

---

Examensarbete i Lärarprogrammet  
vid  
Institutionen för pedagogik - 2009

---

## **SAMARBETE OCH SKOLUTVECKLING**

Sofia Kruth och Åsa Nyström



**HÖGSKOLAN I BORÅS**  
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK

## Sammanfattning

<b>Arbetets art:</b>	Lärarprogrammet, inriktning mot grundläggande svenska, matematik och engelska 210 högskolepoäng. Examensarbete ”Att utforska pedagogisk verksamhet” 15 högskolepoäng i utbildningsvetenskap.
<b>Titel:</b>	Samarbete och skolutveckling
<b>Engelsk titel:</b>	Co-operation and school development
<b>Nyckelord:</b>	Skolutveckling, samarbete, arbetslag, ämnesövergripande
<b>Författare:</b>	Sofia Kruth och Åsa Nyström
<b>Handledare:</b>	Christer Wede
<b>Examinator:</b>	Birgitta Davidsson

---

**BAKGRUND:** Denna uppsats har sin grund i ett stort intresse för ett holistiskt perspektiv på lärande. Verkligheten utanför skolan är komplex och föränderlig. Livet är inte indelat i separata fack utan baseras på samarbete och samförstånd av olika slag, där delarna hör ihop med varandra. Styrdokumenten har successivt stärkt kravet på samarbete och ett helhetsperspektiv på lärande. Därför ställer vi oss som blivande pedagoger i grundskolan frågan om pedagoger samarbetar kring detta helhetsperspektiv på lärande. Ser pedagoger ett ämnesövergripande samarbete som verktyg att stärka elevernas inlärningsprocess och utveckla skolans verksamhet?

**SYFTE:** Syftet var att undersöka lärares samarbete och i vilken utsträckning detta sker. Att se om samarbete fanns i de pedagogiska arbetslagen i skolan och i så fall vad man samarbetar om.

**METOD:** I undersökningen användes en aktionsanalysmodell med den deltagande observationen som instrument. Observationerna genomfördes i fem olika arbetslag vid två skolor. Dessutom genomfördes två kompletterande intervjuer i fokusgrupp.

**RESULTAT:** Undersökningen visar att det finns samarbete i arbetslagen. Detta samarbete rör ofta administrativa frågor som inte leder någonstans. Pedagogerna uppfattar inte arbetslagsträffarna som ett forum för pedagogiska samtal, snarare som ett forum för administrativa frågor remitterade från ledningen. Endast ett arbetslag visar en tendens till att medvetet utveckla gemensamma strategier för att föra verksamheten framåt. Pedagogerna anser sig inte ha tid för samplanering av undervisningsinnehåll.

<b>1. INLEDNING</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 SYFTE</b> .....	<b>2</b>
1.1.1 Frågeställningar.....	2
<b>2. BAKGRUND</b> .....	<b>3</b>
<b>2.1 SAMARBETE I LÄROPLANERNA GENOM TIDERN</b> .....	<b>3</b>
2.1.3 Exempel på ämnesövergripande samarbete.....	4
<b>2.2 FORSKNING OM LÄRARES SAMARBETE</b> .....	<b>5</b>
2.2.1 Forskning kring samarbete och skolkultur.....	5
2.2.2 Perspektiv på skolutveckling.....	6
<b>2.3 TEORETISK REFERENSRAM</b> .....	<b>8</b>
2.3.1 Skolutveckling som erövring av frirum.....	8
2.3.1.1 Frirummet.....	9
2.3.1.2 De pedagogiska arven.....	9
2.3.1.3 Yrkesnormer.....	10
2.3.2 Högbergs aktionsanalys.....	11
2.3.2.1 Högbergs aktionsanalys som metod.....	15
<b>3. METOD</b> .....	<b>16</b>
<b>3.1 REDSKAP FÖR DATAINSAMLING</b> .....	<b>16</b>
3.1.1 Observation.....	16
3.1.2 Intervju.....	17
<b>3.2 URVAL</b> .....	<b>17</b>
3.2.1 Skolorna - kartläggning.....	18
3.2.1.1 Arbetslagen och arbetslagsträffar.....	18
3.2.2 Bortfall.....	19
3.2.3 Arbetets procedur.....	19
<b>3.3 TILLFÖRLITLIGHET OCH GILTIGHET</b> .....	<b>20</b>
<b>3.4 ETISKA ÖVERVÄGANDEN</b> .....	<b>20</b>
<b>4. RESULTAT</b> .....	<b>21</b>
<b>4.1 ARBETSLAG 1</b> .....	<b>21</b>
4.1.1 Sammanfattande analys, arbetslag 1.....	23
<b>4.2 ARBETSLAG 2</b> .....	<b>24</b>
4.2.1 Sammanfattande analys, arbetslag 2.....	27
<b>4.3 ARBETSLAG 3</b> .....	<b>28</b>
4.3.1 Sammanfattande analys, arbetslag 3.....	30
<b>4.4 ARBETSLAG 4</b> .....	<b>31</b>
4.4.1 Sammanfattande analys, arbetslag 4.....	33
<b>4.5 ARBETSLAG 5</b> .....	<b>34</b>
4.5.1 Sammanfattande analys, arbetslag 5.....	35

<b>4.6 FOKUSGRUPPSINTERVJUER.....</b>	<b>36</b>
4.6.1 Arbetslag 1 .....	36
4.6.2 Arbetslag 3 .....	37
<b>5. DISKUSSION .....</b>	<b>38</b>
5.1 RESULTATDISKUSSION .....	38
5.2 METODDISKUSSION.....	39
5.3 AVSLUTANDE DISKUSSION.....	40
5.4 FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING .....	41

## **REFERENSLISTA**

## **BILAGA**

# 1. INLEDNING

Alla lärare i grundskolan är i viss mån svensklärare och det svenska språket är kittet som kan förena alla ämnen och undervisningen till en helhet.

Vid en vistelse vid en engelsk skola fick vi delta i samarbetande och tematisk undervisning i en klass med 5-åringar. Den här klassen liksom alla andra klasser på skolan arbetade ämnesövergripande med hjälp av teman under perioder på tre-fyra veckor. Genom temat "äpple" arbetade 5-åringarna aktivt med sitt språk både i tal och skrift i geografi, historia, vetenskaplig metod, matematik och estetiskt. I vissa klasser samarbetade parallelllärarna kring lektionsplanering av större områden, de nyttjade varandras kompetenser och planerade för båda klasserna inom sitt kompetensområde. Sedan samtalade de om hur de skulle genomföra undervisningen mer detaljerat. I slutändan tog de lektionsplaneringarna och undervisade i sina egna klasser.

Att samarbeta tematiskt över ämnesgränser och klassrum med språket som det överbryggande verktyget kan ses som ett exempel på skolutveckling. I exemplet ovan utmärktes detta av ett intimt samarbete lärare emellan, vilket är ett intresseområde som kommer att behandlas i denna uppsats. I våra styrdokument förespråkas också samarbete och helhetsperspektiv i kunskapandet. I Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, år 1994 (Skolverket, 1994) kan man läsa att läraren skall arbeta ämnesövergripande. I detta dokument förekommer orden samarbete, tillsammans, helhet och samverkan nästan trettio gånger.

Verkligheten utanför skolan är både komplex och föränderlig och mycket av vårt varande där ute baseras på olika former av samarbete, samverkan, samförstånd av olika slag. Livet är sällan indelat i fack, så hur ser samarbetet ut i den svenska skolan egentligen? Samarbetar lärare med varandra och över ämnesgränser? Förbereder vi eleverna på den helhet och de sammanhang som kopplar ihop allt som finns där ute?

Debatten om skolan har under de senaste åren i mångt och mycket handlat om kritik mot dagens "flumskola", om måluppfyllelse, kvalitetsredovisning, skolutveckling och bättre kvalitet. Ibland har det varit svårt att förstå vad som menas med "flumskola", hur skall skolutveckling ske för att förbättra skolan för elevernas kunskapande?

I vår utbildning har vi kontinuerligt mött litteratur och föreläsare som förespråkat ett holistiskt perspektiv på lärande så att ett helhetstänkande främjas hos eleverna. För att skolan skall kunna uppnå detta tror vi att lärare behöver samarbeta med varandra och över ämnesgränser. Det hävdas i olika sammanhang att lärare behöver utveckla ett ämnesövergripande samarbete, vilket förväntas leda till att stärka elevernas inlärningsprocess och hjälpa dem nå en större och djupare förståelse av hur världen och samhället hänger ihop. Dessa tankar finns i den pedagogiska modellen "whole language" som förespråkar kommunikation över ämnesgränserna. "Whole language" har en grundtanke att kommunikation är både grunden och det överbryggande i lärandet. Genom kommunikation via texter, samtal, föreläsningar, diskussioner används språket som det största och viktigaste verktyget för lärande. Kommunikationen skall vara gränslös och innefatta alla ämnen och situationer i skolans vardag (Lindö 2005). Också inom det sociokulturella perspektivet har samarbetet en stor roll. Lärandet ses som en social process som främst sker i samspel med andra, samt i ett historiskt och kulturellt sammanhang (Evenshaug & Hallen 2001).

I denna uppsats vill vi undersöka förekomsten av skolutveckling, samarbete och förekomst av ämnesövergripande arbete.

## **1.1 Syfte**

Vårt syfte är att undersöka lärares samarbete och i vilken utsträckning detta sker. Att se om samarbete finns i de pedagogiska arbetslagen i skolan och i så fall vad man samarbetar om.

### **1.1.1 Frågeställningar**

1. Hur och på vilket sätt skiljer sig innehållet i det man samtalar om mellan olika arbetslag?
2. Förekommer ämnesövergripande samarbete?

## 2. BAKGRUND

I detta kapitel redogörs för hur synen på samarbete har förändrats i styrdokumenterna över tid. Vi ger också exempel på ämnesövergripande arbete, aktuell forskning kring samarbete och skolkultur, samt olika perspektiv på skolutveckling.

### 2.1 *Samarbete i läroplanerna genom tiderna*

Införandet av en 9-årig grundskola istället för tidigare folkskola och realskola medförde nya sätt att se på skolan och medförde nya styrdokument för skolan. I dessa styrdokument har kravet på samarbete och samverkan successivt stärkts över tid. De tidiga läroplanerna, Läroplanen för grundskolan, år 1962 [Lgr 62] och Läroplanen för grundskolan, år 1969 [Lgr 69] delade tydligt upp ämnen och gav konkreta modeller för hur undervisningen skulle bedrivas och vad den skulle omfatta. Vissa delar talade också för en ämnesintegrerad undervisning. (Skolöverstyrelsen 1962; Skolöverstyrelsen 1969). Vidare talas om avsnitt som inte faller under ett enda ämne och därför ej heller bör behandlas inom enstaka områden. Läraren borde då behandla flera olika ämnen sida vid sida, detta gäller för samtliga stadier i skolan. Däremot står det inte något om att lärarna bör eller skall samarbeta/samverka med varandra (Skolöverstyrelsen 1969).

Under 1970-talet tillsattes en utredning om Skolans Inre Arbete (SIA-utredningen), man var inte nöjd med hur skolans verksamhet fungerade. Utredningen förde fram ett betänkande 1974, vilket kom att ligga till grund för arbetsenhetskonferensens och arbetsenhetens införande i skolförordningen 1978 (Kallós 1985). Införandet av arbetsenheter i skolan innebar ett steg från enbart ämnessamverkan till personalsamverkan.

I Läroplanen för grundskolan, år 1980 [Lgr 80] kan vi läsa ordet tema för första gången. Detta begrepp används i betydelsen ämnesfördjupning och inte som ett samlingsbegrepp för ämnesövergripande arbete. Dock fördes det fram förslag på att ämnesövergripande upplägg kan finnas. ”Om elever och lärare så önskar kan arbetet ha en ämnesövergripande uppläggning. Flera olika teman bör behandlas under ett läsår” (Skolverket 1980, s 36). Fokus börjar nu mer läggas på elevernas verklighetsbild och nyfikenhet. Undervisningen skall ske mer individualiserat än tidigare. Lärarens uppgift ligger tydligare i att försöka stimulera och väcka nyfikenhet hos eleverna så att de själva vill inhämta kunskap (Skolverket 1980).

Lgr 80 innebar att eleverna strukturerades i arbetsenheter vilka fördelades antingen horisontellt genom klasser i samma årskurs eller vertikalt med klasser i olika årskurser och stadier. Rektorsområdena bestämde själva vilken av modellerna man skulle tillämpa. Vi nämnde tidigare arbetsenhetens införande i skolförordningen och i Lgr 80 fick lärare som önskade mer samverkan, även bilda arbetslag inom sin arbetsenhet (Kallós 1985).

Under 1990-talet decentraliserades skolan och ansvaret för verksamheten lades ut från att tidigare varit statens ansvar till att vara kommunernas eget ansvar. Denna decentralisering påbörjades redan med de nya tankarna i Lgr 80 och aktualiserades genom införandet av den nya läroplanen 1994 (Berg 1999).

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, år 1994 (Lpo 94) är en målstyrd läroplan som inte detaljstyr undervisningen. Den talar om kvaliteter i kunskap och hur eleverna kan nå kvalitet i sin kunskapsinhämtning. Skolan har en viktig roll i att finna varje individ där denne befinner sig, att arbeta individualiserat och motivera och inspirera varje elev. Vidare menar man att kunskap kan ses på många olika sätt och kommer till uttryck i olika former. Dessa olika former samspelar med varandra. Skolan har i sitt uppdrag att skapa förutsättningar för att olika uttryckssätt och olika kunskapsformer får komma till tals och gemensamt formar en helhet i skolan (Skolverket 1998).

Ett helhetsperspektiv på lärande betonas och även rektors roll och skolans och lärarens roll beskrivs i termer av samverkan och samarbete. Rektors ansvar i fråga om utveckling av verksamheten finns också reglerad i skollagen där det bl.a. står att "Det åligger rektorn att särskilt verka för att utbildningen utvecklas" (SFS 1985:1100, 2 kap. § 2). Rektor har således ett ansvar för att utbildningen utvecklas, vilket i sin tur innebär skolutveckling.

### 2.1.3 Exempel på ämnesövergripande samarbete

Det finns många olika modeller för samarbete och ämnesövergripande arbete. "Whole language" modellen som vi nämnde i inledningen är en pedagogisk modell som används vid olika skolor i Sverige. Ett exempel på detta är litteraturprojektet Listiga räven, som genomfördes under åren 1995-1998 i Rinkeby utanför Stockholm (Alleklev & Lindvall 2000). En annan stark influens kommer från den danska Bifrostskolan, vars idéer har spridit sig till Sverige. Här finns det idag ett nätverk för skolor som arbetar efter Bifrostskolans pedagogiska modell, med cirka 40 registrerade skolor i detta nätverk. Ett exempel är Sjöstadens friskola i Västervik (Tillgänglig: <<http://www.sama.se/natverket/>> 2008-12-15).

Bifrostskolan startades i Danmark 1987 av lärare i samverkan med föräldrar. Skolan har för avsikt att lyfta fram varje individs möjlighet att lära utifrån sina förutsättningar och man tror på alla barns möjligheter att utvecklas och använda alla sina förmågor. Skolans miljö är anpassad för att det skall finnas möjlighet att lära genom alla sinnen och på varierande sätt för att allas behov skall mötas. Fantasi, experimenterande och upplevelser är några av utgångspunkterna för undervisningen (Sohlman 2000).

Bifrostskolan platsar i vår bakgrund i och med att den är ett exempel på vad en skola som präglas av samarbete och undervisning över ämnesgränser. Det är en skola som ser eleverna ur ett helhetsperspektiv och lärandet som en del i att bli en hel människa.

Undervisningssättet är temabaserat och utvecklas i samarbetet och dialogen mellan pedagoger och elever. Valda teman ligger till grund för kommande undervisning. Pedagogerna analyserar temat utifrån sina respektive ämnesområden och möjligheter till ämnesövergripande arbete. Mål för varje ämne görs utifrån läroplanen, då värderar den enskilde läraren vilka mål inom ett ämne som är viktiga med hänsyn till den enskilda undervisningsgruppen och innehållet. Samtliga traditionella färdigheterna såsom att kunna läsa, skriva och räkna ingår i undervisningen och ses som redskap för att kunna skapa mening och sammanhang. Man menar att de separata ämnena kan ingå i ett konstruktivt samarbete utan att förlora sin specifika identitet genom att använda de fackliga kunskaperna på nya sätt. Skolan följer läroplaner och arbetar målinriktat för att alla skall ha kunskap och insikt i alla ämnen, samtidigt som dessa måste sättas i ett sammanhang där eleverna är medaktörer i sitt skapande och lärande. Det finns en förening av ämnesövergripande undervisning genom lust att lära och projekt, samt traditionell färdighetsträning i kulturarv och disciplin (Sohlman 2000; Abidtrup Johansen, Rathe & Rathe 1997). "Det viktiga i det tvärfackliga arbetet är att facken inte är mål i sig, utan däremot redskap" (Abidtrup Johansen, Rathe & Rathe 1997. s 145). Vilket innebär att i det ämnesövergripande arbetet är det inte ämnena i sig som är målet för arbetet, de är redskap för den holistiska syn på lärande som Bifrostskolan förespråkar.

