



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Grupprocesser inom lärarlag – Ett samarbete inom gruppen

En inifrånstudie

Katarina Jansson, Ada Ubillus och Maria Wärja

LAU 350

Handledare: Birgitta Kullberg

Examinator: Sten Båth

Rapportnummer: VT07-2611-184



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examinationsnivå: Examensarbete inom lärarutbildningen 10p, C-nivå

Titel: Grupprocesser inom lärarlag

Författare: Katarina Jansson, Ada Ubillus, Marja Wärja

Termin och år: VT07

Kursansvarig institution: Institutionen för pedagogik och didaktik

Handledare: Birgitta Kullberg

Examinator: Sten Båth

Rapportnummer: VT07-2611-184

Nyckelord: Grupprocesser, samarbete i lag, konflikthantering

Syfte och bakgrund

Studiens syfte var att skaffa kunskap och konkreta verktyg som främjar lärarlagsarbete. Vi ville skaffa oss ett ovanifrån perspektiv för att se helheten. Målet är att kunna se konflikter som en del av grupprocessen och kunna göra skillnad på person och profession. Vi är förebilder för våra elever och hur vårt samarbete fungerar speglar sig direkt i barnens relationer till varandra.

Huvudfråga

- Hur kan jag som lärare medverka till att mina kollegor i mitt arbetslag utvecklar en känsla för samarbete, solidaritet och ansvar och drar åt samma håll för våra elevers bästa?

Underfrågor

- Har kunskap om grupprocesser någon betydelse för ett gott samarbete i ett lärarlag?
- Hur kan utvecklingen i ett arbetslag beskrivas?

Metod och material

En kvalitativ metod inom det etnografiska fältet i form av en studie av vår egen grupprocess genom vilken vi blir ett team. Vi i undersökningsgruppen är både observatörer och objekt. I rapporten har vi fingerat namn och kallar oss för Karin, Miranda och Sofie. Materialet som vi har använt oss av är individuella reflexionsdagböcker, diskussioner, tankar och uppfattningar om olika företeelser i vår grupprocess.

Resultat

Vi har kommit fram till att kunskap om grupprocesser är en nödvändighet för att få ut så mycket som möjligt av ett arbetslag. Med kunskaper om grupprocesser kan man lätt känna igen och förstå de olika faser en grupp går igenom och utnyttja konflikten för att stimulera till kreativitet, nytänkande och personlig utveckling. Vi är nu väl medvetna om att en grupp utan konflikter stagnerar. Från vår empiriska studie har vi erfarit att ingen grupp kan vara helt harmonisk, för en sådan grupp skulle vara utan process och struktur.

Resultaten visar också att det är viktigt att tala om konflikter då det sker och inte vänta till långt senare, när de inblandade har fått utrymme att tolka utifrån sin synvinkel utan att ta med den andres perspektiv.

Innehållsförteckning

1 Inledning och bakgrund	4
1.1 Undersökningsproblem	4
2 Beskrivning av problemområde	6
2.1.1 Läroplan för grundskolan 1969 – Lgr 69	6
2.1.2 Arbetslagstankens födelse under 70-talet.....	6
2.1.3 Läroplan för grundskolan 1980 – Lgr 80	7
2.1.4 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94	7
2.1.5 Läroplan för förskolan – Lpfö 98.....	8
2.1.6 Avtal 2000.....	8
2.1.7 Arbetslagstanken i den nya lärarutbildningen.....	8
2.2 Olika definitioner av en grupp	9
2.3 Olika slags grupper.....	10
2.3.1 Primärgrupp och sekundärgrupp	10
2.3.2 Referensgrupp	10
2.3.3 Socio- och psykogrupper.....	10
2.3.4 Formella och informella grupper.....	10
2.3.5 Vi-grupp och dom-grupp.....	11
2.4 Olika synsätt på gruppprocesser.....	11
2.4.1 Individualistisk syn	11
2.4.2 Systemteoretisk syn.....	12
2.5 Teorier om samspelet i en grupp	12
2.5.1 Fältteori	13
2.5.2 Beskrivning av grupp utifrån delat livsrum.....	13
2.5.3 Det omedvetna som styrande i gruppen	14
2.6 Ramstrukturen i en grupp.....	14
2.6.1 Normer i en grupp	14
2.6.2 Roller i en grupp.....	14
2.6.3 Maktrelationer i en grupp.....	15
2.6.4 Mål som grund för arbetsgrupp.....	15
2.7 Olika beskrivningar av gruppens formande	16
2.7.1 Jag, vi och det.....	16
2.7.2 Tuckmans teori om gruppfasor.....	17
2.7.3 Schutz teori om olika gruppfasor	17
2.7.4 Bions teori om arbetsgrupp och grundantagandegrupp.....	18
2.8 Två modeller för verbal och icke-verbal kommunikation.....	18
2.8.1 Processororienterad modell	19
2.8.2 Innehållsnivå och relationsnivå.....	19
2.8.3 Semiotisk modell.....	20
2.8.4 Kommunikationens komplexitet	20
2.8.5 Hinder för att mötas i samtal	20
2.8.6 Konflikter – Hinder och möjligheter i samspelet	20
2.9 Praktiska exempel på samverkan i lärarlag	21
2.9.1 Samarbete på 1980-talet	21
2.9.3 Davidssons studie av arbetslag.....	22
2.9.4 Ohlssons studie om kollektivt lärande	23
2.9.4 Sammanfattning	23
3 Metod och genomförande	25

3.1 Undersökningsgrupp	25
3.2 Individuella reflektionsdagböcker	26
3.3 Målgrupp	27
3.4 Begränsningar.....	27
3.5 Tillförlitlighet	27
3.6 Analys/bearbetning av data	27
4 Resultat	29
4.1 Beskrivning av gruppens bildande	29
4.1.2 Reflektioner, slutsatser och didaktiska implikationer	32
4.2 Beskrivning av situation 1 – Att se på saken ur en annans perspektiv.....	33
4.2.1 Analys av situation 1 utifrån våra olika perspektiv	33
4.2.2 Reflektioner, slutsatser och didaktiska arbetsimplikationer.....	34
4.3 Beskrivning av situation 2.....	35
4.4 Beskrivning av situation 3 – Utvecklingen av den strukturelaterade konflikten	36
4.4.2 Analys av situation 3 utifrån våra upplevelser	37
4.4.3 Reflektioner, slutsatser och didaktiska arbetsimplikationer.....	39
4.5 Beskrivning av situation 4 – Individuell konflikt.....	41
4.5.1 Analys av situationen 4 utifrån våra upplevelser	42
4.5.2 Reflektioner, slutsatser och didaktiska arbetsimplikationer.....	42
5 Diskussion och analys	44
5.1 Vår gruppprocess.....	44
5.2 Vi anknyter till litteraturen det vi känt igen i vår gruppprocess.....	45
5.3 Individuella mål.....	49
5.4 Individuell utveckling	49
6 Didaktiska implikationer	50
6.1 Samtal om normer och värderingar i en arbetsgrupp	50
6.2 Att lära känna alla i arbetsgruppen.....	50
6.3 Att dela med sig av sina tankar i arbetslaget	51
6.4 Konflikthantering	51
6.5 Pausens nödvändighet	52
7 Förslag på vidare forskning	53
8 Referenslista	54
Bilaga 1	56

1 Inledning och bakgrund

I läraryrket har normen länge varit att lärare skall arbeta ensamma i sitt klassrum. Idag är inte längre läraryrket ett utpräglat ensamyrke, utan lärare samverkar med varandra. Denna förändring har skett successivt och hade sin grund i styrplaner med början på 70-talet. Vi, som har genomfört beskrivet arbete, är tre studenter som läser till lärare för de yngre åldrarna. När vi kommer ut i arbetslivet blir arbetslag en verklighet för oss. Vi har därför fördjupat oss i ämnet grupprocesser inom ett arbetslag för att få sådan kunskap. Vi ser vår uppsatsperiod som en övning inför lärarlagsarbetet i vårt framtida yrke och bestämde oss därför att studera vår egen grupprocess.

Kunskap om samarbete i grupp är, enligt vår uppfattning, en nödvändighet för att få ett konstruktivt arbete som lärare. Det är angeläget att veta hur individer i en grupp samspelar med varandra, hur de kommunicerar och vilka faser en grupp går igenom under arbetets gång.

Alla grupper går någon gång igenom konflikter. Mänskliga relationer genomsyras av både harmoni och konflikter. Om man lär sig känna igen och förstå olika faser en grupp går igenom kan man, tror vi, utnyttja konflikten för att stimulera till kreativitet, nytänkande och personlig utveckling. Konflikter kan tydliggöra vad ett lag behöver satsa sina krafter på. Om man inte har ett ovanifrån perspektiv på grupprocesser, om man inte ser helheten, kan konflikter förvandlas till förstörande krafter. Vi är överens med Burns (1978, i Stensaansen & Sletta, 2002) när han skriver: "Ingen grupp kan vara helt harmonisk, för en sådan grupp skulle vara utan process och struktur." (s. 262).

Vi har inte fördelat arbetet rent formell, där var och en fått tydliga uppgifter. Detta för att vi ville ge utrymme för en process som skulle bli så verklighetsförankrad som möjligt. I början visste vi inte hur en grupp fungerade och vad som var viktigt i samarbetet. Vi började där vi befann oss och lärde oss under arbetets gång. Uttryckt med andra ord gick vi igenom grupprocesser själva, samtidigt som vi läste olika teorier om gruppen.

Eftersom vi studerat vår egen process har vi arbetat mycket ihop, speciellt då vi diskuterat och analyserat olika situationer. I vissa perioder har vi av naturliga skäl fördelat arbetet så att man var och en arbetat själv eller två ihop och en själv.

