

Högskolan i Halmstad  
Sektionen för lärarutbildning (LUT)  
Lärarprogrammet

## **Arbetslaget som utvecklingspotential**

Några lärares syn på arbetslagets funktion

Examensarbete lärarprogrammet  
Slutseminarium: 090304  
Författare: Anita Laweson  
Handledare: Jette Trolle-Schultz Jensen och Monika Eklund  
Examinator: Anders Nelson

## **Abstrakt**

Syftet med detta examensarbete var att undersöka arbetslagets funktion i dagens skola utifrån ett lärarperspektiv med fokus på lärares lärande. Studiens frågeställningar handlar om vilken betydelse samarbete i arbetslag har för lärares lärande och hur lärare upplever att arbetslaget bidrar till utveckling i yrket. Studien har haft en kvalitativ ansats och insamling av material har skett genom intervjuer med lärare, samt litteraturstudier inom skolforskning som har behandlat lärande organisation och utvecklingsarbete i arbetslag. De huvudsakliga resultaten i denna studie är att arbetslagsfunktionen inte helt motsvarar den funktion som beskrivs i olika statliga utredningar och styrdokument, dvs. en bas för skolutveckling där lärare genom gemensam reflektion, engagerat och kreativt samarbete skapar en kollektiv lärandemiljö för lärare. Det finns ett glapp mellan den officiella ambitionen och den vardagliga verksamheten. Problematiken kan formuleras i två huvudfaktorer som påverkar lärarnas lärande och samarbete, närmare bestämt organisatoriska och sociala förutsättningar. Studien visar att det råder oklarhet och osäkerhet hos lärarna kring beslutsfattande i arbetslag och hur skolans styrdokument och huvudsakliga uppgift ska tolkas. Strukturella möjligheter för kommunikation och samverkan finns på de flesta skolor eftersom de är organiserade i arbetslag, men utnyttjas i olika grad av lärarna. Beträffande sociala förutsättningar ser lärarna arbetslaget som ett viktigt forum för kollegialt stöd i skolvardagen, men upplever inte arbetslaget som den arena där individuellt och kollektivt utvecklingsarbete får en djupare innebörd.

<b>Innehållsförteckning</b>	<b>Sid</b>
<b>1. Inledning</b>	1
1.1 Syfte och frågeställningar	2
1.2 Definitioner	3
1.3 Avgränsning	4
1.4 Disposition	5
<b>2. Teoretiska utgångspunkter</b>	6
2.1 Gruppteorier	6
2.2 Organisationspedagogiskt perspektiv	7
2.3 Lärande organisation	8
2.4 Gruppens utvecklingsuppgifter	9
<b>3. Forskningsbakgrund</b>	14
3.1 Arbetslag och skolkulturer	17
3.2 Den gemensamma uppgiften	19
3.3 Arbetslag och lärares lärande	22
<b>4. Metod</b>	24
4.1 Intervjuform	24
4.2 Intervjuguide	25
4.3 Urval och etiska principer	25
4.4 Genomförande	26
<b>5. Resultat och analys</b>	28
5.1 Ledningsdimensionen	28
5.2 Samspelsdimensionen	30
5.3 Uppgiftsdimensionen	32
<b>6. Diskussion</b>	34
<b>Källförteckning</b>	38

*Det finns inget så praktiskt som en god teori.*

*Kurt Lewin*

# 1 Inledning

Samhället av idag har en stark tilltro till grupp- och lagarbete, samtidigt som ett alltmer individualistiskt synsätt präglar vår omvärld. Detta ställer krav på nya mer flexibla och tidsenliga organisationsformer. I decentraliseringens kölvatten har ofta nya och flera arbetsuppgifter tillkommit samtidigt som konfliktnivån på det lokala planet ökat.

Skolsystemets förändringsprocess från regelstyrd till mål- och resultatorienterad organisation är ett typiskt exempel. Det är resultaten som räknas – vägen dit får gruppen själv lösa. I gruppen ska alla möjliga uppgifter och problem hanteras utifrån idén om den samlade kompetensens kraft och potential (Svedberg 2007). Gruppen är i detta fall ofta ett arbetslag i skolan som ska verkställa de mål som läroplanerna föreskriver. Hur detta ska gå till framgår inte. Dessa frågor engagerar också ett stort antal skolforskare inom ett område som brukar benämnas skolutveckling. Gemensamt för denna forskning är att på olika sätt undersöka och förklara hur skolans roll i ett samhälle i ständig förändring kan utvecklas och förbättras. Till exempel Andy Hargreaves (1998), en brittisk skolforskare, som uppmärksammar de förändringsprocesser som skolan är mitt uppe i ur ett postmodernistiskt perspektiv. Högt förändringstempo, datastyrning, decentraliserat beslutsfattande, ökat resande och snabba svängningar i ekonomin karakteriserar enligt Hargreaves det postmoderna samhället. Skolan, som är en del av samhället, har fått ökade krav på effektivitet och ska samtidigt dämpa de problem som vårt samhälle själv skapar. Ulf Blossing (2003), en svensk skolforskare som studerar skolors förbättringskulturer, bland annat med fokus på lärares samarbete och skolledares ledning, menar att för lite uppmärksamhet läggs på det praktiskt pedagogiska undervisningsarbetet kopplat till skolutvecklingsarbetet. Ytterligare exempel är Jon Ohlsson (2004) som arbetar med forskning om lärande och kompetensutveckling i arbetsliv och organisation och behandlar frågor om arbetslagens kollektiva lärande.

Under mina praktikperioder och andra besök i skolor har jag mött arbetslag med varierande samarbetsformer och gruppkänsla. På vissa skolor är det vattentäta skott mellan lagen, medan andra skolor har mer flytande gränser med vad de menar med arbetslag. Jag uppfattar arbetslaget som en viktig resurs för lärare, eftersom arbetsbördan hela tiden ökar och det inte längre är hållbart att arbeta ensam. Detta har fått mig att fundera över varför man arbetar i arbetslag och arbetslagets funktion, vilket också är ämnet för denna uppsats. De flesta skolor är idag organiserade i arbetslag och tanken med denna studie är inte att värdera arbetslag som

arbetsform, utan att försöka belysa hur, enligt lärare, denna vanliga gruppkonstellation i skolan fungerar när det gäller utvecklingsarbete.

I en statlig utredning om skolfrågor (SOU 1997:121) framförs att det mål- och resultatstyrda styrsystemet förväntas leda till större engagemang, mer kreativitet och därmed utveckling inom varje lokal skolenhet. Lärarnas kompetensutveckling ska ske i det enskilda arbetslaget. Det är där skolutvecklingen har sin bas. Det är genom att tala, samarbeta och reflektera kring den dagliga pedagogiska praktiken som lärarna i arbetslaget ska utveckla skolan till en lärande organisation (SOU 1997:121). Men det finns risker:

Det är det lokala sammanhanget som avgör om förändringar kommer att ske eller ej. Det måste finnas betingelser lokalt om det ska hända någonting. Man kan skriva in hur många önskvärda mål som helst i de statliga styrdokumenterna, men utan en dynamisk lokal utvecklingsmiljö och utan skolpersonalens aktiva och engagerade medverkan faller dess skrivningar som torra löv till marken (SOU 1997:121:17).

Den lokala skolan ska alltså via lärare och arbetslag förändras till en lärande organisation, där ett kollektivt synsätt på lärande och ett fungerande socialt samspel ses som en förutsättning. Är då arbetslaget den självklara arenan för lärarna när det gäller samverkan och utveckling av kompetens? Har arbetslaget denna funktion? Ett sätt att ta reda på detta kan vara att fråga lärarna själva. Med hjälp av intervjuer har jag undersökt några lärares upplevelse av att arbeta i arbetslag och deras syn på hur arbetslaget kan bidra till utveckling. Utöver detta relaterar jag till för sammanhanget relevant litteratur. Jag vill redan här nämna att min studie bygger på ett litet urval informanter som på inga sätt ska ses som representativa för hela lärarkåren. Min förhoppning är dock att studien kan ses som ett bidrag till vidare diskussioner om arbetslagets funktion i skolan.

Studiens organisationspedagogiska perspektiv har sin grund i forskning om lärande och kompetensutveckling i arbetsliv och organisation och syftar till att tydliggöra ett pedagogiskt perspektiv på lärande i organisationer (Ohlsson 2004).

## **1.1 Syfte och frågeställningar**

Syftet med min studie är att utifrån ett organisationspedagogiskt perspektiv undersöka arbetslagets funktion i dagens skola. Genom att lyfta fram arbetslagsfunktionen som en potential för kollektivt lärande för lärare och relatera detta till lärares samarbete i arbetslag

vill jag försöka besvara frågan hur lärare upplever att arbetslaget bidrar till utveckling i yrket. Detta syfte mynnar ut i följande frågeställningar:

- Vilken betydelse har samarbete i arbetslag för lärares lärande?
- Hur upplever lärare att arbetslaget bidrar till utveckling i yrket?

## 1.2 Definitioner

### Arbetslag

Begreppet *arbetslag* i denna studie innefattar den typ av arbetslag i skolan som består av en grupp pedagoger som ansvarar för och undervisar en gemensam elevgrupp.

Ofta sätts ordet arbetslag i samband med det som i skolans värld kallas arbetsenheter. Arbetsenheterna, som i tidigare gällande läroplan (Lgr 80) var det fastställda sättet att organisera verksamheten, var tänkta som enheter på varje skola där lärare från olika ämnen kunde känna samhörighet eftersom de arbetade med samma elever. Detta kunde skapa en grund för diskussion av både undervisningsarbete och elevvärenden. I den nu gällande läroplanen (Lpo 94) fastslås inte som tidigare att den organisatoriska formen för verksamheten ska bestå av arbetsenheter eller arbetslag. Istället konstateras helt enkelt att skolans personal ska samverka. Formerna för detta ska den lokala skolan få avgöra.

Assermark och Sörensson (1999) utgår ifrån förändringarna i näringslivet och den offentliga sektorn under de senaste decennierna för att förklara arbetslagstanken. En av skolans viktigaste uppgifter är att förbereda eleverna för arbetslivet och därmed måste skolan ge eleverna en utbildning som svarar mot dess framtida krav. Arbetslivet är alltmer uppbyggt på lagarbete och specialisering och då måste skolans pedagogiska inriktning också stå för det (Assermark & Sörensson 1999:15).

I en statlig utredning (SOU 2004) kan man läsa att ett arbetslag är en typisk samarbetsform i skolor där man satsar på gränsöverskridanden och tonar ned ämnets betydelse. Samarbete i arbetslag beskrivs som ett uttryck för en modern och reformvillig skola. Såväl lärare som

annan personal i sådana skolor identifierar sig i högre utsträckning med både undervisning och elevvård (SOU 2004:116:76f).

### **Skolutveckling**

Ola Holmström redogör i sin doktorsavhandling *Skolpolitik, skolutvecklingsarena och sociala processer* för den skolutvecklingsdiskurs som började urskiljas ur den decentraliserade skolpolitiken under 1990-talet. Enligt Holmström är en viktig utgångspunkt i denna diskurs att den lokala skolorganisationen utvecklas på det bästa och mest kreativa sättet om dess medlemmar tilldelas ett betydande inflytande och ansvar. Skolpolitiken har angett ett mål- och resultatorienterat styrsystem vilket innebär att staten formulerar nationella mål medan frågan om hur målen ska uppnås är överlämnad till den lokala nivån. Om den enskilda skolans rektorer och lärare förmår lösa *hur-frågorna* förväntas skolutvecklingen skjuta fart. Landets rektorer och lärare har blivit skolsystemets primära förändrings- och utvecklingsaktörer. Graden av varje lokal skolas problemlösningsförmåga bestämmer skolans utvecklings- och förändringsbenägenhet. Varje skola ska vara en lärande organisation inom vilken man ska intressera sig för skolforskning och omsätta denna i praktiken genom lärande och kollegiala samtal (Holmström 2007:45f).

