



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”det möjligas konst”

- En studie kring utvalda lärares utsagor om samarbets roll i skolans värld

Sara Hedén, Sara Lundgren & Linda Olsson

LAU350

Handledare: Monica Sträng

Rapportnummer: VT07-2611-128

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen 41-60 poäng

Titel: ”det möjligas konst” – En studie kring utvalda lärares utsagor om samarbets roll i skolans värld

Författare: Sara Hedén, Sara Lundgren & Linda Olsson

Termin och år: Vårterminen 2007

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Monica Sträng

Examinator: Carl Olivestam

Rapportnummer: VT07-2611-128

Nyckelord: Samarbete, interaktion, arbetslag, flexibilitet, prestigelöshet, lyhörddhet

Sammanfattning:

Syfte:

Vårt syfte med denna studie är att lyfta fram vilka faktorer som är betydelsefulla för samarbete genom att undersöka utvalda lärares utsagor om interaktionen dem emellan. Vi tar utgångspunkt i tre olika lärandesituationer (PBL, Tema och Storklass) och ser på utvalda lärares utsagor kring arbetssättens syfte och orsaker ur ett sociokulturellt perspektiv.

Huvudfrågor:

1. Vilka bakomliggande syften och orsaker uttrycks för lärarsamarbete av respondenterna?
2. Vilka för- och nackdelar ser lärarna i studien med lärarlagssamarbete, utifrån sin egen yrkesroll men även utifrån deras tankar kring eleverna?
3. Vilka beröringspunkter och vilka differenser kan vi skönja i de sex intervjuerna?

Metod/material:

Vi har gjort en kvalitativ studie på tre skolor med olika former av samarbete. Som metod för datainsamlingen har vi använt halvstrukturerade intervjuer med strukturerade frågor med en öppenhet för vidareutveckling av frågorna genom spontana följdfrågor. Undersökningen omfattar intervjuer med sex pedagoger som ingår i tre olika arbetslag på tre olika skolor.

Resultat:

Vårt resultat visar att de intervjuade pedagogerna ser positivt på arbete i lärarlag. De pekar på en rad fördelar så som delat ansvar, större trygghet, hjälp till ny energi och elever och vuxna har möjlighet att bli sedda av flera ögon varje dag. Tre personliga egenskaper förefaller vara viktiga för ett fungerande samarbete; flexibilitet, prestigelöshet och lyhörddhet.

Betydelse för läraryrket:

Vår studie ger insyn i samarbetets komplexitet, vilket ger en vidare förståelse inför svårigheterna men även möjligheterna med lärarlagsarbete.

Förord

Nu när vi har börjat närma oss slutet på vår utbildning står vi inför oändliga utmaningar och äventyr. Känslan kan beskrivas som skräckblandad förtjusning inför vår kommande yrkesbana. Arfwedson och Arfwedson (1981) använder uttrycket ”det möjligas konst” (Arfwedson & Arfwedson: 1981: 7) vilket vi anser ringar in de fantastiska möjligheter som skolan ger i form av samarbete, undervisning och utveckling.

Anledningen till att vi valde att vara tre skribenter fanns i vårt val av ämnesområde. Vår tanke från början var att se närmare på Ämnesintegrering och då ansåg vi att med hjälp av mer kunskap i fler ämnen skulle vi få en större bredd i vår uppsats. Efter det stora antal diskussioner och föreläsningar där vårt ämnesval förekommit i lärarutbildningen trodde vi att vi med lätthet skulle finna en mängd litteratur som stöd i vår undersökning. Tyvärr insåg vi ganska snart att detta omtalade ämne underligt nog ännu inte funnit sin väg till litteraturen. Utifrån detta ansåg vi oss tvungna att ändra vinkel på vår uppsats och valde då istället, för att inte tappa Ämnesintegreringen helt, att undersöka lärares samarbete med tanke på vad de samarbetar om och vilket innehåll som kan skönjas i detta samarbete. Inom detta område anser vi att även Ämnesintegrationen får rum, men vi har valt att i vår slutrapport lämna ämnet åt sidan.

Vi startade alla tre Lärarutbildningen under vårterminen 2003. Sara Hedén och Sara Lundgren sökte in på Bild och Form-inriktningen medan Linda Olsson valde Religion. Utöver det har Sara Hedén även läst Svenska för tidigare åldrar samt Sara Lundgren och Linda Olsson båda Historia. Inför vårt skrivande såg vi våra gemensamma och individuella ämnen som styrkor då vi tillsammans har en större förståelse och kan få fler perspektiv på frågor och svar. Självklart har våra olika förförståelser och intressen även lett till diskussioner där meningarna gått isär vilket vi känner har berikat vår studie.

I vår egen utbildning har vi fått stor vana att samarbeta på många skilda sätt. Genom olika grupperingar över ämnesgränserna, olika projektformer och grupparbeten har vi fått en fördjupad kunskap kring tanken med interaktion. Eftersom pedagoger i dagens skola förväntas kunna arbeta i arbetslag ville vi lära oss mer om detta genom att se närmare på en utvald grupp av lärare, som arbetar med olika former av samarbete, och deras utsagor kring den interaktion som äger rum i deras vardag.

Självklart hade vårt examensarbete inte kunnat genomföras utan den hjälp vi fått från våra VFU-platser och de respondenter som deltagit i våra intervjuer. Även den hjälp och det stöd vi fått från vår handledare har varit ovärderligt. Vi vill tacka alla som på ett eller annat sätt varit en del av vår studie för den hjälpsamhet, det stöd och den vänlighet de visat oss.

Innehållsförteckning

1. BAKGRUND	6
2. SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING	9
2.1 SYFTE	9
2.2 FRÅGESTÄLLNINGAR:	9
3. TEORETISK ANKNYTNING	10
3.1 TEORETISK UTGÅNGSPUNKT	10
3.2 TIDIGARE FORSKNING	10
3.3 CENTRALA BEGREPP	13
3.3.1 Interaktion	13
3.3.2 Arbetsenhet/Arbetslag	13
3.3.3 Lärare/Pedagog.....	14
3.3.4 PBL.....	14
3.3.5 Projekt	14
3.3.6 Tema	14
3.3.7 Storklass	15
4. METOD	16
4.1 VAL AV METOD	16
4.2 URVAL OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT.....	16
4.3 GENOMFÖRANDE	16
4.4 ANALYS	17
4.5 ETIK	17
4.6 TILLFÖRLITLIGHET	17
5. RESULTAT	19
5.1 PRESENTATIONER AV SKOLORNA:	19
5.1.1 Skola I (PBL).....	19
5.1.2 Skola II (Temaarbete).....	20
5.1.3 Skola III (Storklass).....	20
5.2 SYFTEN, ORSAKER, FÖR- OCH NACKDELAR.....	21
5.2.1 Arbetssätt och sammansättning av arbetslag	21
5.2.2 Sammanfattning av arbetssätt och sammansättning av arbetslag	22
5.2.3 Samspelet.....	23
5.2.4 Sammanfattning av samspelet.....	24
5.2.5 Kompetensutveckling.....	24
5.2.6 Sammanfattning av kompetensutveckling	25
5.3 SAMMANSTÄLLNING AV BETYDELSEFULLA FAKTORER UTIFRÅN RESULTAT	26
6. DISKUSSION	27
6.1 METODDISKUSSION.....	27
6.2 RESULTATDISKUSSION.....	27
6.2.1 Arbetslagets organisation och riktlinjer	27
6.2.2 Kritiska ögon och yttre påverkan	28
6.2.3 Kollegialt samarbete.....	30
6.2.4 Begreppet kompetens.....	31
6.2.5 Eleven i fokus.....	32
6.3 SLUTREFLEKTION	33

6.4 VIDARE FORSKNING	35
7. REFERENSER/LITTERATURFÖRTECKNING	36
7.1 LÄROPLANER:	36
7.2 LITTERATUR	36
7.3 INTERNETSIDOR:	37
BILAGA I	38
BILAGA II	39

1. Bakgrund

Utifrån ett tidsperspektiv har det funnits en rad olika arbetsformsstrukturer kring att jobba i grupp eller att arbeta ensam som lärare i skolan. Genom historien har även olika pedagogiska metoder och förhållningssätt presenteras utifrån den historiska kontext vilken skolan som verksamhet har befunnit sig i. I dagsläget finns det en debatt om samarbete i skolor, i somliga fall är det föreskrivet att arbeta i grupp. Samtalet kring samarbete inom skolans värld och formen av samarbete genom lärararbetslag har även genom vår egen utbildning varit en viktig ingrediens. Arfwedson och Arfwedson (1992) talar om skolan och hur den som institution ständigt är i rörelse. Författarna gör en historisk tillbakablick på skolideologiska strömningar där de påpekar att arbetsformer och metoder ständigt är influerade av det närvarande samhället. Detta påpekar de gör läraryrket till något komplext eftersom professionen handlar om att möta olika förändringar och ha kunskapen att kunna använda sig av det i den undervisning lärare är ålagda att bedriva. Samtidigt är det viktigt att våga ställa sig kritisk till de växlingar som sker och se på den yttre påverkan som utformat de föreslagna strukturerna kring arbetsmetoder samt pedagogiska förhållningssätt (Arfwedson & Arfwedson: 1992: 1-4).

När en nyhet införs i ett undervisningssystem, lämnas den ofta med en ideologisk, värdemässig motivering, detta för att göra nyheten mer tilltalande och underlätta för dess realisering. Detta kom att gälla framför allt grupparbetsformerna, som introducerades då man tydligt pekade på betydelsen av samarbete. Ett värdefullt mål som hävdades, var att lära unga människor att samarbeta, detta skulle sedan i skolan kunna uppnås genom grupparbete. I Lgr 80 har denna motivering utsträckts till att gälla nästan all verksamhet i skolan (Arfwedson & Arfwedson: 1981: 9). Lgr80 förespråkade även att lärarna nu skulle samarbeta och påvisade att de nu borde arbeta i lärarenheter.

[SIA-] utredningen¹ finner därför att en skola med betydande grad av flexibilitet och frihet i resursanvändning behöver vara uppdelad i mindre enheter för att garantera elev- och personalinflytande på arbetssätt och på metoder att i arbetssituationen bearbeta problem och svårigheter. Dessa enheter bör kallas arbetsenheter och utgöra den organisatoriska grundstommen på samtliga stadier av den obligatoriska skolan.

(SOU² 1974 i Ahlstrand: 1995: 2)

1980 fattades flera beslut som dels förändrade den svenska grundskolan som helhet, men framför allt påverkade lärarens arbete markant. I riksdagen förordades att skolenheterna i framtiden skulle delas in i mindre så kallade arbetsenheter, där en arbetsenhet skulle bestå av två eller flera klasser. Skolans nya organisatoriska indelning byggde på att lärarna tillsammans skulle ta ansvar för verksamheten i en arbetsenhet. Lärarna fick bestämd arbetstid för att samarbeta med kollegor i diverse frågor som gällde allt från undervisning till elevers medbestämmande. Genom dessa beslut ville myndigheterna få lärarna att samarbeta i allt högre grad. Den organisatoriska ombildning förändrade lärarens arbete i grunden då de tidigare fått ta ett mycket stort individuellt ansvar för hela sin undervisningssituation. Förändringen skapade för lärararbetet ett ökat ansvarsområde och att kollektiva beslut i princip kunde påverka den individuella lärarens frihet i undervisningssituationen. Arbetslagen skulle inte vara obligatoriska utan skolenheterna skulle ta beslut om införande och organisationen av dem (Ahlstrand: 1995: 1, 3). Alltså har arbetslagssamarbete aldrig varit

¹ SIA innebär en utredning om Skolans Inre Arbete, gjord 1974

² SOU betyder Statens Offentliga Utredningar

reglerat i någon förordningstext utan i Lgr80 tas samarbetet upp som en möjlighet för lärare att finna stöd hos varandra (Ahlstrand: 1995: 8).

Genom att den [arbetslagsprincipen] kan ge varje medarbetare insyn i de övrigas sätt att arbeta, skapas inlärningssituationer vid vilka varje individs utbildning och erfarenheter utnyttjas för att utveckla så väl den enskilde som arbetslaget.