1.1 Undersökningsproblem

Under vår utbildning har vi kommit i kontakt med olika förskolor och skolor. Vi har upplevt att pedagogerna inte fullt ut tagit till sig att arbeta i lag. Funderingar kring ovanstående förhållanden har gjort att vi frågat oss vad vi skulle kunna göra på en arbetsplats för att främja lärarlagsarbete på denna.

Vi har i fortsatta diskussioner ställt oss frågan om detta kan bero på att personalen i laget inte har kunskaper om grupprocesser och att man därför inte utvecklat gruppkänslor. Eller kan det vara så att vi människor är så olika att vi inte finner vägar att dra åt samma håll. Men som alla pedagoger är införstådda med har man enligt styrplanerna gemensamma mål.

Studiens huvudfråga formuleras som följer:

Hur kan jag som lärare medverka till att mina kollegor i mitt arbetslag utvecklar en känsla för samarbete, solidaritet och ansvar och drar åt samma håll för våra elevers bästa?

Underfrågor formuleras som följer:

- *Har kunskap om grupprocesser någon betydelse för ett gott samarbete ett lärarlag?*
- *Hur kan utvecklingen i ett arbetslag beskrivas?*

2 Beskrivning av problemområde

Vi hoppas nu att du som läsare kan se följande kapitels innehåll som en förberedelse för att förstå hur vi i vår grupp uppfattade att vi behövde förbereda oss för att försöka sätta oss in i vad ett blivande arbetslag kan behöva veta. I detta kapitel redogör vi därmed för litteraturinnehållet som ligger till grund för analysen och bearbetningen av vår gruppprocess.

I diskussionen knyter vi sedan an till begrepp och förhållanden i detta kapitel. Kapitlet inleds med en genomgång av styrdokumentet från *Lgr 69* till *Avtal 2000*, som behandlar arbetslagstanken. Vidare beskrivs olika definitioner på en grupp, olika slags grupper såsom till exempel *socio- och psykogrupper*.

Därefter behandlas gruppprocesser utifrån två perspektiv, ett individualistiskt och ett grupporienterat. Lewins fältteori behandlas och olika faktorer som påverkar samlivet i gruppen såsom normer, gemensamma målsättningar och maktrelationer.

Vidare skriver vi om olika teorier för att beskriva en grupps utveckling i olika faser såsom *jag, vi och det*, *Tuckmans teori*, *Schutz teori* och *Bions teori* om arbetsgrupp och grundantagandegrupp. Efter denna del nämns två modeller för verbal och icke-verbal kommunikation där man ser olika på tolkningen av gruppprocesser. Slutligen ges praktiska exempel på samverkan i läroplaner.

2.1 Arbetslagets historik enligt styrdokumentet för grundskolan

I följande avsnitt behandlas i kronologisk ordning vad styrdokumentet säger om arbetslaget med början i *Lgr 69*, vidare till tankar om arbetslaget som fanns hos en grupp lärare i Göteborg på 70-talet. Därefter behandlas *Lgr 80*, *Lpo 94*, *Lpfö 98*, *Avtal 2000* och slutligen propositionen *En förnyad lärarutbildning* som ligger till grund för den nya lärarutbildningen. I denna proposition ser man hur arbetslagstanken i styrdokumentet kommer till praktiskt uttryck i lärarutbildningen. Syftet med avsnittet är att belysa hur tanken om arbetslag stegvis växer fram.

2.1.1 Läroplan för grundskolan 1969 – *Lgr 69*

I läroplanen för grundskolan från 1969 (*Lgr 69*) står det ytterst lite om samarbete mellan lärare. Man talar främst om vikten av samarbete mellan eleverna, men man kan ana en begynnande tanke om arbetslaget: ”Skolans elevvårdande uppgifter kan endast fullgöras genom samverkan med eleverna och mellan alla dem, som har erfarenhet av och ansvar för eleverna” (s. 17).

2.1.2 Arbetslagstankens födelse under 70-talet

Enligt Birgitta Kullberg (2007, verbal referens) fanns det i början av 70-talet egna initiativ till arbete i lag bland en del lärare. Detta var vanligast bland friskolor där lärarna hade ett eget engagemang. I Göteborgs kommun initierade psykolog Märta Björsjö på dåvarande Skolförvaltningen att efter mönster från nordamerikanska Open Concept Schools i Göteborgs kommun bygga skolor med studiehallar, arbetsytor och en variation av rum. En av de första sådana grundskolor var Gunnestorpskolan i Tuve. Denna stod klar 1971. Skolor som sedan följde var Lövgårdsskolan i Angered, Björkhöjdsskolan och Fiskebäcksskolan i Västra Frölunda. Under åren 1972-1977 erhöll grundskolorna i Göteborgs kommun ettåriga

tjänstledigheter för att i USA studera Individually Guided Education (IGE) och bidra till det inre arbetet i dessa svenska Open Concept skolor.

Karaktäristiskt för undervisningsverksamheten var det för den tiden ovanliga lärarteamarbetet. Lärarlagen formades år från år utifrån behov i undervisningen. Vanligtvis bestod lagen av årskursansvariga samt speciallärare. Vid skilda temaarbeten var skolans övriga lärare samt föräldrar och annan personal involverade. Arbetsmaterial arkiverades i gemensamt lärararbetsrum och arbetsuppgifter fördelades lärare emellan. Planeringsarbetet skedde löpande och gruppdiskussioner förekom för att lagverksamheten skulle fungera. Skolans medvetna syfte var att i undervisningen utgå från varje enskilt barns förförståelser, tidigare kunskaper, intressen, behov och arbetsförmåga.

2.1.3 Läroplan för grundskolan 1980 – Lgr 80

1980 kom det en ny läroplan i Sverige. I denna läroplan (Lgr 80) nämns följande om begreppet arbetslag:

Att skolan är organiserad i arbetsenheter gör det lättare för lärare att samarbeta i arbetslag. Ett sådant samarbete mellan de vuxna i skolan är ett viktigt föredöme i praktisk demokrati för eleverna. Det är väsentligt för en konsekvent och målmedveten färdighetsträning i olika ämnen. Det är också avgörande för att man inom arbetsenhetens ram skall kunna ge stöd åt elever med svårigheter av skilda slag och för att den specialpedagogiska metodik, som speciallärarna är utbildade i, skall få så stor genomslagskraft som möjligt. Det är betydelsefullt för att kunna individualisera arbetssätt med skilda elevgrupper och för att kunna genomföra temauppgifter eller samlade arbetsområden. Samarbete i arbetslag ger också möjlighet till stöd och hjälp mellan lärare (s. 45-46).

På 1990-talet blev skolsystemet enligt Karin Åberg (1999) decentraliserat och kommunerna fick större ansvar för hur lärandet skulle organiseras. Detta visade sig i den nya läroplanen som kom 1994, Lpo 94. Till skillnad från tidigare läroplaner var denna målstyrd. I Lgr 69 och Lgr 80 var arbetet reglerat i timplaner för de olika ämnena.

2.1.4 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94

I Lpo 94 står det tydligt att lärare och annan personal ska samarbeta med varandra, men varken ordet arbetslag eller lärarlag förekommer. Under rubriken *mål och riktlinjer* står följande: ”Alla som arbetar i skolan skall samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande” (s. 17). ”Läraren skall samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen och organisera och genomföra arbetet så att eleven...” (s. 17).

Vi menar att ett sätt att följa dessa mål med samverkan mellan all personal i skolan och kan vara att organisera personalen i arbetslag. Men vi tolkar det som att en skola inte är tvingad till att arbeta i arbetslag, men personalen måste på något sätt samarbeta med varandra. Det finns en öppenhet i läroplanen eftersom det inte står hur samverkan ska gå till. Detta innebär att den kan se olika ut på olika skolor. Man behöver inte arbeta i ett arbetslag.

Det står i Lpo 94 att rektorn har ansvar för att skolan har upprättat en lokal arbetsplan. Rektorer och de enskilda skolorna har ett ansvar för att skolans verksamhet utvecklas i linje med de nationella målen. Under rubriken *Den enskilda skolans utveckling* står följande

riktlinjer: ”Ett sådant arbete måste ske i ett aktivt samspel mellan skolans personal och elever och i nära kontakt med såväl hemmen som det omgivande samhället” (s. 13).

Ett aktivt samspel tolkar vi som att samarbetet bland personalen ska vara en ständigt pågående process. Det är alltså rektorns ansvar att skolan har en arbetsplan där det framgår hur man ska arbeta för att samarbetet bland personalen blir fortlöpande. Att ha ett aktivt samspel bland personalen kan innebära att man är grupperade i olika arbetslag. Vi menar att citatet ovan visar att läroplanen lägger stor vikt vid samarbete mellan personalen. Citatet är även ett argument för de rektorer som väljer att organisera skolans verksamhet i arbetslag.

2.1.5 Läroplan för förskolan – Lpfö 98

I Lpfö 98 nämns *arbetslag* ett flertal gånger men det finns ingen definition av vad som menas med begreppet. Under förskolans riktlinjer står det att all personal ansvarar för att verksamheten inriktas mot målen. Under förskolans uppdrag nämns att förskolan ska främja barnens lärande och att detta förutsätter en aktiv diskussion i arbetslaget. Förskollärarna tar ansvar för inskolning och övergång till skolan.

Eftersom begreppet arbetslag används i Lpfö 98 tolkar vi det som att man i förskolan skall arbeta i arbetslag medan det i skolan inte är ett måste. Vi tror även att det i förskolan finns en annan tradition av att arbeta i grupp än vad det gör i skolan. Detta speglas i Lpfö 98 på så sätt att ordet arbetslag nämns vilket det inte gör i Lpo 94.

