
**Magisteruppsats i utbildningsvetenskap vid
Institutionen för pedagogik - 2008**

SAMSYN, SAMARBETE, SAMVARO ELLER SAMMANTRÄDE?

**Några lärares syn på ämnesgruppers arbete och
organisation**

Per Selin



HÖGSKOLAN I BORÅS
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK

SAMMANFATTNING

Arbetets art: Magisteruppsats i utbildningsvetenskap, 15 hp

Titel: SAMSYN, SAMARBETE, SAMVARO ELLER SAMMANTRÄDE?
Några lärares syn på ämnesgruppers arbete och organisation

Engelsk titel: CONSENSUS, COOPERATION, CONVIVIALITY OR CONFERENCE?
The work and organisation of professional learning communities according to a number of teachers

Författare: Per Selin

Handledare: Kristina Bartley

Examinator: Bertil Rolandsson

Datum: juni 2008

Abstract

The aim of this study is to examine the attitude among teachers towards working in subject specific groups, so called professional learning communities. The questions being asked are what the teachers want to acquire from working in them and how they consider them to be organised.

Previous research show that professional learning communities are means of strengthening teachers and their teaching from criticism from outside stakeholders such as local politicians, but also parents. They are also means of developing the teaching and the individual teachers at schools.

A qualitative study has been made at a Swedish secondary school and is reported in this study. It was done in a hermeneutic discourse and when analysing the results four categories of answers appeared. It showed that the teachers working in professional learning communities wanted to acquire a qualitative discussion regarding what should be taught and in what way that should be assessed. They also wanted to share and receive ideas for teaching and they wanted to solve administrative issues such as ordering and putting common localities straight. Finally the teachers wanted to feel a sense of community to avoid isolation. Some of the teachers in the study considered the professional learning communities to be organised in a rational way with the leader being the headmaster of the school. Others considered them to be organised from a systematic perspective where individual members could have individual aims.

The conclusion is that many of the issues and problems that arise in a professional learning community are related to organisation. The teachers who favour a rational organisation consider the systematically organised learning community to be ineffective and those who favour a systematically organised community consider the rationally organised to be too much top-down ruled.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1.1 INLEDNING	1
1.1 Syfte	3
1.2 Frågeställningar.....	3
1.3 Avgränsningar.....	3
1.4 Definitioner av begrepp	3
1.5 Disposition	4
2. TIDIGARE FORSKNING	5
2.1 Ämnesgruppernas uppgift och begränsning.....	5
2.2 Ämnesgruppernas organisation.....	8
3. TEORETISKA PERSPEKTIV	12
3.1 Organisationsteori	12
4. METOD	14
4.1 Ett holistiskt antagande	14
4.2 Hermeneutik.....	14
4.3 Val av metod.....	15
4.4 Urval.....	16
4.4.1 Presentation av informanter	17
4.5 Etiska överväganden	18
4.6 Tillvägagångsätt.....	19
4.7 Egen förförståelse	20
4.8 Tillförlitlighetsdiskussion	20
4.8.1 Generaliserbarhet	21
4.8.2 Reliabilitet.....	21
4.8.3 Validitet.....	22
5. RESULTAT OCH TOLKNING	23
5.1 Sammanfattande utsagor.....	23
5.2 Vad lärarna vill uppnå med ämnesgruppsarbetet.....	26
5.2.1 Kvalitetsdiskussion – Vad skall vi undervisa om och hur skall detta bedömas?.....	27
5.2.2 Metodfrågor – Hur skall vi bäst undervisa?.....	28
5.2.3 Administration.....	28
5.2.4 Gemenskap.....	29
5.3 Styrningen av ämnesgruppsarbetet – Att styra eller bli styrd.....	30
5.3.1 Att bli styrd.....	30
5.3.2 Att styra.....	30
6. DISKUSSION	32
6.1 Resultatdiskussion.....	32
6.2 Metoddiskussion	35
6.3 Fortsatt forskning.....	36
LITTERATURFÖRTECKNING	37

Bilaga 1: Intervjufrågor

1. INLEDNING

Lärarkyrket har förändrats de senaste decennierna. Den lärare som tidigare satt ensam på sin kammare och planerade lektioner, arbetsområden och terminsupplägg för att dagen därpå efter bästa förmåga försöka realisera sina mål har blivit tvungen, för att uppfylla målen i senare läroplaner, att inordna sig i ett arbetssätt där man på olika sätt samarbetar med andra lärare och övrig personal på skolan (Berg, 2003 s.239ff). Man uttrycker det som att "[d]en dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan utvecklas kvalitativt. Detta kräver att undervisningsmålen ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas" (Lpo 94, s.7) i den senaste läroplanen. Detta innebär för de flesta skolor att man organiserar personalen i arbetslag. Dessa arbetslag är ofta organiserade utefter ett önskemål att ha mindre arbetsenheter i skolan, en skola i skolan, för att få en närhet till den individuella eleven och en helhetssyn på eleverna. Parallellt med organisationen med arbetslag finns även på vissa skolor ämnesgrupper där alla lärare som undervisar i ett visst ämne ingår. Så är till exempel fallet på den skola där jag undervisar. Dessa ämnesgrupper har inte samma slags arbetsuppgifter att lösa som arbetslagen.

I den föregående läroplanen (Lgr 80) anmodas skolorna organisera rektorsområdena i arbetsenheter (s.42f). Denna organisation kan sedan underlätta för att dela upp skolorna i arbetslag där möjlighet ges för stöd och hjälp mellan lärare. Arbetslagen ses framförallt som ett verktyg för att stödja elevernas sociala utveckling, att uppnå en samsyn kring varje elev. Vidare anger Lgr 80 att samarbete i det dagliga arbetet är avgörande för framgång. Detta samarbete skall gälla gemensam kursplanering och att komma överens om konkreta uppnåendemål. Under rubriken "Samråd" finns den enda konkreta beskrivningen av gemensamt ämnesarbete. Det anges angående konferensplanering att "[i] några fall kan man önska ta upp frågor som är gemensamma för ett ämne i flera arbetsenheter, på ett helt stadium eller i hela rektorsområdet, t ex frågor om tryckta läromedel. Konferensernas sammansättning måste då från fall till fall avpassas efter detta."(Lgr 80, s.44). Gemensam planering skulle alltså ske spontant och konferenser användas för samordning av läromedelsdiskussioner.

Även i de tidigare läroplanerna beskrevs ämnesgruppsarbete som ämneskonferenser. I Lgr 69 (s.107) såväl som i dess föregångare (Läroplan för grundskolan, 1962 s.95) förstås ämnesgruppsarbete och ämneskonferenser som arbete med utvärdering av det som varit i slutet av terminer och planering för kommande terminer och inköp av material. Avsnitten i de bägge styrdokumenterna som rör ämneskonferenser är så när som på enstaka ordval identiska. Eftersom dessa läroplaner, liksom Lgr 80 för övrigt, styrde skolarbetets innehåll och metoder tämligen detaljerat kan man förstå att det inte finns någon anledning att diskutera vad en ämneskonferens skall göra. Allt är i princip beslutat redan, det handlar bara om att verkställa de centrala besluten.

Det ovan citerade stycket från Lpo 94 anger målet för en del av skolans verksamhet. Men i likhet med kursplanerna för den svenska skolan anger läroplanen inte hur arbetet i skolan skall bedrivas. Skolverket använder (precis som Berg nedan) uttrycket *frirum* för att beskriva det utrymme som finns för en lokal tolkning av de nationella målen i läro- och kursplaner (Skolverket, 2004 s.13). ”Nationella styrdokument och en lokal, professionell tolkning av dessa ska borga för en effektiv, stimulerande och likvärdig utbildning” (Ibid.). Detta leder till en del frågor om vad skolans organisation skall användas till och hur organisationen bäst kan se ut. Det är av stort pedagogiskt intresse att belysa en del av skolvardagen som inte beskrivits och analyserats så mycket. Något som upptar en väsentlig del av en lärares tid borde rimligtvis vara en stor och viktig del av dennes vardag, men är det verkligen det? Vad använder lärarna sin dyrbara tid till?

Skolverket anser att det som skall bestämmas på lokal nivå vad gäller skolverksamhet kan sammanfattas i följande fyra punkter: Varför det valda innehållet leder till att eleverna når målen, vilket stoff som skall väljas, hur arbetet skall bedrivas och när undervisningen av det aktuella ämnet/momentet skall komma (Skolverket, 2004 s.22f).

På den skola där informanterna i denna undersökning arbetar är lärarna förutom att vara organiserade i arbetslag också organiserade i ämnesgrupper. Det är två av dessa ämnesgrupper som är i fokus för denna undersökning. Arbetet i ämnesgrupper utförs huvudsakligen i form av konferenser om 60 minuter per vecka. Eftersom de flesta lärare undervisar i mer än ett ämne ligger inga konferenser parallellt (där samma lärare skall delta). Det förekommer också att arbetet i ämnesgruppen sker på annan tid, till exempel när det handlar om inläsning av gemensam litteratur.

Indelningen av skolan i ämnen och lektioner kan ses som en tradition som utan att ifrågasättas har fått leva vidare trots att det skulle kunna hävdas att skolan inte kan delas in i ämnen när livet och världen i övrigt är en helhet. I särtrycket ur läroplanskommitténs betänkande ”Skola för bildning”, *Bildning och kunskap* (Skolverket, 1998) anges det att studierna i skolans senare skede blir ”mer ämnesorganiserade och systematiska. Även om kunskaperna här är mer ämnesbestämda är det dock fortfarande allmänbildningen och inriktningen mot vardags- och samhällsliv som är det överordnade målet” (s.46).

Den tidigare forskning jag läst och kommer att använda mig av lämnar en del intressanta luckor att fylla. Gunnar Berg har kartlagt den svenska skolans organisation utifrån ett frirumsperspektiv (Berg, 2003). Det vill säga den lagstiftning och styrmodell som finns i svenska skolor styr mål, men inte medel. Vad man fyller skolan med står relativt fritt, så länge eleverna når målen de skall. Berg har ett övergripande svenskt perspektiv. Jag vill undersöka hur man på lokal nivå arbetar med undervisningens och ämnenas innehåll. Det finns ett flertal undersökningar som gjorts på amerikanska skolor vad gäller ämnesgruppers (ofta kallade professional learning communities) organisation och arbetsuppgifter (t ex Melville & Wallace, 2007, Bidwell, 2002 och Talbert, 2001).

Dessa undersökningar pekar på att ämnesgrupper ofta har en social funktion som är minst lika viktig som den ämnesutvecklande, det vill säga att det är viktigt att ha en organisation som kan stötta ensamma lärare i deras tankar. Det visar sig också att det är viktigt att kunna stötta varandra i obekväma beslut och reformer, en annan social funktion.

1.1 Syfte

Syftet med denna undersökning är att undersöka ett antal lärares uppfattningar om ämnesgruppsarbetet som bedrivs på en skola.

1.2 Frågeställningar

Mina frågeställningar för denna undersökning är två: Vad vill lärarna som ingår i ämnesgrupperna uppnå med arbetet i dem? Vem eller vad upplever lärarna styr organisationen av ämnesgrupperna?

1.3 Avgränsningar

Jag är intresserad av att belysa och undersöka ämnesgruppsarbetet på en skola. Förhoppningen är att resultatet av denna undersökning skall kunna vara intressant och relevant även för lärare och annan personal på andra skolor, men jag ämnar inte inkludera andra skolors lärare i min undersökning och avgränsar därför det undersökta till det lokala.

En stor del av de undersökningar som gjorts beträffande ämnesgruppsarbete, framförallt det amerikanska materialet, har haft förändringsarbete i fokus. Det är viktigt att påpeka att min undersökning inte primärt har förändring som syfte. Jag är intresserad av att undersöka och belysa hur ämnesgruppsarbetet bedrivs på en skola och vem eller vad som upplevs styra organisationen av den. Det är mycket möjligt att svaret på min första frågeställning är att lärarna som ingår i ämnesgrupperna vill få till stånd förändringar i sin undervisning genom dessa, men det är inte min avsikt att bidra till att genomföra dessa förändringar. Jag skulle däremot bli mycket nöjd om en framtida förändring av ämnesgruppsarbete tar avstamp i denna undersökning.

1.4 Definitioner av begrepp

Vissa begrepp och termer som kan ha en tämligen allmän och vag betydelse i det vardagliga språket och även i det specifika akademiska språket kommer i denna rapport att användas med en precis betydelse. Jag kommer nedan att förklara fem begrepp och termer som för förståelsen av denna rapport är viktiga att definiera.

Ämnesgrupp

Detta är de lärare som undervisar i ett och samma ämne på en skola. Eftersom många lärare undervisar i mer än ett ämne kan man som lärare ingå i mer än en ämnesgrupp.

Ämnesgruppsarbete

Det är det arbete som en ämnesgrupp bedriver. Vad lärarna själva tycker att detta arbete skall innebära är en bärande del av denna undersökning.

Ämneskonferenser

En tid som särskilt är avsedd för ämnesgruppsarbete. Den ligger utlagd på lärarnas arbetsscheman och återkommer med jämna mellanrum under terminen. På den undersökta skolan ligger ämneskonferenserna för de flesta ämnena en gång var fjärde vecka, mellan 15.30 och 16.30. Ämneskonferenserna för NO och SO, det vill säga de ämnen som de undersökta lärarna undervisar i ligger dock utlagda en gång per vecka. NO-lärarnas ämneskonferens är mellan 12.30 och 13.30 på måndagar och SO-lärarnas mellan 13.20 och 14.20 på torsdagar.

