svar kan vi förstå att i de fall där förskollärarna och arbetslaget själva legat bakom omstruktureringen, bottnar det i föreställningar och tankar ur den första och andra ideologin, medan den tredje, ekonomiska ideologin, endast har ledningen som drivande aktör bakom sig. I några fall har det

även framkommit att ledningen, eventuellt, har föreställningar som tar avstamp ur den första ideologin om barn som är kompetenta och som har agens.

6:2:3 *Struktur av verksamheten*

Flera av informanterna berättar att de har en tydlig framarbetad struktur med scheman för hur de organiserar verksamheten. Barnen är då ofta uppdelade i mindre grupper efter exempelvis ålder. På några av förskolorna har pedagogerna ansvarsbarn som de följer. Grupperna turas om att vara inne och ute, använda olika rum och gå iväg till skog och på andra utflykter. På några av förskolorna tillhör barnen ett speciellt hemvist, på andra inte. Vid lunch är de flesta förskolorna tillsammans inne i lokalerna. Flera har då lunchbuffé och äter i matsalar. På Gretas förskola har de även flexibla måltider, vilket innebär att under cirka en timme får barnen själva välja när de vill äta. Tidigt på förmiddagen och under eftermiddagen är de flesta inte uppdelade gruppvis, utan barnen blandar sig fritt. Eva berättar hur de delar sig på hennes förskola:

Sex timmar per dag är barnen indelade i mindre grupper, fyra timmar per dag är de blandade i den stora gruppen (Eva 2016-03-18).

Det fria valet är således delvis konstruerat, styrt och strukturerat av de vuxna, barnens agens är begränsad då pedagogerna styr hur de ska delas och vad de kan välja mellan. Åberg och Lenz Taguchi skriver om hur pedagoger ofta omedvetet styr verksamheten efter de föreställningar de har om vad det sanna barnet är, ska vara och behöver. De menar att pedagogerna producerar makt när de organiserar verksamheten och till exempel delar upp barnen i grupper och bestämmer när material och miljö ska få användas enligt olika scheman (Åberg & Lenz Taguchi 2005, s. 48-49). Enligt rapporten från Skolverket så anser förskollärare att det krävs en tydlig struktur i hur de organiserar verksamheten i arbetet med stora barngrupper. Det handlar då om att dela upp barnen i mindre grupper för att kunna jobba mer koncentrerat och planerat med läroplanens olika målområden. På förskolor där barnen är tillsammans i den stora gruppen mestadels av tiden, skapas det sämre villkor för barnens utveckling och lärande. En viktig kvalitetsfaktor är således förskollärarnas kompetens att organisera barngruppen i mindre grupper (Skolverket 2016, s. 18-21).

6:2:4 *Sårbara situationer och tidpunkter*

Majoriteten av informanterna upplever att det är extra sårbart när det fattas personal. Det kan vara bland annat vid öppning och stängning, vid pedagogernas raster, vid sjukdom, vård av barn eller annan personalfrånvaro. Tomas säger att sårbarheten innebär att det blir svårare att dela upp barnen i mindre grupper för att kunna ha teman och aktiviteter. Han berättar att när de började som storarbetslag, var en

eller två kollegor ständigt borta, vilket ledde till att de bara var ute på gården hela tiden. Nu har de jobbat fram strukturella strategier, men det förutsätter fortfarande att alla pedagoger är på plats för att det ska gå ihop. All frånvaro av pedagoger, även den som kan inträffa under dagen när en pedagog exempelvis behöver uppsöka toaletten, upplevs betungande eftersom det då blir fler barn fördelade på övriga pedagoger.

Flera av förskollärarna ger uttryck för att verkligheten krockar med föreställningen om att kunna arbeta i smågrupper vid dessa sårbara tidpunkter. Resultatet blir att verksamheten blir rörig och stressig när många barn och vuxna blandas tillsammans i den stora gruppen. Det är uppenbart att detta arbetssätt hela tiden behöver konstruera och upprätthålla en minutiös struktur för att de ska kunna arbeta med barnen i mindre grupper. Spontaniteten som eftersträvas tycks dessvärre gå förlorad i ett ständigt organisatoriskt pusslande på flera av informanternas förskolor. Att den omfattande organisationen fallerar när det fattas pedagoger är tydligt. Svedberg skriver om grupperns strukturer. Där belyser han att ju större en grupp är, desto mer formalia och organisation krävs det för att det ska fungera. Han drar en parallell till levande organismer ”ju större en levande organism är, desto kraftigare behöver dess skelett vara” (Svedberg 2012, s. 111). Vidare menar han att kommunikationen påverkas. Talarutrymmet blir ojämnare, rutiner viktigare, vilket leder till att den stora gruppen blir mindre flexibel än den lilla gruppen (ibid). Skillnaderna mellan tanke och verklighet blir alltså synbart tydliga när det kommer till struktur och organisation av verksamheten, speciellt vid de sårbara tidpunkterna flera informanter har betonat. Dock upplever några av informanterna snarare motsatsen, då de menar att de vid personalfrånvaro kan omfördela övriga pedagoger på ett smidigare sätt. Greta säger att det är:

Mindre sårbart om någon är sjuk, vi tar i princip aldrig in vikarier vid korttidsfrånvaro utan arbetssättet, organisationen fungerar utmärkt ändå (Greta 2016-03-06).

Det går även att koppla till Melkers undersökning, där hon lyfter fram att förskollärarna såg det som positivt att flera pedagoger arbetar tillsammans, vilket leder till att färre vikarier behövs tas in och att barnen därför slipper möta så många nya pedagoger (Melker 2014, s. 53). Broberg, Hagström och Broberg skriver om oförutsägbara förändringar som kan uppstå i förskolans vardag, där de belyser pedagogers frånvaro som en sådan förändring. De menar att det är känsligt för många barn och då framförallt för de yngre barnen när det kommer tillfälliga vikarier till förskolan (Broberg, Hagström & Broberg 2012, s. 226-227). Det är alltså en stor fördel att man kan omfördela barn och ordinarie personal på bästa sätt i storarbetslaget för att inte behöva utsätta framförallt de yngsta barnen för nya personer i onödan.

6:2:5 Planering, reflektionstid och kommunikation

Sju av informanterna uppger att de har strukturerad och avsatt tid för planering och reflektion enskilt och tillsammans med kollegor. I flera av arbetslagen har de hittat en tydlig organisation för deras planering- och reflektionstid som flyter på bra. Vanligt är då att de delar upp sig och är ute på gården med barnen, medan pedagogerna turas om att gå in och planera och reflektera. Övriga förskollärare säger att tiden för planering och reflektion ofta uteblir på grund av personalfrånvaro. Enligt Tomas så har de inlagd tid för planering och reflektion en och en halv timme varannan vecka men att det oftast inte blir av på grund av personalbrist. Detta måste påverka verksamheterna negativt då kommunikationen och reflektionen är så viktigt i ett arbetslag och enligt Melkers studie visar det att kommunikationen och den gemensamma reflektionen blir ännu viktigare när det är fler pedagoger som ska samverka och samarbeta (Melker 2014, s. 59). Ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv torde pedagogernas planering- och reflektion vara avgörande för att de ska kunna kommunicera fram och medvetandegöra sina föreställningar, barnsyner och gemensamma målbilder och tankar om vilken verksamhet de vill bedriva. Bakom all verklighet och all handling finns det en tanke. Hur blir verksamheten om de inte hinner planera och reflektera tillsammans? Följer alla sin egen föreställning och tanke då istället? Åberg och Lenz Taguchi lyfter fram vikten av att reflektera tillsammans med kollegor och andra pedagoger. De menar att förskolan ständigt konstrueras om och är under en förändringsprocess som påverkas av de människor som befinner sig där. I möten och reflektioner kan föreställningar medvetandegöras och det kollegiala lärandet kan växa (Åberg & Lenz Taguchi 2005, s. 14).