(SOU 1974 i Ahlstrand 1995: 2)

Dagens aktuella läroplan, Lpo94 (www.skolverket.se), nämner inget om begreppen arbetslag eller arbetsenheter. Däremot påpekas samarbetets betydelse överlag. Ett samarbete mellan skola, förskola och fritidshem framhålls som väldigt viktigt för att berika elevernas mångsidighet kring lärande och likaså samarbete mellan grundskolan och gymnasiet, både den ordinarie gymnasieskolan och sär-gymnasiet. Detta samarbete läggs på läraren och avses ge en större förmåga att skapa bättre förutsättningar för de elever som behöver särskilt stöd. Dessutom ska lärarna samverka för att nå de uppsatta målen. Eleven ska även genom att lärare föregår med gott exempel lära sig att visa hänsyn, respekt och kunna arbeta både enskilt och i grupp (Lpo94: www.skolverket.se). Vi inser vikten i att poängtera att de två styrdokumenterna skrevs med skilda intentioner. Den senare, Lpo94, är målrelaterad och innehåller mål och riktlinjer där det ges allmänna råd till hur lärare exempelvis kan förmedla en bra värdegrund till elever. Den tidigare kursplanen, Lgr80, skiljer sig i innehållet genom att där handlar det istället om att exempelvis ge rekommendationer om strukturen kring lärares arbete och även strukturen kring elevers undervisning och kunskaper att förmedla den vidare. Lgr80 är regelstyrd.

Även Sandström (2005) skriver om pedagogiska svängningar inom skolan och hur verksamheten berörs i olika utsträckningar. Genom historien har motiven kring lärararbetslag skiftat och skolan och undervisningen är ständigt länkade till det omgivande samhället och dess föränderlighet. Sandström påpekar att den nya läroplanen (Lpo94) är mer tolkningsbar än den tidigare publikationen (Lgr80), främst inför samarbete inom skolans verksamhet, men poängterar ändå vikten av organiserade arbetslag i olika avtal så som exempelvis Läraravtalet 1996 och genom den nya lärarutbildningen (Sandström: 2005: 54).

Lärarutbildningen ska organiseras så att varje studerande kan konstruera en unik profil som senare ska kunna vidgas och förändras som ett svar på idén om det livslånga lärandet. Betoningen ligger på flexibilitet och valmöjlighet, det individuella och det unika. Utopin är att varje arbetsgivare utifrån denna kompetens mångfald ska kunna skapa ett arbetslag vars samlade resurser ger varje enskild skola precis vad den behöver. Föreställningen om läraren som soloartist byts ut mot tanken om ett flexibelt arbetslag, innehållande flera olika kompetenser som sammantaget bättre svarar mot skolans uppdrag. Arbetslagstanken pekar ut att det finns en relation mellan den maktpolitiska nivån och skolan som institution.

(Sandström: 2005: 54)

Vår utbildning är anpassad utifrån lärarlagstanken genom att vi under utbildningstiden byter konstellationer utifrån ämnen och kurser och att vi i dessa grupper skapar nya arbetsgrupper med olika uppgifter att utföra utifrån uppdraget vi fått. Under våra perioder med verksamhetsförslag utbildning (VFU) och även nu när vi söker jobb inför hösten har vi insett att vår flexibla utbildning inte är helt kompatibel med verkligheten. Och precis som Sandström ovan påpekar är den utopi som vi söker inte verklig (Sandström 2005: 54).

Eftersom vårt land nyligen bytt regering så kommer det säkert att innebära en hel del förändringar inom skolan så väl som utanför. Redan nu har diskussionen kring strukturen på både lärarutbildningen och inom verksamheten i skolan startat. Vi inser att förändringar kommer att ske, men vid skrivande av vår uppsats har vi valt att inte gå närmare in på framtiden eftersom den är omöjlig att förutsäga.

Vi anser att vår studie har relevans eftersom det är viktigt att våga ställa sig kritisk till det självklara (Arfwedson & Arfwedson: 1992), i det här fallet arbetslag i skolan. Vad finns det för syfte bakom dagens arbete i arbetslag? Vad krävs det av pedagogerna för att kunna samarbeta? Vilka är vinsterna respektive förlusterna med detta samarbete? Vi väljer att lyfta fram lärarsamarbete inom tre olika arbetssätt, PBL (Problembaserat Lärande), Tema och Storklass, (se rubrik 3.3 för utförligare beskrivningen av arbetssätten), för att se närmare på sex pedagogers utsagor kring deras arbetslag.

2. Syfte och problemformulering

2.1 Syfte

Vårt syfte med denna studie är att lyfta fram vilka faktorer som är betydelsefulla för samarbete genom att undersöka utvalda lärares utsagor om interaktionen dem emellan. Vi tar utgångspunkt i tre olika lärandesituationer (PBL, Tema och Storklass) och ser på utvalda lärares utsagor kring arbetssättens syfte och orsaker ur ett sociokulturellt perspektiv.

2.2 Frågeställningar:

Utifrån vårt syfte har vi valt ut tre frågeställningar som vi vidare i vår rapport kommer att undersöka och ge svar på.

1. Vilka syften och orsaker uttrycks för lärarsamarbete av respondenterna?
2. Vilka för- och nackdelar ser lärarna i studien med lärarlagssamarbete, utifrån sin egen yrkesroll men även utifrån deras tankar kring eleverna?
3. Vilka beröringspunkter och vilka differenser kan vi skönja i de sex intervjuerna?

3. Teoretisk anknytning

3.1 Teoretisk utgångspunkt

Eftersom syftet med vår studie är att se närmare på det sociala samspelet, samarbetets roll, så har vi lagt vår teoretiska utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv. Vi utgår från Säljö (2000) definition av sociokulturellt perspektiv vilket innebär att lärande sker genom interaktion mellan människor. Lärande är en aspekt av all mänsklig verksamhet (Säljö 2000: kap I).

Mänskligt lärande bör förstås i ett kommunikativt och sociokulturellt perspektiv. Kunskap lever först i samspel mellan människor och blir sedan en del av den enskilde individen och hans eller hennes tänkande/handlande. (Säljö: 2000: 9)

3.2 Tidigare forskning

Dysthes (2003) forskaridentitet är förankrad i språk och litteratur med ett stort intresse för sociokulturell teori. Hennes fokus ligger på lärande i samspel med andra och hon ser närmare på kommunikation och interaktion och hur det binder samman individuella och kollektiva erfarenheter. Utifrån sociokulturell teori innebär varje språklig framställning någon typ av värdering vilket placerar oss i en kulturell och historisk tradition (Dysthe: 2003: 48). Vidare presenterar hon bland annat en studie av Säljö, Riesbeck och Wyndhamn där fokus ligger på att interaktion och kommunikation är grundläggande processer vid mellanmänniska förhållanden, samarbetsmönster samt vid kognitiva socialisationen av individer (Nelson i Dysthe: 2003: 220). Individer kan prata om ett ord på många olika sätt. När man vill använda ordet i ett specifikt sammanhang behövs kommunikation för att kunna se omvärlden ur fler perspektiv, vilket är en viktig del för att kunna delta i interaktionen med andra människor. Perspektivering innebär att lära sig de normer som skapar och existerar kring olika former av interaktion så som att utveckla till exempel de språkliga- och sociala koder som finns (Dysthe 2003: 221).

I ett sociokulturellt perspektiv består lärande och kunskapsbildning i betydande utsträckning (men inte uteslutande) av att människor lär sig behärska diskurser av olika slag. (Dysthe: 2003: 222)

Ahlstrand (1995) har i sin avhandling studerat lärares samarbete genom att se närmare på synen på det kollegiala samarbetet och det deltagande man har i det samarbetet. Fokus ligger på hur de yttre kraven på lärarna att samarbeta fogas samman med den traditionella frihet som läraryrket har. Hon påpekar den begränsade kontext som ett arbetslag, eller de andra former av samarbete som återfinns i skolan, är och läraryrkets komplexa natur (Ahlstrand: 1995: kap II). Hennes resultat pekar å ena sidan på att lärarna och skolforskarna ser stor vinnig med kollegialt samarbete. Dessutom visar resultatet att lärarna ser sig ha brutit en negativ isolering genom det påbjudna samarbetet och att det har öppnat upp för mer stöd och hjälp. Å den andra sidan innebär samarbetet vissa konflikter eftersom lärarna vill ha frihet att bedöma situationer utifrån sina egna ställningstaganden (Ahlstrand: 1995: 160).

För att kunna se närmare på samarbete och vad som händer i en grupp har vi använt oss av Nilsson (2005) och hans undersökningar kring gruppsykologi. Han skriver om vilka möjligheter det finns för deltagare i en grupp att använda delade kunskaper för att få ett positivt samarbete. Syftet med hans studie är att den ska ses som en handledning kring olika former av lagarbete. Här tar han upp olika verktyg som kan tänkas användningsbara för vidare kunskaper om vad en grupp är och hur den kan tänkas fungera (Nilsson 2005: 7-8). ”Vi blir människor först då vi ingår i sociala relationer” (Nilsson 2005: 21). Nilsson skriver om människors sociala utbyte med att tillhöra en grupp, för i ett samarbete med andra kan människor få behovet av samspel tillfredställt. Vidare talar han om att ett bra gruppklimat kräver vissa faktorer så som strukturen och funktionssättet, begreppen kan ses som grundstenar för trygghet och fortsatt utveckling. Han menar att medlemmar i en grupp efterfrågar vissa faktorer med förförståelse om att dessa är underlaget för vidare meningsfullt arbete. Gruppmedlemmar vill exempelvis trivas, få bekräftelse, vara effektiva, möta utmaningar och utvecklas (Nilsson 2005: 40-41).

Vid Universitetet i Linköping har Kjell Granström varit delaktig i ett Temaarbete kring Kommunikation i arbetslag och arbetsenheter. Under det arbetet har han skapat flera delrapporter, som vi tagit del av, bland andra ”Arbete i arbetslag och arbetsenheter inom grundskolan, några utgångspunkter” (Granström: 1987) och ”Kommunikationsmönster i arbetslag och arbetsenheter – Om samspel i kollektivt lärarbete i olika skolkulturer” (Ahlstrand: 1989). Även den slutrapport som gjorts har vi tagit del av och den tar bland annat upp organisationens betydelse för arbetslaget och vissa förutsättningar för ett meningsfullt samarbete. Där påpekas att graden av hierarki och de olika graderna av tydlighet som existerar i olika organisationer är av stor betydelse för verksamhetens funktionerande. I hans undersökning kan vi märka ett resultat som påvisa att det inom skolan finns olika former av organisering, men att ingen av formerna är renodlad (Granström: 1990: 101). Han menar att:

Arbetet och ledarskapet i en otydligt utformad hierarki skiljer sig på många punkter från en organisation präglad av ett tydligt lagarbete (det vill säga liten grad av hierarki).

(Granström: 1990: 101)

Sandström (2005) har forskat inom området hur ämnesövergripande kunskapsområden formas och tar plats i skolans praktik. I sin bok beskriver hon en studie där man besökt både grundskola och gymnasiet för att se närmare på hur deltagare inom skolans område anpassar sig utifrån dominerande normer och utbildningspolitiska intentioner. Sandström (2005) skriver om den utbildningspolitiska ambitionen som har sin tonvikt på lokala anpassningar och att den leder till likriktning istället för mångfald. Hon tar upp återkommande begrepp inom skolans vardag exempelvis arbetslag och kunskapsområde. Dessa ord har tagits in och sedan fått ny innebörd. Vidare går Sandström in och visar att budskapen från den politiska nivån, som sätts in i skolan, omformuleras för att passa in i den kultur som är rådande på skolorna (Sandström 2005: 9- 12). Det egna ansvaret som pedagogerna har i sin profession täcker flera områden såsom att följa samhällsutvecklingen och de ideologier som är aktuella, vilket ibland kan vara en komplex situation om pedagogerna står utan kommunikation med sina överordnade. I studier har det visat sig att lärare vill ha mer kontakt med den ledning som finns på skolan.

Munkhammar (2001) visar i sin doktorsavhandling att pedagogerna ofta saknar tydliga riktlinjer och stöd från ledningen, vilket skulle möjliggöra mer tid och vägledning i formandet av samarbete i grupp. Pedagogerna i undersökningen ser att det ligger i deras profession att skapa samverkan samtidigt som de upplever att de blir lämnade ensamma och utan stöd från ledningen. Vidare tar Munkhammar upp *Bildning och kunskap* där man talar om att ”det är de pedagogiskt professionella som ansvarar för att utveckla verksamheten i skolan och att en ”professionell lärarverksamhet” innebär ett ställningstagande för kunskap, lärande och undervisning samt hur den ska omsättas” (Skolverket i Munkhammar: 2001: 165- 166). Men för att man som lärare ska kunna vara professionell, måste man få utrymme för kollegiala samtal, reflektion och diskussion från överordnade (SOU i Munkhammar: 2001: 166).