Arbetslag

Den undersökta skolans lärare är organiserade i arbetslag som i så stor utsträckning som möjligt skall undervisa samma elever. Det vill säga svensklärarna i arbetslag 1 skall ha samma elevgrupper som matematiklärarna och NO-lärarna i detta arbetslag. Det finns tre jämnstora arbetslag, kallade arbetslag 1, 2 och 3, på skolan.

Erfarna och oerfarna lärare

I denna undersökning kommer de lärare som arbetat i skolans värld i mer än fem år räknas som erfarna.

1.5 Disposition

Jag kommer först att presentera den tidigare forskning som är intressant för min undersökning. Därefter kommer de vetenskapliga perspektiv som förklarar olika sätt att förstå organisationer och den vetenskapsteori som ligger bakom metodvalet att diskuteras och presenteras. Metoddelen i rapporten innehåller förutom diskussion kring metodval också en presentation av urval och etiska överväganden som gjorts och en beskrivning av tillvägagångssätt, hjälpmedel och analys av intervjuerna som är en del av undersökningen. Avslutningsvis i metodkapitlet kommer en diskussion kring kvalitet i undersökningen och en redogörelse för min egen förförståelse. I resultatrapporteringen kommer de sammanfattande utsagorna att presenteras och därefter kommer informanternas svar att kategoriseras. I det sista kapitlet kommer tolkningen och resultaten att diskuteras i relation till först den tidigare forskningen följt av de vetenskapliga perspektiven. Mina egna uppfattningar om resultaten kommer därefter och diskussionskapitlet avslutas med en sammanfattande diskussion.

2. TIDIGARE FORSKNING

2.1 Ämnesgruppernas uppgift och begränsning

Melville och Wallace (Melville & Wallace, 2007) beskriver i sin artikel hur det finns en dubbel dualitet i skolornas ämnesgrupper. Författarna har genom studier av en ämnesgrupp för naturvetenskapliga ämnen på en australiensisk skola för senare år (motsvarande svensk 7-9 och gymnasieskola) kartlagt och identifierat denna dubbla dualitet. Den dubbla dualiteten består dels i att idéer om lärande utvecklas både genom ämnesgruppens organisation och genom den gemenskap som ämnesgruppen ger, men också genom att lärarnas ledaregenskaper visar sig i både ämnesgruppens organisation och dess gemenskap. Författarna menar att det är tack vare att lärarna i ämnesgruppen har en stark gemenskap och gemensam syn på sina ämnen (gemenskapsaspekten) som ämnesgruppen kan fungera som en stark organisation med möjligheter att utveckla lärandet (organisationsaspekten). De menar också att just det faktum att lärarna måste fungera i denna dubbla dualitet kan vara orsaken till mycken frustration. Vad är ämnesgruppen egentligen; en organisation eller en gemenskap? Svaret som Melville och Wallace ger är att det är i dualiteten som utrymmet för skolutveckling finns eftersom ämnesgruppen både stärker lärarna och deras ämnesutveckling.

Detta är intressant för min undersökning eftersom min tidigare pilotstudie¹ har visat att det även i den skola jag undersökte fanns en delad uppfattning bland lärare om vad som är en ämnesgrupps uppgifter. Den delningen låg just mellan att fungera som en organisation (för praktiska frågor som materialbeställning) och en gemenskap där ämnet skulle utvecklas.

Bidwell (Bidwell, 2001) beskriver hur det finns fyra huvudsakliga frågor för den sociologiska analysen av skolverksamheten att studera med avstamp i studier av ämnesgrupper. Två av dessa är intressanta för min undersökning. Man bör för det första studera hur konsekvenserna av nätverksformatet som en ämnesgrupp utgör påverkar möjligheten att lösa uppkomna problem på en skola. Bidwell menar att nätverksformatet möjliggör för undergrupper att bildas med ämnesspecialitet som gemensam nämnare. Dessa har då större möjlighet att skapa kontakt med världen utanför skolan och blir en informell, smidigare, organisation jämfört med den mer byråkratiska skolorganisationen med rektor och skolchef. Den andra av Bidwells frågor som är intressant för min undersökning är den där förhållandet mellan rektorsinflytande över skolverksamheten och ämnesgruppernas inflytande studeras. Bidwell hävdar att en ämnesgrupp med starka ledare tar makt från rektor vilket kanske inte är förvånande eller uppseendeväckande. Intressantare är att rektor tillsammans med en stark ämnesgrupp kan utgöra en gemensam kraft mot utomstående, till exempel politikere eller föräldrars, intressen som inte alltid är till gagn för skolan.

¹ Examinationsuppgift på magisterprogrammet i utbildningsvetenskap på Högskolan i Borås HT 07

Bidwells artikel (Bidwell, 2001) är intressant eftersom den undersöker makt och inflytande och förhållandet mellan ämnesgrupp/lärare och skolledning.

Den undersökning som Talbert (Talbert, 2002) rapporterar om visar på samma resultat som Bidwell ovan (Bidwell, 2001), det vill säga att ämnesgrupper kan utgöra en stark kraft. I en studie av genomförandet och implementeringen av en reform vad gäller ämnet matematik och hur det undervisas i Kalifornien visar Talbert på svårigheterna att bibehålla förändringen. Talbert menar att en stark ämnesgrupp är viktig för att klara av att bibehålla en uppnådd förändring och förbättring i skolan. Författaren pekar därefter på tre viktiga faktorer i ämnesgruppens arbete för att den framarbetade förändringen skall bestå. För det första är det viktigt att förändringen som sker inte hotar strukturen på undervisningen eftersom detta är ett hot mot det som föräldrar är vana vid, det vill säga föräldrarna känner inte igen skolan och blir då misstänksamma. Den andra viktiga faktorn är enligt Talbert att förändringen motiveras vetenskapligt, alltså att lärarna stärker sin professionalitet genom att argumentera utifrån verifierad forskning istället för allmänt tyckande. Slutligen menar Talbert att ämnesgrupper och lärare måste bjuda in och samarbeta med det omgivande samhället. På det viset kan man involvera och informera oroliga föräldrar. Dessutom skulle föräldrar i utsatta samhällsgrupper se sig mer inkluderade.

Denna undersökning är intressant av samma anledning som den tidigare beskrivna (Bidwell, 2001). Det är intressant att Talbert (Talbert, 2002) så starkt fokuserar vikten av att lärarna och ämnesgrupperna argumenterar med vetenskaplighet. Detta är intressant ur aspekten vad ämnesgruppen skall arbeta med och pekar på att ämnesutveckling är viktig.

Hargreaves et al (2001 s.165-169) beskriver ämnesgruppsarbete som en viktig faktor för att motverka den isolering som riskeras hos lärare i äldre åldersgrupper. Arbetet i ämnesgrupper skulle då skapa en gemenskap där det enligt en av de intervjuade lärarna blir ”roligare att arbeta när man har någon att bolla idéer med” (Hargreaves et al, 2001 s.167). Arbetet i ämnesgrupper kan enligt författarna ge utökad kreativitet, förbättra förståelsen för det man gör, öka självförtroendet och skapa förutsättning för en organisation som stöttar vid eventuella bakslag. Författarna påpekar att det både ger intellektuellt och känslomässigt stöd.

Det är intressant att författarna (Hargreaves et al, 2001) visar att ämnesgrupperna kan vara ett stöd såväl intellektuellt som känslomässigt.

En annan aspekt av läraren som ensam och isolerad visar Smyth (Smyth, 1991 s.83-104) när han diskuterar kontroll och stöd av lärare i klassrumspraktiken. Enligt Smyth har behovet av granskning i klassrummet ökat eftersom lärare behöver utveckla sin professionalitet. Denna granskning riskerar dock att bli en kontroll som utförs av utomstående inspektörer. Det är här som en kollegial granskning och stöttning skulle kunna fylla en viktig funktion. Smyth menar att en av de viktigaste uppgifterna för denna granskning är att frigöra lärare från tidigare förgivettaganden och att få dem

att ifrågasätta det de gör.

Jag kan mycket tydligt se hur detta skulle kunna vara en uppgift för en ämnesgrupp i skolan att lösa. Detta skulle dessutom kunna vara en ytterligare del av det maktförskjutande som beskrivits tidigare (Bidwell, 2001 och Talbert, 2002).

Reformer som kommer ovanifrån och tvingas på lärare och skolan är sällan lyckade (McLaughlin, 1997). Det vore mycket bättre enligt denne om skolan hade en stark organisation där lärarnas profession och eget lärande kunde utvecklas. Hur en sådan lärarlärande gemenskap skulle kunna fungera och vad den skulle kunna leda till beskrivs i artikeln. Den skulle enligt författaren leda till att ämnesgruppen inte enbart hade en organiserande funktion utan även byggde upp de ingående lärarnas tillit till varandra, fokuserade eleverna och främjade deras professionalism. Det centrala för en lärande organisation som McLaughlin beskriver (McLaughlin, 1997) är att den skapar utökade möjligheter för professionella samtal och att den reducerar lärarnas isolering. Den skall tillhandahålla ett varierat och rikt utbud för samarbeten vad gäller lärande och teman samt koppla dessa till utvecklingsmöjligheter för lärarna. Slutligen skall den lärande ämnesgruppen skapa tillit och trygghet för lärarna samt ha ett utökat ansvar för fördelning av tid och resurser i skolan.

McLaughlin sammanfattar i denna artikel vad en ämnesgrupp på en skola skulle kunna vara och det är intressant att hon både beskriver hur den skulle kunna organiseras och vilka uppgifter den skulle kunna lösa. Jag kommer längre fram i denna genomgång av tidigare forskning att beskriva hur ämnesgruppers organisation har beskrivits.

Bergs undersökning gällande skolors organisationer och hur man skall förstå dessa berör skolans indelning i arbetslag som enligt författaren blev en följd av den läroplan, Lgr 80, som infördes 1980 (Berg, 2003 s.249ff). Berg skiljer här mellan arbetslag som präglas av uni-professionalitet och dem som präglas av multi-professionalitet. Det förstnämnda är arbetsenheter där de ingående lärarna är lika till utbildning och ämnesinriktning och det sistnämnda där de ingående personerna dels har olika inriktning på sina ämnen, men också differentierade arbetsuppgifter. Ämnesgrupper, som de förstås i min undersökning, blir då utpräglat uni-professionella eftersom de ingående lärarna deltar i ämnesgruppsarbete just utefter vilket ämne de undervisar i. Det intressanta för min undersökning ligger i att Berg konstaterar att arbetet i en uni-professionell arbetsenhet typiskt fokuserar ”på administrativa angelägenheter som schema, lokaler, ekonomi etc. och möjligen också på elevvårdsfrågor” (Berg, 2003 s.251). Berg konstaterar också att planering av undervisningen sker individuellt och utanför arbetslaget. Förklaringen till den byråkratiska organisationen som uni-professionellt präglade arbetslag visar på står enligt Berg att finna i ämnesindelningen i svenska skolor som har sitt ursprung i tysk akademisk tradition (Berg, 2003 s.242f). Den tyska förvaltningsapparaten kännetecknades av en strikt arbetsdelning och detta gav även utslag i

skolvärlden.

Den kritik som anas i Bergs text gentemot ämnesgrupper som arbetsform kan försvaras med att de inte är den enda arbetsenhetsindelningen på en skola. Det är dock intressant att se att kopplingen mellan ämnesgrupper och byråkratisk organisation poängteras så starkt.

Moore Johnson (1990) beskriver i sin text vad en ämnesgrupp kan bedriva för verksamheter och hur den kan vara organiserad utifrån den intervjuundersökning som hon genomfört på 39 utvalda lärare. Det hon kommer fram till stämmer överens med övrig forskning som rapporterats här både vad gäller innehåll och form på ämnesgruppsarbetet. Den slutsats som dras är att ett starkt ämnesgruppsarbete verkar vara önskvärt från lärarnas sida. Ett starkt ämnesarbete definieras som ett med stort handlingsutrymme för de ingående lärarna; en hög grad av självständighet efterfrågas. Moore Johnson varnar dock för två konsekvenser av detta som kanske inte tänkts på. För det första innebär ett utökat budgetansvar för ämnesgrupper att det kan bli politiska maktkamper på skolan. Summan av pengarna kan anses vara den samma och då handlar det bara om fördelning. Risken är att svaga, små, ämnesgrupper får stå tillbaka för krav och önskemål från större. Den andra varningen utdelas för att ett starkare fokus på ämnesgrupper riskerar att fragmentera elevernas skoldag. Den individuella eleven och dennes sociala utveckling riskerar att glömmas bort, enligt författaren.

Detta är intressant eftersom det pekar på baksidorna av ett utökat ämnesarbete. Det finns två sidor av allt och det är viktigt att komma ihåg att det inte är ett obestridbart faktum att ämnesgruppsarbete är bra och positivt.

2.2 Ämnesgruppernas organisation

Vikten av hur en skola organiseras visar en studie av närmare 10 000 studenter i 789 amerikanska High Schools (motsvarande svensk gymnasieskola) som genomfördes 1988 (Lee, Smith & Croninger, 1997). Forskarna visar i denna undersökning att det viktigaste för elevernas lärande i matematik och naturvetenskap inte i lika hög utsträckning var vad man gjorde i skolorna som hur skolorna organiserade sitt lärande. Resultatet visar att skolor med mindre undervisningsenheter som var uppbyggda kring lärarsamarbete var mer framgångsrika än de skolor som hade en byråkratisk organisation som fokuserade på vad som skulle göras. Forskarna förklarar skillnaden i lärande med att lärarna i en skola som organiseras inifrån också vänder sig till sig själv och sina resurser för att stötta elever i behov av stöd. De skolor som hade en mer byråkratisk organisation vände sig snarare utåt för att söka stöd och detta var inte lika framgångsrikt. Det avslutas med att konstatera att den ideala skolan vore en där organisation och praktik följdes åt. Den bästa skolan vore en där samarbete präglar det som skall praktiseras.