Några av informanterna uttrycker att de saknar tid för den dagliga kommunikationen med kollegor. Det kan handla om allt från enkla saker, som att hinna informera den som stänger att ett barn har kissat på sig under dagen, till större beslut och viktig information. De menar att det är för många led som informationen måste gå igenom och att det lätt uppstår missförstånd. Anders säger att det ofta brister i kommunikationen. Informationen når inte fram till alla och då uppstår det onödiga missförstånd och ibland leder det även till konflikter i arbetslaget. Även detta framkom i Melkers studie. När fler kollegor ska samarbeta och kommunicera krävs det mer av dem för att inte konflikter och missförstånd ska uppstå (Melker 2014, s. 68). Informanterna ser även svårigheter med att kommunicera med vårdnadshavare vid hämtning eftersom de upplever att de inte har riktigt koll på vad alla barn har gjort under dagen eftersom de delvis varit uppdelade i mindre grupper. De har försökt hitta olika system för att kommunikation och information ska fungera. Tomas och Robin berättar:

Vi har försökt komma på system för att kunna veta vad varje barn har gjort, skriva upp i en pärm, men det har känts jobbigt att få till, bara för att ha något att säga till föräldrarna (Tomas 2016-02-25).

Svårt när man ser en förälder och tänker att jag har ingen aning om vad hans barn har gjort idag och det är ingen trevlig känsla (Robin 2016-03-08).

Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson har med sin studie visat att det i en större organisation som ett storarbetslag är, fodras mer strukturerade möten, skriftlig kommunikation och mer planering generellt för att få till den viktiga översikten över helheten. De menar också, som tidigare omnämnts, att denna tid tyvärr tas från barnen (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson 2016, s. 58).

6:3 Pedagogperspektivet

6:3:1 Fördelar och nackdelar med storarbetslag ur ett pedagogperspektiv

På frågan om vad förskollärarna anser vara mest positivt med att ingå i ett storarbetslag ur ett pedagogperspektiv, svarar Klara och Anders att det inte finns något speciellt de kan eller vill lyfta upp som positivt och unikt med storarbetslaget. De uttrycker att det som påstås vara positivt i ett storarbetslag, också går att omsätta, eller redan är självklarheter, även i verksamheter med traditionella avdelningar. De anser att det är svårt att hitta något positivt med storarbetslagsstrukturen över huvud taget. Anders säger:

Jag kan inte komma på något positivt just nu, jag ser faktiskt inga fördelar alls, bara nackdelar (Anders 2016-03-21)

Andra informanter svarar att de ser flera fördelar med att arbeta i ett storarbetslag. Några av dem tycker att det är bra att kunna dela upp ansvar och kompetensområden. Om någon kollega till exempel kan spela gitarr, så kan andra backa och låta den kollegan ansvara för det och istället koncentrera sig på sitt eget kompetensområde. De menar att det även är en fördel för barnen, då alla barn får ta del av de olika kompetenserna istället för endast några få. De flesta ser det som positivt att ha fler kollegor som stöd i arbetet runt barnen. Eva tycker att det är positivt att man alltid har en kollega att vända sig till, det blir vad hon kallar det för ”en bra kunskapsbalk”. Det bekräftas också i Melkers studie där det framkommit att pedagogerna såg det som positivt med det kollegiala stödet och gemensamma lärandet. Eftersom de är fler pedagoger så resulterar det också i att det blir fler olika synsätt och perspektiv i deras reflektioner. Det bidrar till det kollegiala lärandet och hjälper till att utveckla verksamheten (Melker 2014, s. 66).
Jonas och Lisa berättar:

Att det finns många kompetenser att tillgå, att man inte är ensam med sina pedagogiska tankar. Man har alltid någon att bolla med och utmanas med. Att vi är olika och kan tillföra olika tankar och syn på barn, verksamhet och pedagogik (Jonas 2016-03-08).

Bra med olika idéer vi kan ge varandra, det finns olika perspektiv och mycket kunskap både praktisk och teoretisk. Jag har lärt mig mycket av mina kollegor (Lisa 2016-03-10).

Andra fördelar som framkommit i vår studie är flexibiliteten. Greta nämner flexibiliteten ur flera perspektiv. Bland annat menar hon att det är en ynnest att kunna få följa en åldersgrupp barn hela vägen från att de börjar på förskolan tills att de börjar i skolan. Att kunna ha samma ansvarspedagog under hela sin förskoletid är även en fördel för barnen. Det bekräftas också av Broberg, Hagström och Broberg då de betonar varaktiga relationer med pedagogerna som en trygg bas för barnen på förskolan som betydelsefullt (Broberg, Hagström & Broberg 2012, s. 36-44).

Vidare säger hon att det också är flexibelt hur de kan variera grupperna i olika konstellationer och att det även gäller pedagogerna som lätt kan förflytta sig vid behov. Viveka och ett flertal andra informanter poängterar miljön som väldigt flexibel i storarbetslaget. Uttrycket ”miljön är den tredje pedagogen” nämns flera gånger under intervjuerna. De menar att miljön främjar barnens självständighet och valmöjlighet i deras utforskande. Återigen framträder synen på det självständiga, aktiva och kompetenta barnet i förskollärarnas berättelser.

Åberg och Lenz Taguchi betonar också miljöns betydelse för barns lärande. Miljön ska vara levande och tillgänglig. Den ska också signalera och locka till nyfikenhet, kreativitet och utforskande. Framförallt så ska miljön hela tiden anpassas och förändras efter de individer som befinner sig där och deras intressen. Det är det som är innebörden av en flexibel och levande miljö. Den är hela tiden under en pågående konstruktionsprocess (Åberg & Lenz Taguchi 2005, s. 27-30).

Ehrström tar upp att miljön i storarbetslaget ger stora möjligheter för alla barn att hitta någon station som lockar dem till utforskande. Samtidigt menar hon att det blir svårt för pedagogerna att överblicka var barnen befinner sig både fysiskt och i sin läroprocess, eftersom barnen ofta befinner sig i ett flöde och byter stationer. Det medför att pedagogen inte riktigt har koll på alla barn och inte hinner vara delaktiga och närvarande i det som händer med varje individ. Hon menar att det spontana samtalet mellan barnen och den medforskande pedagogen ofta uteblir. Istället ansvarar olika pedagoger för olika stationer, där fokus hamnar på just det området och de barn som söker sig till den specifika stationen pedagogen ansvarar för (Ehrström 2013, s. 17). Dessa tankar om en miljö som ska uppmuntra barnens självständighet har också framkommit i våra intervjuer, vilket speglar en syn på barn som kompetenta att ta ansvar över sitt eget lärande och kapabla att välja vad de själva vill utforska. Ansvaret överläts helt

och hållet till barnen. Miljön kan dock inte ersätta pedagogens roll. Pedagogen ska vara den som regisserar en lockande miljö och samtidigt vara medforskande och närvarande i ett tätt och ömsesidigt samspel med varje barn och den materiella miljön. Barnen bör alltså inte lämnas ensamma i sin utforskning. Pedagogerna ska följa, stötta och utmana dem (Åberg & Lenz Taguchi, s. 58-60). Löfdahl problematiserar den nya synen på barn och lärarrollen där hon menar att det finns en komplexitet i att hitta balansen mellan att vara en pedagog som tar ansvar för den pedagogiska verksamheten men samtidigt låter barnen själva ansvara över sitt eget lärande eftersom de anses vara kompetenta och självständiga aktörer i sin egen utveckling. Hon undrar om det självständiga och kompetenta barnets intåg på förskolorna, som ger stöd åt att barnen ska klara sig på egen hand, innebär att den pedagogiska verksamheten på gott och ont har blivit barnens eget ansvar (Löfdahl 2014, s. 90-91).

