

# **Den framtida lärarrollen – Flexibel organisation och arbetsformer**

*Ett arbetslagsutvecklingsprojekt*

Marianne Dovemark  
Katarina Sörensson  
Rolf Appelqvist



# **Den framtida lärarrollen – Flexibel organisation och arbetsformer**

*Rapport om ett utvecklingsprojekt*

Marianne Dovemark  
Katarina Sörensson  
Rolf Appelqvist



## **Innehållsförteckning**

<b>1.</b>	<b>INLEDNING</b>	<b>1</b>
<b>2.</b>	<b>BAKGRUND OCH SYFTE</b>	<b>3</b>
2.1	Bakgrund	3
2.2	Syfte	5
<b>3.</b>	<b>PLANERING OCH GENOMFÖRANDE AV PROJEKTET</b>	<b>6</b>
3.1	Förutsättningar för deltagande i projektet	6
3.2.	Projektets uppläggning	6
3.3.	Medverkande i projektet	7
<b>4</b>	<b>RESULTAT</b>	<b>9</b>
4.1	Handledning i arbetslag och studiegrupper	9
4.2.	Handledarens roll	10
4.3.	Skolledarspåret	11
4.4.	Gemensamma föreläsningar	12
4.5.	Diskussionsforum Internet	12
4.6.	Tvärgrupper	13
4.7.	Fördelar att arbeta i arbetslag	13
4.8.	Hinder på vägen	14
4.9.	Varför arbetslag?	15
<b>5.</b>	<b>SLUTORD OCH DISKUSSION</b>	<b>16</b>
	<b>Referenslitteratur</b>	<b>20</b>

# **DEN FRAMTIDA LÄRARROLLEN – FLEXIBEL ORGANISATION OCH ARBETSFORMER**

## **1. INLEDNING**

Här rapporteras ett utvecklingsprojekt angående flexibel organisation och arbetsformer i skolan. Med detta har i praktiken avsetts framför allt en utveckling mot arbetslag. Högskolan har medverkat i ett antal kommuner till endera att främja fortsatt utveckling i redan befintliga arbetslag eller förberedande reflexion och/eller planering av framtida arbetslag. Högskolans uppgift har konkret varit att bidra med kunskap genom ett mindre antal föreläsningar men framför allt genom handledning till arbetslag eller studie-/planeringsgrupper.

Projektet har letts av Rolf Appelqvist och som projektsekreterare har Marianne Dovemark verkat. För handledning till arbetslag/studiegrupper har Marianne Dovemark, Lise-Lotte Malmgren, Ingela Olsson och Katarina Sörensson svarat. Dessa har också utgjort projektstab.

Till projektet har också en styrgrupp av representanter för deltagande kommuner varit knuten. Här har ingått: Lisbeth Almér Larsson, Bodaskolan sedemera Sandaredsskolan, Lena Bergqvist, Fristadskolan, Fristad, Olle Fagerström, Daltorpskolan, Borås, Marie Heideman, Ängsskolan, Skene, Fredrik Höper, Mogaskolan, Svenljunga, Hans Sandberg, Utbildningskontoret, Herrljunga, Britt-Inger Sunesson, Slättängsskolan, Sparsör, Elisabeth Svedberg, Asklandaskolan, Fristad.

Föreliggande projekts övergripande syfte var att främja utveckling och förnyelse inom skolan. Projektet är ett försök att pröva en form av samverkan mellan skola och högskola. Det kan främja skolans utveckling genom att bidra till att förstärka skolledares och lärares professionella kompetens. Genom kommunaliseringen som trädde i kraft den 1 januari 1991 ska kommunerna utveckla och följa upp verksamheten utifrån nationellt fastställda mål.

Lärarprofessionen ser annorlunda ut idag än bara för några år sedan. Som en följd av avregleringen har lärarnas ansvar för skolgemensamma frågor ökat. Varje skola och varje lärare förväntas ta ett större generellt läroplans- och utvecklingsansvar för sin skola. Som en följd av de mer explicita målformuleringarna i kunskapstermer och Skolverkets utvärderande verksamhet har förutsättningarna förändrats för planeringen av undervisningen. De nya läroplanerna och

de nationella utvärderingarna, liksom de nya föreskrifterna om betygssättning, ställer krav på mer ämnesövergripande didaktiska arbeten (Askling 1997).

Lärararbetet har utvecklats stegvis från ett i huvudsak individuellt arbete nära undervisningssituationerna till ett kollektivt lärararbete som gäller hela skolans verksamhet. Under 70-talet betonades förväntningarna på lagarbete i nära anslutning till klassrumsarbetet, t.ex. gemensamma överläggningar om elever med behov av särskilt stöd och stimulans. Idag poängteras dessutom värdet av ett helhetsperspektiv gällande undervisningsinnehållet.

Lärarnas lagarbete skall ske på ett mer offensivt sätt och även avse för skolan gemensamt arbete riktat mot den kommunala huvudmannen, mot föräldrar och mot allmänheten. Detta gemensamma pedagogiska arbete avser nu också andra aspekter av skolarbetet än egen och kollegors undervisning och inrymmer också mer av argumenterande insatser riktade till utanförstående intressenter och aktörer. Hit hör övergripande läroplanstolkningar, målsättnings- och handlingsprogram för skolan, uttolkning av utvärderingsrapporter m.m.

I många skolor saknas traditioner för lagarbete bland lärare. Det kan vara problematiskt, då målstyrningsstrategin förutsätter att lärare samverkar sinsemellan och tillsammans med eleverna kompletterar de nationella läroplanerna med t ex de lokala arbetsplanerna. För att lärare tillsammans ska kunna/vilja ta det ansvaret, räcker det inte med fördjupad målkunskap och målanalys (Eriksson 1998). Lärarna måste också ges verkligt inflytande och ökad kontroll över såväl arbetstider som övergripande ekonomi.