Denna undersökning är intressant eftersom den beskriver hur en skola bäst skall organisera sina

resurser. Det verkar som att det centrala är att besluten om vad som skall göras, det vill säga vad undervisningen skall innehålla, bör komma inifrån skolan i en kommunal organisation till skillnad från utifrån i en byråkratisk organisation.

En nyare teori om hur skolorganisation kan förstås presenteras av Gamoran et al (Gamoran, Secada & Marrett, 2007). De tar ett historiskt perspektiv och förklarar att skolan tidigare har förståtts dels som en organisation där det funnits ett starkt samband mellan resursfördelning och slutligt resultat. Denna modell lyckas dock inte förklara varför en viss fördelning av tillgångar inte gav samma resultat varje gång. Skolororganisation fortsatte då att förklaras enligt en teori som sade att det som präglade en skolas organisation snarare var vem som undervisar, inte vad. Enligt detta sätt att förstå skolans organisation är det som sker i ena änden av organisationen inte alls påverkat av det som görs i den andra. Det är snarare så att det som är typiskt för en skolas organisation, enligt denna förståelsemodell, är att den är löst sammansatt och det som påverkar en skola inte påverkar en annan. Denna teori, som fokuserar på den lösa bindningen mellan resurs och resultat har i senare forskning börjat ifrågasättas (Gamoran et al. 2007 s.141f). Dessa forskare introducerar istället en modell för att förstå skolans organisation som bygger på delar av de tidigare nämnda. Från det förstnämnda alternativet tar man aspekten att undervisning påverkar lärande och att resurser i undervisningen påverkar klassrumsverkligheten. Men man menar samtidigt också, analogt med det senare alternativet för skolorganisationsanalys, att verksamheten i klassrummet påverkar resurser i undervisningen och att den individuella skolans klimat påverkar den individuella skolans undervisning. Det centrala i detta sätt att förstå skolans organisation blir då resurser. Man använder begreppet resurser i en vid förståelse och sorterar dem i tre olika kategorier. Materiella resurser, såsom läromedel, övrig utrustning, tid för planering och förberedelse, personalutgifter och möjligheter att utöka tilldelningen av pengar vid behov. Mänskliga resurser är kategori nummer två och den förstås som kapaciteten och kunskapen hos den individuella läraren och rektors ledarskap. Den sista kategorin benämns sociala resurser och här menar man att en skola kan förstås utifrån hur väl lärarna samarbetar kring gemensamma mål och hur stor grad av tillit som finns.

En intressant följd av denna förståelse av skolorganisation är att det blir viktigt att analysera hur skolan är organiserad vad gäller samarbete och tillit. Att analysera hur materiella resurser används och att analysera de individuella lärarna är något annat än att analysera samarbetet dem emellan. Det är värt att citera författarnas slutord: ”Ett fokus på relationer [lärare emellan] erbjuder större möjligheter att förstå kontexten för undervisning och lärande, och därmed att stödja undervisningsreformer, än ett fokus på egenskaper i organisationens delar” (Gamoran et al, 2007 s.154).

Det typiska för framgångsrika ämnesgrupper beskrivs av Hargreaves enligt följande (Hargreaves, 2003 s.135ff). De skall utveckla ledarskap, granska den egna skolan, ha en egen budget, vara självgranskande som organisation, kunna agera på ett regionalt plan i samarbete med andra skolors

ämnesgrupper samt vara en vuxen samarbetsförebild för eleverna att ta efter. Hargreaves menar här också (Hargreaves, 2003 s.162f) att det är avgörande för ämnesgruppers framgång att de organiseras utifrån lärarnas perspektiv och att de inte tvingas in i en organisation som bestämts ovanifrån.

I en tidigare text har Hargreaves beskrivit (Hargreaves, 1998) goda samarbetskulturer som kulturer som präglas av spontanitet, frivillighet, utvecklingsorientering, oberoende av tid och rum och oförutsägbarhet. Återigen poängteras alltså vikten av att samarbetet i ämnesgruppen kommer utifrån de samarbetande lärarnas behov och önskemål.

McLaughlins (McLaughlin, 1997) idéer om vad en ämnesgrupp skulle kunna göra har tidigare redovisats. Det är dock intressant att återkomma till hennes artikel utifrån frågan hur ämnesgruppen skall organiseras. McLaughlin argumenterar för ämnesgrupper som blandar lärare, skolledare och utomstående expertis eftersom detta dels ger en kritisk röst som man inte tidigare hört utifrån perspektiv som inte tagits i betänkande tidigare, men också för att en blandad grupp på detta vis kan ge nya infallsvinklar och idéer till ämnesutveckling. McLaughlin pekar också på vikten av samarbete mellan skola och universitet för att på bästa möjliga sätt förena teori och praktik vad gäller lärande och samarbete mellan olika skolor.

McLaughlin och Talbert (2001) har i en omfattande studie kombinerat det kvantitativa materialet från en nationell utvärdering i USA med en kvalitativ studie av 16 skolor för att kunna beskriva hur ämnesgruppers organisation och kollegialitet påverkar elevsyn och därmed undervisning. Resultatet som presenteras är intressant för min undersökning. Det visar sig bland annat att en jämförelse mellan två ämnesgrupper på samma skola och i samma åldrar, det vill säga som undervisar samma elever, men i olika ämnen, visar att inställning till elevers möjligheter har sitt ursprung i kollegialiteten i ämnesgruppen. Ämnesgruppen för engelska, som präglas av samarbete och att anpassa undervisningen individuellt, har en betydligt positivare syn på elevernas möjligheter att lyckas än ämnesgruppen för "social studies" (ung. det svenska skolämnet samhällskunskap). Den senare ämnesgruppen präglas av att var och en sköter sitt och att det är upp till var och en av lärarna individuellt att söka resurser. Författarna konstaterar om samma elever att "English teachers see [them] as bright, interesting, energetic, social studies teachers see [them] as apathetic, ill-prepared and unwilling to work hard" (McLaughlin & Talbert, 2001 s.54). Det görs också en jämförelse mellan två ämnesgrupper i matematik på olika skolor avseende hur inställning till elevers kunnande avspeglar deras framgång i ämnet. På den skola där alla lärare hade alla elever gick följaktligen alla elever tillsammans och i den andra skolan nivågrupperades eleverna och läraren som hade den lågpresterande gruppen ett år hade det även nästa år. Att den förstnämnda skolan var mer framgångsrik är kanske inte häpnadsväckande, men det är viktigt att konstatera som författarna gör att ur elevdemokratisk synpunkt är det extremt viktigt med ett starkt ämnesgruppsarbete bland lärarna som syftar till att alla undervisar alla. Detta leder nämligen till att det inte blir ett lotteri om

att ha tur och få rätt lärare i matematik. Undervisningen blir mer jämlik, oavsett vem som utför den.

Det är givetvis av högsta intresse för min undersökning att se vad en stark kollegialitet som den i engelskämnesgruppen ovan kan leda till. Det betyder också en hel del för min undersökning att kunna visa på vikten av ämnesgruppsarbete och att så många som möjligt är överens. Jämförelsen mellan de olika matematikgrupperna visar att det annars riskerar bli upp till slumpen om man får en så bra undervisning som möjligt.

Vikten av att det inte är skolledning eller något ovanifrån som konstituerar ämnesgruppers organisation går att utläsa i Fullan & Hargreaves (1992) text. De beskriver utifrån frågeställningen vad som är värt att kämpa för i skolan hur en framgångsrik och framförallt berikande skola skall organiseras. De för in begreppet en total eller komplett ("total" på engelska) lärare. Denne är en lärare som är individuellt ansvarig för och tar egna initiativ till förbättringar och förändringar. Detta förutsätter att de verkar i en total eller komplett skola som ger förutsättningar för dessa tankesätt genom att värdesätta och uppskatta allas expertis och individuella kunnande. Författarnas slutsats är att det är upp till de enskilda lärare och mindre arbetsgrupper som finns på skolor att skapa de kompletta skolorna. Ingen annan kommer att göra det åt dem.

Detta är intressant för diskussionen om vem som skall organisera arbetet på skolan och därmed ämnesgruppsarbetet. Det räcker inte med att tycka att det är synd att skolan inte låter oss göra något. Ta initiativet själva och visa vad ni vill och kan göra. Fullan & Hargreaves (1992) diskuterar förvisso ur ett skolutvecklingsperspektiv, men det är fullt applicerbart på ämnesgruppsarbetet. Är man inte nöjd med den rådande organisationen är det upp till de inblandade lärarna att ändra på den. Ingen annan lär göra det åt dem.

3. TEORETISKA PERSPEKTIV

3.1 Organisationsteori

Abrahamsson (2000 s.151ff) menar att det finns två huvudsakliga sätt att förstå och studera organisationer. Det är dels den rationalistiska teorin och dels systemperspektivet. Enligt den rationalistiska teorin är en organisation resultatet av att någon har ett uttalat mål att få ett arbete utfört. De delar som ingår i organisationen blir då underställda målet med organisationen och kan bytas ut utan att detta påverkar organisationens arbete.

Enligt systemperspektivet är organisationen resultatet av olika intressenters behov. Följaktligen behöver inte en organisation existera för att enbart lösa en uppgift, utan det kan vara olika behov hos olika personer. Organisationen strävar efter att tjäna mer på att finnas till än det arbete som läggs ner, eller åtminstone att det skall råda jämvikt. I detta perspektiv är de individer som ingår i organisationen i högsta grad intressanta. Det skall råda jämvikt och då kan en förändring i ena änden påverka arbetet i den andra.

Organisationen av ämnesgrupper på en skola kan, intressant nog, förklaras både ur ett rationalistiskt perspektiv och ur ett systemperspektiv. Ämnesgrupper har i allmänhet en arbetsuppgift som någon har bestämt. Detta kan dock vara mer eller mindre uttalat. Exempel på arbetsuppgifter kan vara sådana som att ”se till så att undervisningen för eleverna blir så bra som möjligt” eller ”gemensamt studera dessa prov för att komma fram till en så likvärd bedömning som möjligt”. Detta förutsätter dock att det finns någon, en huvudman, som bestämmer vad som är det uttalade målet (eller som uttalar målet).

Organisationen av ämnesgrupper ur ett systemperspektiv skulle kunna förklara varför det kan finnas olika mål för olika intressenter. Rektor kanske har ett mål med ämnesgruppsarbetet, eleverna kan (indirekt) tänkas ha något som de önskar att lärarna gör och de ingående lärarna kan ha ett mål. Det är dessutom sannolikt att de olika lärarna har olika mål med ämnesgruppsarbetet. Det som alla dessa har gemensamt är att de önskar få ut mer än de tillför, eller åtminstone lika mycket som de tillför, av sitt arbete i ämnesgruppen.

En tredje modell för att förstå organisationer ges av Flaa et al (1998 s.46ff) när de beskriver den organisationsmodell som bygger på teorier om human relations. Enligt denna teori förstås en grupp utefter sin sociala organisation. Alltså måste man förstå medlemmarna som just gruppmedlemmar och inte som lärare. Det centrala för att fungera i en grupp som förstås på detta vis blir deltagande och ömsesidig kommunikation och de viktigaste belöningarna blir inte att, som i en rationalistisk förståelse, effektiviteten maximeras eller att, som i ett systemteoretiskt perspektiv, alla tjänar på sitt sätt. Det viktigaste blir de sociala belöningarna i form av beröm och ökad självkänsla. Man betonar slutligen den informella sociala organisationsstrukturen som säger att ledarskap kräver en viss sorts personlighet.

Att förstå ämnesgruppsarbete ur ett human relations-perspektiv förklarar fenomen som informella ledare och varför det inte spelar någon roll om man delar på ämnesansvar, det vill säga ordförandeskapet i en ämnesgrupp. Den informelle ledaren kommer ändå att vara den som egentligen bestämmer och den gruppmedlem som trivs med att vara gruppmedlem och inte ledare kommer inte att trivas som ledare.

Jag skulle vilja hävda att det inte är helt och hållet klargjort hur man skall förstå ämnesgruppens organisation och en del av förklaringen ligger i huruvida man ser organisationen som rationalistisk, ur ett systemperspektiv eller om man vill organisera ämnesgruppsarbetet utifrån ett human relation-perspektiv.

4. METOD

4.1 Ett holistiskt antagande

Kroksmark konstaterar att för att förstå och studera lärarverklighet landar man i en modell som präglas av att den är cirkulär (Kroksmark, 1992 s.25f). Det går inte att hävda att den ena nivån kommer före den andra eller att den ena är viktigare än den andra. Man skall kunna tränga in i modellen var som helst och då krävs ett holistiskt perspektiv. Motsatsen till ett holistiskt perspektiv skulle kunna sägas vara ett atomistiskt, där helheten förklaras utifrån de ingående delarnas beskaffenhet (Liedman, 1998 s.31ff). Ett samhälle kan inte förklaras utifrån ett atomistiskt perspektiv eftersom en samhällsapparat är alldeles för komplicerad för att den minsta enheten, individen, skall kunna ha full insyn i hela beslutsapparaten (von Wright, 1986 s.84) och det är därför inte möjligt att förklara samhället som enbart summan av de ingående delarna. På samma sätt är en skola inte möjlig att beskriva som enbart summan av de ingående lärarna och eleverna och måste ses utifrån ett holistiskt perspektiv (Ibid s.112). Studien av arbetet i en ämnesgrupp skulle inte heller passa sig att utföras ur ett atomistiskt perspektiv, åtminstone inte om man som jag är intresserad av att studera lärarnas uppfattning om ämnesgruppsarbetet som helhet. Av denna anledning antar jag ett holistiskt perspektiv i denna undersökning.