Klara berättar att det är svårt att få till den där närvaron och samspelet med varje barn som är en förutsättning för att kunna vara en medforskande pedagog. Hon menar att det är lättare när de är uppdelade och därför har hon och några av hennes kollegor börjat avskärma sig med en grupp av fem-åringar som är 19 stycken. De ger sig då ofta iväg på utflykter och har även hängt upp tyger som avskärmar inomhus. ”En konsekvens av att inte hinna utmana och fördjupa innehållet i arbetet med barn kan innebära att barn inte ges möjlighet att utveckla sin fulla potential, något som får konsekvenser i deras livslånga lärande” (Skolverket 2016, s. 22). Klara fortsätter berätta:

I mitt personliga arbete försöker jag vara lyhörd, inkännande och där barnen är, i det barnen gör. Vara den pedagog som är medforskande, och kan erbjuda det barnen vill ska finnas till hands. Men den där ambitionen blir en inre strid inom mig. Jag vill vara den där professionella förskolläraren som kan ge allt det där men jag måste hela tiden kompromissa och anpassa mig efter krav, strukturer, arbetsvillkor och yttre förutsättningar som jag inte kan styra över. Det blir en inre konflikt inom mig som gör att jag inte alltid mår så bra (Klara 2016-03-08).

Att vilja vara den närvarande, lyhörda och medforskande pedagogen men att hindras på grund av yttre omständigheter, är ett stort dilemma för fler informanter än Klara. Verklighet och tanke krockar ofta med varandra, vilket leder till inre konflikter, dåligt samvete och stress. Att förskollärarna ändå har ambitionen att vara de medforskande pedagogerna visar en föreställning om att barn behöver pedagoger som stöd, de är inte helt oberoende. Åberg och Lenz Taguchi problematiserar dagens bild av hur en pedagog ska vara. De menar att i vårt nyliberala samhälle finns föreställningar om barn som ska bli fria, starka, ansvarstagande och kritiskt tänkande medborgare. Den sanna pedagogen är ett redskap som ska stötta varje individ i sin utveckling. ”Individer förväntas i dag inte bara göra ständigt nya självständiga val, utan har ett personligt ansvar att vara fria” (Åberg & Lenz Taguchi 2005, s. 54). De menar att föreställningarna om den sanna pedagogen och de sanna fria barnen har sitt klimax idag då läroplaner

och styrdokument speglar den synen (ibid). Det medför självklart krav och rädsla för att inte kunna vara den sanna pedagogen, vilket resulterar i dåligt samvete och stress.

Nackdelar som förskollärarna uttrycker är bland annat det som Tomas tar upp, att det lätt blir stressigt och att tiden inte räcker till när någon pedagog är borta. Han menar att allt faller så fort det fattas pedagoger på hans förskola. Tyvärr har de varit hårt drabbade av sjukdomar i hans arbetslag. Han menar att det är så många barn att förhålla sig till och det blir väldigt rörigt för alla, han anser att hela verksamheten blir ett enda stort kaos när det fattas pedagoger och strukturen rubbas. Andra nämner att det krävs att alla verkligen håller sig till strukturen och gör det de ska för att allt ska fungera. Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson visar också på vikten av att alla i arbetslaget är medvetna om strukturen och sina uppgifter när barngruppen är stor. De menar att den genomarbetade organisationen där alla delar på ansvaret och har tydliga arbetsroller leder till en harmonisk barngrupp (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson 2016, s. 102-103). Klara och Jonas berättar:

Idén är god i grunden, jag kan se hur det skulle fungera. Men som det är nu är det för stort, det är för dåliga lokaler och för mycket av allt (Klara 2016-03-08).

Att det måste funka! Alla måste hitta ett sätt och ändå vara ganska strukturerade för att det ska funka. 40 stycken barn kan inte vara överallt samtidigt, utan någon struktur eller ram, då blir det stressigt för både barn och vuxna. Du som vuxen har stor frihet i ett storarbetslag men det är frihet under ansvar och kräver mycket av dig som vuxen. Du måste vara på alerten, vara med barnen och tycka om att arbeta självständigt och ta beslut (Jonas 2016-03-08).

Flexibiliteten som framkommit som positiv med detta arbetssätt kräver således en tydlig ram och struktur för att kunna vara flexibel. Mycket tid går åt till att få ihop logistiken och alla delar behöver fungera för att helheten ska bli bra. Återigen blir det tydligt att strukturen är sårbar när det fattas pedagoger på några av informanternas förskolor. När delar fattas så raserar helheten så lätt, det är skört. Klara och Tomas berättar:

Helheten kan inte fungera utan att delarna fungerar först (Klara 2016-03-08).

Nackdelen är att det vi planerat är svårt att praktisera på grund av att organiseringen inte fungerar, det är för mycket meck (Tomas 2016-02-25).

6:3:2 Att kunna anpassa verksamheten till alla barn i storarbetslaget

Enligt läroplanen ska verksamheten anpassas till alla barn i förskolan (Skolverket 2010, s. 5). I Skolverkets rapport framkommer att många förskollärare upplever att de inte hinner möta varje barn individuellt i den utsträckning de önskar när barngruppen är för stor, vilket de upplever som en brist i

deras profession och kompetens. Det är i det individuella mötet man som förskollärare kan tolka vad varje barn har för behov och intressen och därefter jobba för att anpassa verksamheten till alla unika barn i gruppen. En barngrupp med väldigt många barn leder därför till att varje barn får minskad tid och bekräftelse samt att det blir svårare för förskollärarna att anpassa verksamheten till alla barn (Skolverket 2016, s. 22).

Fyra förskollärare i vår studie anser inte att de kan anpassa verksamheten till alla barn i storarbetslaget, medan resten menar att de kan göra det. Viveka nämner att det ständigt är en balansgång mellan individ och grupp men hon menar ändå att det går att anpassa verksamheten genom att använda sig av olika strategier. Hon anser därför att hon absolut hinner se och uppmärksamma alla barn i sin lilla ansvarsgrupp på 14 barn. Mats och Greta menar att eftersom de delar upp sig i smågrupper så blir varje barn ordentligt sett av någon pedagog, men att det inte är säkert att just de själva hinner ge varje barn i storarbetslaget bekräftelse på samma sätt dagligen. ”I förskolan ska barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen” (Skolverket 2010, s. 6). I Melkers studie har det framkommit att i arbetet med stora barngrupper ökar kraven på den pedagogiska verksamheten och förskollärarna att kunna anpassa verksamheten till alla barn, eftersom det är fler barn att ta hänsyn till och där alla fortfarande har samma rätt till en jämlik förskola (Melker 2014, s. 68). Anders och Tomas tycker att det är svårt att verkligen kunna anpassa verksamheten till alla barn. De tycker att det är knepigt att väga individen mot gruppen eftersom arbetssättet enligt dem inte är så flexibelt. Guvå menar att verksamheten aldrig bör vara så gruppinriktad att det leder till en flockpedagogik där pedagogerna föser barnflocken framåt och där de enskilda individerna inte blir synliga. Hon menar även att det inte bör vara det motsatta heller, där fokus endast ligger på de enskilda individerna, för då utvecklas inte gruppen (Guvå 2015, s. 104).

Robin känner att det är svårt att räkna till och kunna ge varje barn i storarbetslaget en genuin bekräftelse. Juul och Jensen lyfter att det är stor skillnad på att bli autentiskt sedd och bekräftad för den man är, mot att endast bli uppmärksammas, sedd på, iakttagen och observerad. Det ligger på den vuxnes ansvar och förmåga att kunna ge varje barn bekräftelse och det hjälper barnet att utveckla sitt ansvarstagande och sin självkänsla. Det utvecklar också samspelet, kontakten och relationen mellan pedagogen och varje enskilt barn (Juul & Jensen 2003, s. 126). Att kunna ha tid och möjlighet att ge varje barn denna uppmärksamhet är därför väldigt viktigt och det är det Robin känner att han inte riktigt räcker till för. Flera av de andra informanterna är inne på att de kan se, bekräfta och anpassa verksamheten till barnen när de är uppdelade i de små grupperna, men är precis som Robin, tveksamma till sin förmåga att kunna göra det med alla barn i den stora gruppen. Även Svedberg lyfter gruppens storlek som en viktig aspekt

för relationer, kontakt, närhet och för att allas tankar, åsikter och behov i gruppen ska kunna få ta plats. Han menar att både det relationella, emotionella, psykiska och fysiska avståndet ökar i takt med att fler individer ingår i gruppen (Svedberg 2012, s. 111). Klara säger rakt på sak, att på hennes förskola är det tyvärr tvärtom, barnen som måste anpassa sig till verksamheten.