### **1.3 Avgränsning**

Studien omfattar endast den typ av arbetslag i skolan som består av en grupp pedagoger som ansvarar för och undervisar en gemensam elevgrupp, vilket är den vanligaste arbetsformen i dagens skola. Jag kommer inte att behandla ämneslag, vilket är lag som är sammansatta av lärare som undervisar i samma ämne. Andra typer av lärarlag samt elevvårdsteam kommer inte heller att beröras i denna studie. Elevvårdsteam består oftast av rektor, kurator, skolsköterska och lärarrepresentanter.

Jag begränsar också studien till arbetslag som ansvarar för elever i årskurserna 6-9. Skolorna i min undersökning är F-9 skolor och har alltså även arbetslag i de lägre årskurserna. Med tanke på studiens omfattning (15 hp) skulle materialet bli alltför stort för att omfatta alla arbetslag på de tre skolorna.



## 1.4 Disposition

Studien börjar med en orientering av de teoretiska perspektiv som valts (kapitel 2 *Teoretiska utgångspunkter*). Sedan följer en genomgång av relevant forskning som anknyter till det syfte som ligger till grund för hela denna studie (kapitel 3 *Forskningsbakgrund*). Efter denna forskningspresentation följer en genomgång om vilken metod som valts när det gäller empirin och hur materialet har bearbetats (kapitel 4 *Metod*). Metodgenomgången följs sedan av en resultat- och analysgenomgång (kapitel 5 *Resultat och analys*) som i tre teman sammanfattar den empiriska undersökningen. En diskussion (kapitel 6 *Diskussion*) som utgår från den tidigare presenterade forskningen och den genomförda undersökningen följer sedan.

## 2 Teoretiska utgångspunkter

Detta kapitel beskriver de teoretiska utgångspunkter som valts kopplat till arbetslag i skolan.

### 2.1 Gruppteorier

I en individualistiskt orienterad teorigrupp förklaras skeenden utifrån de enskilda medlemmarnas personliga egenskaper och beteenden medan man i en grupporienterad teori ser individen som en del av ett större system, ett socialt sammanhang. Mina resonemang har främst inspirerats av inriktningar inom den grupporienterade teorin som Meads *symboliska interaktionism* och Lewins *fältteori*, föregångare i ett tidigt 1900-tal inom området, som ofta nämns i dagens forskning (Holmström 2007:22, Blossing 2003:77, Hargreaves 1998:46).

Mead betonade ett vetenskapligt tänkande som en grundval i ett demokratiskt samhälle och menade att vetenskapliga studier skulle utgå från vardagliga sammanhang. Enligt den symboliska interaktionismen är människans sätt att uppfatta sig själv, förstå sina tankar, sina känslor och sin omvärld ett resultat av samlade sociala erfarenheter. Dessa erfarenheter tolkas i en kollektiv process och det är i samspelet med andra som vi finner oss själva. Genom speglingen i andra blir vi medvetna om oss själva, inte bara genom sociala handlingar utan också i form av personligheter. Vi bär andra människor inom oss genom symbolisk representation. Vissa människor vi möter, som av olika anledningar är viktiga för oss blir signifikanta symboler: föräldrar, vänner, lärare, kollegor, chefer etc. (Svedberg 2007:33ff). Gruppdynamik introducerades som begrepp av Lewin i samband med hans forskning kring organisationsutveckling och personaladministrativt arbete. Hans ambition var att forskning skulle utgå från problem i verkliga livet och att teoriutveckling skulle underordnas dessa. Lewin ser individens sociala och psykologiska sammanhang som ett *psykologiskt fält*, vilket utgör en individs eller grupps livsrymd. Mänskligt socialt beteende är en funktion av samvariationer mellan personlighetsfaktorer och psykologisk omgivning. I fältteorin är beteendet aldrig enkelt orsakat av individuella egenskaper *eller* av faktorer i omgivningen. Den är istället alltid ett resultat av dynamiken mellan dessa båda. Lewin ser gruppen som en mängd relationer mellan individer och det är det ömsesidiga beroendet i dessa relationer som utgör gruppen, inte de enskilda medlemmarnas egenskaper. Enligt Lewin är det ofta ett slöseri med tid och kraft att försöka påverka personer individuellt. Om man istället väljer att påverka en grupps normer (dvs. fält) kan man förändra medlemmarnas attityder (Svedberg 2007:41ff).

## 2.2 Organisationspedagogiskt perspektiv

Jon Ohlsson belyser i sin forskning hur lärare organiserar sitt samarbete i arbetslag ur ett organisationspedagogiskt perspektiv. Hans forskning grundar sig på lärande och kompetensutveckling i arbetsliv och organisation och syftar till att tydliggöra ett pedagogiskt perspektiv på lärande i organisationer. I detta sammanhang ses organiserandet som en social process, en interaktionsprocess, där människor bidrar till att forma både egna och andras villkor för lärande, en lärande organisation (Ohlsson 2004:16). Ohlsson ser inte begreppet lärande organisation som en organisatorisk modell utan som en pedagogisk idé som mer ska förstås som ett ständigt pågående organiserande av en verksamhet och vilken betydelse detta har för människors lärande och kompetensutveckling. Det innebär att den organisationspedagogiska forskningsansatsen är inriktad mot villkor och lärandeprocesser i människors ordnande av samverkan och vardagsarbete. I perspektivet uppmärksammas samspel, kommunikation och relationer mellan människor i arbetslag för att på detta sätt skapa kunskap om hur individens lärande har samband med begreppet kollektivt lärande. I hans undersökning behandlas endast lärarnas lärande i kontexten skolan som arbetsplats för de vuxna (Ohlsson 2004:36f).

Ohlsson menar att det organisationspedagogiska perspektivet omfattar både Piagets och Vygotskys grundinriktningar om lärande. Med detta hävdar han att individinriktningen som definierar lärande som en kunskapsprocess genom erfarenhet, och lärande genom interaktion med andra, knyter samman lärandet till utveckling av både individuellt och kollektivt lärande. Individens ökade förståelse för det sammanhang hon ingår i, och den uppgift hon ser för sig, kan ses som en utveckling av tänkandet och innebär därigenom att de handlingsalternativ som sammanhanget erbjuder uppfattas ha ökat. Detta lärande är inte bara en kognitiv process utan skapar också en mening, en innebörd för människan. När lärande förstås på detta sätt framhävs det som sker i det sociala sammanhang där människor verkar. Ohlsson understryker också att forskningen på ett teoretiskt plan inte kan påvisa att samarbete och kommunikation alltid leder till en positiv utveckling med avseende på kompetens att utföra uppgifter. Det kulturella och sociala sammanhanget, det kontextuella, har betydelse för såväl individuell som kollektiv kompetens, till exempel interaktionen i ett arbetslag i form av samtal och mötesformer (Ohlsson 2004:41ff).

I en statlig utredning (SOU 2004:116) ses skolsystemets förändringsprocess från en regelstyrd till en mål- och resultatorienterad organisation som en konsekvens av samhällets förändrade sätt att se på kunskap. Dagens skola beskrivs befinna sig mitt i en perspektivförskjutning när det gäller synen på lärande och kunskap. Det handlar inte bara om att förmedla och inplantera ett antal kunskapsblock i skilda ämnen. Alla dessa olika kunskaper behöver hänga ihop och bilda en grund för den enskilde individens framtida möjligheter i ett alltmer komplext arbetsliv (SOU 2004:116:23). Svedberg (2007) menar att en individualistiskt präglad organisation ofta är regelstyrd och har fokus på regler, förordningar och traditioner när det gäller hur man ska arbeta. Människan ses som en mottagare av given kunskap som fylls på och kan reproduceras. Kunskap ses som en produkt som kan mätas, en kvantitativ kunskapssyn. En organisation som baseras på arbetslag är oftast målstyrd. I denna organisationskultur är en grundtanke att man organiserar arbetet efter situationens verkliga krav och verksamhetens mål. Människan ses som en sökare efter kunskap som växer i människan själv genom ett aktivt förhållningssätt till omvärlden. Kunskap ses som en process och det man har lärt sig kan inte alltid mätas, en kvalitativ kunskapssyn (Svedberg 2007:197f, 377).

### **2.3 Lärande organisation**

Holmström (2007) skriver i sin avhandling att den lärande organisationen kännetecknas av en organisationskultur som tar till sig, utvecklar och förmedlar nya kunskaper. Där finns också en vilja att förändra sina beteenden som en konsekvens av de nya insikter som dessa kunskaper ger. Vidare karakteriseras en lärande organisation av att dess medlemmar möts och för en ständig dialog med varandra och att det sociala mötet tillskrivs stor betydelse (Holmström 2007:41). Forskarna ser på organisationen på olika sätt. En del ser organisationen som ett kollektiv och hur detta förändrar sig, medan andra tittar på människorna och samspelet dem emellan. Dock finns det, enligt Ohlsson, en gemensam nämnare för de flesta forskare inom detta område. Sällan behandlas konflikter eller maktutövande (Ohlsson 2004:32). Även Holmström pekar på att konflikter i samband med utvecklingsdiskussioner lever en undanskymd tillvaro i skolforskningen (Holmström 2007:206).

Granberg och Ohlsson (2005) utvecklar i sin artikel begreppet kollektivt lärande i team med utgångspunkt från ett organisationspedagogiskt perspektiv. Deras syfte är att skapa ny

kunskap om kollektiva lärprocesser och människors organiserande av samarbete och verksamhet i team. De ser team och arbetslag som synonyma begrepp. Forskarna är kritiska till det harmonitänkande och de ofta förenklade dialogmodellerna som utmärker teoribildning om den lärande organisationen. Enligt deras mening är oliktankande och konflikt pådrivande krafter för processer och lärande i organisationer (Granberg & Ohlsson 2005:228).

Svedberg (2007) beskriver lärande organisation som ett slags organisationsideal där reflektion, dialog och utveckling av kollektiv kompetens är viktiga förutsättningar. Han påpekar dock att den ekonomiska aspekten ofta pressar organisationen åt motsatt håll i effektivitetens namn. Att hitta den optimala fördelningen mellan individuell och kollektiv tid är en av de viktigaste och därför kanske mest kontroversiella frågorna för en arbetsgrupp och dess ledare (Svedberg 2007:203).

I en lärande grupp är tanken att det individuella kunnandet och kompetensen ska samverka så att också en kollektiv kompetens kan utvecklas. Det i sin tur förutsätter att människor uppfattar att det finns värden och nyttor som endast är kollektivt nåbara (Svedberg 2007:380). Ohlsson uttrycker samma tanke i termer av  $1+1=3$ . Genom att människor formar en gemensam förståelse innebär det kollektiva lärandet att den kunskap och kompetens som skapas är ”större” än summan av de enskilda individernas kunskap och kompetens. Med kompetens avses här handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, vilket inte är detsamma som formell utbildningsnivå (Ohlsson 2004:48).

