

Södertörns högskola | Institutionen lärarutbildningen

Examensarbete 15 hp | Utbildningsvetenskap C | Höstterminen 2013

Att lära av varandra?

– En undersökning om arbetslag utifrån ett lärarperspektiv

Av: Nikolina Blank

Handledare: David Gunnarsson

Förord

Ett stort tack till Er som har gjort det möjligt för mig att genomföra denna undersökning. Först vill jag tacka lärarna som deltog och därmed gjorde undersökningen möjlig. Jag vill även tacka min handledare David Gunnarsson för vägledning under arbetets gång. Skrivandet har varit en kamp men med stort stöd från nära och kära kan jag stolt presentera den här uppsatsen.

Nikolina Blank

Stockholm, Södertörns högskola

26 november 2013

English abstract

By: Nikolina Blank. Autumn term of 2013. *Learning from each other? – A study of work teams from teacher's perspective*. Teacher education. University College Södertörn.

Supervisor: David Gunnarsson

The purpose of this study is from a teacher's perspective to examine how schoolteachers experience the possibilities of learning from each other within their work team and to shed some light on how teachers believe that cooperation affects their ability to learn and improve on a daily basis. My research questions are: What is the general discussion among the teachers concerning daily capacity building from enhanced teamwork? How important is well-functioning cooperation between co-workers for learning and daily capacity building? What are the prerequisites for a well-functioning learning situation within the work team?

The study is based on five qualitative interviews with teachers within the same school but from different teaching backgrounds based on what grade they teach, what subjects they teach, and they belong to different work teams within the school. The interviews are semi-structured. The results have been analysed from a perspective based on the theories of organisational pedagogy and learning organisations.

The results implies that the work teams does not function as a forum for exchanging experiences and learning from each other. Cooperation does, however, exist within the work teams and it has positive effects on other work related aspects, but not on individual daily capacity building. The teams are primarily used for exchange concerning more common and practical issues. This seems to be the situation due to lack of time, priority and structure. The teachers in my study believes that the work team is a vital and important part of their everyday work and it is a forum they wish to exist even if the teams are not today working as wanted when concerning capacity building. The use and functioning of the work teams at the school for this study should be carefully evaluated and improved if the work teams should also function as an effective tool for daily capacity building for the teachers.

Keywords: work teams, cooperation, organizational pedagogy, learning organizations.

Nyckelord: arbetslag, samarbete, organisationspedagogiskt perspektiv, lärande organisation

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Bakgrund	2
1.1.1. Skolans styrdokument	2
1.1.2. Arbeta i arbetslag	3
2. Syfte och problematisering	6
3. Teoretiska utgångspunkter	7
3.1. Organisationspedagogiskt perspektiv	8
3.2. Lärande organisation	8
4. Tidigare forskning	11
4.1. Sammanfattning av forskning	15
5. Material och metod	16
5.1. Metodval.....	16
5.2. Urval.....	17
5.3. Forskningsetiska principer	18
5.4. Genomförande	18
5.5. Trovärdighet och forskarroll	19
5.6. Bearbetning och analysprocess	21
6. Resultat och analys	22
6.1. Arbetsdokument – arbetslagen på skolan	22
6.2. Vi ”släcker bränder”	23
6.3. I gruppen behövs ”förmåga och vilja”	27
6.4. Tiden är inte ”helig”	30
7. Avslutande diskussion	32
Litteratur- och källförteckning	35
Bilagor	38
Bilaga 1	38
Bilaga 2	39

1. Inledning

Jag är intresserad av hur människor samarbetar och lär sig saker av varandra. Det är en anledning till att jag valde att läsa till lärare. Snart är jag lärare och ska kliva ut i en organisation där lärare och elevers samspel är A och O. För att fördjupa mig i en lärares vardag har jag studerat en del av skolans samspel. Jag har undersökt hur lärare delar med sig av kunskap i arbetslag.

Det tycks vara en vision att arbetslagsarbetet ger positiv effekt på organisationer och lärares utveckling. I litteratur framgår det att arbetslag utgör basen för utveckling och ses av många som ett forum där man tar del av varandras idéer, tankar och erfarenheter (Larsson & Löwstedt, 2010, s.56; Blossing, 2008, s.93-94). Men jag frågar mig om det stämmer? Det finns nämligen faktorer som kan påverka och hämma arbetslagets kompetensutveckling, till exempel individuella och organisatoriska hinder (Ohlsson, 2004, s.51). Jag har därför bestämt mig för att undersöka hur arbetslag samarbetar och om de lär av varandra på sina arbetslagsträffar.

Historiskt sett har lärare bedrivit undervisning självständigt och en individualistisk tradition har präglat läraryrket (Ohlsson, 2004, s.17). Mycket har förändrats och idag förväntas lärare arbeta tillsammans med andra i arbetslag. Ohlsson menar att läraryrket är både individuellt och kollektivt (Ibid. s.73).

Arbete i arbetslag fick sitt genombrott när skollagen och de centrala läroplanerna började ställa krav på decentralisering, vilket medförde att skolan blev mer mål- och resultatstyrd (Åberg, 1999, s.15-16). Före det var skolan centralt styrd för att försäkra sig om att barn fick en likvärdig utbildning, men med tiden visade det sig att den centrala styrningen upplevdes som onödig och hämmande för utvecklingen och därför infördes ett nytt skolsystem (Ibid. s.32).

Idag fattas beslut på lägsta möjliga nivå, lärarna bestämmer hur resultaten ska uppnås och det ställer krav på ett förändrat samarbete mellan lärare (Åberg, 1999, s.33). Decentraliseringstanken bygger på att skolan ska vara en självutvecklande organisation som förändras nerifrån och inifrån. Det ställer krav på löpande kompetensutveckling och att lärarna är initiativtagare till förändring genom aktiv och gemensam reflektion samt att de analyserar egna och andras erfarenheter (Ibid. s.118). Den nya synen på lärandet, den nya lärarrollen och nya arbetsuppgifterna kräver nya arbetsformen och en utveckling av skolans arbetslag (Ibid. s.122).

En definition på arbete i arbetslag i skolan är:

... ett antal människor som har ett gemensamt uppdrag och gemensamma mål. De utvecklar tillsammans roller och kommunikationsmönster för ömsesidig påverkan. Medlemmarna ser sig som en grupp och agerar som en sådan under hela arbetsveckan, inte bara då de möts på konferenstid. Arbetslagets gemensamma mål inbegriper inte bara att uppnå uppställda arbetsmål utan också att tillfredsställa psykologiska och sociala behov (Löwenborg & Gislason, 2003, s.58).

Arbete i arbetslag är idag den dominerande arbetsformen på landets skolor, det betyder att nästan alla skolor är organiserade i olika typer av arbetslag (Larsson & Löwstedt, 2010, s.64).

1.1. Bakgrund

1.1.1. Skolans styrdokument

I läroplanen 1969 ser man för första gången en inledande tanke om arbete i arbetslag (Åberg, 1999, s.26). Följande står i läroplanen för grundskolan 1969; ”Läraren bör i samverkan med skolledning, andra lärare och elever utforma sin undervisning så, att den med det arbetssätt, är bäst för honom själv och eleverna, leder till åsyftade resultat” (Skolöverstyrelsen, 1969, s.16). Det var en god tanke men den ställde inte några krav på samverkan.

I den statliga utredningen *Skolans Inre Arbete*, SIA, konstaterade man att arbetet i skolan inte var ändamålsenligt för att klara kraven som skolan ställdes inför. Våren 1976 fastslog riksdagen att skolorna skulle införa arbetsenheter. Arbetsenheterna skulle bestå av två till flera klasser, där lärarna inom enheten bildade arbetslag med ett gemensamt ansvar för elever och undervisningen. Syftet var att lärarna skulle samarbeta i större omfattning, både gällande att stödja och inspirera varandra samt att planera arbetssätt och undervisningsinnehåll. Viktigt var även att arbetslagen utvecklades på frivillig väg (Ahlstrand, 1995, s.1-5). År 1980 fastställdes den första läroplanen som byggde på arbetsenheter som arbetsform. Det syftade på en uppdelning av ”små skolor inom den större skolans ram”. Tanken var att lärarna skulle kunna ge stöd och hjälpa varandra (Åberg, 1999, s.26).

I början av 90-talet påbörjades en decentralisering av skolan vilket syftade till att skapa lokalt inflytande, delaktighet och ansvar för skolan (Larsson & Löwstedt, 2010, s.61). Tidigare hade skolan varit regelstyrd vilket hämmade engagemang och kreativitet. I och med decentraliseringen blev skolan mål-och resultatstyrd vilket gav mer frihetsutrymme åt lärarna

(SOU 1997:121, s.51). I ett skolutvecklingsavtal mellan Svenska kommunförbundet, Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund, *En satsning till två tusen*, betonas vikten av att lärare behöver ta tillvara på varandras kompetens och att detta nya arbetssätt tillslut kommer bli en naturlig del av läraryrket (Lärarförbundet, 1996, s.11).

Varken i skollagen eller i nuvarande läroplanen, *läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshem 2011* (Lgr 11), nämns krav på arbete i arbetslag. Idag förväntas varje skola välja lämpliga vägar för att uppnå målen i läroplanen. Även om arbete i arbetslag inte nämns i skollagen eller läroplanen kan man även nu tolka ett behov av samverkan för att uppnå målen. I Lgr 11 står det att alla som arbetar i skolan ska ”samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande” (s.14) och att läraren ska ”samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen” (Ibid.). Det framgår även att:

... den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan ska utvecklas kvalitativt. Detta kräver att verksamheten ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas. Ett sådant arbete måste ske i ett aktivt samspel mellan skolans personal och elever och i nära kontakt med såväl hemmen som med det omgivande samhället. (Ibid. s.11)

1.1.2. Arbeta i arbetslag

Idag är det vanligt med arbete i arbetslag och det finns flera sätt att se på arbete i arbetslag. Gemensamt för det som skrivits inom området är själva idén om dess funktion som ett arbetande lag. Enligt Gert Assermark och Katarina Sörensson (1999, s.26) har ansvaret flyttats från skolledningen till arbetslaget för att effektivisera organisationen. Även forskaren Jon Ohlsson (2004) lyfter upp effektiviseringen. Han lyfter även upp att tillämpning av arbetslag i skolan är ett försök att utveckla både arbetsorganisationen och den pedagogiska verksamheten (Ohlsson, 2004, s.26)

I boken *Arbetslag i skolan* definierar Assermark och Sörensson (1999) begreppet arbetslag. De menar att lärarna organiseras i lag för att gemensamt ta ansvar för planering, genomförande och utveckling av sig själva, elever och undervisning. Vidare hävdar de att ett arbetslag ska formulera egna mål och ha befogenhet i beslut som rör arbetslaget. De betonar även att lärare stärks i sin yrkesroll och upplever större arbetsglädje om de gemensamt utvecklar och anpassar

arbetsformer och undervisningsinnehåll med hjälp av sin samlade kompetens (Assermark & Sörensson, 1999, s.26-31)

I Karin Åbergs (1999) bok *Arbetslag i skolan* står det att lärare i arbetslag ska ta tillvara på varandras samlade kompetens för att tillsammans kunna utföra uppgifter effektivare än vad en enskild lärare klarar av. Arbetslagets syfte ska vara att på ett bra sätt ta tillvara på de resurser som finns i arbetslaget (Åberg, 1999, s.67). Pär Larsson och Jan Löwstedt (2010) redogör för ytterligare en fördel med arbete i arbetslag. De menar att lärarna tillsammans kan omvärdera och utveckla undervisningen, reducera osäkerhet och minska den isolering som tidigare präglade yrket. Vidare anser de att arbetslaget skapar ett nätverk av stödjande kollegor, ökad arbetstillfredsställelse och motivation (Larsson & Löwstedt, 2010, s.56).