Nej det går inte, det är barnen som får anpassa sig efter pedagogerna och verksamheten och inte tvärt om (Klara 2016-03-08).

6:4 Barnens perspektiv

6:4:1 Fördelar och nackdelar med storarbetslag ur barnens perspektiv

Verksamheten ska bidra till att barnen utvecklar en förståelse för sig själva och sin omvärld. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra grunden för förskolans verksamhet. Den ska utgå från barnens erfarenheter, intressen, behov och åsikter. Flödet av barnens tankar och idéer ska tas till vara för att skapa mångfald i lärandet (Skolverket 2010, s.9).

Citatet ovan är hämtat ur läroplanen för förskolan. Där kan vi också läsa att alla barn ska få känna sitt eget värde. Deras tankar och åsikter ska mötas med respekt och verksamheten ska utgå från deras intressen, erfarenheter och behov. På så sätt ska de ha ett reellt inflytande över verksamheten och sin situation (ibid, s. 8-12). Läroplanen är ett av förskolans styrdokument som också är en del i att konstruera den moderna synen på barn och deras förmågor. Där lyfts det tydligt fram att barnens tankar, åsikter, erfarenheter och behov ska vara grunden för hela verksamheten. Det både speglar och uppmanar till en syn på barn som kompetenta och aktiva deltagare i att utforma förskolans verksamhet. Föreställningarna om de fria, starka och självständiga framtidsmedborgarna uttrycks precis som Åberg och Lenz Taguchi lyfte tidigare (Åberg & Lenz Taguchi 2005, s. 54)

Majoriteten av de intervjuade förskollärarna är överens om att det finns flera fördelar med storarbetslagsstrukturen ur barnens perspektiv. De nämner att det öppnas upp fler möjligheter till att odla kamratrelationer, det finns helt enkelt fler kompisar att välja på vilket leder till att alla hittar någon eller några kompisar som passar en själv. Flera betonar det som en stor fördel att det är fler vuxna omkring barnen och att de därför kan se dem, förstå dem och bekräfta dem på olika sätt. Jonas berättar:

Att man som barn har chans att vara i en grupp med cirka 13 barn och två vuxna, att man lär känna många olika kompisar, att man har chans att bli sedd på mer sätt. Jag har barnet i min grupp kanske ser vissa sidor av barnet, medan någon som inte alltid har barnet så nära inpå sig ser andra sidor, en ärligare bild av hur barnet är och blir i olika sammanhang (Jonas 2016-03-08).

De ser också att det är en fördel för barnen att få ta del av flera pedagogers olika kompetenser samt att de lär av varandra. Alla dessa positiva aspekter visade sig även i Melkers studie. Barnen utvecklar fler kamratrelationer, de lär av varandra, visar empati och hjälper varandra. De yngre tar efter de äldre som även visar hänsyn för de yngre samt att de får tillgång till fler vuxna relationer och deras kompetenser (Melker 2014, s. 55-56). I vår studie har även barnens inflytande framkommit som en viktig och positiv fördel, Greta berättar:

Vi arbetar mycket med att barnen ska vara trygga i sig själva och stolta över vilka de är och att de duger precis som de är. Vi jobbar aktivt med att skapa en miljö där barnen tillåts uttrycka sina åsikter, känslor och respekterar varandra. För att skapa denna miljö så är det viktigt att vi personal föregår med gott exempel och lever som vi lär. Genom ständiga diskussioner arbetar vi aktivt med vår barnsyn. Vår verksamhet baseras på att barnen skall ha reellt inflytande över sin vardag med möjlighet att själva välja allt från när de vill äta, vara ute eller inne och välja projekt till exempel. Vi strävar efter att barnen skall välja och stå för sina val och inte bara göra som kompiserna. Stort inflytande över verksamheten innebär även ett stort ansvar över sina val så att alla får utrymme och möjlighet att trivas och växa på förskolan (Greta 2016-03-06).

Gretas svar speglar en syn på barn som kompetenta och hennes arbetslag har stor respekt och tilltro till barnens förmågor. De reflekterar ständigt om vilken barnsyn de har och är medvetna om att de som pedagoger är levande förebilder. Den barnsyn man har medför också förväntningar på barnen som leder till att man bemöter dem efter dessa förväntningar. På Gretas förskola ger de barnen frihet och förtroende att själva välja vad de vill göra och när de vill göra det. Barnen ges ett stort ansvar över sina val, som de också övas i att stå för. Pedagogerna arbetar med att varje barn ska bli medvetet om sina egna åsikter och sin egen vilja. Greta säger att de vill att barnen inte ska göra och välja samma sak som kompisarna, vilket även visar på att valmöjligheterna delvis är värdeladdade, styrda och konstruerade av de vuxna. Kanske är just Olles högsta önskan idag att få vara tillsammans med sin kompis oavsett vad hen väljer att sysselsätta sig med? Saar och Löfdahl lyfter att förskolan på olika sätt bidrar till att konstruera barn i en viss riktning. De menar att de vuxnas föreställningar har inflytande över vad och vilka sammanhang som görs tillgängliga för barnen, till exempel vilka valmöjligheter de ges. Vidare pekar de på att vissa barn därför också på samma sätt konstrueras som idealbarn och även tyvärr som det motsatta (Saar & Löfdahl 2014, s. 25). I Gretas svar kan vi tolka in en föreställning om idealbarn som är självständiga och ansvarstagande. Barn som vet vad de vill och som kan klara av att välja och då samtidigt också välja bort. Framtidens ansvarstagande, fria och kritiskt tänkande samhällsmedborgare. ”Verksamheten ska bedrivas i demokratiska former och därigenom lägga grunden till ett växande ansvar och intresse hos barnen för att de på sikt aktivt ska delta i samhällslivet” (Skolverket 2010, s. 4).

Flera informanter pekar just på svårigheten att kunna bekräfta alla barn i storarbetslaget som en nackdel ur barnens perspektiv. Några förskollärare nämner att de barn som pockar på mest uppmärksamhet, som tar för sig, också är dem som syns och hörs mest. De menar att de lite tystare barnen inte får samma uppmärksamhet och tid, då fokus från pedagogerna ligger på att försöka lugna ner dem som är för yviga. Robin betonar risken med att inte hinna se och räkna till för alla barn och då i synnerhet dem som verkligen behöver. Han inser att alla barn inte alltid får det, eftersom han känner att det är för många barn i gruppen för varje pedagog att hinna ge det där lilla extra. Han menar att vissa barn kräver mer närhet vilket resulterar i att andra får kliva åt sidan. Här blir det synligt att de starka och utåtriktade barnen tar för sig av pedagogernas tid och uppmärksamhet medan de andra lite tystare och blyga barnen backar undan och blir osynliga. Robins tankar speglar en syn på att alla barn inte är lika starka och oberoende. Några av barnen är sårbara, ömtåliga och försiktiga och i behov av mer stöd från pedagogerna men det är ändå de framfusiga barnen som får mest plats i den stora gruppen. Konstruktioner av de kompetenta och starka barnen medför således också föreställningar och förväntningar på dem, vilket påverkar hur de vuxna bemöter dem. De förväntas ta för sig och samtidigt vara självständiga och robusta. Det Robin och flera av förskollärarna berättar, visar att alla barn varken kan, vill eller orkar leva upp till dessa förväntningar. Dahlberg, Moss och Pence säger att vår barnsyn färgar vad vi förväntar oss av dem. De menar att om vi föreställer oss barn som exempelvis ”oskyldiga och naturliga” så konstruerar vi en tanke om barn som passiva, beroende och inkapabla vilket resulterar i att vi även bemöter dem som svaga och beroende av de vuxna. Vi förväntar oss då inget annat av dem heller (Dahlberg, Moss & Pence 2014, s. 106-111). Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson studie bekräftar, precis som vår studie, att många förskollärare känner oro över att inte alla barn tar och får samma plats i den stora gruppen (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson 2016, s. 87).