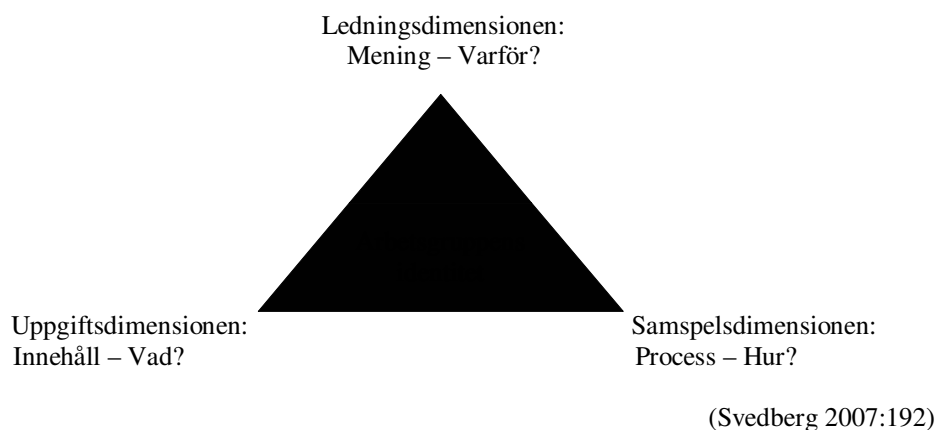
## **2.4 Gruppens utvecklingsuppgifter**

Detta avsnitt behandlar hypotetiska förutsättningar för att en arbetsgrupp ska kunna utföra ett meningsfullt arbete under utvecklande former. Syftet är att beskriva en teoretisk modell för att tydliggöra hur ett medvetet arbetssätt i arbetslag kan skapa ett arbetsklimat som gynnar kollektivt lärande.

Arbetslag eller team skapas för att lösa vissa uppgifter. Det är genom att identifiera, tolka och förstå uppgiften som arbetslaget skapar förutsättning för kollektivt medvetande i betydelsen gemensam förståelse. Kompetensen relateras till arbetslagets uppgift. Genom att

medlemmarna visar och klargör sina kunskaper kan den kollektiva kompetensen medverka till att arbetslagets kompetens överstiger de enskilda gruppmedlemmarna (Granberg & Ohlsson 2005:235). En annan aspekt som forskarna vill uppmärksamma är det kollektiva lärandets beroende av gruppprocesser och socialt och känslomässigt stämningsskapande i arbetslaget. I människors samarbeten kan aktiviteter och processer uppstå som kan hämma såväl de enskildas som lagets kompetensutveckling (Granberg & Ohlsson 2005:241).

Svedberg (2007) drar parallellen mellan en individs identitet och arbetsgruppens identitet för att förklara hur man kan se på arbetsgruppens utvecklingsuppgifter. När begreppet identitet används beträffande enskilda människor är det ett samlingsbegrepp för ett antal vitala funktioner och förmågor. Tonåringens arbete med en egen identitet består av utvecklingsuppgifter som gränsdragning till sitt beroende av föräldrar och vänner och att utforska vad som gör att ”jag är jag” och därmed skapa en god självkänedom. På liknande sätt kan arbetsgruppens identitet användas som ett samlingsbegrepp för dess centrala dimensioner. Gruppens utvecklingsuppgifter handlar om dess samspel, arbetsinnehåll och mening, enligt Svedberg. Genom att applicera sin tankemodell (Svedberg 2007:192) om ett medvetet arbetssätt på arbetsgruppen beskrivs en väg för att skapa en arbetsgrupp med ett starkt och funktionellt vi, som bildar förutsättningar för samverkan och professionell dialog (Svedberg 2007:191ff).



Ett medvetet arbetssätt handlar om att klargöra arbetets innehåll, process och mening. För att en verksamhet ska vara effektiv och samtidigt stimulerande måste gruppen och samspelet med dess ledare fungera bra. Ett medvetet arbetssätt ska säkra förutsättningar för kvaliteter i själva arbetet och i den personliga arbetstillfredsställelsen. Att organisera arbete innebär en social

process där människor samordnar sina handlingar i en strävan att klargöra vad som ska utföras, hur det ska ske och vilka som ska utföra arbetet (ibid).

En arbetsgrupp har vissa uppgifter och uppdrag att utföra, en *uppgiftsdimension*. Det handlar om innehållet i gruppens aktiviteter, vad som diskuteras och vilka uppgifter och mål den har. Om en arbetsgrupp inte diskuterar och reflekterar över gruppens arbetsinnehåll blir det svårare att hitta ändamålsenliga arbetsformer. Arbetssättet blir då ofta händelsestyrt och kortsiktigt med ”akuta brandkårsfrågor” vilket innebär svårigheter med att ta tag i de mer långsiktigt strategiska frågorna (Svedberg 2007:251). Även Assermark och Sörensson (1999) uttrycker vikten av gemensam målformulering och någon form av handlingsplan. Ett sätt kan vara att utgå från skolans övergripande mål och bryta ner dem till arbetslagsnivå (Assermark & Sörensson 1999:37).

Svedberg (2007) betonar nödvändigheten av att arbetsgruppen har metoder och strukturer till sitt förfogande för att stödja en fungerande kommunikation. I *samspelsdimensionen* är det själva processen som är central, hur man diskuterar, hur gruppen löser uppgifter och vilka känslor som uppstår. En strukturerad grupp erbjuder en miljö som innehåller riktlinjer och normer för verksamheten. Samtidigt är graden av struktur flexibel och anpassad till den aktuella situationen. Svedberg använder taoismens begrepp *yang* och *yin* för att jämföra och förklara. Begreppet yang som står för tesen det rigida, byråkratin och yin som står för antitesen, det kaotiska, adhocratin. Tillsammans står de för komplementära motsatser i universum och allt levande. Kraften finns i spänningsfältet och pendlingen mellan dem. Får yang överhanden stelnar verksamheten och får yin överhanden skapas kaos (Svedberg 2007:210). Landin och Hellström (2001) uttrycker i detta sammanhang att ingen samspelsprocess kan ske utan mål. För en del är kanske själva processen viktigast, medan andra sätter målet främst. Dessa företeelser hör dock ihop genom att målet är kunskapen och processen är sättet att skaffa sig denna kunskap. Därmed blir processen inte bra om det inte finns uttalade mål (Landin & Hellström 2001:60f). De menar också att det inte handlar om struktur *eller* relation utan om struktur *och* relation (Landin & Hellström 2001:140). På samma sätt som en individ kan reflektera över det hon eller han har varit med om, kan reflektion ske kollektivt, exempelvis i ett arbetslag mellan kollegor. En gemensam reflektion innebär ett kommunikativt möte där människor samtalar på ett sätt som går ut på att de aktivt går in i varandras sätt att skapa mening åt erfarenheter och uppgifter (Ohlsson 2004:40). Assermark och Sörensson (1999) förutsätter att arbetslaget har beslutat och kommit överens

om arbetslagets förhållningssätt och samarbetsformer innan samarbetet påbörjas (Assermark & Sörensson 1999:55).

Gruppen behöver någon form av ledning som för gruppen framåt och ansvarar för helheten i arbetet. I *ledningsdimensionen* är frågan om meningen med arbetet central. Gruppens mognad avgör på vilket sätt den behöver ledning i arbetet. En mindre uppgiftsmogen (vad- och hur-medveten) grupp behöver mer direkt ledning, medan en mer utvecklad grupp leder sig själv. Ledningsdimensionen finns kvar men den behöver inte levandegöras och förkroppsligas av ledaren, eftersom den successivt har införlivats av gruppen (Svedberg 2007:237). Enligt Svedberg är ofta ett individualistiskt perspektiv underförstått när det handlar om ledarskap, att ledarskap ses som en angelägenhet för ledaren själv. Även om det goda ledarskapet delvis är en fråga om individuell lämplighet kan det inte reduceras till enbart en personfråga, menar Svedberg. Ledarskap är relationellt, dvs. en fråga om att förhålla sig till gruppens dynamik, dess uppgifter och mål, liksom den omgivande organisationen och dess kultur (ibid). Samma tankar uttrycks i en statlig utredning (SOU 2004:116) som behandlar skolans ledningsstruktur och ger en definition på ledarskap som känns relevant att återge här:

Ledarskap är de insatser som görs och den påverkan som utövas för att utifrån en helhetssyn på organisationen skapa en gemensam kunskap och förståelse av dess förutsättningar, dess syfte och mening, dess mål, resultat och tillstånd, samt om verksamhetens processer. Ledarskap kan utövas av olika personer i olika sammanhang (s.43).

I utredningen nämns det relationella ledarskapet, som utövas och skapas i relationer med såväl individer och grupper, som i förhållande till strukturer och miljöer av olika slag. Ledarskap är därmed ett begrepp som innefattar mer än de handlingar som formella ledare utför. Även andra aktörer har möjligt inflytande och ledaren ses som en aktör bland andra. Centrala aktiviteter i relationellt ledarskap är förhandlingar, nätverkande och möjliggörande, snarare än planering, styrning och kontroll (ibid). Assermark och Sörensson (1999) förordar att arbetslaget kan ha en roterande samordnarroll för att undvika att en ny chefsnivå etableras. Genom att låta samordnarrollen rotera bland lagets medlemmar blir fler delaktiga och engagerade i lagets olika arbetsuppgifter och ansvarsområden (Assermark & Sörensson 1999:38).

Sammanfattningsvis står gruppens utvecklingsuppgifter för ett medvetet arbetssätt där själva kärnan är att målsättningen är tydlig för alla. Det måste finnas nödvändig kunskap och kompetens i gruppen. En avspänd atmosfär gynnar kommunikationen så att såväl känslor som



tankar uttrycks och att gruppen tar sig tid att bearbeta störningar. Olikheter accepteras genom att man reagerar med att dela med sig av tankar och känslor inför det som sagts, och inte genom att värdera den som yttrat sig. Man lyssnar aktivt oberoende av vem som yttrar sig och talar i jagform. Gruppen utvärderar sitt arbete och kan vara självkritisk genom gemensam reflektion. Gruppens arbetsförmåga bygger på målmedvetenhet, tillit och problemlösningsförmåga. Genom insikter om det relationella ledarskapet tar alla aktörer ansvar för helheten i utvecklingsarbetet (Granberg & Ohlsson 2005, Svedberg 2007, Assermark & Sörensson 1999, SOU 2004:116).

### 3 Forskningsbakgrund

Både svensk och internationell skolforskning visar på att utvecklingssatsningar på ökad samverkan och ökat samarbete mellan lärare i skolan ofta möter problem och motstånd. De flesta lärare arbetar fortfarande ensamma, bakom stängd dörr med sin klass, i sitt eget klassrum. Detta gör att lärare har liten insyn i varandras pedagogiska arbete. Trots att många skolor arbetat för att utveckla en mer samarbetande kultur lever den individualistiska kulturen envist kvar. Anledningen till detta förklaras i forskningen bland annat med att lärare känner en stor osäkerhet kring sin arbetsinsats, ser mer praktiskt på om alla förändringar verkligen går att genomföra och att den organisatoriska strukturen motverkar samarbetsinitiativ (Hargreaves 1998:28), Ohlsson 2004:155).

Dock har jag inte funnit så mycket stoff som behandlar arbetslagets funktion i mitt valda perspektiv, dvs. hur lärare upplever arbetslagets funktion när det gäller kollektivt lärande för lärare relaterat till samarbete och kompetensutveckling. I mitt sökande efter tidigare forskning i ämnet refererar jag nedan till några avhandlingar och annan litteratur som jag funnit relevanta för min studie. När jag jämför resultaten som gjorts när arbetslag har studerats under 1980-talet, 1990-talet och 2000-talet framkommer att det är i det närmaste samma problematik som beskrivs. Det finns ett glapp mellan den officiella ambitionen och den vardagliga verksamheten.