För att se hur lärarutbildningen och dagens skola samarbetar har vi valt att använda oss av Carlgren och Marton (2002). De har forskat om läraryrkets framtid och vilka krav som ställs på skolan och på lärarna. De tar bl.a. upp samhällsförändringar och skolreformer samt läraryrkets progression och då bland annat lärarutbildningen. Deras utgångspunkt i studien ligger i lärarens arbete och vidare är resultatet av deras arbete en samling av flera beståndsdelar så som allmänna trender, förutsägelser och uttryck om den framtida lärarprofessionen (Carlgren & Marton 2002: 7-9). ”De viktigaste förändringarna beträffande läraryrket har att göra med på vilket sätt lärarna fullgör sina yrkesuppgifter” (Carlgren & Marton: 2002: 12). Utifrån det diskuterar de om lärarutbildningen och dess komplexitet i att utbilda nya lärare. De driver en diskussion kring hur det är att möta verkligheten efter utbildningen som kan upplevas både främmande och skrämmande. De vill peka på att utbildningen kan sakna viktiga verktyg exempelvis en professionell tolkningsbas för att kunna behandla frågor och problem (Carlgren & Marton: 2002: 100-103).

Arfwedson och Arfwedson (1992) har bedrivit forskning kring samarbete i skolan, de har skrivit om arbete i lag och grupp och går närmare in på grupporienterade arbetsformer i skolan. Arfwedson och Arfwedson diskuterar hur skolan ständigt influeras av nya pedagogiska metoder samt de förutsättningar som krävs av lärarna i sin profession för att få ett fungerande samarbete. Här belyser man vikten av att ställa sig kritisk till förändringar samtidigt som man måste våga vara öppen inför de fördelar och de positiva förändringar som nya metoder kan ge. De påpekar att skolan är ett kollektiv och att grupparbetsformerna alltid har funnits inom verksamheten. När lärare arbetar mer ensamt istället för kollegialt så har de fortfarande det kollektiva samarbetet tillsammans med eleverna. (Arfwedson & Arfwedson: 1992: kap I). Arfwedson och Arfwedson beskriver grupparbete i skolan både för elever och lärare, de ger beskrivningar av förslag på olika kategorier av grupparbete samt redskap för gruppsammansättning. Vidare diskuterar författarna grupparbetsformer och hur man kan använda det i undervisningen för elevers lärande. Författarna menar att språket och kommunikationen är av stor betydelse för all inläring och att det är viktigt att elever får möjligheten till reflektion i samtal med andra individer (Arfwedson & Arfwedson: 1992: kap 123-128).

Kernell (2002) skriver även han om kollegialt arbete men lägger istället fokus på skillnader mellan att arbeta ensam och att arbeta i grupp. Han ser klara fördelar med att vara fler pedagoger kring eleverna för att få en mer mångfasetterad bild av dem. Vidare talar han om att det är svårt att inte vara partisk som lärare, han problematiserar relationen mellan lärare och elev och fastslår att man aldrig kan ställa sig objektiv till de man undervisar. Enligt Kernell får man ett mer kvalitativt arbete av samarbetet men att det tidsmässigt ställer höga krav (Kernell: 2002: 193-194). En annan poäng är att:

Det vore synd om arbetssituationen inte gav utrymme för de möten som krävs för att låta de nyas goda idéer raffinerats av de erfarnas invändningar eller låta de traditionellas rutiner utmanas av nytänkande. (Kernell: 2002: 192)

Det vi tagit fasta på i Dovemarks (2004) avhandling är Bourdieus utbildningssociologi där Dovemark utifrån den påvisar att kravet på hemmet ökar markant då eleverna ska ta ansvar för sin egen utbildning. Hon menar att både elever och lärare förväntade sig att eleverna skulle göra en stor del av skolarbetet i hemmet (Dovemark: 2004: 71). Bourdieus undersökningar och analyser beskriver det som vi alla upplever och konfronteras med i vår vardag. Som individer blir vi dagligen omedvetet påverkade av den värld vi lever i och det uttrycker sig t.ex. i hur vi handlar och hur vi klär oss. Bourdieus resultat visar en relativt rak beskrivning av hur samhället består av hierarkier och slutna maktstrukturer där det inte ges tillfälle till bidrag för förändringar. Han påpekar även att dessa maktstrukturer påverkas av sin omgivning det vill säga samhällsutvecklingen och mönstren fortsätter existera. Bourdieu understryker att vissa elever kan ha svårare än andra att läsa av de sociala koder som finns inom skolan. I verksamheten eftersträvar man att behandla alla elever lika men det kan bli ett problem för de elever som missar de normsystem som finns, detta kan i sin tur generera till att barnen får svårare att både ta mot kunskap och omvandla den (Bourdieu i Dovemark: 2004: 63). Vidare påpekar han det sociala kapital som eleverna behöver och som i stora drag innebär tillgång till olika personliga nätverk. Det sociala kapitalet kan även generera karriärsavgörande möjligheter för framtiden (Bourdieu i Dovemark: 2004: 69).

Vi inser att en viss del av litteraturen kan anses ålderdomlig, exempelvis Arfwedson och Arfwedson, men då vi ej funnit mer nutida forskning med deras bredd har vi valt att förankra vår studie i deras arbete. Även vissa författare har, som exempelvis Kernell, inte utfört egen forskning utan gjort en sammanställning av andras, men vi anser ändå att de tillfört ytterligare reflektioner till vår studie.

3.3 Centrala begrepp

Vi anser att nedanstående begrepp är viktiga i vår studie och vidare i rapporten. Vi kommer därför att förklara hur vi kommer att använda dessa och även hur de förklaras i annan litteratur.

3.3.1 Interaktion

Enligt Säljö (2000) är interaktionen mellan människor utgångspunkten för lärande. Det handlar om samspel och kommunikation mellan individer i olika sammanhang och människors erfarenheter från dessa olika sociala situationer. Dessa erfarenheter tar de sedan med sig för framtida bruk (Säljö: 2000: kap I).

3.3.2 Arbetsenhet/Arbetslag

I Lgr80 och i SIA-utredningen talas om arbetsenheter som innebär en uppdelning av skolan i mindre enheter bestående av några klasser (Ahlstrand: 1995: kap. I). Vi har valt att kalla dessa arbetsenheter för arbetslag i den fortsatta rapporten. Det gör vi utifrån att vår erfarenhet säger

oss att i vår utbildning, i dagens skola och dessutom i de sex intervjuer vi gjort under vår studie används begreppet arbetslag.

3.3.3 Lärare/Pedagog

I den litteratur vi tagit del av används både uttrycken Lärare och Pedagog. Enligt Nationalencyklopedin innebär Lärare ”en person som yrkesmässigt ägnar sig åt undervisning mest i skolan el. under skolliknande former” (www.ne.se). Och en Pedagog är ”en person som ägnar sig åt pedagogik /.../ person med (god) fallenhet för att lära ut och förklara fakta och sammanhang” (www.ne.se). Vi kommer vidare i rapporten att använda dessa två uttryck eftersom vi anser att de är likvärdiga.

3.3.4 PBL

PBL (Problembaserat Lärande) är enligt Egidius (1999) en progressiv pedagogik där huvudtanken är att studierna ska ha sin bas utifrån olika problem. Ett antal riktlinjer förklarar PBL:

Lärande baserat på och uppbyggt kring problem som har med utbildningens syften att göra, det vill säga med den verklighet eller den verksamhet som de lärande ska bli insatta i och fungera i, dialog med studiekamrater och lärare, träning i systematisk hantering av problem och uppgifter, lärarmedverkan i form av träning i att använda problem för de lärandes självständiga sökande efter kunskap. (Egidius: 1999: 5)

3.3.5 Projekt

Ordet projekt kommer från latinska ordet ”projectum” vilket betyder ”det framkastade”, som knyter an till att man kastar fram förslag på en lösning av ett problem. Projektarbete skulle kunna sägas innebära att fokusera kunskapsprocessen på ett otraditionellt sätt genom att eleven själv har ansvar för sin kunskapsökning. Projekt är en pedagogisk fackterm där det görs en bedömning utifrån det resultat, den slutprodukt, som producerats. Projekt har en början och ett slut (Arfwedson & Arfwedson: 1981: 130-132).

3.3.6 Tema

Ordet tema kommer från grekiskans ”thema” vilket betyder ”det uppställda” som är en mer grundläggande tanke kring innehållet istället för slutprodukten. Ofta används tema och projekt synonymt även om de har olika fokusering utifrån arbetet. Tema fokuserar innehållet i kunskapsprocessen och kan påbörjas när som helst, hållas levande hur länge som helst och avslutas när det passar. Tema kan innehålla olika delprojekt (Arfwedson & Arfwedson: 1981: 130-132).

3.3.7 Storklass

Storklass är, enligt våra efterforskningar, något som uppstått i Halland. Det finns ännu ingen litteratur kring ämnet, men det finns heller inget teoretiskt underlag till arbetssättet. Metoden innebär att man i ett mindre arbetslag arbetar kring en större grupp elever, 40-55 stycken, och gemensamt har ansvar för deras undervisning. Arbetssättet påverkar inte den konkreta undervisningen utan främst det sociala klimatet, lärarnas samarbete och delade ansvaret.

4. Metod

4.1 Val av metod

Med utgångspunkt i studiens syfte har vi använt oss av halvstrukturerade intervjuer för att skapa en kvalitativ undersökning. I enlighet med Stukát (2005) har vi valt att lämna den ostrukturerade intervjuformen och istället använda oss av delvis strukturerade frågor men med en öppenhet för vidareutveckling genom spontana följdfrågor (Stukát: 2005: 39). Utifrån vår sociokulturella utgångspunkt ser vi den roll som även vi spelar i vår undersökning, att även den form som våra frågor har och sättet vi ställer dem på kan ha påverkat de svar vi har fått. Denna metod valdes för att få utförligare information från färre intervjuobjekt, istället för enkätstudiens större bredd men eventuellt tunnare innehåll. De delvis strukturerade frågorna hjälper oss att göra en jämförande analys av svaren från de utvalda respondenterna.

4.2 Urval och tillvägagångssätt

Genom att våra tre VFU-skolor arbetar med interaktion kopplad till tre relativt olika arbetssätt valde vi att lägga våra intervjuer på dessa tre skolor. Tillsammans med de VFU-lärare vi har som kontaktpersoner, utsågs två personer på varje skola för intervju. Detta gjordes slumpartat utifrån yttre omständigheter som exempelvis respondenternas tillgång till tid. Intervjuerna genomfördes sedan enskilt för att vi skulle få så raka och ärliga svar som möjligt utan påverkan av deras kollegor. De utfördes av en eller två av oss i gruppen. Som hjälpmedel vid intervjuerna använde vi oss av en bandspelare för att kunna återge respondenternas svar korrekt. Vi har efter att intervjuerna gjorts plockat ut vissa av respondenternas svar, som vi anser är intressanta och relevanta för vår studie, för vidare analys. Alla intervjusvaren kommer alltså inte att behandlas i rapporten. Vidare kommer vi inte heller att i rapporten återge våra frågor vid de svar som respondenterna givit, även om vi utifrån vår sociokulturella utgångspunkt inser att sättet vi ställt frågorna även influerar de svar vi tagit emot.

4.3 Genomförande

Eftersom vi hade tillgång till tre skolor där vi redan skapat en relation till personalen valde vi att vara med på de intervjuer som gjordes på våra egna respektive VFU-skolor. Främst tog vi det beslutet utifrån att vi ville få en samtalsvänlig ton på våra intervjuer. Även en del yttre omständigheter, som exempelvis tid och access till skolorna påverkade beslutet. Intervjuerna genomfördes efter överenskommelse med respondenterna på respektive skola. Respondenterna fick tillgång till intervjufrågorna i förväg på grund av frågornas omfattning (se bilaga I). Vi har valt att ha en stor bredd på våra frågor för att få ett mer djupgående och intressant samtal. Utifrån det faktum att vi är tre skribenter har vi diskuterat och reflekterat kring val av frågor. I och med att respondenterna fick tillgång till frågorna i förväg så ombads de att inte diskutera dem sinsemellan.

Vi har valt att lägga upp frågorna i tre block, bakgrundsfrågor utifrån respondenten, bakgrundsfrågor kring respondentens arbetslag och sedan ämnesspecifika frågor. Detta gjordes för att vi skulle få en större inblick i respondentens personliga upplevelser av deras interaktion i arbetslaget och dessutom en bild av verksamheten som respondenten utför sitt

arbete i. Intervjuerna inleddes med en kort presentation av vårt arbete och dess syfte. Även en presentation av de representanter som närvarade vid intervjuerna gjordes.