Både Klara och Lisa har märkt att de äldre barnen blir störda av att de yngre barnen är blandade med dem. De kan inte ha sitt material ifred och tvingas ofta ta hänsyn och blir störda i leken. Guvå skriver om barngrupper med stor åldersspridning. Hon menar att det finns en risk med dessa grupper. De äldre barnen blir de självklara ledarna och kan få för mycket ansvar och makt. Samtidigt kan de yngre barnen få för höga krav på sig att följa med i lekar, regler och resonemang som de ännu inte förstår. Vidare betonar Guvå att vuxnas närvaro och ledning är än viktigare i åldersblandade grupper (Guvå 2015, s. 55). Klara säger också att barnen blir hänvisade till att klara sig själva i större utsträckning och att de därför söker sig mer till varandra, snarare än till pedagogerna i storarbetslaget och att de även konstruerar sina egna kamratkulturer sinsemellan, hon säger:

De barn som går på en förskola som denna blir individualistiska, de lär sig att ta hand om sig själva. Man får skinn på näsan så att säga, men skrapar man på ytan tror jag dessa barn är osäkra. De får inte lika mycket av

det grundläggande som andra barn får som går på förskolor med färre barn, som nära kontakt med pedagoger. De blir hänvisade till att söka den kontakten gemensamt med sina kompisar istället. (Klara 2016-03-08).

Detta har även framkommit i studien som Skalická et al. genomfört (2015), barnen rör sig i många olika rum och ingår i flera olika konstellationer och sammanhang med andra barn i storarbetslaget. Det leder till färre vuxenkontakter vilket i sin tur innebär att de istället ofta väljer att söka sig till varandra (Skolverket 2016, s. 19). Guvå tar även upp att barngrupper där inte de vuxna har tillräcklig inblick, kontroll och styre över grupprocessen, ofta bildar olika hierarkier. De starkaste barnen styr och sätter upp regler och normer och ofta leder det till att några barn också exkluderas ur gemenskapen (Guvå 2015, s. 54-55). Löfdahl bekräftar också att när vuxna är mindre närvarande och barnen lämnas ensamma till att konstruera sina kamratkulturer med normer och regler, så utvecklas och etableras ofta former av exkludering bland barnen i gruppen. Hon menar att just ålder är en vanligt förekommande uteslutningsorsak, de yngre barnen exkluderas oftare (Löfdahl 2014, s. 30).

6:4:2 Omsorg, anknytning, trygghet och relationer

”Förskolans verksamhet ska präglas av en pedagogik där omvårdnad, omsorg, fostran och lärande bildar en helhet” (Skolverket 2010, s. 9). Läroplanen lyfter alltså även fram att barn inte kan ses som helt oberoende. De behöver både omvårdnad och omsorg från pedagogerna som stöd och ska även fostras (ibid). Enligt socialkonstruktivismen är vi alla, både vuxna och barn, beroende av varandra för att ”bli till”. Vår identitet konstrueras i sociala sammanhang och i möten ansikte mot ansikte med andra människor (Berger & Luckmann 1979, s. 43-48).

Samtliga förskollärare är överens om att omsorg är starkt sammanflätat med anknytning och trygghet och att det är oerhört viktigt, en grund för allt annat i verksamheten. De menar också att tryggheten byggs upp i nära relationer. Alltså hänger alla dessa delar samman och påverkar varandra. De anser att omsorg är en förutsättning för att lärandet ska kunna ske, vilket visar att de även ser de kompetenta barnen som delvis beroende, sårbara och bräckliga. Åberg och Lenz Taguchi menar att svensk förskola har starka rötter som bottnar i daghemmens hemlika miljö, där lärare vårdade barnen ömt medan deras föräldrar arbetade. Det naturliga barnet behövde en kärleksfull miljö och omvårdnad. Författarna anser att dessa tankar och föreställningar lever vidare än idag (Åberg & Lenz Taguchi 2005, s. 53). Detsamma menar Dahlberg, Moss och Pence som också lyfter upp det symboliskt laddade hembegreppet i vår kultur. Den statliga barnomsorgen tog hand om barnen medan vårdnadshavarna arbetade. Detta skedde i ställföreträdande hem och pedagogerna agerade ställföreträdande mödrar. Daghemmen var en del av det svenska samhällets folkhem. Författarna menar att Sverige lämnat mycket av folkhemskulturen bakom

sig men att det medfört en oro att förskolan ska bli lika byråkratisk och opersonlig som skolan. Därför anser de att föreställningarna om omsorg på förskolor lever vidare och att föräldrarlika relationer uppmuntras och fortsätter konstrueras (Dahlberg, Moss & Pence 2014, s. 133-135). Robin upplever att omsorg har kommit i skymundan i den allmänna debatten, fokus ligger mest på utveckling och lärande. Jonas och Viveka pratar om omsorg:

Omsorgen ska vara så självklar att den nästan är en förutsättning och sedan kommer vi till att utmana barnen i deras lärande, att utforska och förundra. Omsorgen ska vara som det smygande kittet som håller allt samman men huvudfokus ska inte vara det (Jonas 2016-03-08).

En mycket viktig del, även om jag jobbar med de äldsta barnen. Jag tycker att det är viktigt att barnen vet att det alltid finns en plats i mitt knä eller i min famn (Viveka 2016-03-10).

Informanternas tankar om omsorg visar, som vi redan konstaterat, att de föreställer sig barn som inte helt oberoende de vuxnas närhet och omsorg. Barn är också små och ömtåliga. Löfdahl lyfter detsamma när hon problematiserar att barn idag har agens. Hon menar att det inte är självklart att de därför är totalt självständiga, självgående och oberoende. Hon anser snarare precis som Berger och Luckmann (1979) att alla människor, både barn och vuxna, är beroende av varandra (Löfdahl 2014, s. 12). Vidare skriver hon att det istället kan ses tvärtom, att agens är förenat med beroende eftersom människan är beroende av andra för att kunna "agera i sin omgivning" (Löfdahl 2014, s. 12). Således kan vi förstå att barn konstruerar sin agens tillsammans med sin omgivning, de är inga ensamma agenter. Därför kan vi inte heller ta deras agens för givet, den behöver konstrueras i samspel med andra (ibid).

"Förskolan ska erbjuda barnen en trygg miljö" (Skolverket 2010, s. 6). Majoriteten av informanterna upplever att barnen är trygga i storarbetslaget, men Tomas betonar att det tog lång tid att nå dit. Anders menar att i det stora flödet blir vissa barn osäkra. Han tror att de inte riktigt vet var de ska vara, var de tillhör och att de inte riktigt hittar sin plats.

Broberg, Hagström och Broberg beskriver innebörden av begreppet anknytning, där de menar att den är detsamma som några få utvalda, väldigt nära och kärleksfulla relationer. Dessa relationer går inte att byta ut, de är emotionellt betydelsefulla, är bestående över tid och individerna upplever det som påfrestande vid ofrivilliga separationer. Det centrala med anknytningen är att man är en trygg bas för barnet. Känner barnet att de har sin trygghetsbas nära och tillgänglig så vågar det sig ut för att upptäcka och utforska världen (Broberg, Hagström & Broberg 2012, s. 36-44). Det tydliggör att förutsättningen för allt lärande och utforskande för barnen därför är att de först och främst känner sig trygga med att pedagogerna finns nära och tillgängliga.