Arbetslag utgör för många den främsta basen för utveckling hävdar Ulf Blossing (2008) i *Kompetens för samspelade skolor*. Arbetslaget ses som en kraftfull resurs där lärares yrkeskunskande kan växa och spridas, genom att man ventilerar idéer, tankar och erfarenheter. Han menar vidare att det är själva arbetslaget som är drivmedlet till lärares och verksamhetens utvecklingsprocess (Blossing, 2008, s.93-94).

Däremot lyfter Ohlsson (2004) upp i *Arbetslag och lärande* att samarbete och kommunikation i arbetslag inte alltid leder till en positiv utveckling av enskild kompetens och utförda arbetsuppgifter. Han menar att det uppstår aktiviteter och processer i människors samarbete som kan hämma såväl de enskilda som lagets kompetensutveckling. När vissa utesluts och berövas delaktighet i sociala processer eller undviker att försöka förstå sig på varandra eller det gemensamma arbetet hindras samspel och kommunikation (Ohlsson, 2004, s.51). Vidare nämner Ohlsson (2004) att utebliven eller begränsat samarbete kan bero på rädsla och ångslan för svåra samtal, kritik till och från kollegor, eller att skolans kultur helt enkelt omöjliggör samverkan (Ibid. s.51, 158).

En grundregel för att sätta samman arbetslag är, enligt Matts Dahlkvist, principen att medlemmarna ska komplettera varandra (2012, s.155). Även Åberg (1999) ser fördelar med arbetslag som består av personer med olika kompetenser, yrkesroller och erfarenheter. Hon hävdar att det bidrar till ett mer dynamiskt, kreativt och utvecklande arbetslag (Åberg, 1999, s.50, 109). Lars Löwenborg och Björn Gislason (2003) säger att det är när man kan se och ta tillvara på varandras olikheter gällande tankar, kunskaper och erfarenheter och hantera den

problematik som dessa olikheter medför som arbetslaget fungerar som bäst (Löwenborg & Gislason, 2003, s.65).

Gruppens storlek har en avgörande betydelse för samspelet mellan gruppmedlemmarna, därmed blir varken stora eller små arbetslag bra (Åberg, 1999, s.48). Större arbetslag kan hindra kommunikation och delaktighet och tenderar att dela upp gruppen i mindre arbetslag eller bara fungera som en administrativ enhet. I små arbetslag blir utvecklingen begränsad eftersom inflödet av kompetenser, idéer och erfarenheter är mindre (Assermark & Sörensson, 1998, s.35; Åberg, 1999, s.48).

Det som lyfts upp ovan fokuserar i stort sett på fördelar med arbetslag, vilken kan upplevas som vinklat. Inga riktiga motargument lyfts fram i litteraturen men det finns saker som man bör tänka på, till exempel gruppens storlek som kan påverka en gruppens effektivitet. Åberg (1999) lyfter fram några motargument. Hon menar bland annat att det finns *risk för splittring av personalen* och att det kan förekomma *samarbetsproblem*. Detta menar hon sker om kollegorna inte utgår från gemensamma mål och riktlinjer och om de konkurrerar istället för att samverka med varandra. Kollegors ovana att vara beslutsfattande kan medföra samarbetsproblem. Vidare menar Åberg att det finns *oro för att gruppens kompetens inte räcker till*, att det kan uppstå en känsla av att arbetslaget saknar tillräckligt med kompetens för de uppgifter och ansvar som läggs på arbetslaget. Även *minskad frihet och egen kontroll* samt att *för mycket tid går till konferenser* lyfts fram. Den enskilda läraren måste förhålla sig till andra och anpassa sig till resterande i laget vid planering och andra förberedelser. Beslut ska fattas gemensamt vilket innebär att man måste ta hänsyn till andras önskemål och tankar. Att prata sig samman kan lärarna uppleva som tidskrävande, överflödigt och onödigt, särskilt om tiden inte används effektivt. Det finns även en risk för att *samarbete går förlorat*, då övriga samarbetsformer, till exempel. ämnesgrupper, konkurrerar med arbetsformen arbetslag. Båda samarbetsformerna ställer stora krav på kommunikation och sammanhållning, vilket ibland medför att båda samarbetsformerna går förlorade. Slutligen menar Åberg att *vissa barn "offras"*, då alla elever inte klarar av de nya arbetssätten, de flexibla grupperingarna, variation av lokaler och många olika undervisande lärare (Åberg, 1999, s.40-43).

2. Syfte och problematisering

Uppsatsens syfte är att utifrån ett lärarperspektiv undersöka hur några lärare på en skola upplever att de lär av varandra i arbetslag och ta reda på hur lärarna anser att deras samarbete påverkar lärarnas dagliga lärande.

Frågeställningar

- Hur resonerar lärarna kring kompetensutveckling mellan varandra i arbetslag?
- Vilken betydelse har arbetslagets samarbete för lärarnas dagliga lärande?
- Hur ser förutsättningarna för lärande i arbetslag ut?

Begreppsförklaring

Eftersom lärarna i undersökningen använde olika uttryck när de beskrev hur de lär av varandra och vilket samarbete de efterstävade förklarar jag kompetensutveckling.

Kompetensutveckling: Kompetensutveckling, pedagogiskt utvecklande samtal/diskussioner och utvecklingsarbete används synonymt med varandra i uppsatsen, främst under resultat- och analysavsnittet. Alla begrepp syftar till utveckling och lära av varandra, med avseende på samspel mellan lärarna i arbetslaget. Då alla lärare i undersökningen använder olika uttryck vill jag förtydliga att dessa innebörder går in under kompetensutveckling.

3. Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt beskriver jag mina teoretiska utgångspunkter. För att läsaren ska få förståelse för hur arbetslag fungerar börjar jag med att enkelt beskriva ett sätt att se på varför organisationer finns. Det gör jag för att arbetslag är en organisationsform på skolan.

Jag beskriver sen ett *organisationspedagogiskt perspektiv* med fokus på sociala processer i organisationer. Jag har valt att utgå ifrån detta perspektiv för att syftet med uppsatsen är att undersöka hur lärare upplever att de lär av varandra, vilket bland annat handlar om samspel, kommunikation och relationer mellan människor, det vill säga organiserandet som en social process och inte organisationen som ett objekt. Den sociala processen ger kännedom om hur individuellt och kollektivt lärande samspelar (Ohlsson, 2004, s.44). Jag har valt ett organisationspedagogiskt perspektiv eftersom det är så jag ser på skolans organisation, och väljer att analysera mitt material utifrån detta.

Slutligen beskriver jag en *lärande organisation* som sätter fokus på hur organisationer bör vara organiserade. Den lärande organisationen har jag valt för att det handlar om hur man i en organisation lär av varandra. Den tar bland annat upp att lärare i arbetslag själva skapar förutsättningar för deras eget och andras lärande, och att detta lärande tas tillvara och nyttiggörs i arbetslaget och skolans som helhet. Teorin belyser att lärare bör dela med sig av sina erfarenheter för att lära sig mer av varandra. Med hjälp av den teorin kan jag analysera mitt material och ta reda på hur lärarna i en skola upplever att de lär av varandra och om deras samarbete påverkar det dagliga lärandet. Utifrån teorierna kan jag titta på mitt material och se hur det jag valt att undersöka fungerar i verkligheten.

Grundidén med organisationer är att samarbete mellan individer skapar större effektivitet än individuella ansträngningar. En organisation ska ha ett syfte som delas av medlemmarna och mål som verksamheten ska uppnå (Granberg & Ohlsson, 2011, s.31).

Det som är intressant och utmärkande inom ett organisationspedagogiskt perspektiv är undersökningen av, och ingripandet i, människors lärvillkor och lärprocesser i organisationer. (Granberg & Ohlsson, 2011, s.33)

3.1. Organisationspedagogiskt perspektiv

Den organisationspedagogiska forskningsansatsen har som avsikt att ge djupare förståelse och kunskap om villkor och lärandeprocesser som påverkas av människors samarbete och samverkan i det vardagliga arbetet (Ohlsson, 2004, s.36.). Det är samspel, kommunikation och relationer mellan människor som utgör grunden för det organisationspedagogiska perspektivet. Genom att studera samspel, kommunikation och relationer skapas kännedom om hur det individuella och kollektiva lärandet samspelar (Ibid. s.44).

Enligt Ohlsson är en lärande organisation en social process mellan människor som formar både egna och andras villkor för lärande. Han menar att det är ett ständigt pågående organiserande, där människor samordnar sina handlingar i en strävan att klargöra vad som ska göras, hur det ska ske och vilka som ska utföra arbetet. Organiserandet är alltså ett samspel (Ibid. s.16). I och med detta ser han inte en lärande organisation som en organisationsstruktur eller modell som är etablerad och fastställd. Istället ser han en lärande organisation som en pedagogisk idé vilken mer kan förstås som ett kontinuerligt organisationsarbete (Ibid. s.36).

Ohlsson (2004) utgår från att lärandet sker utifrån individens erfarenheter och genom interaktion. Lärandet är förankrat i ett kognitivt och socialt sammanhang, där individens handlingar och erfarenheter samt de socialt och kulturellt konstruerade verktygen kommunikation och reflektion utgör viktiga komponenter (Ibid. s.38-43). Ohlsson betonar att den kontext, de sociala och kulturella sammanhang, som människor ingår i utgör både möjligheter och begränsningar för individuell och kollektiv handlande (Ibid. s.43-44).

Vidare kan man även förstå organisationen pedagogiskt genom att uppmärksamma hur medarbetare utför och samordnar gemensamma arbetsuppgifter (Granberg & Ohlsson, 2009, s.103).

3.2. Lärande organisation

Definitionsmässigt kan inte en organisation lära, det är individerna i organisationen som lär. I boken *Organisationsförändringar och förändringsledarskap* menar Dag Ingvar Jacobsen (2005) att det är nödvändigt att koncentrera sig på människorna i organisationen för att en lärande organisation ska framstå som lärande. Organisationen bör bestå av grupper med individer som har förmåga och vilja att lära och kunskap måste kunna spridas både inåt i gruppen och mellan olika grupper (Jacobsen, 2005,

s.247). Ohlsson (2004, s.48) använder uttrycket: $1+1=3$ och menar att den kollektiva kunskapen och kompetensen som människor formar tillsammans är ”större” än summan av de enskilda individernas.