Lärarnas samarbete är organiserat i arbetslagsmöten och sker en gång i veckan, var tredje vecka diskuteras områden som är gemensamma för hela skolan. På arbetslagsmötena diskuteras de stora linjerna i arbetet som berör alla stadier, dvs. val av mindre inspirationstema, den dagliga och hela veckans organisation, struktur i verkstads- och projektarbetet, gemensamma kurser, material och arbetsklimat. Lärarna utgår från den överordnade målsättningen, läroplaner och lärarens olika ämneskompetenser i planeringen. Arbetslagsmöten präglas av hög informationsnivå



och en stor grad av öppenhet i diskussionerna för att stödja det samarbetande klimatet och åskådliggöra vardagsarbetet (Sohlman 2000).

## **2.2 Forskning om lärares samarbete**

När vi skall gå in på forskning kring samarbete inom skolor och arbetslag, gäller det att vi förtydligar vad som menas med samarbete och samverkan. Davidsson (2000) skiljer dessa begrepp åt genom att samverkan ges här en övergripande betydelse av människor som verkar i en gemensam verksamhet. Samarbete innebär ett mer konkret utförande av gemensamma arbetsuppgifter.

Arbetslagen enligt Davidsson (2000) är ett forum för potentiellt kollektivt lärande. Det beskrivs så att dialogen kring de gemensamma uppgifterna leder till att pedagogerna som lag kan lära mer än de gör på egen hand. Detta kan leda till ett mer organiserat handlande som leder processen framåt.

Samarbete över ämnesgränser och mellan personal vid skolor uppmärksammas i forskning världen över. Också forskning utanför Europa har visat att för fruktbart samarbete och god utveckling av undervisningen så att det kommer eleverna till gagn kräver att personalen i arbetslaget är hängivna sitt arbetslag och sitt arbete. Hängivna samarbetspartners litar på varandra i större utsträckning än personal i arbetslag där hängivelsen för lagarbetet är lägre. De arbetslag som uppvisar större hängivelse har också en större vikänsla och för samarbetet vidare i sin undervisning. Dessa arbetslag visar också en större öppenhet för andras åsikter och förslag (Egley, Henkin & Park 2005). Annan forskning stöder också detta fenomen kring samarbetande arbetslag och det finns indikationer på att samarbete och ämnesintegrerad undervisning hjälper både lärare och elever att lära mer. Genom att planera och genomföra projekt tillsammans utvecklar lärarlagen nya kompetenser och förmågor, vilket gagnar både lärarsamarbetet och elevernas syn på den egna utvecklingen (Daniels 1996).

Ohlsson (2004) har studerat lärares samarbete i arbetslag, med en utgångspunkt att läroplanerna förordar samarbete mellan pedagoger för att ge eleverna en sammanhängande utgångspunkt för lärande, och att skolan har ett uppdrag att forma demokratiska samhällsmedborgare. En annan utgångspunkt i hans forskning är att det görs skillnad på det arbete som lärarna utför i klassrummen med eleverna till vardags och de formuleringar som finns i styrdokumentet. Han menar att det finns en stor frihet för pedagoger att utforma sitt yrkesutövande, vilket öppnar för ett utvecklingsperspektiv nerifrån och upp, ett så kallat bottom-up perspektiv, som kan ses som ett initiativ från lärarna själva. Därför är skolan en gemensam angelägenhet och bör utformas demokratiskt och i samarbete för att forma skolans verksamhet.

Ahlstrand (1995) menar att lärare är mer samarbetsbenägna när det gäller områden som rör elevvård och mindre villiga till samarbete när det gäller samplanering av undervisningsinnehåll. Det har visat sig genom både internationell och svensk forskning att de finns motstånd i skolan till att arbeta på ett mer samarbetande plan. Som orsaker till detta lyfter Granberg och Ohlsson (2004) fram bland annat den individualistiska traditionen inom läraryrket, etablerade skolkulturer och även brist på kompetens och förståelse hos enskilda lärare.

### **2.2.1 Forskning kring samarbete och skolkultur**

Hargreaves (1998) menar att samarbete eller uteblivet samarbete mellan lärare inte enbart kan ses ur individuella aspekter utan har också med arbetsplatsen att göra, hur skolkulturen ser ut på den aktuella skolan. Det finns enligt Hargreaves (i Ohlsson 2004, s17) fyra olika skolkulturer:

1. den individualistiska skolkulturen, där lärarna arbetar i huvudsak individuellt och där samarbeten sällan förekommer.
2. den samarbetsinriktade skolkulturen, kännetecknas av spontana och frivilliga samarbeten mellan lärare som fritt bildar olika konstellationer.
3. den påtvingade kollegialiteten, utmärks av att lärarna tvingas till samverkan och samarbetsprojekt, trots att de hellre skulle arbeta på andra sätt i andra former.
4. den balkaniserade skolkulturen, kännetecknas av olika grupperingar med olika status som drar upp gränser för varandra. Man identifierar sig med de andra medlemmarna i gruppen och utbyte av arbetsrelaterade frågor rör sig inom den egna gruppen. Dessa grupper kan vara starka och svåra att tränga igenom och kan göra det svårt att samarbeta om områden som rör verksamheten.

Hargreaves (1998) gör en distinktion mellan den påtvingade kollegialiteten och den samarbetsinriktade skolkulturen och menar att ledningen i sin iver att skapa framåtskridande och minska isolering tvingar in lärare i en styrd form av samarbete, vilken riskerar utplåna lärarnas egen individualitet. En individualitet som Hargreaves (1998) menar har vissa förtjänster, t ex omsorg om den egna klassen, där glädje och tillfredställelse finns i samvaron med eleverna. I förlängningen kan ledningen genom påtvingad kollegialitet stävja oförutsägbara samarbetsprocesser, som initieras av lärarna själva och ersätta dessa med mer kontrollerade och administrativa former.

Den samarbetsinriktade formen av skolkultur är där initiativen till samarbete kommer ur lärarnas vardagsarbete med varandra. Hargreaves (1998) menar att detta samarbete är ett sätt att utvecklas tillsammans och lära av varandra och dra nytta av varandras erfarenheter. Att arbeta utifrån gemenskap och stöd från sina kollegor gör det dessutom lättare att våga mer och pröva nya vägar och tankebanor. Därför finns det en länk mellan samarbete och skolutveckling. Det är ett genuint och autentiskt samarbete där lärarna själva är upphovet till förändring.

## 2.2.2 Perspektiv på skolutveckling

Skolutveckling är ett mångfacetterat fenomen, ett aktuellt forskningsområde och vi väljer att redovisa några olika perspektiv med olika fokus för att ge en tydligare bild av detta stora område. Perspektiven behandlar olika delar av skolutveckling. Vi ser att det finns många likheter mellan perspektiven, men att samtliga på olika sätt betonar vikten av lärares samarbete, kommunikation och lärande. Däremot skiljer de sig i fokus på hur man ser förleden till detta skolutvecklande klimat. Arbetssätten inom de olika perspektiven skiljer sig åt genom de olika fokus som perspektiven representerar.

- Skolutveckling som fråga att utveckla skolan till en lärande organisation

Scherp (2003) ser skolutveckling som en fråga att utveckla skolan till en lärande organisation. I sin forskning har han funnit stöd för att, ett medvetet förståelseinriktat lärande hos lärarna förändrar och förbättrar skolan. Scherp ser skolutveckling som problembaserad, om man hanterar vardagsproblem medvetet och med förståelse lär man sig att hantera sin verksamhet på nya sätt. Med detta menas att allt samspel, allt samarbete, handlar om att handskas med problem. Inte nödvändigtvis konflikter utan generellt som problem i vetenskaplig betydelse, att se, tolka och hantera olika mönster. Detta gäller för alla delar av skolans värld, läraren, ledningen och hela skolor. Genom att medvetet implementera kunskapsbaserade förändringar i skolan åstadkommer vi en utveckling. Kvaliteten i skolans verksamhet beror på hur man löser sina problem, hur man ser mönstren och förändrar dessa. Skolledarens främsta uppgift enligt Scherp (2003) är att skapa en djupare förståelse för skolans uppdrag, och leda personalens lärande för att i förlängningen utveckla elevernas lärande till ett mer komplett och utvecklande lärande.

- Skolutveckling som förändring av lokala organisationer

Detta perspektiv sätter infrastrukturen i skolan i centrum. Blossing (2003) menar att genom att förbättra infrastrukturen så att information och kommunikationsflödet sker utan förvirring och villovägar, så vet alla vad som händer, när det händer och hur det händer. Därigenom kan effektiv tid läggas på det pedagogiska samtalet och den pedagogiska planeringen. Det är viktigt att lärarna ser den pedagogiska verksamheten som ett gemensamt ansvar och samarbetar med varandra, men för att detta skall kunna ske måste först infrastrukturen i den enskilda skolan fungera effektivt. Genom ett tillåtande klimat och väl fungerande infrastruktur kan lärare tillåtas att kommentera och utvärdera varandras undervisning och på så vis komma vidare och förbättra den pedagogiska verksamheten. Reglerna och rutinerna på skolan bör vara enkla och tydliga, men ej otillåtande. Det måste finnas utrymme för experimenterande undervisningsmetoder också.

- Skolutveckling som utveckling av effektiva skolor

Grosin (2003) menar att internationell forskning och hans egen forskning i Sverige kring framgångsrika/effektiva skolor, visar att det inte endast är elevers sociala bakgrund som påverkar skolornas framgång vad gäller måluppfyllelse. Med skolors effektivitet avses hur stor andel elever vid skolan som når de uppsatta målen. Områden med lägre social status har i genomsnitt lägre måluppfyllelse, men många exempel visar att en dedikerad och medveten lärarkår kan åstadkomma ett akademiskt klimat även på en skola i ett sådant område. Denna dedikerade lärarkår måste samarbeta i sin ståndpunkt kring synen på eleverna. Attityderna hos rektor och lärare, samt kulturen på skolan spelar stor roll för skolans effektivitet. Genom att rektor tar ett pedagogiskt ansvar, genom att lärare tror att elever kan och strävar efter att göra skolklimatet stödjande och tillåtande och genom att förändra skolans inre kultur till att tro på elevernas förmågor, oavsett social status, kan skolor bli mer effektiva och nå högre måluppfyllelse.

- Skolutveckling som förändring av arbetsrelationer

Granström (2003) menar att ingen skolutveckling kan ske utan att det sker en förändring av de olika roller som existerar i skolan. Granström refererar till tre olika former av roller. Den strukturella rollen som handlar om position inom den organisationella strukturen. Den interaktionistiska rollen som är situationsbunden och handlar om individen i en social situation. Den systematiska rollen som handlar om individens funktion, dvs. en samarbetande roll för individen och dennes uppgifter inom den målstyrda organisationen. Det vardagliga arbetet, relationer och samarbete mellan individer på skolan påverkas av situationer, arbetsuppgifter och strukturer. För att utveckling och förändring skall kunna ske behöver individerna i skolans organisation vara medvetna om dessa processer. Vissa processer är svårare att nå och andra lättare att nå och därmed förändra medan andra kräver mer medvetet arbete för att förändras. Det första steget till skolutveckling är med andra ord att öka förståelsen för dessa olika rollberoende processer och förändra sin egen roll inom den dynamiken.

- Skolutveckling i ett internationellt perspektiv

Hameyer (2003) beskriver forskning och erfarenheter kring skolutveckling inom olika europeiska länder i termer av ökad samverkan och samarbete. Detta gäller bland interna kommunikationsmönster som fått ökad spännvidd och större öppenhet, det gäller samarbetet med kommunerna och det gäller samarbete inom skolor med bl a. projekt för ökat lärande för elever. Begreppet skolutveckling är diversifierat i Europa generellt liksom här i Sverige, gemensamt är dock en tendens att se skolutveckling som en långsiktig process med bestående förändringar genom noggrann planering. Skolor och kommuner strävar efter ett samarbetande och målorienterat lärande för utveckling. Vidare menar Hameyer (2003) att Europas skolor visar en trend att bli en lärmiljö som uppmuntrar till nya lärosätt och utvärdering av gamla traditioner. Fokus läggs på elevernas behov och deras sätt att lära. Lärarna bör stödjas genom kontinuerlig och långsiktig kompetenshöjning, återkoppling. Utvärdering av projekt, utbildning och lärarkompetens sker med regelbundenhet. Ledarskapet i skolan tar allt större plats och är viktigt för skolans inre kulturer och för styrning av förändringsprocesser i skolor. Skolor över nästan hela Europa ges en större frihet att bestämma över pedagogiska modeller och styrningen av den enskilda skolan och staterna i sin tur satsar mer på efterkontroll av skolornas kvalitet.

## **2.3 Teoretisk referensram**

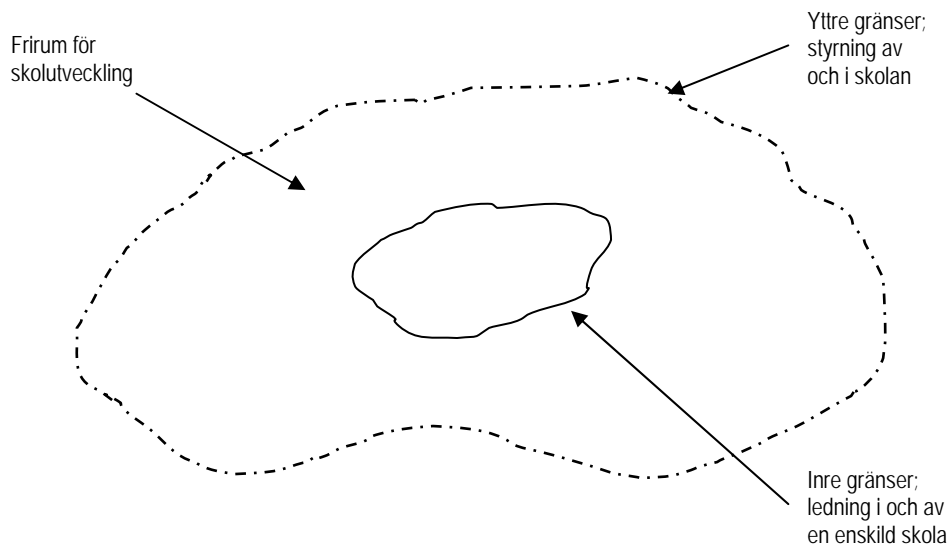
Skolutveckling kan således ses ur många olika perspektiv. Att se till alla delar av samarbete eller skolutveckling var en för oss oöverstiglig uppgift. I vårt arbete har vi därför valt att fokusera på skolutveckling ur ett samarbetsperspektiv, där lärare tillsammans upptäcker nya delar av verksamhetsområdet och gemensamt arbetar för nya vägar att nå utveckling. Fortsättningsvis hänvisar vi till perspektiv och forskning med detta fokus. Vi vill förklara hur vi i vårt arbete ser en röd tråd från det omfattande begreppet skolutveckling ner till samarbete mellan lärare och vidare ända ner till arbetet med eleverna i kärnämnena.

### **2.3.1 Skolutveckling som erövring av frirum**

Berg (1999) menar att skolutveckling inte kan ske annat än i en samarbetande skolkultur. Det vill säga en skola där lärare samtalar, samarbetar och har en gemensam syn på elevers lärande och utveckling. Det är en arbetsplats som präglas av riklig information och öppenhet mellan kollegor. Dessa kollegor för pedagogiska samtal och samarbetar från en gemensam utgångspunkt. Det decentraliserade skolsystemet ger lärare ett mycket större tolkningsutrymme av sin yrkesroll och av styrdokumentet. Det medför också att lärare tillsammans med skolledning ansvarar för att skolans verksamhet utvecklas. Begreppet skolkultur utgörs av ett sammelsurium av olika sociala fenomen. Det kan röra sig om de historiska traditionerna som ligger till grund för organisationen, de värdegrunder som finns, lärares professionalism och yrkesnormer. Skolkulturen är enligt Berg (1999) den enskilt viktigaste faktorn för utveckling.

### 2.3.1.1 Frirummet

Berg (1999) beskriver vägen till skolutveckling i sin frirumsmodell, som erövring av handlingsutrymmet (frirummet) mellan den lokala skolans ledning/kultur och det nationellt satta ramverket. De inre gränserna för skolans verksamhet utgörs av den rådande lokala skolkulturen, dess vardagsarbete och värdegrund. De yttre gränserna utgörs av lagar, styrdokument, och skolans historiska bakgrund. En skolutvecklingsprocess startar med analys av rådande skolkultur och blir utgångspunkt för att kunna förändra verksamhetsplaneringen och driva den framåt. Förutsättningen för skolutveckling, genom erövrande av frirum är en samarbetande skolkultur. Pedagogerna bör ha kunskap om den egna rådande skolkulturen och de inre gränserna, samt kunskaper om de yttre gränserna och tillsammans med varandra granska dessa gränser för att kunna ta frirummet i anspråk.