De flesta förskollärarna som intervjuats är medvetna om att det blir fler relationer i ett storarbetslag jämfört med vad det är i traditionella förskolegrupper. De börjar därför i liten skala under hösten och delar sig i mindre grupper. Sedan utökar de när de märker att barnen är trygga i de mindre grupperna. Mats berättar:

Vi var mer fast i våra åldersgrupper under hösten och sedan alla barn är trygga där så kan vi vuxna nu gå mer mellan grupperna. Men vi jobbade med anknytningen till två pedagoger den första tiden (Mats 2016-03-05).

Skolverkets rapport konstaterar att ”många relationer skapar stress för både barn och vuxna, många instabila relationer skapar anknytningsproblem för barn” (Skolverket 2016, s. 28). Skalická et al. (2015) har i sin studie fastställt att det ur barnens perspektiv är för många relationer i ett storarbetslag. Vidare anser de att de viktiga nära relationerna med pedagogerna tvärtom blir färre i storarbetslaget (Skolverket 2016, s. 19). Tomas lyfter något tänkvärt när han tar upp att man måste kunna vara flera olika personer i ett storarbetslag. Vi tolkar att han menar att i varje möte, i varje relation måste man omkonstruera sig själv i samspel med den unika individen man interagerar med, vilket är svårt att hantera när det är så många i storarbetslaget. Det tar mycket kraft och energi i anspråk. Vi blir ju som bekant ”till” i alla möten med andra människor, vårt subjektskapande sker i samspel med andra individer (Berger & Luckmann 1979). Tomas säger:

Man måste vara väldigt anpassningsbar och flexibel. Det är många individer man ska ha en relation till, både vuxna och barn. Man måste klara av att ”vara många olika personer” för att man behöver bemöta alla på ett visst unikt sätt. Svårt för mig som vuxen och kan tänka mig att det är ännu svårare för barnen (Tomas 2016-02-25).

Klara är oroad över att allt fler förskolor organiseras som storarbetslag. Hon menar att barnen inte har något val, det är som alltid, menar hon, ekonomin som styr och de vuxna som beslutar om barnens tillvaro. Klaras tänkvärda reflektioner får avsluta vårt resultat och analyskapitel:

Barnens liv kommer i kläm, det är deras liv och dom har inget val. Man spelar med en framtid som kan komma att få konsekvenser (Klara 2016-03-08).

7. Sammanfattande slutsatser

Vi har intervjuat tio förskollärare från fem olika orter i Sverige. Inledningsvis frågade vi oss om det skulle framträda några skillnader mellan förskollärarnas upplevelser beroende på om de var verksamma på mindre orter eller i Stockholm. Inget har dock framkommit i vår studie som visar på att stadens storlek har någon inverkan på hur förskollärarna upplever sin situation i storarbetslaget.

Nu har vi med hjälp av socialkonstruktivismen bearbetat vår empiri. I vårt nyliberala samhälle där framåtanda, självsäkerhet och frihet är föreställningar om den lyckade människan, påverkas även konstruktioner av förskolan och synen på barn, barndom, kunskap och lärarens roll i samma riktning (Åberg & Lenz Taguchi 2005). Vi har i vår analys kunnat tyda olika föreställningar, både medvetna och omedvetna, om barn, kunskap och lärarrollen genom förskollärarnas utsagor. Detta har resulterat i att vi även kunnat se sambanden i hur dessa föreställningar påverkat olika konstruktioner i storarbetslaget samt även kunnat uppfatta vilka föreställningar som legat bakom besluten att organisera förskolorna som storarbetslag.

Syftet med denna studie var att undersöka hur tio förskollärare från fem olika orter i Sverige beskriver sina uppfattningar om att ingå i ett storarbetslag. Vi ville också ta reda på om det fanns några föreställningar och konstruktioner om barn i storarbetslaget och även bakom beslutet att organisera förskolorna som storarbetslag. Våra frågeställningar var:

Hur beskriver förskollärarna organisationen och strukturen i ett storarbetslag?

Resultatet av studien har visat hur väsentligt det är att alla pedagoger är delaktiga och införstådda i motiv, syfte och mål med verksamheten vid en omorganisation till storarbetslag. Det har tydligt framkommit att verkligheten inte alltid blir som de tänkt sig i storarbetslaget. Avgörande för att få arbetssättet att fungera är en omfattande och orubblig struktur. Målet är att dela upp barn och pedagoger i mindre grupper under dagen och för att kunna göra det läggs mycket tid på att få ihop logistiken. Det paradoxala med hela denna organisation lyser igenom, varför slås samman från första början, om målet ändå är att dela upp sig så mycket som möjligt? Verksamheterna fungerar bra när alla håller fast vid ramen och vet vad de ska göra. På några av förskolorna rasar allt lätt samman. Vi har tolkat att roten till problemet bottnar i hur beslutet fattades att de skulle organisera sig som storarbetslag. På de förskolor där arbetssättet fungerar har pedagogerna varit med redan från början och arbetat fram strukturen. De har ett gemensamt syfte och mål och tror även på detta arbetssätt i grunden. På de förskolor där strukturen är skör vet inte pedagogerna riktigt varför de arbetar som de gör. Ledningen beslutade att de skulle arbeta som storarbetslag utan att förmedla sin bakomliggande tanke. Vi har uppfattat att detta dilemma påverkar samtliga delar i verksamheten. Pedagogerna behöver vara införstådda i varför en förändring ska ske och vad målen med förändringen är för att de ska kunna känna sig delaktiga, engagerade och motiverade under hela processen. Det är då de kan omsätta den tanken i praktiken (Melker 2014). Vi kan således konstatera att grunden måste vara stark för att orka bära den stora organisation som ett storarbetslag är. ”En grupp är för stor när arbetslaget blir stressat och inte maktar

med gruppen” och ”för barn är gruppen för stor när de inte blir hörda, sedda och delaktiga” (Skolverket 2016).

Hur upplever förskollärarna tillvaron i ett storarbetslag ur ett pedagogperspektiv?

I resultatet av studien har många fördelar lyfts fram rörande arbetet i ett storarbetslag. Flera av informanterna har uttryckt att det är bra att ha fler kollegor att reflektera och utbyta kunskap med samt att ha stöd och hjälp av varandra i arbetet kring barnen. Flexibiliteten är en annan positiv aspekt som betonats. Då avser de exempelvis att de kan variera och anpassa gruppkonstellationerna och även flytta runt personal vid behov. Det har resulterat i att de sällan behöver ta in vikarier. När strukturen inte fungerat, eller när det fattats personal, har arbetsmiljön upplevts som stressig. Flera av förskollärarna har lyft fram att de inte hinner vara den medforskande pedagogen i den utsträckning de önskar. Att vilja vara den närvarande pedagogen men att hindras på grund av yttre omständigheter gör att tanken krockar med verkligheten, vilket leder till stress och dåligt samvete. Det existerar inte bara föreställningar om barn i dagens samhälle, utan även om pedagogrollen. Pedagogen ses som ett redskap som ska stötta framtidens medborgare i deras utveckling och när det inte går att leva upp till den föreställningen uppstår det en inre strid och konflikt hos förskollärarna (Åberg & Lenz Taguchi 2005). Dagens lärarroll är verkligen komplex och ambivalent. Den moderna synen på barn och lärare innebär i realiteten ett evigt dilemma i att hitta balansen mellan att vara en lärare som tar ansvar för den pedagogiska verksamheten och samtidigt låta barnen själva ansvara över sitt eget kunskapande, eftersom de är kompetenta och självständiga aktörer i sitt eget utforskande av omvärlden (Löfdahl 2014).

Hur uppfattar förskollärarna tillvaron i ett storarbetslag ur barnens perspektiv?