Enligt Ohlsson (2004, s.31) har idealet för utvecklingsarbetet sedan 1990-talet varit den lärande organisationen. Man kan studera en lärande organisation på olika sätt, antingen tittar man på organisationen som kollektiv och hur detta förändrar sig, eller så tittar man på människorna och samspelet dem emellan (Ohlsson, 2004, s.33). Enligt Otto Granberg och Jon Ohlsson (2009) finns det två problem förknippade med begreppet lärande organisation. För det första innebär det att det även finns en *icke* lärande organisation, vilket nästan är omöjligt eftersom ett lärande sker när individer och grupper i organisationer utför nya saker. Det är dock inte detsamma som att lärandet kommer organisationen till godo. För det andra framstår begreppet ”lärande organisation” som en organisationsmodell, underförstått att en organisationsförändring ska genomföras och den lärande organisationen ska implementeras (Granberg & Ohlsson, 2009, s.49). I litteratur beskrivs den lärande organisationen med olika definitioner. Granberg och Ohlsson (2009) definierar i sin bok *Från lärandets loopar till lärande organisationer* en lärande organisation på följande sätt:

Den organisation som skapar goda förutsättningar för medarbetarnas lärande och som tar tillvara och nyttiggör detta i organisationens strävan att påverka och anpassa sig till omvärlden med syftet hög effektivitet. (Granberg & Ohlsson, 2009, s.51)

En lärande organisation kan även beskrivas som att den underlättar och främjar lärandet för samtliga medarbetare genom att de möts och i dialog utbyter erfarenheter och därmed utvecklar kompetens (Ohlsson, 2004, s.32; Granberg & Ohlsson, 2009, s.65). Ohlsson (2004) understryker att det inte innebär att samtycke råder. Dialog, samarbete och reflektion handlar om att synliggöra enskilda och privata tankar och erfarenheter för att skapa medvetenhet om olika åsikter och handlande vilket utgör en förutsättning för möjligheter att lära av varandra och utveckla gemensamma strategier (Ohlsson, 2004, s.175)

I boken *Strategier och förändringsmyter* hävdar forskarna Larsson och Löwstedt (2010) att lärande organisationer bygger på en lärprocess på ett kollektivt plan där individer i dagligt arbete utvecklar kompetens i samverkan med andra (Larsson & Löwstedt, 2010, s.103). För detta krävs goda förutsättningar för enskilda lärares individuella lärande och att kompetens och kunskap som utvecklas enskilt även kan spridas till andra i organisationen (Ibid. s.103). En förutsättning för lärande är att

individerna i samarbete ser varandra utöva en handling. Detta synliggör och skapar gemensamma och konkreta erfarenheter som blir basen för samtal och gemensam reflektion. De konkreta erfarenheterna åskådliggör inte bara handlingens resultat utan även dess konsekvenser. När en annans kompetens framträder i handling kan vi ta till oss den på ett helt annat sätt än om det uttrycks i ord, menar Larsson och Löwstedt. Enligt Larsson och Löwstedt (2010) blir de konkreta diskussionerna om handlandet grunden för ett organisatoriskt lärande. Det innebär att kompetens som uttrycks i handling kan lyftas in i samtal rörande nya arbetssätt. I skolan är det omvända vanligare, det vill säga att dialog och samtal förväntas skapa ett förändrat handlande (Ibid. s.104-105).

Ohlsson (2004) framhäver att det är vanligt att beskriva organisatoriskt lärande genom *single-* och *double-loop-lärande*. Single-loop-lärande innebär en förändring av handlandet i organisationen, medan double-loop-lärande innebär en mer djupgående förändring av de grundläggande och styrande värderingar som styr handlandet och inte bara sättet att arbeta i organisationen (Ohlsson, 2004, s.32).

Granberg och Ohlsson (2009) hänvisar till Jones som lyfter fram följande som viktigt i organisatoriska lärprocesser: Att organisationskulturen inte bara tillåter utan aktivt stöder *frågor* från anställda på alla nivåer och att utveckling sker med hjälp av kritisk reflektion samt att det finns tillfällen till *gemensamt* frågande och reflekterande och att man löpande söker efter *tillfällen till lärande* i verksamhet. De nämner även att handlandet i organisationen bör baseras på ovanstående tillfällen och att man kritiskt reflekterar över handlande och resultat (Granberg & Ohlsson, 2009, s.50-51).

4. Tidigare forskning

Forskningsmässigt finns det intresse för lärares arbetssätt och deras tankar rörande undervisning. Det finns mindre forskning om arbetslagets betydelse för lärares kompetens (Ohlsson, 2004, s.23,27). Enligt Ohlsson (2004) visar svensk och internationell skolforskning att utvecklingssatsningar på ökad samverkan och samarbete ofta möter problem och motstånd. Anledningen till motstånd kan vara brist på förståelse och att lärarna upplever osäkerhet och oro inför förändringar och utmaningar. Enligt Ohlsson visar forskningen även att den organisatoriska strukturen och etablerade skolkulturer tenderar att motverka samlarbetsinitiativ mellan lärare (Ibid. s.17). Vidare hävdar Ohlsson att lärare trots att det finns problem generellt sett anser att samverkan och samarbete mellan lärare är nödvändigt och önskevärt. Det tycks alltså uppstå en klyfta mellan mål och ideal och det som händer i den vardagliga verksamheten (Ibid. s.155).

Inställning och motivation

LUSS (Lärande, Utveckling, Samverkan i skolan) är ett omfattande forskningsprojekt som Jon Ohlsson hade huvudansvar för åren 1997-2002. Projektet behandlar bland annat personalens lärande och utveckling av kompetens i arbetslag. Materialet omfattar ca 100 intervjuer och ett flertal observationer av tio olika arbetslag, där fyra ingående studier har gjorts. Resultat visar att lärarnas inställning till att ingå i ett arbetslag är avgörande. Forskningen hävdar att en arbetslagsreform aldrig kommer av sig själv, den måste medvetet appliceras på organisationen. En påtvingat reform kan ge upphov till motstånd, osäkerhet och tvekan på dess syfte. Lyckas reformen kan arbetslaget fungera som ett socialt stöd, pedagogisk planering, och för att diskutera och pröva olika arbetssätt (Ohlsson, 2004, s.8; Skolverket, 2002, s.8).

Eva Rhöse Martinssons (2006) främsta intresse och forskningsområde är lärares professionella liv. I sin undersökning tittar hon på hur två arbetslag är organiserade och lyfter fram motivationens betydelse. Resultatet visade på stora skillnader, ena arbetslaget hade frivilligt och gemensamt valt att arbeta i arbetslag medan det andra blev påtvingade ett arbetslag. Det frivilliga arbetslaget ansåg att de fått mer kompetens i och med den nya reformen. Det andra arbetslaget upplevde motstånd kring kompetensutbytet eftersom de saknade förståelse för varandra och reformen vilket förhindrade alla försök till samarbete. För dem som upplevde motstånd tog det tre år för förändringen att slå igenom. Rhöse hävdar att lärare i allt högre grad vill vidga och bredda sin kompetens men menar att det är viktigt att lärarnas behov får styra val av fördjupad kunskap (Rhöse, 2006, s.21-22).

Formella och informella sammanhang

I en doktorsavhandling av Elisabeth Ahlstrand (1995) studerades fyra arbetslag på högstadiet, i fyra olika rektorsområden. Det visade sig att arbetslagen utåt sett hade anpassat sig till läroplanens riktlinjer men att lärarna i praktiken enskilt fortsatte att ta ansvar för utformningen av undervisningen samt att lärarnas inställning till samverkan var splittrad. Enligt Ahlstrand berodde detta på att lärarna själva inte hade initierat det förändrade arbetssättet. Det visade sig därmed att samarbetet mellan lärarna skedde på två arenor, den *formella* och den *informella*. Den formella arenan utmärks av ett påbjudet samarbete, där informationsutbyte och övergripande diskussioner sker med dominans på frågor som skolledningen väcker. Den informella arenan kännetecknas av att lärare frivilligt, spontant och utifrån intresse samverkar och samarbetar med varandra i frågor som berör elevvård och undervisning. Ahlstrand anser att det viktiga samarbetet mellan lärare sker på den informella arenan. Hon menar att den formella arenan begränsas till följd av organisatoriska hinder som till exempel arbetslagsstruktur, individuell frihet och det tidsutrymme som finns för att lära känna varandras grundläggande värderingar och synsätt, något som värderas högt - att arbeta med likatänkande (Ahlstrand, 1995; Stedt, 2004, s.27, 140).

Lisbeth Stedt (2004) har gjort en fallstudie på en skola i mellersta Sverige, med intresse mot högstadielärares organiserandeprocesser för samverkan med varandra. Hon intervjuade sex lärare och observerade deras formella och informella möten. Fallstudien kom fram till att lärarna på skolan tog egna initiativ till samtal och samarbete i informella sammanhang och att de tenderade att söka sig till likatänkande. De informella mötena användes för att inte stjäla tid från de formella mötena. Lärarna bildade sig en uppfattning, reflekterade och diskuterade erfarenheter och idéer innan de togs upp i de formella sammanhangen. Lärarna i undersökningen påpekade att det var varje enskild lärares ansvar att hålla sig ”à jour” för att delta i båda samverkansprocesserna (Stedt, 2004, s.141-142). Det visade sig att de formella och informella mötena var ömsesidigt beroende av varandra. Tog man inte del av de informella mötena försämrades förutsättningar till kontinuerlig kompetensförsörjning. Nackdelen var att de informella mötena kunde skapa problem med utanförskap om man inte deltog (Ibid. s.147-150).

Arbetslagsmöten och kommunikation

I skolforskaren Ulf Blossings (2003) avhandling *Skolförbättring i praktiken* studeras fem grundskolors inre liv och deras insatser för att förbättra organisationen och undervisningen. Avhandlingen fokuserar främst på skolledningen och lärarnas samarbete och hur det kan stödja

förbättringsarbetet. En brist i förbättringsarbetet var att det praktiska pedagogiska undervisningsarbetet fick för lite uppmärksamhet (Blossing, 2003, s.8). Enligt Blossing finns risken att man trots en övergång till arbetslag inte förändrar lärarskapet. Många skolor kan framstå som effektiva och självstyrande men hans forskning visar att lärare i arbetslag förundras över att diskussion och reflektion kring undervisningsarbetet diskuteras för lite (Ibid. s.143-144).

Christina Björn, Marianne Ekman Philips och Lennart Svensson (2003) redogör i boken *Organisera för utveckling och lärande* två utvecklingsprojekt i nätverksform, *Albatrossprojektet* och *Skolor lär skolor*. Studien beskriver arbetslagsarbete med inriktning på daglig (löpande) verksamhet. Författarna lyfter fram att alla skolor i studien berättat att deras samarbete framför allt handlar om att lösa praktiska och omedelbara uppgifter som till exempel elevvårsfrågor, planering av undervisning och betygsättning och att det sker på bekostnad av mer genomträngande pedagogiska diskussioner och utvecklingsarbete (Björn m.fl.,2003, s.49). Enligt Björn m.fl. utgör inte arbetslag en tillräcklig kraft för att skapa utvecklingskompetens på skolan. Med utvecklingskompetens menar författarna förmåga att reflekterat arbeta med utveckling, att identifiera och analysera problem, uppgifter och situationer, att experimentera och pröva lösningar, och att utvärdera och systematiskt granska resultaten (Ibid. s. 16). Det är lätt att arbetslaget stannar vid att generera ett socialt stöd, som inte sträcker sig till ett professionellt lärande mellan lärarna i arbetslaget. Vidare nämns två anledningar till varför skolor inte klarar av att förnya sig. Den ena beror på att lärarna individualiserar problematiken på grund av bristande kompetens kring förändringsbehov samt att lärarna ses som utvecklingsovilliga. Den andra anledningen är att det saknas ett organiserat, systematiskt och medvetet sätt att organisera skolornas utvecklingsfrågor (Ibid. s.123-124)

Jon Ohlssons (2004) bok *Arbetslag och lärande – lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning* grundar sig på ett fler årigt forskningsprojekt med fokus på hur vardaglig verksamhet organiseras och vilka möjligheter det ger på lärande och utveckling av kompetens i skolan (Ohlsson, 2004, s.7). Ohlsson belyser skillnader av arbetssätt och uppmärksammar kommunikationen inom arbetslag. Studien bygger på tre arbetslag, där samtliga lag har liknande arbetssätt men samarbetar och styrs olika och är ihopsatta på olika sätt (Ibid. s.59, 63). Lag A respektive B bygger på formell styrning där ledning och medarbetarna har tagit initiativ till arbete i arbetslag. Formell styrning bygger på att en dominerande del av medarbetarna hjälper varandra och bidrar till gemensamt erfarenhetsutbyte och reflektion för att därigenom stärka kompetensen i arbetslaget. Lag C hade ett självstyrt sammansatt arbetslag, där

lärarna själva fick välja vad de ska samarbeta om och med vilka de ska samarbeta. Ett självstyrt arbetslag är beroende av lust och vilja, personkemi och att man gillar varandra (Ibid. s.63-64). Ohlsson lyfter att ett självstyrt arbetslag kan försvåra utmaningen att ändra på det invanda och välkända (Ibid.).