I en studie av 35 grundskolor mellan åren 1980 och 1985 konstaterades att planeringsarbetet på låg- och mellanstadiet allt oftare utfördes kollektivt och att lärarlag där började samverka alltmer. Dessa förändringar var inte lika märkbara på högstadiet även om det fanns ett fåtal skolor där lagtanken anammats (Skolverket 2002:63). I Ahlstrands doktorsavhandling (1995) studerades mellan åren 1987 och 1989 arbetet i fyra arbetslag i högstadiet i fyra olika rektorsområden. Det visade sig att lärarna och skolorna organisatoriskt hade anpassat sig till att samarbeta i arbetslag men att lärarkulturen, till exempel varje lärares rätt att själv bestämma arbetssätt, i princip förblev oförändrad. Enligt Ahlstrand berodde detta på att förändringen i arbetssätt inte hade initierats av lärarna själva utan utgick från olika rekommendationer om samarbete i styrdokument, t ex läroplanen. I och med detta skapades, enligt Ahlstrand, samarbete på två arenor: en *formell* och en *informell*. Den formella arenan kännetecknas av påbjudet konferensarbete och domineras av frågor som skolledningen har

väckt. Den informella arenan kännetecknas av spontanitet med lärarna själva som initiativtagare och domineras av frågor som rör elevvård och undervisning. Forskaren ställer sig kritisk till att det viktiga samarbetet mellan lärare sker på informella arenor och menar att det finns organisatoriska hinder för ett fungerande formellt samarbetsforum. I Ahlstrands undersökning framkom att dessa hinder främst handlar om skolors arbetslagsstruktur, lärares individuella frihet samt bristen på tid att lära känna varandras grundläggande värderingar och synsätt. Lärarna i Ahlstrands undersökning anser att en förutsättning för att frivilligt samarbete är att man delar grundläggande värderingar (Stedt ur Ohlsson (red) 2004:140). Lisbeth Stedt (2004) fann i sin undersökning att lärare i hög grad tenderar att söka sig till liktänkande i frågor om kunskapssyn och värdegrund i de informella samtalen. Den tid för reflektion och ifrågasättande som erbjuds i de informella samtalen utnyttjas olika av lärare. Oliktänkande tycks mötas vare sig formellt eller informellt. Stedt menar att ha tillgång till att pröva sina idéer och etablera egna åsikter informellt verkar vara något som tas för givet i de formella sammanhangen. Det faktum att vissa lärare ställs utanför dessa samtal eller att lärarna tenderar att söka sig till likasinnade verkar inte problematiseras så att det inverkar på organiserandet av arbetet. Därmed, menar Stedt, motverkar själva organisationen förekomsten av samarbete som överbryggat oliktankanden (Stedt ur Ohlsson 2004:143f).

Ett omfattande forskningsprojekt LUSS (Lärande, Utveckling, Samverkan i Skolan) som bland annat behandlar arbetslaget och dess betydelse för personalens lärande och utveckling av kompetens pågick under åren 1997-2002. Där sägs att lärares inställning till att ingå i ett arbetslag har stor betydelse för om arbete i lag leder till pedagogisk utveckling. Om man tvingar på lärare att arbeta i arbetslag utan att göra något för att arbetet ska fungera leder detta många gånger till att lärarna blir osäkra och undrar vad de ska ha laget till. Arbetslagsreformen kommer dock inte av sig själv. Ett visst tvång kan vara bra, eftersom det väcker motstånd, som i sin tur kan skapa diskussioner utifrån olika synpunkter. Att kunna diskutera exempelvis grundläggande värderingar kan i en bra dialog vara mycket utvecklande för såväl grupp som individ. Arbetslaget kan ha olika funktioner. En är att fungera som socialt stöd, upplevas som andningshål, där man lastar av sig en del problem. Det är dock först när uppgiftsorientering är lagets huvudsakliga funktion som lagarbetet kan bli betydelsefullt för den pedagogiska utvecklingen. Genom att använda arbetslaget för pedagogisk planering, diskussion om olika arbetssätt och pröva dessa i praktiken blir arbetslaget en del av lärarnas lärande. Enkäter från skolor med fungerande arbetslag har visat att det finns faktorer som är särskilt viktiga för att lagarbetet ska främja skolutveckling. Det handlar om trivsel och

harmoni i arbetet, möjlighet att påverka arbetslagsfunktionen samt att laget har diskuterat värdegrundsfrågor (Skolverket 2002:63, Ohlsson 2004:175f)

Ulf Blossing (2003) studerar skolors förbättringskulturer med fokus på lärares samarbete och skolledares ledning samt hur den lokala organisationen kan stödja detta arbete. Olika ansatser i skolforskningen fokuserar på skilda nivåer i undervisningsväsendet och hur lärandet bäst bör organiseras, från organisations-, grupp- till individnivå (Blossing 2003:9). I hans forskning framkommer att det praktiska pedagogiska undervisningsarbetet inte uppmärksammas i tillräcklig grad i skolors förbättringsarbete. Beträffande arbetslagets funktion hävdar Blossing att det på ytan trivsamma och utvecklingsbenägna arbetslaget kan vara resultatet av en påtvingad kollegial kultur där kraven på samarbete har omsatts så att det inte stör lärares självständighet i klassrummet och det relativt trivsamma umgänget i personalrummet (Blossing 2003:81). Genom detta konserveras ett stabilt arbetssocialt mönster. Lärarna förväntar sig att rektor ska sköta administrationen och inte engagera sig i klassrumsarbetet. Lärarna antar att kollegorna undervisar på det sätt som passar var och ens personlighet bäst och förväntar sig därför inte att det går att ha ett verkligt utbyte med kollegorna kring andra sätt att undervisa. Rektor förväntar sig att lärarna ska ägna sig åt undervisningen och inte ha synpunkter på skolans organisation. Ansvar och makt är fördelat på ett ömsesidigt och icke inkräktande eller ifrågasättande vis (ibid).

Det förefaller som att den brittiske skolforskaren Andy Hargreaves har influerat flertalet forskare under 1990- och 2000-talen, eftersom hans namn återfinns i samtliga avhandlingar och annan litteratur som använts i denna studie. Hargreaves bör nog uppfattas som en auktoritet inom området skolforskning, särskilt hans beskrivningar av lärarkulturer i *Läraren i det postmoderna samhället*. Genom att studera lärarkulturens form dvs. karakteristiska relationsmönster och umgängesformer mellan medlemmarna i kulturen, kan möjligheter och begränsningar för såväl läraryrkets som undervisningens utveckling förstås. Bildandet av arbetslag som medel för att nå en högre grad av mer utpräglad samarbetskultur problematiseras av Hargreaves. Om formen på interaktionerna i kollegiet präglas av påtvingande kollegialitet kan effekten istället bli mindre flexibel och ineffektiv. Det finns en risk att andra mer avlägsna saker än didaktiska angelägenheter runt den konkreta verksamheten betonas, och lärarna får mindre möjligheter att sätta ord på sin professionalitet utifrån vad de faktiskt gör (Hargreaves 1998:222).

### 3.1 Arbetslag och skolkultur

Hargreaves redogör för fyra grundläggande skolkulturer: *individualism*, *samarbete*, *påtvingad kollegialitet* och *balkanisering*, och menar att samtliga uttrycker olika strategier för organisering av samarbete (Hargreaves 1998:33f) .

*Individualism* innebär en traditionell skolkultur där lärarna arbetar i huvudsak individuellt och där samarbeten sällan förekommer. Lärares isolering ses som en förnuftig anpassningsstrategi när tiden och resurserna är knappa. Det räcker inte med att skapa fysiska förutsättningar för samarbete genom att riva väggar. Om många lärare på en skola föredrar att arbeta ensamma är det förmodligen ett tecken på problem i systemet, men om det bara gäller ett fåtal inom kollegiet bör skolan acceptera situationen som den är. Det är befängt, enligt Hargreaves, att anta att all individualism hos lärare är en synd eller last. En levande lärarkultur bör kunna undvika individualismens begränsningar och samtidigt värdesätta dess kreativa möjligheter (Hargreaves 1998: 196).

Om individualism framställts som en last hos lärare så framställs samarbete oftast som en dygd. Hargreaves ser två dominerande men vitt skilda former av samarbetsorienterade lärarkulturer, *samarbete* och *påtvingad kollegialitet*. En skillnad som handlar om en administrativt formad kontroll och inblandning. I vissa skolor uppstår en skolkultur som är spontant samarbetsinriktad. Där samarbetar lärare utan något tvång på att göra det. Medarbetare sluter sig samman och genomför gemensamma projekt utan att någon ledare måste tala om för dem att göra det. Hargreaves pekar på att samarbetskulturer har benägenhet för spontanitet, frivillighet och utvecklingsorientering, medan påtvingad kollegialitet kännetecknas av administrativ styrning, obligatoriskt deltagande och frånvaro av egna initiativ av samarbetsformer. Hargreaves betonar frivilligheten som en viktig faktor för samarbetskulturen. Det handlar om att lärarna själva ser det fruktbara i att samarbeta. Ofta är denna miljö oberoende av tid och rum och en stor del av samarbetet försiggår på ett nästan omärkligt sätt, under korta men ofta förekommande mer informella möten. De kan anta formen av ett ord eller en blick i förbifarten, beröm eller ett tack, erbjudanden om att byta klasser när det blir för stressigt, förslag till nya idéer och diskussioner om problem eller nya arbetssätt. De inbördes relationerna skapar själva samarbetskulturen (Hargreaves 1998:204ff). Vid påtvingad kollegialitet blir samarbetet mellan lärarna obligatoriskt. Det binds till fasta

tider och platser och är administrativt reglerat med förutsägbara former. Påtvingad kollegialitet inte bara ett exempel på bristande lyhördhet hos enskilda skolledare, menar Hargreaves, den är också ett tecken på att hela skolsystemets retorik om lärarnas myndiggörande inte tas på allvar. Man ger lärarna ett kollektivt ansvar för genomförandet av nya åtgärder och förändringar, medan ansvaret för att utveckla och driva igenom målsättningar via läroplandsdirektiv alltmer centralstyrs (Hargreaves 1998:221).

Den *balkaniserade* skolkulturen präglas av olika grupperingar med olika status och som drar upp skarpa gränser mellan varandra på en och samma skola. Enligt Hargreaves är balkanisering ett dominerande drag i dagens skolor, exempelvis när lärarna delar upp sig i lågstadielärare, högstadielärare eller i ämnessektioner. När lärare på en skola grupperar sig händer det att dessa grupper isolerar sig från varandra. Ju mer de stärker sin gemenskap desto svårare att komma in i gruppen för övriga kollegor. Det är ovanligt att man är medlem i flera grupper. Balkanisering är ett samarbete som fungerar splittrande (Hargreaves 1998: 224ff).

I den lokala skolans arbetslag utformas normer och riktlinjer för vad som anses vara ett bra arbetssätt. Det är detta som kallas skolkultur eller skolkod. Ohlsson menar att det finns nackdelar med att använda dessa begrepp i den meningen att det skulle finnas en enda kultur för en hel skola. Skolkultur är ett begrepp för att beskriva utmärkande drag som en helhet i den lokala skolan, exempelvis när skolforskare vill göra jämförelser på en kollektiv nivå mellan skolor. Detta kan ge en missvisande bild av någon slags samstämmighet som egentligen inte finns. Man bortser från de olikheter som finns i den lokala skolan med olika grupperingar, olika föreställningar om vad det är att vara lärare och olika tankar om vad som är ett bra arbetssätt (Ohlsson 2004:19f). Dock ser Ohlsson skolkulturer som ”något som sitter i väggarna” och definierar begreppet som något omfattande, något som i sig omöjligt att ta på men ändå av stor betydelse för det som sker i den lokala skolan.