Informanterna har uttryckt många fördelar som de uppfattar finns för barnen i ett storarbetslag. Något som lyfts upp som positivt är att de får fler kamratrelationer och tillgång till alla pedagogers kompetenser. En annan fördel som betonats är att de blir förstådda på ett rättvisare sätt när fler pedagoger möter dem ur olika perspektiv och i olika sammanhang. Nackdelar som påpekats är att pedagogerna inte upplever att de hunnit bekräfta alla barn i den stora gruppen. De menar att de framfusiga barnen tar för sig av pedagogernas uppmärksamhet, medan de blyga och försiktiga barnen försvinner i mängden. Syftet med studien var delvis, att undersöka om det fanns några föreställningar och konstruktioner om barn i storarbetslaget och även bakom beslutet att organisera förskolorna som storarbetslag. Det har framkommit att på flera av förskolorna har tankar om det kompetenta barnet varit det bakomliggande motivet till varför de organiserat sig som storarbetslag. Barnens åsikter, valmöjligheter och inflytande har varit utgångspunkt för verksamheterna. Synen på barn som

självständiga, ansvarstagande och fria individer ligger i tiden, vilket också medför att barn konstrueras efter den föreställningen (Åberg & Lenz Taguchi 2005). Ansvar läggs på barnen att kunna välja, välja bort och även att välja ”rätt”. Det leder till att föreställningarna om de starka, fria, självständiga och kompetenta barnen omedvetet också konstruerar en bild av idealbarn och tyvärr även det motsatta, icke idealbarn (Saar & Löfdahl 2014). Några av förskollärarna har uttryckt att alla barn varken kan, vill eller orkar leva upp till de osynliga förväntningar som följer med det växande ansvaret. I studien har det visat sig att barnens delaktighet och inflytande också är värdeladdat och begränsat. Pedagogerna har omedvetet producerat makt som styrts deras val. Begreppet ”det kompetenta barnet” är något vi alla borde använda med större eftertanke. Idag har det nästan blivit en kliché och det är viktigt att reflektera kring vad det verkligen står för (Sommer 2008).

Vilka medvetna och omedvetna föreställningar om barn kan vi tyda genom förskollärarnas utsagor?

Vi har kunnat tyda att informanterna har en syn på barn som genomsyras av respekt för barnens tankar och förmågor. Det har tydligt framkommit att deras tankar och vilja är att kunna ge varje unikt barn allt de behöver och har rätt till. Den tanken behöver inte konstrueras om och om igen, den finns där hela tiden levande även när de inte alltid kan omsätta den i praktiken på grund av yttre omständigheter. Samtliga förskollärare har uttryckt att omsorg, trygghet och nära relationer är grunden för allt annat arbete. Det visar på både medvetna och omedvetna föreställningar om barn som sköra och beroende av de vuxnas omsorg. Dessa föreställningar bottnar i djupa rötter från det svenska folkhemmets era, där daghem tog hand om barnen när föräldrarna arbetade. Med kärleksfull omsorg om barnen fungerade pedagogerna då som ställföreträdande mödrar (Åberg & Lenz Taguchi 2005). Vi kan således konstatera att pedagogerna bär på blandade föreställningar om det sanna barnet, som också påverkar deras förväntningar på hur idealbarn ska vara. Enligt läroplanen ska både omvårdnad, omsorg, fostran och lärande tillsammans bilda en enhetlig pedagogik i dagens förskola (Skolverket 2010). Barn föds varken som tomma ark eller som fulländade, de är både kompetenta och beroende (Sommer 2008). Barn ”blir” och utvecklas i samspel med andra, precis som alla vi människor ”blir” enligt socialkonstruktivismen. Vi är ständigt beroende av varandra när vi konstruerar och omkonstruerar oss själva (Berger & Luckmann 1979).

Slutligen vill vi lyfta fram några tänkvärda ord av Annica Löfdahl. Hon belyser att idag går så gott som alla barn på förskola, vilket medför att en stor del av barndomen för barn idag är institutionaliserad. ”Det normala har blivit att barn är i förskolan, inte i hemmet. Det betyder också att normer och värderingar som finns, skapas och upprätthålls i förskolan blir mycket viktiga inslag i barns utveckling”

(Löfdahl 2014, s. 90). Det är en mycket betydelsefull tankeställare till alla oss pedagoger som arbetar på förskola, oavsett om det är i storarbetslag eller på traditionella avdelningar, att ta med oss. Förskolan påverkar och präglar barnen genom hur vi konstruerar föreställningar om de sanna barnen och då omedvetet också lägger över förväntningar på dem. Vi konstruerar och upprätthåller verkligheten där deras barndom pågår. Det stora ansvaret måste vi förvalta med eftertänksamhet och vördnad!

8. Resultatreflektion

Vi har funderat kring olika faktorer som kan ha påverkat resultatet av studien. Vi inser att vår empiri hade kunnat visa ett annat resultat om det hade varit tvärtom, sju förskollärare av tio som själva velat driva igenom denna organisation. Troligtvis hade de då varit mer positivt inställda till arbetssättet och även kunnat arbeta fram en hållbar struktur gemensamt. Kanske hade det då inte framkommit lika många negativa perspektiv som det nu gjort i vår studie? Samtidig är det ett faktum att det på minst sju förskolor var ledningen som beslutade om detta arbetssätt, vilket kan indikera om att det är mer vanligt förekommande än motsatsen. Vi har båda varit verksamma på förskolor i många år och har därför en djup förståelse för yrket. Förförståelsen har hjälpt oss i vårt analysarbete, men den kan också ha påverkat hur vi tolkat informanterna. Vi har även egna barnsyner, både medvetna och omedvetna, som vi pratat mycket om under arbetet med studien. Vårt mål har varit att vara objektiva, men vi inser att dessa aspekter inte helt går att bortse ifrån. Att vi omedvetet reflekterat kring dessa hänseenden under hela arbetsprocessen har ändå resulterat i att vi gjort vårt bästa för att hålla oss så objektiva som möjligt. Vi vill också betona att vi skrivit fram de olika barnsynerna på ett relativt överdrivet sätt, nästan som stereotyper, då vi velat förtydliga för vår läsare vilka skilda föreställningar och konstruktioner om barn vi kunnat tolka in i informanternas svar. Ingen av dem går i verkligheten runt och tänker: ”här kommer ett bräckligt tomt kärl som behöver omvårdnad och fyllas på med kunskap”.

9. Förslag till vidare forskning

Vi har under arbetets gång tänkt att det skulle vara intressant att studera barnens upplevelser och perspektiv mer ingående och under en betydligt längre tidsperiod än vad vi har haft till vårt förfogande under detta examensarbete. I den norska studien som Skalická et al. genomfört (2015) studerade de även barnen, som gått på storarbetslagsförskolor, de första åren i grundskolan (Skolverket 2016). Det skulle vara intressant att göra en liknande studie i Sverige och följa några barn över en längre tidsperiod, från förskoleåren upp till högre grundskoleålder. Att problematisera barnsyn mer djupgående är en annan intressant forskningstanke som väckts inom oss. Sedan har vi en sista gnagande fråga som vi inte kan släppa, vilken är att det vore spännande att fördjupa sig i vad huvudmän och förskolechefer verkligen

har för tanke bakom denna trendiga förskolestruktur. Vad är det som gör att de fortsätter att genomföra denna omorganisation på fler och fler förskolor och därmed också väljer att bortse ifrån en gedigen och samstämmig forskning som visar att detta arbetssätt i mångt och mycket faktiskt inte gynnar barnen? (Skolverket 2016).

Referenser

- Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. 1. uppl. Malmö: Liber
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1981[1979]). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Repr. Harmondsworth: Penguin books
- Broberg, Malin, Hagström, Birthe & Broberg, Anders (2012). *Anknytning i förskolan: vikten av trygghet för lek och lärande*. 1. uppl. Stockholm: Natur & Kultur
- Burr, Vivien (2003). *Social constructionism*. 2. ed. London: Routledge
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan (2014). *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv - exemplet förskolan*. 3. uppl. Stockholm: Liber
- Danielsson, S. (2016). Mindre barngrupper löser inte allt. *Förskolan*, (4), s.14-15.
- Guvå, Gunilla (2006). *Från jag till vi: grupputveckling i förskola och skola*. Stockholm: Fritze
- Hartman, Sven G. (2003). *Skrivhandledning för examensarbeten och rapporter*. 1. utg. Stockholm: Natur och kultur
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar (2001). *Kulturanalyser*. 2., [omarb.] uppl. Malmö: Gleerup
- Ehrström, Monica (2013). *Alla ska va med... - En essä om storarbetslag, modularbete och dess förutsättningar och konsekvenser*. Studentuppsats, Södertörns högskola. Huddinge: Södertörns högskola.
- Elfström, Ingela (2014). *Barn och naturvetenskap: upptäcka, utforska, lära i förskola och skola*. 2. [rev.] uppl. Stockholm: Liber
- Juul, Jesper & Jensen, Helle (2009). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. 2. uppl. Stockholm: Liber
- Lenz Taguchi, Hillevi (2013). *Varför pedagogisk dokumentation?: verktyg för lärande och förändring i förskolan och skolan*. 2., [rev. och uppdaterade] uppl. Malmö: Gleerup
- Lernfelt, M. (2015). Skolverket sviker barnen. *Göteborgs- posten*, 17 juni.
<http://www.gp.se/nyheter/ledare/1.2207186-skolverket-sviker-barnen> (2016-02-18)
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. [Ny, rev. utg.]. Stockholm: Fritzes
- Löfdahl, Annica (2014). *Kamratkulturer i förskolan: en lek på andras villkor*. 2., [rev.] uppl. Stockholm: Liber

- Melker, Kristina (2014). *Storarbetslag i förskolan-Hinder och möjligheter*. Masteruppsats, Göteborgs universitet. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 3., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Ryen, Anne (2004). *Kvalitativ intervju: från vetenskapsteori till fältstudier*. 1. uppl. Malmö: Liber ekonomi
- Saar, Tomas & Löfdahl, Annica (2014). Perspektiv på barn, barndom, förskola. I: Löfdahl, A., Hjalmarsson, M. & Franzén, K. I. (red.) *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- SFS 2010:800 *Skollagen*.
- Skolverket (2016). *Allmänna råd med kommentarer förskolan reviderad: 2016*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). Rapport 344. *Barngruppers storlek i förskolan: En kartläggning av aktuell pedagogisk, utvecklingspsykologisk och socialpsykologisk forskning*. Stockholm: Skolverket.
- Sommer, Dion (2008). *Barndomspsykologi: utveckling i en förändrad värld*. 3. uppl. Malmö: Liber
- SOU 1972:26. *Förskolan. Del 1*. Betänkande avgiven av 1968 års barnstugeutredning. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Stockholmsstad. *Hitta och jämför förskolor*. <http://www.stockholm.se/-/Jamfor/?enhetstyp=1c21b68051364b4398e3cca969d20760&slumpfro=397603507&acceptcookies=true> (2016-04-10)
- Svedberg, Lars (2012). *Gruppsykologi: om grupper, organisationer och ledarskap*. 5., bearb., uppdaterade och kompletterade uppl. Lund: Studentlitteratur
- Thurfjell, K. (2016). Svensk förskoletrend får kritik från forskare. *Svenska dagbladet*, 30 januari. <http://www.svd.se/svensk-forskoletrend-far-kritik-fran-forskare> (2016-03-28)
- Vetenskapsrådet (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (2016-03-28)
- Williams, Pia, Sheridan Sonja & Pramling Samuelsson, Ingrid (2016). *Barngruppens storlek i förskolan: konsekvenser för utveckling och lärande*. Stockholm: Natur & kultur Akademisk
- Åberg, Ann & Lenz Taguchi, Hillevi (2005). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Otryckta källor

Mellan 2016-02-25 till och med 2016-03-21 genomförde vi tio intervjuer med förskollärare som arbetar i storarbetslagsförskolor i Stockholm och i några mindre städer i Sverige.

Bilagor

Hej xxx !

Stockholm 2016 XXXX

Vi är studenter på det erfarenhetsbaserade förskolläraryrket vid Södertörns högskola. Denna sista termin på utbildningen skriver vi ett examensarbete som omfattar en mindre undersökning som är relevant för förskolans praktik och vårt kommande yrke som förskollärare. Studien kommer att handla om förskollärares uppfattningar om storarbetslag. Vi vill bland annat ta reda på motiven bakom denna organisation och struktur som många förskolor idag arbetar efter, samt hur verksamheten planeras, organiseras och drivs.

För att samla in material till studien skulle vi gärna vilja att du besvarar våra intervjufrågor. Svaren kommer vi sedan använda i vår kommande analys och reflektion. Vi genomför flera kvalitativa intervjuer där vi träffar olika förskollärare, men även flera intervjuer via mejl. Alla förskollärare som intervjuas arbetar i storarbetslag, där traditionella avdelningar ersatts av stationer och eller hemvisten.

Genomförandet av uppsatsen är reglerat av etiska riktlinjer som rör tystnadsplikt och anonymisering. Detta betyder att barnets, familjens, personalens och förskolans identitet inte får avslöjas. Det insamlade materialet oidentifieras och inga register med personuppgifter kommer att upprättas. Materialet kommer inte att användas i något annat sammanhang utan bara i det egna analysarbetet. Den färdiga uppsatsen kommer sedan att publiceras digitalt genom publikationsdatabasen DiVA.

Med detta brev vill vi be om ert medgivande för ert deltagande i studien. All medverkan i studien är frivilligt och kan avbrytas när som helst, även efter att materialinsamlingen har påbörjats. Om ni samtycker till studien fyller ni i bifogat formulär.

Kontakta gärna oss eller vår handledare för ytterligare information!

Vänliga hälsningar,
Jennifer Holmstedter och Maria Nordin
Mail: XXX

Susanne Waldén
Södertörns högskola
Mail: XXX

Formulär för samtycke till deltagande i studie.

Jag/vi **samtycker** till att delta i studien.

Namn:

Intervjuguide

1. Hur många år har du arbetat som förskollärare?
2. Hur många år har du arbetat på din nuvarande arbetsplats?
3. Hur många pedagoger är ni på din hemvist?
4. Hur är sammansättningen vad gäller utbildning och kompetens på din hemvist?
5. Hur många barn har ni i er grupp?
6. Vilken åldersfördelning har barngruppen?
7. Kan du definiera vad ett storarbetslag är?
8. När började ni arbeta efter storarbetslagsstruktur?
9. Vad var motivet till omstruktureringen?
10. Vem initierade omstruktureringen?
11. Var det ett enhälligt beslut i arbetslaget att börja arbeta som storarbetslag?
12. Hur organiserar ni verksamheten i stort?
13. Hur organiserar ni rutinsituationer i den dagliga verksamheten?
14. Hur många timmar per dag skulle du uppskatta att barnen är indelade i smågrupper, respektive fritt i den stora gruppen?
15. Finns det några situationer eller tidpunkter som du upplever som mer sårbara?
16. Hur lägger ni upp planering och reflektionstid i arbetslaget?
17. Vad upplever du som mest positivt med att ingå i ett storarbetslag ur ett vuxenperspektiv?
18. Vad upplever du som mest positivt med att ingå i ett storarbetslag ur ett barnperspektiv?
19. Hur arbetar ni för att sträva mot läroplanens intentioner när det gäller barns delaktighet och inflytande?
20. Hur arbetar ni för att sträva mot läroplanens intentioner när det gäller barns utveckling och lärande?
21. Vad är dina tankar om omsorg i förskolan?
22. Hur arbetar ni med normer och värden?
23. Hur upplever du att ni kan anpassa verksamheten efter alla barn i förskolan?
24. Upplever du att du hinner bekräfta alla barn varje dag?
25. Upplever du att barnen är trygga?
26. Vad tänker du om relationer i ett storarbetslag?
27. Vad ser du för generella fördelar med storarbetslagsstrukturen?
28. Vad ser du för generella nackdelar med storarbetslagsstrukturen?
29. Vad är din personliga åsikt om storarbetslag rent generellt?