All arbetslagskommunikation i studien handlade till stor del om vardagsarbetet, det vill säga praktiska och sociala frågor och elevvårdsärenden. Vidare visade studien att lärarnas eget handlande och vardagsarbete i undervisningssammanhang sällan diskuterades på arbetslagsmöten. Fokus låg på eleven och dennes problematik istället för att rikta dialogen mot det egna handlandet och hur man i praktiken kunde bemöta detta gemensamt (Ibid. s.91-93,104).

Skolkultur/lärarkultur

Ohlsson (2004, s.17) hävdar att lärares möjligheter till lärande och utveckling av arbetssätt inte kan förstås med enbart fokus på individen utan bör betraktas som arbetsrelaterade aspekter. Genom att studera lärarkulturer/skolkulturer dvs. lokala värderingar så som osynliga regler och vanor kan möjligheter och begränsningar för såväl läraryrket som undervisningens utveckling förstås (Berg, 2000, s.12; Hargreaves, 1998, s.176).

Andy Hargreaves, brittisk skolforskare, redogör i sin bok *Läraren i det postmoderna samhället* det postmoderna samhället och hur det påverkar skolan, och hur lärares arbete förändras. Hargreaves urskiljer fyra olika skolkulturer; den *individualistiska*, den *samarbetsinriktade*, den *påtvingade kollegialiteten* samt den *balkaniserade skolkulturen*. Den individualistiska skolkulturen anses vara traditionell och utgår från ett individuellt arbete med få inslag av samarbete. Den samarbetsinriktade skolkulturen bygger på spontana och frivilliga samarbeten mellan olika konstellationer. Den påtvingade kollegialiteten innebär att lärarna tvingas in i samarbets- och samverkande konstellationer, när de egentligen strävar efter ett annat arbetssätt med andra samverkansformer. Den balkaniserade skolkulturen utgörs av olika grupperingar med olika status, vilka isolerar sig från varandra och bildar tydliga gränser (Ohlsson, 2004, s.17-18; Hargreaves, 1998, s.177).

Gunnar Berg (2000) menar att dessa kulturer kan variera inom en och samma skola och mellan olika skolor. Ohlsson (2004) och Blossing (2003) hävdar att skolkulturer i skolverksamheter har stor inverkan på prioriteringar, lärares samarbete och bemötande av elever och vilka arbetssätt som anses vara bra samt möjligheterna att lära sig nya saker. Lärares professionella utveckling är beroende av de sociala och kulturella sammanhang som utgör lärarens yrkesvardag, det vill

säga skolkulturer utgör en väsentlig styrkälla. Skolkultur är ständigt närvarande i skolans vardag och blir därmed något man måste förhålla sig till vid skolutvecklingsprocesser (Berg, 2000, s.12; Ohlsson, 2004, s.18; Blossing, 2003, s.35).

4.1. Sammanfattning av forskning

Det som man kan lyfta fram ur tidigare forskning är att många skolor idag arbetar i arbetslag. Forskningen visar att lärare anser att samarbete och samverkan i arbetslag är önskevärt men att det ofta stöter på problem och motstånd.

Tidigare forskning visar även att arbetslagen inte alltid fyller funktionen som ett lärande och kompetensutvecklande forum. Arbetslagen tenderar att i huvudsak ha en social och praktisk funktion där man löser omedelbara uppgifter och elevvårdsärenden i den vardagliga verksamheten. Detta sker på bekostnad av pedagogiska diskussioner och utvecklingsarbete samt den viktiga reflektionen och dialogen som rör enskilda lärares erfarenheter.

Forskningen lyfter även fram att lärarnas inställning och motivation påverkar hur skolors arbetslagsarbete fungerar. Frivilliga ihopsatta arbetslag fungerar bättre än påtvingade arbetslag. Men det finns även forskningsresultat som tyder på att arbetslag ibland medvetet måste appliceras på en organisation trots att detta kan väcka motstånd till en början.

Vidare visar forskningen att samarbete och information sker på en formell och informell arena och att båda arenorna är beroende av varandra. Den informella arenan lyfts upp som viktig eftersom den formella arenan kan vara begränsad på grund av organisatoriska hinder till exempel arbetslagsstrukturen. Det framgår också att skolans kultur har betydelse för hur arbetslagsarbetet fungerar.

5. Material och metod

I det här avsnittet beskriver jag den metod som jag valt att använda och varför. Vidare redogör jag för mitt urval och genomförande. Avslutningsvis beskrivs de åtgärder som vidtagits för att få undersökningen så trovärdig som möjligt.

5.1. Metodval

Enligt Ahrne och Svensson (2012) finns det många undersökningsmetoder att välja mellan och ingen är riktigare eller sannare än något annan. Vissa metoder är dock mer lämpliga och ändamålsenliga än andra (Ahrne & Svensson, 2012, s.23).

Min undersökning är baserad på en kvalitativ forskningsmetod vilket har som avsikt att fånga in nyanser av och förståelse för människors upplevelser. Valet att utföra en kvalitativ undersökning var medvetet eftersom metoden ger tillgång till nyanserad information och fylliga beskrivningar. För att uppfylla syftet och besvara frågeställningarna behövde en fördjupning av lärarnas upplevelser och resonemang göras vilket fylliga beskrivningar möjliggjorde (Ahrne & Svensson, 2012, s.14; Johannesson & Tuft, 2007, s.21). En kvantitativ forskningsmetod handlar om att finna mönster och säkra slutsatser som kan generaliseras för i princip alla människor (Stukát, 2011, s.35). Eftersom min undersökning inte har som avsikt att fastställa några generella eller allmänna resultat är en kvalitativ metod är att föredra (Ahrne & Svensson, 2012, s.29; Stukát, 2011, s.63-64).

Jag har valt att samla in data via intervjuer. Enligt Stukát (2011, s.42) är intervjuer det allra vanligaste sättet att samla information inom utbildningsvetenskap, bland annat för att det kan förklara hur man burit sig åt och visa att tolkningarna är hållbara och giltiga. Intervjuerna har genomförts med semistrukturerade frågor (se bilaga 2). För att hålla mig till ämnet och för att samtliga informanter ska få liknande frågor har jag använt mig av en intervjuguide (Ahrne & Svensson, 2012, s.40; Stukát, 2011, s.44).

Jag valde att använda mig av semistrukturerade intervjuer för att komma åt lärarnas upplevelser genom att ge dem möjlighet att utveckla sina svar. Semistrukturerade intervjuer gav mig även möjlighet att ställa följdfrågor, vilket gav fördjupad och individuell information (Ibid. s.44). Enligt Stukát (2001) förutsätter ett nytt och spännande material att informanten får stort talutrymme. Strukturerade intervjuer hade begränsat mig till specifika frågor och svarsalternativ (Stukát, 2011, s.43).

Intervjuerna har genomförts ansikte mot ansikte med lärarna i ett rum på den valda skolan. Att träffas i lärarnas arbetsmiljö är en fördel ur flera aspekter. Bland annat underlättar det för lärarna att inte behöva ta sig till en annan plats och det är även en fördel att bli intervjuad i en miljö där lärarna känner sig trygga (Stukát, 2011, s.45; Ahrne & Svensson, 2012, s.45). Ahrne och Svensson (2012) menar att man ska vara medveten om att en intervju är beroende av dess sammanhang, att den inte säger något utöver den situation den genomförs i. Däremot kan en intervju som utförs på rätt sätt generera viktiga insikter, vilket är målet med min undersökning (Ahrne & Svensson, 2012, s.37).

5.2. Urval

För att kunna besvara undersökningens frågeställningar behövdes en skola med lärare som arbetar i arbetslag. Ett slumpmässigt urval skulle kunna resultera i en skola som inte arbetar i arbetslag. Därför har jag medvetet valt en skola som arbetar i arbetslag.

Via rekommendationer kontaktade jag en skola med arbetslag. Jag bad skolans expedition vidarebefordra ett mejl med ett informationsbrev (se bilaga 1) om min undersökning och dess syfte till skolans biträdande rektor som godkände min undersökning. Skolledningen kontaktade lärarna på skolan, det är frivilliga lärare som deltagit i undersökningen.

Urvalet av informanter har därmed varit relativt slumpmässigt. Jag har inte tagit hänsyn till informanternas kön eller ålder. Jag har varit hänvisad till de lärare som frivilligt valt att delta i undersökningen. Informanterna i min undersökning representerar olika lärarerfarenheter, årskurser, ämnen och arbetslag på skolan, det har bidragit till ett brett lärarperspektiv.

Totalt har fem intervjuer genomförts. Informanterna presenteras nedan;

Informant A: Kvinna, högstadielärare, ämneslärare, har arbetat som lärare i ca 10 år. Tillhör högstadiets arbetslag A.

Informant B: Kvinna, högstadielärare, ämneslärare, har arbetat som lärare i ca 16 år. Är arbetslagsledare. Tillhör högstadiets arbetslag B.

Informant C: Kvinna, mellanstadielärare, ämneslärare, har arbetat som lärare i ca 10 år. Har tidigare varit arbetslagsledare. Tillhör mellanstadiets arbetslag.

Informant D: Kvinna, lågstadielärare, har arbetat som lärare i ca 39 år. Har tidigare varit arbetslagsledare. Tillhör ett av lågstadiets två arbetslag.

Informant E: Kvinna, modersmåslärare i alla årskurser, har arbetet som lärare i ca 5 år. Är arbetslagsledare. Tillhör skolans modersmålsarbetslag.

Fem informanter är ett litet urval men information ger ändå en viss inblick i hur lärare i arbetslag upplever att de lär av varandra.

5.3. Forskningsetiska principer

Enligt Johannessen och Tufte (2007) måste all verksamhet som får konsekvenser för andra människor bedömas utifrån etiska normer, det vill säga vad vi kan och inte kan göra mot varandra. Inom samhällsforskning är det särskilt aktuellt att ta hänsyn till dessa, då forskningen direkt berör enskilda människor och förhållandet mellan människor (Johannessen & Tufte, 2007, s.59-61). Jag har tagit hänsyn till Vetenskapsrådet (2002) fyra forskningsetiska principer, nämligen; informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet uppfylldes via min presentation av mig själv och undersökningens syfte. Alla som intervjuades har deltagit frivilligt och därmed uppfylldes även samtyckeskravet, som innebär frivilligt deltagande av informanter (Vetenskapsrådet, 2002, s.7-14). Samtliga informanter godkände att intervjuerna spelades in, då inspelningarna endast används i undersökningens syfte och för att underlätta bearbetningen av data i efterhand. Mina informanter informerades om att deras namn inte kommer att användas i uppsatsen och att materialet hanteras konfidentiellt och i forskningssyfte. Jag berättade även att materialet kommer makuleras när undersökningen är klar. Genom att klargöra att all information skulle hanteras konfidentiellt och användas i forskningssyfte tog jag hänsyn till både konfidentialitets- och nyttjandekravet (Ibid.).

5.4. Genomförande

I början av arbetet ägnade jag mig åt litteraturläsning och sökte efter information på internet och biblioteket. Därefter tog jag fram en intervjuguide som jag testade på en familjemedlem och en kurskamrat. Efter provintervjun bearbetade jag intervjuguiden. När guiden var klar tog jag kontakt med skolans expedition som hjälpte mig att boka in intervjuerna.

Samtliga intervjuer genomfördes vid tre tillfällen under perioden 16e till 25e oktober på lärarnas skola, söder om Stockholm. Intervjuerna tog mellan 30 och 50 minuter och inleddes med en presentation av mig själv, undersökningen och intervjuens upplägg. Jag talade om att intervjun skulle spelas in och redogjorde de forskningsetiska principerna.