Holmström skriver i sin doktorsavhandling (2007) att all form av utvecklingsarbete förutsätter ett fungerande socialt samspel. Vad som får människor att samarbeta och sträva mot samma mål är snarare en djupt liggande känsla av att man litar på varandra och hör ihop. Detta är inte avhängigt någon speciell metod eller organisationslösning. I avhandlingen beskrivs hur de förändrade villkoren i skolvärlden utmanar det sociala samspelet på den lokala skolan och utmynnar i olika former av konflikter. Holmström tillstår att konflikt kan vara ett led i

organisationers och grupper utveckling, men menar att det inte är samma sak som att konflikt *alltid* skulle leda till utveckling. En konflikt kan också leda till social upplösning, uppgivenhet och sorti. Forskaren betonar att sociala handlingar inte är mekaniska. Hur människor reagerar är i stället ett utfall av hur de definierar situationen, t.ex. hur den visionära rektorn undervärderade den betydelse som skolans lärare fäste vid de praktiska göromålen på skolan. Samverkan och samarbete i skolan bör uppmärksammas mer ur en social synvinkel, och Holmström manar såväl rektorer och lärare som skolpolitiker och skolforskare till insikt om vikten av ömsesidighet i sina relationer (Holmström 2007:214f).

### **3.2 Den gemensamma uppgiften**

Att arbeta i arbetslag innebär enligt Assermark och Sörensson (1999) att lärarna organiserar sig i lagarbete och samplanerar undervisningen. Det ställer i sin tur krav på en förändring av hela skolorganisationen och att lärare får ett större inflytande, framförallt på det som direkt eller indirekt påverkar planering, genomförande och utveckling av utbildning och undervisning. Det innebär också att beslutsnivån på ett flertal verksamhetsområden flyttas från skolledarnivå till arbetslaget (Assermark & Sörensson 1999:26). Vidare skriver de att de förändringar som sker i arbetsliv och samhälle genom förändrade arbetsformer, nya yrkesroller och ökade kompetenskrav får återverkningar inom hela skolsystemet. Med förändringarna har en ny kunskapssyn vuxit fram. Kraven på innehållsmässiga samband mellan olika delar i utbildning ökar. Integration mellan ämnen är en förutsättning. En arbetslagsorienterad undervisning bygger på ämnesintegration. Mer samarbete i kombination med ett ökat individuellt ansvar är viktiga faktorer. Enligt författarna är den traditionella schemaindelningen i ämnen och kurser en föråldrad syn på organisation och passar inte den målstyrda skola som beskrivs i läroplanerna. En förutsättning för att lärare ska kunna samverka i arbetslag är att skolan verkar för en organisatorisk förändring. Arbetslagsutveckling kan inte ses som en enskild företeelse i en organisation, utan måste genomsyra alla nivåer i skolverksamheten. Att organisera verksamheten i arbetslag påverkar således inte bara lärarrollen, utan också skolledarrollen och organisationen i stort. Arbetslag är inte statiska, utan förändras utifrån skolans mål och innehåll i utbildningarna och i takt med förändringarna i samhället (Assermark & Sörensson 1999:24ff).

Landin och Hellström (2001) utgår från ett ledarskapsperspektiv när de beskriver lärarnas sätt att organisera sitt arbete. De menar att lärare under lång tid har samarbetat i spontana arbetslag. Dessa har många gånger bildats genom att några lärare funnit varandra utifrån ett gemensamt ämne och arbetssätt. Det som ofta har förenat dessa lärare, utan att man kanske aktivt tänkt tanken, har också varit en gemensam ledarstil. När arbetslagen nu formaliseras utifrån vilka elevgrupper man har finns inte den självklara grunden som en gemensam pedagogisk grundsyn utgör, utan arbetslaget står för många olika synsätt. I detta läge fälls ofta kommentaren: "Vårt arbetslag fungerar inte! Vi är så olika och har så olika perspektiv!" Författarna poängterar här vikten av insikten att olikheter i kvalifikationer och synsätt gynnar verksamheten. Detta arbetssätt kan innebära konflikter, särskilt i början, men om man funderar och diskuterar i gruppen kring sina olikheter i lärarledarskapet, är det en bra grogrund för att på sikt bygga ett fungerande arbetslag. Olikheter i kvalifikationer skapar en samlad kompetens som rätt använd ger en självklar mening för lagets existens och mervärde för varje lagmedlem. Det handlar också om att bli medveten om sin egen betydelse i gruppen. Författarna understryker att denna form av arbetslag inte utesluter att man också ingår i ett spontant självvalt och menar att det kan vara skönt att ha en plats att vila sig på när stormarna går höga i det andra laget. Det viktiga är att förstå att dessa två typer av arbetslag har olika funktioner i den egna yrkesutvecklingen (Landin & Hellström 2001:129ff).

Ohlsson (2004) belyser i sin forskning hur skolor organiserar sin vardagliga verksamhet och vad det innebär för personalens möjligheter att lära och utveckla kompetens i arbetslaget. Ohlsson poängterar att ett arbetslag kan betyda olika saker för olika lärare. En del har förväntningar och förhoppningar om ett mer utvecklat samarbete, medan andra mer ser arbetslaget som en organisatorisk form som visar var man hör hemma (Ohlsson 2004:56). Vidare beskrivs att lärarnas arbetsuppgift har karaktären av att vara ett individuellt och ett kollektivt arbete samtidigt. Det individbaserade arbetet är ett självstyrt planerande av arbetet med enskilt handlingsutrymme som på något sätt ska passa ihop med det lagbaserade arbetet, som bygger på att alla eller en dominerande del av laget hjälper varandra och bidrar till gemensamt erfarenhetsutbyte. I Ohlssons undersökning arbetade samtliga lag i viss mån tematiskt och ämnesövergripande. Även om temaundervisningen kunde sägas vara formellt förankrad ansåg några lärare att det samarbetet var beroende av lärarens lust och vilja. Det innebar också att de som lärare tog sig rätten att avstå från samarbete och avstå från att följa något gemensamt initiativ. För dessa lärare utgör arbetslaget framförallt en trygghetskälla och



en bas för informationsspridning och informationsutbyte. För vissa lärare innebar arbetslaget ett möte en gång i veckan där mötet var själva arbetslaget, som uttryckte dess mening och funktion. Man pratade, kände tillhörighet i gruppen och det väsentligaste var en trevlig atmosfär (Ohlsson 2004:74f).

Vad som många gånger stör samarbetet är lärarnas olika synsätt på vad som är skolans roll. En del blir upprörda och tycker att skolan har ett för stort ansvar för traditionella familjeuppgifter. Andra tycker inte det, utan betonar starkare att skolan har ett kunskapsuppdrag, dvs. att lära barnen sådant som samhället har enats om att är viktigt. Synen på elevvårdsarbetet blir också olika då vissa lärare anser att den sociala aspekten av lärararbetet inte är en pedagogisk uppgift och därmed inte något som de ska arbeta med. Ohlsson kallar detta den kollektiva osäkerheten som präglar såväl samhället i stort som det enskilda arbetslaget. Den kollektiva osäkerheten behöver inte innebära att varje lärare är osäker, men de kan inte utan svårigheter enas och skapa gemensamma uppgifter. Detta scenario försvårar arbetslagets förutsättningar för kollektivt lärande (Ohlsson 2004:75).

Stedt (2004) problematiserar i sin forskning lärarnas sätt att separera informella från formella kollegiala möten. De formella sammanhangen utgörs av obligatoriska och schemalagda möten. De informella sammanhangen innebär att lärare möts oplanerat och spontant i lärarrum, korridorer och på raster. Hon fann ett motstånd hos lärare mot längre och djupare diskussioner under formella möten, exempelvis ett arbetslagsmöte, och liknar dessa samtal vid en praktisk syssla som skulle hanteras istället för att utgöra ett utbyte av olika erfarenheter och sätt att tänka. Om någon fråga krävde en längre eller djupare diskussion, bordlades ärendet till nästkommande möte. I och med detta gavs lärarna tid att prata med kollegor i informella sammanhang. Därigenom kunde de också bilda sig en uppfattning utan att det tog tid av det formella mötessamtalet, i ambitionen att hinna med så mycket som möjligt på det formella mötet. Genomgående fördes de samtal som inrymde erfarenhetsutbyten och reflektioner i de informella sammanhangen. För att bli delaktig i dessa samverkansprocesser är förutsättningen att lärare får tillgång till båda sammanhangen. Vissa lärare fann detta mycket effektivt medan det för andra innebar ett utanförskap i brist på tillgång till kollegor. Stedt hävdar ”att inte ge sig tid för gemensam reflektion under formella möten riskerar att osynliggöra vikten av detta och därmed på ett okontrollerat sätt överbelasta den informella organisationen”(Stedt Ur Ohlsson (red) 2004:147f).

### 3.3 Arbetslag och lärares lärande

Ohlsson uppmärksammar i sin forskning att lärarnas kommunikation i arbetslagen till största delen handlar om vardagsverkligheten. Det rör sig om hur man ska hantera praktiska problem av olika slag där bemötandet av eleverna alltmer framträder som en huvudsaklig arbetsuppgift. Ohlsson menar att det är dessa situationer som inrymmer en kollektiv lärandepotential. Arbetslaget och dess inbördes kommunikation erbjuder en organisatorisk möjlighet att brygga över den klyfta som uppstår mellan det konkreta vardagsarbetet och ett mer abstrakt och visionärt målplan (Ohlsson 2004:171). Utifrån sina fallstudier fastställer Ohlsson och Stedt att det är otillräckligt att nöja sig med konstaterande att lärande alltid sker, eller att allt är lärande. Det räcker inte att skapa en lagorganisation och tro att detta främjar ett kollektivt lärande. Kollektiva processer kan även vara negativa ur lärandesynpunkt. Det förefaller som att det i praktiken är svårt att åstadkomma balans mellan det individuella och det kollektiva. Ur organisationspedagogisk aspekt blir det viktigt att skapa kommunikativa sammanhang för att möjliggöra lagets kompetensförsörjning. Det kollektiva lärandet förutsätter att organisationen skapar utrymme för individualitet där det egna arbetsutövandet kan ge näring åt eget lärande och egen säkerhet i arbetet. Det förutsätter också att den enskilde läraren bidrar med sitt kunnande och sin förståelse, och deltar i de kommunikativa processerna i de kollektiva sammanhangen. Härigenom blir varje enskild lärare en kompetensförsörjare för laget och främjar utvecklandet av ett professionellt lärarskap och lagarbete. Alla har ett medansvar (Ohlsson & Stedt 2004:15).

Forskning visar att arbetslagen i skolan tenderar att i huvudsak få en social funktion som tar sig uttryck i bl.a. att lärarna söker trygghet och avlastning, de använder varandra och samtalet i laget som ett slags ventiler för att släppa ut besvikelse, frustration och oro. När det gäller vidare betydelse för lärares lärande och kompetensutveckling visar forskningen att arbetslagen inte självklart fyller sådana funktioner. Forskarna pekar också på att alltför mycket av socialt umgänge bland lärare kan inverka negativt på kritisk reflektion och lärande i och med att lärarna då undviker att ta upp känslig kritik och undviker konfrontation för att behålla en glad och lättsam anda inom kollegiet (Hargreaves 1998, Ohlsson 2004).