4.4 Analys

För att kunna bearbeta materialet har vi utifrån bandinspelningarna skrivit ner det som sades. Inga svar har reducerats eftersom vi ansåg att allt eventuellt skulle kunna ha relevans för vårt fortsatta arbete. Vår analysmetod arbetades fram tillsammans med handledaren med utgångspunkt i vårt syfte med undersökningen. Genom det skapades en mall för de beröringspunkter vi ville ta fasta på i vår analys av de sex intervjuerna. Vi såg närmare på bland annat arbetssätt, personlig upplevelse och kompetens (se bilaga II). Med hjälp av mallen har vi sedan gjort våra analyser och utifrån dessa har vi sedan lyft de frågor som vi anser har relevans för arbetet. Eftersom vi själva gör analysen av våra data inser vi att resultaten är färgade av våra förförståelser.

4.5 Etik

Vi har tagit del av Humanistiska Samhällsvetenskapliga Forskningsrådets (HSFR) etikregler som delas in i fyra huvudkrav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Utifrån dessa krav har vi informerat respondenterna om studiens syfte och de har garanterats konfidentialitet i arbetet och tillfrågats om bandspelare fick användas under intervjuerna vilket alla de sex respondenterna godkände. Vi garanterade att intervjumaterialet endast ska användas till vårt examensarbete och därefter förstöras (www.vr.se).

4.6 Tillförlitlighet

Stukát (2005) påpekar den svårighet som finns med att skapa reliabilitet genomgående i undersökningsmetoden (Stukát: 2005: 126). För att ändå försöka öka tillförlitligheten så gav vi respondenterna samma utgångspunkt inför våra intervjutillfällen genom att de alla fick ta del av frågorna innan, de fick tillgång till lika lång intervjutid, intervjuerna utfördes på deras respektive skola och i av dem valda lokaler. Vi valde även att enbart en eller två av oss tre skulle närvara vid varje intervju för att skapa en samtalsvänligare miljö. Den ena antecknade stödord, dessa har inte använts vidare i rapporten, medan den andre var den som genomförde intervjun utifrån våra frågor.

Utifrån vårt syfte har vi valt att inte se våra intervjuer som en generell tolkning av verkligheten utan enbart som våra sex respondenters utsagor kring den verklighet som de befinner sig i. Vi inser att vi skulle ha kunnat se närmare på respondenternas verklighet genom att göra observationer och utifrån det öka tillförlitligheten i vår studie, men utifrån den begränsade tid som vi hade kunde inte det realiseras. Vidare anser vi även att resultatet hade kunnat vara annorlunda ifall vårt val av respondenter varit mer genomtänkt och om vi haft ett större antal respondenter. Det skulle eventuellt ha kunnat ge oss en större bredd i vårt arbete men med tanke på vårt syfte med vår vetenskapliga studie är det respondentens upplevelse som ligger i fokus, inte individen. Vi inser att det faktum att vi redan har en relation till respondenterna kan ha påverkat de svar vi fått, men anser att vi vid analysen av de olika

intervjuerna återkommande ställt oss kritiska till varandras tolkningar. Vi ser vår förförståelse som en tillgång för tolkningen, precis som Stukát (2005) skriver att ett kvalitativt synsätt och en kvalitativ analys kan vara (Stukát: 2005: 32). Vi vill understryka den tillgång vi haft av att ha tre olika infallsvinklar på alla analyser, frågor och svar som uppkommit under arbetet. Tillförlitligheten på vår studie har definitivt ökat genom att vi har tre olika inställningar och tre olika förförståelser vilket har nyanserat vårt underlag av frågor och själva utformandet av både vår undersökning och vår rapport.

5. Resultat

Resultatet kommer att redovisas genom en kort presentation av varje skola, där vi valt att inte namnge dem utan enbart kalla dem I, II och III. Dessutom redovisas vid vald siffra direkt vilken form av arbetssätt som respektive skola använder. Därefter kommer vi att redovisa resultatet från våra intervjuer utifrån vårt syfte; att lyfta fram vilka faktorer som är betydelsefulla för samarbete genom att undersöka lärares utsagor om interaktionen dem emellan med utgångspunkt i tre olika lärandesituationer (PBL, Tema och Storklass) och vi ska se närmare på lärares utsagor kring arbetssättens syfte och orsaker ur ett sociokulturellt perspektiv. Med syftet som utgångspunkt redovisas resultatet, utifrån de svar vi funnit intressanta, under ett antal rubriker för att underlätta läsningen.

5.1 Presentationer av skolorna:

5.1.1 Skola I (PBL)

Grundad: 1984

Område: förort till större stad

Årskursspännvidd: Gymnasium

Antal pedagoger på skolan: 130 stycken

Antal lärarlag på skolan: 19 stycken

Antal elever på skolan: 1029 stycken

Antal elever/klass: ca 55 elever/klass

Antal lärare i det utvalda arbetslaget: 7 stycken

Antal elever i det utvalda arbetslaget: 65 stycken

Årskurs eleverna befinner sig i: Årskurs 2 på gymnasiet

Arbetsmetod: PBL, Problembaserat lärande

Problembaserat lärande (PBL), i det utvalda arbetslaget, innebär att lärarna i början av projektet har brainstorm om vad problembeskrivningen ska handla om, exempelvis en situation eller händelse hämtad från verkligheten. Problembeskrivningen kan bestå av flera delar, som inte ska ha inlärningsmål hämtade ur kursböcker. Syftet med problembeskrivningen är att eleverna själva avgör vad de ska svara på, det vill säga inga frågor har rätta svar. Projektet ska ge eleverna möjlighet att se arbetet ur flera olika perspektiv, exempelvis sociala och ekonomiska, för att lära sig tänka kritiskt. Under planeringen av problembeskrivningen arbetar man även fram betygskriterier för de ämnen som ingår i projektet. Sedan presenteras problembeskrivningen och betygskriterierna för eleverna och eleverna utgår från nedanstående punkter för att strukturera upp projektet:

1. Utgångspunkt
2. Associera (brainstorming)
3. Organisera
4. Inventera – Vad kan vi redan?
5. Formulera frågor, Vad? Och Hur?
6. Självtudier – Söka svar på frågor
7. Diskutera vad man lärt sig
8. Utvärdera

Eleverna delas in i basgrupper, som byts inför varje nytt projekt, dessa basgrupper fungerar som informationskanal, men eleverna jobbar självständigt och redovisar självständigt. Pedagogerna fungerar som handledare, som ska hjälpa till och stötta, vid de basgruppsträffar som genomförs.

5.1.2 Skola II (Temaarbete)

Grundad: nybyggd 2005
Område: förort till större stad
Årskursspännvidd: F-5
Antal pedagoger på skolan: 70 stycken
Antal lärarlag på skolan: 6 stycken
Antal elever på skolan: ca 500
Antal elever/klass: 20-25 elever/klass

Antal lärare i det utvalda arbetslaget: 10 stycken
Antal elever i det utvalda arbetslaget: 85 stycken
Årskurs eleverna befinner sig i: Förskoleklass - Årskurs 5
Arbetsmetod: Temaarbete

Temaarbete innebär, i det utvalda arbetslaget, att de olika årskurserna, från förskoleklass upp till årskurs 5, har flera teman under terminen där de arbetar med gemensamma uppgifter, gemensamma upplevelser och gemensamma redovisningar. Bland annat har de arbetat med teman kring musik och hälsa. Vid dessa temaarbeten har arbetslaget varje vecka en heldag med eleverna kring ämnet där de exempelvis ser en film, gör ett studiebesök eller på annat sätt arbetar kreativt utifrån temat. Under dessa dagar tar olika elever till sig olika saker eftersom de kommer från olika åldersnivåer, vilket arbetslaget anser är en fördel med arbetsmetoden, möjligheten att fånga alla. Sedan jobbar man klassvis under veckan vidare utifrån detta tema inom andra ämnesområden. Olika åldersgrupper fördjupar sig på olika sätt. Avslutningsvis har de en gemensam avrundning av temat när lärarna känner att det är lämpligt.

5.1.3 Skola III (Storklass)

Grundad: 1947
Område: Mindre ort i Halland
Årskursspännvidd: F-9
Antal pedagoger på skolan: 70 st
Antal lärarlag på skolan: fler än tio
Antal elever på skolan: 500-550 st
Antal elever/klass: Beror på om klasserna är storklasser eller ej, mellan 24-50.

Antal lärare i det utvalda arbetslaget: 3 stycken
Antal elever i det utvalda arbetslaget: 46 stycken
Årskurs eleverna befinner sig i: årskurs 4
Arbetsmetod: Storklass

Storklass innebär, i det utvalda arbetslaget, att man skapat grupper som består av allt från 46-52 elever från samma årskurs. Dessa barn delas på hälften och har varsitt klassrum men med många gemensamma ytor. Varje ny termin blandas klasserna och det skapas nya konstellationer vilket gör att klassrummen inte blir fasta utan det pågår en ständig rotation mellan dem och mellan eleverna. Eleverna har möjlighet att vara med och önska klasskamrater men det slutgiltiga bestämmande har de tre lärarna. Lärarna tar hänsyn till elevernas olika behov och bestämmer grupsammansättningen utifrån det och elevernas önskemål. Under terminerna blandas även eleverna i diverse mindre grupper från de båda klassrummen och under vissa tillfällen har man även lektioner med den stora gruppen. De tre lärarna delar även upp ansvaret mellan sig genom att ha hand om ungefär en tredjedel av storklassen. De tre grupperna delas in efter elevernas behov och utifrån hur stor procentdel respektive pedagog arbetar. Man framhåller i arbetslaget att fördelen med arbetssättet är att man inte står ensam som klasslärare utan ansvaret delas med andra och att gemensamt har de en samlad bred ämneskompetens vilket ger eleverna en tryggare skolgång.

5.2 Syften, orsaker, för- och nackdelar

Under den här rubriken redovisar vi de svar vi funnit intressanta i vår studie genom att plocka fram beröringspunkter och differenser dem emellan.

5.2.1 Arbetssätt och sammansättning av arbetslag

Våra sex respondenters arbetssätt utgår från interaktion men med olika metoder kring detta område. Därför har vi kunnat lokalisera både beröringspunkter och differenser vilket har sin grund i deras olika pedagogiska arbetsmetoder. Arbetslaget på Skola I arbetar med en metod som skolledningen valt att införa. De pedagoger som arbetar tillsammans gör det utifrån de ämneskompetenser de har och den aktuella kursplanen. Likaså arbetslaget på Skola II har fått sina respektive arbetskamrater och sin metod tilldelat från ledningen. Däremot arbetslaget på Skola III har skapat sin arbetsmetod utifrån personliga och praktiska val.

Alla de tre skolorna uttrycker hur undervisningen påverkar eleverna utifrån deras arbetsmetod. Skola II och III talar om den sociala vinning som deras metoder medför medan Skola I mer uttrycker den vinst som deras metod ger i fördjupad ämneskunskap. Skola I skiljer sig från de andra två genom att den inte innefattas av skolplikten. De har även valt att inte profilera sig utifrån sin pedagogiska arbetsmetod.

Nej, vi flaggar inte med det /.../ för det är inga höga söksiffror på ett progressivt pedagogiskt arbetssätt. Tvärtom håller [vi] det lite i skymundan tyvärr. Det vi flaggar med är våra tillval Dans och Teater, det är där vi vinner och det är där vi får våra söksiffror också. Jag tror inte att arbetsmetoder appellerar till femtonåringar och femtonåringars föräldrar. (Skola I, Respondent I)

När respondenterna talar om sammansättningen i arbetslaget talar de om att man finner sin plats i gruppen både på den organisatoriska nivån, vem som har ansvar för vad, men även på den personliga nivån där man t.ex. är den pådrivande, den roliga eller den strukturerade. Här talar respondenterna om personliga egenskaper som betydelsefulla för en fungerande

gruppsammansättning. Vi har även utifrån våra analyser av intervjuerna funnit några sådana återkommande personliga egenskaper; flexibilitet, lyhördhet och prestigelöshet. I våra intervjuer ger respondenterna följande definitioner av flexibilitet;

- kunna ge och ta
- kunna ändra på sig
- vara öppen för nya idéer

Vi har valt att sammanfoga dessa tre definitioner till begreppet flexibilitet eftersom vi anser att det är det respondenterna uttrycker. Vidare i våra intervjuer ger respondenterna följande definitioner av lyhördhet;

- att aktivt lyssna på varandra
- att se varandra
- ta del av interaktionen med andra

Även här sammanfogar vi dessa definitioner till begreppet lyhördhet utifrån ovan nämnda anledning. Slutligen i våra intervjuer ger respondenterna följande definitioner av prestigelöshet;

- inte hålla stenhårt på sitt eget
- våga släppa taget
- visa intresse för andra områden än det egna

Och precis som utifrån de två ovan nämnda begreppen har vi här valt att sammanfoga även dessa definitioner till prestigelöshet.

De två respondenterna på Skola I beskriver en nackdel med metoden då de anser att den inte passar alla elever. Däremot på Skola III anser de att deras arbetsmetod inte lämnar några elever utanför. Även Skola II tar upp det svåra med att fånga varje individ. De anser det vara svårt utifrån den åldersspridning som skolan måste arbeta med. Vidare talar de mycket om vad det är man lägger ner mest tid på och vad som blir fokus i arbetet. Här återkommer ord som planeringstid, elevvård, arbetslagsmöten och kursmål. Få av respondenterna uttryckte att eleverna var det som man främst måste använda sin tid till och fokusera arbetet på.

Lyhörd tycker jag att man ska va! Kunna känna empati, kunna ge och ta, visa respekt, visa intresse, men ändå visa intresse för olika riktningar. Ändå så måste vi ha det här: -
Varför är vi här? Jo, vi är här för barnen, så barnens intresse måste vara det första.

(Skola II, Respondent II)

5.2.2 Sammanfattning av arbetsätt och sammansättning av arbetslag

Sammanfattningsvis kan vi urskilja beröringspunkter för skolorna utifrån deras pedagogiska arbetsmetoder. Alla säger sig ha ett pedagogiskt uttänkt arbetsätt och arbetar i arbetslag där fokus inom arbetslaget ligger på planeringstid, elevvård och arbetslagsmöten. Samtliga respondenter ser vinster med den valda arbetsmetoden för eleverna, undervisningen och arbetslaget. Respondenterna uttrycker ett antal speciella begrepp kring de personliga egenskaper som ett gott samarbete kräver och dessa är flexibilitet, lyhördhet och prestigelöshet. Dessa nyckelbegrepp, som återkommit i alla sex intervjuerna, ser vi som spännande beröringspunkter och kommer att återkomma till dem i diskussionsdelen.

Där vi kan skönja beröringspunkter kan vi även se differenser. De pedagogiska metoderna skiljer sig i utförande och upplägg och arbetslagens uppkomst ser olika ut på de tre skolorna. De vinster som vi ovan nämnde som beröringspunkter ser vi även differenser mellan dem genom att de uttrycker olika former av vinster som social kompetens eller ämneskunskap. Enbart Skola II sätter eleven som första prioritering. En annan skillnad mellan de tre skolorna är att inte alla uttrycker några nackdelar med sin arbetsmetod.

5.2.3 Samspelet

Respondenterna på de respektive skolorna talar alla om sina personliga upplevelser där de både ser för- och nackdelar med samarbetet. De talar även om sina tankar kring eleverna och hur de ser på deras upplevelser och utveckling i lärandeprocessen och ser vinster genom att det i arbetslaget finns olika pedagogiska utgångspunkter. En av de saker som är återkommande i de sex intervjuerna är vikten av det delade ansvaret, både kring elever, föräldrakontakt och med andra kollegor. Ett flertal av respondenterna går djupare in på den interaktionen genom att uttrycka värdet av att inte stå ensam utan att ha ett mer intimt samarbete med andra pedagoger. Att vidare kunna ge varandra styrka och avlasta arbetsbördan under perioder när det behövs uttrycker flertalet är en trygghet i arbetet. Vidare tas det upp att ett tryggt arbetslag ger tryggare elever och en mer tillåtande miljö. Respondenterna betonar också hur viktigt det är att skolledningen är engagerad och välorganiserad och ger tydliga riktlinjer.

Rektorn har ansvaret för skolan resultat och har därvid, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att skolans arbetsformer utvecklas /.../. (Lpo94: www.skolverket.se)

Det skulle kännas väldigt ensamt att gå tillbaka till ett ensamarbete och jobba med en klass själv, att inte kunna bolla med någon. En väldigt stor bit är föräldrakontakten, man är aldrig ensam. Ska vi ha föräldramöte då känns det inte jobbigt när vi är tre stycken tillsammans och vi står för saker tillsammans, jämför om du hade varit ensam. Så länge allting går bra så tror jag att det går lika bra att jobba själv, men om någonting strular till sig eller man har en motgång, man får föräldrarna mot sig, man får en elev som det skär sig med, då är man väldigt ensam om man är själv (Skola III, Respondent II)

Eftersom det i skolan råder tystnadsplikt ser vi det uttryckt i intervjuerna att samtalet kring eleverna underlättas av möjlighet till interaktion med andra lärare, som har en personlig kontakt med de elever som berörs. Det skapar en styrka med arbetslagsarbete genom att flera ögon ser samma elev, vilket ger en trygghet och ett delat ansvar för lärarna. Pedagogerna ser fördelar med att vara flera olika individer då det ger större möjlighet för eleverna att finna någon att vända sig till. Att både eleverna och lärarna behöver bli sedda och bekräftade på ett personligt plan, är ett av de resultat vi fått fram.

Fyra ögon eller sex ögon ser barn på ett annat sätt än bara mina ögon gör. (Skola II, Respondent II)

... allt är roligare ju fler man är, så är det. Men det kanske är framförallt att alla behöver bli sedda, även eleverna behöver bli sedda. Man behöver få en klapp på axeln eller någon som säger –Fan vilket bra jobb du gjorde! eller –Vad lyckat det här blev!

(Skola I, Respondent I)

Respondenterna på de tre skolorna talar alla om att de genom att vara flera pedagoger ger varandra ny energi, men flera av dem tar även upp att även eleverna får ny energi genom att under dagen möta nya vuxna som brinner för olika ämnen. Men en av pedagogerna på skola II tar även upp den risk som kan uppstå med att dagen kan blir för splittrad för eleverna om inte organisationen är välfungerande.

Jag hade inte överlevt utan samarbetet här för att man är inte, man orkar inte, lika mycket hela läsåret. Så jag menar man måste ha stöd av varandra (Skola I, Respondent II)". "För barnen är det jättebra, är jag inte på humör idag så kommer X in nästa lektion, eller tvärtom barnen är inte på humör idag.

(Skola III, Respondent I)

Och så ibland gör man mer, ibland gör man mindre och den växeldragningen funkar bra mellan oss också. Är jag t.ex. genomförkyld en dag så kan någon annan träda in. Att vi turas om och drar lasset lite.

(Skola III, Respondent II)

5.2.4 Sammanfattning av samspelet

Under den här rubriken ser vi flest beröringspunkter. Samtliga respondenter ser fördelen av att inte behöva stå ensam, utan att istället dela ansvaret kring elever, föräldrar och arbetsbelastning. Eftersom det inom skolan råder tystnadsplikt påpekar respondenterna hur stort behovet är av att ha någon med samma intresse för "mina" elever att samtala med. Vidare talar respondenterna om vikten av att bli sedd av flera par ögon, vilket de även påpekar innefattar eleverna. Vi har hittat flera beröringspunkter ovan, se 5.2.2, som binder samman skolornas tankar kring det delade ansvaret. Även en differens har framkommit genom att enbart en respondent talar om nackdelen med att för många vuxna kan skapa en splittrad skoldag för eleverna.

5.2.5 Kompetensutveckling

I den interaktion som uppstår i en grupp talar respondenterna om den vidareutveckling som är oundviklig eftersom de ständigt tvingas kompromissa och tänka igenom sina egna åsikter och andras. Vidare menar flera av de intervjuade att samarbetsrollen är oerhört viktig. Det krävs av alla att vara delaktiga i det givande och tagande som lärarlagsarbetet kräver.

...man får uppmuntran och respons men också kritik. Och att man faktiskt får, och det säger jag som något positivt då, att man faktiskt blir ifrågasatt och att man tvingas tänka till. Du kan omöjligt hamna i ett slentrianmässigt beteende när du har sex andra personer som hela tiden är delaktiga i ditt arbete.

(Skola I, Respondent I)

Ovan har redan nämnts att respondenterna anser att man i arbetslag drivs till vidareutveckling genom det utbyte man har via de olika kompetenser och förförståelser som individerna i gruppen har. De tar också upp det faktum att gruppen kan ge mod att genomföra förändringar och skapa bättre förutsättningar för interaktion. En av de förutsättningar som respondenterna tar upp kring interaktionen är den konstruktiva kritik som pågår och som skapar vidareutveckling både i kollektivet och på individnivå.

Respondenterna på Skola I talar om respekten för kollegornas ämneskompetenser och alla respondenterna på de tre skolorna tar upp att de anser att det individuella får utrymme i det kollektiva. Den respons och den förankring som arbetslagen ger varandra kan anses både hämmande och utvecklande enligt vår studie. Att tillhöra ett kollektiv har många fördelar men några av respondenterna skulle ibland föredra att slippa kollektivet till fördel för det individuella utrymmet. Vidare påpeka flera respondenter hur viktigt det är med oliktankande individer i gruppen vilket genererar vidareutveckling inom arbetslaget på en professionell nivå.

Att vi har så oerhört vitt skilda kvaliteter eller hobbies eller intresseområde, ämnen och sådant och att vi också accepterar varandra som personer med alla divalater./.../ Är man för lika tror jag att man dör till slut, för då blir det liksom –Herre Gud, ska alla ha blåa tröjor jämt!?? /.../ mixen måste man ha alltså. (Skola I, Respondent II)

Återkommande i våra intervjuer är vikten av strukturen i och omkring arbetslagen. Respondenterna på Skola I talar om problem som den organisatoriska sammansättningen ger utifrån det faktum att de varje år byter gruppkonstellation på grund av rådande kursplaner. I arbetslaget på Skola II uttrycker man en frustration kring den höga personalomsättningen vilket innebär att de måste lägga mycket tid på att arbeta samman gruppen om och om igen. Gruppen på Skola III har de senaste sju åren arbetat tillsammans vilket gör att de inte har de strukturella problem som nämns ovan.

...det har ju kommit till hela tiden. Sen är det vikarier som kommer och går hela tiden. Så det gör det ju inte så stabilt. (Skola II, Respondent I)

Ett helt [arbets-]lag ramlar ner på ruta ett på nåt sätt när man får någon ny in, sen får man ju arbetaihop och man får känna på varandra, normer som är så viktigt ska drar åt samma håll och så. (Skola II, Respondent II)

5.2.6 Sammanfattning av kompetensutveckling

Även under den här rubriken har vi funnit flera beröringspunkter på de olika skolorna, som hur viktigt samspelet är inom arbetslaget är i form av exempelvis konstruktiv kritik och mod till förändring. De sex respondenterna anser även att i det kollektiva får den individuella utrymme. Samtliga menar att det är viktigt med oliktankande inom gruppen för att utvecklas i sin yrkesroll, samtidigt som de även betonar vissa personliga egenskaper som alla måste ha för att få ett fungerande samarbete, dessa utvecklas under nästa rubrik. Alla talar de om vikten av strukturens betydelse inom och utanför arbetslaget, men en differens framträder i det faktum att alla arbetslag inte har en struktur som fungerar och heller inte har samma förutsättningar för en fungerande struktur, exempelvis sammansättningen av arbetslaget och ansvarsfördelningen.

5.3 Sammanställning av betydelsefulla faktorer utifrån resultat

Under vår studie har vi funnit en rad olika betydelsefulla faktorer för samarbete i arbetslaget. Den första och en av de viktigaste, som även återkommit flertalet gånger under vår utbildning i de samtal vi fört med pedagoger under den perioden, är tid. Betydelsefulla begrepp som återkommer är struktur, ledningens ansvar och organisationen av arbetslagen och i våra intervjuer kan vi utläsa en efterfrågan av vidareutveckling av dessa områden. Bland annat efterfrågas tydligare riktlinjer från skolledningen till arbetslagen. Vi ser tydliga skillnader, men även en hel del likheter, i de svar som respondenterna har givit kring dessa begrepp.

Flera gånger har även respondenterna uttryckt den fördel som kollektivt arbete ger i form av den delade ansvarsbördan och att både pedagogerna själva och eleverna blir sedda av flera par ögon. De ser en fördel med den delade förståelsen av samtalet med och om eleverna. Vidare tas det upp att den trygghet som läraryrket känner tillsammans troligen kan överföras på de elever man har. Ny energi kan uppstå både hos lärare och elever om man skapar en rotation mellan pedagogerna. Samtidigt ser några av respondenterna att för många lärare per elevgrupp kan skapa en splittrad upplevelse för eleverna.

Vid en direkt fråga om vilka kompetenser som finns i arbetslaget påpekar enbart en respondent att ålder och erfarenhet är en kompetens. Övriga respondenter talar om sina huvudämnen och den utbildning de gått. Vi kan urskilja, vid en övergripande analys av de sex intervjuerna, att även ett antal andra faktorer anses ha stor betydelse för respondenterna i yrkesrollen, även dessa faktorer talar respondenterna om som kompetens men på ett mer indirekt sätt. Dessa faktorer är exempelvis olika intressen, olika personligheter, ålder samt yrkeserfarenhet.

En annan viktig faktor är känslan av utvecklingsmöjligheter, både på det personliga och det yrkesmässiga planet. Interaktionen mellan kollegorna, där alla får utrymme, förefaller extremt viktig för ett fungerande samarbete. Enligt vår studie har det även visat sig att en del personliga egenskaper förefaller vara viktiga för att man som pedagog ska kunna fungera i ett arbetslag. I våra intervjuer har vi funnit tre återkommande begrepp; flexibilitet, prestigelöshet och lyhördhet.

6. Diskussion

6.1 Metoddiskussion

Vi är medvetna om att vårt resultat hade kunnat se annorlunda ut om vi inte redan haft en relation till våra respondenter och om urvalet av respondenterna sett annorlunda ut, utifrån t.ex. kön, ålder och utbildning. Eftersom skolans värld ofta ter sig relativt sluten och svår att få insyn i, använde vi de kontakter vi redan hade. Och vi inser att vi haft en fördel av att kunna använda våra VFU-skolor till vår undersökning. Dessutom hade vi fördelen av att de tre skolorna arbetade med tre olika arbetsmetoder där vi hade möjlighet att se hur samarbetet fungerade utifrån dessa metoder vilket är syftet med vår studie. Vi inser även att de respondenter som vi intervjuat möjligen har ett större engagemang inför att dela med sig av sina tankar än de respondenter som utifrån tidsbrist och annat valde att inte ställa upp på våra intervjuer.

Det stora omfånget på våra intervjufrågor inser vi kan ha påverka vårt resultat genom att de gav respondenterna en större bredd för tolkning och även vid vår analys av resultaten så skapade det en bredare tolkningsmöjlighet. En del frågor i vår intervju tar upp ämnesområden som i studiens början var relevanta men efter det att syftet och frågeställningarna omarbetats så har relevansen för dessa ändrats.

6.2 Resultatdiskussion

Syftet med vår studie var att lyfta fram vilka faktorer som är betydelsefulla för samarbete genom att undersöka utvalda lärares utsagor om interaktionen dem emellan. Vi tar utgångspunkt i tre olika lärandesituationer (PBL, Tema och Storklass) och ser på lärares utsagor kring arbetssättens syfte och orsaker ur ett sociokulturellt perspektiv. Här nedan kommer vi utifrån vårt syfte genom hänvisande underrubriker genomföra det.

6.2.1 Arbetslagets organisation och riktlinjer

Eftersom det i dagens samhälle inte finns ett obligatorium att ha arbetslag har vi sett närmare på syftet med arbetslagen vid de tre utvalda skolorna. Syftet med skolornas val att arbeta i arbetslag ligger i att ge eleverna en större trygghet, ett givet antal vuxna är delaktiga i elevernas läroprocess och dessa kan dela på ansvaret kring barnen. Vi kan se en viss skillnad i betydelsen av vem som har organiserat arbetslaget, dess storlek och huruvida de anser att organisationen i arbetslaget fungerar. I vårt resultat kan vi utläsa att alla tre skolorna har arbetslag men att sammansättningen ser annorlunda ut. Skola I och Skola II har en organisatorisk sammansättning av sina arbetslag utifrån behovet på skolorna och aktuella kursplaner medan Skola III's utvalda arbetslag mer har en självvald basis där pedagogerna fått stor frihet att skapa sammansättningen. Vi kan utifrån vår studie se både fördelar och nackdelar med att skolledningen går in och skapar sammansättningen av arbetslagen. Fördelar kan vara att ledningen kan skapa en starkare struktur med tydligare riktlinjer. Detta efterfrågas av alla respondenter. I Munkhammars (2001) doktorsavhandling visar hon att pedagoger ofta saknar stöd från ledningen (Munkhammar: 2001: 165). Nackdelar kan vara att pedagogerna lätt kan bli begränsade av för strikta riktlinjer, vilket kan begränsa dem i deras vidareutveckling. Munkhammar påvisar även att när skolledningen bestämmer en

sammansättning så måste pedagogerna ändå känna stödet från ledningen för att kunna genomföra uppdraget (Munkhammar: 2001: 165-166). Vi anser att det behövs en kontinuerlig dialog och ett ömsesidigt förtroende mellan skolledning och arbetslag. På en av skolorna i vår studie har det visat sig att fastän ledningen valt sammansättningen saknas de tydliga riktlinjerna för samarbetet. Där har arbetslaget tagit egna initiativ till förändring för att de ser att den är nödvändig utifrån de direktiv som skolledningen gett. Precis som Ahlstrand (1995) uttrycker i citatet nedan ser vi att det är bra med en ledning som ger tydliga riktlinjer, men när de inte fungerar behöver lärarna egen frihet för att förändra läget. Vi anser att när skolledningen går in och sätter upp riktlinjer för arbetslagen så behövs det samtidigt ett utrymme och ett förtroende för pedagogerna att förändra situationen om den inte fungerar.

Samverkan är något positivt för lärare, men det bör vara frivilligt i vilken grad man vill samverka med varandra, vilket innehåll man i så fall vill samverka kring och sist men inte minst måste man kunna välja de kollegor som man är intresserad av att samverka med.
(Ahlstrand: 1995: 136)

Utifrån ovan nämnda citat kan vi utifrån våra intervjuer se att det måste finnas en balans mellan de riktlinjer som skolledningen ger och de ramar som pedagogerna får för sitt samarbete. Även friheten måste finnas för vidareutveckling. "Samarbete byggt på tvång brukar i de flesta sammanhang vara särdeles ineffektivt" (Arfwedson & Arfwedson: 1992: 25). Valmöjligheterna skriver Ahlstrand (1995) är nödvändiga för att inte stagnera i sin yrkesprofession samt för gruppdyamikens bästa (Ahlstrand: 1995: 136). Skola III som själva valt sin konstellation ser klara fördelar med en frivillig sammansättning genom att de blir mer sammansvetsade, det skapar ett större förtroende i profession, de står som en enad front mot yttre omständigheter som skolledning, elever och föräldrar. Skola I är nöjda med ledningens val av det nuvarande arbetslaget men ställer sig frågande till den korta tidsperiod som de har till förfogande då arbetslaget är intakt. Här menar respondenterna på Skola I att det blir svårare att hinna arbeta in metoden, skapa kontinuitet och trygghet för lärare och elever. Samtliga respondenter uttrycker att när skolledningen har inflytande i hur arbetsfördelningen ser ut så är det viktigt med tydliga riktlinjer för att inte tappa kontinuitet och trygghetskänsla. Även Skola II uttrycker det men har idag ett arbetslag som inte fungerar enligt dem själva. Den främsta anledningen till det är att ledningen gett arbetslaget direktiv men sedan lämnat dem utan resurser att verkställa dessa.

Respondenterna återkommer ständigt till organisationsbrister och resursbrister som exempelvis tid. Resultatet styrks av Munkhammars doktorsavhandling (2001) där hon påvisar det faktum att pedagoger ofta saknar tydliga riktlinjer och stöd från ledningen. Pedagogerna känner sig då utlämnade vilket genererar svårigheter i att skapa samverkan och göra ett professionellt arbete (Munkhammar: 2001: 166). Här ser vi en komplexitet i att ledningen lämnar direktiv som sedan förväntas genomföras av pedagogerna utan att de ges verktyg till det. Enligt Ahlstrands (1995) studie så uttrycker lärarna en fördel med det faktum att kollegialt arbete skapar en öppenhet för att uttrycka ett behov av hjälp och att kollegorna numera är mer benägna till att stötta varandra (Ahlstrand: 1995: 160). Vi anser däremot att det inte enbart ska vara kollegorna som ska stå för det stödet och för att verksamheten utvecklas. Munkhammar (2001) påtalar vikten av struktur eftersom man som pedagog för att ha möjligheten att vara professionell behöver tidsutrymme för samtal, reflektion och diskussion (Munkhammar: 2001: 166).

6.2.2 Kritiska ögon och yttre påverkan

De tre skolorna arbetar olika. Skola I (PBL) och II (Tema) har en förankrad pedagogisk metod medan Skola III (Storklass) främst har ett speciellt arbetssätt där undervisningen inte skiljer sig markant från andra men miljön och elevsammansättningen gör det. Skolan I ser stora vinster med sin metod genom att den skapar fördjupad kunskap hos eleverna genom att undervisningen förankras i samhället. Vid Skola II ser pedagogerna i studien att deras arbetsmetod ger vinster genom att de skapar sociala relationer mellan årskurserna. Skola III däremot ser vinster i nästan allt med sitt arbetssätt men trycker främst på att de skapar social kompetens. Skola I påpekar nackdelen med att deras metod lämnar många elever utanför på grund av ”den specifika arbetsmetoden passar inte alla, snarare ett fåtal (Respondent I, Skola I)”. Vi blir konfunderade av att Skola I jobbar med en metod som de uttalat ifrågasätter. Våra resultat visar också att den progressiva metoden inte medvetet profileras i samband med antagningen vilket vi ställer oss frågande till. Om Skola I går ut offentligt med sin profil, skulle då de elever som anser sig klara av metoden vara de som sökte sig till Skola I? Skola II är den skola som, enligt oss, ställer sig mest kritisk till sitt arbetssätt. I deras intervjuer kan vi se att de idag har svårt att se vinster med den arbetsmetod de använder men också att deras kritiska förhållningssätt har skapat en öppning för förändring.

Vi har i vår undersökning fått det bekräftat att det är av stor vikt att våga problematisera och konstruktivt kritisera sin egen verksamhet för att kunna utvecklas. Yrket innehåller vissa föreskrifter som politiska eller mer lokala om hur man ska bedriva sin undervisning men med det vill vi inte säga att det gör professionen till något låst eller statiskt. Lärare har en skyldighet att utveckla skolan och sin egen profession vilket gör att man måste ha en kritisk blick inför den samma. Det finns alltid utvecklingsmöjligheter inom olika former av arbetssätt om det finns utrymme för reflektion. Arfwedson & Arfwedson (1992) påpekar att de pedagogiska metoder som uppkommer är en form av modeflugor lärare kan då se till den historiska kontext som metoderna skapas inom, samtidigt som man ska se till de utvecklingsmöjligheter som metoderna kan ge. Med utgångspunkt i detta så ser vi en komplexitet i lärares profession, samtidigt som vi ställer oss frågande till varför alla skolorna inte ser sin egen praktik med kritiska ögon.

Som lärare influeras man automatiskt av de ideologier som finns i samhället, men man har ständigt ett ansvar för eleverna och för den yttre påverkan som kommer in i elevernas undervisning (Arfwedson & Arfwedson 1992: kap I). Även Sandström (2005) påpekar hur mycket skolan påverkas av samhället utifrån exempelvis politik och ekonomi (Sandström: 2005: 33). Vi ser en svårighet i att som lärare ha föreskrifter angående arbetsmetod samtidigt som vi vill poängtera vikten av kritiska ögon då lärarens arbete är mycket betydelsefullt i och med att de har ett stort ansvar för många individer. Utifrån våra intervjuer kan vi se att inte alla pedagoger ställer sig kritiska till sin egen verksamhet vilket kan generera att deras kompetensutveckling stagnerar och elevernas utbildning försämras. Liksom Arfwedson och Arfwedson (1992) vill vi även poängtera att det som krävs av lärare och vilka krav som faktiskt är möjligt för dem att uppfylla inte alltid är förenliga (1992: 14-19).

Utifrån Arfwedson och Arfwedson (1992) och deras diskussion kring de ständigt nya pedagogiska influenser som man som lärare möter och måste ta ställning till anser vi återigen att det är viktigt att våga ställa sig kritisk till det arbetssätt man har. Som lärare influeras man automatiskt av de ideologier som finns i samhället, men ansvaret för eleverna och vilken yttre påverkan som man anammar i sin undervisning ligger hos pedagogen och skolledningen (Arfwedson & Arfwedson 1992: kap I). Även Sandström (2005) påpekar hur mycket skolan påverkas av samhället utifrån exempelvis politik och ekonomi (Sandström: 2005: 33). Även om också vi inser den yttre påverkan som skolan utsätts för anser vi att lärarens arbete är

mycket viktigt och att de har ett stort ansvar för många individer. Utifrån våra intervjuer kan vi se att inte alla pedagoger ställer sig kritiska till sin egen verksamhet vilket kan generera att deras kompetensutveckling stagnerar och elevernas utbildning försämras. Arfwedson och Arfwedson (1992) ger uttryck åt att lärarens yrke är något väldigt komplext och att det som krävs av dem och vad som faktiskt är möjligt att uppfylla inte alltid är förenliga (Arfwedson & Arfwedson: 1992: 14-19). Vårt resultat visar att det är många delar inom skolan som måste fungera tillsammans för att skapa en väl fungerande helhet. Som pedagog kan man inte göra allt ensam, vissa faktorer påverkar i mycket hög grad arbetet. Våra respondenter uttrycker att ansvaret som man delar i ett arbetslag kan öka förutsättningarna för att förändra det som är dåligt och utveckla det som är bra. Munkhammar (2001) skriver att vår profession måste få stöd och tid för reflektion för att kunna se med kritiska ögon på yrkesrollen (Munkhammar: 2001: 166).

6.2.3 Kollegialt samarbete

Ahlstrand (1995) har sett närmar på kollegialt samarbete, hennes resultat visar på att lärarna ser stora vinster med kollegialt samarbete (Ahlstrand: 1995: 160). Enligt vårt resultat påvisar även våra respondenter det positiva med samarbete inom arbetslaget. ”En grundtanke [med lagarbete] är nämligen att kompetensen och problemlösningsförmågan ökar vid samarbete (Granström: 1990: 16-17)”. Några av respondenterna uttalade en vilja att vid vissa tillfällen arbeta ensam, men att de fördelar som samarbete ger överväger nackdelarna. Även Arfwedson och Arfwedson (1992) tar upp det faktum att skillnaden mellan ensamarbete och arbete i grupp kan vara minimal (Arfwedson & Arfwedson: 1992: 27), vilket även Respondent II på Skola II påvisa genom att hon i arbetslaget känner sig ensam ansvarig för en mycket stor arbetsbörda. Arfwedson och Arfwedson (1992) påvisar vikten av samarbete i arbetslaget för att det genererar en högre kvalitet åt arbetet. För utan samarbete kan den enskilde pedagogen inte ta del av de kollegiala resurserna som finns i ett arbetslag (Arfwedson & Arfwedson: 1992: 28). Även Kernell (2002) påtalar vikten av att ta tillvara på de kompetenser som finns inom ett arbetslag t.ex. att de äldres erfarenhet kan ge stöd åt yngre lärare och de yngre lärarna kan ge ny energi åt de äldre (Kernell: 2002: 192). Vi anser utifrån vårt resultat och utifrån tidigare forskning att fokus bör ligga på samarbete. Vi kan se en röd tråd genom vår studie att samarbete, enligt lärarnas utsagor, skapar möjligheter för bättre undervisning, välbefinnande för både pedagoger och elever samt oändliga möjligheter för vidareutveckling. Vi vill lyfta fram elevernas och pedagogernas välbefinnande genom att peka på att genom det delade ansvaret ser flera par ögon både eleverna och pedagogerna varje dag. Även respondenterna ser vikten av att dagligen bli sedda och fördelen med att dela elevvården tillsammans med andra kollegor. ”En annan viktig poäng /./ är att få hjälp att förstå och se elev med kollegors ögon (Kernell: 2002: 193)”. Eftersom lärare har tystnadsplikt, vilket gör att man inte kan delge sin tankar kring arbetet och eleverna med vem som helst inom skolan eller utanför, så ger arbete i arbetslag en möjlighet att lätta bördan, det ökar förståelsen och möjligheten att se eleven ur olika perspektiv. Detta grundar vi i respondenternas utsagor kring delad elevvård.

En annan del av pedagogernas välbefinnande är möjligheten till kompetensutveckling. Här pratar respondenterna om att hitta motivation och ny energi, både för dem själva och för eleverna. I ett fungerande samarbete skapas det, men om strukturen inte fungerar skapas heller inte dessa möjligheter för att komma bort från ett slentrianmässigt beteende. Nilsson (2005) har tagit upp vissa faktorer som hans anser är grunden för allt samarbete inom en fungerande grupp. Dessa är att få bekräftelse samt att trivas, vara effektiva, möta utmaningar och möjlighet till utveckling (Nilsson: 2005: 40-41). Våra respondenter talar även de om vikten av att känna sig bekräftad i

gruppen, de nämner det positiva med konstruktiv kritik. Som vi tidigare påpekat tar de även upp behovet av tid för att kunna skapa spelrum för utveckling. På Skola III anser man att deras arbetsätt skapar mer tid genom att de hjälps åt med allt. En respondent säger att ”man måste trivas i gruppen, men man måste inte älska alla” (Respondent II, Skola I). Utifrån våra resultat ser vi att det mindre arbetslaget på Skola III är mer sammansvetsat än något av de större arbetslagen, samtidigt som fler pedagoger i ett större arbetslag kan ge ett större flöde av intryck än det mindre arbetslaget får. Vi ser även att det mindre arbetslaget ställer sig mindre kritiska till sin egen verksamhet än vad de två större arbetslagen gör. Kan dessa komponenter ha ett samband? Kernell (2002) talar om att man i en grupp behöver nytt blod (Kernell: 2002: 192). De två större arbetslagen får ständigt nytt blod genom att man på Skola I varje år byter sammansättning och man på Skola II har en hög personalomsättning. Skola III däremot har arbetat ihop i sju års tid vilket inte har genererat något nytt blod alls. Här bör påpekas att pedagogerna på Skola I och Skola II inte ser ombytet som enbart positivt.

6.2.4 Begreppet kompetens

Våra sex respondenter påpekar, som nämnts ovan, att det individuella får plats i det kollektiva. Flertalet av dem säger även att det är mycket viktigt att vara olika för att komplettera varandra genom både ämneskunskaper men också på det personliga planet. När vi frågade vilka kompetenser de hade inom arbetslaget radade alla respondenterna upp de ämneskompetenser de besitter. Respondent I på Skola III påpekade dock att hans kollegor var gamla vilket han även såg som en kompetens. Det intressanta vi ser här är att ordet kompetens, utifrån vår studie, verkar innefatta enbart ämneskompetens för alla utom en respondent. De personliga egenskaperna, som flertalet påpekar är viktiga för att komplettera varandra, verkar hamna utanför. Senare i intervjuerna, när vi pratar om vad som gör en människa till en bra samarbetspartner, återkommer de personliga egenskaperna. Här ser vi en spännande faktor. Samtliga respondenter talar om vikten av att komplettera varandra på det personliga planet men bara en lyfter in den tanken i resonemanget kring kompetens. Vi anser att vi utifrån Granström (1990) kan se att för att kunna skapa ett bättre gemensamt språk måste lärare först se kompetens som något vidare än bara de ämneskunskaper man innehar. Men när vi däremot frågar efter deras styrka i respondenternas respektive arbetslag dyker både ämneskompetenser och personliga egenskaper upp. Gemensamt tar de upp den bredd på kompetens som vi anser finns, så som skilda hobbies, fritidsintressen, personliga egenskaper, bred ämneskompetens, passionen för yrket, lång erfarenhet, ha en gemensam syn på barnet och verksamheten, alltid sätta barnet i fokus och att dela på arbetsbördan genom att kunna arbeta över klassgränser. Medan vi kan se den övergripande helheten som de sex intervjuerna ger kring kompetens, så visar vår studie att var och en av respondenterna bara ser en liten del av denna helhet.

...Varje lärare har sin personliga ”historia”. Utgångspunkterna och motiven bakom valet av lärarbanan varierar. Man har gjort sina grundläggande ”investeringar” i åsikter och handlingsregler under olika förhållanden – så väl samhälle som skola och lärarutbildning ändras ju under årtiondenas gång. Men gemensamt för alla är, att dessa grundläggande synsätt är viktiga och utgör integrerade delar i den egna personligheten.

(Arfwedson & Arfwedson: 1992: 17)

I våra intervjuer återkommer respondenterna till tre begrepp som uttrycker de personliga egenskaper som krävs av pedagogerna för att kunna samarbeta i arbetslag. Dessa är flexibilitet,

prestigelöshet och lyhördhet. Förutom att alla respondenterna ser samarbete mellan pedagoger som positivt så uttrycker de alla, med lite olika ordval, vikten av dessa personliga kriterier. Detta fascinerade oss eftersom respondenterna påtalade det som något väldigt viktigt. Vad innebär det egentligen för lärarrollen? Innebär det att det skapas likriktade lärare? Sandström (2005) menar att vikt läggs på flexibilitet redan på lärarutbildningen (Sandström: 2005: 54). Även vi håller med om det och ser att vi genom vår utbildning fått lära oss ett språk som påvisar vissa egenskaper, så som exempelvis flexibilitet. Även lyhördhet och prestigelöshet övas upp genom gruppdiskussioner och gruppuppdrag. En annan fråga vi ställer oss är: Finns det utrymme för dem som inte innehar dessa egenskaper? Kan de också få plats i ett lärarlag? En av våra respondenter påtalade att man ibland saknar "ett riktigt arbete". När vi frågade vad respondenten menade påpekade den att ett annat arbete hade haft en bredare flora av olika individer, lärare är ganska liktänkande (Respondent I, Skola III). Även om alla respondenterna påpekade att ett fungerande samarbete kräver oliktänkande individer för att utvecklas påpekar de även att dessa tre egenskaper ska finnas hos alla. Lärare ska alltså både inneha vissa gemensamma kriterier samtidigt som man ska vara oliktänkande för att komplettera varandra. Kanske är det här en omöjlig ekvation?

6.2.5 Eleven i fokus

Utifrån att bara en tredjedel av våra respondenter uttrycker att grunden till verksamheten ligger i att eleverna alltid ska vara i fokus, känner vi oss förvånade över att de inte tryckte mer på detta faktum. Flertalet talade om samarbetets vinst främst som deras egen kompetensutveckling. Även om det självklart är en stor vinst med arbetslag, borde respondenterna ändå först och främst se eleven och dess behov som det viktigaste för arbetet anser vi. Kanske kan det vara så att de ser det som en självklarhet vilket gör att de inte uttalar det under våra intervjuer, men vi vill ändå påpeka att vi i ett par av intervjuerna kan urskilja att respondenterna faktiskt lägger fokus på sina ämnen istället för på eleverna. Vi anser att det finns en risk i att sätta ämne eller metod framför eleverna. Sandström (2005) menar att skolans verksamhet har en tendens att acceptera nya influenser, exempelvis nya metoder, för lättvindling. Enligt henne blir konsekvenserna att metod följer på metod utan att man som lärare reflekterar över varför den föregående inte fungerade (Sandström: 2005: 33-34). Kan det vara så att de pedagogiska metoder som inte fungerar lämnar elever åt sitt öde? När till exempel lärarna på Skola I uttrycker att de fortfarande bara börjat jobba med PBL, fastän det gått två år. Eller när lärarna på Skola II uttrycker att de måste omorganisera till hösten för att få ett fungerande samarbete. Vi frågar oss här vad som händer med de elever som befinner sig på skolan under inskolningsperioder eller omorganiseringsperioder? Påverkar inte det deras skolgång till det sämre? Sätter pedagogerna och skolledningen metoderna före eleverna? Utifrån vårt sociokulturella perspektiv är det i interaktionen som eleverna, och alla andra, lär. Om man som lärare inte sätter eleverna och interaktionen med dem i fokus förloras den viktiga biten av samspelet och kommunikationen med de individer på skolan som faktiskt ska ha fått mest med sig när dagen är slut. När det startas upp en ny metod eller ett nytt arbetssätt måste man först och främst se till att eleverna inte kommer i kläm mellan det gamla och det nya.

Precis som Arfwedson och Arfwedson (1992) skriver är det viktigt att introducera nyheter i små steg, man kan inte förändra allt över en natt (Arfwedson & Arfwedson: 1992: 14). Vi vill därmed inte påpeka att de skolor vi genomfört våra intervjuer på gjort just det misstaget. Men vi anser att våra intervjuer har visat att eleverna tyvärr hamnar i kläm på ett par av skolorna, med tanke på att man vid en skola ser att vissa elever lämnas utanför utan att lösa det problemet och på en annan skola inte får ett fungerande samarbete vilket påverkar elevernas skolgång. Skola I kräver med sin arbetsmetod att elevernas har ett visst socialt kapital. Med

det menar Bourdieu att hemmet spelar stor roll för elevernas framgång i skolan (Bourdieu i Dovemark, 2004: 71). Vi ställer oss frågande till ”de nya pedagogiska modeflugor” (Arfwedson & Arfwedson: 1992: 1) som kräver ett stort ansvarstagande från både eleverna och hemmen. Arfwedson och Arfwedson (1981) påpekar även att man nu kan ställa andra krav på ansvar på eleverna (Arfwedson & Arfwedson: 1981: 11), men är det rimligt att lägga ett så stort ansvar hos dem?

Enligt Dovemarks (2004) avhandling har vi skapat en ny skola som passar elever med ett starkt socialt kapital medan många andra lämnas utanför. Hon menar att de politiska förändringar som sker ger inte alla elever samma förutsättningar (Dovemark: 2004: 69). En skola för alla, där alla behandlas lika kan skapa sämre förutsättningar för de elever som har svårt med de koder som skolan innebär (Bourdieu i Dovemark: 2004: 63). Kanske ska vi, precis som Dovemark (2004) säger att vi gjort, helt lämna ”en skola för alla” för att faktiskt fokusera på att skapa ett arbetssätt som ger varje individ möjlighet till att knäcka koderna utifrån sina egna förförståelser och sitt eget sociala kapital? Vi anser, som vi ovan redan påpekat, att eleverna måste vara vår främsta prioritering. För hur gärna vi som pedagoger än vill prova på nya metoder och arbetssätt måste vi ställa oss frågan om det verkligen kommer att gynna eleverna.

Arbetsformer är tekniska hjälpmedel i lärarens professionella utrustning: de kan alla brukas – och missbrukas - för de mest olikartade syften

(Arfwedson & Arfwedson: 1981: 10)

6.3 Slutreflektion

Självklart anser vi att eleven hela tiden måste finnas i fokus! Vad som än händer i samhället, i skolan, med skolledning eller personal slutar det hela tiden med det faktum att det är eleverna som påverkas mest och det är faktiskt dem vi har ansvar för att ge en bra grund att stå på inför framtiden. När de kommunala skolorna idag mer och mer börjar profilera sig utifrån den konkurrens som finns i samhället, då hamnar metoden i allt för stort fokus tycker vi. Metoden ska inte vara det centrala! Men vi måste våga förändra det som inte fungerar och ställa oss kritiskt till metoder och utförande när vi faktiskt ser att eleverna inte når de uppsatta målen och därmed förlorar i sitt lärande.

De tre begreppen flexibilitet, prestigelöshet och lyhördhet blir oerhört intressanta när vi sätter in dem i kontexten av att sex respondenter på tre olika skolor uttrycker samma tre egenskaper som viktiga för ett fungerande samarbete. Visar det att det finns en risk i att man som pedagog blir institutionaliserad i sitt tänkande genom sin utbildning och i sitt yrkesverksamma liv? När vi ser på de resultat vi fått fram verkar det som att alla inte passar in i dagens skola. Det gäller inte bara elever utan även lärare. Men handlar begreppen ovan om en skapad retorik i skolans värld eller har den en förankring i verkligheten? Behöver vi som lärare uppnå dessa krav för att ha en plats i dagens skola? När Carlgren (2002) skriver om morgondagens lärare och lärarutbildningen så undrar hon hur mycket lärare och lärarutbildningen påverkas av det yttre. De morgondagens lärare som Calgren talar om är för oss gårdagens lärare, men vi vill ändå belysa frågorna hon ställer eftersom vi ser dom som relevanta för oss som inte har tagit steget in i arbetslivet ännu. Författaren ställer frågan om vad som är bärande inom skolans värld, vad finns hela tiden med oavsett vilka skolreformer som sätts i verk eller samhällsförändringar som sker? Vilka verktyg får vi på lärarutbildningen? Vilka saknar vi när vi möter verkligheten

(Carlgren: 2002: kap III)? Utifrån vår utbildning, den studie vi gjort och de erfarenheter vi har från skolans värld, undrar vi vilken typ av lärare det är vi formas till? Blir vi likformade? När vi ställs inför de utmaningar, som vi i vår studie presenterat och i vissa fall ställt oss kritiska till, kommer vi då våga ta steget fullt ut? Kommer vi ha tillräckligt med skinn på näsan och har vi fått verktyg i vår utbildning för att våga förändra?

Sammanfattningsvis utifrån de olika områden som vi med denna studie undersökt så borde samarbetet vara högt prioriterat i skolans värld. För att kunna effektivisera en pedagogiskt uttänkt metod, för egen kompetensutveckling och, som vi tidigare nämnt, pedagogers och elevers välbefinnande så ser vi den gemensamma nämnare som behövs, vilken är samarbete. Det är i interaktionen som vi bli människor (Säljö: 2000: Inl.) och det är i ”det möjligas konst” vi skapar framtiden.

6.4 Vidare forskning

Vi är fullt medvetna om att vi ställer en mängd obesvarade frågor i vår diskussion utifrån våra intervjuer. Vi har inte kunnat fördjupa oss kring frågorna men anser att de har gett ett större djup med intressanta infallsvinklar. Vi ser att man utifrån dessa skulle kunna forska vidare.

Vi skulle vilja peka på det faktum att det inte är säkert att lärarnas utsagor stämmer överens med deras praktik. Alltså skulle man kunna se närmare på vad lärarna faktiskt gör i sin vardag, genom observationer. Utifrån vårt syfte fanns inget behov av att göra dessa observationer men för en djupare förståelse skulle det vara intressant.

Vidare skulle man kunna göra intervjuer med rektorerna på de tre skolorna för att dels få den bakomliggande tanken kring deras arbetslag mer konkretiserad och dels för att få ett annat perspektiv på sammansättningen av och samarbetet inom arbetslagen.

Utifrån Skola 1's dolda profil så finner vi det intressant att se närmare på vad som skulle egentligen gynnar skolan bäst. Antingen att göra som idag och dölja profilen och genom det eventuellt få elever som inte klarar av att arbeta med PBL eller att sluta dölja sin profil och genom det få elever som har fått förförståelse inför arbetssättet och därmed är förberedda på att arbeta i projektform.

De tre begreppen; flexibilitet, prestigelöshet och lyhördhet, skulle vara intressanta för vidare forskning genom att man skulle kunna göra observationer för att se hur pedagoger förhåller sig till de normer de själva satt upp. Till exempel: Hur prestigelösa är egentligen de pedagoger som uttrycker att man bör vara just det för att fungera i ett arbetslag? Hur väl lever egentligen pedagogerna upp till de tre begreppen?

Kanske den mest intressanta delen för vidare forskning är relationen mellan lärarutbildningen och dagens skola. Vi menar att man därmed skulle se närmare på vad vi förbereds för i vår utbildning och hur väl det överensstämmer med den verklighet vi faktiskt kommer ut i. Är de kompatibla eller inte?

7. Referenser/Litteraturförteckning

7.1 Läroplaner:

Lgr80: *Läroplan för grundskolan 1980*. Stockholm: Skolverket

Lpo94: www.skolverket.se, hämtad: 2007-05-18

7.2 Litteratur

Ahlstrand, Elisabeth (1995). *Lärares samarbete – en verksamhet på två arenor: studier av fyra arbetslag på grundskolan högstadium*. Linköping: Linköpings Universitet

Ahlstrand, Elisabeth (1989) Rapport inom Tema Kommunikation: ”Kommunikationsmönster i arbetslag och arbetsenheter – Om samspel i kollektivt lärararbete i olika skolkulturer” (RAPP 212: 1989: 4) Linköping: Linköpings Universitet

Arfwedson, Gerd & Arfwedson, Gerhard (1981) *Arbete i lag och grupp: om grupparbete, tema, projekt, lärarlag och lokala arbetsformer i skola och undervisning* (1:a upplagan). Stockholm: Liber

Arfwedson, Gerd & Arfwedson, Gerhard (1992) *Arbete i lag och grupp: om grupparbete, tema, projekt, lärarlag och lokala arbetsformer i skola och undervisning* (3:e upplagan). Stockholm: Almqvist & Wiksell

Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2002) *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundet

Dovemark, Marianne (2004). *Ansvar-flexibilitet-valfrihet: en etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg

Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur

Egidius, Henry (1999) *PBL och casemetodik: hur man gör och varför*. Lund: Studentlitteratur

Granström, Kjell (1990). Inom Tema Kommunikation: *Arbete och kommunikation i arbetslag och arbetsenheter*. Linköping: Linköpings Universitet

Granström, Kjell (1987). Rapport inom Tema Kommunikation: ”Arbete i arbetslag och arbetsenheter inom grundskolan, några utgångspunkter” (RAPP 212: 1987: 1) Linköping: Linköpings Universitet

Kernell, Lars-Åke (2002). *Att finna balans: en bok om undervisningsyrket*. Lund: Studentlitteratur

Munkhammar, Ingmarie (2001). *Från samverkan till integration: aren för gömda motsägelser och för givet tagna sanningar: en studie av hur förskollärare, fritidspedagoger och lärare formar en samverkan*. Luleå:

Nilsson, Björn (2005). *Samspel i grupp*. Lund: Studentlitteratur

Sandström, Birgitta (2005). *När olikhet föder likhet: hur ämnesövergripande kunskapsområden formas och tar plats i skolans praktik*. Lund: Studentlitteratur

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

7.3 Internetsidor:

Humanistiska samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR) (2007). Forskningsetiska principer inom humanistisk.samhällsvetenskaplig forskning. Hämtad 2007-05-22, <http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>

www.ne.se. Hämtad 2007-05-18

Bilaga I

Intervjufrågor

Bakgrund:

1. Kön:
2. Ålder:
3. Utbildning:
4. Examensår:
5. Hur många olika skolor har du arbetat på?
6. Hur länge har du arbetat på din nuvarande skola?
7. Varför bytte du från den föregående arbetsplatsen till den nuvarande?
8. Har du arbetat inom någon annan sektor?
9. Vid Ja: Inom vilken sektor då?

Bakgrund arbetslag:

1. Hur länge har skolan haft arbetslag?
2. Hur organiserades dessa arbetslag?
3. Behövs en tydlig struktur för att få ett fungerande arbetslag?
4. Hur ser er arbetslagsstruktur ut?
5. Hur länge har ni i ert arbetslag arbetat ihop?
6. Hur många pedagoger består ert arbetslag av?
7. Vad har ni för olika kompetenser?

Ämnesspecifika frågor:

1. Hur upplever du samarbetet i arbetslaget?
2. Beskriv formen för ert samarbete inom arbetslaget. (Vad arbetar man med/Vad arbetar man inte med?)
3. Finns det gruppkonstellationer inom arbetslaget?
4. Vid Ja: Hur ser de ut?
5. Vilken är din roll i arbetslaget?
6. Vad gör en människa till en bra samarbetspartner?
7. Vilken är er styrka i arbetslaget?
8. Vad får du ut personligen av att arbeta i arbetslag?
9. Vad vinner du i din lärarroll med att arbeta kollektivt?
10. Vilket utrymme har det individuella i det kollektiva?
11. Anser du att ni arbetar med ämnesintegration?
12. Vid Ja: På vilket sätt då?
13. Vad innebär ämnesintegration för dig?
14. Skapar ämnesintegrerade metoder enbart övergripande kunskap eller både det och fördjupad ämneskunskap?
15. Vilka fördelar och nackdelar anser du att ert arbetssätt har?
16. Utifrån ert arbetssätt kan du då se att vissa ämnen blir hjälpämnen till andra?
17. Vid Ja: Vilka ämnen då? Varför tror du att det är just de ämnena?
18. Anser du att ert arbetssätt skapar bättre samspel mellan lärarna i arbetslaget?
19. Vid Ja: På vilket sätt?
20. Anser du att ert arbetssätt skapar bättre samspel mellan lärare och elever?
21. Vid Ja: På vilket sätt?
22. Anser du att ert arbetssätt skapar bättre samspel mellan eleverna?
23. Vid Ja: På vilket sätt?
24. Hur anser du att er vidare utveckling i arbetslaget bör se ut?
25. Vilken effekt vill du uppnå genom det?

Bilaga II

Utifrån analysmallen nedan har vi analyserat de olika beröringspunkterna mellan de tre skolorna och de sex respondenterna. Varje skola har en kolumn för respondent I och en kolumn för respondent II.

Beröringspunkter	PBL - I	PBL - II	Tema - I	Tema - II	Storklass - I	Storklass - II
Arbetsätt +						
Arbetsätt -						
Samspel						
Syfte bakom sammansättning						
Pers.upplevelse +						
Pers.upplevelse -						
Elevens +						
Elevens -						
Kompetensens betydelse						