Intervjuerna byggde på intervjuguiden men trots att jag spelade in intervjuerna förde jag små anteckningar.

Efter intervjuerna transkriberade jag materialet genom att gå igenom varje informants inspelning. Enligt Stukát (2011, s.45) är transkribering tidsödande och det förekommer att man endast skriver ut särskilt intressanta delar av inspelningen. Jag har transkriberat allting med undantag för udda ljud så som stakande och stönanden. Jag har gått igenom materialet flera gånger för att försäkra mig om att ingen betydelsefull information gått förlorad och att jag som intervjuare har uppfattat och tolkat alla aspekter i informantens berättelser (Stukát, 2011, s.45).

Sist tog jag ställning till hur jag skulle presentera materialet i resultat- och analysavsnittet. Se avsnitt 5.6, bearbetning- och analysprocess.

5.5. Trovärdighet och forskarroll

Att utgå från reliabilitet och validitet är att skapa en så trovärdig undersökning som möjligt. Reliabilitet berör studiens tillförlitlighet, om undersökningen är korrekt gjord och att man studerat det som ska undersökas. Kan andra upprepa metoden och komma fram till samma resultat får en undersökning hög reliabilitet. Validitet innebär att man verkligen undersökt det man ville undersöka och ingenting annat (Stukát, 2011, s.132-133).

Min undersökning har inte i syfte att jämföra olika lärare eller skolor. Jag undersöker vad lärare på en skola upplever och då räcker material från lärare på en utvald skola. En kvalitativ forskningsmetod kritiserar ofta för att vara allt för subjektiv och att resultatet ofta påverkas av det unika sammanhanget som uppstår vid intervjutillfället, det innebär att undersökningen är svår att upprepa och därmed sänks tillförlitligheten (Ibid. s.36). För att stärka tillförlitligheten har jag valt att använda en och samma intervjuguide vid intervjuerna, med hjälp av intervjuguiden skulle intervjun kunna upprepas. Det är dock möjligt att sammanhanget vid ett annat intervjutillfälle kan påverka informanternas svar, men upplevelsen bör i stora drag vara densamma.

Något som kan påverkat ett resultat är att frivilliga deltar. När frivilliga deltar finns det risk att man fångar en vinklad bild som kan vara negativ eller positiv. Jag har intervjuat ett ganska litet antal lärare från olika delar i skolans organisation och har inte fångat något tecken på att utvalda

undergrupper anmält sig frivilligt för att framföra en särskild ståndpunkt (Ibid. s.70). Jag upplever inte att det frivilliga deltagandet har påverkat undersökningens trovärdighet.

Stukát (2010) tar upp reliabilitetsbrister och att ett kvalitativt resultat är beroende av vem som gjort tolkningen. En av dessa brister kan vara att jag som intervjuare eller informanten har tolkat en fråga eller ett svar på fel sätt. Enligt Stukát kan man undvika detta genom att återkoppla till informanternas svar (Ibid. s.36, 133). Jag har under intervjuerna återkopplat till informanternas svar och frågat om jag tolkat och uppfattat svaren rätt, trots att man gör det finns en viss risk att tolkning inte speglar en informants svar fullt ut.

Centralt för den här undersökningen har varit att fånga lärares perspektiv på lärprocessen kopplat till arbetslagsarbete. Mitt undersökningsresultat stämmer bra med tidigare forskning och det höjer min trovärdighet. För att höja ett materials trovärdighet ska man enligt Stukát (2011) jämföra sitt resultat mot tidigare forsknings resultat och teorier inom området (Ibid. s.143). Det har jag gjort i mitt resultat- och analysavsnitt.

Trots att min kvalitativa forskningsundersökning är liten och unik för sitt sammanhang kan den vara intressant för andra skolor. Undersökningen kan bland annat användas som referens när man arbetar med att utveckla arbetslagsarbete och/eller kompetensutveckling mellan lärare.

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) har forskarens roll som person betydelse för undersökningens kvalitet och hållbarhet. Forskningsresultatet ska vara oberoende, det vill säga forskaren ska vara opartisk och ge en så fullständig bild av fenomenet som möjligt. Genom att en intervjuforskning skapar nära samband mellan forskare och informant finns risken att forskaren identifierar sig med undersökningsgruppen och tolkar och rapporterar resultatet ur deras perspektiv (Kvale & Brinkman, 2009, s.90-91). Under undersökningens gång har jag som forskare kontinuerligt reflekterat kring min egen roll i undersökningen och i vilken utsträckning jag kan ha påverkat undersökningens resultat. Jag har försökt att hålla distans och se på materialet med så neutrala ögon som möjligt. Då jag inte har någon personlig relation till informanterna och eftersom undersökningen inte är finansierad anser jag att min roll som forskare varit neutral.

5.6. Bearbetning och analysprocess

Min analys bygger på teman och mönster i informanternas svar.

Enligt Stukát (2011) bör forskaren/författaren ”berätta” för läsaren vad resultaten pekar mot, göra jämförelser mellan svaren och påpeka intressanta utfall. Han menar att författaren ska knyta sina resultat till andra forskningsresultat och teorier, men längre resonemang och tolkningar bör sparas till det avslutande diskussionskapitlet (Stukát, 2011, s. 143).

För att kunna uppnå detta har jag bekantat mig med materialet genom att gå igenom inspelningarna och läst min transkribering flera gånger. Det har jag gjort för att finna intressanta och centrala teman. I början av analysprocessen fokuserade jag på huvudteman. Enligt Johannessen och Tufte (2007) är det viktigt att man inte fördjupar sig i detaljer utan noterar de huvudteman som materialet har. De menar att man ska plocka bort sådant som ses irrelevant för undersökningen och bevarar den information som leder forskaren till en första förståelse av datamaterialet (Johannessen & Tufte, 2007, s.110). Därefter övergick jag till att hitta meningsbärande element i materialet, det vill säga sådant som var relevant utifrån mitt undersökningssyfte och mina frågeställningar (Ibid. s.111). Även Stukát (2011) menar att det är lättare att strukturera materialet om forskaren försöker finna mönster och teman i informanternas svar.

För att tydliggöra åsikter i resultat- och analysavsnittet använder jag mig av citat från informanterna. Enligt Strömquist (2010, s.77) får muntliga utsagor ibland ändras i ett avseende att de bör översättas till skriftspråk. För att underlätta för läsare har jag i vissa fall rättat talspråk till skriftspråk, för att inte påverka åsikter har jag försökt återge så exakta citat som möjligt.

6. Resultat och analys

Detta avsnitt inleds med en beskrivning av skolans arbetslag, sen presenterar jag mitt empiriska material i kombination med analysen. Det empiriska materialet har sammanställts och rubriker har lyfts fram utifrån teman och mönster i informanternas svar. Det inledande avsnittet om skolans arbetslag bygger på ett dokument från skolan och information från intervjuerna. Därefter bygger all empirisk data på intervjuerna med lärarna på skolan.

I min resultatredovisning tar jag upp tre teman; Vi ”släcker bränder”, I gruppen behövs ”förmåga och vilja” och Tiden är inte ”helig”. Under varje rubrik analyserar jag resultatet med hjälp av teorin och tidigare forskning.

6.1. Arbetsdokument – arbetslagen på skolan

De lärare som ingår i min undersökning arbetar på en skola som i dagsläget har ca 570 elever från förskoleklass till årskurs 9 samt 100 anställda. Skolans lärare är uppdelade i sex arbetslag, som är fördelade på låg-, mellan- och högstadiet samt ett modersmålsarbetslag eftersom skolan ansvarar för all modersmålsundervisning i hela kommunen. Varje arbetslag leds av en arbetslagsledare.

I skolans arbetsdokument¹ framgår det att arbetslaget är till för att ge stöd till varandra i det dagliga arbetet samt att arbeta i enlighet med verksamhetsplanens intentioner. Under punkten förhållningssätt står det bland annat att arbetslaget ska ta tillvara på varandras kompetenser och lära av varandra. Var och en har skyldighet att bidra till gruppens arbete och utveckling. Vidare ska arbetslagets medlemmar representera helheten (arbetslaget) och inte enbart sina egna elever och ämnen. Det framgår även att arbetssättet ska vara reflekterande, lösningsinriktat, flexibelt och ske i en öppen dialog där man respekterar varandras tankar och idéer.

I dokumentet finns även riktlinjer och uppdrag som arbetslaget ska förhålla sig till. Några av uppdragen är att utforma en arbetsdeklaration, arbeta för ett pedagogiskt utvecklingsarbete samt följa upp och utvärdera arbetslagets arbete. Vidare säger dokumentet att arbetslaget ska sträva efter ett arbetsklimat som inspirerar, stöttar och utvecklar varandra samt att arbetslaget fördelar resurserna så att såväl enskilda elevers behov och skolans lokala mål tillgodoses.

¹ Skolans arbetsdokument - *arbetslag, arbetslagets roll, uppdrag och förhållningssätt*. Ett dokument framtaget av rektorn. Dokumentet beskriver hur arbetslagsarbetet ska bedrivas.

6.2. Vi ”släcker bränder”

Här redogör jag för lärarnas upplevelse av arbetslagets funktion och hur arbetet ser ut i praktiken.

Gemensamt för lärarna var deras helhetsbild av ett arbetslag, en grupp av de närmaste kollegorna som arbetar med elever, antingen i ålders-, ämnes- eller bokstavsbaserat för att förbättra undervisningen. Detta synsätt är vad teorierna om organisationspedagogiskt perspektiv och lärande organisation pekar ut som ett ideal, ett samspel mellan människor för att förbättra lärandet och effektivisera organisationen. När lärarna tolkar arbetslagets funktion så handlar det till stor del om tre dominerande områden; information, praktiskt planerande av gemensamma uppgifter och aktiviteter samt elevvård.

Några av lärarna menar att arbetslaget utgör en helhet för verksamheten, att det fyller funktioner som behövs för att den dagliga verksamheten ska ”hålla sig flytande” uttrycker en av lärarna. Hur lärarna vill att arbetet i arbetslaget egentligen bör fungera, vilka möjligheter och förutsättningar arbetslaget borde bidra till, skiljer sig dock åt. En gemensam åsikt tycks vara att arbetslaget inte utgör ett långsiktigt utvecklingsarbete. Informant A pratar i termer som ”släcka bränder” och ”här och nu” och menar att det handlar om omedelbar uppgiftslösning och att lösa aktuella händelser i den vardagliga verksamheten.