4.2 Hermeneutik

Den hermeneutiska uppfattningen om vad som är sant och vad som är verkligt utgår från ett holistiskt perspektiv (Liedman, 1998 s.140f). Det som gör att denna vetenskapsteori passar min undersökning är att man poängterar individens eller det individuellas del i det gemensamma. I ett holistiskt perspektiv anser man att helheten är mer än summan av delarna, men i den hermeneutiska traditionen pekar man på att de inte totalt går upp i helheten. Delarna är en del av förklaringen, den upplevande individen är viktig (Wallén, 1996 s.33f). Enligt Wallén (Ibid) finns det fyra huvudprinciper för den hermeneutiska verklighetsuppfattningen. Dessa är, med utgångspunkt i min undersökning, att förståelse kommer utifrån en tolkning av innebörder i utsägelser. Att den som tolkar, det vill säga jag, har en förförståelse för det undersökta som måste specificeras och anges noggrant. Att man i sin tolkning växlar mellan del och helhet och tillbaka till del samt att tolkningen alltid sker utifrån en given kontext som spelar in.

Även Liedman poängterar skillnaden mellan hermeneutik och annan holistisk tradition, främst strukturalism, med att subjektet aldrig helt upplöses i det objektiva (Liedman, 1998 s.140f). Det är också viktigt att påpeka att det subjektiva inte nödvändigtvis behöver vara individuellt. Kollektiva ansträngningar kan förstås som subjekt och på detta vis kan man se gemensamma drag i en grupp, till exempel en ämnesgrupp på en skola.

Sjöström (1994 s.73ff) pekar dessutom på att om det som undersöks skall kunna vara till någon

nytta för någon annan måste de förstås i sitt unika sammanhang. För att någon annan skall kunna applicera mina informanternas upplevelser om ämnesgruppsarbete på sin skola, måste jag låta enskilda åsikter tolkas i de sammanhang de uppstår. Om jag inte gör detta förblir mina informanternas upplevelser enbart intressanta för lärarna på den skola där de jobbar och kanske till och med enbart för de lärare som undervisar i de ämnen som informanterna gör. Låter jag däremot upplevelser tolkas i ett sammanhang och sedan få en ny innebörd kan man som läsare konstatera att detta sammanhang liknar det som är på min skola och då är det rimligt att tro att liknande upplevelser kan finnas hos lärare på min skola eller hos lärare i mina ämnen.

Jag vill alltså utgå från en uppfattning om det verkliga som tar sin utgångspunkt i hermeneutiken. Jag vill tolka, förklara och se huvuddrag i utsägelser utifrån min förförståelse. Jag vill kunna förklara det enskilda utifrån det allmänna, men också det allmänna utifrån det enskilda och jag anser att sammanhanget, kontexten, som utsägelserna kommer i spelar in.

4.3 Val av metod

Enligt Wallén (1996) krävs det en kvalitativ ansats när man vill gå från del till helhet och bara har tillgång till ett fragment av den totala bilden. I mitt fall har jag inte tillgång till samtliga lärares utsagor om ämnesgruppsarbete i mitt mål att få en bild av deras syn på detta. Det är också nödvändigt med en kvalitativ ansats när man undersöker något som är vagt, mångtydigt och/eller subjektivt. Detta beror inte på att metodiken för undersökandet är svag utan problemområdets art (Wallén, 1996 s.73). I mitt fall är det kanske just det faktum att problemområdet är subjektivt, hur ämnesgruppsarbetet upplevs, som gör att en kvalitativ ansats är mest lämplig. Slutligen måste innebörder i utsagor tolkas och detta görs bäst i en kvalitativ ansats.

I denna kvalitativa ansats har jag valt att göra det som Wallén (1996 s.74f) kallar en ”tolkande undersökning” med en ”kvalitativ metodik”. Det vill säga jag vill, och måste kunna, växla mellan närhet och distans till mina informanter och deras utsagor och dessutom kunna placera dessa i en teoriram i enlighet med en kvalitativ metodik. Jag måste också kunna tolka och klarlägga innebörder i utsagor om ämnesgruppsarbete som kan ligga bortom det direkt observerbara, därav den tolkande undersökningen.

Enligt Kvale (1997) finns det ett visst mått av kvalitativ analys i all samhällsvetenskaplig forskning. Kvalitativa och kvantitativa metoder är verktyg som används och beroende på vad man vill göra passar olika verktyg olika bra. När det handlar om en språklig analys, som den jag gör, passar en kvalitativ analys bäst.

Med ovanstående beskrivning av den kvalitativa ansatsen i betänkande anser jag att för mitt syfte, att undersöka ett antal lärares uppfattningar om ämnesgruppsarbetet som bedrivs på en skola, passar det bäst med en kvalitativ ansats och metod.

Jag skulle kunna valt att göra en kulturanalys likt den Berg (2003) gjort, men det skulle bättre passa om mitt syfte hade varit att jämföra mellan olika skolor. Jag skulle också kunna valt att göra en kvantitativ studie likt den som McLaughlin & Talbert (2001) gjort, men detta passar också bäst för en jämförelse mellan olika skolor. Dessutom förutsätter en kvantitativ studie att man har ett grundantagande om att världen är matematiskt ordnad eller att man hanterar stora mängder data (Kvale, 1997 s.67) och jag har tidigare redogjort i kapitlet teoretiska perspektiv för min syn på kunskap och jag har inte heller stora mängder data. Denna data är till yttermera visso inte kvantifierbar.

4.4 Urval

Kvale skriver att man skall intervjuva så många personer som behövs för att man skall få reda på det man vill veta (Kvale, 1997 s.97f). I mitt fall innebär det att eftersom jag vill ha reda på hur ett antal lärare uppfattar ämnesgruppsarbete så behöver jag intervjuva ett antal. Jag valde att intervjuva de lärare som undervisar i samhällsorienterande ämnen (geografi, historia, religion och samhällskunskap) och de som undervisar i naturorienterande ämnen (biologi, fysik och kemi). I texten kommer dessa att refereras till som SO-ämnen och -lärare samt NO-ämnen och -lärare. Sammanlagt har jag intervjuat 13 lärare. Kvale (Ibid) menar att det ofta i en kvalitativ undersökning blir antingen för många intervjuer och att det då inte går att göra ingående analyser, eller för få intervjuer och att det då inte går att jämföra eller göra statistiska generaliseringar.

Det ovan beskrivna urvalet är dels det som Trost (1997) kallar ett strategiskt urval (s.105f) eftersom jag vill att mina informanter skall fylla så många variabler som möjligt. Det skall vara en blandning mellan erfarna och oerfarna lärare, män såväl som kvinnor och lärare i olika åldrar. Urvalet är dessutom ett bekvämlighetsurval (Ibid s.108f) då jag använde mig av de lärare som fanns tillgängliga på en viss skola. Fördelarna med detta urval är att jag får en bra spridning vad gäller ålder, erfarenhet och kön och att jag inte behöver förflytta mig långa sträckor mellan intervjuerna. Jag behöver heller inte ta mig långt för att få eventuella tydliggöranden. Nackdelen är möjligen att man skulle kunna önska en större variation för att informanterna skulle bli mer representativa. Jag tycker dock att detta urval svarar väl mot mitt syfte, att undersöka ett antal lärares uppfattningar om ämnesgruppsarbetet som bedrivs på en skola.

Skolan där dessa lärare undervisar är en 7 - 9-skola (eleverna är alltså 13-16 år) och den ligger ca 5 kilometer utanför kommunens centralort, men ändå inom kommungränsen. Elevunderlaget tas från tätorten och närliggande samhällen.

Arbetet i ämnesgrupper på denna skola sker huvudsakligen i form av konferenser om 60 minuter en gång per vecka. Eftersom de flesta lärare undervisar i mer än ett ämne ligger inga konferenser parallellt (där samma lärare skall delta). Det förekommer också att arbetet i ämnesgruppen sker på

annan tid, till exempel när det handlar om inläsning av gemensam litteratur.

Anledningarna till att jag valt ut informanter som undervisar i samma ämnesgrupper är att jag vill kunna se hur olika personer ser på samma fenomen. Det är rimligt att anta att olika ämnesgrupper på en skola fungerar på olika sätt, men en och samma ämnesgrupp kan förmodligen också uppfattas på olika sätt. Lärarna som ingår i en ämnesgrupp hade dock inte räckt för undersökningen, det hade blivit för få informanter. Följaktligen väljer jag att använda mig av lärarna i två ämnesgrupper. Jag ville ha två ämnesgrupper som var ungefär lika stora vad gäller antalet medlemmar (det vill säga hur många lärare som ingick) och de skulle dessutom inte undervisa i ämnen som jag själv är lärare i. Detta utesluter språkämnen (där undervisar jag själv) och praktisk-estetiska ämnen (för få lärare i varje ämnesgrupp). Valet stod mellan matematik, SO-ämnen och NO-ämnen. Av dessa ämnesgrupper är de två sistnämnda jämnstora och de består ej av samma lärare, det vill säga det finns lärare som undervisar i och därmed ingår i ämnesgrupperna för både matematik och NO, men inte NO och SO.

En nackdel med att använda sig av lärare som ingår i endast två ämnesgrupper kan vara att jag får liknande svar, eftersom de beskriver ämnesgruppsarbete i samma ämnesgrupper. Man skulle kunna tro att jag fått mer skiftande svar om de lärare som jag intervjuat tagits från så många olika ämnesgrupper som möjligt. En ytterligare nackdel skulle kunna vara att de intervjuade lärarna förstår att jag har för avsikt att intervjua samtliga lärare som ingår i deras ämnesgrupp, och att de då blir begränsade i sina svar, det vill säga att de då inte av olika anledningar vill eller vågar uttrycka vad de tycker. De kan helt enkelt vara rädda för att privata åsikter skall komma fram och att det skall bli uppenbart vem som yppat dessa. Som svar på den första invändningen tycker jag att det är en vinst att ha många lärare i få ämnesgrupper, det blir skillnader i svaren ändå eftersom olika personer uppfattar saker på olika sätt. Den andra invändningen besvaras med att jag måste vara noggrann med att inte röja något om informanternas identitet i texten. Det är inte heller intressant att beskriva informanterna på sådant sätt att de kan identifieras av varandra, till exempel genom ålder. Jag vill beskriva olika sätt att uppfatta ämnesgruppsarbete.

4.4.1 Presentation av informanter

Namn	År som lärare	År i ämnesgrupper
Agnes	5	5
Bertil	10	10
Calle	25	25
David	2	1,5
Erik	13	13
Frida	27	27

Gun	26	26
Helen	20	11
Inger	1,5	0,5
Johanna	27	27
Klas	12	12
Leif	27	27
Monika	1	1

4.5 Etiska överväganden

Efter att ha läst Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (Vetenskapsrådet, 2002) har jag vidtagit följande steg för att tillgodose de fyra huvudkraven. Jag har vid konferenser i de aktuella ämnesgrupperna informerat om min undersökning och då berättat att det gäller en magisteruppsats vid institutionen för pedagogik på Högskolan i Borås och vad min handledare heter. Jag berättade att huvudsyftet är att belysa ämnesgruppsarbetet på skolan och att detta kommer att göras dels genom en studie av tidigare forskning inom området, men också genom en intervjustudie och att det är till denna jag vill ha informanter. På en arbetsplatsträff till hösten kommer jag att presentera resultatet i form av en rapport. Jag berättade vidare att de informanter jag önskar är dem som undervisar i SO- och NO-ämnena. På detta sätt har jag tillgodosett informationskravet (Vetenskapsrådet, 2002).

Samtyckeskravet (Vetenskapsrådet, 2002) har jag tillgodosett genom att tillfråga rektor på den aktuella skolan. Eftersom denna undersökning inte kan anses innefatta frågor av privat eller etiskt känslig natur kan samtycke inhämtas från företrädare för undersökningsdeltagarna. En ytterligare förutsättning för att kunna inhämta samtycke från företrädare är att undersökningen genomförs på arbetsplatsen, och så är fallet. I samband med intervjusituationen kommer jag att nämna för den individuella deltagaren att denne när som helst under intervjun eller efteråt, fram till 080415, kan avböja fortsatt medverkan. Allt material från denne informant kommer då att förstöras.

Eftersom jag inte är intresserad av att göra några gruppvisa jämförelser i resultatsrapporteringen eller diskussionsdelen kommer jag inte att efterfråga eller rapportera informanternas anställningstid på skolan, ålder eller annat som gör att de kan identifieras av övriga lärare på skolan. De enda uppgifter som kommer att efterfrågas är tid i yrket och erfarenhet av ämnesgruppsarbete. Informanterna kommer vidare att anonymiseras och på detta vis har konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2002) tillgodosetts.

Vad gäller nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002) kommer den insamlade informationen enbart att användas till denna studie.