Figur 1. Frirumsmodellen (Berg 1999, s 13)

### 2.3.1.2 De pedagogiska arven

Den bildningshistoria som format dagens skola utgår enligt Berg (1999) från två grundläggande pedagogiska arv. Det ena representeras av Dewey, som myntade begreppet "learning by doing" och satte eleven i centrum. Detta synsätt är ett av de fundament som ligger till grund för det man kallar skolans officiella läroplan, med styrdokument som ålägger personer i skolans värld att samarbeta och arbeta ämnesövergripande.

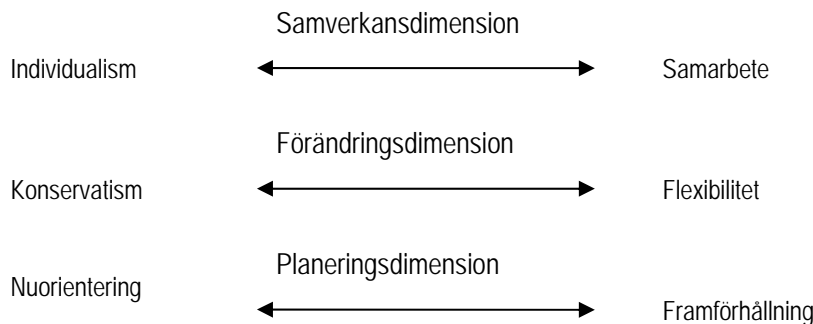
Ett annat fundament representeras av Herbarts uppfostringsdoktrin som gick ut på underkastelse och inrättning i ledet. Detta synsätt ligger till grund för den dolda läroplanen, som går ut på att elever lär sig vänta, utöva självkontroll samt underordna sig skolans auktoriteter. Den dolda läroplanen stämmer inte överens med de officiella styrdokument, men lever ändå starkt kvar inom skolans väggar som en dominerande värdegrund. Brytningen mellan dessa två pedagogiska arv kan ses i brytningspunkten mellan det gamla bondesamhällets värderingar och det demokratiska industrisamhällets uppkomst. Synsätten utgör två olika traditioner inom skolans värld. Det ena märks tydligt i skolans officiella styrdokument och det andra finns som en del av den dolda läroplanen i skolans tradition och arv, detta är de värdegrunder som finns i de pedagogiska arven (Berg 1999, s 56-59).

### 2.3.1.3 Yrkesnormer

Enligt Berg (1999) kan lärares yrkesnormer, kåranda, sägas utgöra en del i hur en skolas kultur uppfattas. Kårandan är en del av lärares professionalism och man kan urskilja två perspektiv; den avgränsade och den utvidgade professionalism, vilka i sin tur kan delas in i tre understående dimensioner.

Det första perspektivet, den utvidgade professionalism, kan ses i ljuset av den officiella läroplanen där kårandan kännetecknas av en framåtsträvande skolideologi och pedagogik. Detta kan i läroplaner uttryckas med ord som samarbete, flexibilitet och framförhållning och i denna kåranda kan vi finna möjligheter för skolutveckling. Den andra, den avgränsade professionalism, kan ses i ljuset av den dolda läroplanens värdegrund. Detta kan uttryckas såsom konservatism, individualism och nuorientering (Berg 1999).

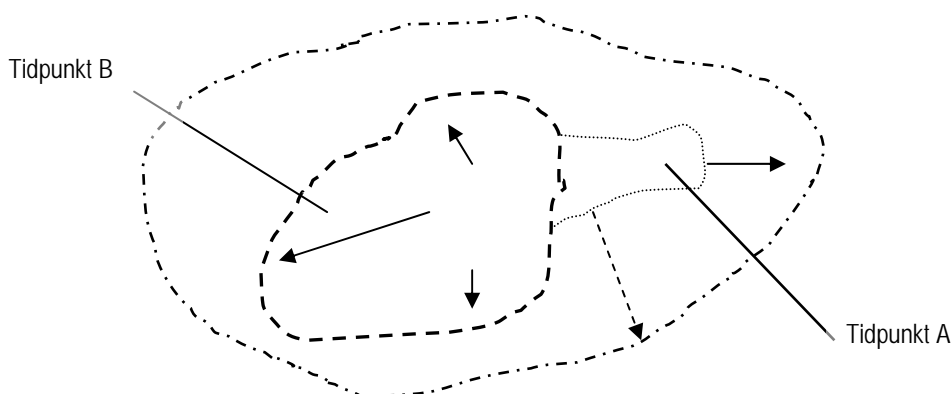
De tre dimensionerna kan ställas mot varandra i en skala där individualism – samarbete står för en samverkansdimension, konservatism – flexibilitet står för en förändringsdimension och nuorientering – framförhållning står för en planeringsdimension. Dessa tre dimensioner kan fungera som verktyg i genomförandet av en kulturanalys på en skola. Dimensionernas motpoler utgör ytterligheterna. Var en enskild skola befinner sig i dessa dimensioner måste undersökas från fall till fall. Man kan få ett mått på skolkulturen, om det är en samarbetande och förändringsbenägen verksamhet (Berg 1999).



Figur 2. Avgränsad kontra utvidgad professionalism (fritt från Berg 1999, ss. 43-46)

### 2.3.2 Högbergs aktionsanalys

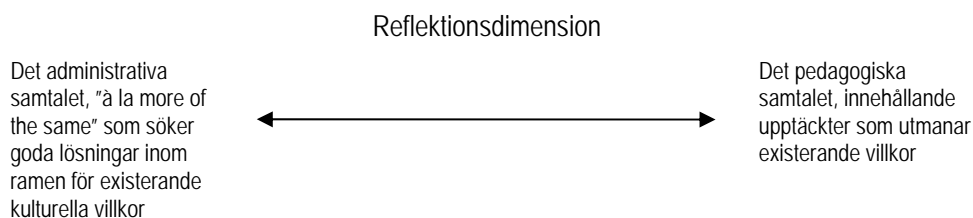
Högberg (2005) ser frirumsmodellen och kulturanalysen som viktiga aspekter när det gäller att kartlägga hur skolors vardagsarbete faktiskt ser ut. Däremot menar han att kulturanalysen inte förmår att spegla själva processen, själva erövrandet av frirummet. För att kunna se processen behövs ett annat analysinstrument, en aktionsanalys som undersöker processen, dvs. agerandet i organisationen. Det handlar då om arbetsgruppers agerande ställt i förhållande till att upptäcka frirummet för att sedan erövra det och göra det till sitt eget.



Figur 3. Frirumsmodellen i ett skolutvecklingsperspektiv (Högberg 2005, s 30).

Högbergs aktionsanalys är en modell som utgår från två dimensioner där den ena dimensionen handlar om upptäckt och den andra om erövrande. Dessa två dimensioner existerar tillsammans och kan erbjuda olika kombinationer av de båda dimensionerna.

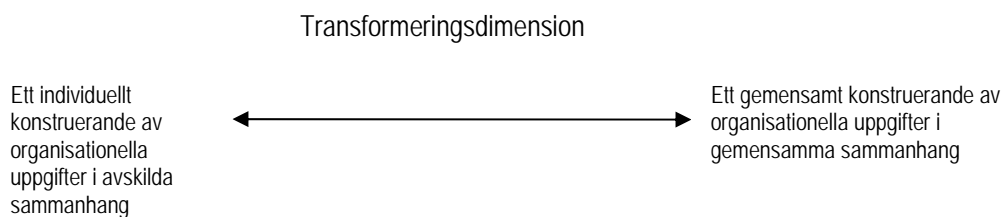
Den första dimensionen kallas för *reflektionsdimensionen* och berör arbetslagets förmåga att upptäcka frirummet, att se och erfara något nytt. Reflektion handlar om tänkande på olika nivåer. Inom arbetslaget menar Högberg (2005) att reflektionsdimensionen på den ena sidan kan belysas såsom ett pedagogiskt samtal och att administrativt samtal på den andra sidan. Det pedagogiska samtalet leder till analys och eftertanke, som i sin tur leder till att utmana existerande kulturer och mönster. Arbetslagets medlemmar tar del av varandras tankar, erfarenheter och åsikter och inkorporerar dessa med varandra för att se nya vägar. På den andra sidan, i det administrativa samtalet, finner vi ett arbetslag som är mer statiskt och söker svar på frågor inom det bekanta där man diskuterar problem och lösningar inom ramarna som redan finns, organisationens inre gränser, och löser frågor med redan beprövade metoder.



Figur 4. Reflektionsdimensionen (Högberg 2005, s 36)

Den andra dimensionen kallas *transformeringsdimension* och handlar om att erövra frirummet. Erövring av frirummet är arbetsamt och möter ofta motstånd. För att lära nytt måste också någon form av avlärnning av det gamla ske. Högberg (2005) menar att om skolutveckling skall ske så måste det ske förändringar av arbetslagens uppgifter. Trampar man bara på sker inget nytt.

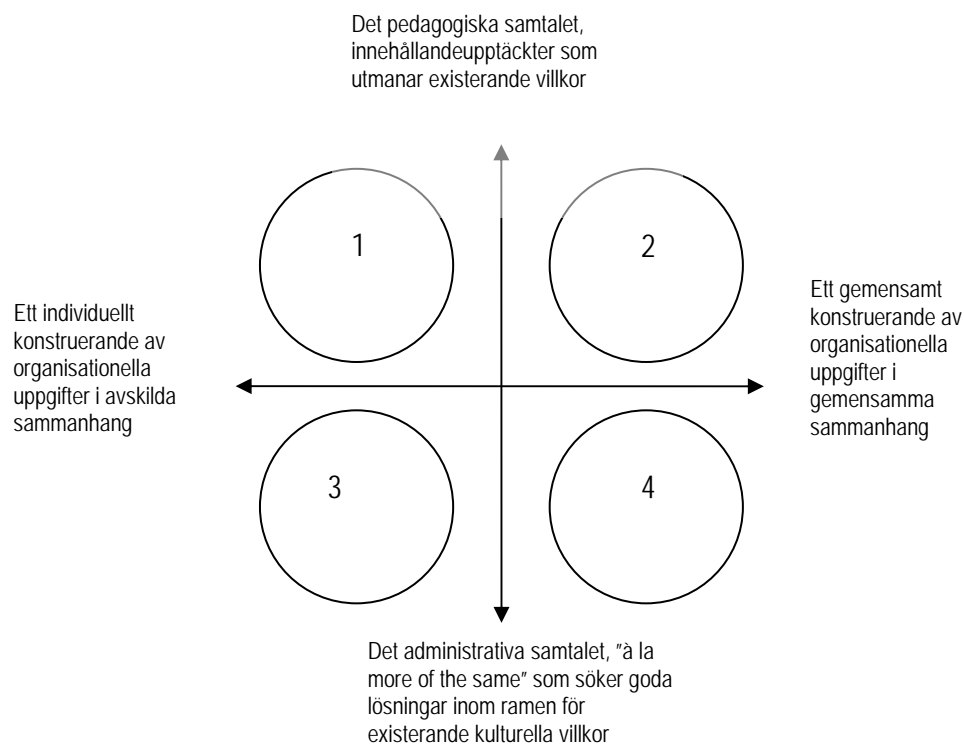
För att det skall kunna ske någon erövring av frirummet måste arbetsgruppen gemensamt fatta beslut och medvetet röra sig i den riktningen. Detta kräver samarbete och respekt för varandras åsikter och argument. Därigenom skapas en kraft för förändring av arbetssätt och skapande av gemensamma organisationella uppgifter av de statligt ålagda uppdragen. Denna dimension handlar om en individuell konstruktion av uppgift på den ena sidan och en gemensam uppgift på den andra (Högberg, 2005).



Figur 5. Transformeringsdimensionen (Högberg 2005, s 39)

Högberg (2005) sätter samman dessa dimensioner i vad han kallar en *aktionsmodell* och skapar ett analysinstrument. Ett hjälpmedel för att kunna analysera och dra slutsatser om skolutveckling äger rum i arbetsgrupper. För att utveckling skall ske så måste förändring ske, men förändringen bör också ske som ett gemensamt svar på upptäckandet av frirummet. När reflektionsdimensionen och transformeringsdimensionen sammanförs skapas fyra fält i modellen. Dessa fält utgör fyra teoretiska idealtyper i webersk mening, dvs. en fullständig form utan värdering och bedömning. Det handlar om en idealiserad teoretisk konstruktion som ett empiriskt utfall kan jämföras mot.





Figur 6. Aktionsmodellen (Högberg 2005, s 41)

Högberg karakteriserar dessa fyra idealtyper efter deras karakteristika. Konstruktionen utgör en tolkningsram för analys av arbetsgruppers och arbetslags gemensamma kulturer och processer, ej den enskilda individens plats i gruppen (Högberg 2005).

Då vi använder oss av Högbergs aktionsanalys i vår undersökning beskriver vi nedan modellens olika idealtyper.

#### • **Idealtyp 1: Seminariet**

Detta arbetslag karaktäriseras av medvetna diskussioner och samtal kring verksamheten i stort. Medlemmarna ökar sin förståelse för vad som sker i vardagens arbete och tar del av varandras åsikter, kunskaper och teorier. Utvärderingar ses som en värdefull del av detta. Diskussioner förs på basis av styrdokument och regelverk för skolan, samhällsfrågors påverkan på verksamheten etc. Elevärenden och elevvårdsfrågor diskuteras på liknande vis, ur olika perspektiv och med olika förståelse.

Samtalen skapar insikter om hur arbetet bör organiseras och hur verksamheten bör organiseras. Gruppen upplever diskussionerna som lärorika och intressanta. Dock förs dessa samtal vid sidan av verksamheten och reflektionerna görs på ett individuellt plan. Det leder inte till ökat samarbete, utan påverkar enbart utformandet av arbetet för den enskilde (Högberg 2005, s 43).

#### • **Idealtyp 2: Medveten handling**

Detta arbetslag har liknande pedagogiska samtal som "seminariet", med den skillnaden att dessa samtal leder till gemensamma beslut. Samtalen och diskussionerna strävar efter att medvetet göra gemensamma ställningstaganden efter att positiva och negativa konsekvenser beaktats och gemensamt agerande följer. Arbetslaget strävar mot gemensamma mål och omvärderar arbetssätt när dessa inte faller ut såsom planerat, man väljer bort vissa ageranden då gruppen är medveten om att allt inte kan göras samtidigt. Förändringar av gemensamma överenskommelser görs på

basis av de regelverk som skolan verkar inom. Arbetslagets handlingar bottnar i medvetna gemensamma beslut.

Medlemmarna i arbetslaget ser arbetslaget som det forum i vilket grunden för den dagliga verksamheten ligger. Genom de pedagogiska samtalen arbetar arbetslaget utifrån en medveten och gemensam grund (Högberg 2005, s 43).

- **Idealtyp 3: Trampa vatten**

Detta arbetslag karakteriseras av att samtalen rör sig i cirklar. Medlemmarna uppfattar inte att det händer något. Man debatterar samma frågor om och om igen eftersom det inte fattas några beslut. Arbetslagets roll ses som meningslöst och diskussionerna rör ofta områden som inte rör arbetslagets uppgifter. Problem hänförs ofta till orsaker utanför arbetslaget, men leder inte till förändring i arbetssätt. Individerna själva agerar individuellt i situationer och problem utan gemensam handlingsplan eller gemensamt fattade beslut.

Diskussioner kring elevvårdsärenden uppfattas ibland som gemensamma, men gemensamma förhållningssätt existerar inte. Ett visst samarbete mellan medlemmar kan förekomma spontant, men har inte med arbetslaget att göra (Högberg 2005, s 43).

- **Idealtyp 4: Oj, vad vi jobbar**

Detta arbetslag planerar mycket arbete tillsammans och får mycket gjort. Projekten avlöser varandra och fokus ligger i görandet. Arbetsklimatet är öppet och tillåtande och nya arbetsformer ges utrymme. Nya idéer köps omedelbart och arbetet rusar vidare. De reflekterande samtalen finns inte, man funderar inte på hur arbetssätt och mål står i förhållande till varandra. Det görs inga utvärderingar av vad eleverna lär sig på dessa gemensamma projekt, endast elevernas positiva och negativa upplevelser av arbetet samlas in för att forma nästa arbete. När nya arbetsformer testas finns ingen eftertanke eller reflektion kring vad dessa metoder skall åstadkomma eller ha för funktion. Elevvårdsärenden hanteras gemensamt då dessa ses som en del av det dagliga arbetet.

Medlemmarna i detta arbetslag uppfattar arbetslaget som viktigt, det finns en stor känsla av att höra ihop och de flesta medlemmarna känner sig tillfredsställda i sitt arbete (Högberg 2005, s 44).

### 2.3.2.1 Högbergs aktionsanalys som metod

Högbergs aktionsanalys avser att undersöka processen av frirumserövrande. Processen där man upptäcker och ser nya sidor av verksamhetsområdet och gör det till sitt eget i en gemensam förändring av arbetssätt. Högberg (2005) menar att det mest lämpliga sättet att undersöka processen är genom deltagande observation. Intervjun kan vara tillrådig, men utgör alltid en andrahandskälla och ger uttryck för åsikter snarare än vad som faktiskt äger rum.