Det var bara en av lärarna som tyckte att arbetslaget hade en funktion som kompetensutvecklande, det var informant E som tillhörde modersmålsarbetslaget. På deras möten arbetar de inte med små detaljer. De arbetade övergripande och generellt med punkter som berörde alla lärare. Lärarna arbetade självständigt utifrån sin egen planering och tar med sig sina erfarenheter till arbetslagsmötena för att dela med sig till övriga och sätta fokus på reflekterande diskussioner. Enligt Larsson och Löwstedt (2010) är det idag vanligt att dialog och samtal förväntas skapa ett förändrat handlande i skolan. Enligt dem ska man eftersträva de omvända, att erfarenheter från handlandet utgör basen för samtal och reflektion. Om man lutar sig mot deras tanke kan man konstatera att modersmålsarbetslaget kommit en bra bit på väg mot det som Larsson och Löwstedt kallar ett organisatoriskt lärande. Ett organisatoriskt lärande uppstår när erfarenheter som uttrycks i handling eller i samtal bidrar till förnyad kompetens (Larsson & Löwstedt, 2010). Informant E beskrev deras arbete med följande ord:

Vi ställer frågor, och vi tittar på, ... vi jämför – nej inte jämför utan delar med oss... och alla tar med sina [planeringar, erfarenheter, tankar] och tittar på varandras och diskuterar vad som kan bli bättre och så, utifrån en rad frågor. Tanken är att man blir ännu duktigare, så det jobbar vi med. (Informant E)

De andra lärarna tyckte inte att arbetslagsmötena fungerade som de var tänkta. De ansåg att det var för stort fokus på annat än de pedagogiska diskussionerna. Det är något som även Blossing (2003) och Björn m.fl. (2003) landat i, de konstaterade också att det pedagogiska utvecklingsarbetet uppmärksammades för lite eftersom mötenas fokus låg på att lösa den vardagliga verksamheten. Arbetslagen i min undersökning använde knappt möten till kompetensutveckling. Informant C uttryckte sig såhär:

I undervisningssyfte... jag vet inte, där tror jag vi kör vårt eget "race". Det är ju inte så att vi diskuterar pedagogik på arbetslagsmötena, det gör vi ju alltså inte ... det är inte så att man sitter på a-lagsmöten och känner att man utvecklas så mycket, faktiskt, tyvärr inte /.../ Den gången man utvecklas positivt i sin egen kompetensutveckling, på något sätt, är ju mer i andra sammanhang ... om det överhuvudtaget händer. Det sker nog mera kanske inombords. Man försöker se vad man gör för fel själv. Man hinner inte så ofta spegla varann som pedagoger faktiskt ... (Informant C)

Trots att flera av lärarna inte tyckte att mötena fungerade kompetensutvecklande ser det potentialen med arbetslag. En av lärarna beskrev arbetslagets främsta fördel såhär:

Vi har så pass många olika kompetenser, som vi kan få ta del av ändå i ett arbetslag, att man kan lära sig mycket av varandra. Det tycker jag. Vi har olika erfarenheter, vi kommer från olika skolor med olika bakgrunder, så vi har ju alla massor av saker att bidra med. Eh, och det tycker jag är en av de främsta förtjänsterna i ett arbetslag, man får tips och idéer och nya infallsvinklar ifrån sina kollegor. (Informant B)

Ohlsson (2004) pratar om synergieffekter och menar att den kollektiva kunskapen och kompetensen är större än de enskildas. I ovanstående tankegångar ser Informant B möjligheter att i arbetslaget utnyttja de resurser som finns för att förbättra och effektivisera organisationen. Det ligger i linje med vad en lärande organisation bör sträva efter enligt Ohlsson.

Flera av lärarna nämner att man skulle kunna använda arbetslagsmötena på ett bättre sätt. De lyfter upp att mycket av det som diskuteras inte berör alla och att det tar mycket onödig tid. Frågorna som inte är relevanta för alla skapar viss irritation eftersom flera av lärarna vill använda tiden till något annat. Informant E sa att modersmållärarna i dagsläget inte ingår i de vanliga

arbetslagen och att det är för att stor del av det som mötena berör inte handlar om deras elever. Hon berättade även att de andra lärarna upplevde skuld känslor på de vanliga mötena när det pratades om saker som inte berörde henne. Informant B påpekade dock att det är lärarna själva som till viss del styr mötenas innehåll. Hon berättar att skolan tidigare försökt dela upp arbetslagen i mindre grupper för att uppnå mer pedagogiska diskussioner men det väckte missnöje hos lärarna. Lärarna ansåg att information och praktiskt arbete inte kom alla tillgodo och återgick till de större arbetslagen.

Trots att lärarna till viss del styr mötena finns ett bestämt ramverk som innebär att skolledningen delegerar ärenden som arbetslaget behöver lösa, diskutera och ge svar på. Lärarna anser att dessa ärenden ibland tar för lång tid. Arbetslaget ses en timme två gånger i veckan, tisdagar och torsdagar. Utöver dessa träffar finns ytterligare en måndagskonferens på 30 minuter. Måndagskonferensen kom till på initiativ av lärarna, med syfte att fungera som ren informationsträff och som utrymme för att stämma av veckan som följer. Tisdagsträffen styr skolledningen över, där diskuteras sådant som skolledningen tycker är nödvändigt. Arbetslaget ansvarar själva över torsdagsträffen som innehåller områden som elevvård, slutföra praktiska frågor från måndagen och tisdagen samt i mån av tid pedagogiskt utvecklande diskussioner.

Alla lärare i undersökningen tycker tiden som avsätts till arbetslagsmöten är tillräcklig men eftersom mötena används till så mycket räcker tiden sällan till diskussioner som leder till kompetensutveckling. Ett uppenbart problem kan vara prioriteringen av punkterna på dagordningen. Ska mötena bli mer kompetensutvecklande behöver de hitta nya strategier. Det kan till exempel vara fördelning av tid eller prioritera annorlunda för att skapa utrymme för att diskutera och reflektera djupare, vilket är en viktig kompetens i en lärande organisation enligt Ohlsson (2004). Informant A sa:

Ja alltså den här tiden som vi har för arbetet räcker, om arbetslaget ska fungera så som det gör, det här med informationsbyte fram och tillbaka, då räcker det ... (Informant A)

Skolan har implementerat arbete i arbetslag men precis som Blossing (2003) påvisade i sin undersökning upplever de lärare jag intervjuat att diskussion och reflektion kring undervisningsarbete diskuteras för sällan. Skolans problem ligger i linje med vad Ohlsson (2004) menar är viktigt med att implementera ett kontinuerligt organisationsarbete och inte endast en modell. Bristerna ligger i att skolledningen inte skapar goda förutsättningar för lärarna att

samverka. Skolans ramverk begränsar utvecklingsarbetet. Informant D och Informant A uttrycker följande vilket kan sammanfatta flera av lärarnas åsikter om vad som egentligen sker på arbetslagetsträffar.

Å jag kan tycka att mycket av det styrs bort ifrån det jag gör i klassrummet, i min undervisning. För den sakens skull behöver det inte vara oviktigt på något sätt, det menar jag inte ... Men alltså det är fortfarande inte riktigt det jag ska syfta med den största delen av tiden. Jag ska kunna det och jag ska vara informerad om det. Men alltså väldigt mycket av arbetslagets tid, som vi trodde att vi skulle få till arbetslaget, för att kunna sitta och diskutera, är väldigt mycket styrd uppifrån ändå. (Informant D)

... det finns väldigt lite tid för det [pedagogiskt utvecklande diskussioner] i arbetslagen, tycker jag. Så arbetslaget handlar mer om att det kommer saker från ledningsgrupp, som ska till personal, som ska ut till elever ... sen från klassrummet, till personalen, till ledningsgruppen. Så det är mer informationsflöde. (Informant A)

Alla fem lärarna säger att grundtanken med arbetslag är bra trots att de idag upplever att det finns brister. Informant B berättar följande:

Fast egentligen, som arbetslagsledare, skulle jag vilja att våra arbetslagsmöten i första hand var någon form av pedagogiskt forum där vi hade tid att prata pedagogiska frågor, å ja, just det här lära av varandra. (Informant B)

Informanten B berättar att hon i sin roll som arbetslagsledare uppmuntrar kollegorna att anmäla ärenden i förhand och ber kollegorna mejla henne om sådant som inte berör alla, för att undvika att det tar värdefull tid från arbetslagsmötena. Informant E menar att det sällan förekommer någon ”down time” på deras möten, att arbetslagsmötena sällan känns tråkiga och inte ger någonting. För att undvika att vissa frågor stjäl tid från deras träffar delegerar de ansvarsområden till varje lärare. Hon menar att de försöker vara duktiga på att ta tillvara på tiden de har tillsammans. De löser små saker som; vem mejlar ut den här informationen, vem köper eller fixar det här, utanför mötestiden.

Flera lärare har intressanta tankar och idéer som rör arbetslagsmötena. Det uttrycker på olika sätt att de vill få till ett pedagogiskt utvecklande klimat i arbetslaget, vilket kan tolkas som att arbetslagen inte har ett pedagogiskt utvecklande klimat. Två av lärarna menar att faktorer som: bra arbetsledare, en bra sammansättning och ett högt tempo, bidrar till ett mer givande arbete. Informant A anser att man skulle behöva ”riva av” informationspunkter och planeringsuppgifter

så det blir mer utrymme för pedagogiska diskussioner. Hon menar att man kan vara framåtsyftande och mer utvecklande om man snabbt klarar av dessa bitar först, då blir arbetet i arbetslaget värdefullt. Andra menar att man bör gå in och styra upp mötena så att alla områden får begränsad tid. Vissa nämner att en stående dagordning med huvudpunkter skulle underlätta, då svävar man inte ut utan håller sig till ämnen man är överrens om. Gemensamt tycks vara att det finns önskemål om att dela upp tiden, att man har någon typ av tillfällen för informationsdelen, ett annat för elevvård och ett tredje pedagogiskt utvecklande möte. Det är enligt Ohlsson (2004) och Granberg och Ohlsson (2009) viktigt att hitta strategier för att skapa bättre förutsättningar vilket lärarnas tankar om uppdelning är ett exempel på. Genom att sätta fokus på en sak i taget tror de att kompetensutveckling kan bli bättre och de delar som prioriteras bort idag får större utrymme.

Tre av lärarna i undersökningen nämner ett projekt från förra terminen, s.k. ”fokusgrupper” som grundades på initiativ av skolledningen med syfte att diskutera pedagogiska frågor. De ansåg att det var bra att arbeta i fokusgrupper. Två av lärarna uttrycker sig såhär:

Jag tycker det var väldigt väldigt givande, för då hade man både tid och möjlighet. Och vi satt 6 stycken och läste samma litteratur och vi hade dom här pedagogiska diskussionerna. Det som var skönt var att vi alla inte undervisade i samma klasser vilket gav oss ett bredare perspektiv ... vi fick ju väldigt utbyte av varandra eftersom vi testade samma saker i olika klasser, i olika ämnen och i olika åldrar ... så diskussionen var väldigt givande. (Informant A)

Vi var med i fokusgrupp-projektet ... det var väldigt väldigt bra för där var vi utspridda bland de andra lärarna, eh, och det var ett mycket bättre sätt att bland oss med andra lärare och ta del av dom, än att tvinga in oss i andra arbetslag ... (Informant E)

Sammanfattningsvis kan man säga att lärarnas upplevelse är att det inte fungerar i praktiken men att själva iden med arbetslaget är god. I praktiken används arbetslagsmötena till informationsutbyte snarare än kompetensutbyte. Andra gruppkonstellationer, som till exempel fokusgrupper, tycks vara ett bättre forum för att samarbeta och lära av varandra.

6.3. I gruppen behövs ”förmåga och vilja”

I ”vi släcker bränder ” lyfter jag upp lärarnas upplevelse av arbete i arbetslag. Hur lärarna upplever att det lär av varandra i arbetslagen beror givetvis på olika faktorer. I den här delen

lyfter jag fram de faktorer som påverkar förutsättningar och möjligheter för gruppens arbete, lärande och samarbete.

Jacobsen (2005) menar att det är människorna i en organisation som man bör fokusera på och att dessa individer har förmåga och vilja att lära. Det var även något som lärarna lyfte fram som viktigt under intervjuerna. Alla lärarna tyckte att klimatet på mötena var viktigt och att individernas egenskaper och förmåga att lyssna och dela med sig av sina erfarenheter var avgörande. En av informanterna uttryckte sig så här:

Man kan inte slå sig för bröstet och säga: 'Det här är min modell, så här måste man jobba och det är det enda rätta' ... en viss ödmjukhet krävs. Och kanske som sagt förmåga och vilja att lyssna av andra för att kunna få idéer som man själv inte riktigt tänkt på. (Informant B)

En annan uttryckte sig så här om klimatet i ett tidigare arbetslag:

Men där kunde det ibland ... vara så att det blev ganska hård stämning i arbetslaget. Alltså att man snarare kände en press, med mycket kritik från varandra ... det blev dålig stämning och kunde kännas så olustigt på mötena, med mycket gnäll och negativt ... men arbetslaget jag är nu, det fungerar jättebra så. Vi har trevligt ihop, man skrattar och skojar, löser problem tillsammans, ... har stöd hos varandra och sådär när det dyker upp. Vi är välfungerande. (Informant C)

Det Informant B och C berättar går att analysera med hjälp av Ohlssons (2004) tanke om att det varken finns rätt eller fel, att det som kännetecknar en fungerande grupp är ett bra samarbete vilket inte behöver betyda samtycke. Både Ohlsson och mina informanter ger uttryck för att det handlar om att synliggöra sina egna och ta del av andras idéer och erfarenheter, för att utvecklas. Informanterna säger att samarbetet kan påverkas negativt om lärare framhäver sig själva och att det sker på bekostnad av andra, vilket kan medföra att arbetslaget upplevs som ett negativt forum.