Resultaten i detta kapitelns skolforskning några decennier tillbaka fram till idag om arbetslagsfunktionen tyder på att denna förändring i arbetssätt har gått mycket långsamt.

Frågan är vad som egentligen har hänt under dessa år. Kanske ett exempel på hur lång tid det tar med attitydförändringar, eller kan det bero på systemfel i hela skolvärlden? Även om de flesta skolor är organiserade i arbetslag så beskrivs likartade hinder genom tiden för hur lärarna ska kunna arbeta för ökad samverkan.

## 4 Metod

Min studie bygger på kvalitativa intervjuer som syftar till att ta fram informanternas egna uppfattningar och reflektioner. Metodvalet grundar jag på resonemang om att det är lämpligt med kvalitativa intervjuer när det gäller att få fram individers egna upplevelser av ett ämne genom att låta dem berätta själva (Trost 1997). Kvalitativa uppgifter kan också berätta något om ej mätbara drag i undersökningen som till exempel vad som är typiskt (Halvorsen 2006:78). Kvale berör problematiken kring den kvalitativa forskningsintervjuns vetenskaplighet, ”den kan kanske ge intressanta resultat och fungera som förberedelse till vetenskapliga undersökningar, men intervjun som sådan är ingen vetenskaplig metod”(Kvale 1997:60f). Dess vetenskaplighet har visserligen att göra med hur man väljer att beskriva begreppet vetenskap, vilket Kvale också tar upp. Väljer man att påstå att vetenskap är ”den verksamhet som forskaren ägnar sig åt, eller den kunskap som frambringas av forskaren” (ibid) blir även den kvalitativa forskningsintervjun vetenskaplig.

### 4.1 Intervjuform

I Kvales sju stadier i kvalitativa intervjuer finns en rekommendation att planera intervjuerna utifrån en frågeguide med öppna frågor. Samtidigt som frågeguiden ger stöd att hålla fokus på ämnet, innebär de öppna frågorna möjligheter till vidare utveckling av informanternas upplevelser av arbetslag (Kvale 1997:84ff). Genom att ställa följdfrågor utanför frågeguiden ges möjligheter att få mer utförliga och individuella svar. Därför vill jag beskriva samtalsintervjuerna som informella. Informanterna gavs möjlighet att uttrycka sina tankar på ett friare sätt utan att tvingas in i ett bestämt tänkesätt. Detta gör att jag graderar intervjuformen som ostrukturerad (Halvorsen 2006:85f).

## 4.2 Intervjuguide

Intervjuguiden består av följande övergripande frågor:

- *Berätta om hur du ser på arbetslaget uppgift/funktion.*
- *Berätta om hur ett typiskt arbetslagsmöte ser ut för dig.*
- *Vilka är arbetslagets gemensamma utgångspunkter?*
- *Vad är kompetensutveckling för dig?*

Utformningen av dess frågor är tänkt att ge en helhetsbild av lärarnas syn på arbetslagsfunktionen. Utifrån studiens syfte anknyter frågorna till hur lärarna i de olika arbetslagen samarbetar och vad de samarbetar kring och hur lärare upplever att arbetslaget bidrar till utveckling i yrket. Fokus ligger på den gemensamma sociala situation i arbetslag som de intervjuade lärarna utgör och att intervjuerna ska beskriva olika aspekter av arbetslagens funktion.

## 4.3 Urval och etiska principer

Valet av skolor och informanter i undersökningen baserar sig på ett bekvämlighetsurval. De tre skolorna ligger i tre olika kommuner i södra Sverige. Det övergripande kriteriet har varit att informanterna är behöriga lärare och representerar olika arbetslag. Jag har via skolornas hemsidor kontaktat fem lärare, tre kvinnor och två män. På grundval av de forskningsetiska principerna (informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav, nyttjandekrav) skickade jag via e-mail en kort information om vad mitt arbete handlade om, och frågade samtidigt om de kunde tänka sig att ställa upp på en intervju. Till min förvåning och glädje svarade alla fem att de stod till förfogande. Vid bekräftelse av avtalat möte för intervju informerade jag om att skolan och aktuella informanter kommer att avidentifieras i studien och att tystnadsplikt gäller, samt att den information jag får ta del av under intervjuerna enbart kommer att användas i föreliggande studie (Halvorsen 2006:161f).

Skolorna är F-9 skolor av ungefär samma storlek (ca 600 elever). I samtliga skolor var arbetslagen organiserade utifrån ett gemensamt antal elever (ca 100) och storleksmässigt mellan nio och fjorton personer. Intervjupersonerna är verksamma lärare på tre olika skolor i

södra Sverige och representerar fem olika arbetslag. I den fortsatta beskrivningen benämner jag skolorna skola 1,2 och 3. Lärarnas yrkeserfarenhet beskrivs i antal år som verksamma lärare, vilket kan ge en spridning på hur arbetslagstanken upplevs. Lärarna benämns nedan A, B, C, D och E. A har arbetat som lärare i 24 år, B i 13 år, C i tre år, D i åtta år och E i 37 år. Samtliga undervisar i årskurserna 6-9 och representerar ämnesinriktningar inom språk, SO, matematik och NO. Med tanke på det lilla urvalet anser jag ändå att var och en av intervjupersonerna uppfyller skilda kriterier, eftersom de arbetar i olika arbetslag i tre olika skolor, i tre olika kommuner och har varierat antal år i yrket och olika ämnesinriktning.

#### **4.4 Genomförande**

För att testa min frågeguide gjorde jag en provintervju som fungerade så pass bra att jag anser detta material vara likvärdigt med de andra intervjuerna. Samtliga intervjuer ägde rum på lärarnas respektive skolor. När jag bekräftade tidpunkt för intervju bad jag vederbörande att tänka ut en lugn plats för vårt möte. Genom att helt överlåta åt informanten att bestämma plats räknade jag med att skapa en så lugn och avspänd atmosfär som möjligt. För att göra informanterna mer bekväma i intervjusituationen valde jag att inte spela in samtalen. Av tidigare erfarenhet har jag förstått att vissa personer kan känna sig hämmade, eller till och med vägra ställa upp på intervjun, om de vet att allt de säger kommer att spelas in, speciellt när det handlar om den egna arbetssituationen. Under själva intervjun noterade jag fortlöpande och renskrev dessa anteckningar omedelbart efteråt. Intervjuerna genomfördes vid fem olika tillfällen och endast en intervju per dag. Intervjuerna tog mellan trettio minuter till knappt en timme.

Eftersom den intervjumetod jag använder mig av lämnar ett fritt spelrum för informantens tankar kring undersökningsämnet, är det många tankar som kommer fram under samtalets gång. Att inte spela in intervjuerna har både för- och nackdelar (Kvale 1997, Trost 1997). Å ena sidan kan informanten känna sig mer fri i sitt tal och en eventuell rädsla inför att allt man säger kommer att spelas in kan undvikas. Å andra sidan riskerar intervjuaren att missa viktiga saker som informanten säger. Eftersom min undersökning syftar till att ta reda på hur arbetslagsfunktionen upplevs i lärarens vardagsarbete och de övergripande frågorna i intervjuguiden i viss mån hjälpt till att begränsa samtalet till arbetslaget, tror jag att min anteckningsmetod fungerar väl. I detta sammanhang vill jag också poängtera att begrepp som

lärande organisation och kollektivt lärande inte användes under intervjuerna för att inte leda informanternas tankar i något speciellt spår.

En helhetsförståelse kan uppnås genom en grundlig genomläsning av intervjumaterialet, där man försöker bilda sig ett allmänt intryck för att sedan välja ut situationer eller citat som illustrerar huvudintrycken (Halvorsen 2006:131). Efter att ha läst igenom det utskrivna intervjumaterialet åtskilliga gånger redovisar jag nedan sammanfattningar av intervjusvaren, där jag har försökt se likheter och skillnader som är relevanta för undersökningens syfte.

Vid bearbetning av intervjumaterialet utgick jag från tre teman som grundar sig på de teoretiska utgångspunkter som beskrivits i kapitel 2, *ledningsdimensionen*, *samspelsdimensionen* och *uppgiftsdimensionen* (Svedberg 2007). Temana tangerar även det organisationspedagogiska perspektivet, där fokus läggs på samspel, kommunikation och relationer mellan människor i arbetslag, för att utröna hur ett kollektivt lärande kan utvecklas (Ohlsson 2004). Temabegreppen är hämtade ur tankemodellen om ett medvetet arbetssätt som beskriver arbetsgruppens utvecklingsuppgifter (Svedberg 2007). Med denna modell som analysredskap har jag försökt urskilja i vilken mån lärarnas intervjusvar anger hur arbetslagens funktion upplevs när det gäller utvecklingsarbete.

## 5 Resultat och analys

Undersökningen omfattar fem olika arbetslag som representeras av fem lärare på tre olika skolor. Gemensam nämnare är att samtliga lag är organiserade utifrån ett gemensamt ansvar för drygt hundralet elever och storleksmässigt mellan nio och fjorton personer.

### 5.1 Ledningsdimensionen

En arbetsgrupp behöver någon form av ledning som för gruppen framåt och kan ange meningen med arbetet, se helheten. Arbetsgruppens mognad, dvs. hur mycket man har arbetat med frågorna om arbetsinnehåll och hur dessa ska angripas, avgör på vilket sätt den behöver ledning. Ledningsdimensionen handlar inte om en personifierad ledare utan kan innebära att gruppen leder sig själv (Svedberg 2007).

Skola 1 och skola 2 har en utsedd lagledare i arbetslagen, medan skola 3 inte har någon formell lagledare. Enligt lärarna är det skolledningen i skola 1 och 2 som bestämt att arbetslagen ska ha en lagledare, medan det är frivilligt i skola 3. Lagledarna möter rektor för information som sedan förmedlas vidare till laget. I skola 3 har en person i laget detta uppdrag utan att kallas lagledare. Det verkar inte vara någon skillnad i arbetssätt på grund av formell lagledare eller inte. Så långt lärarna känner till finns det inga lokala instruktioner om hur arbetslagen ska arbeta. En av lärarna trodde att avsaknaden av lokala arbetsinstruktioner för arbetslagen kunde vara att skolledning vill markera den decentraliserade tanken och inte gå in och peta. Däremot svarar samtliga tillfrågade att det är skolledning eller rektor som bestämt att lärarna ska arbeta i arbetslag. Lärarna ser rektor som den som ska leda arbetslaget, direkt eller indirekt. Ingen av informanterna uppfattar att arbetslagen har mandat för större beslut, exempelvis problemlösningar för elever i svårigheter, utan frågorna skickas vidare till rektor, arbetsplatsmöte eller elevvårdsteam. Såväl Hargreaves (1998) som Blossing (2003) och Holmström (2007) påtalar vikten av att den lokala skolans medlemmar tilldelas ett betydande inflytande och ansvar. Om arbetslaget ska fungera som en utvecklingsaktör måste dess medlemmar också uppfatta att de har inflytande och befogenheter, vilket inte verkar vara fallet hos de intervjuade lärarna.

Tre av de fem intervjuade upplever arbetslagsarbetet som ineffektivt och utgår då från arbetslagsmötet. Exempel på upplevd ineffektivitet är ”jag får sitta där och lyssna om elever



jag inte har”, ”det är ytterst sällsynt att vi är allihopa” och när mötena utvecklas till ”den stora klagomuren”.