Databearbetningsprocessen för aktionsanalysen genomgår tre olika bedömningar av forskaren. Forskaren skall först bestämma vad som är ärenden i den observerade arbetsgruppträffen. Efter ärendebestämningen görs sedan bedömningen av dessa ärenden; handlar det om aspekten form, handlar det om aspekten innehåll, samt slutligen om det leder till någon form av beslut. Dessa olika bedömningar kan sedan kategoriseras enligt nedanstående tabell (Högberg 2005, s 45-49).

Tabell 1. Tabell för kategorisering av samtal och konstruktion till uppgift (Högberg, 2005, s 49)

	Ärenden väckta inom arbetslaget av personal	Ärenden väckta inom arbetslaget av elever	Ärenden väckta utom arbetslaget	Avsaknad av beslut.	Tagna beslut		
					med individuell konsekvens av beslut	som gemensam överenskommelse	varav referens till tidigare tagna beslut
(Pedagogiskt samtal)							
Innehålls frågor	↑ ↓						
Form frågor							
(Administrativt samtal)				(Individuell konstruktion av uppgift)	↔	(Gemensam konstruktion av uppgift)	

### **3. METOD**

Vi har tidigare delvis redogjort för metodiska inslag genom Högbergs aktionsanalys. Under denna rubrik kommer vi att ytterligare komplettera detta genom en redogörelse av observation och intervju som metod.

Inom metodologin skiljer man vanligtvis mellan kvalitativa och kvantitativa metoder och forskning. Dessa olika metoder har sin grund i två stora vetenskapliga inriktningar, positivismen och hermeneutiken. Den positivistiska traditionen omfattar de naturvetenskapliga områdena. Denna tradition har sina rötter i ett kvantitativt förhållningssätt. Man eftersträvar mätbara och kvantifierbara data, vilka bör vara direkt observerbara. Forskaren står utanför och tittar in på verksamheten. Den hermeneutiska traditionen bearbetar humanistiska områden och innebär ett förståelseinriktat och tolkande perspektiv. Denna forskningsansats beskrivs såsom kvalitativ, dvs. forskaren är en del av eller åtminstone medveten om sin egen påverkan på undersökningen. Ingen forskare kan vara helt objektiv, utan egna erfarenheter påverkar tolkningen av insamlade data (Backman 1998; Kylén 2004).

#### **3.1 Redskap för datainsamling**

Då vår undersökning utspelar sig inom det humanistiska området och vi valt att använda oss av en existerande analysmodell för att undersöka vårt syfte använde vi oss av kvalitativa undersökningsredskap. Vår analysmodell förutsätter enligt Högberg (2005) den deltagande observationen som undersökningsmetod. Utöver denna har vi också valt att följa upp våra observationer med intervjuer i fokusgrupper i arbetslagen.

##### **3.1.1 Observation**

Observation handlar om att se något bekant med nya ögon och tolka situationer. Genom att systematiskt observera och fortlöpande dokumentera observationen istället för att godtyckligt observera vissa skeenden ökar möjligheterna att kunna tolka situationer mer objektivt. Observation kan ske fortlöpande genom korta skriftliga kommentarer i presens eller mer strukturerat genom att på förväg definiera vad som skall observeras. Observation kan också ske schematiskt där protokoll förs i scheman (Kihlström 2006; Kylén 2004, ss 95-98).

Vi har tillämpat ett strukturerat observationssätt, vilket skulle kunna tolkas som en kvantitativ undersökningsmetod (Bryman 1997, s 21). Vår observation var strukturerad så att tid och plats och avsikt med observationen var förutbestämd. Arbetslagsmötet och de samtal och diskussioner som förs då. Däremot hade vi inte ett kvantifierande schema att fylla i vid respektive observationstillfälle. All observation är subjektiv i och med att det handlar om att se något precis när det händer och forskaren tolkar data genom sina egna erfarenheter. Genom att planera och strukturera observationen kan forskaren minska den subjektiva tolkningen och göra sammanställningen av observerade data mer entydiga och tillförlitliga (Kylén 2004, s 10, ss 95-98). Vi satt med vid arbetslagsträffarna och spelade in samtalen som fördes av lärarna. Vi antecknade också under mötets gång för att försöka ta in så mycket information som möjligt. Genom detta observationssätt fick vi insamlat de data som var relevanta för vår analysmodell och vi kunde strukturera insamlade data efter observationstillfällena.

### **3.1.2 Intervju**

En kvalitativ intervju liknar ett samtal, skillnaden är att intervjun har ett förutbestämt fokus (Kihlström 2006). Intervjun utgör den andra undersökningsmetoden i vårt arbete, med fokus på respondenternas upplevelse av arbetslagets syfte och dess betydelse för arbetssätt och handlingsmönster.

Vi har använt intervjuer för att komplettera informationen från observationerna. En intervju förutsätter att intervjuaren och respondenten har en avsikt eller ett syfte med utfrågningen. Intervjuaren söker information om något och denna avgränsning bestämmer vilken riktning intervjun kommer att ta. I ett samtal påverkar båda parter vilken riktning samtalet tar. Skillnaden i avgränsning och syfte utgör den största skillnaden mellan samtalet och intervjun (Lantz 2007, ss10-15).

Vi ville försöka ta reda på hur lärarna tänker och resonerar inom arbetslagen i relation till arbetslagets uppgifter. Genom en kvalitativ fokusgruppsintervju kunde vi söka fördjupad förståelse för vårt syfte, samarbete inom arbetslag. Detta innebar att vi använde oss av en öppen intervjuform för att nå uppfattningar hos respondenterna, där respondenterna hade möjlighet att resonera kring problemområdet (Lantz 2007). Då vi var intresserade av samarbete inom arbetslag ville vi inte gå in och undersöka individernas uppfattningar utan istället se arbetslagen tillsammans i diskussion kring ett förutbestämt område (se bilaga 1). Fokusgruppsintervjun skiljer sig något från en traditionell gruppintervju då den har karaktären av en diskussion, snarare än en intervju. Vi ville att lärarna inom arbetslaget skulle resonera kring problemområdet. För att få en så levande diskussion som möjligt satt vi med och styrde diskussionerna kring vårt problemområde med hjälp av följdfrågor när diskussionerna stagnerade. Noteringsblock och ljudinspelning användes för att dokumentera intervjuerna (Kihlström 2006; Kylén 2004, ss 17-40).

### **3.2 Urval**

Vi ville se om det fanns samarbete i arbetslagen och vad man i så fall samarbetar om. Vi undrade om samarbetet berör ämnesövergripande arbete, hur samarbetet ser ut och om samarbetet skiljer sig åt mellan de olika arbetslagen.

För att kunna söka svar på vårt syfte och våra frågeställningar valde vi två f-6 skolor i Västsverige, med totalt 6 olika arbetslag. Arbetslagen ur den pedagogiska personalen utgör undersökningspersonerna. Vårt utbildningsområde rör grundskolans yngre år och därför valde vi två f-6 skolor. Vidare visste vi att dessa skolor har liknande struktur kring arbetslagens sammansättning, dvs. vertikalspåret, samt samma form av kontinuerliga schemalagda träffar en gång i veckan. Dessutom omges skolorna av liknande homogena samhällen, vilket ger en större liknande omgivning än om vi valt skolor med stor samhällelig spridning. Detta såg vi inte som något negativt för vår undersökning.

### 3.2.1 Skolorna - kartläggning

**Skola 1** byggdes 1999 och är en f-6 skola i två plan, med fritidshem. Skolan är belägen i ett mindre samhälle strax utanför en större stad. Området där skolan ligger består mestadels av villor och räknas som ett övre medelklassområde. Skolan har ca 40 anställda pedagoger med cirka 350 elever fördelade på 17 klasser, som går tvåparallelligt. Majoriteten av elevgruppen är födda i Sverige, med svenska som modersmål.

Klassrummen och övriga utrymmen på skolan är ljusa och öppna. Byggnadsmaterialen i skolan består av tegel, ljusa träslag och ljusa färger. Skolan är byggd i en L-form och bottenvåningen har en lång ringlande korridor med små gemensamma ytor mellan klassrummen, här finns också matsal, bibliotek, personalrum, konferensrum och arbetsrum. Övervåningen har ett något större gemensamt utrymme mellan rummen där det finns soffor och bord, samt 5 extra arbetsrum. Det är mycket fönster och även fönster in till klassrummen med ljusinsläpp. Det enda större gemensamma utrymme förutom idrottsallen är matsalen som har en liten scen. Eleverna sitter vanligtvis vid stora bord i klassrummet fem sex stycken vid varje bord. De har sina saker i lådhurtsar och de flesta rum har en soffa och lugnt hörn samt ett gruppum. År 6 går i paviljonger en bit från huvudbyggnaden.

Skolgården är stor och har tillgång till ett litet skogsparti. Det finns en stor fotbollsplan, gungor, pingisbord, mindre bandyplaner och lekställning.

**Skola 2** är en f-6 skola i två plan, med fritidshem och förskola. Skolan är belägen i ett litet samhälle på landsbygden omgärdad av mestadels villor och är ett medelklassområde. Skolan har cirka 120 elever och ca 12 anställda pedagoger.

Miljön är ljus och klassrummen stora. Eleverna sitter vid stora gruppbord om fem sex stycken elever vid varje. De har sina saker i lådhurtsar. Elevantalet i klasserna är sällan över 20 och det finns endast en klass per årskurs.

Bottenvåningen består av matsal, slöjdsalar, bibliotek, idrottsplan, och inhyser även en förskolas småbarnsavdelning. Biblioteket är öppet och ligger mitt i skolan. Det omgärdas av lite bänkar och ett öppet datorutrymme. Detta är en liten samlingspunkt för eleverna. Övervåningen består av personalrum, datorsal, musiksalar och klassrum. Skolgården är stor med angränsande skog där eleverna kan leka och bygga kojor. Det finns två fotbollsplaner och pingisbord ute tillsammans med gungor och leksaksbod.

#### 3.2.1.1 Arbetslagen och arbetslagsträffar

Arbetslagen i undersökningen är 6 till antalet i vilka pedagoger från f-6 ingår. Varje arbetslag består av pedagoger fördelade i ett vertikalt spår, dvs. pedagogerna ingår i arbetslag som utgörs av flera olika årskurser. I arbetslagen ingår också ämneslärare, resurslärare och specialpedagog. Samtliga arbetslag träffas regelbundet en dag/vecka. Vid *Skola 1* i vår undersökning ingår förskoleklasspedagoger i arbetslag tillsammans med fritidspedagoger, dessa arbetslag träffas på annan tid, än övriga arbetslag, då fritidsverksamheten inte påverkas av arbetslagsträffarna. Vid *Skola 2*, finns endast ett gemensamt arbetslag, i vilket förskoleklasspedagogerna ingår. Förskoleklasspedagogerna alternerar sin närvaro i arbetslaget och är således med vid olika tillfällen. Detta arbetslag redovisas som arbetslag 1 i resultatet, arbetslag 2-5 tillhör skola 1.

### 3.2.2. Bortfall

Vår ursprungliga avsikt att genomföra tre fokusgruppsintervjuer och observera samtliga arbetslagsträffar kunde inte fullföljas. Ett observationstillfälle föll bort då sjukdomsfrånfallet i ett arbetslag var så stort att endast två pedagoger träffades. En fokusgruppsintervju kunde inte genomföras då deltagare nekade oss att intervjuas vid utsatt tillfälle, på grund av tidsbrist.

### 3.2.3 Arbetets procedur

När vi hade avgränsat vårt syfte, skapat oss en teoretisk bas att stå på och ett analysverktyg att använda tog vi kontakt med våra undersökningsskolor.

- Kontakt med skolorna

Vi vände oss med en förfrågan till rektorerna vid skolorna, samt de pedagogiska arbetslagen om de var villiga till att ingå i vår undersökning. Rektorerna tillfrågades i sin roll som ansvariga för skolans verksamhet och de olika arbetslagen tillfrågades i hänseende av att vara vår tänkta undersökningsgrupp. Redan vid dessa tillfällen informerade vi om våra undersökningsmetoder observation och fokusgruppsintervju, att vi hade för avsikt att spela in dessa tillfällen, vi informerade om vårt syfte att titta på arbetet i arbetslaget, vi garanterade alla deltagares konfidentialitet och avkodning i den slutliga rapporten och informerade om att alla insamlade data/information endast skulle komma att användas i forskningssyfte i vår uppsats.

- Bokning av observation och intervju

Vi bokade in samtliga observationstillfällen och fokusgruppsintervjuer med de olika arbetslagen inom loppet av en treveckorsperiod. Dessa bokade möten sammanföll dessvärre med utvecklingssamtalen på skolorna och arbetslagsträffarna uteblev under dessa veckor. Då bestämde vi tillsammans med arbetslagen vid *Skola 1*, som detta berörde, att vi istället skulle komma på "flygande" observationer, dvs. att vi inte skulle boka observationstillfällena eller fokusgruppsintervjuerna i förväg utan vi var välkomna när tillfälle gavs. Vid *Skola 2* gjordes inga förändringar av bokade möten.

- Observation

Vid de olika observationstillfällena satt vi med på arbetslagsträffen. Varje observationstillfälle varade i 60 minuter. Vi förde anteckningar samtidigt som diskussionerna på de olika arbetslagsträffarna spelades in med hjälp av Mp3 (audio enbart). Samtliga arbetslagsdeltagare informerades om att träffarna spelades in med avsikten att vi inte skulle missa information i kategoriseringen av data från samtalen. Samtliga deltagare samtyckte till inspelningen av diskussionerna vid arbetslagsträffarna. Vid ett observationstillfälle stängdes inspelningen av vid en sekretessbelagd information gällande en elev.

- Analys av observationer

Efter observationstillfällena sammanställde vi dessa träffar i relation till de tre bedömningar av samtalen som vi talade om tidigare i aktionsanalysen som metod (se s. 15, tabell 1). Det vill säga vi sammanställde de olika ärendena som behandlats under observationstillfallet, om ärendena handlade om aspekten form eller innehåll samt om ärendet innehöll någon form av transformering till uppgift. Kategoriseringen av de olika ärendena gjordes med hjälp av observationsanteckningarna och avlyssnande av ljudinspelningarna från observationstillfällena. Dessa sammanställningar fördes sedan in i kategoriseringstabeller och vidare in i aktionsanalysens olika fält.

- Intervju

En fokusgruppsintervju genomfördes i anslutning till arbetslagsträffen, såsom den ursprungliga planeringen var. Denna intervju varade i 60 minuter och spelades in (audio enbart) med hjälp av Mp3 som komplettering till våra anteckningar. Deltagarna informerades om att vi gjorde det för att inte missa information i diskussionen som kunde vara av relevans för undersökningen, deltagarna garanterades konfidentialitet och avkodning i rapporten och samtliga deltagare samtyckte till ljudupptagningen.

Den andra fokusgruppsintervjun skedde efter kontakt med arbetslaget och bekräftelse av tidpunkten. Denna intervju tog också 60 minuter och genomfördes på likvärdigt sett som den första med hjälp av audioinspelning och anteckningar, där informationen till deltagarna och samtycket skedde på samma sätt som i den första fokusgruppsintervjun.

- Analys av intervjuer

Informationen från de båda fokusgruppsintervjuerna transkriberades. Transkriberingen innebar att ljudinspelningen från intervjutillfällena avlyssnades och hörbara diskussioner nedtecknades ordagrant. Dessa utskrifter sammanställdes sedan efter liknande kategorier som observationens kategoriseringstabell, för ge oss en tydlig bild av vad som diskuterats.

### **3.3 Tillförlitlighet och giltighet**

Genom att använda oss av en befintlig modell, aktionsanalysen och påföljande krav på deltagande observation har vi noga förberett oss att undersöka om det sker samarbete i arbetslagen och vad man samarbetar om. Vi kan genom observationerna också säkerställa resultat vad gäller hur samarbetet i arbetslagen ser ut och om innehållet skiljer sig mellan arbetslagen i undersökningen. Kategoriseringen av insamlade data ger en samlad disposition av data för analys.

Vidare har fokusgruppsintervjuer genomförts för att nå ytterligare en dimension av arbetslagens samarbete huruvida samarbetet rör ämnesövergripande eller ej. Observationerna har skett efter bestämda mallar och intervjuerna med vissa grundfrågor för diskussion. För att säkerställa undersökningens tillförlitlighet har audioinspelning använts i samtliga fall för att säkerställa informationens korrekthet i resultaten. Både insamlandet av data genom inspelning och anteckningar, samt användandet av en befintlig analysmodell ger oss data som är tillförlitliga och giltiga i besvarandet av våra frågeställningar (Kylén 2004, ss 139-144).

### **3.4 Etiska överväganden**

Inom samhällsvetenskapliga och humaniora studier är det viktigt att forskaren tar hänsyn till studieobjekten så att deras integritet inte kränks på något vis. I vår undersökning kunde vi följa de fyra huvudkrav som vetenskapsrådet sammanställt. Under rubriken procedur ovan redogör vi för hur vi tillämpade nedanstående etiska överväganden.