Flera av informanterna ser arbetslagets gemenskap som en fördel, där får de stöd och hjälp av kollegor i vardagsarbete. Informant E pratar om att arbetet som modersmåls lärare är ensamt och att man jobbar väldigt utspritt och dagligen möter lärare som man inte känner särskilt väl. Hon ser bland annat arbetslagstillhörigheten som en fördel och säger så här:

Man trampar liksom in ... och då blir det ännu viktigare att man samlas någon gång och får känna att man tillhör någonting. Jag tror det är väldigt bra. (Informant E)

Lärarnas resonemang stämmer överrens med all tidigare forskning, stöd och hjälp i vardagen tycks dominera det som sker innanför arbetsgruppens ramar.

Utöver viljan att lyssna och dela med sig tyckte Informant C att öppenhet är viktigt för att alla i gruppen ska våga komma till tals. Flera av lärarna påpekade dessutom att det finns en risk att samarbete och kommunikation hämmas om hierarkin i gruppen bidrar till rädsla och stor respekt. Några av lärarna menade att vissa kollegor tog mer plats än andra, det fanns de som bara sitter av tiden medan andra är väldigt aktiva. Lärarna tror det beror på olika saker, till exempel att vissa lärare inte tror att det har något att dela med sig av medan andra helt enkelt inte ville dela med sig och bara är nöjda med att lyssna. Informant B hävdar dock att alla har något att bidra med.

Något som Ohlsson (2004) lyfter fram är att det både finns möjligheter och begränsningar i individuellt och kollektiv lärande. Utifrån vad som skrivits ovan är begränsningarna i utvecklingsarbetet som lärarna upplever rädsla, respekt och ovilja. Rädslan kan bland annat vara att deras tanke inte är tillräckligt bra eller att någon annan skulle anse att tanken är dum. Respekt blir en begränsning om lärare väljer att kliva åt sidan när en annan lärare tar plats och om de lärarna som tar mycket plats inte bjuder in andra i dialogen. Saknad av förståelse för arbetslagets syfte och ovilja att delta i frågor som rör utvecklingsarbetet tycker informanterna hämmar utvecklingen vilket även är något Rhöse (2006) och Björn m.fl. (2003) kom fram till i sina undersökningar.

Informant E lyfter fram att det finns kollegor i hennes arbetslag som inte arbetar 100 procent på skolan men ändå tar sig tid och deltar på arbetslagsträffarna när de har möjlighet. De bidrar med olika saker till arbetsgruppen, tar med projekt, material och idéer från andra arbetsplatser. Det tycker hon bidrar till utveckling av gruppens gemensamma arbete och egen utveckling. Det Informant Es kollegor gör är en viktig del i organisatoriska läroprocesser enligt Granberg och Ohlsson (2009). Att regelbundet och vid olika sammanhang söka tillfälle till lärande och att gemensamt ifrågasätta och reflektera är en förutsättning för dagligt lärande. Stedts (2004) undersökning kom fram till att lärare tycker att det är var ens eget ansvar att hålla sig ”a jour”. Det tycker även vissa i min undersökning.

Tre av lärarna lyfter fram att det finns skillnad på motivation och intresse i deras arbetslag. De tror att man lättare tar för sig, blir engagerad och upplever något som roligt om man gör det av

eget intresse. De betonar skillnaden i att göra något av fri vilja istället för att bli ålagd att arbeta med några för att någon säger att man ska det. Informant D refererar till 70–80-talets arbetsenheter och sa följande ”såhär efteråt kan tyckas nästan fungerade bättre ... för då gjorde vi det av egen drivkraft”. Det lärarna menar är att det inte blir samma sak med ”påtvingat” samarbete. Rhöse (2006) och forskningsprojektet LUSS visar att lärares motivation och inställning tycks vara avgörande för om arbetslagsformen lyckas eller inte. De konstaterade att motstånd och osäkerhet uppstår om lärarna saknar förståelse för organisationsformen. Min undersökning visar tecken på att lärarna saknar förståelse för organisationsformen och dess försök till samarbete gällande kompetensöverföring och utveckling (Jfr Rhöse, 2006).

Vid de flestas intervjuer berörs arbetslagskonstellationen och gruppkonstellationerna på något sätt. Lärarna upplever att det är hämmande att inte få utrymme i allt för stora arbetslag. Alla lärarna menar att mindre grupper skulle ge bättre utvecklingsarbete.

6.4. Tiden är inte ”helig”

Ett av syftena med undersökningen har varit att ta reda på hur lärare anser att deras samarbete påverkar dagligt lärande. I detta avsnitt redogör jag för hinder och svårigheter som kan påverka samarbete i arbetslag och lärares dagliga lärande.

Det är enligt Granberg och Ohlsson(2009) viktigt att en lärande organisation skapar goda förutsättningar för individerna i den. Organisationsstrukturen på skolan upplevde lärarna som ett hinder för både arbetet i arbetslag och övrig verksamhet. Eftersom arbetslagsträffarna förlagts till eftermiddagarna har många hunnit bli trötta och omotiverade. Informant D sa följande om de sena eftermiddagsmötena:

Nackdelen kan vara att den alltid ligger på fel tid, det är sent, när man är som mest trött och känner sig som en urvriden trasa /.../ att spara det jag tycker [vill diskutera] till torsdag kl. 15.00 blir inte riktigt lika spontant och inte ... jag tror att det är det som är felet, som hindrar. (Informant D)

Enligt henne är det eftermiddagstiden som är ett hinder för kreativa och spontana diskussioner, vilket hon tycker är viktigt för pedagogisk utveckling. Ett problem som informant D tog upp var att tiden för arbetslagsmötena inte var ”helig”, den blev åsidosatt för annat då och då.

Informant D och de andra lärarna säger att tiden inte räcker till samtal som utvecklar lärarna. Mycket tid läggs på saker som inte utvecklar lärarna själva utan mer fokuserar på att få dagarna att gå ihop, till exempel vem som ska ansvara för idrottsdagen till hur man löser att eleverna har kepsar på sig i klassrummen.

Att tiden inte räcker till är ett stort problem då tre av lärarna påpekar att det inte finns något annat forum för samarbete och pedagogiska diskussioner. För att få till det menar Informant A att lärarna själva skulle behöva planera in sådana träffar vilket är svårt att samordna då alla inte har tid samtidigt. Även skolbyggnaden medför hinder för dagliga samtal eftersom arbetsrummen ligger i olika byggnader. Skolan prioriterar inget av ovanstående berättar Informant B. Ohlsson (2004) menar att dessa problem inte bara är individernas ansvar, det är även hela organisationens ansvar. Problemen kan bland annat ligga i kulturen på skolan och deras rutiner, man fortsätter att trampa i samma gamla fotspår utan att förändra något trots att flera av lärarna påtalar samma problem. En del av ansvaret ligger hos lärarna, de måste själva lyfta upp problematiken men enligt Ohlsson (2004) och Blossing (2003) har skolkulturen en inverkan på lärarnas prioriteringar och samarbete och det är därför viktigt att den genomsyrar hela organisationen. Skolan i min undersökning behöver ändra sina prioriteringar för att arbetslagsmötena ska fungera kompetensutvecklande. Idag kan inte lärarna träffas och diskutera viktiga frågor på grund av brister i schemalagningen. Ahlstrand (1995) beskriver att organisatoriska hinder och arbetslagsstruktur, samt individuell frihet och tidsutrymme kan begränsa lärares samarbete vilket är precis vad mina informanter uttrycker.

Stedts undersökning (2004) kom fram till att mycket av den viktig information som var utvecklande för lärarna diskuterades utanför schemalagt möte och att de informella och formella sammanhangen var ömsesidigt beroende av varandra. Mina informanter tycker inte att det finns tillräckligt med utrymme för varken formella eller informella samtal men de pratar mest om deras behov av att lägga mer tid på redan planerade möten eller strukturera om tid.

Lärarna i min undersökning är eniga om att bristen på tid, struktur och vad som prioriteras påverkar kompetensutveckling i arbetslag. Det är inte på arbetslagsmötena som kompetensutvecklingen sker, det sker framförallt i spontana och naturliga möten. Dessa sammanhang ses som mest kreativa och kommer till av att man verkligen känner ett behov av stöd. Det är enligt lärarna betydligt lättare att få tillgång till samarbete bland kollegor om det sker

utifrån ett behov och att tillfällena är självvalda. Större delen av tidigare forskning har konstaterat liknande, att självstyrt, frivilliga och samarbetsinriktade konstellationer ger mer kompetens och bättre fungerande samarbete (Rhöse, 2006; Ahlstrand, 1995; Stedt, 2004).

7. Avslutande diskussion

Lärarna i undersökningen ser arbetslaget som en naturlig del av deras vardag men lärarna upplever inte att arbetslaget fyller en funktion som ett forum för att lära av varandra. Lärarna tycker att tanken med arbetslag är bra och att det finns potential för att samarbetet ska bidra till ett dagligt lärande. De är dock överens om att dagens arbetslagsarbete går att utveckla och de vill lyfta in mer av de viktiga pedagogiska diskussionerna som bidrar till dagligt lärande.

Undersökningen visar att skolans arbetslagsarbete ”håller verksamheten flytande”, det vill säga att arbetet i arbetslaget till stor del handlar om att lösa praktiska frågor, elevvårdsärenden och att få och ge allmän information. Dessa funktioner tar upp en stor del av mötestiden och är minst lika viktig för verksamheten, det visar även andra undersökningar. Jag frågar mig precis som Björn m.fl. (2003), Ohlsson (2004) och Ahlstrand (1995) om arbetslagsmötet är rätt forum för lärarnas efterfrågade pedagogiska diskussioner.

Något som är intressant i mitt material är att tre av lärarna lyfter fram att ”skolans fokusgrupper” fungerande bättre som forum för utveckling. I fokusgrupperna var huvudsyftet att diskutera pedagogiskt utvecklande frågor, där fick lärarna möjlighet att diskutera och reflektera kring arbetssätt och handlande. Enligt skolans arbetsdokument ska dagens arbetslagsmöten ha den funktion men så ser inte verkligheten ut. Idag använder lärarna i mån av tid den informella arenan för utvecklande samtal. Tidigare forskning har påvisat att andra sammanhang t ex informella mötena fungerar bättre till kompetensutveckling och pedagogiska diskussioner (Ahlstrand, 1995; Stedt, 2004). ”Fokusgrupperna” ser jag som ett frivilligt sammanhang med ett tydligt syfte, vilket kan förklara det faktum att flera av informanterna frivilligt lyfte upp ”fokusgrupperna” när de fick tänka fritt kring dagligt lärande.

Gemensamt för lärarna i min undersökning är att alla vill ha tillgång till mer kompetensutveckling mellan varandra. Mycket tyder på att skolans struktur inte går ihop med lärarna tankar om vad arbetslagsarbetet ska innehålla. De menar att det saknar utrymme för att samarbeta, kommunicera och reflektera tillsammans, vilket är viktiga komponenter om man

utgår från ett organisationspedagogiskt perspektiv och en lärande organisation. I kombination med organisatoriska hinder och individuella svårigheter kan ett arbetslag bli ineffektivt. Mitt resultat visar därmed att lärarna på aktuell skola går miste om varandras kompetenser då de varken i arbetslag eller i övrig verksamhet arbetar särskilt kompetensutvecklande med varandra.

Det finns ett arbetslag, modersmålsarbetslaget, som anser att de på ett bra sätt tar tillvara på varandras kompetenser. Det kan bero på att lärarna i det arbetslaget inte berörs av verksamhetens dagliga problematik i lika stor utsträckning, samt att deras roller på olika arbetsplatser, i olika ämnen och årskurser omedvetet bidrar till att arbetslagsmötena sätter större fokus på kompetensutveckling. En lärande organisation bygger på att organisationen skapar goda förutsättningar för lärande. Jag tror att skolledningen behöver ge de andra arbetslagen liknande förutsättningar, möjligheter och strategier för att möta lärarnas dröm om mer kompetensutvecklande samarbeten på arbetslagsmöten.

Lärarna i de andra arbetslagen gav förslag på lösningar som kan förbättra arbetslagsmötena. De vill bland annat dela upp innehållet för att förtydliga varje mötes syfte. Det är intressant att lärarna själva sitter på möjliga lösningar men att dessa inte tycks nå skolledningen. Enligt det organisationspedagogiska perspektivet bör man sträva efter att klargör vad som ska göras, hur det ska ske och vilka som ska utföra arbete i en ständigt pågående process. Jag tror att parterna tillsammans kan tjäna på att löpande börja prata om arbetslagets syfte och visionen och följa upp hur arbetslagsarbetet fungerar.

Skolans arbetslagsreform är redan etablerad och har ett ramverk. Lärarnas utmaning ligger i att förstå att de själva har möjlighet att styra och påverka arbetslagets förutsättning för kompetensutveckling. Att arbetslagsformen redan har ett fastställt och etablerat ramverk skulle kunna ses i ljuset av att skolan utåt sätt kan framstå som effektiv och självutvecklande men kanske inte inåt sätt speglar detta (Blossing, 2003). I förhållande till det arbetsdokument som presenteras i början av resultat- och analysavsnittet finns tendens till att arbetslagen inte arbetar i enlighet med de riktlinjer som finns nedskrivna. Utifrån detta funderar jag på om organisationens strävan att förändra handlandet bygger på det Ohlsson (2004) kallar single-loop-lärande. Kanske är det så att skolan och lärarna i verksamheten inte har förändrat de grundläggande och styrande värderingar som styr handlandet, det vill säga de saknas ett double-loop-lärande för att arbetssättet ska förändras och generera mer samarbete och djupare lärande.

Ur undersökningens material kan man med undantag för modersmålsarbetslaget dra slutsatsen att lärarna inte upplever att de lär av varandra i arbetslag, och att det samarbete som sker på arbetslagsträffarna gynnar andra delar av verksamheten än det egna dagliga lärandet. Lärarna i undersökningen tydliggör och eftersträvar mer utbyte, där man får möjlighet att lära av och med varandra, där samarbete är A och O. Trots arbetslagsformens genombrott på 90-talet och tidigare forskning tycks det i den dagliga verksamheten fortfarande finnas hinder, svårigheter och begränsningar som ”sätter käppar i hjulet”. Den undersökta skolans arbetslagsförutsättningar bör ses över om de vill förbättra de pedagogiska diskussionerna.

Sammanfattningsvis har min undersökning belyst några lärares upplevelser av hur de lär av varandra i arbetslag och hur de upplever att samarbete påverkar dagligt lärande. Ambitionen med undersökningen har inte varit att den ska vara representativ för alla lärare som arbetar i arbetslag, eller för alla lärares upplevelser av fenomenet. Därmed är det insamlade materialet unikt för dess sammanhang och berör bara några få individer. I och med detta är resultatet inte generaliserbart och går inte att dra några absoluta och generella slutsatser av. Jag har dock en förhoppning om att min undersökning kan bidra till en ökad förståelse av att arbetslagsformen i sig själv inte självklart medför en funktion för lärares lärande, kompetensutveckling eller samarbete. Jag hoppas att undersökningen skapar en vidare diskussion om arbetslagets funktion och hur den kan utvecklas för att ge bättre förutsättningar för lärare att lära av varandra.

Vidare forskning

Om man ska forska vidare inom ämnet föreslår jag att man intervjuar fler lärare för att få ett bredare perspektiv och att man lägger till observationer från arbetslagsträffar. Med hjälp av observationer kan man studera om det lärarna berättar faktiskt sker vid arbetslagsträffarna. Det skulle ge undersökningen mer tyngd.

Det vore även intressant att vinkla undersökningen lite, till exempel genom att jämföra vad lärare och skolledning har för uppfattning om arbetslagsarbete och kompetensutveckling. Skiljer sig deras förväntningar och i så fall i vilka avseenden?

Litteratur- och källförteckning

Otryckta källor

Informant A. Intervju genomförd den 16 oktober 2013, ca 35 minuter

Informant B. Intervju genomförd den 24 oktober 2013, ca 35 minuter

Informant C. Intervju genomförd den 16 oktober 2013, ca 30 minuter

Informant D. Intervju genomförd den 16 oktober 2013, ca 35 minuter

Informant E. Intervju genomförd den 25 oktober 2013, ca 50 minuter

Skolans arbetsdokument – Arbetslag, arbetslagets roll, uppdrag och förhållningsätt

Tryckta källor

Ahlstrand, Elisabeth (1995) *Lärares samarbete- en verksamhet på två arenor. Studier av fyra arbetslag på grundskolans högstadium*. Akademisk avhandling, Linköping: Linköping universitet

Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.) (2012). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber AB

Assermark. Gert & Sörensson, Katarina (1999). *Arbetslag i skolan*. Stockholm: Liber AB

Berg, Gunnar (2000). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. Göteborg: Gothia AB

Björn, Christina., Ekman Philips, Marianne. & Svensson, Lennart (red) (2003). *Organisera för utveckling och lärande: om skolprojekt i nätverksform*. Lund: Studentlitteratur AB

Blossing, Ulf (2008). *Kompetens för samspelande skolor. Om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur AB

Blossing, Ulf. (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur AB

Dahlkwist, Matts (2012). *Lärares ledarskap – relationer och grupprocesser*. Stockholm: Liber AB

Granberg, Otto & Ohlsson, Jon (2009). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund: Studentlitteratur AB

Granberg, Otto & Ohlsson, Jon (red.) (2011). *Organisationspedagogik – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur AB

Hargreaves, Andy (1998). *Lärare i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur AB

Jacobsen, Dag Ingvar (2005). *Organisationsförändringar och förändringsledarskap*. Lund: Studentlitteratur AB

Johannesson, Asbjörn och Tufte, Per (2007). *Samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Liber AB

Kvale, Steiner och Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB

Larsson, Pär & Löwstedt, Jan (2010). *Strategier och förändringsmyter – ett organisationsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete*. Lund: Studentlitteratur AB

Lgr11 (2011). *Läroplan för grundskolan, förekoledklassen och fritidshemmet 2011*. Sverige: Skolverket.

Löwenborg, Lars & Gislason, Björn (2003). *Lärares arbete*. Stockholm: Liber AB

Ohlsson, Jon (red.) (2004). *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur AB

Rhöse Martinsson, Eva (2006). ”Lärares arbete och lärande”, I: Boström, Ann-Kristin & Lindholt, Birgitta, red (2006). *Lärares arbete – Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv*. Kalmar: Myndigheten för skolutveckling

Stedt, Lisbeth (2004). ”Informellt och formellt organiserande – lärares vardagliga samverkan” I: Ohlsson, Jon (red.) (2004). *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur AB

Strömquist, Siv (2010). *Uppsatshandboken*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB

Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB

Åberg, Karin (1999). *Arbetslag i skolan*. Solna: Ekelunds förlag

Elektroniska källor

Läraryrket, Lärarnas Riksförbund, Svenska kommunförbundet (1996). *En satsning till två tusen*. Kommentus förlag litteratur, Stockholm. Hämtad 6 november från: <
http://www.lararnashistoria.se/sites/default/files/wLF_0034.pdf>

Skolverket (2002). *Att granska och förbättra kvalitet*. www.skolverket.se. Hämtad 13 oktober 2013 från: <
http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf1875.pdf%3Fk%3D1875>

Skolöverstyrelsen (1969). ”Läroplan för grundskolan, Lgr69”. Hämtad 6 november 2013 från: <
http://www.lararnashistoria.se/sites/default/files/wMarklund_0009.pdf>

SOU 1997:121 (1997). *Skolfrågor. Om skola i en ny tid*. Stockholm: Statens Offentliga Utredningar. Hämtad 21 oktober 2013 från:
<<http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/52/21/475bac8c.pdf>>

Vetenskapsrådet 2002, ”*Forskningsetiska principer - inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*”, Hämtad 17 oktober 2013 från: <<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>>

Bilagor

Bilaga 1

Stockholm 2013-10-02

Nikolina Blank

Till Dig som deltar i min intervjuundersökning.

Syftet med min intervjuundersökning är att få en bild av hur arbetet i arbetslaget uppfattas av lärare (hur lärare lär av varandra) och vilka fördelar och/eller nackdelar lärarna ser.

Intervjuerna kommer att användas som material i en c-uppsats som en del av min lärarutbildning, på Södertörns högskola i Stockholm.

Intervjuerna kommer inte att presenteras i sin helhet. Jag tar hänsyn till forskningsetiska principer, vilket innebär att ingen information som identifierar Dig som intervjuperson kommer att redovisas, materialet kommer enbart att användas i undersökningssyfte och efter undersökningen kommer materialet att makuleras.

Inför intervjun vill jag att Du tänker igenom följande:

Hur du ser på lärandet mellan lärarna i ert arbetslag och ert samarbete, samt hur du bidrar till dagligt lärande.

Intervjun kommer att pågå ungefär 20-40 minuter och jag kommer att spela in intervjun.

Jag uppskattar Din medverkan.

Med vänlig hälsning

Nikolina Blank

Bilaga 2

Intervjuguide ”Arbetslag”

1. Inledande frågor:

- Berätta gärna lite om dig själv
 - Namn?
 - Ålder?
 - Antal yrkesverksamma år som lärare?

2. Allmänt om arbetslag:

- Om jag säger ordet: arbetslag; vad tänker du på då? Definition?

3. Om lärarens egna arbetslag:

- Berätta hur du upplever ditt arbetslag. Ge några exempel.
- Hur tror du att dina kollegor upplever arbete i arbetslag?
- Vilka faktorer upplever du påverkar arbetet i arbetslaget? Vad anser du styr arbetet i arbetslaget?
- Vad är viktigt att vara bra på när man arbetar i ett arbetslag?
- Hur tar ni tillvara på varandras kompetenser/samarbetar ni i arbetslaget?
 - Delar du med dig av din kompetens/kunskap till andra?
 - Får du användning av andras kompetenser?
 - Hur samarbetar du med annan personal på skolan utöver ditt arbetslag?
- Vad finns det för fördelar och nackdelar med arbetslag?
 - Vad kan bli bättre? Vad vill du göra mer av?
 - Hur skulle du vilja att det var?

4. Om du får bestämma hur ert arbetslag ska arbeta med lärarnas kompetensutveckling, hur skulle du göra då?

5. Vad tycker du arbetslaget bidrar till? Viktigaste funktionen arbetslaget fyller...

- För skolan? – För elever?
- För dig och dina kollegor? – I undervisningssyfte?

6. Är det något som du tycker vi har missat, som du vill lägga till?

Tack för att du kunde ställa upp!