Förutom de nämnda kraven från Vetenskapsrådet har jag gjort egna överväganden. Jag har valt

att inte undersöka ämnesgrupper för ämnen som jag själv undervisar i (svenska, engelska eller svenska som andraspråk). Detta för att jag inte skall hamna i en situation där jag påverkar resultaten alltför mycket med min egen förförståelse.

4.6 Tillvägagångssätt

Intervjuerna med lärarna har ägt rum på skolan där de jobbar. De har skett i mindre rum av olika slag som vanligen används till enskilda samtal av olika slag. På detta sätt har risken för att bli störd varit liten, men vi har ändå befunnit oss på skolan. Kvale (1997) påpekar att det är viktigt att man befinner sig på en plats som är naturlig för det samtal och den intervju som skall göras. Det hade varit synnerligen onaturligt om jag hade valt att intervjua lärarna på högskolan eller på någon annan neutral plats. Jag har frågat lärarna när jag spontant träffat dem om en tid som passar dem, det vill säga de har varit lediga och inte upptagna med något annat eller stressade för att komma iväg till något annat möte eller lektion.

Jag har haft intervjufrågor nedskrivna i förväg och i de fall där jag tycker mig ha behövt ett förtydligande har jag ställt följdfrågor. Intervjuerna har spelats in med ett digitalt fickminne av märke *Olympus*, modell *Digital Voice Recorder WS-110*. Intervjuerna har därefter transkriberats av mig själv. När jag konstruerade frågorna² och bestämde i vilken ordning de skulle ställas följde jag den intervjuguide som Kvale (1997 s.120ff) ställer upp. Frågorna 1 och 2 är avsedda som inledning för att den intervjuade skall få börja med att svara på tämligen konkreta frågor som det inte ligger mycket tolkning i. Fråga 3 är sedan min första inledande fråga. Jag har sedan ställt ett antal uppföljande frågor, varav två har funnits nedskrivna i förväg. Fråga 4 fungerar på samma sätt som den föregående som en inledande fråga med två nedskrivna följdfrågor. Fråga 5 är en direkt fråga och frågorna 6 och 7 indirekta. Den sista frågan (8) är en sammanfattande fråga som fungerar som både det Kvale benämner uppföljningsfråga och sonderande fråga eftersom den intervjuade dels här kan utveckla tidigare svar, men också komma med nya idéer om ämnesgruppsarbete.

Frågorna 3 och 5-8 skall låta lärarna visa sin uppfattning om vad de vill få ut av sitt ämnesgruppsarbete och fråga 4 är en fråga som skall visa deras uppfattning om vad som styr ämnesgruppsarbetet. Genom att de berättar om inställning i fråga 3 och bilder av det ideala arbetet i fråga 8 får jag även värderande svar, och inte enbart neutrala, som svarar mot mitt syfte att undersöka ett antal lärares uppfattningar om ämnesgruppsarbete.

Vid bearbetningen av intervju svaren använde jag mig av den metod som Kvale (1997 s.175-178) kallar meningskoncentrering. Jag har utgått från var och en av de 13 intervjuerna och läst i sin helhet. Därefter har jag fastställt meningsenheterna, det vill säga avgränsat var i intervjun informanten uttrycker sig om en företeelse och var utsagan om nästa börjar. Dessa meningsenheter

² Se bilaga 1

framträdde oftast naturligt avgränsade av frågorna, men det hände att informanter gav uttryck för samma meningsenhet i svaren på olika intervjufrågor. Det tredje steget bestod i att formulera det tema som dominerade var och en av meningsenheterna. Det är här viktigt att jag så fördomsfritt och öppet som möjligt försökte göra detta ur den individuella informantens synvinkel. För att tydliggöra detta kommer dessa skrivas i första person ur informantens perspektiv. Det fjärde steget är att ställa frågor till meningsenheterna utifrån undersökningens syfte. I mitt fall ställde jag alltså frågorna ”Vad säger detta mig om lärarens uppfattning om ämnesgruppsarbete som bedrivs på denna skola?”. Slutligen, i steg fem, sammanfattades alla meningsenheternas utsagor om ämnesgruppsarbete i en beskrivning av var och en av de intervjuade lärarnas uppfattning om ämnesgruppsarbete.

I denna text kommer läsaren att kunna ta del av de sammanfattade utsagorna (steg 5) och när jag citerar informanter i resultatdelen är detta citat från meningsenheternas teman (steg 3).

Var och en av intervjuerna har tagit ungefär 20-30 minuter. Den första intervjun gjordes 080313 och den sista 080414.

4.7 Egen förförståelse

Eftersom jag arbetar på den skola där undersökningen genomförs är jag insatt i hur ämnesgruppsarbetet är organiserat vad gäller skolledningens organisation. Jag är med andra ord medveten om att ämnesgrupperna skall träffas var fjärde vecka. De aktuella ämnesgrupperna har emellertid utlagt konferenser på sina scheman, vid tidpunkter när de annars skulle kunna haft lektioner (mån 12.30 resp. tor 13.30), varje vecka.

På grund av mitt eget ämnesgruppsarbete är jag också insatt i de frågor som kan behandlas i ämnesgrupper och de intressekonflikter som kan uppstå. Min egen uppfattning är att ämnesgrupperna traditionellt sett arbetar med ämnesutveckling och materialbeställning och att de konflikter som kan uppstå har sin grund i gemensamt material som inte återlämnas eller registreras alternativt irritation över kolleger som inte närvarar på konferenser.

4.8 Tillförlitlighetsdiskussion

En kvalitetsdiskussion i ett arbete av detta slag innehåller traditionellt sett tre termer: generaliserbarhet, reliabilitet och validitet. Jag kommer att använda mig av dessa för att argumentera för min undersöknings kvalitet och värde. Det har hävdats att dessa termer i sig har hindrat en effektiv framställning av resultat och diskussion i kvalitativa studier (Kvale, 1997 s.208f) och att de leder till att en kriteriernas tvångströja skapas (Larsson, 1994 s.164). Jag skulle dock vilja hävda att de leder till att läsaren enklare kan följa mina resonemang, att de blir tydligare. Detta är i sig en kvalitetsaspekt (Wallén, 1996 s.94) som är viktig att tillgodose.

4.8.1 Generaliserbarhet

Kvale (1997 s.210f) hävdar att man med en analytisk generalisering lämnar avgörandet om huruvida resultatet i en undersökning är allmängiltigt till just allmänheten, det vill säga läsaren. För att detta skall kunna bli verklighet krävs att empirin beskrivs så tydligt och exakt som möjligt. Det är därför jag valt att inkludera avsnittet ”Sammanfattande utsagor” i rapporten. För att läsaren skall kunna avgöra om mitt resultat går att applicera på annan verksamhet måste denne veta vad som ligger bakom mina tolkningar och slutsatser.

Själv skulle jag vilja hävda att resultaten i denna undersökning är analytiskt generaliserbara beroende på att jag, med stöd i den hermeneutiska traditionen, låter delar belysas av helheter och vice versa. Individuella informanternas svar får stöd i sammanhang de yttras, det visar sig finnas samband mellan lärares yrkesverksamma tid och inställning till ämnesgruppsarbete. På samma sätt belyses resultatet i min intervjustudie av resultatet av litteraturstudien som visar sig bekräfta vissa delar och låta andra förstås på ett annat sätt. Detta gör att man med stor sannolikhet skulle kunna göra om min studie på en annan skola och få ett liknande resultat, och om inte annat skulle förstå detta resultat bättre genom att belysa det med mitt.

4.8.2 Reliabilitet

Trovärdigheten i en undersökning av detta slag ligger i att det finns en rikedom i innebörder (Larsson, 1994 s.172f). Det vill säga man skall kunna få fram flera olika aspekter av ett undersökt fenomen. Dessa skall sedan beskrivas på ett så strukturerat och lättöverskådligt sätt som möjligt enligt samma argumentation som ovan. Det talas också om att redovisa sin förförståelse (Ibid s.165) som en viktig aspekt av trovärdigheten hos en undersökning och den som gjort denna.

Jag anser att det har framkommit flera olika utsagor om ämnesgruppsarbete i denna undersökning. Det är även viktigt att påpeka att det grundläggande syftet med undersökningen var att visa på några lärares uppfattningar om ämnesgruppsarbete. Detta är i sig en indikation på att det blir en variation i resultatet. Jag har redovisat min förförståelse så öppet och tydligt som det är möjligt. Min förförståelse innebär att jag inte bara har varit införstådd i ämnesgruppsarbete utan även arbetet på skolan där de undersökta lärarna arbetar. Detta har lett till att jag varit tvungen att vara än mer tydlig med att resultat enbart används till denna undersökning. Det har å andra sidan också lett till att det har varit möjligt för mig att skapa förtroende hos informanterna och få dem att berätta så öppet och utförligt som möjligt. Jag har med andra ord varit medveten om riskerna med min förförståelse vad gäller att jag personligen varit bekant med informanterna och försökt använda den på bästa möjliga sätt. Det är viktigt att påpeka att ingen av informanterna är någon av mina närmaste kolleger; jag delar inte klass eller ämne med någon av dem. Jag anser slutligen också att

det faktum att jag är insatt i ämnesgruppsarbete själv och har erfarenhet av det leder till att min undersökning och dess resultat är trovärdigt.

4.8.3 Validitet

Kvale (1997 s.214ff) beskriver validitet ur tre perspektiv. Hantverksskickligheten hos den som undersöker ger undersökningen dess giltighet, man måste kritiskt ifrågasätta och granska sin egen undersökning. Det finns en kommunikativ validitet där giltigheten i en undersökning visas i hur väl den står emot argument från konkurrerande kunskapstraditioner. Slutligen finns en pragmatisk validitet som bedömer huruvida undersökningen leder till en förändrad handling. Larssons (1994 s.177f) tankar om giltighet stöder de tidigare beskrivna från Kvale, och han för också in ett resonemang om att giltigheten i en undersökning kan bedömas utifrån ”i vilken utsträckning läsaren genom framställningen kan se någon aspekt av verkligheten på ett nytt sätt” (Larsson, 1994 s.180). Det vill säga giltigheten kan bedömas utifrån huruvida verksamheten förstås på ett nytt sätt.

Jag beskriver i tolkningen vad som kan ligga bakom en viss utsaga (hantverksskicklighet). Jag har beskrivit andra kunskapstraditioners sätt att beskriva verkligheten och även undersöka skolverksamhet (kommunikativ validitet). Min undersökning har dock inte lett till någon förändrad verksamhet, men en förhoppning och ett antagande är att denna undersökning har betydelse vid en eventuell omstrukturering av ämnesgruppsarbete på den undersökta skolan eller på skolor i allmänhet (pragmatisk validitet). Ämnesgruppsarbetet har som sagt inte förändrats på den undersökta skolan, men jag vill hävda att det kommer att förstås på ett annat sätt. Det kommer nämligen att bli tydligare att det kan förstås på olika sätt beroende på erfarenhet och vilken organisationsteori man vill tillämpa. På detta vis skulle ämnesgruppsarbetet kunna organiseras på ett sätt som gör att fler lärare blir nöjda.

5. RESULTAT OCH TOLKNING

I det följande kapitlet kommer först de sammanfattande utsagorna att presenteras och dessa kommer att följas av en kategorisering av resultatet.

5.1 Sammanfattande utsagor

Agnes

För Agnes innebär ämnesgruppsarbete ämneskonferenser. Dessa tycker hon kan vara ineffektiva och hon önskar därför en tydligare styrning, både från rektor och från en ansvarig lärare. Hon skulle vilja se mer diskussioner kring undervisningens innehåll eftersom detta skulle underlätta för lärarna. En gemensam arbetsplan vore också önskvärt.

Hon upplever att innehållet i ämnesgruppsarbetet styrs av de ingående lärarna. Tidpunkten för konferenser och det faktum att de träffas en gång per vecka upplevs som ett resultat av lärarnas önskemål eftersom de behövde hålla bättre ordning.

Bertil

Bertil är positiv till ämnesgruppsarbete, men tycker att det som bedrivs på denna skola fokuserar på städning och materialbeställning istället för diskussioner kring urval och bedömning. Han menar att det senare vore önskvärt för att skydda lärare från kritik från elever som upplever att undervisningen bedrivs olika av olika lärare.

Han upplever att det är skolledningen som styr och organiserar formen på ämnesgruppsarbetet, det vill säga när, var och hur ofta de skall ha konferens. Det är däremot ämnesgruppen som styr innehållet i ämnesgruppsarbetet. Detta kan innebära att arbetet blir ineffektivt.

Calle

Calle är positiv till ämnesgruppsarbete och tycker att det arbete som bedrivs på skolan är bra. Det har den senaste tiden fokuserat på iordningställandet av ett gemensamt arbetsrum. Eftersom han tycker att ämnesgruppsarbete handlar om att träffas och utbyta erfarenheter menar han att det kommer att bli bättre i framtiden när det gemensamma arbetsrummet ger större möjligheter till spontana träffar. Redan nu tycker han att de gör en innehållsdiskussion samtidigt som de flyttar. Han tycker också att ämnesgruppen är ett bra forum för mer erfarna lärare att delge mindre erfarna lärare tips och idéer, men även vice versa.

Han upplever att de ingående lärarna styr över såväl innehåll som form för ämnesgruppsarbetet. Detta eftersom det var en NO-lärare som lade schemat där konferenserna fördes in.

David

David är positiv till ämnesgruppsarbete, men tycker att det som bedrivs på denna skola fokuserar fel områden. Han skulle önska en utökad diskussion kring innehåll och bedömning för elevernas rättvisas skull. Han skulle önska mer möjligheter till spontana möten. Detta skulle kunna tillgodoses genom samordning av undervisningen så att många lärare i samma ämnen har lektioner ungefär samtidigt, men också genom ett gemensamt arbetsrum.

Han upplever det som att skolledningen tillsammans med lärarna styr formen för ämnesgruppsarbetet. Innehållet styrs av de ingående lärarna och då fungerar de mer erfarna lärarna som informella ledare. Ibland kan detta leda till att viss information, oavsiktligt, inte kommer fram.

Erik

Erik är positiv till ämnesgruppsarbete, men tycker att arbetet på denna skola kunde vara bättre. Han saknar det spontana mötet med ämneskollegor. För elevernas intresses skull är det viktigt att undervisningen är så varierad som möjligt. Här har ämnesgruppen ett ansvar för att förmedla tips och idéer. Ämnesgruppsarbetet stärker den gemensamma synen på eleverna eftersom samtliga skolans elever diskuteras istället för enbart den del av eleverna som ingår i det aktuella arbetslaget, vilket kan vara fallet vid arbetslagskonferenser. Det nuvarande arbetet präglas av den förestående flytten till ett gemensamt arbetsrum. Røjningen inför denna flytt leder till innehålls- och metoddiskussioner

Han upplever att det är lärarna som styr innehållet i ämnesgruppsarbetet. Detta kan leda till att det blir oplanerat.

Frida

Frida är positivt inställd till ämnesgruppsarbete. Hon känner att hon får stöd i frågor om ämnesurval och metoder. Det viktigaste för en ämnesgrupp är att utveckla undervisningen, för elevernas skull. Just nu upplever hon att arbetet präglas av städning och att förbereda lektioner.

Hon upplever att ämnesgruppsarbetet styrs av rektor. Både det faktum att konferenser ligger mitt på dagen, vilket hon tycker om, och innehållet, eftersom det tidigare var ostädat i förråd och dylikt, är styrt av rektor.

Gun

Gun anser att ämnesgruppsarbete är att samarbeta. Dessvärre tycker hon att samarbetet inte fungerar helt och hållet. Hon saknar en diskussion kring ämnesurval och bedömning och skulle gärna se att denna diskussion förs i vart och ett av de ämnen som ingår i NO. Denna diskussion är viktig för att skydda lärare från kritik från elever som anser sig orättvist bedömda och anser att undervisningen bedrivs olika av olika lärare.

Hon upplever att formen för ämnesgruppsarbetet styrs av skolledning och i viss mån de ingående lärarna. Innehållet styrs av lärarna, men skulle behöva ledas tydligare av någon ämnesansvarig eller motsvarande i vart och ett av NO-ämnena.

Helen

Helen är positivt inställd till ämnesgruppsarbete i SO. Inställningen till ämnesgruppsarbete beror på vilket ämne det gäller. Det viktigaste för en ämnesgrupp enligt henne är att diskutera undervisningsmetoder och att beställa material. Arbetet i ämnesgruppen på denna skolan präglas av diskussioner om ämnesurval och stöttning av nyanställda kolleger. Hon skulle gärna se ännu mer erfarenhetsutbyte för att undvika att man som lärare fastnar i ett visst tänkande.

Hon upplever att det är de ingående lärarna som styr innehållet i ämnesgruppsarbetet, men att det är den som lägger schemat som styr när arbetet utförs.

Inger

Inger anser att ämnesgruppsarbete innebär att samarbeta och att utveckla undervisningsmetoder. Hon tycker att arbetet i ämnesgruppen på denna skola mestadels utgörs av diskussioner kring ämnesinnehåll och styrdokument. Hon kan sakna ett ämnesövergripande perspektiv ibland. Hon skulle också gärna se att man, för elevernas skull, arbetade fram en gemensam lokal kursplan. Hon skulle dessutom gärna ha lite mer konkreta tips om hur man kan behandla ett givet ämnesinnehåll.

Innehållet i ämnesgruppsarbetet styrs av de deltagande lärarna, men vissa är mer dominerande än andra. Hon upplever att det är den som lägger schemat som bestämmer när konferenserna ligger.

Johanna

Johanna är positivt inställd till ämnesgruppsarbete, men effektiviteten i arbetet beror på vilket ämne det arbetas i. Det viktigaste för en ämnesgrupp är att inspirera varandra. Andra viktiga uppgifter enligt Johanna är att diskutera ämnesinnehåll, sambedöma, beställa material och att stötta nyanställda lärare. Hon skulle gärna se ännu mer utbyten av idéer för undervisningen.

Hon upplever att det är de ingående lärarna som styr innehållet i ämnesgruppsarbetet, medan det är skolledningen som styr när det skall genomföras.

Klas

Klas är mycket positiv till ämnesgruppsarbete och han tycker att detta arbete framför allt innebär samarbete med ämneskolleger. Det viktigaste för en ämnesgrupp är att arbeta fram en så bra undervisning som möjligt för eleverna. Just nu består ämnesgruppsarbetet av en innehållsdiskussion kopplad till styrdokumentet. Han anser att innehållet i ämnesgruppsarbetet präglas av erfarenheten

hos de ingående lärarna. I en grupp som består av en eller flera oerfarna lärare måste stöttning till dessa vara en del av ämnesgruppsarbetet. I en grupp som består av erfarna lärare kan fokus snarare ligga på samarbete och innehålls- och metodval. En förbättring av ämnesgruppsarbete skulle vara att skapa möjligheter för mer spontana kontakter genom att arbetsplatser för lärare i samma ämnen låg bredvid varandra.

Han tycker att innehållet i ämnesgruppens arbete styrs av de ingående lärarna gemensamt. Det kan dock hända att erfarna lärares ord väger tyngre än oerfarnas. Tidpunkten för arbetet styrs av den som lägger schema, men det har varit ett önskemål från lärarna att träffas en gång i veckan.

Leif

Leif är positiv till att SO-lärarna möts och träffas. Tidigare skedde detta möte oftare och spontanare. Ämnesgruppens viktigaste uppgift är att tipsa varandra om undervisningsidéer och material. Det är även viktigt att stötta nyanställda lärare. Det är viktigt att eleverna får en så varierad undervisning som möjligt och detta kan ämnesgruppen tillgodose. Ämnesurval är också viktigt, särskilt i ett så stort område som SO.

Han anser att tiden för ämnesgruppsarbetet styrs av att det råkar finnas en lucka för de ingående lärarna just vid den tidpunkt där det nu ligger. Det var ett önskemål från lärarna att träffas en gång i veckan.

Monika

Monika är positivt inställd till ämnesgruppsarbete. Hon anser att det nuvarande arbetet främst består av innehållsdiskussioner utifrån styrdokumentens texter. Ämnesgruppen är också ett forum för att få svar på frågor om metoder för ett visst innehåll. Hon skulle dock önska ännu mer samarbete kring ett gemensamt ämnesinnehåll.

Organisationen för ämnesgruppen anser Monika kommer från önskemål från de ingående lärarna.

5.2 Vad lärarna vill uppnå med ämnesgruppsarbetet

Resultatet av min intervjuundersökning visar att det finns fyra olika huvudkategorier av svar som kan ges på frågan vad de ingående lärarna vill få ut av arbetet i en ämnesgrupp. De är att man för det första vill ha en kvalitetsdiskussion. Man vill även kunna ge varandra tips och idéer samt få möjlighet att erhålla sådana av andra. Den tredje kategorin svar behandlar den administrativa delen av ämnesgruppsarbetet och slutligen vill man skapa en arbetsgemenskap. Jag kommer nedan att presentera hur dessa kategorier svar kommer fram i min undersökning.

5.2.1 Kvalitetsdiskussion – Vad skall vi undervisa om och hur skall detta bedömas?

Ämnesgruppen skall arbeta med sambedömning tycker vissa lärare. Denna sambedömning kan dock komma till av två olika anledningar. Man kan se sambedömning som en viktig uppgift för ämnesgruppen att lösa för att det är viktigt för lärarnas trygghet eller för elevernas rättssäkerhet.

Läroaspekten av sambedömning

Läraren Gun säger att det är viktigt att ”samarbeta kring bedömning och ämnesurval för att skydda lärare från kritik av eleverna att olika lärare gör, väljer ut och bedömer på olika sätt”. Hennes kollega Bertil instämmer när han säger att ”diskussionen är viktig för att skydda oss från kritik från eleverna”.

Elevaspekten av sambedömning

Det är inte bara lärarnas situation och ställning som skulle stärkas och tryggas med en utökad diskussion kring bedömning och urval, enligt resultatet i intervjuundersökningen. En sambedömning skulle även leda till att eleverna får en rättvisare skola. Det skulle med andra ord stärka elevernas rättssäkerhet. Läraren David säger att han ”eftersträvar en utökad diskussion kring bedömning och innehållsurval. Detta är viktigt för elevernas rättvisas skull”. Läraren Inger säger att eleverna ”skulle få en mer rättvis och likvärdig undervisning” om man gemensamt arbetade fram en lokal kursplan. En lokal kursplan bör föregås av någon slags innehållsdiskussion.

Samarbete kring innehållet i undervisningen

Förutom de ovan nämnda underkategorierna till kvalitetsdiskussionen förekommer också att lärare ger uttryck för en önskan att diskutera innehåll, utan att konkret nämna sambedömning för lärarens eller elevens bästa. ”Det viktigaste för en ämnesgrupp är att utveckla undervisningen så att eleverna får ut så mycket som möjligt av den” säger Frida och Helen säger att ”den senaste tiden har vårt arbete till stor del varit diskussioner om innehållsurval”. Monika håller med när hon säger att ”ämnesgruppsarbetet på denna skola präglas av innehållsdiskussion utifrån kursplanens text”. Leif påpekar att ”en viktig uppgift för just en SO-grupp är innehållsurvalet. Det är fyra stora ämnen och ett svårt urval att göra”.

Vad saknas i kvalitetsdiskussionen?

Vissa lärare skulle önska en utökad diskussion kring ämnesurval och bedömning. ”Jag saknar en diskussion kring undervisningens innehåll” anser Agnes och får medhåll av David när denne säger att han ”vill ha mer diskussion kring innehåll, urval och bedömning”. ”Jag saknar diskussionen kring ämnesurval” säger Gun och fortsätter med att efterfråga ”mer diskussion kring innehåll, urval

och bedömning i de tre NO-ämnena var för sig”. ”Det vore önskvärt med ännu mer samarbeten kring ett givet ämnesinnehåll” säger Monika och sällar sig därmed till dem som önskar ett utökat samarbete kring undervisningens innehåll. Även Bertil saknar kvalitetsdiskussionen. ”Jag skulle vilja att vi arbetar fram tydligare gemensamma arbetsplaner för vad NO-undervisningen på denna skola skall innehålla”. En framtid med ett utökat samarbete siar Calle om när han tror att ”i framtiden kommer vi att diskutera ännu mer innehåll. Det kommer att bli en naturlig följd av att vi träffas och möts oftare när vi har ett gemensamt arbetsrum.”

5.2.2 Metodfrågor – Hur skall vi bäst undervisa?

Den andra kategorin åsikter om vilken uppgift en ämnesgrupp skall lösa handlar om att få konkreta tips och idéer, men också om att dela med sig av sin egen erfarenhet. ”Jag tycker också att jag kan få svar på frågor om hur man undervisar i ett specifikt innehåll” säger Monika och tycker också att ”det är viktigt att man kan få svar på hur man skall göra och stöd för frågor man har”. Leif menar att ”det viktigaste med ämnesgruppsarbete är att vi kan tipsa varandra om undervisningsidéer och dela med oss av material”. Helen håller med om vikten av att utbyta idéer. Hon skulle ”vilja ha mer erfarenhetsutbyte. Det är givande att utbyta idéer och erfarenheter. Annars finns risken att man stagnerar och fastnar i sitt tänkande.” Agnes säger också att hon vill ha ”tips och idéer för [undervisningens] utförande”.

Erik poängterar att ”det är viktigt för elevernas intresse att vi kan variera och förnya undervisningen.” Ett liknande resonemang om vikten av att dela med sig av erfarenheter för elevernas bästa för Leif när han säger att ”det är viktigt att ta del av varandras arbetsmetoder för att eleverna skall få en så varierad undervisning som möjligt”.

Det finns hos vissa lärare en önskan om en utökad metoddiskussion. ”Jag skulle gärna se mer utbyte av undervisningsidéer” säger Johanna och får medhåll av Inger som säger sig vilja ha ”mer konkreta tips om hur man kan behandla ett givet ämnesinnehåll”. Inger säger även att ”ibland kan jag känna att man på grund av stolthet inte vill ta del av andras material.”

Klas har en tanke om att det beror på de ingående lärarna huruvida ämnesgruppsarbetet fokuserar konkreta metodfrågor eller en kvalitetsdiskussion som nämndes tidigare. ”En erfaren ämnesgrupp kan ha en utökad innehållsdiskussion, medan en oerfaren ämnesgrupp fokuserar metoder i ett på förhand givet innehåll”. Calle menar att såväl erfarna som mindre erfarna lärare kan tjäna på en metoddiskussion. ”De nya lärarna kan fråga de mer erfarna och de gamla kan få nya idéer.”

5.2.3 Administration

En viss del av ämnesgruppsarbetet ägnas åt praktiska frågor. Det verkar vara två huvudsakliga administrativa uppgifter som ämnesgruppen skall lösa. Det ena är att inventera och beställa material

och det andra är att städa i gemensamma utrymmen.