Dessa fyra huvudkrav omfattar ett informationskrav där forskaren skall informera om syftet med forskningen, ett samtyckeskrav så att deltagarna själva bestämmer över sin medverkan, ett konfidentialitetskrav som innebär att samtliga personuppgifter behandlas så att obehöriga ej har tillträde till dem och slutligen ett nyttjandekrav som innebär att insamlade data enbart får användas för forskningsändamål i den aktuella studien (Vetenskapsrådet 2002).



## 4. RESULTAT

I detta kapitel redovisar vi våra analyserade observationer kring arbetslagen och deras samarbete. Detta görs genom att visa den första analysnivån av observationerna. Denna analysnivå utgörs av bestämmandet kring vad som är ärenden i arbetslagsträffarna. Om ärendena handlar om aspekten form eller innehåll och slutligen om det finns någon form av transformering till uppgift. Dessa ärenden förs sedan in i en kategoriseringstabell (se s. 15, tabell 1.) i en andra analysnivå. Slutligen överförs kategoriseringstabellens ärenden in i Högbergs aktionsmodell (se s.13) i den tredje analysnivån. Redovisningen av resultaten i aktionsmodellen ger en grafisk bild av arbetslagsträffarnas karaktärer i förhållande till de fyra idealtyperna ”seminariet”, ”medveten handling”, ”oj, vad vi jobbar” och ”trampa vatten” (se ss.13-14).

Vidare redovisar vi resultaten från de två fokusgruppsintervjuerna i ett resonemang som följer observationernas kategorisering. Diskussionsmallen för fokusgruppsintervjuerna finns i bilaga 1.

### 4.1 Arbetslag 1

Nedan redovisas den inledande analysen från observation av arbetslag 1. Analysen består av en kategorisering av de olika ärenden som behandlades på arbetslagsträffen. Ett ärende kategoriseras av att det handlar om ett avskilt område, när ett område har behandlats genom olika sakfrågor har ärendet delats upp i olika sektioner. Samtliga ärenden behandlas lika i kategoriseringen, vilket innebär att det är olika ärenden som kategoriserats inte längden av diskussionerna. En lång diskussion i ett ärende kategoriseras på samma vis som en kort diskussion.

#### 1. Fortbildning

- a) Arbetslaget diskuterar den fortbildningen i matematik som vissa av pedagogerna har varit på. De delger varandra sin syn på utbytet av utbildningen. Inga beslut tas, eller någon annan form av vidareutveckling av ärendet.
  - *Detta ärende kategoriserades som en formfråga utan transformering till gemensam uppgift*
- b) Diskussionen fortsätter om vilka fortbildningar som kommer till hösten och vad de är intresserade av. Intresse visas för en fortbildning om Aspergers syndrom och ett annorlunda arbetssätt. Några pedagoger önskar anmäla sig till denna fortbildning.
  - *Detta ärende kategoriserades som en formfråga utan transformering till gemensam uppgift*
- c) Diskussion kring en inbjudan till en föreläsning om filmskapande i undervisningen.
  - *Detta ärende kategoriserades som en formfråga utan transformering till gemensam uppgift*

#### 2. Tidsplanering

- a) Praktiska diskussioner kring arbetstider.
  - *Detta ärende kategoriserades som en formfråga utan transformering till gemensam uppgift*
- b) Lektionsbyten diskuteras. De skall på en teaterresa och vissa pedagoger önskar byta lektioner för att få det att fungera.
  - *Detta ärende kategoriserades som en formfråga med transformering till gemensam uppgift*

#### 3. Studieresa

- En teaterresa och bussarna i anslutning till detta diskuteras. Hur och när skall de åka och i vilka grupperingar.
- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga med transformering till gemensam uppgift*

#### 4. **Individuell utvecklingsplan och skriftliga omdömen**

IUP (Individuell Utvecklingsplan) och skriftliga omdömen diskuteras. Specialpedagogen läser upp skolverkets allmänna råd om information och stöd hur de skriftliga omdömena skall utformas. Detta kommer enligt informationen från skolverket att komma under hösten och våren 2009. Alla anser att det är under all kritik att den här informationen kommer efter det att pedagogerna har haft sina första utvecklingssamtal med skriftliga omdömen.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga utan transformering till gemensam uppgift*

#### 5. **Specialpedagogisk verksamhet**

a) Specialpedagogen informerar om ett möte med kommunalens alla specialpedagoger. Det informeras om vad som hände och i viss mån sades på mötet. Diskussion om huruvida beslutsfattande i enskilda elevvårdsärenden kan tas i det så kallade lilla teamet eller varför allt måste gå genom det stora teamet. De anser att det blir upprepande av information till allt för många olika personer till ingen nytta. De diskuterar om de inte kan utvärdera arbetet själva. De anser att det inte endast är ledningen som skall utvärdera elevvårdsarbetet.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga utan transformering till gemensam uppgift*

b) Special pedagogen diskuterar vidare kring resursbehovsfördelningen inom kommunalen. Åsikten i arbetslaget är att det fokuseras för ensidigt på elever som behöver elevassistent och de övriga elever i behov av stöd får dela på de resurser som blir över.

- *Detta ärende kategoriserades som en innehållsfråga utan transformering till gemensam uppgift*

#### 6. **Kursplaner**

Kursplanen i matematik diskuteras bland annat. Det är främst formuleringar och ordval i de olika delmålen som tas upp för revidering. De jämför skolverkets och sina egna formuleringar och dividerar vilka som är lämpligast. Åsikter om att målen är röriga och svårtydda hörs. Samtliga delmål inom ämnena svenska, matematik, engelska, religion, samhällskunskap, historia och no diskuteras. Beslut tas om att gå på skolverkets formuleringar.

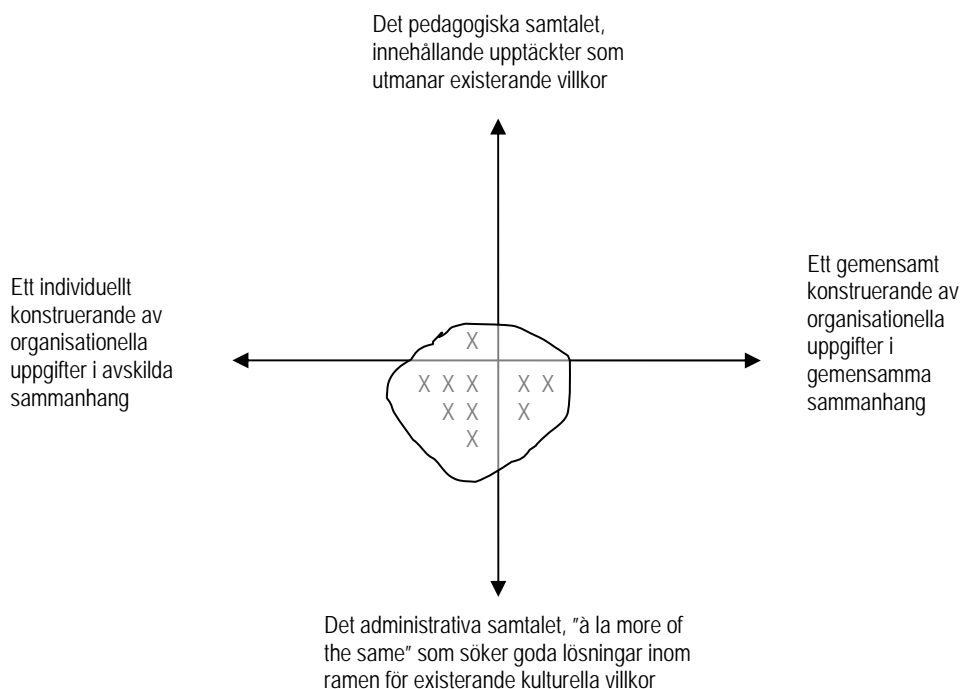
- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga med transformering till gemensam uppgift*

## 4.1.1 Sammanfattande analys, arbetslag 1

Tabell 2. Observation – Arbetslag 1

Arbetslag 1 8 pedagoger närvarande	Ärenden väckta inom arbetslaget av personal	Ärenden väckta inom arbetslaget av elever	Ärenden väckta utom arbetslaget	Avsaknad av beslut	Tagna beslut		
					med individuell konsekvens av beslut	som gemensam överens- kommelse	varav referens till tidigare tagna beslut
(Pedagogiskt samtal)							
Innehålls frågor	5b			5b			
Form frågor	1a, 1b, 1c, 2a, 2b, 3, 4, 5a, 6			1a, 1b, 1c, 2a, 4, 5a		2b, 3, 6	
(Administrativt samtal)				(Individuell konstruktion av uppgift)	↔	(Gemensam konstruktion av uppgift)	

Tabell 2 visar att samtliga tio ärenden väcktes inom arbetslaget av personalen. Vidare kan vi se att alla ärenden utom ett rörde sig inom formaspekten, dvs. ett administrativt samtal. Tabellens högra del visar att sju av ärendena inte ledde till något beslut, tre ärenden avslutades med gemensamt beslut.



Figur 7. Aktionsanalysen av arbetslag 1 åskådliggjort i aktionsmodellen

Figur 7 visar att arbetslagsträffens ärenden pendlar mellan idealtyperna "trampa vatten" och "oj, vad vi jobbar". Den största delen av ärendena var formfrågor, av administrativ karaktär, där de flesta inte resulterade i några beslut, vilket ger en diskussion som rör sig i cirklar.

## 4.2 Arbetslag 2

Nedan redovisas den inledande analysen från observation av arbetslag 2:

### 1. Mötestruktur

- a) Diskuterar arbetslagets struktur och sammansättning.
  - *Detta ärende kategoriserades som en formfråga utan transformering till gemensam uppgift*
- b) Vem gör vad vid mötets gång.
  - *Detta ärende kategoriserades som en formfråga med transformering till gemensam uppgift*

### 2. Föregående möte

- a) Information om föregående möte. Endast information.
  - *Detta ärende kategoriserades som en formfråga utan transformering till gemensam uppgift*
- b) Diskussionsfråga från föregående möte tas upp för vidare diskussion. Det handlar om idrottshallen. Idrottsläraren informerar om att allmänheten även har tillgång till hallen efter skoltid och att det har varit problem med låsning och städning vid dessa tillfällen. Problemet diskuteras och olika förslag på lösning föreslås. Vem skall ha ansvaret? Gemensamt beslut om vem som ansvarar för vad.
  - *Detta ärende kategoriserades som en formfråga med transformering till gemensam uppgift*

### 3. Arbetsplatsträff

- a) APT (arbetsplatsträff) tas upp till diskussion. Det föreligger ett missnöje med att det blir ett glapp mellan den avslutade arbetsdagen och tiden för APT:n. Vissa retar sig på att tiden är för kort för att hinna hem så det slutar med att de stannar på skolan även om de inte hade önskat det, de anser att den tiden inte är frivillig och att de inte får betalt för den upprör. Förslag om att sluta tidigare den aktuella dagen för APT så att man hinner hem eller göra andra ärenden lyfts. Detta anses dock inte som en lösning eftersom de blir förlorade arbetstimmar. Även förslag att använda denna tid till förtroendetid eller föräldrakontakt hörs.
  - *Detta ärende kategoriserades som en formfråga utan transformering till gemensam uppgift*
- b) En pedagog lyfter fram det egentliga syftet med APT så som de ser på det. Det vill säga att pedagogernas egna frågor lyfts fram. Såsom verksamhets och personalförändringar.
  - *Detta ärende kategoriserades som en formfråga utan transformering till gemensam uppgift*
- c) Diskussion kring olika former för möte. Både där de pedagogiska samtalen, pedagogernas egna frågor och de formella administrativa frågorna skall fås tid till. När, var, hur diskuteras. Spårträffar? Beslut om att gå vidare med detta för att få till stånd en förändrad mötesstruktur.
  - *Detta ärende kategoriserades som en formfråga med transformering till gemensam uppgift*
- d) Diskussionen fortsätter kring hur de kan påverka innehållet på APT träffarna. Alla är överens att vissa saker måste diskuteras vid detta tillfälle såsom arbetsmiljön. En pedagog talar om att det finns punkter som ”övrigt” under varje rubrik där det är meningen att personalen skall ta upp sina åsikter och frågor rörande valt ämne. Detta är något flera stycken inte har förstått till fullo. Vidare finns, enligt samma pedagog utrymme för andra frågor längst ner under övriga frågor. Det talas om att det måste vara rektors ansvar att revidera dagordningen inför varje möte så att allas frågor får utrymme. Det anses att en prioriteringslista vore att föredra gällande frågor som önskas och bör tas upp.
  - *Detta ärende kategoriserades som en formfråga utan transformering till gemensam uppgift*

- e) Övrig personals medverkan på de stora APT-mötena diskuteras. Åsikter från exempelvis bespisnings och städpersonal om att det bara rör sig om "lärarfrågor" på mötena har lyfts. Även fritidspersonal anser att deras arbetstid inte tas hänsyn till vid förläggningen av APT-möten. Beslut om att gå vidare med dessa frågor tas. Flera pedagoger anser att dessa stora möten inte är meningsfulla för flertalet närvarande.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga med transformering till gemensam uppgift*

#### **4. Specialpedagogisk verksamhet**

- a) Missnöje med att specialpedagogen skickar ut tester och diagnoser som sedan inte hinns med att rätta. Frågan om vem som skall bedöma och rätta diskuteras. Flera anser att dessa diagnoser kommer oförberett och ofta olägligt. Frågan om det finns förtroendetid för specialpedagogen att själv rätta dessa.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga med transformering till gemensam uppgift*

- b) Specialpedagogen efterlyser fler timmar och extrapersonal. Hon anser att behovet är stort och att hon inte räcker till.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga utan transformering till gemensam uppgift*

#### **5. Skriftliga omdömen**

- a) Frågan om att söka dispens för de skriftliga omdömena tas upp. De anser att tiden är för knapp för att hinna med och att göra ett bra jobb.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga med transformering till gemensam uppgift*

- b) Diskussionen fortsätter kring osäkerhet hur bedömningen sker. Hur bra koll har vi på målen och gör vi lika i våra bedömningar.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga utan transformering till gemensam uppgift*

- c) Pedagog tar upp att vissa av dem arbetar ämnesövergripande och tematiskt och att det kan vara svårt att tydligt se ämne för ämne i sin bedömning på grund av detta. De anser att denna tydliga uppdelning av ämnen hör snarare hemma på högstadiet.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga utan transformering till gemensam uppgift*

#### **6. Klasskonferens**

- a) Diskussion kring klasskonferenser. Några pedagoger tycker att det är stort att greppa om alla elever, mål och ämnen. Någon annan tycker att det är bra, de har efterlyst att få diskutera eleverna i alla ämnen. Hur skall man arbeta med detta?

- *Detta ärende kategoriserades som en innehållsfråga utan transformering till gemensam uppgift*

- b) Diskussion kring en vad pedagogerna menar är en ledningsmiss. Det faktum att klasskonferenserna har lagts i princip samtidigt som utvecklingssamtalen.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga utan transformering till gemensam uppgift*

#### **7. Elevvård**

- a) Diskussionen handlar om elever i svårigheter och vilket stöd som dessa elever får. Ett par pedagoger berättar att de har sökt stöd för vissa elever men hjälpen kom aldrig. Det hände ingenting. De anser att de behöver få insyn i var resurserna läggs annars blir det mycket onödigt prat om varför får jag inget stöd till mina elever? Var läggs resurserna?