## 2. BAKGRUND OCH SYFTE

### 2.1 Bakgrund

Våren 1997 bildades som ovan nämnts en styrgrupp bestående av representanter från verksamheterna förskola/skola och Högskolan i Borås. Utifrån de önskemål som framkom inom denna grupp sökte Högskolan i Borås medel för att starta ett projekt inom det av Skolverket prioriterade området: *Utveckling av en mer flexibel arbetsorganisation med varierande arbetsformer och arbetssätt.*

Dialogen direkt med verksamheten via styrgruppen skulle garantera kopplingen med de skolor som skulle delta. En förutsättning för ett projekt liknande detta är att deltagarna vill och är medvetna om att de går in i en process.

De diskussioner som ansökan grundar sig på utgår ifrån behovet av att förändra arbetssätt och organisation inom den svenska skolan. I projektbeskrivningen anges att "många utvecklingsfaktorer medverkar till nödvändigheten av lagarbete som kräver ett djupare samarbete än exempelvis de lärarlag där deltagarna har var sin klass inom en åldersgrupp eller där var och en enskilt svarar för ett eller några ämnen.

- Genom senare års förändringar inom skola-förskola-barnomsorg har dessa verksamheters personal kommit att närmare knytas till varandra i mer eller mindre uttalat/integrerat samarbete.
- Genom den lärarutbildning vi idag har måste flera lärare gemensamt ansvara för undervisning av samma barn/klass.
- Genom t.ex. åldersblandade undervisningsgrupper ökar behoven mellan olika personal/läraryrkeskategorier.
- Genom tillskapandet av exempelvis 1-9 skolor uppstår samarbetsbehov över de traditionella stadiegränserna.
- Svårigheter att rekrytera tillräckligt många ungdomar i allmänhet och unga kvinnor i synnerhet till naturvetenskapliga/tekniska utbildningar och yrken medför att ämnesövergripande didaktiska grepp behöver prövas i större utsträckning. Undervisningen i traditionellt naturvetenskapliga ämnen bör integreras med humanistiska, samhällsvetenskapliga och estetiska ämnen.

Tillskapandet av vad som kan kallas "äkta arbetslag", där man gemensamt svarar för undervisningen av en elevgrupp utan att den totala arbetsfördelningen på förhand är given, framstår som en nödvändighet utifrån ovanstående perspektiv”..



Ett äkta arbetslag skapas över tid, genom att deltagarna samarbetar konkret i undervisningen, genom att de tillsammans delar ansvaret för planering, arbetsfördelning, genomförande, utvärdering och förändringar. Över tid lär man av varandra och särskilt om man väljer att av och till arbeta tematiskt-ämnesövergripande kommer man då och då att leda arbete vilket inte alltid lätt kan hänföras till den ena eller andra ämneskompetensen. Laget har då att, mot bakgrund av den då faktiska kompetensspridning som finns i laget, bestämma vem som för tillfället skall leda arbetet med eleverna i olika moment. I en sådan situation blir den formella kompetensen underordnad den faktiska vilken ju lagmedlemmarna känner.

Den nya lärarrollen innebär allt mer av analys, formulering och reflektion än tidigare (Carlberg 1996). Språket som redskap, inte endast för att förmedla kunskaper utan också för att formulera sina tankar och visioner blir allt viktigare. Det är lärarnas professionella kunskapsbas och gemensamma referensram som förväntas utgöra grunden för det lokala utvecklingsarbetet.

”Idag svarar kommunen och den lokala skolan för lokala arbetsplaner. Härigenom krävs att skolpersonalen har god färdighet att tillsammans formulera mål för verksamheten samt också för utvärderingen av densamma. Utvärderingen bör ses som en analys av sin egen verksamhet och därigenom också som en hjälp för att utveckla verksamheten” (Projektbeskrivningen).

Det gäller att informera sig, ta ställning och i samtal med andra pröva dessa ställningstaganden för att till slut låta dessa vägleda det praktiska handlandet (Carlheden 1996). Detta sker då också i samklang med nya rön inom verksamhetsrelaterad forskning som visar att uppgjorda planer kontinuerligt behöver förändras både avseende innehåll och arbetsformer.

”Genom nya arbetsformer, inte minst mot bakgrund av ett allt flitigare utnyttjande av IT i undervisningen men också genom att nya och ofta friare, problemorienterade, kunskapsökande arbetssätt prövas i skolan, krävs flexibilitet i personalorganisationen. Man kan inte räkna med att samma lag alltid ska svara för allt utan arbetslag kan också behöva omstruktureras utifrån tillfälliga behov i elevgruppen och i undervisningsinnehållet.

För att konstruktivt kunna bilda tillfälliga (ad hoc-) grupper krävs en balans mellan flexibilitet och stabilitet/kontinuitet där den enskilde känner ett reellt mått av trygghet i samarbetet. Arbetslaget har ansvar för sitt inre liv och för att skapa förutsättningar för deltagarna att tillfälligt kunna delta i andra grupperingar. Om gränserna mellan grupper eller om samsamarbetsformerna är otydliga, går mycket energi åt till att hitta dessa gränser och former. Detta inkräktar kanske på gruppens förmåga att utföra sin uppgift.

Allt detta ställer stora krav på samarbetskompetens, ledarskap men också pedagogisk kompetens i målfrågor, utvärdering m.m. Det gemensamma arbetet tjänar på att man i arbetslag och större enheter har åtminstone en gemensam referensram vad avser grundsyn i pedagogiska frågor. Likaså behöver man ha en beredskap att ta till sig nya rön inom aktuella områdens forsknings- och utvecklingsarbete” (Projektbeskrivningen).

Den gemensamma värdegrunden är basen för arbetslagens arbete.