När det gäller lärarnas syn på kompetensutveckling verkar den allmänna inställningen vara att fortbildning är något som arbetsgivaren ordnar. Informanterna ser rektorn som den som ska ”se till” att lärare och lag får den fortbildning som behövs. Det framkommer också tankar om att ”det är väl upp till var och en att se om sin kompetens”. Den som uttrycker sig mest negativt när det gäller synen på kompetensutveckling i allmänhet tar som exempel två fleråriga utvecklingsprojekt som skolan driver, ett portfolieprojekt och ett om bedömningsmatriser och menar att ”projekten och allt så kallat utvecklingsarbete mynnar bara ut i en massa dokument”. När det gäller arbetslagets funktion i sammanhanget kompetensutveckling framkommer följande kommentarer: ”vi lärare måste visa eleverna att vi kan samarbeta”, ”jag ser inga vinster med arbetslagsarbetet för min egen del, det är för eleverna”, ”allt från att arbetslaget gör något roligt tillsammans till att få någon form av fortbildning” och ”det är väl lagarbetet, samarbetet i laget”. Två av lärarna tycker att den verkliga samarbetsutvecklingspotentialen utgörs av kontakter och gemenskap med kollegor som undervisar i samma ämne.

Samtliga skolor har byggt om eller renoverats under 1990-talet eller senare för att anpassas till arbetslagsorganisationen. Lärare A och E som varit verksamma lärare under längst tid upplevde att dessa ombyggnader innebar diskussioner på deras skolor om varför de skulle arbeta i lag, diskussioner som inte har fortsatt. I intervjuerna nämns att man i skola 1 fick fortbildning om arbetslagstanken och även i skola 2 diskuterade man själva arbetslagstanken. Detta gällde dock vid själva ombyggnadsarbetet och har inte fortsatt, vilket både A och E beklagar. Det förefaller också som att diskussionerna initierats av rektor eller skolledning och sedan fortsatt i olika spontana grupperingar på skolan. Övriga tre intervjupersoner har alltid arbetat i arbetslag och har inte samma upplevelser av en så tydlig förändring av arbetssätt. Samtliga uttrycker allmänt att arbetslagstanken är en god idé som inte är genomförd fullt ut. Några uttalanden som kan illustrera detta är följande: ”vi pratar för lite om vårt gemensamma arbete i laget” och ”mitt drömarbetslag är trygghet i grunden, full insyn i varandras arbete och gemensamt ansvar”. De uppger att de sällan eller aldrig har diskuterat själva meningen med arbetslaget. De har inte heller diskuterat arbetssätt i laget eller arbetsinnehåll. Övriga kommentarer kring varför de arbetar i arbetslag handlar om nya arbetsuppgifter som rektor

och studierektor gjorde förr, t.ex. schemaläggning. Den allmänna meningen är att fler administrativa arbetsuppgifter läggs på arbetslaget för att spara tid och pengar.

Elevvården är ett genomgående ämne i samtliga intervjuer och samtliga anser att arbetslaget är i första hand till för elevernas utveckling.

Sett ur ett relationellt ledarskapsperspektiv där alla aktörer (organisation, grupp och individ) tar ansvar för helheten i utvecklingsarbetet (SOU 2004:116, Svedberg 2007, Granberg & Ohlsson, Assermark & Sörensson 1999) förefaller det som att de intervjuade lärarna ser oklart på sin del i detta sammanhang. En trolig orsak torde vara att de inte diskuterat själva arbetslagstanken på ett djupare plan. Värdet av gemensam förståelse och reflektion för att utveckla själva gruppen och därmed sig själv blir inte synligt, något som flera skolforskare också framhåller i sina undersökningar (t.ex. Ohlsson 2004, Holmström 2007).

## **5.2 Samspelsdimensionen**

I denna dimension är det själva processen som är central, hur man diskuterar, hur gruppen löser uppgifter och vilka känslor som uppstår (Svedberg 2007).

För samtliga tillfrågade är arbetslagsmötet det gemensamma forumet. Lärarna anser att de har en bra mötesteknik och mötena ser för det mesta likadana ut med huvudpunkterna, information från rektor och elevvårdsfrågor. Majoriteten av intervjupersonerna uppfattar arbetslagsmötet som ett betydelsefullt forum när man behöver prata av sig om elever och kritiska händelser i skolvardagen. Det kollegiala stödet är viktigt för alla, framförallt avseende elevvårdsfrågor. Dock uttalar samtliga att fördjupat kollegialt stöd hämtas hos kollegor som man väljer själv, inom och utom lagen. Lärarna skiljer på elevvårdsfrågor som är av social karaktär och pedagogisk karaktär. Huvudparten av elevvårdsfrågorna anses vara av social art. Lärarna uttrycker en viss frustration kring den gemensamma uppgiften elevvård och alla ser inte dessa diskussioner som pedagogiska utan mer som ordningsfrågor. Denna uppfattning beskrivs även av Ohlsson (2004) i hans undersökningar. Enligt Ohlsson är detta ett uttryck för lärarnas olika synsätt på vad som är skolans roll som skapar en kollektiv osäkerhet. Olika kunskapssyn hos lärarna påverkar hur elevvårdsarbetet hanteras i laget. Det innebär inte att varje lärare är osäker om vad som är skolans huvuduppgift, men de kan inte utan svårigheter

enas och göra gemensamma uppgifter, vilket komplicerar arbetslagets förutsättningar för kollektivt lärande (Ohlsson 2004).

Genomgående är att man har pratat mycket lite om hur man ska arbeta i laget. Samtliga lärare ger uttryck för att man tror sig veta att det skulle bli alltför stora konflikter om man skulle arbeta mer medvetet kring själva gruppdynamiken i arbetslaget. Man orkar inte, har inte tid och lust att utsätta sig för detta. Både i föreliggande studies teoriavsnitt och tidigare forskning förekommer synpunkter på hur konflikt kan såväl hjälpa som stjälpa arbetslagets möjligheter till ökad samverkan och utvecklingsarbete (Ohlsson 2004, Holmström 2007). En bra hanterad konfliktsituation kan stärka den gemensamma förståelsen för arbetslagets väl och ve, medan olösta konflikter kan resultera i ovillighet att samarbeta mer än nöden kräver (Landin & Hellström 2001). Både Holmström (2007) och Ohlsson (2004) hävdar att konflikter i samband med utvecklingsdiskussioner lever en undanskynd tillvaro i skolforskningen. Enligt Granberg & Ohlsson (2005) är oliktankande och konflikt pådrivande krafter för processer och lärande i organisationer.

Den ämnesövergripande verksamheten tar samtliga informanter upp och resonerar spontant om i intervjuerna. Det framgår en tydlig medvetenhet om styrdokumentens intentioner om samverkan och ämnesövergripande verksamhet, men av de fem intervjupersonerna är det ingen av dem som har återkommande ämnesövergripande aktiviteter i arbetslaget. Samtliga lärare tog upp läroplanens mål att samverka genom ämnesövergripande verksamhet och konstaterar att det förekommer mycket sparsamt eller inte alls. Ingen uttrycker egentligen något större engagemang för denna typ av samarbete utan det uppfattades mer som ”något vi egentligen måste göra men inte gör”.

Lagen i skola 1 och 3 har ytterst lite kontakt med de andra arbetslagen. Skolorna är byggda och planerade i olika flygelbyggnader för varje arbetslag med egna lärararbetsrum och ingångar. Kommentar: ”vi är sex olika skolor i en skola” och menar att varje arbetslag har sitt sätt att arbeta. Hargreaves (1998) kallar detta för balkaniserad skolkultur med innebörden att det finns skarpa gränser mellan olika grupperingar på en och samma skola. När lärare på en skola grupperar sig händer det att dessa grupper isolerar sig från varandra. Det kan bero på lokalernas utformning, men kan också uppstå genom att lärarna delar upp sig till exempel i lågstadie- och högstadielärare. Hargreaves hävdar att detta fenomen är ett dominerande drag i

dagens skolor, vilket delvis också belägges enligt ovan. Balkanisering är ett samarbete som fungerar splittrande.

Skola 2 skiljer sig åt i detta sammanhang. Arbetslagen har inte egna arbetsrum utan sitter utifrån sina ämnen i olika rum. Detta innebär att man i det dagliga skolarbetet sitter tillsammans med delar av det egna arbetslaget och delar av andra lag. Lärarna ser positivt på att kunna diskutera spontant med ämneskollegor. Det verkar som att lärarna i skola 2 mer uppfattar sina arbetslag som en organisatorisk hemvist än en samarbetande grupp. Samtidigt tyder lokalernas utformning på att detta gynnar en mera övergripande lärargemenskap.

### **5.3 Uppgiftsdimensionen**

Denna dimension handlar om innehållet i gruppens aktiviteter, vad som diskuteras och vilka uppgifter och mål den har. Om en arbetsgrupp inte diskuterar och reflekterar över gruppens arbetsinnehåll blir det svårare att hitta ändamålsenliga arbetsformer (Svedberg 2007).

De gemensamma arbetsuppgifterna är likartade i lagen – elevvården, information kring allehanda praktiska frågor som idrottsdagar, temadagar, utvecklingssamtal, IUP och åtgärdsprogram. Elevvården är den stora gemensamma uppgiften. Det råder alltså ingen oklarhet om arbetsuppgiften elevvård, men samtidigt förefaller det som att denna arbetsuppgift upplevs som mycket komplex. Lärarna skiljer på pedagogiska och sociala elevvårdsfrågor och menar att tyngdpunkten ligger på elevvårdsfrågor av social art. Arbetslaget upplevs som viktigt när det gäller att prata av sig och få kollegialt stöd vid kritiska situationer i skolvardagen. Samtidigt verkar dessa situationer vara opersonliga på så sätt att man får ”tillåtelse att lufta sin frustration”, men man går inte djupare in på pedagogens sociala och pedagogiska förhållningssätt i aktuell situation. Situationen är inte reflekterande eller ens samtalsinriktad. Man pratar av sig och så är det färdigt. Tre av de fem intervjuade lärarna sade sig använda kollegor som de väljer inom och utom arbetslaget för djupare samtal om olika arbetssituationer. Ändå önskar alla mer pedagogisk diskussion i laget. De ovan beskrivna situationerna på arbetslagsmötena ger belägg för Ahlstrands (1995) och Stedts (2004) resonemang om hur lärare samarbetar på två arenor, en formell och en informell. Genomgående var att de samtal som handlade om erfarenhetsutbyte och reflektioner fördes i

de informella sammanhangen. Genom att inte använda formella möten för gemensamma reflektioner kan konsekvensen bli att vikten av dessa osynliggörs, enligt Stedt, och det i sin tur underminerar möjligheter till kollektivt lärande.

Noterbart är också att ingen av informanterna tar upp arbetslagets roll som ett forum att delge kollegor när man har gjort något bra ...

Sammanfattningsvis visar undersökningen att intervjupersonerna är positivt inställda till samarbetet i arbetslaget när det gäller elevvårdsfrågor som också är den dominerande gemensamma arbetsuppgiften för arbetslagen. Lärarna anser att arbetslagsarbetet i första hand är till för elevernas utveckling. Samtliga lärare understryker vikten av att ha ett formellt forum att prata av sig om elever och kritiska händelser i skolvardagen.

Det framgår en tydlig medvetenhet om styrdokumentens intentioner om samverkan och ämnesövergripande verksamhet, men av de fem intervjupersonerna är det ingen av dem som har återkommande ämnesövergripande aktiviteter i arbetslaget. Lokalernas utformning verkar ha betydelse för hur mycket samverkan det sker mellan de olika arbetslagen.