- *Detta ärende kategoriserades som en innehållsfråga utan transformering till gemensam uppgift*

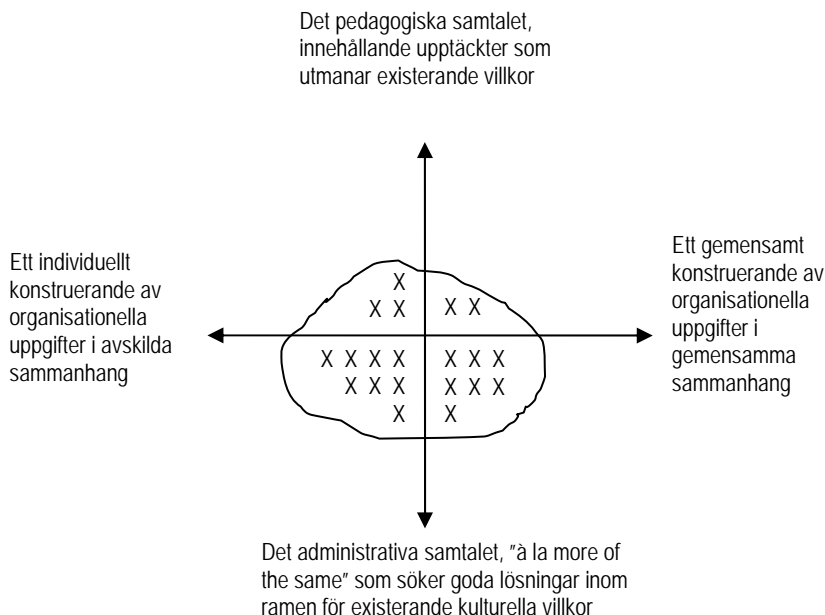
- b) De diskuterar listor med elever som finns på skolan. De anser att listorna måste finnas kvar. Vissa elever i svårigheter är "långkörare" på listan därför anses det viktigt att listorna finns kvar, så att inte dessa elever faller bort eller tappas bort, utan får den hjälp som de ska ha. Diskussionen går vidare att de inte verkar finnas plats för de elever som är i gråzonen. De har inte ett akut behov av hjälp, men halkar successivt efter om inga insatser görs. Beslut om att gå vidare med frågan.
- *Detta ärende kategoriserades som en innehållsfråga med transformering till gemensam uppgift*
- c) Diskussion kring om det är ledningen som bör besluta om vilka stödinsatser som skall göras eller inte. Rektor och specialpedagogen har åsikter om vilka behov som finns. Dessa delas inte av vissa pedagoger.
- *Detta ärende kategoriserades som en innehållsfråga utan transformering till gemensam uppgift*
- d) Diskussionen rör resurs var läggs de och varför läggs de där de gör. Ett par pedagoger anser att vi måste förlita oss på att de som beslutar om resursfördelningen gör rätt prioriteringar på goda grunder. Beslut tas om att gå vidare med frågan till ledning.
- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga med transformering till gemensam uppgift*
- e) Elevvårdsärenden diskuteras. Frågan gäller hur öppna diskussionerna kring eleverna skall vara i arbetslaget. Skall man få nämna eleverna vid namn om det är ett känsligt ämne. Efter en stunds diskuterande anser majoriteten av pedagogerna att det måste vara öppna diskussioner så att de kan hjälpas åt.
- *Detta ärende kategoriserades som en innehållsfråga med transformering till gemensam uppgift*

## 4.2.1 Sammanfattande analys, arbetslag 2

Tabell 3. Observation - Arbetslag 2

Arbetslag 2 12 pedagoger närvarande	Ärenden väckta inom arbetslaget av personal	Ärenden väckta inom arbetslaget av elever	Ärenden väckta utom arbetslaget	Avsaknad av beslut	Tagna beslut		
					med individuellt konsekvens av beslut	som gemensam överens- kommelse	varav referens till tidigare tagna beslut
(Pedagogiskt samtal)							
Innehålls frågor	6a, 7a, 7b, 7c, 7e				6a, 7a, 7c		7b, 7e
Form frågor	1a, 1b, 2a, 2b, 3a, 3b, 3c, 3d, 3e, 4a, 4b, 5a, 5b, 5c, 6b, 7d				1a, 2a, 3a, 3b, 3d, 4b, 5b, 5c, 6b		1b, 2b, 3c, 3e, 4a, 5a, 7d
(Administrativt samtal)					(Individuell konstruktion av uppgift)	↔	(Gemensam konstruktion av uppgift)

Tabell 3 visar att arbetslag 2 hade totalt 21 ärenden, vilka väcktes inom arbetslaget av personalen. Fem av dessa ärenden rörde innehåll, dvs. hade karaktären av ett pedagogiskt samtal. Resterande ärenden rörde formfrågor. Tabellens högra del visar att tolv av dessa ärenden inte ledde till någon form av beslut. Nio ärenden avslutades med gemensamt beslut.



Figur 8. Aktionsanalysen av arbetslag 2 åskådliggjort i aktionsmodellen

Figur 8 visar att arbetslagsträffens ärenden pendlar mellan idealtyperna "trampa vatten" och "oj, vad vi jobbar". Figuren visar att nästan hälften av ärendena ledde till ett beslut. Arbetslagsträffen visade också en tendens till "medveten handling" då träffen innehöll två innehållsärenden med påföljande gemensamma beslut. Arbetslagsträffen rör även fältet "seminariet" då tre ärenden hamnar i detta fält, dessa rör sig om pedagogiska samtal utan påföljande beslut.

### 4.3 Arbetslag 3

Nedan redovisas den inledande analysen från observation av arbetslag 3.

#### 1. Arbetsrutiner

Diskussion kring rutiner vid städandet av skolgården. Förslag på att göra som de gör på en närliggande skola. Förslag på att be vaktmästaren se hur de gör där. Förslag på att gå vidare till rektor om vilka arbetsuppgifter som bör ingå för eleverna som skall städa. Pedagogernas eget förslag är att endast plockning av skräp skall ingå.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga med transformering till gemensam uppgift*

#### 2. Praktiska detaljer

a) Diskussion om hur bokning av ishallen skall ske. Förslag till att det ansvaret ska ligga på idrottsläraren. Hur många gånger får man åka och önskemål om när man får åka. Beslut om att gå vidare till rektor för att få klarhet.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga med transformering till gemensam uppgift*

b) Var skall julavslutningen hållas? Man beslutar att ett förslag på att den hålls i kyrkan skall läggas fram.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga med transformering till gemensam uppgift*

#### 3. Specialpedagogisk verksamhet

Specialpedagogens situation diskuteras. Övriga pedagoger är oroliga att arbetsbördan är för stor. En pedagog har pratat med berörd person som säger att det har lättat och fungerar ok. Beslut att hålla koll så det inte blir för mycket igen.

- *Detta ärende kategoriserades som en innehållsfråga med transformering till gemensam uppgift*

#### 4. Skriftliga omdömen

a) Skriftliga omdömen diskuteras och de beslutar att köra på som tidigare, med hjälp av IUP tills kommunen har beslutat hur dessa skall se ut.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga med transformering till gemensam uppgift*

b) De tar även upp till diskussion att de anser att det har blivit en för stor arbetsbörda när klasskonferenserna har lagts samtidigt som utvecklingssamtalen. Beslut tas att göra som de har gjort tidigare.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga med transformering till gemensam uppgift*

#### 5. Arbetsplatsträff

a) Fortsatt diskussion kring APT. Tiden mellan arbetsdagens slut och mötets början. Det är flytande tid som de anser inte kan utnyttjas för privata ärenden.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga utan transformering till gemensam uppgift*

b) En fråga lyfts om dessa långa APT möten är av vikt för all personal på skolan. Diskussionen flyter över i vad som görs på studiedagar. Några pedagoger tycker att det är för mycket tunga inspirerande aktiviteter som görs. Ett exempel lyfts fram från en annan skola där rektor tar med personalen på intressanta studiebesök med fika på studiedagarna. Detta menar man för att skapa glädje och lyfta personalen. Detta vinner man på i längden anser man. Beslut tas om att komma med egna förslag till vad man vill göra på studiedagarna.

- *Detta ärende kategoriserades som en innehållsfråga med transformering till gemensam uppgift*



## **6. Fortbildning**

a) Diskussionen fortsätter kring vad de absolut inte vill göra på studiedagarna. Olika förslag på vad som önskas göra tas upp för att föras vidare till samordnarmötet.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga med transformering till gemensam uppgift*

b) Kan man använda vfu pengar för att göra något med sina kollegor undrar en pedagog. Vilka pengar har vi att röra oss med? Beslut om att kontakta rektor för att få klarhet.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga med transformering till gemensam uppgift*

## **7. Personlig information**

Personlig information

- *Detta ärende kategoriserades ej*

## **8. Måluppfyllelse**

Diskussion kring ökad måluppfyllelse. De talar om att de har speciella dagar då de skall träffas och diskutera ett mål. De beslutar sig för att välja ett mål i svenska till nästa möte.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga med transformering till gemensam uppgift*

## **9. Studieresa**

Gratis bussar och busskortens funktion diskuteras. Vidare önskas mer bestämmande om vilka tider som man har att åka till kulturskolan. De anser att de inte har möjlighet att åka vid alla tidpunkter.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga utan transformering till gemensam uppgift*

## **10. Personalfrågor**

a) Diskuterar kollega som flyttat till annan skola. Jämför situationen på dennes nya arbetsplats med hur de har det på den egna skolan. De kommer fram till att de har det ändå väldigt bra på sin egen arbetsplats.

- *Detta ärende kategoriserades som en innehållsfråga utan transformering till gemensam uppgift*

b) Avtackning av samma kollega som diskuterats. Beslut om vad som skall köpas i present.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga med transformering till gemensam uppgift*

## **11. Mötesinformation**

Avslutar med att prata om vilken information som skall tas upp på fredagskonferensen. Beslut om vad som skall tas upp.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga med transformering till gemensam uppgift*

## **12. Arbetsvillkor**

Diskussion kring regler rörande ledighet, komplement, ersättning.

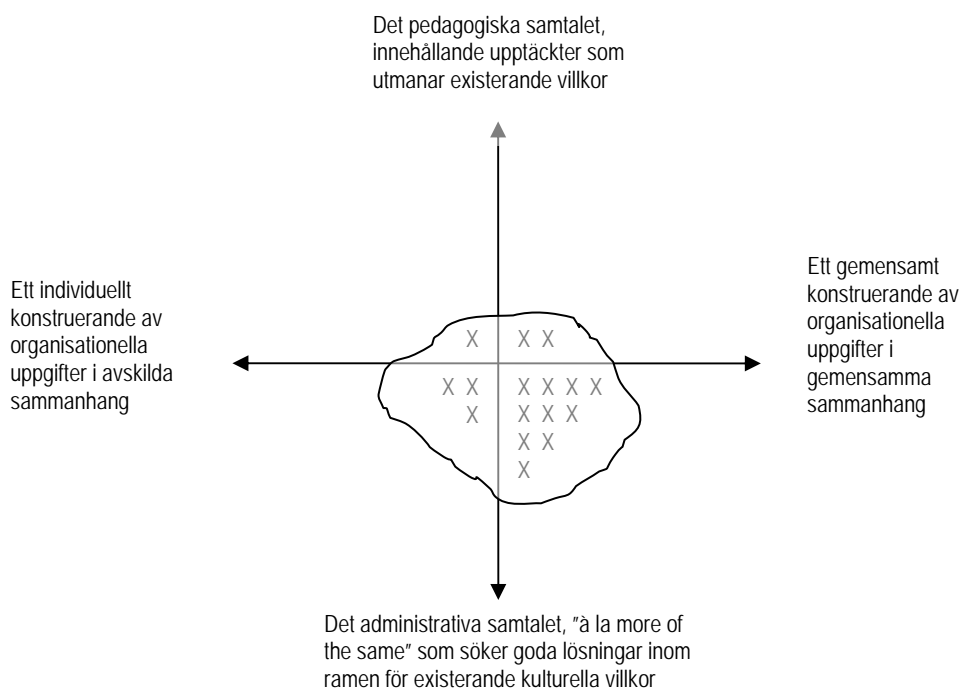
- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga utan transformering till gemensam uppgift*

### 4.3.1 Sammanfattande analys, arbetslag 3

Tabell 4. Observation - Arbetslag 3

Arbetslag 3 7 pedagoger närvarande	Ärenden väckta inom arbetslaget av personal	Ärenden väckta inom arbetslaget av elever	Ärenden väckta utom arbetslaget	Avsaknad av beslut	Tagna beslut		
					med individuell konsekvens av beslut	som gemensam överens- kommelse	varav referens till tidigare tagna beslut
(Pedagogiskt samtal)							
Innehålls frågor	3, 5b, 10a				10a		3, 5b
Form frågor	1, 2a, 2b, 4a, 4b, 5a, 6a, 6b, 8, 9, 10b, 11, 12				5a, 9, 12		1, 2a, 2b, 4a, 4b, 6a, 6b, 8, 10b, 11
(Administrativt samtal)					(Individuell konstruktion av uppgift)	↔	(Gemensam konstruktion av uppgift)

Ovanstående tabell visar att samtliga 16 ärenden väcktes inom arbetslaget av personalen. Tre ärenden hade karaktären av pedagogiskt samtal, resterande hade administrativ karaktär. Tabellens högra del visar att flertalet ärenden resulterade i gemensamt fattade beslut, endast i fyra ärenden togs inga beslut.



Figur 9. Aktionsanalysen av arbetslag 3 åskådliggjort i aktionsmodellen

Figuren ovan visar att arbetslagsträffen pendlar mellan fälten ”oj vad vi jobbar” och ”trampa vatten”. Övervägande delen av ärenden resulterar i gemensamt tagna beslut. Arbetslaget visar också en tendens till ”medveten handling” då två av innehållsärendena ledde till gemensamt fattade beslut.

## 4.4 Arbetslag 4

Nedan redovisas den inledande analysen från observation av arbetslag 4:

### 1. Praktiska detaljer

Diskussion kring nycklar och förvaringsskåp. Det var någon som saknade nycklar för att kunna låsa på eftermiddagen. Det löstes med att en annan pedagog hade extranycklar. En pedagog behövde mer utrymme.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga utan transformering till gemensam uppgift*

### 2. Pedagogisk verksamhet

a) Pedagogerna på fritids och i förskoleklassen diskuterar sina planer på att skapa informationsplatser för att informationen och samverkan med föräldrar skall bli så bra som möjligt. De diskuterar var de digitala fotoramarna skall hänga så att de blir synliga. De kommer fram till en plats där alla enas om att där lämpar det sig att samla all information.

- *Detta ärende kategoriserades som en innehållsfråga med transformering till gemensam uppgift*

b) De diskuterar ett informations brev angående regler som skall gå ut till föräldrarna. De diskuterar formuleringar. De beslutar sig en positivare formulering.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga med transformering till gemensam uppgift*

c) De diskuterar huruvida elever skall få ha pokemonkort eller inte. De gör olika på olika avdelningar. Några elever hade inte skött sig när det gällde hanterandet av korten ansåg vissa pedagoger. De beslutar sig att göra som de har gjort tidigare och ha pokemonförbud på alla avdelningar.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga med transformering till gemensam uppgift*

### 3. Elevvård

a) Personalen diskuterar ett elevärende där en elev har upplevts som ensam och utanför. De diskuterar vad de själva har sett och upplevt gällande eleven och diskuterar varför det har blivit på det sättet. Personalen anser att det har skett en förbättring till det bättre och elevens föräldrar har berömt berörd verksamhet för god organisation och bemötande. Beslut tas att alla inblandade skall vara extra uppmärksamma på elevens situation och rapportera till varandra.

- *Detta ärende kategoriserades som en innehållsfråga med transformering till gemensam uppgift*

b) Elevärende 2 tas upp gällande en elev som upplever sig rädd och otrygg i verksamheten. Föräldrarna är missnöjda och har sagt upp sin fritidsplats. Personalen diskuterar om de skall försöka lösa problemet eller respektera föräldrarnas beslut att säga upp platsen. Beslut tas att avvakta och se vad som händer.

- *Detta ärende kategoriserades som en innehållsfråga med transformering till gemensam uppgift*

### 4. Fortbildning

Diskussion kring fortbildning som rör kvalitetssäkrar.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga utan transformering till gemensam uppgift*

### 5. Nya rutiner

a) De diskuterar sina roller vid morgon rutinen. De har gjort en omorganisering av rutiner för att skapa ett lugnare klimat på morgonen och för att eleverna skall känna sig trygga och sedda vid ankomsten till skolan. Detta diskuteras och de beslutar vem som skall göra vad på morgonen. Nya Tankar.

- *Detta ärende kategoriserades som en innehållsfråga med transformering till gemensam uppgift*

- b) De diskuterar nya rutiner i matsalen för att skapa lugn och ro. Olika förslag och åtgärder tas upp och man beslutar sig för att pröva några och se vad som händer.
- *Detta ärende kategoriserades som en innehållsfråga med transformering till gemensam uppgift*

## **6. Mötesinformation**

- a) Ett tidigare samordnarmöte tas upp där de får information av en pedagog som varit närvarande vid samordnarmötet. Informationen gäller resurser, det kommer inte att anslås nya resurser och de blir inga nya baracker.
- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga utan transformering till gemensam uppgift*
- b) I anslutning till informationen från samordnarmötet diskuteras vad personalen kan göra för att påverka situationen. Förslag på att själva komma med så mycket idéer och förslag till ledning och politiker tas upp. De konstaterar att de har en möjlighet att påverka om de arbetar tillsammans. Beslut om att försöka påverka genom egna lösningsförslag tas.
- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga med transformering till gemensam uppgift*

## **7. Materialbehov**

Diskussion kring materialtillgången på fritids och i förskoleklassen. Några pedagoger tycker att de skall dela på leklådor och annat material som finns i förskoleklassen, de anser att det är dumt att inte utnyttja det som finns. Andra pedagoger tycker att det hör till deras verksamhet och att eleverna inte skall behöva ha samma grejer på båda ställena utan att de behöver variation. Det gemensamma materialet som alla elever känner till så skapar barnen en utvecklande lek över åldersgränserna.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga utan transformering till gemensam uppgift*

## **8. Arbetsvillkor**

De diskuterar flera pedagogers ställningstagande att de inte vill följa med och samverka när eleverna börjar år 1, utan de vill vara kvar i förskoleklass och på fritids Detta för att de vill höja kvaliteten på den verksamheten.

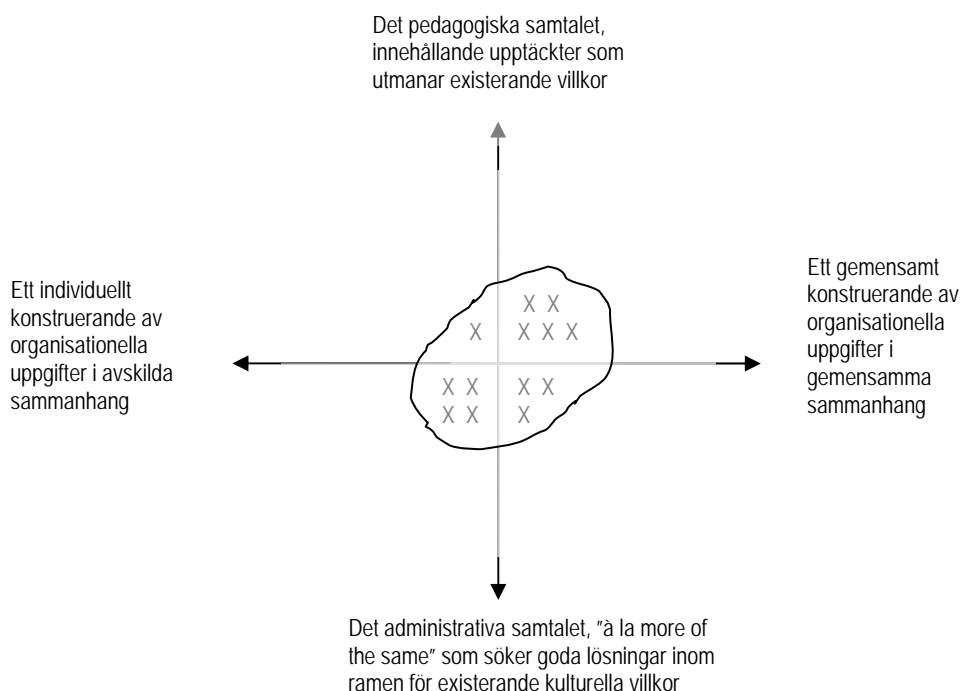
- *Detta ärende kategoriserades som en innehållsfråga utan transformering till gemensam uppgift*

## 4.4.1 Sammanfattande analys, arbetslag 4

Tabell 5. Observation - Arbetslag 4

Arbetslag 4, 9 pedagoger närvarande	Ärenden väckta inom arbetslaget av personal	Ärenden väckta inom arbetslaget av elever	Ärenden väckta utom arbetslaget	Avsaknad av beslut	Tagna beslut		
					med individuell konsekvens av beslut	som gemensam överens- kommelse	varav referens till tidigare tagna beslut
(Pedagogiskt samtal)							
Innehålls frågor	2a, 5a, 5b, 8		3a, 3b		8		2a, 3a, 3b, 5a, 5b
Form frågor	1, 2b, 2c, 4, 7		6a, 6b		1, 4, 6a, 7		2b, 2c, 6b
(Administrativt samtal)					(Individuell konstruktion av uppgift)	↔	(Gemensam konstruktion av uppgift)

Tabell 5 visar att arbetslagsträffen innehöll 13 ärenden, varav nio ärenden väcktes inom arbetslaget av personal. Fyra ärenden väcktes utom arbetslaget, dvs. av föräldrar eller ledning. Nästan hälften av ärendena hade karaktären av pedagogiska samtal och av dessa ledde alla utom ett ärende till gemensamt fattade beslut. Vad gäller de sju formfrågorna, av administrativ karaktär, ledde tre ärenden till gemensamt fattade beslut, varav ett ärende refererade till tidigare beslut.



Figur 10. Aktionsanalysen av arbetslag 4 åskådliggjort i aktionsmodellen

Figur 10 visar att arbetslaget pendlar mellan idealtyperna "medveten handling" och "trampa vatten". Av de totalt 13 ärendena hade sex ärendena karaktären av pedagogiskt samtal. Fem av de pedagogiska ärendena resulterade i gemensamt fattade beslut. Sju ärendena hade karaktären av administrativt samtal och tre av dessa ledde till gemensamt beslut.

## 4.5 Arbetslag 5

Nedan redovisas den inledande analysen från observation av arbetslag 5:

### 9. Föregående möte

Diskuterar närvaro och tidigare möte väldigt kort och ytligt.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga utan transformering till gemensam uppgift*

### 10. Mat

Maten för dagen diskuteras.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga utan transformering till gemensam uppgift*

### 11. Pedagogisk verksamhet

a) De diskuterar de digitala fotoramar som skall sättas upp och om huruvida de behöver föräldrarnas godkännande eller inte- någon säger att det är som att sätta upp vanliga kort på avdelningen. Skillnaden på om det är officiellt eller endast inom skolans väggar. De diskuterar om de en gång fått medgivande gäller det alltid. De beslutar om att ta reda på vilka regler som gäller eftersom de inte är överens.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga med transformering till gemensam uppgift*

b) Pokemonsituationen diskuteras. Flera barn gör inget annat och sköter det inte riktigt bra. Föräldraansvaret tas upp. De pratar om att göra en paus istället för att förbjuda. Inget beslut eftersom det saknas personal.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga utan transformering till gemensam uppgift*

c) Diskussionen fortsätter kring att de vill hjälpa barnen att finna nya saker att göra. De beslutar att vara överens om att stötta barnen att tänka på nya sätt genom exempelvis kompisamtal.

- *Detta ärende kategoriserades som en innehållsfråga med transformering till gemensam uppgift*

### 12. Materialbehov

a) En pedagog tar upp frågan om inköp och ekonomi. De har talat med rektor som säger att bara det nödvändigaste får lämnas önskemål om eventuellt inköp. De beslutar på grund av detta att de skall se över sina förråd av materiel och dela med sig av det som finns. De beslutar också om att göra en gemensam beställning. Diskussionen går vidare om vad som finns och vad som önskas, samarbete kring formsak.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga med transformering till gemensam uppgift*

b) Julpyssel och material i allmänhet diskuteras.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga utan transformering till gemensam uppgift*

### 13. Mötesinformation

a) En pedagog informerar om vad som sagts på en nätverksträff. Information om kvaliteten på fritids delges. De bestämmer att de skall diskutera ärendet noggrant på spårträffen nästa vecka.

- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga med transformering till gemensam uppgift*

b) Samma person berättar att hon har bestämt möte med rektor och verksamhetschefen för att föra fram åsikten att fritidspersonalen behöver tid att planera eftermiddagens verksamhet. Vad de behöver för att bedriva en god verksamhet. Hon skall råda dem att tänka om angående fritidspersonalens arbetsuppgifter.

- *Detta ärende kategoriserades som en innehållsfråga utan transformering till gemensam uppgift*

### 14. Arbetsvillkor

Mycket personal saknas. De vabbar. Hur löser de personalbristen?

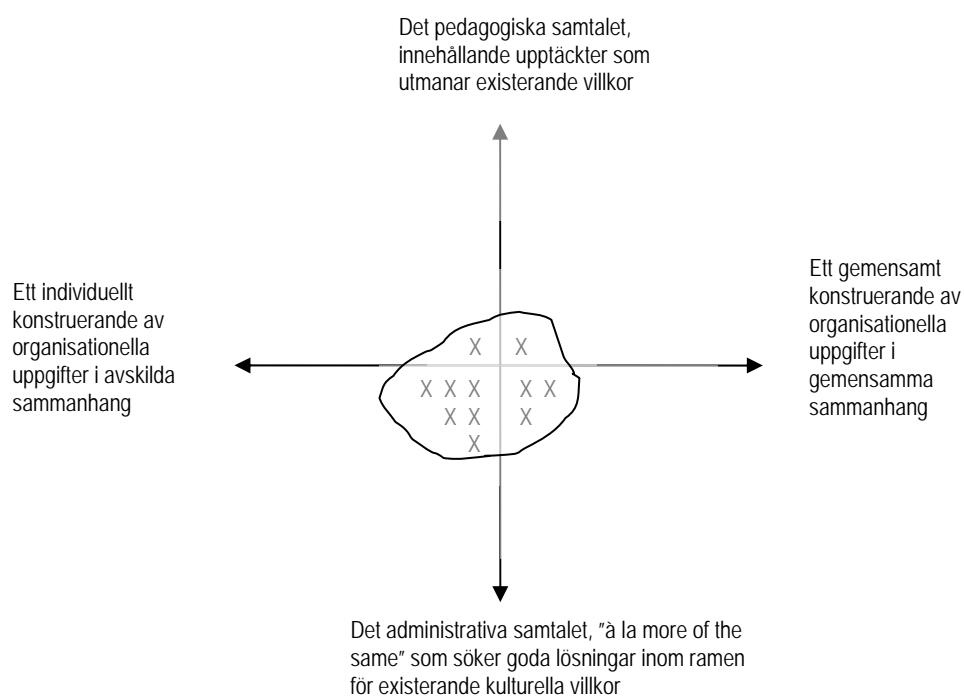
- *Detta ärende kategoriserades som en formfråga utan transformering till gemensam uppgift*

## 4.5.1 Sammanfattande analys, arbetslag 5

Tabell 6. Observation - Arbetslag 5

Arbetslag 5, 6 pedagoger närvarande	Ärenden väckta inom arbetslaget av personal	Ärenden väckta inom arbetslaget av elever	Ärenden väckta utom arbetslaget	Avsaknad av beslut	Tagna beslut		
					med individuell konsekvens av beslut	som gemensam överenskommelse	varav referens till tidigare tagna beslut
(Pedagogiskt samtal)							
Innehålls frågor	3c, 5b			6b		3c	
Form frågor	1, 2, 3a, 3b, 4a, 4b, 5a, 6			1, 2, 3b, 4b, 5b, 6		3a, 4a, 5a	
(Administrativt samtal)				(Individuell konstruktion av uppgift)	↔	(Gemensam konstruktion av uppgift)	

Arbetslag 5 diskuterade tio ärenden, varav åtta hamnade inom området för administrativt samtal. Totalt fattades fyra gemensamma beslut, där tre beslut stod för formfrågor och ett för innehållsaspekten. På träffen diskuterades två ärenden som kategoriseras som pedagogiska samtal, en av dessa diskussioner ledde till beslut.



Figur 5. Aktionsanalysen av arbetslag 5 åskådliggjort i aktionsmodellen

Figuren visar att arbetslaget pendlar mellan ideltyperna "trampa vatten" och "oj, vad vi jobbar", där mer än hälften av alla ärenden passar i fältet "trampa vatten", med karaktären av administrativt samtal. Två ärenden har en karaktär av pedagogiska samtal, men endast ett av dessa leder till någon form av beslut.

## 4.6 Fokusgruppsintervjuer

### 4.6.1 Arbetslag 1

Den övergripande diskussionsfrågan för intervjun var ”Vad anser ni är syftet med era arbetslagsträffar?”.

Inom arbetslaget råder olika uppfattningar kring syftet med arbetslagsträffarna och ingen kommer med ett konkret förslag. Diskussionen är vag till en början, men så småningom kommer tydligare åsikter fram. En pedagog uttrycker det som att:

*Jag anser att syftet med att ha arbetslag då, är att vi ska göra sådana saker som vi behöver göra tillsammans som inte vi kan göra enskilt*

En annan pedagog lyfter också detta fokus på ett liknande sätt.

*För det är ju en nivå ovanför klassrumsarbetet skulle jag vilja kalla det för, som är viktig om vi ska kunna göra saker tillsammans och förhoppningsvis nå någon form av utveckling också.*

Arbetslaget ser de gemensamma träffarna som ett forum att beställa material, bestämma olika teman, projekt, elevvårdsärenden o. dyl. De menar att mycket av tiden också går till att arbeta med kursplaner

Diskussionen går sedan vidare in på olika projekt och samarbete kring teman där lärarna sitter tillsammans och planerar verksamheten. I samband med detta börjar diskussionen att gå in på arbetslagens införande efter SIA-reformen och Lgr 80. Pedagogerna lyfter grundtanken med arbetslagen att ensamarbetet skulle minska. Detta menar de är inte riktigt vad som har skett. Samtidigt säger de att de inte känner sig ensamma, men det har att göra med att det är en liten skola och att de känner varandra så väl. De hjälper varandra när behoven finns och de planerar teman tillsammans och byter elever för att utnyttja varandras kompetenser, däremot finns inte tid och personal för ett dagligt samarbete mellan lärarna.

De menar att mycket av innehållet i arbetslagsträffarna rör det administrativa arbetet och utrymmet för pedagogiska diskussioner finns inte på dessa träffar. Däremot lyfter en pedagog ett annat forum, som de benämner ”lärande samtal”. Dessa samtal tar upp olika pedagogiska dilemman där pedagogerna diskuterar tillsammans bakom lykta dörrar. Enligt pedagogerna handlar dessa samtal om att lyfta enskilda pedagogers tankar och att genom stöttning från kollegor komma till insikt. De tar även upp detta som ett forum där den enskilde pedagogen kan få hjälp, stöd och råd i sin yrkesroll. De anser att dessa samtal är mycket givande, samtidigt som man också erkänner att dessa samtal inte leder till några egentliga förändringar. Det kan leda till individuella förändringsmönster i vissa fall.



### 4.6.2 Arbetslag 3

Den övergripande diskussionsfrågan för intervjun var i denna grupp också ”Vad anser ni är syftet med era arbetslagsträffar?”.

Arbetslaget är mycket överens om att det ursprungliga syftet med arbetslagsträffarna har gått förlorat. I dagsläget debatteras remisser från ledningen som sedan skall bollas tillbaka igen till ledningen. Arbetslaget menar att det inte finns utrymme för pedagogiska samtal.

*Det har blivit något annat än vad det var menat från början.*

*Men pedagogiska frågor som vi kanske skulle vilja ha mer finns det inte utrymme för.*

De lyfter dock att rektors avsikt är att de skall föra pedagogiska diskussioner på arbetslagsträffarna genom att diskutera olika mål. Detta ser de som positivt och utvecklande, men dessa diskussioner har inte kommit igång ännu.

Diskussionen går vidare till att diskutera de administrativa frågor som de får från ledningen och menar att det blir fel då både dessa samtal och pedagogiska samtal skall genomföras på samma tider. De menar att man behöver separera de administrativa samtalen och de pedagogiska eftersom tankarna blir fastlåsta i det administrativa tänket.

De diskuterar tidigare pedagogiska samtal som de upplevde som mycket positiva. Dessa samtal rörde, av arbetslaget, bestämda ämnen såsom projekt, teman eller ämnesinriktat arbete. Dessa pedagogiska samtal kunde beröra samma skolämne under en fyra till fem -veckorsperiod. Där kunde man diskutera ett valt område i ämnet varje vecka. Pedagogerna förberedde sig med eget material som de kunde dela med sig av till sina kollegor. Man utbytte tankar och idéer kring material och arbetssätt. Man lyfte även i detta sammanhang upp elevärenden för att kunna stötta varandra i en didaktisk diskussion.

Arbetslaget konstaterar att de samarbetade mycket mer tidigare än idag. Det tajta samarbetet som de upplevde tidigare, försvann i och med införandet av spårtänk i vertikalspår. Det gamla parallellplanerandet gav, enligt pedagogerna, en större trygghet än vad man känner idag. De upplever samarbetet som ytligare idag och en pedagog uttrycker det med orden.

*Jag tycker att man känner sig ensam.*

I dagsläget menar arbetslaget att samplaneringen och pedagogiska diskussioner sker på andra tillfällen än arbetslagsträffarna. Pedagogerna får på eget initiativ leta upp kollegor när de kan. De önskar att få tid till dessa pedagogiska diskussioner på utlagd gemensam planeringstid. Samtidigt konstaterar man att det finns utsatt tid varannan vecka för pedagogiskt forum, men dessa tillfällen har försvunnit då andra mer akuta administrativa ärenden har dykt upp.

## 5. DISKUSSION

I detta kapitel diskuteras undersökningens resultat i förhållande till teorier och aktuell forskning, samt den använda metoden och eventuell vidare forskning.

### 5.1 Resultatdiskussion

Vårt syfte var att undersöka lärares samarbete och i vilken utsträckning detta sker. Att se om samarbete fanns i de pedagogiska arbetslagen i skolan och i så fall vad man samarbetade om.

Resultaten från våra fem genomförda observationer visar att det finns samarbete i arbetslagen. Detta samarbete handlar dock ofta om administrativa uppgifter. Dessa leder i viss mån till beslut om förändrade arbetssätt. Vissa arbetslag visar en större tendens att föra pedagogiska samtal, medan några nästan uteslutande berörde administrativa ärenden. Samtliga arbetslagsträffar innehöll frågor som kategoriseras av idealtypen ”trampa vatten”. Vilket skulle kunna beskrivas som att pedagogerna ser träffarna som relativt meningslösa och att problem beror på något utanför arbetslaget. Det finns ingen gemensam handlingsplan inom arbetslaget. Det är dock endast ett av de fem arbetslagen som hade majoriteten av sina ärenden i det fält som beskrivs som idealtyp ”trampa vatten” (Högberg 2005).

Övriga arbetslagsträffar visade på större variation av diskuterade ärenden. Vi kunde se att arbetslag 2, 3 och 4 visade på större drivkraft då de hade en betydligt större andel gemensamt fattade beslut än de två andra. Den övervägande andelen ärenden handlar om administrativa ärenden. Arbetslag fyra skiljer sig från de övriga genom att ha nästan hälften av sina ärenden inom de två fälten för pedagogiska samtal, dessutom innebar majoriteten av dessa pedagogiska samtal att arbetslaget gemensamt fattade beslut. Detta arbetslag uppvisar en stark tendens till genomförande, både vad de gäller administrativa och pedagogiska ärenden, då flertalet av behandlade ärenden faktiskt leder till gemensamma beslut. Arbetslag tre utmärker sig också genom att majoriteten av behandlade ärenden leder till gemensamt tagna beslut. Dock rör de flesta besluten administrativa ärenden. Detta arbetslag präglas av idealtypen ”oj, vad vi jobbar”. Vilket innebär att man fattar mycket beslut och får mycket gjort, men reflektion och utvärdering saknas ofta.

De observerade arbetslagsträffarna resulterade i totalt 70 olika ärenden, 17 var av pedagogisk karaktär av vilka endast 10 ledde till någon form av gemensamt beslut. Det är endast dessa tio ärenden som platsar i idealtypen ”medveten handling”, det enda fält som kan leda till skolutveckling enligt Högberg (2005). Vidare kunde vi se att 27 av de totalt 70 observerade ärendena hamnade i det fält som kallas ”trampa vatten”. Det vill säga administrativa ärenden som inte leder någonstans (Högberg 2005).

I fokusgruppsintervjuerna framkommer att pedagogerna inte anser att arbetslagsträffarna är ett forum för pedagogiska samtal. Dessa träffar anses vara till för de administrativa frågor som rör verksamheten. Det vill säga beställning av material, arbete med kursplaner, och ärenden som är remitterade från ledningen. Båda arbetslagen menar att ursprungstanken med arbetslagsarbete, att utöka samarbetet mellan pedagogerna, inte har infriats. Arbetslag ett menar att de har ett annat forum för pedagogiska samtal som de värderar högt. Samtidigt så leder dessa samtal inte till någon förändring i arbetssätt eller verksamheten i stort. De anser att den största vinningen ligger på det individuella planet. Arbetslag tre lyfter fram ett tidigare forum för pedagogiska samtal som ledde till både individuell vinning och större samarbete mellan pedagoger än vad man har i nuläget. Där arbetade man i teman och projekt inom och över ämnesgränser. De säger också att största anledningen till att de inte finner tid till de pedagogiska samtalen är att de är så diskussionsbenägna att diskutera de administrativa frågorna som de får till sig från ledningen.

Detta arbetslag menar att det behövs två separata forum, ett för administrativa ärenden och ett för de pedagogiska samtalen, så att fokus kan läggas inom det ena eller andra området.

Båda arbetslagen talar om ett spontant samarbete som sker vid behov och utanför gemensam planering. Arbetslag tre uttrycker det som att man får själv leta upp sina kollegor och samarbeta när man kan, men saknar gemensam planering för detta. Båda arbetslagen berör samarbete i det dagliga arbetet och nämner tematiskt och ämnesövergripande arbete, men detta är inget som sker planerat eller systematiskt utan mer spontant och behovsbaserat hos individuella lärare. Arbetslaget ses inte som det forum där pedagogerna kan planera samarbetsformer inom undervisningen.

## **5.2 Metoddiskussion**

Bergs (1999) teori kring skolkultur är det som ligger till grund för vår undersökning eftersom vi ville se om man samarbetar och hur man på skolorna. Men eftersom vi inte bara ville se om det finns utan också hur det ser ut så handlar det om en process och Högbergs (2005) aktionsmodell ger inte en platt analys utan tittar just på processen och själva agerandet i arbetslaget. Genom att faktiskt titta på vad man pratar om och vad man gör på en arbetslagsträff så ger det förstahandsinformation kring agerandet hos pedagogerna.

Högbergs aktionsanalys kring samarbete i arbetslag vad gäller gemensamt upptäckande och erövrande av frirum framstod som en lämplig modell för oss, då vi sökte svar på frågan om samarbete finns i arbetslagen och vad samarbetar man om. Att använda en befintlig och beprövad modell gjorde att vi enkelt kunde sammanställa våra data på ett tydligt grafiskt vis. Att använda kategoriseringstabellen för vidare analys i aktionsmodellen, gjorde att vi kunde koncentrera oss på resultaten och analysen av dessa.

Samtidigt är det begränsande att använda en färdig modell, då vissa data helt enkelt inte platsar i modellen. En modell ger också en något stereotyp bild av arbetslagens träffar. Modellen genom sina fyra fält berör enbart arbetslaget som helhet, individuella insikter som leder till förändrade arbetssätt hamnar utanför det gemensamma arbetet. Det individuella konstruerandet av nya arbetssätt kan vara mycket positivt för pedagogen och för dennes elever. Berg (1999) och Högberg (2005) lämnar dock dessa individuella förtjänster utanför analysen då de menar att endast det gemensamma arbetet är det som kan påverka verksamheten i stort och utmana existerande kulturella mönster. Utan förändring av de existerande mönstren kan inte skolutveckling ske, menar de.

Vi valde en form av strukturerad kvalitativ observation som passade vårt syfte och användandet av Högbergs aktionsmodell (Högberg 2005), vi kompletterade dessa observationsdata med hjälp av fokusgruppsintervjuer. Intervjuerna hade avsikten att ge oss en insikt i pedagogernas uppfattningar kring arbetslagsträffarna och arbetet inom dessa.

### 5.3 Avslutande diskussion

Vår undersökning visar att pedagogerna upplever att de inte får besluta om sina egna yrkesrelaterade uppgifter. De upplever inom arbetslagen att beslut och handlingsfrihet ligger hos någon annan. Arbetslagsmötena är bestämda av och till stor del styrda av ledningen på skolan. Hargreaves (1998) menar att denna form av samarbete, dvs. den påtvingade kollegialiteten, inte behöver vara av ondo. Det kan vara ett sätt för ledningen att stävja okontrollerbara arbetssätt och styra personalen i önskad riktning för skolan som organisation. Det skulle i så fall vara ett medvetet drag av ledningen i de undersökta skolorna att styra sin personal i önskad riktning genom remisser som skall diskuteras på arbetslagsmöten.

Däremot menar Hargreaves (1998) att skolutveckling inte kan ske om det inte finns en samarbetande skolkultur. Han menar att det finns en länk mellan samarbetsinriktad skolkultur och skolutveckling. Denna form av samarbetande skolkultur har vi inte kunnat se på de observerade arbetslagsträffarna.

Pedagogerna upplever att de är fria att diskutera ärenden, men det slutgiltiga besluten ligger utanför arbetslaget hos ledningen. Det vi har sett i vår undersökning är att dessa ärenden är av administrativ karaktär. Det handlar sällan om verksamhetens mål och riktning, hur pedagogerna som grupp skall arbeta för att nå vidare. Det handlade inte om förändring av arbetssätt eller utvärdering av existerande arbetssätt för att utvecklas som individer och för att utveckla verksamheten. Olsson (2004) menar att pedagogerna har stor handlingsfrihet att utforma sitt yrkesutövande och öppnar upp ett bottom-up perspektiv på skolutveckling, ett initiativ från lärarna själva. Detta ger också en signal till rektor vad gäller dennes ansvar att se till att skolans verksamhet utvecklas (SFS 1985:1100), där denne måste organisera för möjligheter till samarbete.

Insikten om att lärarna besitter möjligheterna att själva ta initiativ till förändring av sina arbetssätt som både Hargreaves (1998) och Olsson (2004) talar om, har vi inte kunnat observera hos pedagogerna i vår undersökning. Det skulle kunna vara en orsak till den frustration som vi sett hos pedagogerna vad gäller bristen på pedagogiska samtal. Vi ställer oss frågande till den uppdelning av planeringstid som pedagogerna vill ha, kan man inte använda "egen" planeringstid tillsammans med andra pedagoger i ett utvidgat samarbete och gemensam planering av undervisning? Måste gemensam planering och pedagogiska samtal ske vid separata tillfällen utöver den egna planeringstiden? Bifrostskolan arbetar intensivt med samplaneringar och ämnesövergripande arbete för att eleverna skall nå helhetskunskap (Sohlman 2000) och i Lpo 94 (Skolverket 1998) finns utrymme för egen planering av den pedagogiska verksamheten. Ett helhetsperspektiv på lärande betonas. Begrepp såsom helhet, tillsammans och samarbete är frekvent förekommande och ger pedagoger en relativt stor frihet att utforma verksamheten efter dessa riktlinjer och värderingar. I relation till det utrymme som styrdokumentet ger för styrandet av den egna yrkesutövningen och det ämnesövergripande samarbete som Bifrostskolan förespråkar så ställer vi oss helt enkelt frågan. Vill pedagogerna arbeta på detta sätt? Vi kan se att utrymme för samplanering av undervisningsinnehåll finns, men det verkar inte finnas en förståelse i arbetslagen för denna möjlighet. Pedagogerna uttrycker det som att de inte har tid, administrativa ärenden i arbetslagen och den egna planeringen tar upp all plats.

Den indelning i vertikala arbetslag som finns på undersökningens skolor, var ämnad att ge en röd tråd och en riktning framåt. Detta har snarare resulterat i att pedagogerna har ett yttligare samarbete än tidigare och känner sig mer isolerade i sin yrkesroll. Arbetslag 1 som tillhör den mindre av de två skolorna upplevde sig inte lika isolerade i sina yrkesroller, de menar bara att det

inte finns tid till samarbete. Berg (1999) menar i frirumsmodellen att pedagogerna behöver ha kunskap om de inre och yttre gränserna för att kunna se möjligheterna och begränsningarna för att utveckla den egna skolans verksamhet. Högberg (2005) menar förutom kunskapen krävs också gemensamma beslut om gemensamma strategier kring skolans verksamhet. Det ser vi inte hos arbetslagen i undersökningen. Det kan mycket väl vara så att pedagogerna enskilt har kunskapen om skolans yttre och inre gränser, men gemensamt fattade strategier för att driva skolans verksamhet vidare ser vi inte.

I vår inledning skrev vi att vi ansåg svenskämnet som det sammanhållande kittet för all undervisning. Och hur kärnämnen kan ses som redskap för eleverna att nå den helhet i lärandet som förespråkas i styrdokumentet. Detta ämnesövergripande arbetssättet skulle kunna vara en del i en samarbetande skolkultur. I vår undersökning har vi inte sett denna form av samarbete som kan leda till skolutveckling. Däremot innebär inte detta att enskilda pedagoger inte arbetar ämnesövergripande i sitt eget klassrum.

Är det ett medvetet val som pedagogerna gör när de inte använder arbetslagsträffarna som ett forum för gemensam insikt och skapande av gemensamma strategier för att utveckla sin skola?

#### **5.4 Förslag till vidare forskning**

Frågan om arbetslagets vara eller icke vara är ett ganska outforskat fält. Vi har sett att lärarna ställer sig frågande till varför man har arbetslag. De ser inte vad arbetslaget faktiskt kan jobba för i fråga om skolutveckling.

Detta tyder på ett stort behov av vidare forskning inom området arbetslag och samarbete för skolutveckling.

## Referenslista

- Abidtrup Johansen, Bodil, Rathe, Anna Louise & Rathe, Jorgen (1997). *Möjligheternas barn i möjligheternas skola: en pedagogisk profil- från idé till verklighet*. Oskarshamn: Tryckeri AB Primo
- Ahlstrand, Elisabeth (1995). *Lärares samarbete en verksamhet på två arenor: studier av fyra arbetslag på grundskolans högstadium*. Diss. Linköpings Universitet. Linköping: Univ. (Linköpings studies in Education and Psychology. 43)
- Alleklev, Birgitta, Lindvall, Lisbeth (2000). *Listiga räven: läsinlärning genom skönlitteratur:[ett läsprogram i Kvarnbysskolan, Rinkeby i samarbete med Rinkeby bibliotek]*. Stockholm: En bok för alla
- Berg, Gunnar (1999). *Skolkultur: nyckeln till skolans utveckling: en bok för skolutvecklare om skolans styrning*. Stockholm: Gothia
- Bifrostnätverk i Sverige, Tillgänglig: <<http://www.sama.se/natverket/>> 2008-12-15).
- Blossing, Ulf (2003). Skolförbättring: en skola för alla. Berg, Gunnar & Scherp, Hans-Åke (red). *Skolutvecklingens många ansikten*. (ss. 97-136). Kalmar: Myndigheten för skolutveckling
- Bryman, Alan (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur
- Daniels, Patricia (1996). Ventures in Integrating Curriculum: A Case Study of Teachers and Students Learning Together. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. April 8, 1996: New York, NY. 27 p.
- Davidsson, Birgitta (2000). Om begreppen samarbete, samverkan och integration i svenska läroplaner. I Kärrby, Gunni (red). *Skolan möter förskolan och fritidshemmet*. Lund: Studentlitteratur.
- Egley, Robert, Henkin, Alan & Park, Sungmin (2005). Teacher team commitment, teamwork and trust: exploring associations. *Journal of Educational Administration*. Vol.43. No.5, pp. 462-479.
- Evenshaug, Oddbjørn & Hallen, Dag (2001) *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur
- Granberg, Otto & Ohlsson, Jon (2004). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur
- Granström, Kjell (2003). Förändring av roller och arbetsrelationer. I Berg, Gunnar & Scherp, Hans-Åke (red). *Skolutvecklingens många ansikten*. (ss. 179-208 ). Kalmar: Myndigheten för skolutveckling
- Grosin, Lennart (2003). Forskning om framgångsrika skolor som grund för skolutveckling. I Berg, Gunnar & Scherp, Hans-Åke (red). *Skolutvecklingens många ansikten*. (ss.137-178). Kalmar: Myndigheten för skolutveckling

- Hameyer, Uwe (2003). Skolutveckling i de europeiska länderna. Berg, Gunnar & Scherp, Hans-Åke (red). *Skolutvecklingens många ansikten*. (ss. 235-273 ). Kalmar: Myndigheten för skolutveckling
- Hargreaves, Andy (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur
- Högberg, Sören (2005). *Snigelns vandring över fältet. Aktionsanalys - en metod för skolutveckling*. Lic. –avh. Högskolan Dalarna. Falun: Högskolan Dalarna
- Kallós, Daniel (1985) *Arbetsenheter och arbetslag i grundskolan* (Pedagogiska rapporter 1985:40) Lund: Lunds Universitet, Pedagogiska Institutionen
- Kihlström, Sonja (2006). Intervju som redskap. I Dimenäs, Jörgen (Red). *Lärare till lärare. Att utveckla läraryrkets olika dimensioner utifrån vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. (ss.38-55). (Skrifter från institutionen för pedagogik nr. 5). Borås: Högskolan i Borås
- Kihlström, Sonja (2006). Observation som redskap. I Dimenäs, Jörgen (Red). *Lärare till lärare. Att utveckla läraryrkets olika dimensioner utifrån vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. (ss.25-37). (Skrifter från institutionen för pedagogik nr. 5). Borås: Högskolan i Borås
- Kylén, Jan-Axel (2004). *Att få svar: intervju, enkät, observation*. Vellinge: Bonnier Utbildning AB
- Lantz, Annika (2007). *Intervjumethodik*. Polen: Studentlitteratur
- Lindö, Rigmor (2005). *Den meningsfulla språkväven: om textsamtalets och den gemensamma litteraturläsningens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur
- Ohlsson, Jon (2004). *Arbetslag och lärande: lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur
- Scherp, Hans-Åke.(2003). Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. I Berg, Gunnar & Scherp, Hans-Åke (red). *Skolutvecklingens många ansikten*. (ss. 29-64 ). Kalmar: Myndigheten för skolutveckling
- Skolöverstyrelsen (1962). *Läroplan för grundskolan, 1962*. Stockholm: Utbildningsförlaget
- Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan, 1969*. Stockholm: Utbildningsförlaget
- Skolverket (1980). *Läroplan för grundskolan, Lgr 80*. Stockholm: Allmänna förlaget
- Skolverket (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, år 1994*. Stockholm: Fritzes
- Sohlman, Birgitta (2000). *Bifrostskolan och mötet med Leonardo da Vinci*. Täby: Sama förlag AB
- Utbildningsdepartementet (SFS 1985:1100) *Skollag*
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Utgivna av vetenskapsrådet [www.vr.se](http://www.vr.se)

- Vad anser ni är syftet med era arbetslagsträffar?
  - (Stödfrågor)
  - Vad är det som behandlas på arbetslagsträffarna?
  - Hur kommer dessa frågor till arbetslagsträffen?
  - Vad händer sen? Följder av träffarna?