## 2.2 Syfte

”Kompetensutvecklingsprojektet har som syfte *att som ett steg i ett långsiktigt utvecklingsarbete:*

- underlätta förändringen mot flexiblare arbetsorganisation med framförallt arbetslag med olika pedagog/lärarkategorier bland deltagarna
- främja tillskapandet av gemensamma referensramar avseende det egna samarbetet liksom för arbetet med elever exempelvis: samarbetspsykologi - ledarskap/medarbetarskap, konflikthantering- , arbetsorganisation, målfrågor, uppföljning, utvärdering, pedagogisk grundsyn och dess konsekvenser för pedagoger och elever, sökning av aktuell pedagogisk forskning” (Projektbeskrivningen).

### **3. PLANERING OCH GENOMFÖRANDE AV PROJEKTET**

#### **3.1 Förutsättningar för deltagande i projektet**

Eftersom syftet var att främja flexibla arbetslag måste projektet omfatta hela arbetslag eller studiegrupper. Styrgruppen ansåg att kunskap och erfarenheter från projektarbetet inte låter sig förmedlas från en eller några få deltagare till ett lag eller en arbetsenhet. Den åsyftande behållningen erhålls framförallt genom den gemensamma process deltagarna tillsammans medverkar i/skapar. Spridningen av vunna erfarenheter och kunskaper till andra sker i stället genom att andra (lag/skolor) kan ta del av ett lags (skolas) totala gemensamma erfarenheter av utvecklingsarbetet.

I de fall man redan hade befintliga arbetslag i deltagande skolor utgjorde dessa basenheter i arbetet. De pedagoger som ännu inte ingick i arbetslag organiserades i studiegrupper som inte sammanföll med eventuella ämnesgrupper. Däremot behövde deltagarna ändå tillhöra samma skolenhet av de skäl som ovan redovisades avseende nödvändigheten av ett gemensamt deltagande i "processen".

Uppgiften för de befintliga arbetslagen var att reflektera över de egna lagens utrymme för konstruktivt och flexibelt arbete medan uppgiften för studiegrupperna var att undersöka vilken organisationsform som bäst främjade en framåtsyftande och konstruktiv skolverksamhet mot bakgrund av en sam- och framtida pedagogisk verksamhet.

#### **3.2. Projektets uppläggning**

I styrgruppen diskuterades uppläggningsen av projektet. Grundtanken var att sätta upp ganska lösa ramar för att på det sättet under processens gång finna andra möjliga vägar för att tillgodose de olika gruppernas utvecklingsprocesser. Målsättningen var att under projektets gång en dialog kunde föras med de deltagande skolorna genom styrgruppen.

Projektet följde tre spår:

- a) storgruppsaktivitet - alla deltagande i projektet samlades till storföreläsningar. Dessa var fem till antalet:

- 1) Introduktion plus föreläsning: *Omvärldförändringar – organisationsförändringar och skolförändringar*
- 2) *Positiv konflikthantering*
- 3) *Ledarskap/medarbetarskap*
- 4) *Fria arbetsformer i elevarbetet*
- 5) *Teaching as an artful endeavour* - föreläsning av Philip Jackson.  
Redovisning av diskussioner i tvärgrupp.

b) arbetslag/studiegrupper

- 1) Konsultation till arbetslagen/studiegrupperna vid fem tillfällen (90 -120 min) varav ett tillfälle då man tar upp konstruktiv konflikthantering.
- 2) Arbetslagen/studiegrupperna träffas vid minst fyra tillfällen mellan konsultationstillfällena för att diskutera sin grupps utveckling inom projektet.
- 3) Föra någon form av dokumentation utifrån ovan nämnda träffar för att därigenom underlätta möjligheten att få syn på sin egen utveckling.

c) skolledarspåret

- 1) Fyra gemensamma träffar tillsammans med representanter från högskolan för att diskutera projektet och dess konsekvenser för ledarskapet. I anslutning till dessa träffar skedde också möte med styrgruppen.
- 2) Deltagande i en skolledarkonferens (fortsättningsvis refererad till som Mölnlycke konferensen) angående arbetslag för grundskola och gymnasium.

Förutom ovan nämnda tillfällen inbjöds pedagogerna till en tvärgruppsträff för att diskutera sina erfarenheter från utvecklingsarbetet. Denna träff var också tänkt som startpunkt för en nätverksamhet där deltagande skolor även efter projektets slut kan inspirera och stimulera varandras utvecklingsarbete.

Inom projektet upprättades också ett diskussionsforum på Internet med tillhörande hemsidor där föreläsningarna lades ut i sammanfattning.

Projektet sträckte sig över ett år. Från oktober 1997 till oktober 1998.

### **3.3. Medverkande i projektet**

I projektet deltog ca 215 pedagoger och 15 skolledare från samtliga stadier inom för- och grundskola. Skolorna är belägna i Borås-, Herrljunga-, Marks- och Svenljunga kommuner. Av de 33 grupper som ursprungligen anmälde sin medverkan visade sig 28 vara arbetslag och 5 vara studiegrupper. Antalet medlemmar i arbetslagen/studiegrupperna varierade.

De deltagande grupperna såg olika ut. Inom projektet förekom grupper bestående av två-tre pedagoger som hade lång erfarenhet av att arbeta tillsammans. Dessa lag var uteslutande hemmahörande i årskurserna F-2/3 (f.d. förskola/lågstadium). De lag som undervisar eleverna under år 7-9 visade sig uteslutande vara stora grupper, upptill 13 personer.

Av de pedagoger som deltog i projektet undervisar drygt hälften (115 pedagoger) elever i år 7-9.

## 4. RESULTAT

Resultatredovisningen bygger på följande:

1. Skriftliga rapporter  
Arbetslagen uppmanades att skicka in sina egna upplevelser av utvecklingsarbetet. 11 av de 33 deltagande arbetslagen skickade in sina beskrivningar.
2. Skriftlig utvärdering – frågeformulär sändes till samtliga arbetslag och skolledare. 23 av de 33 deltagande arbetslagen och 8 av de 15 deltagande skolledarna besvarade frågeformuläret.
3. Tvärgruppsredovisningar – i samband med tvärgruppsträffen uppmanades de olika grupperna att skriva ner resultatet av gruppens diskussion.
4. Muntlig utvärdering tillsammans med skolledarna inom skolledarspåret.