Lärarna tycks inte uppleva att arbetslaget har någon ledande eller styrande funktion. Ingen av informanterna uppfattar att arbetslagen har mandat för större beslut, exempelvis problemlösningar för elever i svårigheter, utan frågorna skickas vidare till rektor, arbetsplatsmöte eller elevvårdsteam.

Genomgående är att lärarna uttrycker att de inte har diskuterat arbetslagets funktion i någon större utsträckning. Men att det är något som de gärna vill diskutera. Olika hinder nämns som tidsbrist, ointresse för frågan i laget (det finns lärare som undviker arbetslagsmötena) och rädslan för konflikt. Sammantaget kan jag utifrån denna analys konstatera att arbetslagsfunktionen inte helt motsvarar det sätt att fungera som beskrivs i olika statliga utredningar och styrdokument, dvs. en bas för skolutveckling där lärare genom gemensam reflektion och engagerat och kreativt samarbete skapar en kollektiv lärandemiljö för lärare.

## 6 Diskussion

I detta kapitel diskuterar jag mitt resultat i förhållande till teori och tidigare forskning. Studiens syfte är att utifrån ett organisationspedagogiskt perspektiv studera arbetslagets funktion i dagens skola. Studien tar stöd i teorier som bygger på arbetsgruppers möjligheter till kollektivt lärande genom samspel, kommunikation och relationer mellan människor i arbetslag. Min studie behandlar arbetslagsfunktionen ur ett lärarperspektiv med lärares lärande som en aspekt på utvecklingsarbete i arbetslag. I mina litteraturstudier och intervjuer har jag sökt svar på följande frågeställningar:

- Vilken betydelse har samarbete i arbetslaget för lärares lärande?
- Hur upplever lärare att arbetslaget bidrar till utveckling i yrket?

Frågeställningarna behandlar den potential arbetslaget kan ha för kollektivt lärande. Eftersom kollektivt lärande till stor del bygger på sociala processer har jag i mina intervjuer frågat lärare hur de olika arbetslagen samarbetar och vad de samarbetar kring. Resultaten visar att det finns både positiva och negativa faktorer när det gäller arbetslagsfunktionen i skolan. Å ena sidan synes arbetslaget fungera som en organisatorisk hemvist och informationskanal. Majoriteten av lärare i olika undersökningar inklusive min egen framhåller arbetslagets viktiga funktion som ett forum att kunna prata av sig om elever och vardagliga kritiska situationer. De flesta efterlyser dock möjligheter till djupare diskussioner. Det finns en vilja och önskan om djupare samtal om arbetslagets arbetssätt och om hur man ska tackla den komplexa gemensamma arbetsuppgiften elevvård. Sammantaget är detta betydelsefulla faktorer för en grupp utvecklingspotential, vilket bekräftas av forskning (Holmström 2007, Ohlsson 2004, Svedberg 2007).

Å andra sidan finns det negativa faktorer som påverkar arbetslagets möjligheter att främja kollektivt lärande för lärare. Sociala processer och mänskliga möten är inte alltid enkla och rationella och kan inte begränsas till en rad vetenskapliga teorier. Resultat visar på att lärarna upplever arbetslagsfunktionen som påtvingad i vissa sammanhang (exempelvis Hargreaves 1998, Holmström 2007) och påbjudna förändringar som lärare inte känner sig delaktiga i kan resultera i negativa reaktioner och konflikt. Arbetslaget synes viktigt för lärarna när det gäller det kollegiala stödet men ur lärande och kompetensutvecklingssynpunkt inte lika viktigt. En

bred uppfattning verkar vara att lärarna anser att det är rektor och skolledning som ska initiera kompetensutveckling, både individuellt och för laget. Det är få av lärarna som uttrycker att de ser det vardagliga lagarbetet som kompetenshöjande. Dessutom förefaller lagens arbetsätt inte vara det medvetna arbetsätt som mera tydligt anger en uppgiftsorienterad grupp som bl.a. Ohlsson (2004) och Svedberg (2007) beskriver, vilket torde främja gruppens utveckling och därmed det kollektiva lärandet. De intervjuade lärarna ser arbetslagsfunktionen som något som finns för att skolledning har bestämt det och verkar inte ha diskuterat i någon större omfattning de tankar som beskrivits i skolans olika styrdokument och statliga utredningar om hur arbetslaget är tänkt att fungera. Denna uppfattning återfinns även till stor del i de undersökningar som gjorts i tidigare forskning (Ahlstrand 1995, Ohlsson 2004, Holmström 2007). I den organisationspedagogiska inriktningen utgår man från att det är själva organiserandet och ordnandet av samarbete i arbetslaget som utgör en möjlighet för lärares lärande. Det faktum att de inte har diskuterat/problematiserat själva arbetslagstanken kan vara en bidragande orsak till att medvetenheten om arbetslagets potentiella möjligheter när det gäller relationen samverkan och eget lärande är låg. Möjligt är dock att medvetenheten finns men inte framkommer i intervjuerna. I såväl tidigare undersökningar som i min egen framkommer att de hinder som majoriteten av lärarna ser för ett bättre fungerande lagarbete är att tid saknas. Flertalet nämner också hinder som ointresse hos kollegor för djupare samarbete och rädsla för konflikter på grund av oliktankande när det gäller skolans huvudsakliga uppgift. Det handlar också mycket om att individen måste se något mervärde i att samarbeta i grupp för att göra det helhjärtat. Några forskare (t ex Holmström 2007, Ohlsson 2004) konstaterar att just forskning kring konflikter i samband med utvecklingsdiskussioner i skolans vardagsverklighet inte har haft någon framträdande plats.

När det gäller beslutsfattande sammanfaller de uppfattningar som denna studies informanter har med skolforskarnas undersökningar. Lärarna uppfattar inte att de har något mandat att fatta beslut i arbetslaget och därmed faller mycket av de viktiga processer som beslutsfattande innebär, nämligen ifrågasättande och gemensamma reflektioner, grundbultarna i kollektivt lärande (Ohlsson 2004, Svedberg (2007, Holmström 2007).

Samtliga i studiens refererade forskare lyfter fram vikten av att arbetslagen har gemensamma mål som man gemensamt arbetat fram. Detta kan vara avgörande för hur arbetslaget kommer att fungera tillsammans. Om detta stämmer är det problematiskt att majoriteten av tillfrågade lärare uppger att de inte har diskuterat detta i sina arbetslag. Med tanke på den allmänna synen

på vikten av kollektiv reflektion och att lärarna uppger att de väljer kollegor för fördjupade samtal inom och utom arbetslaget bekräftas teorierna om de informella och formella sammanhang som beskrivs (Ahlstrand 1995, Stedt 2004). Konsekvensen blir som Stedt hävdar ”att inte ge sig tid för gemensam reflektion under formella möten riskerar att osynliggöra vikten av detta”. Detta innebär inte att lagmedlemmarna behöver vara överens i den meningen att alla tänker och tycker likadant. Det viktiga ur lärandesynpunkt är att var och ens tankar görs kända inom laget så att lagmedlemmarna blir medvetna om varandras olika tankar och åsikter. Det verkar som att lärarna undviker diskussion om de anar att de har olika värderingar och ur pedagogisk synpunkt kan det inte ses som en utvecklande strategi.

### **Slutord**

Arbetslaget och den kommunikation som sker där framstår som en möjlighet att vara den plats där det glapp som finns mellan lärarnas vardagsarbete och de visioner som beskrivs i styrdokumentet kan hanteras. Enligt det organisationspedagogiska perspektivet (Ohlsson 2004) och tankarna om ett medvetet arbetssätt (Svedberg 2007) bygger detta i så fall på en större insikt och vilja från både skolledning och lärare att se arbetslaget som en länk mellan individen och organisationen.

Ur studiens totala material tycker jag mig kunna utläsa att det finns två huvudfaktorer som framträder när det gäller arbetslagets funktion med hänsyn taget till samarbete och lärande, nämligen organisatoriska och sociala faktorer. När det gäller de organisatoriska förutsättningarna handlar det om att det finns en gemensam plan som alla förstår i sin helhet för att också kunna förstå sin del i sammanhanget. Enligt min uppfattning påvisar forskningen att det råder oklarhet och osäkerhet hos lärarna kring hur skolans styrdokument och huvudsakliga uppgift ska tolkas. Denna kollektiva osäkerhet och olika kunskapssyn innebär att lärarna inte utan svårigheter kan enas och skapa gemensamma uppgifter (Ohlsson 2004). Det måste också finnas strukturella möjligheter till kommunikation och samverkan. Enligt min uppfattning påvisar forskningen att dessa möjligheter finns på de flesta skolor eftersom de arbetar i arbetslag, men utnyttjas i olika grad av lärarna. Beträffande de sociala förutsättningarna handlar det om att det råder ömsesidig tillit och trygghet i arbetslaget och att alla verkligen vill prata och vill samarbeta med varandra, en viktig grogrund för allt utvecklingsarbete. Förutsättningar som kan verka självklara men av studiens resultat att döma väl värda att upprepas.



Denna studie har belyst några lärares arbetssituation i arbetslag och ambitionen har inte varit att undersökningen ska vara representativ för alla lärare som arbetar i arbetslag. Därtill är det insamlade materialet för litet och berör bara några få personer. Resultatet är därför inte generaliserbart i någon statistisk mening och det går inte att dra några absoluta slutsatser. Det kan inte påstås vara typiskt för gruppen lärare i allmänhet utan ger en bild av lärare och deras situation i arbetslaget utifrån några personers olika röster. Det som framkommit i min studie är att arbetslaget upplevs mer som en social funktion än ett beslutsfattande och reflekterande forum. Min förhoppning är att studien kan bidra till ökad insikt om värdet av ett medvetet arbetssätt och skapa vidare diskussioner om arbetslagets funktion i skolan.

## Källförteckning

- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Danmark: Studentlitteratur.
- Assermark, Gert & Sörensson, Katarina. (1999). *Arbetslag i skolan*. Malmö: Daleke Grafiska AB.
- Blossing, Ulf. (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Granberg, Otto & Ohlsson, Jon. (2005). *Kollektivt lärande i team. Om utveckling av kollektiv handlingsrationalitet*. Artikel i Pedagogisk Forskning i Sverige 2005 nr 3/4. Stockholms Universitet.
- Halvorsen, Knut. (2006). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, Andy. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmström, Ola. (2007). *Skolpolitik, skolutvecklingsarena och sociala processer. Studie av en gymnasieskola i kris*. Media-Tryck, sociologen 2007. Lunds universitet.
- Landin, Mariann & Hellström, Christina. (2001). *Läroledarskap*. Stockholm: Gothia.
- Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Ohlsson, Jon. (2004). *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Jon Ohlsson (red.) Lund: Studentlitteratur.
- Ohlsson, Jon & Stedt, Lisbeth. (2004). *Organiserande och kollektivt lärande*. Artikel. Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Olsson, Eric. (1998). *På spaning efter gruppens själ. Gruppen i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2002). *Att granska och förbättra kvalitet*. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) (090108)
- SOU 1997:121. (1997). *Skolfrågor. Om skola i en ny tid*. Stockholm: Statens Offentliga Utredningar.
- SOU 2004:116. (2004). *Skolans ledningsstruktur. Om styrning och ledning i skolan*. Stockholm: Statens Offentliga Utredningar.
- Stedt, Lisbeth. (2004). "Informellt och formellt organiserande – lärares vardagliga samverkan" i *Arbetslag och lärande*. Ohlsson (red.) Lund: Studentlitteratur
- Svedberg, Lars. (2007). *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur
- Trost, Jan. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur