

EXAMENSARBETE

Hösten 2009

Lärarytbildningen

Samarbete i skolans arbetslag

- med tre olika pedagogiska kompetenser

Författare

Ida Bernstein

Stine Wolffsen

Handledare

Solveig Perjos

www.hkr.se

Samarbete i skolans arbetslag

- med tre olika pedagogiska kompetenser

Ida Bernstein och Stine Wolffsen

Abstract

Syftet med denna uppsats är att beskriva samarbete i arbetslag mellan olika pedagogiska kompetenser i skolan. I uppsatsen redogörs för tidigare forskning beträffande de tre olika pedagogiska kompetensernas ursprungliga yrkeskultur, och vilka konsekvenser respektive yrkeskultur medfört vid förskolans och fritidshemmets integration i skolan. Forskningsbakgrunden visar pedagogiska vinster, samt vikten av målsättning och utvärdering. Teoretiska perspektiv redogör för individens och gruppens identitet och förutsättningar för samarbete. Semistrukturerade intervjuer har legat till grund för val av metod och utifrån de resultat som framkommit, har möjligheter, hinder och samarbetets konsekvenser för lärandet bearbetats i förhållande till teori och tidigare forskning. Sammanfattningsvis kan konstateras att de olika pedagogiska kompetenserna som samarbetar ser varandra som resurser som kompletterar varandra, vilket också leder till ett bättre lärande för eleverna. Vår diskussion visar att förutsättningar för ett lyckat samarbete ökar om det finns tillräckligt med tid till planering, målsättning och utvärdering. Det bör även finnas tid för samtal i arbetslaget, där diskussioner om den pedagogiska verksamheten och vad samarbetet ska leda till är i fokus. Vidare leder diskussionen till våra slutsatser om att viljan att samarbeta och den inre motivationen i arbetslaget är en förutsättning för ett gott samarbete.

Ämnesord: samarbete, arbetslag, pedagogiska kompetenser

Innehåll

1	Inledning.....	7
1.1	Syfte.....	7
1.2	Avgränsningar	8
1.3	Disposition.....	8
2	Bakgrund	10
2.1	Statliga riktlinjer och förordningar	10
3	Tidigare forskning	12
3.1	Fritidspedagogernas perspektiv	12
3.2	Förskolans integrering i skolan.....	13
3.3	Grundskollärares perspektiv	14
3.4	Perspektiv på samverkan	16
3.5	Aspekter att ta hänsyn till för ett gynnsamt samarbete.....	17
3.6	Utvärderingens betydelse	18
4	Teoretiska perspektiv	19
4.1	Organisationskultur	19
4.2	Social identitet	20
4.2.1	Självkategorisering.....	21
4.3	Variation i lärande	21
4.4	Arbetsgruppen	22
4.5	Samarbete inom gruppen.....	23
4.5.1	Kommunikativ kompetens	25
4.5.2	Utvärderingsmall som utvecklande redskap.....	26
4.6	Problemformulering.....	26
4.6.1	Problemprecisering.....	27
4.6.2	Frågeställningar	27
5	Metod	28
5.1	Urval	28
5.2	Förberedelse inför intervjuerna	29
5.3	Genomförande	30
5.3.1	Teknik och utrustning.....	30
5.3.2	Val av lokal	30
5.3.3	Utskrift och analys av material.....	32

5.4	Etiska överväganden.....	32
5.4.1	Vett och etikett	32
6	Resultat.....	34
6.1	Planeringsarbete.....	34
6.2	Samarbete	37
6.3	Arbetslaget.....	40
6.4	Sammanfattning av resultat	48
6.4.1	Samarbetets möjligheter.....	48
6.4.2	Hinder för samarbete.....	48
6.4.3	En bättre skola med samarbete.....	49
6.5	Frågeställningar	49
7	Diskussion	50
7.1	Samarbetets möjligheter	50
7.2	Hinder för samarbete	54
7.3	En bättre skola med samarbete	55
7.4	Metoddiskussion.....	57
8	Sammanfattning	58
8.1	Förslag till vidare forskning	58
9	Referenser.....	59
	Bilaga I	
	Bilaga II	

1 Inledning

Under utbildningens gång har det blivit uppenbart för oss fritidspedagoger, att vi ska samarbeta tillsammans med kollegor på skolorna för att möjliggöra lärande för eleverna. Detta kan bland annat innebära att vi ska samarbeta tillsammans med andra pedagogiska kompetenser inom skolan, så som grundskollärare och förskollärare. De verksamhetsförlagda perioderna i utbildningen har gett oss praktiska upplevelser av att samarbeta, särskilt allmänna utbildningsområdet 2. Våra respektive erfarenheter och nationella styrdokument har aktualiserat våra frågor i denna uppsats.

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Utbildningsdepartementet, 2006) uttrycker att det skall finnas en form för samarbete mellan fritidshem, förskoleklass och skola eftersom det berikar elevers lärande och utveckling. I *Lpo 94* står att läsa: *skall*, men för att en unison förståelse för samarbete ska komma till stånd för lärarkåren, tror vi att det behövs förtydligas mer explicit i skollag och läroplan vad som krävs av arbetslaget för att deras arbete ska definieras som ett samarbete. Detta för att ge eleverna allsidig utveckling och livslångt lärande enligt de intentioner som vi tolkar i skollagen, *Lpo 94* och *Allmänna råd för kvalité i fritidshem*. Våra egna erfarenheter vad gäller samarbete mellan olika pedagogiska kompetenser är att det är ett komplext fenomen, där människors förmåga till samarbete är avgörande och varierande.

1.1 Syfte

Det problem vi vill försöka beskriva i denna uppsats är hur komplext det kan vara att samarbeta och med bakgrund av de erfarenheter och statliga riktlinjer som vi nämnt i inledningen finns det anledning att undersöka vilka hinder och möjligheter samarbete i skolans arbetslag har. Medföljer kunskaper om samarbete i den formella lärarutbildningen, eller behövs särskilda kunskaper och förutsättningar för att kunna samarbeta?

Utifrån ovanstående är syftet med denna uppsats att beskriva samarbete i arbetslag mellan olika pedagogiska kompetenser i skolan.

1.2 Avgränsningar

Vår avsikt är att avgränsa studien till att beskriva samarbetet inom arbetslaget mellan grundskolläraren, förskolläraren och fritidspedagogen vid planering av aktiviteter för att nå gemensamma mål under skoltid. I den kommun vi valt att göra vår undersökning i finns det *barnskolor* och i dessa deltar elever i åldern 6-9 år. I *barnskolorna* är tre personer med olika lärarkompetenser anställda; grundskollärare, förskollärare och fritidspedagog. Vi avser att beskriva arbetet inför moment där avsikten är att använda flera kompetenser för att nå gemensamma resultat för elevgruppen. Vi avgränsar studien till de situationer där arbetslaget planerar gemensamt, alltså inte utförandet av samarbetet i klassrummet eller under lektioner. Vidare finns det en skillnad på formell och reell kompetens, vilket vi inte förhåller oss till i uppsatsen, eftersom det är för komplext att tala om huruvida individen i praktiken besitter den formella kompetensen eller ej.

Kompetens är ett mångfacetterat begrepp som innefattar flera betydelser beroende av sammanhang och individer, därför är det nödvändigt att klargöra vad vi menar. När vi talar om kompetens i denna uppsats avser vi den yrkeskompetens som individen har tillhandahållits genom formell akademisk utbildning, så som grundskollärare, fritidspedagog och förskollärare. Dessa yrkeskategorier har genom utbildning erhållit en formell kompetens som vi vill benämna *pedagogisk kompetens* i vår uppsats. Problematiken i att definiera kompetens är att det skiljer sig från utbildning till annan, eftersom exempelvis förskollärare utbildade på olika lärosäten inte har exakt samma kursplan och därmed olika formell kompetens i sitt examensbevis. Detta medför att det är upp till varje arbetslag att identifiera kompetenser inom arbetslaget, liksom det är för rektorn att avgöra vid anställning beroende av behov.

1.3 Disposition

Uppsatsen är disponerad genom att uppsatsen efter inledning följs av bakgrund, sedan forskningsbakgrund bestående av fem vetenskapliga artiklar som ligger till grund för den empiriska studien. Teorier som är aktuella för uppsatsen presenteras efter forskningsbakgrunden. En detaljerad metodbeskrivning följs av presentation av resultaten, vilka är grundade i en kvalitativ undersökningsmetod. Sammanfattning av resultat bearbetas därefter utifrån aktuella frågeställningar, som sedan följs av en diskussion där en jämförelse

mellan teori, tidigare forskning och våra resultat presenteras. Metoddiskussionen följs därefter av en sammanfattning och förslag på fortsatt forskning.

2 Bakgrund

Bakgrunden kommer att redogöra olika politiska dokument som förespråkar samarbete mellan olika pedagogiska kompetenser.

2.1 Statliga riktlinjer och förordningar

”Sveriges riksdag och regering anger mål och riktlinjer för arbetet i skolan.”, enligt regeringens beskrivning: *Ansvar för skolan i Sverige* (Utbildningsdepartementet, 2009). Därefter har de enskilda kommunerna stor frihet vad beträffar genomförandet av riktlinjerna och målen för arbetet i skolan. Skolplanerna i respektive kommuner beslutas av kommunfullmäktige. De beslutade formerna anger i sin tur rektorerna inom respektive skolenhet. Skollagen (1985:1100) rekommenderar samverkan mellan landets institutioner för att stödja skolbarnens utveckling, och det syftas särskilt på de barn som far illa.

I ett yttrande från Skolverket (Dnr 1997:333) lyfts det komplexa i att pedagogerna i förskolan och skolan ska samverka och samarbeta. Skolverket bestämmer att begreppet lärare ersätts av pedagoger och ger därmed fritidspedagoger och förskollärare rätt att undervisa i skolan utifrån de kompetenser de besitter. Genom att ersätta undervisning med pedagogisk verksamhet, har undervisning och pedagogisk verksamhet skilts åt. Pedagogisk verksamhet åsyftar den kunskap i verksamheten som inom skolan befrämjar lärande i lek och skapande. Undervisning åsyftar till ämnesundervisning i skolans olika ämnen. Problem uppstår, enligt Skolverkets yttrande, när frågor om vilken form av undervisning förskollärare och fritidspedagoger ska bedriva. Det problematiska är vad som kännetecknar en pedagogisk verksamhet och gränsdragningar mot personal inom skolan. ”Med en syn på lärande som något som ständigt pågår, i olika situationer och i ett ständigt samspel med omgivningen, blir alla vuxna i barnens omgivning viktiga, också i egenskap av pedagoger.” (Skolverket, Dnr 1997:333, s.5).

I en skrivelse från regeringen (Utbildningsdepartementet, 2001/02:188, s. 47) klarläggs vinsterna som ett samarbete mellan pedagogerna på skolan kan utgöra för elevers utvecklingsplan. Vidare belyses elevers olika förutsättningar och hur de olika lärarkompetenserna kan leda till en allsidig utbildning för eleven. I *Allmänna råd med kommentarer för kvalitet i fritidhem* (Skolverket, 2007) uttalas explicit att ett samarbete ska äga rum mellan skolans pedagoger för individens, föräldrarnas och vårdnadshavarnas bästa. I

förslaget till ny skollag (Ds 2009:25) uttrycks vikten och vinsterna vad gäller samarbete och samverkan på ett vidare sätt än tidigare skollag. Med anledning av ovanstående konstaterar vi att det finns en variation mellan kommuner, hur de tolkar begrepp som samverkan och samarbete. I en kommun har en form av samarbete tolkats som något som sker i ett arbetslag, bestående av tre olika pedagogiska kompetenser (förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger), och de riktlinjerna har angetts av kommunfullmäktige i den kommunen. Arbets sättet kallas för *barnskola*. Med anledning av att det är upp till varje kommun att organisera och strukturera skolans verksamhet är vi medvetna om att variationen mellan kommunerna innebär att tolkningen av samarbete inte alltid innebär arbete i arbetslag.

Idag fastställer inte skollagen att ett samarbete *skall* äga rum mellan olika pedagogiska kompetenser i skolan. Dock uppträder uppmaningar, som exempelvis *bör*, i skollagen. Som skollagen i dagsläget informerar om, är det upp till var och en rektor/skola hur de planerar sin verksamhet gällande samarbete och samverkan mellan institutioner och pedagogiska kompetenser. Regeringen ger i sin skrivelse en beskrivning av hur ett arbetslag, med olika kompetenser och med barnens lärande i fokus, leder till en helhetssyn på barns utveckling och lärande. ”Ett viktigt syfte är att arbetslag med olika kompetenser skall kunna utvecklas som arbetsform för att bättre möta barns olika behov av stöd och stimulans.” (Skr. 1996/97:112, s. 48).

3 Tidigare forskning

Nedan redogörs för tidigare forskning gällande samarbete mellan olika pedagogiska kompetenser och dess konsekvenser, men inleds med fritidspedagogens perspektiv av samarbete. Vidare redogörs för viktiga aspekter att ta hänsyn till vid samarbete och utvärderingens funktion för utveckling av samarbete.

3.1 Fritidspedagogernas perspektiv

Ahldén (2009) beskriver samarbete ur fritidspedagogers perspektiv. Ahldén (a.a.) belyser det faktum att det är skolledaren som avgör hur samarbetsformerna i varje skola ska se ut. Skolledaren har makten att disponera fritidspedagogernas roll i skola och på fritidshemmet. Ahldéns (a.a.) undersökning visar att det finns stora variationer vad gäller synen på fritidspedagogernas yrkesroll, både vad gäller fritidspedagogerna själva och vad gäller skolledarnas uppfattningar om fritidspedagogernas roll och kompetens. Det som verkar mest uppseendeväckande är att de som fritidspedagoger samarbetar med, skolledare och kollegor (lärare), verkar bromsa deras insatser i skolan. Åsikter om att fritidspedagogen ska fokusera på fritids och "lugna ner" sin insats i skolan lyfts av Ahldén (a.a.). Vidare belyses att fritidspedagogens reella arbetsinsats varierar från ett arbetslag till ett annat. I ett arbetslag är fritidspedagogen delaktig i planering och genomförande och i ett annat arbetslag står fritidspedagogen till lärarens förfogande, vilket innebär att det handlar om att läraren och elever ska få arbetsro i mindre grupper. Fritidspedagogen genomför då lärarens planering fast i mindre grupp. I sin diskussion poängterar Ahldén (a.a.) bristen på likvärdighet vad gäller synen på fritidspedagogernas yrkesroll.

Centrala avtal anses ha en betydande roll för hur fritidspedagogen uppfattas vad beträffar dennes kompetens och yrkesroll. Har fritidspedagogen en plats i skolan eller inte? Konflikter vad fritidspedagogernas roll i skolan ska vara, är utsliten och gammal, det verkar råda delade meningar om vilken roll fritidspedagogen ska ha i skolan, vilket Ahldén lyfter på ett tydligt sätt genom att hänvisa till äldre rapporter och tidigare undersökningar. Fritidspedagogerna själva hävdar att konflikterna kan lösas genom att tydliga riktlinjer anges om vilken roll fritidspedagogen ska fylla i skolan. Ahldén (a.a.) påpekar att den uppfattning som verkar råda är att skolans pedagogiska personal har skilda uppfattningar om lärande, vilket kan ses som ett hinder för bättre samarbete. Ahldéns (a.a.) uppfattning om den avsedda integrationen är att

den verkar ha haft motsatt verkan i förhållande till intentionerna. Det verkar som att skolan är den styrande samarbetspartnern och att fritidspedagogen enbart ska sträva efter att tillfredsställa skolans mål och syften. Ahldén (a.a.) poängterar att det är dags för de styrande att göra ett val vad gäller fritidspedagogens roll i skolan. Detta innebär att fritidspedagogen ska anställas som lärare utifrån sina kompetenser, enligt Ahldén (a.a.).

3.2 Förskolans integrering i skolan

Kärrby och Lundström (2004) redogör för förskolläraernas farhågor att träda in i skolans verksamhet och beskriver de konsekvenser det har inneburit för förskolebarnen, där verksamheten den första tiden tenderade att bli ”skolifierad”. Med ”skolifiering” menas att verksamheten blev styrd via raster och med ämnesinriktad kunskapssyn. Kärrby och Lundström (a.a.) beskriver ett historiskt perspektiv på tidigare försök till integrering mellan förskola och skola, där konsekvenserna är likartade oavsett land (Norge och Danmark), att förskoleklassens elever invaggats i skolans kulturella förhållanden. Den historiska bild som Kärrby och Lundström (a.a.) beskriver har legat till grund för en grundligare förändring i organisationen som förskoleklassen verkar i, vilket enligt Kärrby och Lundström (a.a.) medförde att läroplanen för skolan, Lpo 94, numera vilar på demokratisk fostran och ett livslångt lärande.

Kärrby och Lundström (2004) hävdar att förändringen av formulering i läroplanen ledde till att både förskolans och skolans kulturer reflekterades. Kärrby och Lundström (a.a.) konstaterar att förändringarna gav bland annat ett temainriktat arbetssätt, där lek och skapande var i fokus. Vidare hävdar Kärrby och Lundström (a.a.) att en integration kunde möjliggöras genom att skapa nya lärandekulturer, i stället för att sammanföra två ”gamla”. Kärrby och Lundström (a.a.) poängterar att det behövs samtal om organisationens utformning för att integrationen mellan förskolan och skolan ska få de positiva effekter beträffande barns lärande som är läroplanens avsikter. Kärrby och Lundström (a.a.) avslutar: ”I samspelet mellan lärare med olika utbildning och erfarenheter kan gemensam praktik vara den grund för kunskapsbyggande som på sikt kan bidra till hållbar skolutveckling.” (s. 202).

Markström (2007) problematiserar om det är möjligt att sammanföra två traditioner, och syftar på de båda ursprungsorganisationerna: förskola och skola. Gemensamt för båda traditionerna är lärande och det som skiljer dem åt är hur lärandet går till. Markström (a.a.)

hävdar att en del av problematiken i sammanförandet mellan fritidshem, förskola och grundskola är synen på lek. Grundskolan har inte haft leken som en metod för lärande, utan som ett rekreativmoment (rast) mellan undervisningstillfällena, och förskolan har använt leken som en metod för lärande. Markström (a.a.) hävdar att traditionerna har kommit varandra närmare på så sätt att planeringen har fått större fokus, samt att barnets utveckling ses ur ett holistiskt perspektiv.

Persson och Wiklund (2007) gestaltar den problematik som förskolans inträde i skolan medfört för de sexåringar som "lämnade" förskolans pedagogik och den lekfulla lärandemiljön som förskolan förespråkar. Avsikten från central organisation hade en strävan att förena verksamheterna förskola, skola och fritidshem till en helhet. Denna strävan har lett mot att förskolan och fritidshemmet sakat sin ursprungspedagogik och därmed övertagit skolans pedagogik. Förskolans ursprungliga pedagogik har, enligt Persson och Wiklund (a.a.), haft ett samspel mellan lek och lärande, vilket ställdes i motsats mot skolans pedagogik: strukturerat lärande. Vidare hävdar Persson och Wiklund (a.a.) att förskolan har påverkat skolan mot ett tematiskt arbetssätt, ett arbetssätt som haft en strävan att fördjupa kunskaper om ett specifikt område. Persson och Wiklund (a.a.) poängterar att ett tematiskt arbetssätt grundar sig på att barnen lär utifrån sina erfarenheter och intressen samt att tillvarata barnets undersökande sätt att lära, vilket Persson och Wiklund konstaterar är förenligt med förskolans ursprungspedagogik: temainriktat lärande.

3.3 Grundskollärares perspektiv

Tallberg Broman (2006) beskriver förändringarna i lärares arbete, då arbetet har gått till att bli mer inriktat på socialt arbete. Detta, hävdar Tallberg Broman (a.a.), beror bland annat på decentraliseringen av skolan, då skolan och förskolan blev styrda av mål, demokratisering med elever och föräldrars inverkan, det förväntade samarbetet mellan lärare och föräldrar, och samarbetet mellan lärare och kollegor. I en undersökning som Tallberg Broman (a.a.) genomfört framkommer att lärare beskriver den förändring som har skett i lärarens uppdrag genom att hävda att samarbetet med andra vuxna, däribland det kollegiala samarbetet som sker i olika arbetsgrupper och möten om diskussioner beträffande mål och utvärdering, har tillkommit i lärares arbetsuppgifter. I en annan undersökning, genomförd av Tallberg Broman, beskrev förskollärare och lärare i årskurs 1-3 det förändrade läraruppdraget med att otydliga politiska riktlinjer och mål i anslutning till samhällsförändringar var förlopp som påverkade

deras uppdrag. Detta var förlopp som de inte kunde påverka, och som de egentligen inte ansåg var deras ursprungliga syn på vad deras yrke innebär. Med följande ord citerar Tallberg Broman, Tallberg och Broman och Vallberg Roth (2004) (i Tallberg Broman, 2006) och poängterar att förskollärare och lärare ständigt kommunicerar, skapar ordning och fostrar barnen:

Sätter igång barnen, berättar, lugnar ner, stödjer, uppmuntrar, organiserar, dämpar bråk, instruerar, plockar fram och plockar undan, lugnar, lyssnar, reder ut konflikter, tjuatar, samarbetar med, samråder med, pratar med, tröstar, hjälper, samtalar med, ställer ordning, städar undan. (2006, s. 81)

Rhöse Martinsson (2006) beskriver förändringar i lärares arbete med att betona att det förr så ”ensamma arbetet” idag har blivit ett samarbete mellan olika kategorier av personal. Rhöse Martinsson (a.a.) beskriver vidare att lärarens roll har blivit en handledarroll där läraren ska handleda sina elever. Eleven har i sin tur också en annan roll än vad som historiskt sett var aktuellt. Nu är det eleven som väljer uppgift och tar ansvar för uppgiften, vilket är motsatsen från förr, då läraren bestämde att samtliga elever skulle göra samma uppgifter. Enligt Rhöse Martinsson (a.a.) är detta motsägelsefullt, eftersom läraren i dagsläget förväntas samarbeta med andra kollegor, medan eleverna förväntas arbeta individuellt. Rhöse Martinsson (a.a.) påstår, liksom Tallberg Broman (2006) att lärares arbete idag består av ett mycket förändrat uppdrag: att undervisa och ha omsorg om eleverna.

Rhöse Martinsson (2006) hävdar att läraryrket har förändrats, sett ur ett historiskt perspektiv, och syftar särskilt på lärare som arbetar med barn i de yngre åldrarna. Läraryrkets utveckling har gått mot ett arbete i samspel med andra personalkategorier, från att ha varit ett ensamarbete. Klassrumsdörrarna står numera öppna för insyn och lärarrollen är av en handledande karaktär. Rhöse Martinsson (a.a.) framhåller åsikter från lärare som menar att det inträde som de andra personalkategorierna har gjort i skolans värld har haft konsekvenser för läraryrket, vilket har medfört att undervisningen fått stå tillbaka. Vidare poängterar Rhöse Martinsson (a.a.) att samarbetet som arbetslagsarbetet innebär har haft både positiva och negativa inslag, eftersom det inte är givet hur det kommer att fungera. Konflikter om olika viljor belyses, och tillfällen där olika kompetenser inte kan mötas beskrivs. Rhöse Martinsson (a.a.) beskriver även de positiva effekterna av samarbete som lärare upplevt: möjligheten att få lära av varandra. Rhöse Martinsson (a.a.) hävdar att motivation är en väsentlig ingrediens i

ett samarbete, ett påstående hon grundar i en egen undersökning genomförd i två arbetslag. Det ena arbetslaget hade tagit sig an sammanslagningen genom att införa nya arbetsmetoder och på så sätt utforskat ny pedagogik tillsammans. Det andra arbetslaget i hennes undersökning hade blivit påtvingade den nya organisationen där samarbete skulle äga rum, och efter tre år hade de nyligen lärt sig om varandras förhållningssätt gentemot barnen.

3.4 Perspektiv på samverkan

Hansen (1999) försöker beskriva det problematiska och komplexa i samverkan mellan grundskollärare och fritidspedagoger utifrån den empiriska undersökningen Hansen har gjort, men ger även ett framtida perspektiv på samverkan. Hansen (a.a.) betonar att det är yrkenas omdaning och de olika yrkenas uppfattning om varandras arbetsuppgifter som är en del av det komplexa. Fritidspedagogens arbetsuppgifter har utökats genom att skolan är inkluderad i dennes yrkesutövning och grundskollärarens arbetsuppgifter har gått från att vara en ensam aktivitet till att samarbeta med andra lärare och fritidspedagoger. Hansen (a.a.) problematiserar utifrån de olika yrkesidentiteterna och de kulturella skillnaderna som ligger bakåt i historien angående de olika yrkeskategorierna. Att samverkan genom samarbete mellan de olika yrkena skulle vara en vinst för skolan och dess elever råder det inget tvivel om. Dock kvarstår att det inte är helt enkelt att sammanföra yrkesgrupper och därefter förutsätta att de utan problem ska samarbeta. Hansen (a.a.) poängterar att det krävs en tydligare beskrivning om vad som karaktäriserar de olika kompetenserna i yrkesgrupperna och föreslår att fritidspedagogerna ska erhålla ett annat innehåll i sin utbildning där de istället blir lärare i social kompetens, istället för att de läser ämneskunskaper och blir som Hansen (a.a.) uttrycker det: ”fusklärare”.

Både fritidspedagoger och förskollärare i Hansens (1999) avhandling hävdar att läraren inte tycker att deras kunskaper och kompetenser är lika mycket värda som lärarens, och att det är svårt för fritidspedagogerna och förskolläraren att ”ta plats” tillsammans med läraren. Lärarna ser både fördelar och nackdelar med samarbetet. Fördelarna är att lärarna slipper sitt sedan så länge ensamarbete i klassrummet och får någon att dela ansvaret med, samt att helhetssynen på barnen ökar. Nackdelarna är tidsaspekten för planering och att flexibiliteten blir lidande i klassrumssituationer. Eftersom planeringen innefattar flera vuxna med deras kompetenser och ansvar för ”sitt” område måste då hänsyn tas till detta. Det finns därför en risk för att

flexibiliteten minskar och att barnens behov får en lägre prioritet. Hansen (a.a.) konstaterar att vi ofta glömmer bort barnen i diskussionen om samverkan och fokuserar mestadels på de vuxnas samarbete i samverkan, eftersom detta ska ses som vinster för skolan. Hansen (1999, s. 364) refererar till tidigare forskning:

Några röster (se t ex Gummesson et al, 1992, Ziehe, 1998) ställer dock frågan om vi inte ibland riskerar att skapa en alltför heltäckande tillvaro för barnen, där alla vet allt om alla och alla "frizoner" för barnens egenstyrda liv är utplånade. För den vidare forskningen på samverkansområdet är det viktigt att uppmärksamma *barnperspektivet*, både när det gäller följderna för barns lärande i förhållande till samverkan och för barns liv i den miljö som samverkan skapar.

Hansen (1999) betonar att samverkan borde grundas på gemensamma grundsyner om barns lärande och visioner inom skolans olika yrkeskategorier. Hansen (a.a.) tillägger att det är väsentligt att redan från lärarutbildningarnas lärosäten trycka på att jämställdheten och statusen utjämnas mellan de olika yrkena, men betonar att det är viktigt att bibehålla de specifika kompetenserna som varje yrkeskategori karaktäriseras av, annars finns det ingen anledning till samverkan, enligt Hansen (a.a.).

3.5 Aspekter att ta hänsyn till för ett gynnsamt samarbete

Jairrels (1999) beskriver samarbetet mellan personal på en skola (i USA) där det råder kulturella skillnader mellan eleverna. De kulturella och språkliga skillnaderna gör att eleverna bedöms ha behov utöver de som har engelska som förstaspråk. Enligt Jairrels (a.a.) är det väsentligt för samarbetet att personalen redogör sin syn på elevers förmåga att lära, att pedagogerna använder sig av sina färdigheter vad gäller kommunikation och problemlösning, samt att målen är tydliga, eftersom det är avgörande för vilka insatser som ska göras. Om målet är tydligt påverkas möjligheten för personalen att avgöra vad deras roll i samarbetet ska leda till. Jairrels (a.a.) avslutar genom att lyfta personalens förmåga att utvärdera och att använda sig av åtgärdsprogram (instructional methods).

Jairrels (1999) betonar att det är väsentligt att personalen är medveten om hur de effektivt ska använda sig av varandra och anger riktlinjer och aspekter att ta hänsyn till för att gynna samarbetet. I arbetslaget bör det finnas en variation av discipliner, vilket kan tolkas som att det bör finnas personal med olika pedagogiska bakgrunder. Med en variation ökar chanserna för att ta in flera perspektiv i samarbetsprocessen. Jairrels (a.a.) konstaterar att med olika discipliner kan gruppens medlemmar komplettera varandra och att samarbetet kan leda till att

de olika disciplinerna lär av varandra. En annan aspekt/riktlinje är flexibilitet hos medlemmarna i gruppen. Motsatsen, avsaknaden av flexibilitet i gruppen, är förödande för att samarbetet ska ses som konstruktivt och produktivt. Jairrels (a.a.) hävdar att med flexibilitet är gruppen fri att på egen hand sätta mål och syfte med arbetet. Flexibiliteten är det som gör att gruppen utvecklas med tiden.

Jairrels poängterar (1999) att arbetslaget ska vara beredda att försvara sin existens och nytta både för sig själva och för andra. Med det menas att faktorer som till exempel tidsåtgång gör det svårt att försvara samarbete mellan olika discipliner. Vidare kan arbetslagets medlemmar uppfatta samarbetet som att ytterligare arbetsuppgifter läggs till läraruppdraget. Jairrels (a.a.) summerar genom att belysa det föränderliga samhället och konstaterar att det är väsentligt att skolans personal regelbundet prövar sina grundläggande uppfattningar om utbildning och dess innehåll. Jairrels (a.a.) framhåller att flerspråkighet och andra kulturella skillnader ska ses som en tillgång vid undervisning och att arbetslagen bör bli medvetna om varandras kompetenser för att göra mesta möjliga av utbildningen för individen, vilket bör ge positiva effekter för individuella utvecklingsplaner (instructional program).

3.6 Utvärderingens betydelse

Friend (2000) tar upp myter och missförstånd vad gäller samarbete mellan kollegor. Friend (a.a.) har en tämligen kritisk syn på människors uppfattning om samarbete och hävdar att bara för att vi är i samma rum så innebär detta inte att vi samarbetar. Vidare kritiserar Friend (a.a.) den generella uppfattningen om att lärare skulle vara bra eller bättre på kommunikation än andra. Lärares utbildning har huvudfokus på kommunikation med barn, vilket inte förutsätter att lärare är bra eller bättre på att kommunicera med vuxna eller kollegor. Friend (a.a.) poängterar att bara för att alla gör det, innebär det inte att det är bra att samarbeta. Det krävs adekvat kunskap om hur ett samarbete skall genomföras och vilka vinster det kan leda till. Friend (a.a.) poängterar att det inte är kvantitet utan kvalitet som ska vara en avgörande faktor vid beslut om samarbete och belyser utvärdering av vinsterna av samarbetet som väsentlig.

4 Teoretiska perspektiv

I följande avsnitt går att läsa olika teorier om individen och gruppen, men börjar med organisationen: skolan. Vidare presenteras teorier om samarbete utifrån olika modeller, samt kommunikationens betydelse för samarbete. Teoridelen avslutas med ett avsnitt om utvärderingsmall som redskap för samarbete.

4.1 Organisationskultur

En del av organisationsteorins syfte är att beskriva arbetsgrupper vars mål och syfte är tydligt utformade av organisationen för att arbetsgruppen ska kunna existera. Skolan är en organisation vari det finns flera organisationer och grupper. Arbetslaget är alltså en organisation i organisationen, vilket innebär att de är beroende av andra organisationers beslut och inte enbart sina egna gruppbeslut (Abrahamsson och Andersen, 2005). Svedberg (2003) förtydligar vikten av klara mål och syften för arbetsgrupper och belyser samtidigt det beroendeförhållande som råder vad gäller olika beslut som den större organisationen tar och en medvetenhet om beslutens effekter för gruppens identitet.

Organisationer har olika kulturer på grund av att det är individer som arbetar i organisationen, och individen har med sig olika upplevelser och uppfattningar som påverkar kulturen i organisationen. Individen påverkar alltså organisationskulturen, men organisationskulturen påverkar också individen (Abrahamsson och Andersen, 2005).

”Skolans kultur har av tradition haft som en förebild en arbetsplats, där barn ska få vissa baskunskaper samtidigt, upp till en önskvärd nivå under viss tid. Förskolan och fritidshemmet har en kulturell tradition med grund i det goda hemmet.” (Johansson, 2000, s. 208). Johansson (a.a.) beskriver de olika kulturer som integrerats i skolans verksamhet och redogör för fritidshemmet och förskolans kulturer som har haft en strävan att jämföras med hemmets trygga vård och omsorg om individen, medan skolan styrs av struktur och klassrumsundervisning. Johansson (a.a.) poängterar att integrationen har medfört att respektive yrkeskultur har haft ett behov av att behålla sin ursprungliga yrkesidentitet, men belyser behovet om kunskaper om varandras yrkeskulturer och pedagogiska kompetenser för ett konstruktivt samarbete.

Inom organisationen, skolan, finns olika yrkeskulturer som idag förväntas att integrera och samarbeta med varandra.

4.2 Social identitet

I studier som har gjorts i organisationspsykologi har forskare antagit en syn där de ser på gruppens individer i en kontextuell situation istället för att endast studera individer som individer. Med detta konstaterar Haslam (2004), att det måste finnas ett sammanhang och någon meningsfullhet för yrkesgruppen och då också för individen, som utgör den sociala identiteten, både för individen och för yrkesgruppen. Det är inte individens beteende som ensam avgör hur gruppens struktur är, utan gruppen som helhet kan även påverka individens beteende.

Haslams (2004) sociala identitetsteorier har utgångspunkt i olika organisationer. Det tas hänsyn till storlekar beträffande organisationer, men Haslam (a.a.) hävdar att den sociala identitetsteorin kan appliceras oavsett storlek på organisation. En organisation kan även vara en mindre grupp individer, vars syfte är att arbeta efter att uppnå resultat. Haslam (a.a.) belyser självkategoriseringsprocessen och beskriver ingående de olika faktorerna som har betydelse för självkategorisering. Dessa faktorer har en avgörande betydelse för undersökningar av organisationer, hävdar Haslam (a.a.).

Med social identitetsteori tittar man inte bara på de psykologiska förutsättningar och beteende en individ har, utan även på hur gruppen kan förändra detta för individen, beroende på vilket sammanhang och vilken identitet gruppen har tillskrivit medlemmen. Forskare tittar även på hur individen i yrkesgruppen självkategoriserar sig och på så vis får någon meningsfullhet av att tillhöra just den gruppen. Ursprungligen studerades individer och grupper genom att studera den diskriminering av andra grupper som kom att betyda mycket för den egna gruppen. Forskare inom fältet för socialpsykologi har med hjälp av social identitetsteori kunnat förklara och förstå viktiga aspekter i socialt beteende.

Inom forskning av socialpsykologi hävdar Haslam (2004) att teorin är en viktig resurs för forskare, och hävdar att teorin påvisar att det finns mer att tillskriva grupppsykologin än bara summan av dess enskilda delar. En individ har flera sociala identiteter, beroende på vilken

kontext man befinner sig i. Det är hur jag tänker på mig själv som gruppmedlem och hur jag kategoriserar mig i gruppen som avgör vilken min sociala identitet i gruppen är. För att stärka sin identitet som gruppmedlem är det väsentligt att individen tänker i ”vi”- form, istället för ”jag”- form. Synen på sig själv som en medlem i gruppen kan påverka individens förmåga att interagera och samarbeta, samt personens beteende. Social identitet spelar en viktig roll för att utvärdera och hitta lösningar på situationer för medlemmar inom organisationer. Den ger en grund till att skilja på vem/vilka individen liknar eller inte liknar, och ger därmed uppfattningar om jaget och om den sociala miljön.

4.2.1 Självkategorisering

Haslam (2004) poängterar att det sker en rad självkategoriserande processer, däribland min intellektuella (kognitiva) syn på mig själv då vi sällar oss till likar. Utöver detta finns det olika nivåer i hur jag uppfattar mig själv: som mänsklig varelse, som en social varelse i gruppen, samt uppfattningen om mig själv som en unik och personlig del i gruppen, vilket särskiljer mig från andra gruppmedlemmar. Exempelvis beträffande yrkesgrupper: om jag är fritidspedagog, då sällar jag mig till andra fritidspedagoger och inte till grundskollärare eller förskollärare. Den sociala kontexten avgör hur mycket jag har gemensamt med andra i gruppen, det vill säga om jag kan hitta en jämlike. Om jag är fritidspedagog på en tillställning med människor från andra yrkeskategorier i samhället, och träffar en som är grundskollärare, kan jag samkategorisera mig med denna människa, eftersom vi båda har förankring i skolans organisation. I motsats, om jag hamnar på en kongress för lärare, minskar sambandet mellan fritidspedagogen och grundskolläraren, eftersom fritidspedagogen nu närmar sig sin ”egen” yrkeskategori. (Haslam, a.a.)

4.3 Variation i lärande

För att möjliggöra ett lärande hos eleverna har variationsteorin introducerats, vilket i korthet innebär att olika lärandeobjekt identifieras och där tillhörande kritiska punkter. Genom variation i dimension ökar förutsättningarna för olika pedagogiska kompetenser i skolan att möta elevers olika inlärningsstilar samt olika kunskapsformer, hävdar vi.

Marton (2006) inleder med att beskriva den forskning som bedrivits med hjälp av variationsteorin. Marton (a.a) poängterar vikten av lärarnas samarbete, där de diskuterar och identifierar lärandeobjekt och kritiska aspekter i undervisningen, vilket ger ökade

förutsättningar för elevers lärande. Holmqvist (2006) poängterar att det inte finns några garantier för att det uppstår ett lärande hos en eller flera elever under en lektion och konstaterar att det handlar om att individen uppfattar olika fenomen utifrån sina egna perspektiv. Holmqvist (2006) konkretiserar variationsteorin och belyser hur olika vi erfar i lärandesituationer. Det är lärare/pedagoger som ska erbjuda variationen i undervisningen för att fler elever ska ges möjlighet att tillgodogöra sig kunskaper. Det optimala sättet är, enligt Holmqvist (a.a.), att tillsammans med kollegor identifiera lärandeobjektet samt de eventuella kritiska aspekterna som finns. Med kritiska aspekter menas bland annat att urskilja lärandeobjektets unika egenskaper, att i jämförelse med liknande fenomen uppfattas lärandeobjektets unika egenskaper ur ett annat perspektiv.

4.4 Arbetsgruppen

Nedan följer en beskrivning av Svedbergs resonemang om grupper och om arbetsgruppens existens. Svedberg resonerar om olika faktorer som är förutsättningar för att en grupp ska existera, och belyser grupper med tre personer och dess unika egenskaper. Detta är teorier som vi tycker är väsentliga för uppsatsens syfte.

Ett team består av ett antal individer – vanligtvis inte så många – med olika kompetenser som arbetar tillsammans eller med integrerade arbetsuppgifter i syfte att nå vissa mål. (Lind & Skärvad 1997, i Granberg, *Pedagogiska grunder*, Försvarsmakten, 2000)

Enligt Svedberg (2003) definieras en grupp av en rad faktorer, men det bör finnas ett ömsesidigt beroende mellan minst två personer. Vidare bör gruppens deltagare ha en syn på sig själva som gruppmedlemmar och avslutningsvis bör det finnas en kommunikation mellan gruppens medlemmar. Svedberg framhåller trots allt att en grupp bör bestå av minst tre personer. (a.a., s. 99).

Svedberg (2003) skiljer på formell och icke formell grupp, vilket i huvudsak handlar om hur gruppen formats. Om det finns ett uttalat syfte med gruppens existens och om samtliga gruppmedlemmar arbetar mot ett gemensamt mål över en längre eller kortare tid konstaterar Svedberg (a.a.) att gruppen har en formell struktur. Svedberg (a.a.) poängterar att en individ tillhör flera grupper vars karaktärer skiftar, och med det menas att Svedberg skiljer på primär- och sekundärgrupper. Ur dessa grupper föds bland annat deltagarens identitet, men det är primärgruppen som har mest inflytande över individen vad gäller grundläggande värderingar

och identitetsformande. I sekundärgruppen finns en personlig distans mellan gruppens medlemmar, vilket inte utesluter sekundärgruppens inflytande på individen i ett personligt perspektiv. Svedberg (2003) framhåller att sekundärgruppens konformitet är det uttalade eller outtalade förandet av gemensamma mål. Svedberg (a.a.) kallar en grupp bestående av tre personer för *triaden* och hävdar att i triaden är det tre personer som ska dela på det livsrum som gruppen har till förfogande. Med livsrum menas den instinktiva uppfattning som individen uppfattar i den givna stunden. I den upplevelsen inkluderas både den enskilda individen och dennes sociala omgivning. Detta innebär att individens agerande villkoras av individens livsrum, i förhållande till individen själv och individens omgivning. Livsrummet är inget statiskt utan varierar i förhållande till individens uppfattning om omgivningen. Konflikter kan medföra att individen upplever sitt livsrum som litet, vilket kan leda till att individen upplever frustration. Livsrummet kan av individen uppfattas som stort om individen i stort känner harmoni, vilket leder till att individen känner sig öppen och fri. I triaden finns tre relationer, vilket är unikt för fenomenet sociala grupper eftersom det innebär att antalet medlemmar och relationer är de samma.

Svedberg (2003) redogör för triadens relationer genom att poängtera att det finns direkta relationer och indirekta relationer beroende på vems perspektiv som antas. Person Å, Ä och Ö i en triad erfar gruppens relationer utifrån personliga förhållanden, vilket innebär att Å upplever sig ha en direkt relation med Ä och en direkt relation med Ö, men Å erfar att relationen mellan Ä och Ö är indirekt. Enligt detta synsätt vad gäller grupper, är inte en grupp med två deltagare en grupp, eftersom det inte existerar några indirekta relationer.

4.5 Samarbete inom gruppen

Nilsson (2005) konstaterar att samarbete framstår som positivt om det finns en positiv konkurrens, vilket innebär att gruppens medlemmar följer normer och ett givet socialt beteende. I händelse av motsatsen, alltså när konkurrensen mellan medlemmarna i gruppen tenderar att bli negativ, uppstår en strid om makten i gruppen. Därför hävdar Nilsson (a.a.) att en grups mål anses uppnådda om samtliga i gruppen når sina mål, vilket innebär att om en individ i gruppen inte når sitt mål så har inte gruppen lyckats uppfylla sin uppgift. Vidare poängteras att gruppen bör styras av ” [...] en inre motivation att arbeta med och för gruppen” (Nilsson, a.a. s. 57). En alltför stark personlig gruppstillhörighet kan resultera i att gruppens

medlemmar inte har målfokus på arbetsuppgifterna, utan istället tenderar att vilja socialisera tillsammans med övriga gruppmedlemmar i första hand. Nilsson (a.a.) förespråkar ett förebyggande arbete med eventuella konflikter och problem som kan uppstå i gruppen, istället för att försöka lösa de problem som uppstår under tiden de sker, liksom att inte lösa problem i efterhand.

Granström (2003) har belyst samarbete i arbetslag mellan förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger. Enligt Granström (a.a.) finns det tre olika modeller som karakteriserar samarbete: *konkurrensmodell*, *konsiderationsmodell* och *kompanjonsmodell*. ”Utgångspunkten för de tre modellerna är att de yrkesgrupper som ingår i samarbetet (teamet, arbetslaget, personalgruppen) uppfattar att de besitter unika och speciella kunskaper som de övriga inte har.” (Granström, 2003, s. 14).

Konkurrensmodellen som samarbetsmodell innebär bland annat att de olika yrkesgrupperna inte har klargjort gemensamma mål och konkurrerar om vem som ska göra vad. Den som är mest angelägen kan sägas få företräde och ofta, enligt Granström (2003), har det varit grundskolläraren som tagit besluten i samarbetet mellan förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger. ”Det betyder att konkurrensmodellen fått stort genomslag i samarbetet.” (Granström, 2003, s. 16). Att samarbeta efter *konsiderationsmodellen* innebär, enligt Granström (2003), att alla i arbetslaget tar hänsyn till varandra och arbetar aktivt för att undvika konflikter. I denna modell arbetar alla med olika uppgifter och är inte beroende av sin kollega eller av gemensamma mål. Var och en är specialist på sitt område och arbetsfördelningen medför att var och en tar hand om ”sin” del för att komplettera de andras delar. Det är på slutresultatet, när alla delar är sammanfogade, som det största fokus ligger. Granström (a.a.) lyfter en modell som mest fördelaktig när arbetslag ska samarbeta; *kompanjonsmodellen*. Det som gör denna modell mer fördelaktig framför andra är att medlemmarna i arbetslaget har gemensamma mål, de tillför sina specifika kompetenser för att nå målen och därmed känner de meningsfullhet i sitt arbete. Det är arbetslaget som gemensamt sätter upp riktlinjer för arbetet, ingen har mer eller mindre företräde och individerna i gruppen är beroende av varandra för att nå målen. För att detta goda samarbete ska komma till stånd krävs, enligt Granström (2003), ett gemensamt yrkesspråk där diskussioner förs utifrån individers tankar och idéer om hur mål ska nås och vilka

tillvägagångssätt som ska förena arbetslaget mot målen. För att citera Granström (a.a.): ”Ett samarbete utan samtal är inget riktigt samarbete.”

4.5.1 Kommunikativ kompetens

Maltén (1995) har under olika perspektiv definierat vad som menas med lärarkompetens och lyfter bland annat den kommunikativa kompetensen. Den kommunikativa kompetensen innebär kunskaper om vilka processer som verkar i kommunikationen mellan individer. Den kommunikativa kompetensen är, enligt Maltén (a.a.), väsentlig för skolans personal att inneha eftersom förmågan att kommunicera samt vara medveten om de aktuella processerna är avgörande för hur ett konstruktivt samarbete ska möjliggöras.

Maltén (1995) hävdar att dagens skolorganisation förutsätter att skolans personal samarbetar. Arbetet med exempelvis lokala arbetsplaner och utvecklingsplaner kräver överenskommelser om gemensamma mål och strategier, vilket ger tillfällen för skolans personal att använda sin kommunikativa kompetens. Maltén (a.a.) belyser arbetslaget som en grupp och redogör för de karaktäristiska drag som en grupp kan ha. Lennér-Axelsson och Thylefors (Maltén, 1995) beskriver gruppernas olika karaktärer: *en slutna grupp*, *en devitaliserad grupp* och *en splittrad grupp*. Vidare förklarar Maltén (a.a.) vad som är signifikant för varje grupp. Den *slutna gruppen* tillåter liten eller ingen insyn och kännetecknas genom att gruppens medlemmar håller vid det ”gamla” och väl beprövade. En *devitaliserad grupp* kännetecknas av bristen på motivation vad gäller arbete med skolinriktade uppgifter samt upplever gemensamma möten i arbetslag som poänglösa. En *splittrad* grupp domineras av ett egenintresse hos deltagarna i gruppen, och med det menas att det sällan genomförs gemensamma planeringar, utan kollegorna delger varandra den egna planeringen skriftligen.

Maltén (1995) poängterar att gruppernas typiska drag är representativa för de arbetslag som finns på dagens skolor, särskilt den sistnämnda - *den splittrade gruppen*. Maltén (a.a.) konstaterar att det finns grupper vars karaktär benämns som *mogen* och *flexibel*, vilken är av gynnsammare art när ett arbetslag ska samarbeta. I *den mogna och flexibla gruppen* upplever varje deltagare en trygghet eftersom de finner styrka och tolerans hos varandra. Genom regelbundna möten och en struktur som genomsyras av hjälpsamhet och problemlösning får/ges deltagarna en känsla av gemenskap. I *den mogna och flexibla gruppen* finns det en respekt för varje deltagare och dennes kompetens, vilket ses i fördelning av insatser.

Ledarskapet i gruppen domineras inte av en person utan istället fokuserar deltagarna på uppgifterna som ska genomföras.

4.5.2 Utvärderingsmall som utvecklande redskap

Gable, Mostert och Tonelson (2004) hävdar att det finns flera faktorer som gör att personal inom skolan bör samarbeta. Forskningen visar, enligt Gable, Mostert och Tonelson (a.a.), att det sällan beskrivs hur man ska samarbeta och att forskning sällan visar vilka effekter samarbetet har haft. Gable, Mostert and Tonelson (a.a.) understryker att samarbetsformerna kan förbättras genom utvärdering och presenterar en utvärderingsmall som varit grunden i artikelförfattarnas undersökning av samarbete. Gable, Mostert och Tonelson (a.a.) konstaterar att genom utvärdering kan styrkor och svagheter vad gäller samarbetet bli synliga och detta gör det möjligt för deltagarna att utvärdera hur och vad de bör samarbeta om. Det poängteras att samarbetet bör vara fruktsamt och i händelse av motsatsen, det vill säga om vinsterna är för kostsamma, bör deltagarna överväga att inte samarbeta, särskilt om det inte gynnar elevernas inläring och kunskapsinhämtning. Vidare belyser Gable, Mostert and Tonelson (a.a.), att det är utifrån utvärderingens resultat som deltagarna kan/ska förslå förändringar och att utvärderingen ger tillfälle att reflektera över eventuella vinster och förluster som gjorts via samarbetet. Reflektionerna ska resultera i analyser som kan raffinera formerna för samarbete samt ge tillfälle att avgöra i vilket/vilka forum som samarbete är idealiskt.

4.6 Problemformulering

Att kunna samarbeta är en färdighet som anses nödvändig att behärska. Flera av skolans styrdokument påvisar nyttan med att kunna samarbeta, yrkeslivet ”kräver” att vi ska kunna samarbeta, men sällan talar vi öppet om de svårigheter som det kan innebära att samarbeta. De senaste tre åren har vi som studenter övat våra färdigheter i att samarbeta. Samarbete har förväntats ske i större grupper, så kallade basgrupper, som varierat i storlek vad gäller antal deltagare och gruppens varaktighet. I mindre grupper, så kallade arbetslag, som fördelades med hänsyn till kompetenser hos de tre deltagarna (det antal som rekommenderades, men undantag gjordes där arbetslagen hade fler eller färre deltagare). Utöver de angivna grupperna konstruerades temporära grupper som diskussionsgrupper och tvärgrupper vars syfte bland annat var att jämföra och dela erfarenheter. Faktorer som de ovan beskrivna grupperna hade gemensamt var bland annat att de existerade under en begränsad tid. Vidare fanns ett visst mått av frivillighet vad gäller val av gruppdeltagare, och med handen på hjärtat tror vi att flera

av oss valde gruppdeltagare med allt större försiktighet i samma takt som erfarenheterna av samarbete ökade.

4.6.1 Problemprecisering

Syftet med uppsatsen är att beskriva samarbete inom ett arbetslag mellan olika pedagogiska kompetenser i skolan. Vi vill hävda med bakgrund av forskning och teorier att samarbete är ett komplext fenomen, en färdighet som är beroende av flera faktorer för att individerna som förväntas samarbeta ska uppfatta samarbetet som något konstruktivt och kanske till och med positivt.

4.6.2 Frågeställningar

Utifrån problemformulering och problemprecisering ställer vi följande frågor:

- Vilka möjligheter upplever personer med olika pedagogiska kompetenser, som samarbetar i arbetslag i skolan, att arbetslagsarbete har?
- Vilka hinder upplever personer med olika pedagogiska kompetenser, som samarbetar i arbetslag i skolan, att arbetslagsarbete har?
- Vilka konsekvenser har samarbete i arbetslag för gemensamma mål och för det goda lärandet för eleven?

5 Metod

Denscombe (2000) framhåller att val av metod anger ett specifikt perspektiv och genom att välja flera metoder ökar validiteten i informationen som forskarna samlar in. Olika metoder är exempelvis observation, enkätundersökning och/eller intervju. Den kvalitativa forskningen ger ett djup snarare än en bredd och därmed undersöks ett speciellt fenomen utifrån en individs upplevelser och uppfattningar, vilket inte utesluter forskarens/forskarnas tolkningar som görs utifrån teori, erfarenhet samt insamlat forskningsmaterial (Dalen, 2007). Inom socialpsykologin är det vanligt att använda intervjun som forskningsmetod, eftersom det handlar om att fånga individers personliga uppfattningar om olika fenomen (Dalen, 2007). I vår undersökning valdes den kvalitativa metoden, eftersom syftet är att beskriva samarbete i arbetslag. Detta medförde att en semistrukturerad intervju förespråkades, då förutbestämda frågor ställdes, men informanterna gavs möjlighet att öppet utveckla sina svar. (Denscombe (2000) Arbetslagen bestod av samma antal personer med vardera tre olika pedagogiska kompetenser, där den formella kompetensen hos varje individ var central under intervjun.

5.1 Urval

Efter en tids diskussion beslutades att intervjua tre arbetslag på två olika skolor i Skåne. Anledningen till valet av dessa tre arbetslag var beroende av dess tillgänglighet och villighet att delta i undersökningen, dessutom var två arbetslag för få för att erhålla tillräckligt underlag. Det finns en förkunskap om den valda kommunens skolor och arbetssätt, där arbetslag med tre olika pedagogiska kompetenser var aktuella. Dessa pedagogiska kompetenser var: förskollärare, fritidspedagog och grundskollärare. Intervjuer genomfördes med nio personer, med tre personer i varje arbetslag. Personlig kännedom mellan vissa av informanterna och oss påverkade deltagarnas villighet att ställa upp i undersökningen, men i ett av arbetslagen saknades personlig kännedom mellan oss och informanterna. Detta innebär att informanterna inte är slumpässigt utvalda, utan ett subjektivt urval har gjorts av oss. Enligt Denscombe (2000) är det subjektiva urvalet fördelaktigt om forskarna har en tidigare kännedom om ett fenomen, vilket innebär att forskarna söker upp specifika informanter som har specifik erfarenhet och kunskap i det ämnet forskarna vill undersöka.

Intervjuerna gjordes på tre olika skolor i en och samma kommun. Två av arbetslagen arbetar på samma skola. Informanterna bestod av nio personer sammanlagt: tre förskollärare, tre fritidspedagoger och tre grundskollärare.

Det praktiska samarbetet var inte aktuellt för undersökningen, utan teori och tidigare forskning beskriver hur väsentligt det är med gemensamma planeringar och utvärderingar av samarbete inom grupper/arbetslag. Därför valdes att kvalitativt beskriva arbetslagets samarbete i planeringsarbete, utvärderingsarbete samt arbetslagets identitet utifrån individens uppfattningar om arbetslaget och dess samarbete.

5.2 Förberedelse inför intervjuerna

För att få en uppfattning om intervjufrågornas relevans, samt för att tränas i att intervjua, genomförde vi två provintervjuer, vilket Dalen (2007) rekommenderar vid konstruktion av intervjuguide. Under provintervjuerna gavs en möjlighet att sätta en tidsram, samt att pröva denna. Denscombe (2000) poängterar att en tidsram är att föredra både för forskaren och för informanterna, eftersom alla människor vill ha kontroll över sin tid och det ger en viss trygghet. Eftersom informanternas svar blev lika detaljrika vid begränsad tid som vid obegränsad tid, resulterade provintervjuerna att de reella intervjuerna gav oss en korrekt tidsangivelse, där vi blev medvetna om att intervjuerna rimligen inte kunde överskrida 30 minuter. Alla intervjuerna höll sig inom tidsramen, då informanterna delgavs deras egen påverkan av tidsaspekten i intervjun före genomförandet. Vidare förklarade vi intervjuens olika teman *planeringsarbete*, *samarbete* och *arbetslag*, samt att den ena av oss agerade som intervjuare och den andra förde fältanteckningar och hade koll på tiden, vilket även framhålls av Denscombe (2000) som fördelaktigt.

Efter inledande kontakter bokades tid för intervjuer med respektive arbetslag. Intervjuerna genomfördes individuellt med varje deltagare i arbetslaget, vilket gjordes för att, som Denscombe (2000, s. 136) poängterar: ” [...] de uppfattningar och synpunkter som kommer till uttryck under intervjun härstammar från en källa: den intervjuade.”

5.3 Genomförande

Nedan följer en beskrivning av genomförandet, med hänvisning till aktuell litteratur, där vi redogör för teknik, utrustning och val av lokal, samt för utskrift och analys av material, etiska överväganden och vett och etikett.

5.3.1 Teknik och utrustning

Denscombe (2000) fastslår att det är väsentligt att forskarna kontrollerar samt försäkras sig om att den tekniska utrustningen fungerar tillfredsställande och att eventuella reservbatterier finns lättillgängliga. Dalen (2007) refererar till dagens teknik och hävdar att denna är mer hanterbar samt att informanten upplever mindre obehag än med tidigare teknisk utrustning. Med Högskolan i Kristianstads medieavdelnings försorg fick vi tillgång till en digital ljudupptagningsapparat som var liten och nätt samt hade en förträfflig ljudkvalité. Samtliga intervjuer kunde bearbetas digitalt via datorn och därmed sparas på flera olika sätt. Utrustningen effektiviserade bearbetningen av materialet eftersom vi båda hade tillgång till samma material samtidigt och därmed kunde hjälpas åt med transkriberingen av intervjuerna. Utöver inspelningsutrustningen användes klocka samt block och penna, i syfte att föra anteckningar om relevanta förlopp under intervjun.

5.3.2 Val av lokal

Enligt Denscombe (2000) kan det ses som fördelaktigt om intervjuerna utförs i lokaler med minsta störningsmoment, och att val av lokaler ska styras av forskarna, vilket ökar förutsättningarna att kontrollera intervjuerna. Vi styrde inte valet av lokaler av transportskäl. Förutom att det resulterade i en tidskrävande procedur för informanterna, ökade effektiviteten då vi kunde genomföra samtliga tre intervjuer i följd under deras arbetstid. Vi upplevde att en begäran om att arbetslaget skulle åka till av oss vald plats skulle påverka deras lust och villighet att delta i vår undersökning.

Det första arbetslaget valde själva platsen för intervjun. Rummet var ett så kallat planeringsrum, ungefär sex kvadratmeter stort, och angränsade till matsal och personalrum. Allt var lugnt tills barnen på fritidshemmen skulle äta mellanmål och samtidigt träffades delar av personalen i personalrummet. Det medförde ett störande oljud som kan ha påverkat intervjun på ett negativt sätt. Belysningen i rummet var svag och ofullständig, men detta kan ha haft en positiv effekt eftersom informanterna var avslappnade, vilket förvisso även kunde

vara effekt av de bekväma sittalternativen så som fåtölj och soffa. Den ena väggen var till hälften av glas som vette mot matsalen, trots persienner kunde aktiviteter ses, dock inte med precision.

Kontakt togs med skolans expedition för att bli hänvisade ett rum som erbjöd lugn under intervjuerna med arbetslag nummer två. Detta rum kallades ”det lilla konferensrummet” och låg intill expeditionen och aulan. ”Det lilla konferensrummet” var femkantigt och ungefär tolv kvadratmeter stort. Rummet hade en skarp belysning och ett stort ovalt bord med plats för 12 deltagare. Hela den ena väggen var av glas, vilket gav fullständig insyn för passerande samt utblick för oss som satt i rummet. Dessvärre medförde detta att ju senare intervjuerna genomfördes på eftermiddagen, desto mer störande ljud från förbipasserande högstadieelever. Under sista intervjun hälsade informanten och eleverna glatt på varandra, och vi är relativt säkra på att detta påverkade informantens svar. Detta för att under transkriberingen av intervjun upplevs informantens svar som osammanhängande och något oklara. Detta kan förvisso förklaras genom att hänvisa till indirekt kommunikation, alltså att informanten kompletterade det talade med gester och miner samt att vi som mottagare av det sagda ger en respons som är mer eller mindre medveten, vilket både Dalen (2007) och Denscombe (2000) varnar för vid val av intervju som undersökningsmetod.

Vid telefonsamtal rörande tidsplanering med det tredje och sista arbetslaget betonade vi behovet av lugn på ett sätt som vi troligen inte gjorde med de två första arbetslagen. Lokalen var belägen på källarplan. Rummet användes under övrig tid av en specifik individ med specifika behov. Rummet var ungefär åtta kvadratmeter stort och inrett med dator, bokhyllor och ett bord med plats för fyra. Det fanns förövrigt två dörrar samt ett källarfönster. Under intervjun användes angränsande rum som fritidshemslokaler, vilket hade en viss påverkan som kan uppfattas som störande under en intervju. Fyra glada barn lekte i rummet intill.

I samtliga reella intervjuer fanns störande ljud och lokalerna var inte avsedda i syfte att användas vid intervjuer. Tyvärr framgick inte hur väsentligt val av lokal var under provintervjuerna, då vi blev placerade på ett kontor på rektorsexpeditionen långt ifrån störande ljud, trots att Denscombe (2000) poängterar hur väsentligt val av lokal är.

5.3.3 Utskrift och analys av material

Denscombe (2000) poängterar nödvändigheten av transkribering för att göra materialet överskådligt och tillgängligt för forskarna. Tio transkriberingar har gjorts efter genomförda intervjuer, som sedan har varit grund till de resultat som redovisas i denna uppsats. Denscombe (a.a.) ger anvisningar som att anteckna gester och minspel under intervjun, som sedan tillförs i transkriberingsunderlaget som stöd under analysen.

Denscombe (a.a.) påpekar att resultaten kan analyseras utifrån innehållet i resultatet, vilket grundas i om forskarna söker tema och/eller mönster. Uppsatsens syfte är att beskriva samarbete i arbetslag mellan olika pedagogiska kompetenser i skolan, varpå resultaten redogörs under temarubriker. De temarubriker (planering, samarbete och arbetslag) som aktualiserats inför intervjuerna är grundade i de teoretiska perspektiv som förklaras i denna uppsats. Under utskrift och analys av resultaten har reflektioner gjorts kring de normativa svar som getts och det finns anledning att resonera kring de frågor vi ställt och om de varit normativa eller om ämnet (samarbete) i sig är normativt?

5.4 Etiska överväganden

De forskningsetiska principerna inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning ställer fyra huvudkrav enligt Vetenskapsrådet (antagen 1990), och handlar om att informanter ska vara informerade om vad deras deltagande ska leda till och hur forskaren ska skydda all information och personlig data, att forskarna måste ha informanternas samtycke (i vissa fall informanternas vårdnadshavares samtycke) och att informanterna när som helst kan avbryta sin medverkan i undersökningen. Med bakgrund av ovanstående tog vi kontakt med informanterna via telefon och sedan via e-post, där information om intervjuens innehåll och syfte delgavs i enlighet med de forskningsetiska principerna om *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (se bilaga 1).

5.4.1 Vett och etikett

Denscombe (2000) och Dalen (2007) framhåller ganska starkt att forskarna bör inta ett särskilt förhållningssätt gentemot informanterna, vilket innebär att intervjuerna bör avslutas på ett sätt som medför att det finns tid efter intervjun till diskussion. Denscombe (2000) belyser de intervjutekniska aspekterna under intervjun, och varnar för fällor som bland annat stress och tystnad. Forskaren bör ge tid för informanten att tänka igenom sina svar och då kan tystnad

uppstå, vilket inte ska stressa forskaren till att skynda på med egna ord. Dalen (2007, s. 41) framhåller att forskaren bör ha: ”Intresse och respekt för människor, smidighet rörande egna reaktioner, förmåga att visa förståelse, empati och tolerans för andras synpunkter, samt vilja att sitta ned och lyssna avspänt”.

Ovanstående togs i beaktande av oss och vi fick, genom provintervjuerna, möjlighet att kritiskt granska vårt förhållningssätt gentemot informanterna. Vi visade vår tacksamhet och respekt för deras medverkan och för deras villighet att uppoffra sin tid för vår skull. Detta eftersom informanterna informerade om att det fanns ett stressmoment tidsmässigt för dem.

6 Resultat

Vi kommer nedan att redovisa resultaten, i löpande text med enstaka citat. Intervjuernas innehåll redogörs under teman som *planeringsarbete*, *samarbete* samt *arbetslag*. Resultaten sammanfattas därefter under följande kapitel, med rubrikerna; *Samarbetets möjligheter*, *Hinder för samarbete*, *En bättre skola med samarbete*. I varje arbetslag har varje person tilldelats ett fingerat namn, samt benämns arbetslagen med siffrorna 1, 2 och 3. Arbetslag 1 och 2 arbetar på samma skola, medan arbetslag 3 arbetar på en annan skola.

Arbetslag 1

Alla i arbetslaget har formell behörig kompetens, vilket innebär att de har adekvat utbildning för sina arbetsuppgifter och de har arbetat i samma arbetslag i ungefär tio år. Anna är fritidspedagog, Beata är förskollärare och Cecilia är grundskollärare.

Arbetslag 2

Alla i arbetslaget har formell behörig kompetens, vilket innebär att de har adekvat utbildning för sina arbetsuppgifter och de har arbetat i samma arbetslag i ungefär tre år, men två av informanterna har arbetat ihop i ungefär 13 år. Dora är fritidspedagog, Erika är förskollärare och Freja är grundskollärare.

Arbetslag 3

Alla i arbetslaget har formell behörig kompetens, vilket innebär att de har adekvat utbildning för sina arbetsuppgifter och de har arbetat i samma arbetslag i två till tre år (informanternas uppgifter skiljer sig åt i detalj, därav vår oklara uppgiftslämning av antal år). Gun är fritidspedagog, Helen är förskollärare och Inga är grundskollärare.

6.1 Planeringsarbete

Terminsplanering med gemensamma mål

Samtliga informanter i arbetslag 1 är överens om att de har terminsplanering innan skolstart och att de sätter gemensamma mål i arbetslaget. Målen är kopplade till teman och till läroplan. Anna och Cecilia berättar att målen sätts upp tillsammans med arbetslag 2. Cecilia beskriver att: ” Vi sätter oss ner tillsammans och så gör vi ganska korta och konkreta mål som både vi, föräldrarna och barnen ska kunna förstå”.

Alla i arbetslag 2 är överens om att de terminsplanerar gemensamt, det skiljer sig dock i detaljer vad informanterna uppger vad de planerar. Dora och Freja berättar att de planerar olika teman inför kommande termin. Erika nämner att de planerar praktiska saker; ”inte planering för barnen”. Dora och Erika hävdar att de sätter gemensamma mål i arbetslaget. Freja hävdar även hon att de sätter gemensamma mål, men tillägger att mål sätts gemensamt med arbetslag 1. Det som avgör målen i arbetslag 2 är, enligt Dora, nationella och lokala styrdokument. Erika påpekar att de tillsammans med barnen sätter målen efter vad som är aktuellt och specifikt för just den barngruppen eller vad som sker ute i samhället. Freja berättar att arbetslaget utgår från barnen: ”Vi ser alltid barnen som det primära [...] det är ju inte alltid en viss kunskap, utan det kanske är hela den sociala biten och... ja, barnen nummer ett.”.

Samtliga informanter i arbetslag 3 uppger att de har en gemensam terminsplanering och delger information om att det är teman och grovplanering som står i fokus då. Gun belyser det faktum att hon inte närvarar under hela planeringen, eftersom de oftast brukar ha barn på fritidshemmet samtidigt. ”Å ibland är vi inte med hela tiden, för vi ska vara i barngrupp, halva dagen kanske [...]” (Gun). Gun och Hellen uppger att de sätter gemensamma mål för barngruppen, men Gun hävdar att de utgår ifrån de mål som ”ledningen” (rektorn) bestämmer. Inga uppger: ”Vi har väl inte varit så bra på det, att sätta mål under åren direkt, utan det gör nog var och en själv väldigt mycket.” På frågan om vem eller vad som avgör vilka målen blir, svarar Gun: ”Ja, det är ju ledningen som har dom övergripande.” Hellen berättar att arbetslaget utgår ifrån de nationella och lokala styrdokumenterna när målen för barngruppen sätts. Inga redogör för en omfattande fortbildningsplan där de har fått utbildning i konstruktion av pedagogiska planeringar, och poängterar att det är läroplanen som styr målen.

Gemensam och enskild planeringstid

Arbetslag 1 har två timmar och tio minuter i veckan till förfogande för arbetslagsplanering. Därutöver har Cecilia tio timmar och trettio minuter till egen planering, Anna har fyra timmar till egen planering, varav en timme är avsatt för planering tillsammans med en annan förskollärare, och Beata har tre timmar enskild planering samt en timme tillsammans med Erika. Beata och Cecilia tycker att deras planeringstid är i relation till de lektioner eller

tillfällen de håller i. Anna svarar genom att förklara att tiden de har till förfogande till planering baseras på tjänstgöringsgrad, vilket innebär ju högre tjänstgöringsgrad, desto mer planeringstid.

Arbetslag 2 uppger att de har två timmars arbetslagsplanering varje vecka. Dora och Freja anser att de utnyttjar all den tid de har till förfogande till arbetslagsplanering och att den tid som eventuellt blir över ägnar de åt att samtala om barnen i barngruppen: ”[...] då försöker vi också ta lite barnprat [...]” (Dora). Erika svarar skrattande att arbetslaget utnyttjar all den tid de har till förfogande och tillägger att arbetslaget skulle behöva mer tid. Dora anger att arbetslaget gör planeringar tillsammans, men Erika och Freja anger att grovplaneringen görs tillsammans inför teman för att sedan planeras enskilt under vars och ens ansvarsområde i utförandet. Dora och Erika har tre timmars egen planeringstid, och Dora har ytterligare en och halv timme som lärarutbildare på fältet. Freja kan inte redogöra för exakt hur många timmar hon har i egen planeringstid, men hävdar att all tid då hon inte är med barnen är hennes planeringstid. Dora upplever inte att hennes planeringstid är i relation till det antal lektioner/tillfällen som hon håller i, och berättar att de timmar hon fått tilldelade inte baseras på det arbete hon gör under skoltid, utan är den beslutade minimitiden som är grundad på verksamheten på fritidshemmet. Erika anser sig ha för lite planeringstid men tillägger att det beror på att hon har andra åtaganden också. Freja däremot anser sig ha tillräckligt med tid men påpekar samtidigt: ”[...] man vill ju alltid ha mer.”

Gun och Inga är överens om att de har en och en halv timme till arbetslagsplanering i veckan, medan Helen anser att de har två timmar i veckan. Samtliga informanter i arbetslag 3 uppger att de utnyttjar all den tid de har till förfogande till arbetslagsplanering och detta görs tillsammans. Gun upplever att tiden inte alltid används effektivt, och syftar på avbrott där andra kommer in och avbryter pågående diskussioner. Gun uppger två och en halv timmar som sin egen planeringstid, och Helen uppger fyra timmar som sin individuella planeringstid. Inga uppger tio timmar som förtroendetid och sin egen planeringstid. Gun anser inte att hennes egen planeringstid är i relation till de lektioner/ tillfällen som hon håller i och berättar att klagomål till ledningen har hänvisats till att hon ska lösa det med sitt arbetslag. Helen betonar att tidigare har hennes planeringstid varit i relation till de lektioner och tillfällen hon hållit i, men upplever nu att planeringstiden inte är tillräcklig, eftersom Helen ska skriva

individuella utvecklingsplaner (IUP) för alla sina elever. Inga upplever att hennes egen planeringstid är i relation till de lektioner och tillfällen hon håller i, men poängterar att hon planerar mycket mer utöver den tilldelade planeringstiden.

6.2 Samarbete

Den personliga innebörden av samarbete

Vad samarbete innebär generellt för var och en i arbetslaget, så kan det konstateras att det skiljer sig åt mellan informanterna i arbetslag 1. För Anna innebär samarbete att jobba tillsammans, ta hänsyn och lyssna på varandra och avslutningsvis uttrycker Anna: "[...] att man kan jobba bra ihopa". Beata anser att samarbete innebär samma syn, tanke och mål. Både Beata och Cecilia hävdar att hjälp och stöttning innebär samarbete. Cecilia anser att ett samarbete även innebär att ta tillvara på varandras olika kompetenser i arbetslaget.

För Dora, i arbetslag 2, innebär samarbete att arbeta mot gemensamt uppsatta mål. För Erika innebär samarbete att komma överens genom att diskutera öppet med varandra i arbetslaget, detta för att få en gemensam barnsyn. Hon nämner att det är väsentligt att ge och ta, samt att anamma varandras olikheter där åsikter och personligheter kan skilja sig åt och "det är okej". Erika: "Jag tycker att samarbete är att vi drar åt samma håll... hela tiden". För Freja innebär samarbete en öppenhet mellan varandra, att använda sig av varandras kompetenser samt att ha insikt i varandras situationer och kunskaper.

För Gun, i arbetslag 3, innebär samarbete att "alla drar åt samma håll", och tillägger att tiden de har gemensamt i arbetslaget räcker till att strukturera det praktiska arbetet, men inte till att diskutera tillräckligt. Helen hävdar att samarbete innebär att kunna samtala öppet och positivt. För Inga innebär samarbete att hjälpas åt och "utnyttja varandras tillgångar", samt att arbetslaget ser samtliga barn som "sina".

Samarbetets karaktär i arbetslagen

Anna och Beata är jämförbara då de beskriver vad som kännetecknar samarbetet i deras arbetslag, eftersom de framhåller diskussioner dem emellan där alla lyssnar och känner varandra väl. Anna och Cecilia påpekar att respektive kompetens tillvaratas. Cecilia utvecklar detta med att konkret beskriva varje kompetens ansvar.

Dora, i arbetslag 2, upplever att samarbetet i hennes arbetslag karaktäriseras genom öppenhet och ”mycket hjärta”. Erika påpekar att det inte bara handlar om arbetet de utför i arbetslaget, utan även deras personliga relationer sinsemellan. Freja upplever att arbetslagets samarbete karaktäriseras genom öppenhet och ärlighet mot varandra. Hon påpekar bemötandet mot barnen som det mest väsentliga och att det är de helt överens om i arbetslaget.

På frågan om vad det är som karaktäriserar samarbetet i arbetslag 3, svarar Gun att det har varit slitningar mellan medlemmarna i arbetslaget. Detta kan, enligt Gun, bero på sjukskrivningar, ingen feedback från ledningen, samt att det aldrig finns tillräckligt med tid till att prata ut. Gun poängterar att det i efterhand är triviala problem, men att just då upplevdes det som stort. Helen nämner ett tillfälle som karaktäriserar samarbetet i arbetslaget över lag. Hon beskriver ett temaarbete där arbetslaget hade ”kört fast” och de satte sig ner och försökte lösa det genom att alla delgav varandra idéer. Det är Inga som strukturerar och planerar det som sedan övriga i arbetslaget godkänner, konstaterar Helen. Gun och Inga redogör på olika sätt för ett komplicerat förhållande kring barn i behov av särskilt stöd, vilket båda uppger som en svårighet i att få samarbetet i arbetslaget att fungera. Inga upplever att det är svårt att samarbeta och antyder att de av olika skäl inte känner varandra särskilt väl och saknar kännedom om varandras ”nivåer”. Inga avslutar sitt svar på frågan: ”Och då trampar man in på varandra, och ja, det är jättesvårt.”

Förändringar i samarbetet över tid

På frågan om samarbetet har förändrats över tid, svarar informanterna i arbetslag 1 att de genom åren har lärt känna varandra bra och att de kan prata med varandra om det behövs, annars finns det också tillfällen där de inte behöver säga något, eftersom de känner varandra så väl.

På frågan om samarbetet har förändrats över tid, svarar Dora i arbetslag 2, att i början av ett samarbete är det ”nyhetens behag” som karaktäriserar samarbetet, och detta anser Dora att hennes arbetslag har passerat och kvar finns respekten för varandra där de olika åsikterna förvaltas väl. På samma fråga svarar Erika att ”det är en resa” som ska förena tre personer och den resan ska leda till en gemensam destination. Hon påpekar att det är individerna som är

avgörande för hur samarbetet ska fungera: ” [...] Det är ju människorna... hur vi är mot varandra, hur vi tar emot, hur vi låter [...]”. Freja beskriver ett mer komplicerat förhållande kring hur deras arbetslagssamarbete började. Hon uppger att hennes tidigare samarbete och kännedom om Erika måste ha varit komplicerat för Dora, eftersom när Dora anställdes hade Freja och Erika redan samarbetat och känt varandra i många år, vilket Freja tror var en tuff start för Dora. Freja betonar att idag är alla tre i arbetslaget ett sammansvetsat arbetslag.

Gun hävdar att samarbetet har förändrats över tid, men talar i första hand om tiden som inte finns till diskussion om barngruppen, vilket hon upplever som ”slitningar” i arbetslagsarbetet. Helen upplever inte att hon har sett någon förändring över tid med samarbetet i arbetslaget, men tillägger att temaarbetets barngrupperingar har förändrats/fördelats över tid. Inga upplever att samarbetet ”nog” har förändrats över tid: ”Ibland är det till det bättre och ibland funkar det inte.”

Samarbete i arbetsbeskrivningen

Ingen av informanterna i arbetslag 1 kan säga om deras arbetsbeskrivning konkret uttrycker att de ska samarbeta med sina kollegor, men de tycker att det är självklart, eftersom det tillhör deras yrkesroller samt att organisationen de arbetar i är *barnskola*. Angående om samarbete i arbetsbeskrivningen uttrycks, anser alla i arbetslag 2 att det är en självklarhet att samarbeta i arbetslag, men de är inte säkra på att det står i deras arbetsbeskrivning. Freja hävdar att det tillhör lärarrollen.

Gun, i arbetslag 3, berättar att arbetsbeskrivningen är otydlig, men förmodar att det står att hon ska samarbeta, eftersom det tillkommer uppgifter där hela tiden, hävdar hon. Helen bekräftar att det står om samarbete i arbetsbeskrivningen och ger många exempel på när hon förväntas att samarbeta, fast då med andra förskollärare på skolan. Inga är osäker på om hon har någon arbetsbeskrivning över huvudtaget, men poängterar att hon förutsätter att samarbete ska ske i arbetslag i barnskola.

6.3 Arbetslaget

Arbetslagsbeskrivning och roller

Gemensamt för samtliga informanter i arbetslag 1 är när de redogör för arbetet i arbetslaget och berättar att arbetet fördelas efter pedagogisk kompetens och ansvarsområden. Beata har huvudansvar för förskoleklassen, Cecilia har huvudansvar för skolrelaterade ämnen och Anna har huvudansvar för fritidshemmet. Under skoltid har Anna inget huvudansvar, utan stöttar i praktiska ämnen för att hon anses vara bra på det, enligt sig själv och de andra i arbetslaget. Uppfattningen om vem som har ledarskapet i arbetslaget skiljer sig åt mellan informanterna. Beata tycker att det är hon som ofta strukturerar upp arbetet, men Anna tycker att det är Cecilia som gör detta arbete. Samtidigt beskriver alla informanterna att ledarskapet alternerar och Cecilia anser att ledarskapet är direkt kopplat till aktuellt ansvarsområde (pedagogisk kompetens) i förhållande till vad som ska ske i verksamheten just då. Deras personliga roll i arbetslaget beskrivs av var och en, där Anna upplever sig själv som ”glädjespridare”, som praktiskt lagd samt fokuserad på elevernas hälsa. Beata anser att hennes roll i arbetslaget är ordning och reda. Cecilia ser sig själv som en idéspruta. Det som skiljer rollerna åt, enligt informanterna i arbetslag 1, är deras yrkesbakgrunder och pedagogiska kompetenser, vilket leder till att de kompletterar varandra.

Dora berättar om sina arbetskamraters egenskaper i arbetslag 2 på uppmaning om att beskriva arbetslaget. Hon beskriver Freja som duktig med barnen, strukturerad och den som håller ordning och reda. Vidare beskriver Dora sig själv och Erika som lite ”virriga” och skrattar när hon förklarar att de har andra uppdrag utöver sina ordinarie arbetsuppgifter. Erika beskriver sitt arbetslag som det ”stora” och förklarar att hon anser sig tillhöra ”det stora arbetslaget”, vilket syftar på både arbetslag 1 och arbetslag 2. (Erika går inte in på ”det lilla arbetslaget” (arbetslag 1) trots att uppmaningen upprepas fler än en gång.) Freja beskriver arbetslagets medlemmar som Dora, Erika och sig själv, men nämner även ytterligare två andra med olika arbetsuppgifter. Dessa två är inte delaktiga i arbetslagsplaneringen men arbetar ibland tillsammans med arbetslag 2 i undervisningen. Vidare nämner Freja att hon känner stor samhörighet med arbetslag 1, då de ”pratar över gränserna” och har kännedom om varandras barn.

Samtliga i arbetslag 2 är överens om att arbetsfördelningen i arbetslaget är uppdelat efter pedagogisk kompetens, vilket innebär att Dora och Erika kompletterar Freja med praktiska moment och skapande. Freja ansvarar för de teoretiska momenten i undervisningen, samt tar sig tid till de barn som behöver extra hjälp. Var och en gör det den är utbildad för och är bäst på, hävdar Freja. Erika lyfter att arbetslaget hjälps åt med bland annat den individuella utvecklingsplanen (IUP). Ingen och alla är ledare i arbetslaget, anser samtliga informanter. ”Vi är ledare allihop och vi säger vad vi tycker och den ene ger och den andre tar och tvärtom.” (Freja)

Doras roll i arbetslaget beskriver hon som att hon är den som alltid finns till hands för de andra och en som de andra i arbetslaget kan lita på. Dora beskriver sin roll som att vara den som ”bidrar mycket med det sociala med barnen”. Erika beskriver sin roll i arbetslaget som en som bidrar med mycket idéer och nyheter. Freja beskriver sig vara den som har bra minne och bidrar med en god struktur till arbetslaget. Dora upplever inte att hennes roll skiljer sig från övriga i arbetslaget, förutom att uppdelning efter pedagogiska kompetenser finns, men tror inte att barnen uppfattar deras olika roller. Erika upplever att hon är mer lekfull och har mer fantasi än de andra i arbetslaget. Freja uppger de pedagogiska kompetenserna som det som skiljer hennes roll från övriga i arbetslaget och poängterar hennes ansvar för barnens läs- och skrivutveckling samt för matematiken.

Men jag måste ju prioritera de sakerna, för skulle det vara att vi åker för mycket till skogen, vi går för mycket på utflykter, så måste jag se till att jag får in tid för att barnen inte får missa för mycket matte, för mycket läsa. Jag måste ha mina läsläxor gjorda för annars blir det inte rätt för barnen. [---] Där är min roll annorlunda än vad... ehh... deras är. De kan gå mer på leken och mer gå på den här spontana ”nu gör vi så och så”. [---] Jag är här för att lära barnen att läsa och räkna, nummer ett. (Freja)

Samtliga informanter i arbetslag 3 redogör för arbetslaget och arbetsfördelningen med att beskriva ansvarsområden efter pedagogisk kompetens, vilket innebär att informanterna beskriver de tre olika pedagogiska kompetenserna som ingår i arbetslaget. Inga uppger sin och de andras ansvarsområden med att Gun har ansvar för fritidsverksamheten, idrott, livskunskap och läsgrupper, Helen har ansvar för förskoleklassens elever och Inga har ansvar för klass 1, 2 och 3.

Gun anser att hennes roll i arbetslaget är att ha ansvar för fritidshemmet samt uttrycker: ”Och sen går jag ju in då för olika bitar i skolan”. Helen uppger att hennes roll är att ha ansvaret för sexåringarna i verksamheten. Inga hävdar att hennes roll i arbetslaget är att ha ansvar för det som har med skolan att göra. ”Jag är den som har ansvaret för skolbiten, kan man säga. Även när vi gör gemensamma saker som tema [...] så någonstans vilar liksom ansvaret för det på mig också.” (Inga). Samtliga informanter anser att deras roller skiljer sig åt från övriga i arbetslaget och syftar på de olika ansvarsområden de har. Gun och Helen upplever inte att det finns någon ledare i arbetslaget, medan Inga hävdar att det är hon som är ledaren. Detta förklarar Inga med att hon har det mesta och största ansvaret, vilket innebär att Inga ibland upplever att hon tar för mycket ansvar.

Styrkor, egenskaper och kompetenser i arbetslaget

Arbetslag 1 tillskriver varandra styrkor som att vara positiva, lugna, glada och strukturerade. Som viktiga egenskaper och kompetenser för arbete i arbetslag, anser samtliga i arbetslag 1 att vara bra på samarbete är en förutsättning och de nämner egenskaper som lyhördhet, öppenhet och att våga stå för sin yrkeskategori och inte försöka vara någon annan. Beata: ” Man ska inte vara tre stycken likadana, för då blir det lite tokigt”. Cecilia lyfter stöttning och ”peppning” från de andra i arbetslaget som viktigt och berättar: ”Det har vi sagt till varandra, att man kan komma hit och ha en dålig dag och så blir man glad när man träffar sina kollegor och det är härligt!” Samtliga lyfter samtal och diskussion som en viktig ingrediens i arbetslaget. Anna och Beata uttalar att barnen är i fokus för arbetslaget och Cecilia värdesätter de andras insyn i barnens tid på fritids, vilket medför att Cecilia anser sig få en mer holistisk syn och större förståelse för barnens hela situation och på så sätt kompletterar arbetslagets pedagogiska kompetenser varandra.

I arbetslag 2 framhåller Dora att hennes styrkor är att vara tillgänglig för de barn som har svårigheter i skolan, att arbeta med barnens sociala utveckling, och hon anser sig vara bra på konflikthantering. Erika har svårt att nämna sina egna styrkor och hoppar gärna vidare till nästa fråga i intervjun. Freja nämner struktur och mycket framförhållning i arbetet som sina styrkor, men poängterar vidare att hennes bemötande av barn är en av hennes starkaste styrkor, framförallt bemötandet av de barn som har svagheter i kunskapsinhämtningen. Dora påtalar de andras styrkor som att de har ett stort hjärta när de planerar och arbetar tillsammans

med barnen, att de alltid tar sig tid till att diskutera och komma fram till lösningar för barnen. Erika upplever Frejas styrkor genom att Freja alltid är tillgänglig för de barn som har svårigheter i skolan, hon tar sig tid till att hjälpa dem. Doras styrkor, enligt Erika, är att måna om både individen och gruppen och poängterar att Dora är den bästa fritidspedagog hon någonsin arbetat tillsammans med, bland annat eftersom Dora är full av känslor och har en närhet till barnen. Freja upplever Doras och Erikas styrkor genom att de sätter barnen i fokus och har ett bra bemötande gentemot barnen, samt att de är flexibla och kreativa.

Som viktiga egenskaper och kompetenser för arbete i arbetslag, betonar Dora att samarbete är viktigt, ”att kunna ge och kunna ta”. Dora beskriver sin tidigare privatperson som självkritisk och att hon inte vågade visa sina svagheter. Detta var ingen bra strategi i arbetslaget, visade det sig, och med tiden har Dora lärt sig vilka vinster en öppenhet erhåller: ”Så när jag väl visade mina svagheter, så liksom... ’Men då hjälps vi åt här, fixar vi det’”. Erika anser att det är viktigt att kunna uttala vad man tänker i olika diskussioner i arbetslaget och att alla har förmågan att kunna lyssna på varandra. Erika anser att goda egenskaper och kompetenser för arbete i arbetslag är att vara målinriktad med arbetet och att alla visar respekt för varandras arbete. Erika betonar även vikten av att våga pröva nya arbetssätt: ”Det är inte säkert att det blir bra, men man ska våga göra det för att inte stanna i arbetssättet i en grupp [...]”. Freja hävdar att ödmjukhet, lyssna på varandra och hjälpa varandra är viktiga egenskaper och kompetenser för arbete i arbetslag, och tillägger att det är väsentligt att våga säga vad man tycker och kunna stå för det man säger och tycker.

Gun beskriver sina styrkor i arbetslag 3 med att framhålla arbetet med barnens sociala utveckling, så som konflikthantering. Helen upplever sina styrkor som att vara positiv och tillföra ”lite go” i arbetslaget. Inga anser att hennes styrka är att hon är lugn: ”Hetsar inte upp mig för någonting”. På frågan om de andras styrkor i arbetslaget, redogör Gun återigen för respektive kollegas pedagogiska kompetens. Helen anser att Ingas styrka är att vara påläst och ha mycket fakta med sig, och Guns styrka är det sociala, enligt Helen. Inga upplever Guns styrka i att hon är socialt bra: ”Hon är jätteduktig på att diskutera med barn och på att reda ut saker och ting när det har hänt [något].” (Inga). Vidare anser Inga att Helens styrkor är att hon är kreativ samt duktig på bild, musik, rytmik och gympa.

Samtliga informanter i arbetslag 3 är överens om att det är viktigt att vara lyhörd i arbetslagsarbetet. De anser att det är viktigt att våga uttrycka åsikter och att diskutera dem. Gun berättar om erfarenheter från tidigare tillfällen, där hon inte har lyft sina åsikter och istället valt att tåga. Detta har ibland medfört att Gun varit ledsen när hon kommit hem, men tycker att hon har förändrats nu och vågar uttrycka sig. ”[...] men nu känner jag att jag har lärt mig och ta lite, säga mer va, så får det hellre bära eller brista, och det är kanske inte alltid populärt [...] ibland är det kanske inte värt det heller, riktigt.” (Gun). Egenskaper som informanterna nämner i intervjun som väsentliga för att arbeta i arbetslag är bland annat humor, flexibilitet och att tycka om barn.

Resurs eller komplement till övriga i arbetslaget

På frågan om informanterna i arbetslag 1 ser sig som en resurs eller ett komplement till övriga i arbetslaget är reaktionerna olika. Anna antyder att begreppet resurs hör ihop med hennes frivillighet att hjälpa till under andras lektioner utöver sina egna planerade aktiviteter. Trots att Beata har uttalat i tidigare svar på andra frågor, att de olika pedagogiska kompetenserna i deras arbetslag kompletterar varandra, så vill inte Beata ta ställning om hon är en resurs eller ett komplement och svarar:

Alltså jag ser det inte så. Utan vi är en helhet, ett arbetslag. Jag tycker varken resurs eller komplement, utan vi är lika viktiga alla i arbetslaget. Jag tycker att båda orden känns lite sådär... Man är ju inte bara ett bihang, utan man är ju ett arbetslag som jobbar tillsammans. Så jag är lite emot båda orden, måste jag säga (skrattar).

Cecilia anser att hon är en resurs för de andra och att hon kompletterar de andra i arbetslaget, genom sin specifika pedagogiska kompetens.

Dora upplever sig vara en resurs som kompletterar de andra i arbetslag 2, samt att hon kompletteras av de andra i arbetslaget och poängterar att arbetslaget inte hade varit lika bra om någon av de tre medlemmarna hade saknats. Erika upplever att hon är ett komplement i arbetslaget och Freja upplever att hon är både resurs och komplement, men vidareutvecklar det inte mer.

På frågan om informanterna upplever sig själva som resurs eller ett komplement till övriga i arbetslaget, svarar Gun och Helen att de upplever sig själva som både resurs och komplement.

Inga svarar att det beror på vad som menas med resurs och komplement, men ser sig själv som styrande och drivande, och tar därför inte ställning till frågan.

Utvärdering av samarbetet i arbetslaget

Annas beskrivning på hur de utvärderar sitt samarbete i arbetslag 1, beskriver hon genom att berätta att det som sker i arbetslaget, när det gäller samarbete, är något som tas upp när någon i arbetslaget upplever att det finns ett problem. Beata nämner att det är något som sker regelbundet, men ingen tid avsätts, utan det sker indirekt på förekommande anledning. Cecilia beskriver att de utvärderar olika arbetssätt och ger varandra feedback på förhållningssätt gentemot varandra och barnen. För övrigt nämner Anna att de utvärderar sina teman och då oftast tillsammans med barnen.

Samtliga informanter i arbetslag 2 är överens om att de inte har någon formell utvärdering av sitt samarbete, men poängterar att de diskuterar vad som har varit mindre bra i direkt anslutning till uppkomna situationer där samarbete har krävts. Dora redogör för en utvärdering som ledde till att de samplanerar med arbetslag 1 inför teman. Erikas svar på frågan om utvärdering redogör för att de bekräftar varandra dagligen med konstruktiv kritik. Både Dora och Freja poängterar att det tillhör arbetslagets personlighet att föra öppna diskussioner fortlöpande, vilket innebär att: ”Vi vågar vara ärliga, ja det vågar vi ju. Vi vet alla att vi inte är ofelbara... och det är vi ju rätt medvetna om och då är det inte som om man... kastar skit på varandra, utan vi hjälper varandra när vi gör någon dum grej.” (Freja).

Samtliga informanter i arbetslag 3 berättar att de har utvärdering av samarbetet både enskilt och tillsammans i arbetslaget. Gun berättar att det är på ledningens initiativ de gör utvärderingen, men att de aldrig får någon feedback på det de utvärderar. Helen och Inga berättar att den individuella utvärderingen lämnas till rektorn, men Inga tillägger att de sitter ner tillsammans i arbetslaget och diskuterar vad de skrivit i sin utvärdering, vad som varit bra eller mindre bra. Helen påpekar att de gör en utvärdering i arbetslaget, vilken hon upplevt som väldigt konstruktiv. ”Där är vi faktiskt otroligt bra på att lyfta fram även negativa saker [---] oftast så är det så att det är väldigt lätt att hitta en lösning.” (Helen).

Uppfattningar om hinder i arbetslagsarbetet

På frågan om informanterna upplever några hinder med att arbeta i arbetslag, besvarar Anna i arbetslag 1 frågan med att beskriva det som tillhör fritidshemmets hinder, att det är för stora barngrupper till antal personal och att det är tillgången till pengar som är det största hindret. Beata upplever inga hinder alls med att arbeta i arbetslag. Cecilia beskriver tidsbristen som ett hinder av att arbeta i arbetslag: "[...] att hinna prata om sådana viktiga saker som barnen, hur de mår just nu, eller hur vi ska arbeta kring ett visst barn eller hela gruppen eller det här samplanerandet det hinner vi inte alltid med så som man önskar." Cecilia beskriver även bristen av tillräckligt stora lokaler som ett hinder, där önskemål om lokalers placering är att de är både centrala och avskiljda från störande miljö, där de kan sitta i lugn och ro.

Dora i arbetslag 2 upplever inga hinder med att arbeta i arbetslag. Erika upplever hinder som att det kan vara besvärligt att delge alla inblandade relevant information: "Det skulle vara att man blir så trött när man ska informera alla om allt 'har jag nu sagt detta till alla?' när man har mycket omkring sig.". Erika avslutar med att poängtera att detta inte är ett stort hinder för henne. Freja upplever inte många hinder i att arbeta i ett arbetslag, men hävdar att det är en svårighet att alla inte har samma sysselsättningsgrad.

På frågan om vilka hinder informanterna i arbetslag 3 upplever med att arbeta i arbetslag, berättar samtliga huvudsakligen om vilka hinder det finns. Gun hänvisar sina upplevelser till fritidsverksamheten och nämner tidsbrist och ledningens bestämmelser om pedagogiska planeringar som ett hinder. Detta menar Gun skapar irritation i arbetslaget. Helen nämner också tiden som ett stort hinder, att den inte räcker till för planering av verksamheten för förskoleklassen. Vidare blickar hon framåt och berättar om planer att omorganisera verksamheten, vilket innebär att förskoleklassen blir åldershomogen. Detta medför att Helen i så fall får möjlighet att samarbeta med andra förskollärare, vilket Helen upplever som positivt. "Kanske lägga upp arbetet på ett annorlunda sätt, att man inte är så ensam, i sitt arbete." (Helen). Inga upplever att tiden till planeringar är för kort och därför är ett hinder vid långtidsplanering, vilket medför att när någon är tillfälligt borta så faller idén om att planera verksamheten gemensamt.

Uppfattningar om möjligheter i arbetslagsarbetet

Som möjligheter i att arbeta i arbetslag upplever Anna i arbetslag 1 att de olika pedagogiska kompetenserna i arbetslaget är en tillgång, eftersom eleverna lär på olika sätt, och genom att använda olika metoder i undervisningen anser Anna att arbetslagets olika pedagogiska kompetenser kan tillgodogöra elevernas olika inlärningsstilar. Beata ser arbetet i arbetslag som något positivt, utan hinder. Hon upplever att det är positivt att slippa vara ensam i arbetet, eftersom ett arbetslag ger stöd åt varandra. Dessutom hävdar Beata att *barnskola* (där arbetslag innehållande olika pedagogiska kompetenser arbetar ihop, och barn mellan sex och nio år går tillsammans) med åldersheterogena klasser ger möjligheter för arbetslaget att individanpassa undervisningen. Cecilia upplever möjligheterna i att arbeta i arbetslag genom att arbetslaget kan ”dra nytta av varandras kompetenser”. Hon uttrycker: ” [...] så är det positivt för barnen, som ser att vi, fastän vi är olika, kan jobba tillsammans och att några barn kanske dras till den ena eller till den andra personen. Att vi kan... att barnen kan få stöd av oss på olika vis.” Cecilia lyfter också arbetslagets olika personligheter som en tillgång för barnen.

Samtliga informanter i arbetslag 2 upplever möjligheterna i att arbeta i arbetslag genom att de får andra perspektiv av sina kollegor och anser att de är varandras källor där de kan inhämta tips, stöd och hjälp av varandra. Dora uttrycker: ”Alltså att man har nytta av varandra, både professionellt och som människa.”

Helen i arbetslag 3 beskriver de fördelar det innebär för barnen att arbeta åldersheterogent, eftersom det ger möjligheter för pedagogerna att tillgodogöra elevernas olika behov. Inga i arbetslag 3 nämner möjligheter med att arbeta i arbetslag och lyfter friheten att själva organisera sitt arbete i arbetslaget samt ta till vara på varandras idéer.

6.4 Sammanfattning av resultat

Resultaten av genomförda intervjuer analyseras nedan under följande rubriker; *Samarbetets möjligheter*, *Hinder för samarbete*, samt *En bättre skola med samarbete*.

6.4.1 Samarbetets möjligheter

En av de möjligheter till samarbete som ges för arbetslagen i undersökningen, är tiden för planering. Terminen inleds som regel med en gemensam planering där arbetslagen lägger upp strategier inför kommande termin. Gun i arbetslag 3 berättar att hon inte närvarar under hela planeringstiden vid terminsplaneringen, eftersom det finns barn på fritidshemmet samtidigt. Veckoplanering genomförs i varje arbetslag, men arbetslag 3 har 40 minuter mindre än arbetslag 1 och 2 per vecka. Arbetslagen redogör för den positiva syn de har angående de olika kompetenserna i respektive arbetslag, hur de olika kompetenserna leder till ett arbetssätt där flera perspektiv erhålls på barns lärande och utveckling. Tiden upplevs av arbetslag 1 och 2 som en positiv faktor, där arbetslag 1 ser en styrka i att de varit ett arbetslag länge, och arbetslag 2 ser processen att skapa ett gott samarbete i arbetslaget som något som har utvecklats över tid och genom öppna diskussioner.

6.4.2 Hinder för samarbete

Arbetslagen i undersökningen uppger att tiden till planering inte räcker till, men syftar i huvudsak på den egna planeringen, som i enstaka fall inte är proportionerlig i förhållande till de lektionstillfällen de ansvarar för. Arbetslag 3 hävdar att barngruppens sammansättning resulterat i hinder att genomföra sina veckoplaneringar ostört, vilket påverkar deras möjligheter till diskussion. Dora och Erika har andra åtaganden utöver *barnskolans* arbetsuppgifter, vilket påverkar tiden för egen planering. De mål som sätts i arbetslagen gäller i huvudsak för de mål som barnen/eleverna ska uppnå, alltså sätts inga mål beträffande arbetslagens samarbete. Informanterna poängterar att de anser att det tillhör lärarrollen och den arbetsorganisation *barnskola* de arbetar i, att de ska samarbeta. Samtliga arbetslag nämner tema som gemensam arena för samarbete, där arbetslag 1 koordinerar temaarbetet med arbetslag 2, eftersom de båda arbetslagen är verksamma på samma skola. Tiden verkar vara en faktor som har en betydelse, två av arbetslagen har haft samma varaktighet, men informanterna i respektive arbetslag har olika upplevelser som har samband med hur väl de känner varandra. Denna tolkning görs utifrån den betydelse som de personliga egenskaperna

verkar ha i respektive arbetslag. Arbetslag 3 upplever att tiden för samtal har påverkat deras samarbete i negativ mening, samt att informanterna i arbetslaget uttrycker att samarbetet har varit slitsamt.

6.4.3 En bättre skola med samarbete

Arbetslagen anger att samarbetet i arbetslag leder till att målen för barnen/eleverna sätts utifrån minst tre perspektiv på lärande, eftersom de tre olika kompetenserna i arbetslaget är resurser som kompletterar varandra. Det komplement som informanterna upplever att de är till varandra, gäller så väl personligheter som kompetenser, vilket anses gynna barnen. Informanterna i undersökningen redogör för sina och kollegornas respektive yrkeskompetenser, och de är ense om vad varje yrkeskompetens står för. Detta förhållande upprepas i ansvarsfördelningen i respektive arbetslag. Arbetslag 3 är det enda arbetslaget som har tid avsatt för formell utvärdering, vilket sker både individuellt och enskilt. En av informanterna i arbetslag 3 ser den gemensamma utvärderingen som en problemlösande aktivitet, och en annan påpekar bristen på feedback från rektorn. Helen berättar om ett framtida samarbete i en ny organisation, där hon ska arbeta med andra förskollärare, och uttrycker att det kan motverka en känsla av ensamhet. Beata upplever arbetet i nuvarande arbetslag som positivt eftersom hon slipper vara ensam i arbetet med barnen. Att arbeta i en organisation med åldersblandade grupper är en tillgång för barnen, eftersom det ger goda möjligheter för pedagogerna att tillgodose barnens olika behov, enligt Helen.

6.5 Frågeställningar

Utifrån uppsatsens syfte, problemformulering och problemprecisering ställer vi följande frågor:

- Vilka möjligheter upplever personer med olika pedagogiska kompetenser, som samarbetar i arbetslag i skolan, att arbetslagsarbete har?
- Vilka hinder upplever personer med olika pedagogiska kompetenser, som samarbetar i arbetslag i skolan, att arbetslagsarbete har?
- Vilka konsekvenser har samarbete i arbetslag för gemensamma mål och för det goda lärandet för eleven?

7 Diskussion

Utifrån statliga riktlinjer och förordningar är det varje kommuns ansvar att arrangera pedagogiska verksamheter, vilket har lett till *barnskolor* i den kommun vars arbetslag beskrivs i denna uppsats. Skollagen åsyftar i första hand på de barn som far illa när de rekommenderar samverkan mellan landets institutioner, vars syfte är att stödja skolbarnens utveckling. Lpo 94 lyfter elevens allsidiga utveckling och livslånga lärande och detta *skall* ske i en samarbetsform där förskoleklass, fritidshem och skola samarbetar. Det kan konstateras att riktlinjerna skiljer sig åt på så vis att uppmaningarna *bör* eller *skall* lämnar öppet för varje kommun att avgöra om ett samarbete ska ske eller inte i skolans pedagogiska verksamhet. Det som är gemensamt mellan skollag och Lpo 94, är att samarbete kan gynna elevens lärande och utveckling, vilket också anger pedagogiska vinster för de barn som har behov av särskilt stöd.

7.1 Samarbetets möjligheter

Ur ett organisationsperspektiv finns det goda förutsättningar för samarbete om det finns tydliga mål och syften för gruppen (Svedberg, 2003). Resultaten i vår undersökning visar att arbetslagen inte sätter uttalade mål med sitt samarbete, utan förlitar sig på *barnskolan* som organisation, samt hävdar vissa av informanterna att det tillhör läraryrket att kunna samarbeta. Detta kan bero på, som Abrahamson och Andersen (2005) förklarar, att det är organisationens individer som tillför sina föreställningar och tidigare erfarenheter, vilket i sin tur bidrar till den självklara syn på samarbete som informanterna i vår undersökning anger.

Det framkommer i vår undersökning att varje arbetslag har en arbets- och ansvarsfördelning utifrån den formella pedagogiska kompetens de besitter. Johansson (2000) framhåller att det är väsentligt för skolans personal att ha en medvetenhet om varandras pedagogiska kompetenser och yrkeskulturer för att ett konstruktivt samarbete ska uppstå dem emellan. Vi tolkar att informanterna i vår undersökning är medvetna om varandras kompetenser. Generellt sett har alla arbetslagen samma ansvarsfördelning, efter formell kompetens, men i två av arbetslagen finns skillnader i ansvars- och arbetsfördelning, trots ansvarsområde, då gränserna mellan ansvarsområde och arbetsuppgifter i vissa fall inte är markanta utan vissa arbetsuppgifter åligger någon annan än den som har det direkta ansvaret.

Hansen (2009) hävdar att fördelarna som samarbetet mellan organisationskulturerna ger, är att lärarna får någon att dela ansvaret med. De fördelar som Hansen (a.a.) lyfter verkar inte vara aktuella i vår undersökning, eftersom alla arbetslag i undersökningen uppger att de har huvudansvarsområden utifrån den yrkeskultur de kommer ifrån. Ingen av informanterna uttalar att de har ett delat ansvar i de ansvarområden de anger, men resultaten visar att informanterna har ett delat ansvar för barnen, deras livssituation och deras behov av stöd i lärandet och i sociala sammanhang. Hansen (a.a.) poängterar att ett samarbete kan leda till att skolans pedagoger får ett helhetsperspektiv på barnets utveckling och situation, vilket vår undersökning också påvisar.

Förutsättningarna för samarbete i arbetslagen har, i vår undersökning, visat att tiden till planering tillsammans är en avgörande faktor för att individerna i gruppen ska få tillräckligt med tid att känna tillhörighet i gruppen. Den tid som gruppen spenderar tillsammans ger förutsättningar för att lära känna varandra och gruppens möjligheter och hinder. Tiden som arbetslagen i vår undersökning får till förfogande styrs ifrån den större organisationen (kommun och rektor). Vi menar att rektorns villighet att ge arbetslagen tillräcklig planeringstid också ger förutsättningar för arbetslagen att forma ett bra samarbete där gruppens individer arbetar för ett vi – perspektiv, istället för ett jag – perspektiv. Haslams (2004) sociala identitetsteori handlar om organisationens identitet, där arbetslaget är en organisation. I Haslams sociala identitetsteori betraktas gruppen som helhet, eftersom en grups identitet berör mer än summan av dess enskilda medlemmar. Haslam (a.a.) hävdar att det är väsentligt att individerna i gruppen tänker i ett vi - perspektiv istället för jag - perspektiv, eftersom det påverkar individens förmåga att interagera och samarbeta. Haslam (a.a.) poängterar att den sociala identitet som individen tillskriver sig påverkar gruppens identitet.

Nilsson (2005) lyfter positiv konkurrens inom gruppen och hävdar att ett visst mått av konkurrens mellan medlemmarna i gruppen där ett givet mönster med normer och beteende finns är positivt. För utan dessa mönster av normer och beteende uppstår en kamp om makten, vilket resulterar i negativ konkurrens. Gruppen bör ha en inre motivation där gruppens medlemmar arbetar för varandra, och för att summera om en grupp har lyckats i sin måluppfyllelse ska alla medlemmar i gruppen ha lyckats att nå uppsatta mål. I vår

undersökning framkommer det att två av arbetslagen har ett arbetssätt där informanterna lyfter hjälpsamhet och komplettering av varandra, vilket kan tolkas som att arbetslagen har en gemensam inre motivation att nå sina mål. I det tredje arbetslaget framgår att var och en sköter sina tilldelade uppgifter, men även de nämner hjälpsamhet och komplettering av varandra, dock tolkas övriga kommentarer i undersökningen som om att detta arbetslag saknar inre motivation. Detta grundas i informanternas svar om uteblivna diskussioner och ingen feedback från rektorn efter utvärdering om slitningar i samarbetet. Vidare kan tolkas, utifrån en informant i arbetslaget, att den omorganisation som är i antågande, ses som positiv då hon känner sig ensam i sitt nuvarande arbete.

I vår undersökning lyfter två av arbetslagen de personliga relationerna som något positivt för deras samarbete. Nilsson (2005) poängterar problematiken med en alltför stark personlig relation till varandra i gruppen och hävdar att detta kan medföra felaktigt fokus där barnen får en annan prioritet. Om de personliga relationerna, som arbetslagen i vår undersökning lyfter, medför att arbetslaget skiftar fokus och ger barnen en annan prioritet, kan endast spekuleras om, då de är tydliga att lyfta barnen som prioritet ett, och som gemensamt fokus för alla. Ett av arbetslagen har en personlig relation som varat över lång tid och informanterna hävdar att de känner varandra väl yrkesmässigt, medan ett annat arbetslag inte har verkat i lika lång tid och framhåller sina kollegor i arbetslaget som vänner. När informanterna i två arbetslag ombads att beskriva sitt arbetslag, valde de att beskriva arbetslaget efter personliga egenskaper i första hand. I det tredje arbetslaget tolkar vi att det inte finns några personliga relationer, då de nämner pedagogisk kompetens och ansvarsfördelning istället för personliga egenskaper.

Samtliga arbetslag, i vår undersökning, uppger att de sätter gemensamma mål och att de kompletterar och kompletteras av arbetslagets olika pedagogiska kompetenser, men de sätter inte mål för vad samarbetet ska leda till. De har en arbetsform för samarbetet, då de använder de olika pedagogiska kompetenserna i temaarbetet. Öppna diskussioner förs i två av arbetslagen, men det tredje arbetslaget hävdar att tidsbristen gör att de inte hinner diskutera tillräckligt. Granströms (2003) teori om samarbete mellan förskollärare, fritidspedagoger och grundskollärare har utgångspunkt i att varje arbetslagsmedlem har unik och speciell kunskap som skiljer sig från övriga i arbetslaget. Teorin resulterar i tre olika samsarbetsmodeller, varav

en anses som mest fördelaktig, *kompanjonsmodellen*. Denna modell kännetecknas av att alla har samma mål och att de tillför och använder sina kompetenser för att nå målen, vilket gör att gruppens arbete blir meningsfullt för varje medlem i gruppen. I *kompanjonsmodellen* har ingen bestämmanderätt, utan alla är lika delaktiga och beroende av varandra för att nå målen. Vidare hävdar Granström (2003) att diskussioner lyfter arbetslaget och ger förutsättningar för att nå gruppens mål. Vi tolkar att Granström (2003) inte anser att mål för själva samarbetet är avgörande för att samarbetet ändå ska bli produktivt, utan det väsentliga är att arbetslaget sätter gemensamma mål i arbetet och att samtliga pedagogiska kompetenser kompletterar varandra i arbetet och är delaktiga i samarbetet. Det arbetslag i vår undersökning som nämner bristen på tid till diskussioner, nämner även att de sätter gemensamma mål för arbetet och att de kompletterar varandra med olika pedagogiska kompetenser, men ger oss anledning att begrunda om delaktighet i samarbetet finns då tid för diskussion inte hinns med.

Det framgår i två av arbetslagen i vår undersökning, att som grund för deras goda samarbete är komplettering av varandras kompetenser och goda egenskaper samt de öppna samtalen. Maltén (1995) hävdar att det tillhör lärarkompetensen att ha en kommunikativ kompetens och att kommunikativ kompetens är en förutsättning för samarbete. Maltén (a.a.) framhåller den mogna och flexibla gruppen för ett gynnsamt samarbete, där gruppen upplever respekt för varandras kompetenser och arbetsfördelning. Vidare framhåller Maltén (a.a.) att det finns en fast struktur och regelbundna möten som gruppens medlemmar kan förhålla sig till. Atmosfären i gruppen genomsyras av hjälpsamhet och problemlösning, vilket även informanterna i två av arbetslagen i vår undersökning poängterar. Enligt Friend (2000) kännetecknas inte samarbete av att en grupp befinner sig i samma rum, utan det krävs specifika kunskaper i kommunikation. Vidare hävdar Friend (a.a.) att den kommunikativa kompetensen fås av formell utbildning och att det inte går att förutsätta att lärare besitter kommunikativ kompetens då lärares formella utbildning grundar sig i kommunikation med barn. Som Friend (a.a.) påpekar, att det krävs kunskaper i kommunikation och att det inte räcker med att befinna sig i samma rum för att samarbete ska uppstå, kan ett av arbetslagen i vår undersökning relateras till detta, då de inte har tid för kommunikation med varandra.

7.2 Hinder för samarbete

Johansson (2000) belyser att det finns ett behov av att behålla sin ursprungliga yrkeskultur då inträde i den nya organisationen görs, vilket kan bekräftas av vår undersökning, då fördelningen av ansvarsområde i förhållande till formell kompetens kan ses som ett hinder, på så sätt att de fördelade ansvarsområdena hindrar arbetslagens individer att se kompetenser som är utöver den ursprungliga yrkeskulturens kompetens. Det som är markant i vår undersökning är att endast två av nio informanter har tillträde till andra arenor (två av fritidspedagogerna har formell undervisning i klassrummet) än den som tillhör den ursprungliga yrkeskulturens ansvarsområde.

Den egna uppfattningen om vilken grupp individen tillhör är beroende av den kontext som individen befinner sig i, enligt Haslams (2004) teori om självkategorisering. Alltså, att den kategori jag tillhör beror på vilken kontext jag befinner mig i, under skoltid i arbetslag med *olika* pedagogiska kompetenser och efter skoltid i ett arbetslag med *lika* pedagogiska kompetenser. Markström (2007) belyser svårigheter att sammanföra två olika traditioner för lärande och syftar då på förskollärare och grundskollärare, eftersom deras syn på lärande skiljer sig åt fundamentalt. Samtliga förskollärare i arbetslagen i vår undersökning nämner inte synen på lärande överhuvudtaget, men en av förskollärarna berättar att en ny organisation diskuteras, där hon återgår till att arbeta med andra förskollärare och att detta kan motverka hennes känsla av ensamhet i arbetet. Vi tolkar det som att förskolläraren i vår undersökning känner större samhörighet med andra förskollärare, än vad hon känner med grundskolläraren och fritidspedagogen, vilket i sin tur kan påverka hennes självkategorisering i nuvarande arbetslag i *barnskolan*. Detta skulle kunna vara en konflikt som alla de olika pedagogiska kompetenserna kan råka ut för, eftersom samtliga yrkeskategorier har ett samarbete med sin ursprungliga yrkeskategori. Ahldén (2009) belyser fritidspedagogens splittrade yrkesroll och organisationens förväntningar på fritidspedagogens roll och kompetens. I vissa fall är verksamheten organiserad så att fritidspedagoger är delaktiga i all planering av skolans undervisning, i andra fall är fritidspedagogen en ”hjälp lärare” till lärarnas planering. Dessutom ska fritidspedagogen vara delaktig i fritidsverksamhetens planering och aktivitet på eftermiddagarna. I vår undersökning beskriver en fritidspedagog att hon inte kan vara delaktig i terminsplaneringen fullt ut, med anledning av hennes arbetsuppgifter i fritidsverksamheten, vilket är hennes huvudansvar. Med hänvisning till Haslam (2004) och Ahldén (2009) skulle

detta kunna utgöra ett problem för fritidspedagogens självkategorisering och därmed vem/vilka fritidspedagogen identifierar sig med.

7.3 En bättre skola med samarbete

Johansson (2000) beskriver de kulturer organisationens medlemmar besitter och hävdar att en integration mellan yrkeskulturer inte är oproblematiserad, eftersom varje yrkeskultur verkar ha ett behov av att representera sin ursprungliga yrkeskultur i den nya organisationen (samarbetet i arbetslagen). Ahldén (2009) hävdar att det råder skilda uppfattningar om vad skolans pedagoger anser som lärande, och att detta kan innebära svårigheter vid samarbete. Samtliga arbetslag i vår undersökning berättar om ansvarsfördelningar som härleder till den ursprungskultur de kommer ifrån. Fritidspedagogens huvudansvar är i fritidsverksamheten, förskollärarens huvudansvar är i förskoleklassen med tillhörande sexåringar, och grundskollärarens huvudansvar är för undervisningen i skolan. Det finns en indikation att dessa tre yrkeskulturer har förenats i en gemensam kultur inom organisationen, eftersom informanterna i undersökningen belyser hjälpsamhet och stöttning av varandra, samt pedagogiska vinster för barnen där de nämner en gemensam barnsyn som något positivt och som en förutsättning för samarbete, och informanterna lyfter de olika pedagogiska kompetenserna som ett redskap vid lärande. Resonemang angående integrationens vinster för barnens lärande förs, och två informanter påtalar vinsterna vid åldersheterogena klasser, eftersom individanpassning får större möjlighet att tillgodoses.

Martons (2006) teori om variation i lärande där olika perspektiv förespråkas då en kritisk aspekt har identifierats i lärandet, kan appliceras på våra resultat i undersökningen gällande tre olika pedagogiska kompetenser från tre olika yrkeskulturer som har olika perspektiv på elevers kunskapsinhämtning. Det framgår i undersökningen att det är huvudansvar för respektive verksamhet som är överordnad i vad som ska resultera i elevers lärande. Arbetslagen i undersökningen redogör på inget sätt om kritiska aspekter är föremål för diskussion inför lärandesituationer. De informanter som nämner Individuell utvecklingsplan (IUP) i undersökningen, förutom grundskolläraren, menar att övriga i arbetslaget "hjälp till", vilket kan tolkas som att alla de tre olika pedagogiska kompetenserna med tillhörande perspektiv på lärande blir involverade i elevernas utvecklingsplan och därmed lärande.

Jarriels (1999) hävdar att målen måste vara tydliga för att avgöra vilka insatser som ska göras. Målets tydlighet avgör vad lärandet ska leda till, poängterar Jarriels, och menar vidare att det befrämjar samarbetet mellan olika pedagogiska kompetenser. Med flera perspektiv i samarbetsprocessen ökar chanserna för variation i undervisningen och gynnar på så sätt elevernas lärande och utveckling, samt vid konstruktion av IUP. Jarriels (1999) rekommenderar att inför samarbetsituationer bör pedagogernas kompetenser komplettera varandra, vilket även en informant i vår undersökning uttrycker: att det är olikheterna i arbetslaget som är det positiva. Informanterna i två av arbetslagen lyfter, precis som Jarriels (1999) och Thousand, Villa och Nevin (2006), de olika pedagogiska kompetenserna som vinst för elevers lärande och nämner bland annat individanpassad undervisning och en holistisk syn på barnen utifrån olika perspektiv. Kärrby och Lundström (2004) och Persson och Wiklund (2007) hävdar att förskolans integrering i skolan har medfört en helhetssyn på utveckling och lärande, men både Markström (2007) och Kärrby och Lundström (2004) och Persson och Wiklund (2007) hävdar att skolans inställning till lek för lärande har varit ett problem i integreringen. Utvecklingen av integreringen har medfört att det finns en större fokus på den gemensamma planeringen, enligt Markström (2007). Persson och Wiklund (2007) påpekar att integreringen har fått en gemensam pedagogisk grund genom ett tematiskt arbetssätt, eftersom en förenad syn på lärande ska erhållas.

Konsekvenserna av samarbete, enligt Tallberg Broman (2006) är att grundskollärarens uppdrag har förändrats bland annat genom integrationen, där grundskolläraren förväntas samarbeta med andra vuxna i skolan. Detta tolkar vi som att undervisningen av elevers kunskapsmål har hamnat i skuggan av diskussioner om elevers helhetsutveckling, vilket medför samtal om omsorg likaväl som mål för undervisningen. Arbetslagen i vår undersökning, och därmed grundskollärarnas syn på samarbete, uttrycker inget av de konsekvenser av samarbete som Tallberg Broman (2006) framhåller. Istället uttrycker samtliga arbetslag i vår undersökning att samarbetet leder till att alla får en helhetsbild av barnen och därmed på barnens sociala utveckling, vilket tolkas som att arbetslagen har en positiv syn på integreringen.

Kommunen som beslutar om *barnskolans* existens tolkas som avgörande också för *barnskolans* mål och syfte i vår undersökning. Vår undersökning av samarbetet i arbetslagen

visar att inget av arbetslagen i *barnskolan* uttalar egna mål med sitt samarbete. Trots detta uppger ett av arbetslagen att de utvärderar samarbetet, och tillägger att de upplever det som menlöst, då respons från rektorn uteblir, men uttrycker trots bristen på respons från rektorn att utvärderingen lett till viss konflikthantering i arbetslaget. Om inte utvärdering görs av mål för samarbete finns det anledning att anta att det inte sker någon progression i samarbetet. Målen med *barnskola* har upprättats i en annan organisation, vilket tidigare forskning redogör för när de talar om integrering, och har medfört att behovet för arbetslagen att sätta bestämda mål för sitt samarbete kan upplevas som poänglöst. Abrahamsson och Andersen (2005) poängterar vikten av att organisationens arbetsgruppers mål och syften är tydligt utformade, vilket är avgörande för gruppens existens. Jarriels(1999) samt Gable, Mostert och Tonelson (2004) poängterar hur viktigt det är att sätta mål för *vad* målet med samarbetet ska leda till. Detta för att de som samarbetar ska uppleva samarbetet som meningsfullt. Jarriels (1999) betonar att målen måste vara tydliga då det påverkar vilken insats som krävs, samt är avgörande för vilken roll individen ska ha i samarbetet. Jarriels (1999) och Friend (2000) poängterar vikten av utvärdering av samarbetet i arbetslaget som en viktig faktor för progression, vilket även Gable, Mostert och Tonelson (2004) hävdar då de presenterar en utvärderingsmall. Utvärderingsmallen är ett resultat av deras undersökningar om samarbetets meningsfullhet.

7.4 Metoddiskussion

Vår undersökning utfördes genom en kvalitativ intervjumetod, och vid behandling av resultaten upplevde vi att svaren tenderade att vara normativa från informanterna. Därför har vi begrundat om observationer utöver intervjuer kunde tillfört mer tillförlitliga svar till uppsatsen. Av samma anledning kan vi ifrågasätta våra val av frågor till informanterna, om de lade grunden för de normativa svaren som angavs under intervjuerna. Lokalerna som intervjuerna genomfördes i var inte avsedda för intervjuer och störande ljud påverkade troligen informanternas fokus under intervjun, vilket också kan ha påverkat svaren. Positivt var att vi hade kännedom om vissa av informanterna sedan tidigare, vilket vi tror har påverkat informanternas naturliga förhållningssätt gentemot oss.

8 Sammanfattning

Denna uppsats belyser samarbete i skolans arbetslag mellan tre olika pedagogiska kompetenser. Uppsatsen utgår från vår problemformulering och från vårt syfte. Problemformuleringen kan kort beskrivas med att samarbete är ett komplext fenomen som alla pedagoger i skolan förväntas behärska, eftersom politiska riktlinjer och styrdokument framhåller pedagogiska vinster med att skolans arbetslag med olika pedagogiska kompetenser samarbetar. Därför var vårt syfte att beskriva samarbete i arbetslag mellan olika pedagogiska kompetenser i skolan.

Genom en kvalitativ undersökningsmetod har vi erhållit svar från arbetslagen som gett oss underlag att beskriva samarbetet i tre arbetslag där fritidspedagoger, förskollärare och grundskollärare arbetar i *barnskolor*. Utifrån de resultat som framkommit har möjligheter, hinder och samarbetets konsekvenser för lärandet bearbetats i förhållande till teori och tidigare forskning. Sammanfattningsvis kan konstateras att de olika pedagogiska kompetenserna som samarbetar ser varandra som resurser som kompletterar varandra, vilket också leder till ett bättre lärande för eleverna. Vår diskussion visar att förutsättningar för ett lyckat samarbete ökar om det finns tillräckligt med tid till planering, målsättning och utvärdering. Det bör även finnas tid för samtal i arbetslaget, där diskussioner om den pedagogiska verksamheten och vad samarbetet ska leda till är i fokus. Vidare leder diskussionen till våra slutsatser om att individens önskan att samarbeta och den inre motivationen i arbetslaget är förutsättningar för ett gott samarbete.

8.1 Förslag till vidare forskning

Vårt förslag till vidare forskning är att göra kompletterande noggranna observationer för att undersöka motivationens betydelse, tidens betydelse samt hur kulturen i organisationen påverkar förutsättningar för samarbete.

9 Referenser

- Abrahamsson, Bengt & Andersen, Jon Aarum (2005). *Organisation: att beskriva och förstå organisationer*. 4., utök. och [rev.] uppl. Malmö: Liber.
- Ahldén, Magnus. (2009). *Fritidspedagogen under skoltid – en otydlig roll*. D-uppsats. Malmö högskola. <http://hdl.handle.net/2043/8874>. Hämtad den 4 september 2009.
- Dalen, Monica (2007). *Intervju som metod*. 1. uppl. Malmö: Gleerups utbildning.
- Denscombe, Martyn (2000). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ds (2009:25). *Den nya skollagen - för kunskap, valfrihet och trygghet*.
<http://www.sweden.gov.se/sb/d/11355/a/128290>.
- Friend, Marilyn. (2000) Myths and Misunderstandings About Professional Collaboration. Remedial & Special Education, May/Jun2000, Vol. 21 Issue 3, p130, 4p.
- Gable, Robert A. Mostert, Mark P. Tonelson, Stephen W. (2004). Assessing Professional Collaboration in Schools: Knowing What Works. [Elektronisk] Preventing School Failure; Spring2004, Vol. 48 Issue 3, p4-8, 5p, 2 charts.
- Granström, Kjell. (2003). *Om vuxnas samarbete och kompetensutnyttjande*. Antologi.
[http://www4.goteborg.se/prod/sk/skolutvecklingsenheten/dalis2.nsf/vyFilArkiv/art_granstrom.pdf/\\$file/art_granstrom.pdf](http://www4.goteborg.se/prod/sk/skolutvecklingsenheten/dalis2.nsf/vyFilArkiv/art_granstrom.pdf/$file/art_granstrom.pdf).
- Hansen, Monica (1999). Yrkeskulturer i möte: läraren, fritidspedagogen och samverkan. D-uppsats. Göteborgs universitet. <http://hdl.handle.net/2077/7609>. Hämtad den 4 september 2009.
- Haslam, S. Alexander (2004). *Psychology in organizations: the social identity approach*. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Holmqvist, Mona (red.) (2006). *Lärande i skolan: learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur.
- Jairrels, Veda. (1999). *Cultural diversity: Implications for collaboration* Intervention in School & Clinic, Mar99, Vol. 34 Issue 4, p236, 3p;.
- Johansson, Inge. (2000). Johansson, Inge & Holmbäck Rolander, Ingrid (red.) (2000). *Vägar till pedagogiken i förskola och fritidshem*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Kärrby, Gunni. Lundström, Marita. (2004). *Pedagogisk integration och en förändrad praktik*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2004 årg 9 nr 3 s 189–204.

- Maltén, Arne (1995). *Lärarkompetens: i ett mångdimensionellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Markström, Ann-Marie (2007). *Att förstå förskolan: vardagslivets institutionella ansikten*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, Ference. (2006). Inledning i Holmqvist, Mona (red.) (2006). *Lärande i skolan: learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, Björn (2005). *Samspel i grupp*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Annika & Wiklund, Lena (2007). *Hur långt är ett äppelskal?: tematiskt arbete i förskoleklass*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Utbildningsdepartementet. (2009). *Ansvaret för skolan i Sverige*.
<http://www.sweden.gov.se/sb/d/3708/a/15579>. Hämtad den 4 september 2009.
- Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94 : Lpf 94*. (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (2001/02:188). *Utbildning för kunskap och jämlikhet*.
<http://www.sweden.gov.se/sb/d/108/a/2803>. Hämtad den 4 september 2009.
- Utbildningsdepartementet. (1996/97:112). *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning — kvalitet och likvärdighet*.
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/51/99/e7f5b2f6.pdf>. Hämtad den 4 september.
- Vetenskapsrådet (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
- Rhöse Martinsson, Eva. (2006). Lärares arbete och lärande. Boström, Ann-Kristin och Lidholt, Birgitta (red). *Lärares arbete – Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv*. Forskning i fokus, nr. 29. Myndigheten för skolutveckling. Antologi.
- Skollagen. (1985:1100). *Svensk författningssamling*.
<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100>. Hämtad den 4 september 2009.
- Skolverket. (Dnr 1997:333). *Betänkandet Samverkan för utveckling - Om förskolan, skolan och skolbarnsomsorgen* (Ds 1997:10). <http://www.skolverket.se/remisser?id=1997:333>. Hämtad den 4 september 2009.
- Skolverket. (2007). *Allmänna råd med kommentarer för kvalitét i fritidshem*.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1727>. Hämtad den 4 september 2009.
- Svedberg, Lars (2003). *Gruppsykologi: om grupper, organisationer och ledarskap*. 3., [bearb., uppdaterade och utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Tallberg Broman, Ingrid. (2006). Förhandlande och normerande praktiker i ett vidgat läraruppdrag. Boström, Ann-Kristin och Lidholt, Birgitta (red). *Lärares arbete – Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv*. Forskning i fokus, nr. 29. Myndigheten för skolutveckling. Antologi.

Thousand, Jacqueline S.; Villa, Richard A.; Nevin, Ann I.. (2006). The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. *Theory Into Practice*, Summer2006, Vol. 45 Issue 3, p239-248, 10p, 1 chart;

Bilaga I

Hej!

Vi är två lärarstudenter (lärare med inriktning: fritid och skola i ett helhetsperspektiv) från Högskolan i Kristianstad som nu har till uppgift att skriva en C-uppsats. Syftet med vår uppsats är att beskriva samarbetet mellan olika pedagogiska kompetenser i arbetslag under skoltid. Vi har valt att göra en kvalitativ undersökning med intervjuer som grund för vår undersökning. Därför är vi intresserade av att samtala med arbetslag där grundskollärare, förskollärare och fritidspedagog ingår. Våra frågor kommer att fokuseras på planeringsarbetet, samarbetet och arbetslaget. Intervjuerna skall genomföras individuellt, alltså inte i grupp. Vi beräknar att intervjun tar ca 30min/person.

Vår huvudsakliga frågeställning är: Vilka möjligheter och hinder förekommer i samarbetet mellan pedagogerna i arbetslaget?

Vår förundersökning visar att samarbete ger pedagogiska vinster för elever i skolan och för skolans pedagoger. Vår förundersökning har också påvisat det komplexa i att samarbeta, vilket gett oss anledning att undersöka möjligheter och hinder i samarbete och som kan vara användbart i vårt framtida yrke.

I enlighet med forskningsetiska principer:

Intervjupersoners deltagande är frivilligt och kan avbrytas av intervjupersonen när helst intervjupersonen önskar. Intervjusvar och personer som deltar i undersökningen kommer att vara anonyma och intervjupersonernas svar kommer att hanteras högst konfidentiellt. Allt material i vår undersökning ligger under vårt ansvar och kommer endast att hanteras utav oss och materialet kommer att förvaras oåtkomligt för obehöriga. Om en vidare bearbetning av materialet blir aktuell, kommer detta inte att ske utan berörda intervjupersoners godkännande.

Vid frågor och funderingar, kontakta ansvariga för undersökningen:

Ida Bernstein & Stine Wolffsen

Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

Namn, ålder, utbildning, lärosäte, exa år.

Planeringsarbete

Beskriv planeringsarbetet med terminsplaneringen.

Sätter ni gemensamma mål?

Vem/vilka/vad avgör målen?

Hur mycket tid är avsatt för arbetslaget att planera?

Utnyttjar ni all tid som ni har till förfogande vad gäller planering?

Planerar alltid arbetslaget tillsammans?

Hur mycket egen planeringstid har du?

Är din egen planeringstid i relation till antal lektioner?

Samarbete

Vad innebär samarbete för dig?

Vad kännetecknar samarbetet i ert arbetslag?

Har samarbetet förändrats över tid, på vilket sätt och varför?

Säger din arbetsbeskrivning något om att samarbeta?

Hur fördelas arbetet i gruppen?

Finns det ett ledarskap i arbetslaget, enligt dig?

Beskriv ledarskapet i arbetslagsarbetet. (alternerar/roterar ledarskapet, eller är det alltid en och samma person som leder samarbetet?)

Arbetslaget

Beskriv ditt arbetslag. – vilka ingår i ditt arbetslag?

Hur länge har ni varit ett arbetslag?

Vilken roll har du i arbetslaget?

Vilka möjligheter/hinder tycker du att arbetslagsarbetet har?

Vilken är din största styrka i arbetslaget?

Vilka styrkor har övriga i arbetslaget?

Skiljer sig din roll i arbetslaget från andra medlemmars i arbetslaget? På vilket sätt?

Vad tror du det är viktigt att vara bra på när man arbetar i arbetslag?

Är det några särskilda egenskaper eller kompetenser du tycker är viktiga?

Upplever du dig som en resurs eller ett komplement till övriga i arbetslaget? – På vilket vis?

Beskriv hur utvärderingen av samarbete i arbetslaget går till. – Sker detta gemensamt eller enskilt?