### 4.1Handledning i arbetslag och studiegrupper

Av de fem deltagande studiegrupperna utvecklades fyra till arbetslag under projektets gång. Av de 33 arbetslag som ingick i projektet utnyttjade 23 lag samtliga handledningstillfällen.

Handledningen upplevdes mycket olika av lagen. Vissa lag skriver i sina utvärderingar att det är detta som har gett projektet dess värde:

*Har varit mycket givande. Detta har givit kursen värde.  
Utmärkt.  
Fungerade bra. Gärna mer exempel och idéer när vi kör fast.*

Andra lag anser inte att handledningen har tillfört något:

*Fick inte svar på något.  
Föga givande. Målsättning?  
För mycket lyssnande. För lite initiativ.  
Med vår oerfarenhet hade vi nog behövt lite mera konkreta råd och pekpinnar.*

Mellan handledningstillfällena skulle arbetslagen på respektive skola träffas för diskussion och planering av den gemensamma pedagogiska utvecklingen. De lag som har utnyttjat denna tid har sett detta givande. Inför träffen med respektive handledare har de förberett frågeställningar, vilket har lett till att handledningstillfällena har tillvaratagits av arbetslaget. Dessa lag har prioriterat arbetslagets sammankomster framför andra möten:

*Bra att vi träffats i arbetslaget innan handledartillfällena.*

Andra arbetslag har haft dessa sammankomster naturligt under arbetsveckan då de har arbetat i dessa lag under en längre tid:

*Vi har inte känt ett stort behov av de fyra tillfällena utan handledare eftersom vi arbetar i lag och pratar dagligen eller minst en gång per vecka.*

Åter andra lag har haft svårt att hitta tider. De har upplevt att arbetslagsutvecklingsprojektet har inkräktat på annan tid. Detta uttrycks t.ex. genom följande formuleringar:

*Det togs hela tiden av vår gemensamma planeringstid.*

*För vår del kom vi snett in i projektet därför att vi inte fick info om att det skulle gå av stapeln förrän i mitten av augusti. Vi hade redan dragit igång annat. Detta kom utanpå.*

*Vi stampade på samma fläck pga. bristande arbete mellan handledningstillfällena, kunde inte utnyttja kompetensen på ett fruktbart sätt. Kändes inte så givande, troligen därför.*

Som svar på hur grupperna har sett på projektets uppläggning har vi fått liknande svar när det gäller tidsaspekten.

*Bra, bortsett ifrån vår bristande tillgång på tid mellan handledartillfällena.  
Bra, men vi hann tyvärr inte prata mellan tillfällena.*

En annan del i handledningstanken var att lagen/grupperna skulle dokumentera sin process under projektet gång. De få lag som arbetade med loggböckerna upplevde det positivt.

*Bra idé med loggboksskrivning.*

## **4.2. Handledarens roll**

Handledarnas uppgift var att "förutsättningslöst" gå ut i arbetslagen/ studiegrupperna för att möta dessa där de för närvarande befann sig i sin utvecklingsprocess. Projektets idé kan ses som en planerad process genom vilken de inblandade tillämpar egna erfarenheter för att i positiv mening förändra den egna verksamheten. Varje arbetslag äger sitt projekt.

Projektet intog ett "inifrån-perspektiv". Med detta menar vi att handledarna inte skulle komma med några fasta förslag och metoder utan snarare medverka till att

diskussionen drevs vidare och ställa motargument till de frågor som restes. Detta tankesätt grundar sig i medvetenheten om att både handledaren och pedagogerna är med i en lärande process. Handledaren kommer inte in i gruppen som en "expert" utan snarare som en samtalspartner. Detta kräver ett aktivt deltagande av *alla parter*.

Denna handledarroll fungerade i många av de deltagande lagen. I andra lag blev handledaren en mottagare och katalysator för det missnöje som kunde förekomma bland annat på grund att pedagoger ansåg att projektet inte var förankrat och således inte heller var något prioriterat område.

### **4.3. Skolledarspåret**

Skoledarna träffades vid fyra tillfällen för att ta del av forsknings- och utvecklingsresultat samt utbyta erfarenheter vad gäller utvecklingsarbetets fortskridande.

Vid första tillfället redovisades och diskuterades resultat från tidigare gjorda undersökningar rörande skolledningens förhållningssätt i utvecklingen av en organisation som bygger på arbetslag (Assermark & Sörensson 1995). I dessa uppföljningsstudier påpekas vikten av skolledningens engagemang vad gäller nedanstående punkter:

- Skolledningen bör uppfatta sig som ett arbetslag i organisationen.
- Definiera mål och syfte med den tänkta organisationsutvecklingen.
- Ge personalen möjlighet till förberedande diskussioner.
- Strategi och handlingsplan för utvecklingsarbetet.
- Skapa organisatoriska förutsättningar.
- Definiera ansvarsområden och tydliggör ramarna.
- Ge tid för utvecklingsarbetets genomförande.
- Skapa förutsättningar för kompetensutveckling.
- Aktivt medverka till att undanröja eventuella hinder.
- Planera och kalla till samordnarmöten.
- Svara för att kontinuerlig information om utvecklingsarbetets fortskridande når ut i organisationen.
- Uppföljning och utvärdering.

Dessa tillfällen har av de flesta skolledarna upplevts positiva.

*"Bra med avstämningar mellan varven."*



Det har också under dessa träffar framkommit vilka olika förutsättningar de olika skolorna hade under projektet. Någon skolledare ansåg att det borde vara fler tillfällen utlagda inom projektet och därmed öka högskolans insatser för att stödja och stimulera skolledningens roll i skolutvecklingen.

De skolor som avancerat snabbast och med flest positiva förtecken är de skolor där skolledningen aktivt medverkat i utvecklingsarbetet. Gången har, i stora drag, varit den att skolledningen efter diskussioner med personalen, utarbetat en arbetslagsdefinition. En definition, som är förankrad hos personalen. Därefter har ledningen ställt samman ett diskussionsunderlag för innevarande läsårs planeringsarbete, i form av en arbetsplan. Denna har senare kompletterats med en tidsplan. Vid dessa skolor har skolledning och arbetslag arbetat aktivt tillsammans med utvecklingsarbetet. Skolledningen med tillrättaläggandet av organisation, rutiner och annan service i syfte att skapa förutsättningar för det arbete som skall utvecklas av arbetslagen. Arbetslagen signalerar till skolledningen vilka förutsättningar som behövs för att verksamheten med eleverna skall kunna utvecklas på det sätt som planeras av arbetslagen.

De två konferensdagarna om arbetslagsutveckling i Mölnlycke var givande och inspirerande. Konferenserfarenheterna följdes upp med diskussion i seminarieform.

Resultatet från utvärderingarna visar att skolledarna är mer positiva till projektet än pedagogerna.

#### **4.4. Gemensamma föreläsningar**

De fem föreläsningarna har fått mycket olika omdömen. Allt ifrån *mycket bra, utmärkt, givande till lösryckta, inte kopplade till projektet, inte värt pengarna*. Storföreläsningar är alltid ett vågspel, speciellt när de ligger på sen eftermiddagstid (kl.16.00-18.00). Projektidén var att ha ett antal föreläsningar med påföljande seminarier. Detta diskuterades i styrgruppen, men med tanke på den sena tiden beslutades att slopa seminariedelen. Det kan diskuteras om det var klokt. Kanske skulle vi lagt hälften av tiden till att diskutera föreläsningens innehåll i grupper?

#### **4.5. Diskussionsforum Internet**

En hemsida på Internet skapades för information. Där fanns det möjlighet till att diskutera projektet i ett diskussionsforum. Detta utnyttjades inte alls. Många skolor har ännu inte tillgång till datorer så att det kan ses som ett naturligt medium i vardagen.

## 4.6. Tvärgrupper

Vid ett tillfälle under hösten 1998 inbjöds deltagarna till tvärgruppträff för att delge varandra hur deras respektive utvecklingsarbete hade gestaltat sig. Arbetslagen delades in utifrån vilken åldersgrupp deltagarna arbetar med. Det blev i praktiken så att de pedagoger som arbetar på f.d. högstadiet hamnade i samma grupper och de som arbetar med barn i åldern 6 - 13 år i samma grupper.

Denna indelning ansågs lämpligast eftersom projektresultaten visade att "högstadieskolorna" brottades med liknande problem. Detta betyder inte att diskussioner mellan pedagoger över samtliga årskurser inom en och samma grupp skulle vara mindre intressanta. Tvärtom, men eftersom tiden inte gav utrymme till mer än en träff inom projektets ram fann vi det lämpligast att göra uppdelningen som beskrivits ovan.

Samtliga arbetslag fick till uppgift att innan tvärgruppträffen göra en skriftlig beskrivning på hur utvecklingsprojektet gestaltat sig för respektive arbetslag. Denna beskrivning var tänkt som hjälp för lagets egen reflektion samt som ett underlag för diskussionen i tvärgrupperna. Beskrivningen lämnades också in till projektledningen som en del av utvärderingen.

Tvärgruppträffen visade sig givande för många av deltagarna. Att träffa kollegor från andra skolor och arbetslag gör att diskussionerna blir levande och det skapas möjlighet att spegla sig i varandras glädjeämnen och svårigheter.

## 4.7. Fördelar att arbeta i arbetslag

Vid sammanställningen av gruppdiskussionerna framkom följande *möjligheter* som kan vinnas vid en arbetslagsorganisation:

- tillvaratagande av olika kompetenser
- fler vuxna i barn/ungdomsgruppen
- möjligheten att vara bollplank till varandra
- stöd i konfliktlösning
- delat ansvar i föräldrakontakten
- ger nya infallsvinklar
- inte så många olika konferenser
- lagsamarbete exempelvis i elevvårdsärenden
- den ökade kontaktytan med andra ämnesföreträdare ger möjligheter för framtiden
- alla i arbetslaget känner eleverna och delar ansvar för dem

- den sociala tryggheten i arbetslaget ersätter eventuell avsaknad av personalpolitik
- bättre elevvård
- färre kontakter
- färre elevgrupper
- samlade lokaler
- lättare att bryta schema - underlättar projektarbete
- lättare att se till elevernas behov
- mötet lärare-elev, elev-lärare underlättas
- diskussioner om pedagogik kommer lättare igång

#### 4.8. Hinder på vägen

Arbetslagen såg också hinder på vägen:

- ekonomi
- politikerna
- för mycket "kringjobb" (praktiska detaljer, administrativa uppgifter, schema-läggning, möten etc.)
- vikariefrågan
- tid till ämnesövergripande diskussioner saknades
- känslan av att tvingas "kvacka" i ämnen som man inte är behörig i
- splittrade institutioner
- dåliga praktiska förutsättningar på skolorna (=lokalproblem)
- känslan av vag ledningsorganisation - Är det laget eller ledningen som har ansvaret?
- svårt att hitta tid för gemensam planering
- olika avtal för olika lärargrupper
- stora barngrupper
- resursbrist
- personalomsättning

Här har vi sett det intressant att jämföra olika uttalanden. T ex när en grupp lärare upplever att arbetslagsarbetet *tillvaratar olika kompetenser, ger nya infallsvinklar, ökar kontakten med andra ämnesföreträdare, underlättar projektarbete* och ser fördelar med *färre kontakter* upplever andra att det känns frustrerande med *uppsplittrade ämnesinstitutioner* och *känslan av att behöva "kvacka" i olika ämnen*. Vissa finner möjligheter i arbetslaget att *få igång pedagogiska diskussioner* medan andra *saknar tid för ämnesövergripande diskussioner*.

## 4.9. Varför arbetslag?

Diskussionen pedagogerna emellan *varför* man bildar arbetslag verkar inte vara helt självklar och vi frågar oss hur denna diskussion har gestaltat sig innan pedagogerna bildade arbetslag. Har pedagogerna spontant själva bildat arbetslag eller är det en omorganisering genomförd enbart av skolledarna? Här skiljer sig de medverkande skolorna mycket åt. Finns intresset att utveckla sin undervisning inom projektet eller handlar det "enbart" om att organisera sig i arbetslag?

I en strävan att förändra skolan hamnar många pedagoger i dilemmat att huvuddelen av energin går åt till att ändra på struktur och organisation. Det är skolledningens uppgift att skapa förutsättningar i form av bl a en för arbetslagen anpassad organisation.

Arbetslagets primära uppgift är att utveckla den pedagogiska verksamheten . Att i högre grad utgå ifrån elevernas frågor och erfarenhetsvärld istället för att ta sin utgångspunkt i det traditionella skolämnet är ett sätt genom vilket mötet mellan pedagogen och eleven kan utvecklas. Att åstadkomma ett utmanande möte mellan skolans värld och elevernas värld är vår stora pedagogiska utmaning. Den vuxnes roll blir att problematisera och hjälpa de unga att komma vidare i sitt undersökande, att hjälpa de unga att bearbeta det som finns i deras värld (Dove-mark 1997).

I detta perspektivet ser vi arbetslaget som en förutsättning för ett helhetstänkande. Både utifrån pedagogerna sida att få en helhetsbild utav varje enskilt barn/ung människa och utifrån barnens/de ungas perspektiv att se helheten på sin omvärld.

## 5. SLUTORD OCH DISKUSSION

Decentralisering som strategi för skolutveckling uttrycker en stor tilltro till skolledares och pedagogers egen kompetens att ta ansvar för skolans utveckling i ett öppet samspel med politiker, föräldrar och elever (Askling m.fl. 1997). Decentralisering i sig skapar knappast förändring i skolan men det öppnar möjligheter till innovation och utveckling.

Skolutveckling handlar framför allt om hur enskilda individers yrkeskompetens kan vidareutvecklas och fås att samverka till en utveckling av hela skolan som arbetsplats och samhällsinstitution. För detta behövs strategier och konkreta åtgärder med vars hjälp individuell och kollektiv kompetens kan stimuleras. Detta ställer också stora krav på pedagogiskt ledarskap i skolan och på flexibelt samarbete med och inom universitet/ högskola.

För att få kunskap om vad som påverkar läraryrket måste vi se det i ett helhetsperspektiv. En av de grundläggande utgångspunkterna i systemteori är att alla företeelser hänger samman och påverkar varandra ömsesidigt (Gjems 1996). Människorna i ett socialt system kan inte förstås isolerade ifrån varandra, utan måste förstås i relation till varandra. En persons beteende eller handlingar måste alltid förstås i förhållande till det sammanhang det ingår i. Det är alltså viktigt att se vilka influenser deltagarna i ett system utsätts för från kollegor, målpersoner och externa förhållanden.

Vad döljer sig under ytan på de diskussioner som förs ute i skolorna? Går kraft och energi åt till att diskutera organisations- och ordningsfrågor enbart eller tar man vara på möjligheterna att diskutera frågor som kunskapssyn, människosyn och gemensam värdegrund?

I de olika utbildningsfilosofiska strömningar som bryts mot varandra i kampen om skolinstitutionen kan vi utifrån bland annat Englunds (1986a, 1986b, 1986c, 1993) forskning utkristallisera följande: *Perennialister* som främst hävdar kulturarvet och bildningstanken, *essentialister* som talar för den renodlade och vetenskapligt förankrade ämneskunskapen, *progressivister* som främst förordar social fostran och elevaktiva arbetsformer, *rekonstruktivister* för vilka den kritiska skolningen som medborgarskapet kräver ställs i förgrunden.

Avgörande i detta sammanhang blir bland annat val av undervisningsinnehåll och undervisningsformer och i vilket meningsgivande sammanhang detta sätts in i. I allt för många skolor saknas det offentliga rum och den diskussion där meningsmotsättningarna skulle kunna utvecklas och bli tydliga i termer av olika

elevsyn, kunskapssyn och samhällssyn. Strävan måste vara att försöka förstå det som händer i den komplexa verklighet skolan är och hur denna påverkas av hur betingelserna för lärarens yrkesverksamhet ideligen förändras. Risken är annars att arbetsklimatet i ett kollegium påverkas på ett negativt sätt.

En annan fråga som aktualiserades under projektet är hur stora arbetslag kan fungera. I stora arbetslag, upptill 13 personer, är risken att många pedagoger inte låter sin röst höras. Ofta är det någon eller ett par som ständigt för gruppens talan. Hur påverkar detta möjligheten till egen utveckling och möjligheten till att kunna påverka sin yrkesvardag?

Viljan till förändring måste komma inifrån, från aktörerna/pedagogerna själva. Detta hävdas också inom organisationsteoretisk forskning där bland annat Lipsky (1980) talar om att lokal handlingsfrihet är en källa till arbetstillfredsställelse, yrkesstolthet, självrespekt och kreativitet för den enskilde professionelle. För att detta skall kunna ske får inte decentraliseringen stanna på kommunnivå.

Om skolretoriken utlovar makt och inflytande samtidigt som skolpraktiken präglas av vanmakt, då ökar knappast intresse och engagemang för demokratiska arbetsformer och förhållningssätt. Här är det också intressant att konstatera att det som är möjligt på en skola är helt omöjligt på en annan. Olika skolor tycks helt enkelt ha olika skolkoder eller skolkulturer (Arwedsson 1994). Det är också av största vikt att fundera över de krafter som ligger utanför lärarnas möjliga inflytande t ex politiska beslut gällande omorganisation och nedskärningar.

Skall skolans personal kunna svara upp mot de förväntningar som följer med målstyrning ställs krav på en språklig kompetens. Saknas förmågan att formulera sig korrekt kan knappast den kommunala skolplanen eller skolans egna arbetsplaner utvecklas till de instrument som förväntas i den nya styrningsmodellen (Alexandersson 1998). Lärarna måste ges utrymme till öppna och fria samtal samt livliga diskussioner som trots allt en öppen demokrati förutsätter. Vore vi eniga i allt vore strängt taget demokratin överflödigt, vi måste låta uppfattningar brytas mot varandra (Romhed 1998). Detta kräver verklig debatt om möjliga alternativ.

Genom specifika begrepp och ett gemensamt språk förväntas skolans personal kunna uttolka och följa upp skolans mål. För detta krävs en språklig kompetens (Wallin 1997). Wallin skriver:

*"Samtalet skall föras på ett sådant sätt att det relaterar till praktik och blir inriktat på handling. Deltagarna måste, var och en på sitt sätt, kunna märka att det berör den egna verkligheten...//...kommer att spegla skilda upp-*

*fattningar om uttolkningar av mål och deras konsekvenser; några kommer mena si , andra så, några finner målen meningsfull, andra inte. Detta är samtalets poäng: att skilda uppfattningar möts men där mötet sker med argument och inte med tyckanden eller emotionella tillrop."*

Kanske är det så att de arbetslag som ser positivt på sin arbetssituation och har hittat sina former också har ett tillåtande och öppet samtalsklimat? Vi kan också se detta i våra utvärderingar. De positiva rösterna talar bl a om "*tillvaratagande av olika kompetenser*", "*möjlighet att vara bollplank för varandra*", "*stöd i konfliktlösning*", "*nya infallsvinklar*", "*ökad kontaktyta*", "*delat ansvar*", "*social trygghet*", "*lättare att se till elevernas behov*", "*mötet elev-lärare, lärare-elev underlättas*", "*diskussioner om pedagogik kommer lättare igång*".

Att förbereda organisationen för arbete i arbetslag kräver tid och resurser. Det är av största vikt att skolledningen tillsammans med pedagogerna utarbetar en realistisk arbetsplan. Så gott som samtliga arbetslag har tagit upp tidsaspekten som ett problem i sina utvärderingar. Många uttrycker sig vara positiva till att arbeta i arbetslag, men tidsbristen lägger hinder i vägen för utveckling av arbetslagsarbetet. Tidsbristen kan bero på att den traditionella organisationen kvarstår samtidigt som den nya införs.

Den skillnad som ovan redovisades i synen på arbetslag avseende möjligheterna att utnyttja varandras kompetenser kontra att behöva "kvacka" i ämnen man ej behärskar kan ses som stöd respektive avvisande av vad som i projektbeskrivningen beskrevs som "äka arbetslag".

Tanken bakom det äkta arbetslaget är den att i det lag som samarbetat över lång tid och där man delar ansvaret för allt arbete, om även arbetsfördelning görs utifrån specifika kompetenser och där man också samarbetar i det direkta arbetet med eleverna/barnen, där lär man av varandra och den enskilde pedagogen kan så småningom ta leda elevarbete i sammanhang som man inte ursprungligen eller formellt har kompetens för. Detta är emellertid inte detsamma som att man utan föregående samarbete sätts att svara för innehåll/arbete för vilket man saknar behörighet/kompetens. Sådan arbetsdelning måste växa fram och endast ske utifrån de medverkande lagmedlemmarnas egna bedömningar. Kanhända är det realitet att icke-behöriga idag sätts att svara för innehåll/arbete, för vilket de anser sig sakna kompetens. Inför en sådan utveckling är det givetvis legitimt att känna tveksamhet. Sådana administrativa grepp avses inte med begreppet "äka arbetslag".

Vi avslutar denna rapport med att citera Romhed (1998) angående den maktproblematik som skolan, liksom andra institutioner, har svårt att tillstå men, borde kunna göra till föremål för reflektion och genomlysning.

*"I motsats till många andra institutioner förvaltar skolan en bildningstanke och ett kunskapsuppdrag som inbjuder till mer förutsättningslös och kritisk reflektion - inte enbart över samhällslivet i stort, utan också över sin egen praxis. Läroplanens uppfordrande formuleringar om öppenhet och kritisk granskning borde också riktas in mot den egna inte alldeles genomskinliga vardagen. Hur utövas makt? Varför uppstår konflikter? Vad är demokrati? Vad innebär en humanistisk livshållning idag? En sådan samtalsordning där skilda uppfattningar får brytas mot varandra, är ett lärostycke som äger relevans långt utanför skolhusets väggar."*

Detta skulle betyda att kunskapandet och meningsmotsättningarna får ett värde i sig, men också blir till en tillgång i den allt överskuggande men svåra livsuppgiften att lära sig leva i mångfald och konflikter.



## Referenslitteratur

- Alexandersson, M. (1998). Reflekerad praktik som styrform. I M. Alexandersson (red.), *Styrning på villovägar - Perspektiv på skolans utveckling*. Rapport nr 1998:14. Institutionen för pedagogik. Göteborgs universitet.
- Askling, B. m.fl. (1997). *Strategier för skolutveckling - samverkan mellan skola och universitet*. Slutrapport från Miljonprojektet. Linköpings universitet, lärarutbildningen.
- Assermark, G & Sörensson, K. (1995). *Arbetslag i gymnasieskolan*. Liber AB. Stockholm.
- Carlberg, I. (1996). *Lärarutbildningen som yrkesutbildning*. Ds 1996:16. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Carleheden, M. (1996). *Det andra moderna*. Daidalos. Göteborg.
- Dovemark, M. (1997). *Verkligheten finns inte på ett papper i en portfölj - utan utanför fönstret*. Uppsats i påbyggnadsutbildning med didaktisk inriktning. Institutionen för pedagogik. Göteborgs universitet.
- Eriksson, J. (1998). Vem styr skolan? I M. Alexandersson (red.), *Styrning på villovägar - Perspektiv på skolans utveckling*. Rapport nr 1998:14. Institutionen för pedagogik. Göteborgs universitet.
- Gjems, L. (1996). *Handledning i professionsgrupper - Ett systemteoretiskt perspektiv på handledning*. Studentlitteratur. Lund.
- Högskolan i Borås (1997) *Den framtida lärarrollen – flexibel organisation och arbetsformer*, Ansökan om medel ur skolverkets anslag för stöd till kompetensutveckling 1997 av skolans personal – idéskisser, dnr 155-97-22, 97-04-16
- Lipsky, M. (1980). *Street-Level-Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in the Public Service*. New York: Russel Sage Foundation.
- Romhed, R. (1998). Marknadsplats, myndighet eller mötesplats? I M. Alexandersson (red.). *Styrning på villovägar - Perspektiv på skolans utveckling*. Rapport nr 1998:14. Institutionen för pedagogik. Göteborgs universitet.
- Wallin, E. (1997). Styrning som samtalet om skolan. Ifrån *regler till eget ansvar*. En antologi om förutsättningarna för skolans styrning. Skolverket. Stockholm. Liber.

## Rapporter från Institutionen för pedagogik

Projektet "Lära till lärare" är en del av den forskning och det utvecklingsarbete som bedrivs vid Institutionen för pedagogik vid Högskolan i Borås. Institutionen har två skriftserier för att dokumentera det arbete som pågår: Skrifter från Institutionen för Pedagogik och Rapporter från Institutionen för Pedagogik.

### Rapporter utgivna inom ramen för projektet "Lära till lärare":

1. Davidsson, B., Hägglund, S. & Kihlström, S. (1997/1999). Projektet "Lära till lärare". Projektbeskrivning. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 1, 1999.
2. Davidsson, B., Eriksson, A., Strömberg, M., Dovemark, M. & Hägglund, S. (1999). Två blivande lärares reflektioner över mötet med lärarutbildningen. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 2, 1999.
3. Strömberg, M. (1999). "Det finns gyllene dagar och stunder i lärarens arbete och det är dom som gör att man knogar på." Åtta lärares upplevelse av tillfredsställelse i arbetet. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 3, 1999.
4. Eriksson, A., Davidsson, B. & Hägglund, S. (1999). Iaktta – handla – reflektera. Blivande förskollärare om yrkeslärande före och efter verksamhetsförlagd utbildning. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 4, 1999.
5. Davidsson, B. Dovemark, M. & Hägglund, S. (1999). Vem blir lärare och varför? Utgångspunkter för en studie med fokus på lärarstudenters socio-kulturella bakgrund och dess betydelse för högskolestudier och yrkesval. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 5, 1999.

## Skrifter från Institutionen för pedagogik

1. Davidsson, B. (1999). "Vi vill mer än vi ibland klarar..." Om samarbete mellan förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Skrift nr 1, 1999.
2. Eriksson, A., Haverlind, A. (2000). "Dä kommer luft inne mä". En etnografisk studie av förskolebarns lärande inom naturvetenskap, miljö och teknik. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Skrift nr 2, 2000.
3. Jenslöv, T. (2000). Hur arbetar förskollärare med bråkiga barn? Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Skrift nr 3, 2000.
4. Karlsson, H., Wademyr, P. (2000). Lära för livet. Förskollärares uppfattningar om barns lärande. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Skrift nr 4, 2000.

## Skrifter om skolutveckling

1. Dovemark, M., Sörensson, K., Appelqvist, R. (1999). Den framtida lärarrollen – Flexibel organisation och arbetsformer. Ett arbetslagsutvecklingsprojekt. Centrum för skolutveckling, Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås.  
Skrift nr 1, 1999.
2. Hermansson Adler, M., Larsson, P. (1999). Piloter för lokal skolutveckling. Ett projekt till stöd för kompetensutveckling av skolans personal. Centrum för skolutveckling, Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås.  
Skrift nr 2, 1999.
3. Lönn, A. (1999). Uppföljning, utvärdering, kvalitetssäkring. Rapport om ett utvecklingsprojekt. Centrum för skolutveckling, Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås.  
Skrift nr 3, 1999.

4. Brorman, A. (1999). Möjligheternas möte? Rapport om ett utvecklingsprojekt. En förändrad lärarroll – arbetslagets praktiska vardagsarbete med fokus på barns läs- och skrivutveckling och tematisk undervisning. Centrum för skolutveckling, Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås. Skrift nr 4, 1999.

## Centrum för skolutveckling

etablerar mötesplatser för yrkesverksamma och forskare. Det är ett samarbetsforum där regionens kommuner tillsammans med högskolan stimulerar kompetens- och skolutveckling i olika former. Centret bidrar också till utveckling och spridning av ny kunskap med relevans för skola och förskola.

CSU arbetar med följande arbetsuppgifter och mål:

- att verka för och stödja verksamma lärare att forska i sin egen praktik.
- att aktivt bidra till informationsspridning om skolutveckling och forskning i regionen att kontinuerligt dokumentera och utvärdera kompetens och skolutvecklingsinsatser som genomförs inom centrets ram.
- att stödja forskning om lärande och användning av IT.
- att verka för ökat samarbete mellan kommunerna och högskolan.
- att verka för samordning av regionala utbildningsinsatser i regionen.