”Det nuvarande arbetet präglas av städning och panering inför det nya arbetsrummet” säger Agnes och Frida säger att ”vårt ämnesgruppsarbete består till stor del av att plocka i ordning och förbereda.” ”De viktigaste uppgifterna för en ämnesgrupp är att beställa material” säger Johanna men lägger till att även en kvalitetsdiskussion liknande den i avsnitt 5.1.1 är viktig.

Den förestående flytten för NO-lärarna kan även leda till att administration leder till kvalitets- och metoddiskussioner. Calle säger att arbetet med flytten ”gör att vi får en innehållsdiskussion samtidigt som vi plockar och röjer.” Erik håller med om detta och menar att flytten ”ger på köpet en diskussion om innehåll och utformning av undervisningen när man diskuterar huruvida material skall slängas eller sparas.”

Ett utökad ansvar för praktiska frågor efterfrågas av David som skulle vilja se en ”institutionsansvarig lärare som tar ett huvudansvar för material. Detta skulle spara pengar i form av trasigt material som kan repareras istället för att slängas och nytt köpas.”

Det är inte helt positivt hos alla lärare att en viss tid av ämnesgruppsarbetet ägnas åt administration istället för kvalitets- och metoddiskussioner. ”Jag är positivt inställd till ämnesgruppsarbete, men tycker att det arbete som vi gör på vår skola handlar mer om praktiskt arbete såsom städning och inventering/beställning av material” säger Bertil.

5.2.4 Gemenskap

En slutlig kategori svar på vad ämnesgruppen skall göra handlar om att skapa en gemenskap mellan de lärare som undervisar i samma ämne. Frida säger att hon som relativt oerfaren NO-lärare ”behöver stöd av mer erfarna kolleger och att jag får det i ämnesgruppen.” En annan vinkling av gemenskapsönskan ger Klas när han säger att ämnesgruppsarbete innebär ”arbete med de kolleger som undervisar i samma ämne som jag själv.” Han nämner även att ämnesgruppen är ett viktigt forum för att stötta nyanställda. Han får medhåll av Leif som säger att ämnesgruppen utgör ”ett stöd för nyanställda.” Klas tycker att ”arbetet i ämnesgrupp är för mig viktigare än arbete i hela lärarkollegiet” och får till viss del medhåll av Leif som tycker att det är positivt att SO-lärarna ”över huvud taget möts i konferenser en gång per vecka.”

Det uttrycks önskningar om att fördjupa gemenskaps känslan och att detta förmodligen blir fallet om eller när lärare som undervisar i samma ämne sitter i gemensamt arbetsrum. ”Tidigare träffades vi SO-lärare ofta när vi hade gemensamma arbetsrum. Det gör vi inte på samma sätt nu” säger Leif och Klas ”skulle gärna se att de lärare som undervisar i samma ämne har arbetsplatser i närheten av varandra, detta skulle utöka möjligheterna för en naturlig kontakt.” Frida säger att ämnesgruppsarbetet har ”förändrats sedan vi inte längre har gemensamma raster och träffas spontant i förberedelserummen.” David efterlyser samordning av NO-lektioner, men även

”arbetsplatser på en gemensam plats” för att stärka gemenskapen. Calle har tidigare (i avsnittet 5.1.1) citerats när han siar om den positiva effekten av ett gemensamt arbetsrum och han tycker även att ”mycket av ämnesgruppsarbete handlar om det spontana mötet som är följden av att man träffas och utbyter erfarenheter.”

5.3 Styrningen av ämnesgruppsarbetet – att styra eller bli styrd

Svaret på frågan vad eller vem som styr ämnesgruppens arbete visade sig kunna delas in i två kategorier. Det är dels de svar som indikerar att det är någon annan som styr arbetet och dels dem som indikerar att det handlar om självstyrning, det vill säga att det är de ingående lärarna som styr ämnesgruppsarbetet.

5.3.1 Att bli styrd

Vissa svar tyder på att organisationen av ämnesgruppsarbetet upplevs som bestämd av någon annan. Detta kan vara rektor som när Frida beskriver det som att denne ”bestämde att konferenserna skulle ligga en gång i veckan, på grund av att vi behövde lägga mer tid på att hålla ordning”. Andra lärare upplever organisationen som tudelad. De ingående lärarna har bestämt innehållet men det är rektor som har bestämt formen, det vill säga tidpunkt och plats för arbetet. ”Skolledningen organiserar formen på ämnesgruppsarbetet” säger Bertil. ”Tiden på schemat bestäms av skolledning” menar Johanna. David anar att det finns en anledning till att skolledningen styr tidpunkten för konferenserna när han säger att det är ett ”sätt för skolledning att undvika krockar med andra konferenser.”

Andra lärare uppfattar det som att tidpunkten snarare bestämts av den som lagt schemat. Detta säger exempelvis Helen. ”Det är den som lägger schemat som styr när konferenserna ligger.” Inger håller med och säger att ”tiden för konferenserna är bestämd av den som lägger schemat.” ”Konferensens placering på schemat styrs av schemaläggaren, men det är ett önskemål från lärarna att träffas en gång i veckan” säger Klas.

Det finns lärare som önskar en mer direkt styrning av någon utomstående. Agnes säger att hon önskar att ämnesgruppsarbetet ”styrs tydligare från ledningshåll”.

5.3.2 Att styra

Likväl som det finns svar som tyder på att lärarna upplever ämnesgruppsarbetet som styrt av någon utomstående finns det svar som tyder på att arbetet styrs av de ingående lärarna själva. ”Innehållet i vårt ämnesgruppsarbete styrs av deltagarna själva” säger Inger och Klas håller med när han säger att ”innehållet i ämnesgruppsarbetet styrs av de ingående lärarna gemensamt”. Han menar också att ”det är ett önskemål från lärarna att träffas en gång i veckan”. Leif anser också att frekvensen är ett

resultat av lärarnas önskemål, men att ”tidpunkten för konferenserna kommer sig av att vi råkade ha ett gemensamt hål i våra scheman.” Monika konstaterar att hon ”upplever det som att organisationen för ämnesgruppsarbetet kommer ur de ingående lärarnas önskemål”.

De lärare som upplevde organisationen som styrd av utomstående (skolledning eller schemaläggare) uttryckte inga direkta värderande omdömen om detta. De lärare som uppfattade hela eller delar av organisationen som styrd av lärarna själva hade dock ibland en åsikt om resultatet. Gun anser att arbetet blir ”oplanerat och därmed ineffektivt” på grund av att lärarna själva styr och samma åsikt ger Erik röst för, om än lite mildare när han säger att ”det är spontant, det vill säga oplanerat, vad som skall tas upp.” Konferenserna blir ineffektiva” säger Bertil och Agnes håller med när hon säger att hon ”vill vara positivt inställd, men de [konferenserna] är ofta ineffektiva.” Calle är dock positivt inställd. ”Innehållet styrs av de ingående lärarna, vilket är bra.”

De negativa rösterna ger, som visat sig, uttryck för åsikter om ineffektivitet och att konferenserna upplevs som ostrukturerade. Det uttrycks också upplevelser om att informella ledare framträder. Det kan ”hända att ordet från den som jobbat länge väger tyngre än det från den mer oerfarne” säger Klas. Denna informella ledare visar sig ibland upplevas som bärare av information som andra saknar. ”De mer erfarna kollegerna fungerar som informella ledare, i kraft av större erfarenhet. Detta kan leda till att de, oavsiktligt, sitter inne med tyst kunskap som andra skulle ha glädje av” säger David.

6. DISKUSSION

Resultatet av min undersökning kommer i det följande avsnittet av diskuteras i relation till först den tidigare forskningen och sedan i relation till organisationsteori. Därefter kommer en diskussion av resultatet i relation till de olika lärarnas bakgrund. I avsnitt 6.2 följer en metoddiskussion och i det sista avsnittet diskuteras framtida forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Upplevelserna av ämnesgruppsarbete visade sig kunna kategoriseras i fyra olika kategorier. Den första kategorin svar handlade om att ämnesgruppsarbetet upplevdes som en fråga om en kvalitetsdiskussion. Denna kvalitetsdiskussion är hälften av den ena dualiteten som beskrivs av Melville & Wallace (2007). Som dessa konstaterar utvecklas ämnet på en skola genom ständig diskussion och det är uppenbart att lärarna i min undersökning vill att denna diskussion skall vara en del av ämnesgruppsarbetet. Den tidigare rapporterade forskningen visar även att ämnesgruppen kan utgöra en sammanhållande kraft mot utomståendes kritik (Bidwell, 2001 och Talbert, 2002). Detta är jämförbart med önskemål om samedömning och samarbete kring ämnesurval. Lärarna önskar samarbete kring detta för att skydda sig från kritik av eleverna. Gamoran et al (2007) beskriver hur skolan kan förstås utifrån ett vidgat resursbegrepp. Kvalitetsdiskussionen i denna undersökning blir då en del av dessa resurser, nämligen de sociala resurserna. Gamoran et al (Ibid) menar att en skola kan förstås och analyseras utifrån hur sociala resurser tas tillvara. Lärarnas önskemål om en kvalitetsdiskussion visar att detta även gäller i den skola jag undersökt.

Den andra kategorin svar som framkom hos de intervjuade lärarna var att ämnesgruppsarbetet skulle bistå med tips och idéer för undervisningen. Fullan & Hargreaves (1992) beskriver den komplette läraren. En av aspekterna av den komplette läraren var att hon eller han skulle kunna ta initiativ till förändringar och förbättringar. Ett konkret sätt att dela med sig av detta är genom att bistå med tips och idéer. Den fullständigt totale läraren borde sedan vara lika lyhörd för att ta in det som andra tipsar om. McLaughlin & Talbert (2001) beskriver hur mycket mer framgångsrika de skolor är som har en positiv atmosfär och där samarbete präglar ämnesgruppsarbetet. Att dela med sig är ett sätt att skapa denna framgångsrika skola. Samma resultat visar Lee, Smith & Croninger (1997). Lärare som samarbetar och delar med sig har en tendens att skapa en skolkultur som vänder sig till sina egna resurser, snarare än till utomstående, för att lösa sina eventuella problem. McLaughlin skriver i en tidigare (1997) text om hur ett utbyte av idéer också leder till att isolering och stagnation motverkas. Just det faktum att man tänker i nya banor och håller sig nyfiken poängteras även av de lärare som ingår i min undersökning. Smyth (1991) ger ett mer konkret förslag till hur detta utbyte av erfarenheter skulle kunna utvecklas till att lärare besöker varandra för kollegial stöttning och utveckling. Detta skulle kanske även lärarna i min undersökning uppskatta.

Någon från de egna leden som ger tips och bistår med stöd i den reflekterande praktiken.

Att ämnesgruppsarbete är en administrativ angelägenhet, det vill säga att det handlar om att städa och röja stöds av det Berg (2003 s.251) beskriver som en uni-professionell verksamhet. Ämnesgruppsarbete skulle enligt denne inte kännetecknas av elevvårdsfrågor utan av administrativa angelägenheter. Det verkar dock inte upplevas lika negativt av lärarna i min undersökning som det beskrivs av Berg att bedriva administrativt ämnesgruppsarbete. Det ses snarare som något som måste göras för allas trivsel.

Den sista kategorin svar behandlar ämnesgruppsarbete som en möjlighet att skapa ämnesgemenskap på skolan. Detta är den andra dualiteten som beskrivs av Melville & Wallace (2007), den första beskrevs tidigare i denna diskussion. Tack vare att ämnesgruppen har en stark gemenskap kan den fungera som en stark organisation, menar Melville & Wallace och svaren i min undersökning styrker detta. Samhörigheten upplevs som viktig. Hargreaves et al (2001) pekar på riskerna med isolering likt McLaughlin (1997), vilket rapporterats tidigare i detta avsnitt. Hargreaves et al argumenterar dock mer utifrån en gemensamhetsfaktor än en erfarenhetsutbytesfaktor. Det är också den skillnad jag gjort när dessa två kategorier svar skiljts åt. Det är en sak att vilja arbeta i ämnesgrupper för att öka trivsel och undvika isolering av sociala skäl och en annan att vilja samarbeta för att utbyta tips och idéer. Hargreaves skriver även i en senare text (2003) om vikten av att ämnesgruppen är autonom och tillåts fatta sina egna beslut. Den ämnesgrupp som har en stark gemenskap blir även en ämnesgrupp som klarar att stå självständigt och argumentera för sin egen sak.

Jag har i ett tidigare avsnitt beskrivit skillnaden mellan att förstå ämnesgruppsarbete ur ett systemteoretiskt perspektiv och ett rationalistiskt. Jag konstaterade där att arbetet kan förstås på bägge sätt och detta visar även min undersökning. De lärare som beskriver ämnesgruppsarbetet som organiserat kring en uppgift som delgetts dem av skolläda, till exempel att städa och röja ser ämnesgruppsarbete som organiserat rationalistiskt. Exempel på lärare som förstår organisationen på detta vis är Agnes och Frida. De menar att en huvudman styr innehållet i arbetet. Andra lärare förstår organisationen som formmässigt styrd av en huvudman, då det är denne som bestämmer tidpunkt för ämneskonferenser, men innehållet som styrt av de ingående lärarna själva. Exempel på sådana lärarsvar hittas hos Bertil, Gun, Helen, Inger och Johanna.

Ämnesgruppsarbete förstått ur ett systemteoretiskt perspektiv förklarar organisationen som ett resultat av olika intressenters önskemål. Det är på detta vis lärare som Calle, Erik, Monika och Klas förstår organisationen. Denna organisation får kritik av lärare som Agnes, Bertil och Erik som menar att ämnesgruppsarbetet blir oplanerat och ineffektivt.

Hos de lärare som förstår ämnesgruppsarbetet som rationalistiskt organiserat dominerar uppfattningen att det är rektor eller den som lagt schemat som är huvudmannen bakom

organisationen. Det finns även önskemål om en mer rationalistisk organisation som styr tydligare. Agnes efterfrågar tydligare styrning från skolledning och Gun vill ha tydligare styrning från en lärare med ämnesansvar.

Det visar sig även i min undersökning att förståelsen för ämnesgruppsarbete ur ett human relations-perspektiv med informella ledare finns representerat. En del lärare, som David och Klas, ser de mer erfarna kollegerna som informella ledare och att det är dessa som avgör vad arbetet skall inriktas mot.

Det har varit värdefullt för mig att använda mig av en hermeneutisk analysmodell då detta har gjort att de olika grupperingar av idéer och åsikter som beskrivs och diskuteras nedan har framträtt än tydligare än de hade gjort om jag inte hade haft möjlighet att låta de enskilda lärarnas utsagor belysas i deras bakgrunder och även låtit deras bakgrunder förtydliga deras utsagor. Jag har kort sagt haft stor glädje av den hermeneutiska cirkelmodellen (Sjöström, 1994).

Det finns en grupp lärare som anser att ämnesgruppsarbete skall präglas av sambedömning och ett gemensamt ämnesurval. Exempel på sådana lärarutsagor är Bertils, Davids och Guns. Dessa lärare önskar se ett tydligare gemensamt arbete som skall leda till att lärare skyddas från kritik från eleverna. Även läraren Inger ville se ett gemensamt arbete kring urval, men det var snarare för att hjälpa oerfarna lärare, som henne själv, i arbetet med att sälla och välja vad som skulle undervisas när än en fråga om att skydda lärare. Det blir naturligtvis en följd av Ingers önskan att lärarna står enade och en följd av Bertils, Davids och Guns önskningsar att oerfarna lärare hjälps, men det är intressant att det kan motiveras utifrån olika intressen.

Många av lärarna efterlyser en möjlighet för konkreta möten för att utbyta idéer och erfarenheter. Påfallande många av dessa såsom Calle, Erik, Klas och Leif har tidigare erfarenheter av att jobba i arbetsrum där man omgärdades av liknande lärare. Det vill säga, NO-lärare satt tillsammans med NO-lärare och SO-lärarna satt för sig. Dessa fyra lärare vill gärna att ämnesgruppsarbetet skall fungera på ett liknande sätt, ett spontant utbyte av idéer och tankar om hur man kan ta upp olika undervisningsmoment. Dessa lärare vill att lärarna själva skall styra över innehållet i ämnesgruppsarbetet. Detta är naturligt då det inte gärna går att ha någon agenda över vad som skall tas upp och det blir lite spontant beroende på vad man för tillfället håller på med. Att de lärare som önskar fokusera mer på sambedömning som de tidigare nämnda, men också till exempel Agnes, anser att ämnesgruppsarbetet behöver styras tydligare är ganska logiskt. Ett arbete som bygger på spontanitet kan säkert upplevas som oplanerat och ineffektivt.

En stor och tydlig skillnad finns mellan erfarna och oerfarna lärare vad gäller synen på vad man önskar få ut av ämnesgruppsarbetet. De oerfarna lärarna som Inger och Monika önskar mycket tips och idéer för lärarna om vad som kan och skall tas upp i undervisningen medan lärare med längre erfarenhet som Klas, Gun och Calle tycker att man skall ägna sig åt ämnesutveckling för att göra

ämnet så intressant som möjligt för eleverna. De oerfarna lärarna har alltså ett lärarperspektiv medan de erfarna har ett elevperspektiv. Det är mycket intressant att se att en del av de erfarna lärarna som Leif, Johanna, Calle och Klas tycker att det är viktigt för ämnesgruppen att stötta oerfarna kolleger. Detta nämns inte av de oerfarna lärarna som något de tycker är viktigt för en ämnesgrupp att göra. Det kan i och för sig vara det de efterfrågar när de säger sig vilja att ämnesgruppen arbetar med arbete kring en gemensam arbetsplan. Den ende oerfarne läraren som också tycker sig få gott stöd är Frida som å andra sidan dock har jobbat länge, men inte som NO-lärare. Man kan kanske tolka detta som att de oerfarna, nyanställda lärarna är blyga för att fråga. Då bör det falla ett än större ansvar på ämnesgrupperna och de erfarna lärarna i dessa.

En annan tydlig skillnad mellan erfarna och oerfarna gäller utsagorna om styrning och organisering av ämnesgruppsarbetet. Erfarna lärare som till exempel Calle, Klas, Johanna och Helen tycker att det är positivt med ett ämnesgruppsarbete som styrs helt och hållet av de ingående lärarna själva. De lärare som inte har riktigt lika lång tid i yrket som till exempel Agnes och David, men även Bertil och Erik som har mellan 10 och 15 år i yrket anser att ämnesgruppsarbete som helt och hållet styrs av de ingående lärarna gärna blir oorganiserat och ofokuserat. Kanske kan en förklaring vara att det upplevs som att man inte får riktigt lika mycket att säga till om som man skulle fått om det var någon utomstående från skolledningen som styrde mer resultatriktat. Det anges av vissa, till exempel David och Klas att mer erfarna lärares ord väger tyngre än oerfarnas.

Sammanfattningsvis kan sägas att ämnesgruppsarbetet på denna skola förstås olika av olika lärare. De gemensamma idéerna som de undersökta lärarna har kan beskrivas som att ämnesgruppen skall bedriva samedömning och en diskussion kring ämnesurval. Det skall stötta lärarnas dagliga arbete, antingen genom råd till oerfarna och nyanställda eller genom tips och erfarenhetsutbyte erfarna lärare emellan. Ämnesgruppsarbetet skall slutligen lösa administrativa uppgifter som städning och materialbeställning och skapa en gemenskap mellan de lärare som undervisar i samma ämnen. Jag har i denna diskussion visat att dessa huvuduppgifter för stöd dels i min intervjuundersökning, men också i litteraturstudien.

Organisationen av ämnesgruppsarbete visade sig kunna förstås på två olika sätt. Detta visar både litteratur och intervjusvar. Min intervju visade också att denna olikhet ger upphov till irritation, framförallt hos dem som önskar en tydligare styrning av en huvudman, det vill säga som önskar en organisation som präglas av ett rationalistiskt tänkande. Ett förslag är att man utreder denna organisationsfråga och bestämmer sig för vilken man önskar. Som det är för tillfället verkar det inte vara tydligt.

6.5 Metoddiskussion

Min metod för att undersöka lärares uppfattningar om ämnesgruppsarbete har sina förtjänster i att

jag inte bara får reda på vad de tycker om ämnesgruppsarbete, utan även varför de tycker som de gör. Hade jag inte använt mig av en kvalitativ och tolkande metod hade jag fått nöja mig med att få reda på att det finns fyra olika kategorier av svar på frågan hur ämnesgruppsarbete uppfattas. Det var också en fördel att lärarna fick tala till punkt, använda sina egna ord och att jag hade möjlighet att ställa följdfrågor vilket jag kunde i mina intervjuer.

Nackdelen med min metod är att man skulle kunna hävda att resultatet enbart är giltigt på den skola där undersökningen gjorts. Jag vill dock hävda att resultatet oavsett om man önskar applicera det på en annan skola eller inte är intressant. Stämmer detta överens med situationen på min skola eller skiljer den sig är en relevant fråga för varje lärare att ställa sig. Man skulle också kunna invända att de intervjuade lärarna inte vågade säga vad de egentligen tyckte av oro för att deras privata åsikter, som de kanske inte vill offentliggöra, skulle komma fram. Jag vill dock hävda att de svar jag fick var öppenjärtiga och att det inte var någon som oroade sig för det som sades.

6.6 Fortsatt forskning

Jag skulle gärna se en fortsatt forskning som undersöker ett förändrat ämnesgruppsarbete. Hur påverkas arbetet av att lärarna organiseras i rum efter vilket ämne de undervisar i? Lärarna på den skola där denna undersökning gjorts verkar vara på gång med en sådan förändring. Denna forskning skulle kunna undersöka dels hur ämnesgruppsarbetet förändras och om det förändras, men också om inställningen till ämnesgruppsarbete förändras och i så fall hur.

LITTERATURFÖRTECKNING

Abrahamsson, Bengt. 2000. *Organisationsteori. Moderna och klassiska perspektiv. Andra upplagan*. Lund: Studentlitteratur.

Berg, G. 2003. *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.

Bidwell, C. E. 2001. "Analyzing Schools as Organizations: Long-term Permanence and Short-term Change". I: *Sociology of Education Extra Issue 2001 Currents of thought: Sociology of Education at the Dawn of the 21st Century*. S.100-114.

Bildning och kunskap. Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning (SOU 1992:94). Skolverket. 1998. Stockholm: Liber AB.

Fullan, M. & Hargreaves, A. 1992. *What's Worth Fighting for in your School? Working together for improvement*. Buckingham: Open University Press.

Gamoran, A. Secada, W. G. & Marrett, C. B. 2007. "The Organizational Context of Teaching and Learning. *Changing Theoretical Perspectives*". I: A. R. Sadovnik (red) *Sociology of Education. A Critical Reader*. S. 135-157. New York och London: Routledge.

Hargreaves, A. 1998. *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Hargreaves, A. 2003. *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. Maidenhead och Philadelphia, PA: Open University Press.

Hargreaves, A. Earl, L. Moore, S. Manning, S. 2001. *Learning to Change. Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kroksmark, T. 1992. "Metodikämnet i grundskollärautbildningen. En skiss." I: T. Kroksmark & G. Strömquist (red.) *Undervisningsmetodik*. S. 9-27. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lee, V. E. Smith, J. B. & Croninger, R. G. 1997. "How High School Organization Influences the

Equitable Distribution of Learning in Mathematics and Science". I: *Sociology of Education* vol. 70 April 1997 #2. S. 128-150.

Flaa, P. Hofoss D. Holmer-Hoven, F. Medhus, T. & Rønning, R. 1998. *Introduktion till organisationsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. "Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier". I: B. Starrin & P-G Svensson (red.) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. S.163-189. Lund: Studentlitteratur.

Liedman, S-E. 1998. *Mellan det triviala och det utsägliga. Blad ur humanioras och samhällsvetenskapernas historia*. Göteborg: Daidalos.

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94. 1994. Stockholm: Fritzes.

Läroplan för grundskolan. Andra upplagan. 1962. Stockholm: SÖ-förlaget SKOLÖVERSTYRELSEN.

Läroplan för grundskolan Lgr 69 Allmän del. 1969. Stockholm: Svenska utbildningsförlaget Liber AB

Läroplan för grundskolan Lgr 80 Allmän del. 1980. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

McLaughlin, M. W. 1997. "Rebuilding Teacher Professionalism in the United States". I: A. Hargreaves & R. Evans (red) *Beyond Educational Reform. Bringing Teachers Back In*. S. 77-93. Buckingham och Bristol, PA: Open University Press.

McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. 2001. *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. Chicago och London: The University of Chicago Press.

Melville, W. & Wallace, J. 2007. "Metaphorical duality: High school departments as both communities and organizations". I: *Teaching and Teacher Education* vol. 23 #7 October 2007. S. 1193-1205.

Moore Johnson, S. 1990. "The Primacy and Potential of High School Departments" I: M. W.

McLaughlin, J. E. Talbert & N. Bascia (red) *The Contexts of Teaching in Secondary Schools: Teachers' Realities*. S. 167-184. New York: Teachers College Press.

Sjöström, U. 1994. "Hermeneutik – att tolka utsagor och handlingar". I: B. Starrin & P-G Svensson (red.) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. S.73-90. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket 2004. *Allmänna råd och kommentarer. Likvärdig bedömning och betygsättning*. Stockholm: Fritzes.

Smyth, J. 1991. *Teachers as collaborative learners. Challenging dominant forms of supervision*. Buckingham och Bristol, PA: Open University Press.

Talbert, J. E. 2002. "Professionalism and Politics in High School Teaching Reform" I: *Journal of Educational Change* 3. S.339-363.

Trost, J. 1997. *Kvalitativa intervjuer. Andra upplagan*. Lund: Studentlitteratur.

Wallén, G. 1996. *Vetenskapsteori och forskningsmetodik (andra utgåvan)*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet, 2002. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Elektronisk källa.

von Wright, G. H. 1986. *Vetenskapen och förnuftet. Ett försök till orientering*. Stockholm: Månocket.

Bilaga 1

Intervjufrågor

1. Hur länge har du varit lärare
2. Hur länge har du arbetat i ämnesgrupper?
3. Vad betyder ordet "ämnesgruppsarbete" för dig?
När du tänker på ämnesgruppsarbete, är du positivt inställd eller negativt?
Ser du fram emot ämnesgruppskonferenser?
4. Hur upplever du att ämnesgruppsarbetet styrs och organiseras?
Vem eller vilka gör detta?
Ge exempel på hur ämnesgruppsarbetet genomförs.
5. Vilka är de viktigaste uppgifterna för ämnesgruppen att lösa?
6. Vad ser du för möjligheter för ämnesgruppsarbetet?
7. Vad ser du för begränsningar?
8. Hur skulle det ideala arbetet vara?