Det läggs stor vikt vid arbetslaget när det gäller ansvaret för att eleverna når målen. I målformuleringar i Lpfö 98 uttrycks det att arbetslaget skall se till att eleverna når målen. Av erfarenhet vet vi att det finns ett utarbetat samarbete mellan förskolan och årskurs ett i grundskolan. I Lpfö 98 uttrycks att arbetslaget skall ”utbyta kunskaper och erfarenheter med personalen i förskoleklass, skola och fritidshem och samverka med dem samt tillsammans med personal i förskoleklassen, skolan och fritidshemmet uppmärksamma varje barns behov av stöd och stimulans” (s. 33)

2.1.6 Avtal 2000

Enligt Mona Holmberg och Klas Nilsson (2004) tecknade *Lärarnas riksförbund* och *Läraryrket* i mitten av 1990-talet ett avtal som heter *Avtal 2000*. Det här avtalet reglerar arbetstid och skolutveckling för lärare. I avtalet framgick enligt Holmberg och Nilsson (2004) att arbetslaget är kärnan i skolans arbetsorganisation.

2.1.7 Arbetslagstanken i den nya lärarutbildningen

Efter *Avtal 2000* skrev regeringen en proposition om en förnyelse av lärarutbildningen. I denna nya utbildning var samverkan mellan olika lärare i större fokus. I denna regeringsproposition, daterad den 25 maj 2000, föreslog regeringen till riksdagen en förnyelse av lärarutbildningen. När denna proposition kom ut var Thomas Östros utbildningsminister och Göran Persson Statsminister. Propositionen resulterade bland annat i att strukturen på lärarutbildningen förändrades. Lärarutbildningen kom att ha tre välintegrerade utbildningsområden:

1. Ett allmänt utbildningsområde om 60 poäng som innehåller bland annat tvärvetenskapliga ämnesstudier.
2. Ett utbildningsområde med inriktningar mot ämne eller ämnesområde om minst 40 poäng.

3. Ett utbildningsområde med specialiseringar som omfattar minst 20 poäng och avser fördjupning, breddning, komplettering eller nya perspektiv på de kunskaper som studenterna tidigare har inhämtat.

Vi ser det som att förändringen i lärarutbildningen bland annat har skett för att lärarna ute i skolorna skall samverka mer med varandra. Idag är detta något som redan sker i utbildningen i och med att olika lärarkategorier läser ihop. Under vår lärarutbildning har vi ingått i flera olika gruppkonstellationer med syftet att vi ska träna oss att samarbeta med blivande lärare med olika ämnesinriktningar, specialiseringar och personligheter.

Förutom att ändra strukturen på lärarutbildningen ändrade man också lärares sätt att arbeta. Lärarna som nämns i inledningen, hade i årtal arbetat ensamma i sina klassrum. Nu skulle alla lärare lära sig att samarbeta.

I propositionen 1999/2000: 135 *En förnyad lärarutbildning* står följande om lärarlaget (Digitalt dokument 2007-04-15):

Förskolan, skola och fritidshem har under 1990-talet knutits allt närmare varandra, bland annat genom att lagstiftningen och det centrala myndighetsområdet sammanförts. Skälen har främst varit pedagogiska. Integrationen av förskolan, förskoleklass, fritidshem och grundskola innebär alltmer av samarbete i arbetslag mellan berörda lärarkategorier. Samarbete och samplanering mellan olika personalkategorier är naturliga arbetsformer i de flesta skolor. Lärare inom förskola, skola och vuxenutbildning skall kunna samarbeta på lika villkor. Det är därför väsentligt att alla lärare har en gemensam kompetens som lägger grunden för samarbete i den kommande lärargärningen (s. 7).

Denna proposition trädde i kraft den 1 juli, 2001. Propositionens huvudsakliga innehåll var en förnyelse av lärarutbildningen som titeln antyder.

I och med denna proposition hade politikerna bestämt att lärarna skulle arbeta i något som nu är känd under namnet arbetslag. Detta innebär, enkelt uttryckt, att lärare träffas, samarbetar och kommer överens för att gynna elevernas utveckling.

2.2 Olika definitioner av en grupp

I följande avsnitt berörs ett antal definitioner av en grupp. Dessa har olika djup och går på skilda sätt detaljerat in på relationerna mellan gruppmedlemmarna. De belyser därmed olika sidor och nivåer av innebörderna i grupp. Syftet är att ge läsare en varierad beskrivning av innebörden i begreppet *grupp*.

I Norstedts (1999) finner vi följande definition: En grupp är en ”Samling personer som lätt kan överblickas eller har en viss samhörighet under längre eller kortare tid” (s. 424).

Forsyth (1990, i Svedberg, 2003) går in på sociala samspeksaspekter och beskriver gruppen som ”... två eller flera ömsesidigt beroende individer som påverkar varandra i ett socialt samspel” (s. 14).

Brown (1988, i Svedberg, 2003) fastställer gruppen utifrån medlemmarnas eget erkännande av gruppen: ”En grupp existerar när två eller flera människor definierar sig själva som gruppmedlemmar och när gruppens existens erkänns av åtminstone en annan individ” (s. 14).

Enligt Björn Nilsson (1993) består en grupp vanligtvis av ett mindre antal människor som samspelar med varandra utifrån roller. Dessa roller utgår från normer som reglerar individernas handlingar i det system som gruppen utgör. Vanligen upplever gruppmedlemmarna gruppen som en enhet där man i viss utsträckning har gemensamma mål och där det finns en ömsesidig påverkan.

2.3 Olika slags grupper

I följande avsnitt utvecklas i tur och ordning olika slags grupper, såsom primärgrupp och sekundärgrupp, referensgrupp, socio- och psykogrupper, formella och informella grupper och *vi- och dom-grupp*. Syftet med avsnittet är att visa på att grupper kan ha olika utgångspunkter och därmed olika syften. Man har till exempel en relation till sin familj och en annan till den arbetsgrupp man ingår i.

2.3.1 Primärgrupp och sekundärgrupp

Man kan beskriva grupper på olika sätt utifrån medlemmarnas relationer och gruppens funktioner. När man talar om *primärgrupp* menar Robert Thornberg (2004) att man talar om en grupp som har en gemensam historia och står varandra relationsmässigt nära. Dessa grupper är i regel små, stabila och medlemmarna känner sig trygga. Familjen och de närmaste vännerna kan ingå i primärgruppen. I en *sekundärgrupp* är medlemmarna inte lika personliga och känslösa. *Sekundärgrupper* är ofta större än de primära grupperna och alla medlemmarna i gruppen behöver inte samspela med varandra. Föreningar och organisationer är exempel på sekundärgrupper.

2.3.2 Referensgrupp

Enligt Lars Svedberg (2003) är en *referensgrupp* den norm man utgår ifrån när man skall identifiera sig som samhällsmedlem. Här räknas personer med liknande värderingar, status och position i samhället. Detta kan ta sig i uttryck i till exempel klädstil, umgänge, fritidsvanor och livsstil.

2.3.3 Socio- och psykogrupper

Enligt Moxnes (i Mathiasson, 1994) kan man dela in grupper i *socio- och psykogrupper*.

En *sociogrupp* är en grupp som finns för ett specifikt syfte och har en formell struktur. Det kan vara en grupp som tillsammans skall göra en gemensam uppgift i arbetet eller skolan. Det viktiga är då vad gruppen presterar och inte hur dess medlemmar mår. Gruppen är uppgiftsorienterad.

En *psykogrupp* är däremot en grupp som saknar formell struktur. I denna grupp ligger fokus på relationerna i gruppen. Psykogrupperna kännetecknas av närhet och känslor.

2.3.4 Formella och informella grupper

Man skiljer också skriver Carin Mathiasson (1994) på *formella och informella grupper*. Dessa grupper talar man främst om när man relaterar till arbetslivet.

På en arbetsplats finns *formella grupper*. Dessa består av människor som har samma arbetsplats, utför samma typ av arbetsuppgifter samt har samma arbetsledning. Personerna har

inte själva valt att ingå i en gemensam grupp, utan det har arbetsplatsen gjort. Den formella gruppen har regler och ett fastställt ledarskap.

I den *informella gruppen* har medlemmarna däremot valt varandra. Dessa grupper bildas spontant utifrån en känsla om samhörighet och gemensamma intressen.

2.3.5 Vi-grupp och dom-grupp

Enligt Svedberg (2003) använder en grupp sig av *vi-* och *dom-*begrepp för att visa på vad som utmärker den egna gruppen. Inom *vi* rymmer de värden den egna gruppen satt upp för sin gemenskap och begreppet *dom* innehåller andra gruppers tillhörighet. Den andra gruppen blir därmed ett sätt utifrån vilket gruppen värderar och mäter den egna gruppstillhörigheten. En sådan mekanism kan ses som en fas i en grupps bildande, där medlemmarna sluter sig samman för att bilda en gemenskap. En viss fara anser vi kan ligga i om gruppmedlemmarna utvecklar ett så starkt *vi- och dom-tänkande* att det leder till förtryck av vissa grupper till förmån för den egna gruppstillhörigheten.

2.4 Olika synsätt på grupprocesser

I följande avsnitt beskrivs grupprocesser utifrån två perspektiv, ett *individualistiskt* och ett *grupporienterat*. De båda perspektiven ger upphov till olika tolkningsmodeller för skeenden i en grupp. Enligt det *individualistiska perspektivet* utses gärna syndabockar som får bli ansvariga för ett händelseförlopp i en grupp. Enligt det *grupporienterade perspektivet* ses alla inblandade som delaktiga till att en viss sak händer i gruppen. Syftet med avsnittet är att ge en teoretisk tolkningsgrund för analysen av händelser i vår grupprocess.

2.4.1 Individualistisk syn

Positiv eller negativ förstärkning



Beteende hos individ

Enligt Svedberg är ett sätt att tolka och se på grupper ett *individualistiskt synsätt*. Enligt den kunskap vi har från lärarutbildningen ser vi detta som ett *behavioristiskt* sätt att se på grupper.

Fig. 1 Individualistiska syn – rak orsakskedja, egen modell

Inom denna riktning formas individen i en grupp genom belöning och bestraffning. Genom socialt samspel förstärks önskat beteende och oönskat bestraffas och får därmed ingen tillhörighet i

gruppgemenskapen. Ett beteende blir därmed en konsekvens av social stimuli. I *figur 1* visas en modell av detta perspektiv. Genom positiv eller negativ förstärkning formas individens beteende. *Positiv förstärkning* innebär att människor runtomkring individen uppmuntrar ett visst beteende och individen fortsätter då enligt denna modell med detta beteende. *Negativ förstärkning* innebär att individens beteende formas genom att den undviker att göra det som människor i omgivningen inte uppmuntrar till.

En behavioristisk modell är *Homans utbytesteorin*. Homan (i Svedberg, 2003) talar i sin marknadsinspirerade teori om grupprocesser utifrån insatser och belöningar. Gruppen strävar efter så mycket belöning som möjligt med minsta möjliga kostnad, insats. All gruppsamverkan bygger enligt Homan på att gruppmedlemmarna tror att de skall få något i belöning, annars skulle samspelet inte fortgå. Konflikter i detta perspektiv ses som frågor om rättvis fördelning mellan gruppmedlemmarna vad det gäller belöning och insats. Var och en

skall alltså bidra i någorlunda lika stor utsträckning i till exempel en arbetsuppgift. Det handlar därmed om ett jämnt givande och tagande mellan gruppmedlemmarna.

2.4.2 Systemteoretisk syn

Ett annat sätt att se på gruppprocesser är enligt Svedberg (2003) en *grupporienterad syn*.

Utifrån vår kunskap från utbildningen ser vi detta som ett systemteoretiskt perspektiv och med en sociokulturell grundfilosofi. Enligt ett sådant perspektiv ses individen som en del i ett socialt system där individens beteende endast kan tolkas utifrån sammanhanget. För att förstå

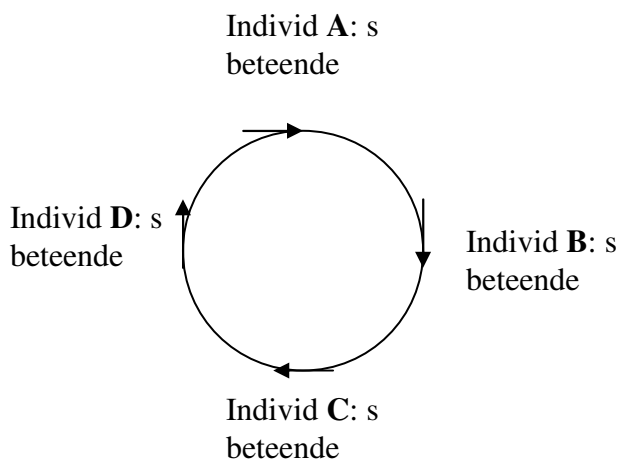


Fig. 2 Grupporienterad syn – cirkulär orsakskedja, egen modell

ett skeende i en grupp får man se till hela orsakskedjan och alla inblandade parter.

Till skillnad från behavioristiska linjär orsakskedja har man ett *cirkulärt resonemang*. Ann Ahlberg (2001) uttrycker: ”I ett cirkulärt resonemang ser man händelseförloppet som kedjor eller nätverk av samband, vilka tillsammans bildar en bakgrund till beteenden och upplevda problem.” ”För att förstå händelser som en cirkulär process, måste man foga ihop enstaka händelser till hela mönster och se händelsen i sitt sammanhang.” (s. 52).

I ett sådant resonemang kan man börja var som helst i kedjan och därmed få olika

förklaringar till ett skeende. En orsakskedja kan enligt vår tolkning av Ahlberg (2001) se ut som följer: En syster retas när hennes bror tjuvar och mamman blir arg när systemen retas. Beteendena är relaterade till varandra i ett negativt mönster. I *figur 2* illustreras detta resonemang av en cirkel där individ a: s, b: s, c: s och d: s beteende ingår i en kedjereaktion, där beteendena går in i varandra.

I ett behavioristiskt perspektiv, enligt vår tolkning, utses systemen till syndabock och broderns och mammans beteende som en följd av hennes. För att ta ett exempel från skolsammanhang brukar man utse bråkiga elever till syndabockar när det inte fungerar i klassen. Man ser då på förhållandet som individualistiskt vilket enligt Anita Pehrsson & Eva Sahlström (1999) innebär att eleven bär på problemet. I ett systemteoretiskt perspektiv hade pedagogen sökt orsaker i systemen runt eleven. Pedagogen hade kartlagt situationen eleven befann sig i under ett visst beteende.

2.5 Teorier om samspelet i en grupp

I följande avsnitt behandlas utgångspunkter för att beskriva samspelet i grupper. Den första är Lewins fältteori där samspelet i en grupp förklaras av individernas personligheter och hela det sociala sammanhanget. Detta sammanhang och samspel mellan individerna liknar Lewin vid ett fält eller ett livsrum.

Vidare används Lewins livsrumsbegrepp för att beskriva relationen mellan två individer (en *dyad*), tre individer (en *triad*) och sex individer (en *liten grupp*). I dessa stegras antalet

relationer i gruppen och de enskilda medlemmarna får allt mindre livsrum att dela på. Vi berör kort ett motsatt sätt att se omedvetna processer som styrande i samspelet mellan individer i en grupp. Syftet med detta avsnitt är att ge läsaren en överblick av teorier kring samspelet mellan individer i grupper.

2.5.1 Fältteori

Lewin (i Svedberg, 2003) försöker förklara relationen grupp – individ med hjälp av begreppet *fält* eller *livsrum*, som han kallar det psykologiska grupsammanhang individen ingår i. Detta fält/livsrum består i individernas behov och den omgivningen som personen upplever subjektivt. Enligt Lewin beror de enskilda individernas beteende inte på faktorer i dessas bakgrund, utan skeenden tolkas här och nu.

Fältteorin bygger enligt vår kunskap från lärarutbildningen på en sociokulturell syn där man ser individens beteende som en del av och beroende av det sammanhang denne ingår i. Kommunikation mellan två individer i detta sammanhang har, enligt vår kunskap från utbildningen, en processinriktad syn på budskapet. Vad processinriktad innebär utvecklas framöver under rubriken 2.8 *Två modeller för verbal och icke-verbal kommunikation* början på sidan 14.

2.5.2 Beskrivning av grupp utifrån delat livsrum

I följande stycke används Lewins livsrumsbegrepp för att beskriva processen, från en individ till flera individer, som att individerna i gemenskap får dela livsrum. Den enskilde individen får själv använda sitt livsrum fritt, men måste anpassa sig då personen delar livsrum med andra. Lewin tar upp den enskilda individens livsrum, *dyaden* när två delar livsrum, *triaden* när tre delar livsrum och *den lilla gruppen* som består av sex personer som delar livsrum. När *individen inte delar sitt livsrum* med någon annan kan, enligt Svedberg (2003), denne vara mer frisläppt i sina beteenden och tänka fritt utan hänsyn till andras åsikter. Livsrummet blir en interaktion mellan individens inre värld och dennes omgivning.

Hur den enskilde individen utformar livsrummet beror på hur fri personen upplever sig vara själv. Livsrummet består i hur individen uppfattar sin omgivning och sig själv, och hur detta i sin tur påverkas av de erfarenheter individen bär med sig. Många av dessa erfarenheter har blivit omedvetna uppfattningar och handlingsmönster. Detta omedvetna kallar Lewin för *livsrummets skugga*.

Dyaden består av två individer som befinner sig i fysisk närhet till varandra och har ett samspel med varandra. Individerna får dela livsrum både fysiskt och på ett psykologiskt plan.

Individerna får arbeta på att förena varandras individuella livsrum och finna ett samspelsmönster, ett *vi* som *du* och *jag* kan mötas i. De får här även dela varandras omedvetna sidors yttringar (livsrummets skugga).

Enligt Nilsson (1994) får individerna i samspelet lära känna sina kollektiva sidor och även sidor som andra ser men som individen inte kan upptäcka själv. I *dyaden* censurerar individen sitt individuella livsrum och visar inte samma sidor som då personen själv samspelar med omgivningen.

I *triaden* skall tre personer dela på ett livsrum, fysiskt och psykologiskt. Det finns tre relationer, en mellan individ a och b, en mellan a och c och en mellan c och b. Lewin

beskriver denna relationsstruktur som att till exempel a har en direkt relation till b och en till c men en indirekt relation till relationen mellan b och c. Triaden är en svår gruppkonstellation på så vis att det är lätt att det blir parbildning, där en blir utanför.

I *den lilla gruppen* på sex personer, blir roller och strukturer viktigare för att samarbetet mellan medlemmarna skall fungera. Enligt Svedberg (2003) måste personerna lära sig att ge och ta, på ett annat sätt än i triaden. Det blir lätt så att några blir mer aktiva ledare och andra mer lyssnande och passiva. Den mindre gruppen blir på så vis en träningsarena för min roll i det större samhället. I en grupp på sex personer finns det 15 relationer, om man räknar på samma sätt med direkta och indirekta relationer som i triaden.

2.5.3 Det omedvetna som styrande i gruppen

Enligt Svedberg (2003) kan gruppens totala beteende även ses som ett resultat av samspelet mellan omedvetna processer. På så sätt ger gruppprocesser upphov till något man inte kan kontrollera med sina medvetna handlingar. Freud och Jung är exempel på namn som gett upphov till en sådan syn.

2.6 Ramstrukturen i en grupp

I följande avsnitt nämns olika fundament för att samspelet i en grupp skall fungera, såsom gemensamma *normer* och *målsättningar*, men även andra aspekter som påverkas samspelet i gruppen, såsom *maktrelationer* och *roller* medlemmarna får i en grupp. Syftet med avsnittet är att visa på vikten av struktur för att gruppen skall kunna utföra ett effektivt arbete tillsammans.

2.6.1 Normer i en grupp

För att samspelet i en grupp skall fungera skapas, uttrycker Nilsson (1993), olika slags regler och normer om hur man skall bete sig som medlem i gruppen. Dessa normer bildar en slags trygghet i gruppen eftersom de avgör hur medlemmarna beter sig gentemot varandra. På detta sätt vet medlemmarna vad de har att förvänta sig av varandra. Normer gör även att medlemmarna i en grupp upplever det som sker utanför gruppen på liknande sätt.

Normer utgör det normala i gruppen och är i stor utsträckning omedvetna handlingsmönster. Det finns enligt Thornberg (2004) *informella* och *formella normer*. *Informella normer* är sådana som inte är nedskrivna utan självklara för dem som ingår i gruppen. *Formella normer* däremot är nedskrivna och kan vara exempelvis regler om hur elever ska bete sig på en skola.

Man kan även kategorisera informella och formella normer i följande normer: *Etiska normer* handlar om hur man skall bete sig mot varandra, vilka rättigheter man har gentemot de andra i gruppen. *Funktionella normer* handlar om det praktiska arbetet som gruppen utför och olika regler som gör att detta fungerar på bästa sätt. *Skyddande normer* handlar om regler som handlar om gruppmedlemmarnas säkerhet. *Etikettnormer* är regler som handlar om tradition och om vad som är god sed eller inte. En del normer kan vara en blandning mellan olika kategorier.

2.6.2 Roller i en grupp

Thornberg (2004) skriver att normer handlar om gruppens beteende i helhet. När man talar om olika individers beteende menar man att det är olika *roller* man talar om. Roller är ett beteende som upprepas hos individerna i gruppen. Att det finns olika roller i gruppen gör att

det skapas en rollstruktur så att samspelet i gruppen underlättas. Personerna vet på så vis ungefär hur olika personer i gruppen beter sig i olika situationer. Detta gör att medlemmarna vet vad de har att förvänta sig av de andra i gruppen och olika personer får olika uppgifter.

Roller skapas genom olika förväntningar på hur vi ska bete oss i olika situationer. Dessa förväntningar kan komma från andra människor eller från kulturen i sin helhet. Människor kan ha olika roller i olika grupper exempelvis vara mer framåt i en grupp och mer tillbakadragen i en annan grupp. De olika rollerna i en grupp hänger ihop med varandra, är det exempelvis någon som pratar mycket så måste det finnas någon mer tystlåten som kan lyssna. Enligt Nilsson (1993) är roller komplementära. De uppträder tillsammans och kompletterar varandra.

Thornberg (2004) gör skillnad mellan *upplevd roll*, *utförd roll* och *förväntad roll*. En *upplevd roll* är den roll en person tänker att denne bör visa inför de andra personerna i gruppen. Detta behöver inte stämma överens med vad andra egentligen förväntar sig av denne utan är en tolkning av den enskilda individen. En *utförd roll* är de beteenden som personen visar upp i sina handlingar och i det personen säger. Dessa beteenden kan individen inte själv veta utan denne måste få hjälp av andra som ser personen utifrån.

En *förväntad roll* är de beteenden andra i gruppen förväntar sig att en person i gruppen skall ha. Enligt Nilsson (1993) kan olika roller bli en självuppfyllande profetia. Om en person i gruppen har fått den tysta rollen i gruppen så förväntar sig de andra i gruppen att denne är tyst. Detta kan leda till att personen lever upp till detta och är tyst även ifall denne inte är tyst i andra grupper.

2.6.3 Maktrelationer i en grupp

För att förstå samspelet i en grupp människor helt och hållet måste man enligt Nilsson (1993) ha med påverkan, inflytande och status i sin beskrivning. I de flesta grupper utvecklas ganska snabbt ett mönster hur inflytande, kontroll, makt och status uppträder. Ofta blir detta mönster så befäst i gruppen att man kan kalla det för en makthierarki.

En förklaring till skillnader i personers status i en grupp handlar om *förväntningar*. När en grupp har en viktig uppgift att klara av visar vissa personer i gruppen mer initiativförmåga och kunskap. Dessa personer tillåts och uppmuntras (övriga medlemmar förväntar sig att de med kunskaper ska använda sig av dem) att använda sina kunskaper eftersom det finns ett gemensamt intresse hos gruppen att slutföra sin uppgift. När en grupp inte har ett viktigt arbete att göra eller annat viktigt mål att uppnå så kan andra egenskaper avgöra status som exempelvis ålder, kön eller status som en person har i en annan grupp. I en grupp har alla deltagarna ett visst mått av makt på så vis att varje medlem är en del av helheten och påverkar de andra deltagarna.

2.6.4 Mål som grund för arbetsgrupp

Enligt Nilsson (1993) är ett mål är något man vill uppnå i gruppen, det är något man strävar efter. Gruppens mål som styr vilka uppgifter och funktioner en grupp ska ha. Ett gemensamt mål gör att gruppmedlemmarna organiserar, skapar ordning och fattar beslut. Mål fungerar som ett hjälpmedel och utifrån detta styr man sina handlingar, utifrån målen kan man bestämma vilka sätt som passar bäst för att uppnå det man vill i gruppen. Mål hjälper gruppen att avgränsa sig och visar på vilka uppgifter man i gruppen behöver fokusera på.

Det kan finnas både *uttalade och outtalade mål* i en grupp. De *uttalade målen* handlar ofta en formell uppgift som gruppen har att göra. *Outtalade mål* kan vara att en person är med i en grupp för att kunna ta del av andra personers prestationer eller för att ha sällskap.

Det kan även finnas både *gemensamma mål* och *individuella mål* i en grupp. Gruppen kan ha ett gemensamt mål och de olika personernas individuella mål behöver inte helt och hållet stämma överens med det gemensamma målet. Individuella mål i en grupp kan leda till kommunikationsstörningar och konflikter.

För att arbetet i en grupp ska bli så effektivt som möjligt måste medlemmarna känna till målet. Gruppens medlemmar behöver vara medvetna om vilka handlingar som tar gruppen närmare målet och vilka som leder den bort från det. Det är viktigt att målet är konkret o tydligt är det otydligt så kan lätt individer i gruppen skapa en egen arbetsordning som kan leda till splittring i gruppen. Om gruppens gemensamma mål är klara och tydliga innebär det att medlemmarna lättare kan prioritera vad de vidare bör göra för att nå målen.

2.7 Olika beskrivningar av gruppens formande

I följande avsnitt beskrivs olika teorier som skildrar en grupps utveckling. I tur och ordning tar vi upp faserna *jag, vi* och *det*, *Tuckmans teori*, *Schutz teori* och *Bions teori* om arbetsgrupp och grundantagandegrupp som beskriver gruppens sätt att arbeta. Gemensamt för dessa är att de alla talar om en inledande fas där individen står i fokus, därefter en fas där gruppen står i fokus och slutligen en fas där arbetet står mer i fokus. Syftet med avsnittet är att få teoretiska redskap för att kunna beskriva och förstå en process i en grupp, först vår egen och utifrån detta gruppprocessen i ett lärolag.

2.7.1 Jag, vi och det

Enligt Jan Jansson (2007, verbal referens) kan man beskriva gruppens utveckling utifrån begreppen *jag, vi* och *det*.

Jag-fasen beskriver den nybildade gruppens sökande efter gemensamma normer, värderingar och sätt att arbeta. I denna fas utgår de enskilda medlemmarna från sig själva, sina värderingar och sätt att se på saker. De enskilda medlemmarna tolkar skeenden utifrån sin förförståelse. De relaterar ännu inte sig själva till de andra i gruppen, till ett *vi*, utan ser sig som enskilda individer.

I *vi-fasen* identifierar de enskilda medlemmarna sig utifrån ett *vi*, utifrån gruppen. De enskilda medlemmarna har i detta skede fått en gemensam gruppidentitet utöver den enskilda identiteten.

I *det-fasen* känner sig gruppmedlemmarna trygga i sina enskilda identiteter i gruppssammanhanget och även i sin gemensamma gruppidentitet och kan nu bättre fokusera på uppgiften, *det*.

Modellen skall inte ses så att det till exempel i *jag-fasen* bara finns ett fokus på individen. Både *jag, vi* och *det* finns med i alla faserna men tar olika stort utrymme. *Vi-fasen* innebär då till exempel att gruppen ger större plats åt sin gemenskap i gruppen.

2.7.2 Tuckmans teori om gruppfaser

Ett sätt att beskriva skeden i en grupp är Tuckmans teori (1965, i Thornberg, 2004) om olika *gruppfaser*. Tuckman (1965, i Thornberg, 2004) talar om fyra faser: *forming*, *storming*, *norming* och *performing*.

I den *första fasen* så beskrivs hur gruppen håller på att formas. Här arbetar gruppmedlemmarna med sin gruppidentitet, att finna roller i gruppen. Fokus ligger på individen och medlemmarna känner av naturliga skäl osäkerhet och otrygghet i sökandet efter att bli accepterade i gruppen och finna en roll. Efter ett tag finner medlemmarna tydligare roller och känner sig tryggare. I försök att bevara denna första trygghetskänsla undviker medlemmarna konflikter. De har en *smekmånadsperiod*, som Tuckman uttrycker det.

I den *andra fasen* uppkommer ofta, enligt Tuckman en hel del konflikter. Deltagarna vågar här visa mer av sina skilda åsikter. Medlemmarna ställer större krav på varandra i hur man skall bete sig i gruppen. Denna fas kan ses som ett utvidgande av gruppmedlemmarnas hela identitet med såväl svaga som starka sidor. Konflikterna kan tolkas som ett sätt att visa sina mindre önskade sidor och se om det accepteras. I denna fas kommer ofta gruppen i en svacka och har svårt att finna inspiration till arbetet.

I den *tredje fasen* arbetar gruppen med att hitta gemensamma normer och regler. Detta kan ses som ett sätt att skydda gruppen från att slitas isär av konflikter på grund av olika åsikter. I denna fas talar Tuckman om att gruppen utvecklar en vi-känsla. Detta innebär att gruppen får en gemensam identitet gentemot andra grupper.

I den *fjärde och sista fasen* utvecklas denna vi-känsla ytterligare och binder samman medlemmarna starkare. Detta ger en trygghet som gör att gruppen lättare kan fokusera på själva uppgiften.

2.7.3 Schutz teori om olika gruppfaser

Schutzs teori (1958, i Thornberg, 2004) om gruppfaser utgår från *tre grundläggande behov* hos människan: *tillhörighet*, *kontroll* och *samhörighet*. Enligt Schutzs behöver gruppen gå igenom dessa behov/faser i tur och ordning för att skapa en bra grupp. Gruppprocessen upprepas när gruppen förändras genom exempelvis nya uppgifter, nya medlemmar eller ny miljö.

I den *första fasen* står behovet tillhörighet i fokus. I denna fas är det viktigt att arbeta för att alla skall känna sig accepterade och att var och en får en tillhörighet i gruppen, en roll. I första fasen är medlemmarna otrygga och osäkra och söker sin identitet i gruppen. Här undviker medlemmarna att visa mindre accepterade sidor. De gör sig beroende av vad andra i gruppen tycker om dem.

I den *andra fasen* står kontrollbehovet i centrum. Medlemmarna vill nu frigöra sig från beroendet i tidigare fas och vill göra sig oberoende. Deltagarna går mer sin egen väg och vågar visa andra mindre accepterade beteenden. Medlemmarna vågar kräva mer av varandra och gå i konflikt kring meningsskiljaktigheter. Gruppen som tidigare hölls ihop av acceptans får nu svårt att finna en gemensam grund, struktur. Efterhand hittar gruppen strategier för att lösa konflikter och får därmed en bättre utgångspunkt för samarbete.

Den *tredje fasen* präglas av samhörighet och relationsarbete. Arbetet i denna fas fungerar bra och gruppen trivs oftast med varandra.

2.7.4 Bions teori om arbetsgrupp och grundantagandegrupp

Bions (1974, i Thornberg, 2004) teorier om grupper utgår från att alla grupper kan befinna sig i olika tillstånd. Bion talar om två grundtillstånd som han kallar *arbetsgrupp* och *grundantagandegrupp*. I den förra är gruppen fokuserad på det arbete man skall utföra och i den senare tar man i gruppen en paus. Bion talar om *fyra grundantaganden* som gruppen kan anta istället för arbete med uppgift. Dessa är *beroende, kamp, flykt* och *parbildning*.

Beroende innebär att gruppen överlämnar ansvaret till ledaren och gör sig beroende av dennes åsikter och uppskattning. Grunden till detta tolkar vi vara en rädsla för att förlora sin individualitet och att bli alltför uppslukad av gruppens tyckande och tänkande.

I ett tillstånd av *kamp* är gruppmedlemmarna arga och fientliga. Man vänder ofta denna ilska utåt och förenas på så vis i sin gruppidentitet. Vid orättvis resursfördelning i ett arbetslag kan ilskan riktas mot dem som får resurserna eller mot ledningen. Man riktar alltså sin ilska i gruppen mot något utanför sig själva och utser syndabockar. Om det går för långt leder det bara till passivitet.

Flyktgruppen betar sig som att man i gruppen flyr från något. Detta är vanligt när gruppen är trött på att arbeta, är omotiverad eller inte vet hur man skall komma vidare med arbetet. Flyktvägar är till exempel småprat, ironi över arbetsuppgiften och allmänt trams.

I *Parbildning* befinner sig, enligt Kjell Granström (2000, i Thornberg, 2004), gruppen i ett utopiskt känslotillstånd. Bios uttrycker detta som att medlemmarna sätter sitt hopp till ett par i gruppen som ger ett sådant hopp.

2.8 Två modeller för verbal och icke-verbal kommunikation

I följande avsnitt beskrivs två modeller för verbal och icke-verbal kommunikation, en *semiotisk modell* och en *processinriktad modell*. I den första betonar man ordens betydelser i kommunikationen. I den andra söker man förståelse utifrån det sammanhang i vilken kommunikationen sker.

Med språk i detta sammanhang menas det som sägs i ord och även icke-verbalt språk såsom kroppsspråk. I avsnittet behandlas även verbal kommunikations olika budskapsnivåer och orsaker till missförstånd i verbal kommunikation. Syftet med avsnittet är att ge läsaren en teoretisk utgångspunkt för grunden i all samverkan, nämligen verbal kommunikation.

Enligt Björn Nilsson och Ann-Katrin Waldermanson (1994) finns det huvudsakligen två utgångspunkter för att beskriva verbal och icke-verbal kommunikation, en *processinriktad* och en *semiotisk* (av grekiskans *semasia* som innebär *betydelse*). I processorienterade teorier utgår forskarna från begrepp som *sändare* och *mottagare*, *budskap* och *sammanhang* för kommunikationen. I den semiotiska studeras det verbala språkets betydelser. Det finns i semiotisk modell en betoning på det verbala språkets användning och innebörd inom olika kulturer.

2.8.1 Processororienterad modell

Enligt Olga Dysthe (1996) talar man i den *processororienterade inriktningen* om en *sändare* som skickar ett budskap kodat i ett visst *medie*. Mediet består av språket, både hur man använder begreppen inom det talade språket samt kroppsspråk och tonfall. Begreppet *koda* innebär att översätta tankar och idéer på detta sätt till en gemensamt överenskommen norm via talspråket.

Mottagaren tar emot budskapet och tolkar detta utifrån sin referensram, sina tankar och känslor och den gemensamma verbala och icke-verbala språkkoden. Det är alltså flera nivåer som vägs in i en och samma tolkningsprocess. Enligt Nilsson och Waldemarson (1994) väger man in en helhet när man tolkar ett budskap, beroende på sammanhanget, känslor, tankar och annat. Man är även benägen att fylla i det man inte förstår och göra en subjektiv tolkning utifrån ens erfarenhetsgrund.

Därefter sänder *mottagaren* tillbaks ett kodat budskap om sin tolkning av det sända budskapet. En sådan modell kan inte ses som strikt sändare-mottagare, där sändaren skickar ett budskap och mottagaren tar emot. Mottagaren ger hela tiden tolkningssignaler som påverkar sändarens budskap och vice versa. Därmed är man sändare och mottagare samtidigt och lyssnar aktivt och skickar tolkningssignaler.

I processororienterade teorier finns en betoning på *sammanhanget*. Detta påverkar hur individerna tolkar varandras budskap. Man har inre *förväntningar* och förutfattade meningar om vad olika samtalssituationer innebär. Utifrån detta ställer man fortgående hypoteser under samtalets gång. Denna inre referensram av förväntningar och förutfattade meningar har byggts upp i och med att man tagit del av olika sociala situationer i kulturen.

I Dysthe (1996) används begreppet *praxisgemenskap* inom sociokulturell teori för att beskriva hur en sådan referensram blir till. Praxisgemenskap innebär att individen genom delaktighet i en viss gemenskap stegvis lär sig att interagera utifrån denna gemenskaps praxis eller kultur. Denna kultur bildar en individs referensram utifrån vilken denne tolkar ett visst budskap.

2.8.2 Innehållsnivå och relationsnivå

När det gäller budskap finns det enligt Nilsson och Waldemarson (1994) två nivåer, *vad som sägs* och *hur det sägs*. Dessa nivåer kan liknas vid två kanaler för budskapet där den förra rör sig på en *innehållsnivå* och den senare på en *relationsnivå*.

Innehållsnivån är det man säger med orden och relationsnivån ger en vink om hur budskapet skall uppfattas.

På relationsnivå förmedlar man till exempel status och känslor inför den andre. Kommunikation kan vara *formell* och *informell*, vilket påverkar hur man tolkar budskapet. Syftet med budskapet och det sammanhang det sägs i avgör här nivån på budskapet.

Verbal kommunikation är en fortgående process som förändras hela tiden utifrån hur individen förändras. Detta innebär att man, vid varje nytt verbalt kommunikationstillfälle, måste möta individen som en förändrad person och inte ta för givet att allt är som förra gången man konverserade.

2.8.3 Semiotisk modell

I *semiotisk modell* finns en betoning på det verbala *språkets betydelser*. Inom denna riktning studerar man det verbala språket som tecken med *koder* och *symboler* som står för olika budskap inom olika kulturer. När man syftar på kultur menas inte bara en viss etnisk grupp utan även subgrupper, utifrån olika intressen och identiteter.

Dessa symboler och koder kan endast tolkas om man har lärt sig dess kulturella betydelse. I detta sammanhang talar man om ords *denotativa och konnotativa betydelse*. Den *denotativa betydelsen* är det man bestämt att ordet skall betyda. Den konnotativa innebörden handlar om den känslomässiga tolkningen av ett ord. Det kommer fram i hur man säger en sak.

2.8.4 Kommunikationens komplexitet

Den verbala kommunikationen är inte lätt eftersom man har olika upplevelser av omvärlden, olika språkbruk och vi lägger skilda betydelser i olika talspråk och kroppsspråk. Man har samma behov av bekräftelse och formande av identitet via kommunikationen men man tar emot detta i olika språkdräkt. Man vill bli förstådd och bekräftad i sin inre värld med det språk som möter en bäst. Detta gör det svårt att möta individer som har annan språkidentitet än man själv har. För att kunna kommunicera väl och bekräfta varandra behöver man lära känna varandras språk.

Enligt Nilsson och Waldemarson (1994) är det viktigt att man lär sig språket på flera nivåer, *psykologiskt, socialt* och *språkligt*. En verklig förståelse i den verbala kommunikationen kan hindras av fördomar, psykologiska försvar och mångtydighet i budskapet. Det blir svårt när en person säger en sak på innehållsnivån men en annan på relationsnivån, på känslonivån. Man sänder alltså medvetna och omedvetna budskap som påverkar hur mottagaren uppfattar det man säger.

2.8.5 Hinder för att mötas i samtal

När den verbala kommunikationen inte når fram kan man enligt kognitiv modell upprepa samma budskap flera gånger och tänka att det når fram ju mer man säger det. Detta upprepande av samma verbala budskap kallas för *hammar-modellen* för verbal kommunikation. I ett processororienterat tänkande letar man efter svar i sammanhanget (mediet), *vad sändaren säger* (vad), vilken *effekt* detta har på mottagaren och *vem som sänder* budskapet.

2.8.6 Konflikter – Hinder och möjligheter i samspelet

Ordet konflikt härstammar från det latinska ordet *conflictus*, som betyder tvist, sammanstötning eller motsättning mellan olika krafter. (Smith, 2001).

I vårt sökande efter verktyg att förebygga och lösa konflikter har vi kommit i kontakt med en modell i Giraffspråket, som är ett förhållningssätt och kommunikationsmodell. Enligt den är grunden till alla konflikter otillfredsställda behov.

Tre vanliga grunder till konflikter är enligt Smith (2001):

1. Individuell konflikt, som också kallas intrapersonell konflikt
2. Relationskonflikt

3. Strukturellerad konflikt

Enligt giraffspråket (Smith, 2001) behöver vi människor förstå vilka känslor och behov som ligger bakom det någon säger. Vidare betonar man i giraffspråket vikten av att den som lyssnar också berättar hur denne uppfattar budskapet. Det är bra om den som lyssnar upprepar hur denne uppfattat budskapet, för att se om det stämmer.

I giraffspråket finns en modell för detta där var och en först talar om vad man observerat för beteende hos den andre (som gett upphov till en viss känsla). Detta gör man så konkret som möjligt utan att värdera. Därefter talar personerna om hur var och en känner och vad det är för behov som inte är uppfyllt. Slutligen talar personerna i tur och ordning om vad var och en skulle vilja att den andre personen hade gjort istället. Det är alltså viktigt att personerna ifråga nämner det behov som inte blivit tillfredsställt och som lett till konflikten.

Avslutningsvis vill vi citera Nilsson (1993) när han menar att konflikter är nödvändiga för gruppens utveckling:

Total frånvaro av konflikter i grupper och i organisationer borde egentligen vara en källa till oro. Detta eftersom det är svårt att vara tillsammans med andra människor utan att det uppstår missförstånd, oenigheter eller utan att det finns vissa olikheter i värderingar. Frånvaro av konflikter innebär egentligen apati och brist på djupare engagemang (S.128).

2.9 Praktiska exempel på samverkan i lärarlag

I Följande avsnitt ges ett exempel på samverkan i arbetslag, ett mellan två pedagoger på 1980-talet, och ett mellan tre stycken på 2000-talet. Det viktiga för samverkan i det första exemplet var en gemensam grundsyn hos de båda pedagogerna. De namn som anges på lärarna i exemplen är fingerade.

2.9.1 Samarbete på 1980-talet

I slutet av 80-talet arbetade Monika Lund (Digitala dokument, 2007-04-20) på Källtorpsskolan, där utformade hon och en kollega en form av samarbete som kan liknas vid ett litet arbetslag. Monika arbetade på lågstadiet medan Ulrika arbetade på mellanstadiet.

Ulrika och Monika upptäckte att man hade liknande arbetssätt och även liknande förhållningssätt gentemot sina elever, utifrån detta började man samarbeta. Ulrikas och Monikas gemensamma syn var att man ska utgå från hela människan. Samverkan mellan Ulrika, Monika och eleverna bestod i fadderverksamhet.

Ulrika och Monika höll på med förarbete i ungefär ett år innan, som bland annat innebar kurser i cooperative learning och planering. Man delade in barnen i faddergrupper och träffades i början 80 minuter i veckan. Detta utökades sedan till en halvdag och ibland mer.

Genom att arbeta med fadderverksamhet fick barnen möjlighet att utbyta tankar, erfarenheter och kunskaper mellan de olika åldrarna. Ulrika, Monika och barnen arbetade utifrån temat naturen och gjorde olika experiment, såg på film och skrev berättelser. En stor del av tiden arbetade barnen i sina olika faddergrupper. För att skapa ett bra klimat bland alla barnen användes olika drama- och samarbetsövningar.

2.9.2 Samarbete på 2000-talet

På Monikas (Digitala dokument, 2007-04-20) nuvarande skola har hon haft ett samarbete med en förskoleklass. Barnens i Monikas ålderintegrerade 1-3a och förskoleklassen hade gemensamma samlingar med massage och små grupparbeten. I arbetslaget ingick förskollärare, fritidspedagoger och lärare. I en utvärdering av arbetet skriver arbetslaget:

I vår verksamhet lägger vi ju stor vikt vid att träna barnen i olika sätt att kommunicera. Även **kommunikationen mellan oss i personalen** är viktig om vi ska kunna utveckla vårt arbete! Vi har kunnat konstatera, att vi, tack vare alla diskussioner sedan hösten 2000, har tagit ett stort steg framåt. **Det som började i ganska liten skala har vuxit och har möjligheter att fortsätta växa.** För oss som personal, har det inneburit många stimulerande stunder, både i samband med planering och genomförande. (Dokument: Kommunicera mera s. 5)

2.9.3 Davidssons studie av arbetslag

I följande avsnitt redogörs för Birgitta Davidssons studie av arbetslag på två skolor där samarbetet fungerade och där det inte fungerade. Davidsson visar på att vikten av reflekterande samtal mellan lärarna för att samarbete skall fungera väl. Syftet med innehållet är att ge ett praktiskt exempel på viktiga aspekter för samverkan i ett lärarlag.

Birgitta Davidsson (2002) har i sin avhandling *Mellan soffan och katedern*, studerat hur förskollärare och grundskolelärare arbetar, i fyra arbetslag på två skolor, med att integrera pedagogisk verksamhet mellan förskola och skola. På västerskolan har hon studerat arbetslag som består vardera av två grundskolelärare samt en förskollärare. På Österskolan har hon studerat arbetslag som består vardera av två förskollärare samt en grundskolelärare.

Integrationsprocessen hos arbetslagen på Västerskolan ledde till att man hade gemensamma samlingar, fester, temaarbeten och en gemensam utomhusdag. De hade även gemensamma matematik och svenska aktiviteter. Detta samarbete var fortfarande igång när Davidsson slutade att studera arbetslagen.

Integrationsprocessen hos arbetslagen på Österskolan hade upphört när studien avslutades. Men man hade under läsåren integrerat barn från de olika arbetslagen med varandra samt de olika åldrarna i respektive klass i aktiviteter som lek och samling.

Arbetslagen på Västerskolan hade mindre konflikter än de på Österskolan. Rektorn på skolan ansåg dock att det förekom en rivalitet mellan arbetslagen i form av att de inte ville dela med sig av idéer till varandra. I respektive arbetslag diskuterade och reflekterade personalen mycket utifrån de aktiviteter som de gjorde åldersintegrerat. En ny syn på barnet formades, att förmågan att lära inte är lika knytet till barnets ålder som synen var innan.

Arbetslagen på Österskolan diskuterade inte innehållet och förhållningssätt på motsvarande sätt, utan de träffades främst under planeringstid då de samtalade om övergripande planering. Davidssons resultat visar att det är viktigt att diskutera innehållet och göra det synligt i verksamheten för att samarbetet ska fungera och fortlöpa. Det är även viktigt att pedagogerna närvarar i samma rum och inte enbart blandar de olika barnen i mellan sig. Genom att medlemmarna i arbetslagen reflekterar över olika händelser som händer i det gemensamma rummet utvecklas en förståelse för samarbetet.

2.9.4 Ohlssons studie om kollektivt lärande

I följande avsnitt redogörs för Jon Ohlssons studie av två arbetslag med tanke på kollektivt lärande i ett arbetslag. Syftet med innehållet är att ge ett praktiskt exempel på viktiga aspekter för samverkan i ett lärarlag.

Jon Ohlsson (1996) har i sin avhandling *Kollektivt lärande*, undersökt hur ett gemensamt lärande skapas genom samspel, reflektion och kommunikation i tre arbetslag. Han har genom interjuver och fältstudier studerat två arbetslag i förskolan och ett på fritidshem.

Studien visar att arbetslagens arbete i de olika verksamheterna är otydligt kopplade till de övergripande målen. Detta beror på att lärarna inte reflekterar över verksamheten i största allmänhet. Samtal om allmänna tillvägagångssätt utifrån värderingar eller principer förekom sällan i de tre arbetslagen.

Däremot visar hans studie att de olika medlemmarna samtalar och reflekterar över konkreta händelser i verksamheten. I samtal med varandra gick de in i varandras olika sätt att tänka, i varandras sätt att förstå barnens beteende och i hur deras arbetsuppgifter såg ut i relation till detta. I detta reflekterande skapas ett gemensamt lärande som innebär att personalen utvecklas. Det viktiga är inte att man är överens utan att var och en delar med sig av sitt perspektiv och att man gemensamt reflekterar. På så sätt lär man sig av varandra men även med varandra. Det egna lärandet blir då en del av kollegornas lärande.

Samtal och reflektion är mycket viktigt för det gemensamma och individuella lärandet, menar Ohlsson. I två av arbetslagen skapades det vid vissa tillfällen mönster som störde kommunikationen mellan personer i arbetslaget, så att gemensamt lärande inte kunde uppnås. Detta berodde på att en del personer motverkade den gemensamma reflektionen genom att samtala om händelser som inte delades av alla i gruppen.

Arbetslagen menar att det finns få tydliga regler och därmed stort utrymme för egna idéer i arbetet med barnen. Ohlsson upptäckte att det fanns många normer i arbetslagen som personalen var mer eller mindre medvetna om. Inom arbetslagen förekom kritik mot andras handlande. Denna kritik bestod av instruktiva tillrättavisningar genom ord eller blickar. På detta sätt hade en korrigerande kommunikation skett mellan individer.

2.9.4 Sammanfattning

Vi har hittills låtit dig som läsare fått veta vad vi uppfattar vara väsentligt i dagens samhälle för ett lärarlag att läsa och tänka över. Vi beskrev först att det uttrycks i grundskolans samt förskolans styrplaner att lärare ska arbeta i ett team. Detta kan vi inte göra något åt utan måste följa. Frågan blir då vad ett lag egentligen är. Vi har förstått det som att ett lag är en grupp och har beskrivit att gruppen kan definieras på olika sätt. Det gemensamma med de olika definitionerna är dock att en grupp består av två eller flera individer som på något sätt interagerar med varandra.

I vårt arbete tänker vi på laget eller gruppen som minst tre individer som aktivt deltar i samarbete med varandra. Vi har sedan försökt guida er läsare genom begrepp såsom till exempel *socio- och psykogrupper* och två synsätt på gruppprocesser, ett *individualistiskt och ett systemteoretiskt*. Vidare har vi behandlat olika teorier om samspelet i gruppen och förhållanden som bygger upp *strukturen i en grupp*. Slutligen har vi beskrivit olika *gruppskeenden utifrån teorier, två modeller för att se på verbal kommunikation* och praktiska

exempel på *samarbete i lärarlag*. Allt detta med syftet att ge läsaren teoretiska redskap för att beskriva och förstå förhållanden som har med grupplivet att göra.

3 Metod och genomförande

Vi skriver ett vetenskapligt arbete och för ett sådant finns det ett bestämt sätt att redovisa i en rapport. Allt som gäller hur vi har gått tillväga i vårt skapande är redovisat i detta kapitel. Vi har förstått att detta arbete kan sägas vara ett *kvalitativt arbete*. En sådan forskningsmetod är enligt Kullberg (2004) ett sätt för forskaren att försöka förstå fenomen i omvärlden genom undersökningspersoner (i detta fall oss själva). Vanliga sätt att gå till väga inom kvalitativ metod är att använda sig av intervju eller observation.

Man kan säga att vår studie utgår från kvalitativ metod inom det *etnografiska fältet*. Enligt samma källa försöker forskaren inom etnografin förstå människors tankar och uppfattningar om olika företeelser i deras omvärld.

Fältstudier är typiskt inom etnografin. Under fältstudien är forskaren i den miljö denne skall studera under en längre tid och tar del av olika situationer och sammanhang. Forskaren kan studera dessa skeenden genom deltagande eller icke-deltagande observation. I den förra deltar forskaren i sammanhanget för studien och i den senare ställer denne sig utanför som observatör.

Den litteratur vi använt i litteraturdelen är från 1990-talet och framåt. Författarna har en pedagogisk infallsvinkel även om de många gånger har sin grund inom psykologi och sociologi. Vi har vi tagit del av personligt material från en lärare inom vår utbildning som är specialiserad inom grupper. De olika källorna ger oss därmed en bredd inom problemområdet, vilket vi anser ger vårt arbete djup och trovärdighet.

3.1 Undersökningsgrupp

Eftersom vi tre som författar denna rapport har haft för avsikt att försöka studera oss själva i den process genom vilken vi blir ett team, består undersökningsgruppen av oss tre personer. I rapporten har vi fingerat namnen och kallar oss för Miranda, Sofie och Karin.

Vi har innan vi träffades läst olika inriktningar och man har i gruppen tagit del av varandras kunskaper och erfarenheter. De tre personerna i undersökningsgruppen kompletterar varandra i val av inriktningar och i personligheter och har en gemensam grundsyn som förenar dem.

Denna gemensamma grundsyn består i att de tre gruppmedlemmarna ser lärandet ur ett *helhetsperspektiv*, där faktorer som självkänsla, trygghet och att känna sig sedd, lyssnad på och bekräftad påverkar lärandet. Gruppens medlemmar anser att de nämnda förhållandena är grunden för allt lärande och behöver komma före själva kunskapsinnehållet. En läroprocess skall enligt undersökningsgruppen börja med ett möte mellan de olika individerna i gruppen, därefter och utifrån denna grund lär sig eleverna ämnesinnehållet.

Gruppens medlemmar sluter sig till ett *holistiskt synsätt*. Inom detta synsätt ser man lärandet ur ett helhetsperspektiv där lärande sker såväl i skolan, på fritiden och hemma. Lärandet i skolan fortsätter därmed i andra sammanhang. Detta innebär att man inom skolans ram behöver ge utrymme för det lärande som fortsatt hos eleverna utanför skolan.

Man ser i gruppen barnet som en egen individ som har egna tankar, idéer och som har förmågan, kunskapen och viljan att lära. Pedagogens och föräldrarnas roll blir därmed att stimulera, förundras över, uppmuntra, lyssna på och följa barnets utveckling.

3.2 Individuella reflektionsdagböcker

Eftersom vi i undersökningsgruppen på något vis behövde dokumentera processen, har vi använt oss av *individuella reflektionsdagböcker*. I dessa har var och en i gruppen skrivit regelbundna anteckningar om arbetsprocessen i gruppen och känslor kopplat till detta. Dessa anteckningar har legat till grund för analysen av den gemensamma processen.

I denna analys hade man i ett inledningsskede tänkt jämföra olika händelser, skeenden och känslor i processen genom att ta del av varandras olika perspektiv. Detta hade man i gruppen tänkt göra i ett senare skede då man hade samlat ett visst material. Man skulle då jämföra olika händelser och känslor kopplat till dessa genom att var och en skulle läsa upp vad den skrivit om händelsen. Därefter hade man i undersökningsgruppen tänkt välja ut kritiska händelser som visade på gruppens process. Dessa händelser skulle analyseras utifrån gruppledammarnas olika perspektiv och kopplas till litteraturen.

Tillvägagångssättet förändrades dock under arbetets gång. Var och en skrev i sin individuella reflektionsdagbok och analyserade händelser individuellt, samtidigt som man läste litteraturen. Efter ett tag tog litteraturstudien över och det gemensamma analyserandet utifrån var och ens reflektionsdagböcker blev inte lika systematiskt som man hade planerat. Undersökningsgruppens medlemmar gjorde försök till att jämföra reflektionsdagböckerna men utan riktig genomslagskraft. Själva bearbetningen kom igång vid ett tillfälle då man i gruppen utifrån en föreläsning om giraffspråket fann en struktur för att beskriva händelser objektivt och upplevelser utifrån denna beskrivning.

En av de beskrivna händelserna skrev man i gruppen ner direkt då den hände. Undersökningsgruppen gjorde i detta skede analysen i direkt anslutning till situationen. I de andra situationsbeskrivningarna och analyserna har undersökningsgruppen i efterhand beskrivit och analyserat händelserna och då använt reflektionsdagboksanteckningarna som stöd för minnet. I analysen och diskussionen av undersökningsgruppens process knyter man an till de teorier och de fakta man har tagit upp i litteraturgenomgången.

Enligt Kullberg (2004) skriver forskaren anteckningar från fältet i form av loggböcker eller dagböcker. I denna uppsats studie har man skrivit reflektionsdagböcker. Kännetecknande för etnografisk forskning är att forskaren analyserar händelserna fortlöpande och inte i slutet på forskningsprocessen. I denna uppsats studie valde man en *tvärvetenskaplig studie* där man använde forskning inom pedagogik, sociologi och psykologi för att belysa områden från olika håll.

Syftet med reflektionsdagboken är att synliggöra medlemmarnas individuella processer och gruppens gemensamma process. Insikter i dessa processer är tänkta att fungera som ett exempel för ett nybildat arbetslag. Reflektionsdagboken kan bli en metod för arbetslaget att lösa konflikter, utbyta perspektiv och reflektera kring händelser som skett. Speciellt med tanke på att man i dagens skola inte alltid finner tid till att ta tag i konflikter direkt när de händer. Med hjälp av reflektionsdagboken kan arbetslaget i efterhand gå tillbaka till händelsen och samtala om den.

3.3 Målgrupp

Målgruppen, det vill säga dem vi skriver för, är i första hand ett *lärarlag*. Vi skriver även för studenter och övriga intresserade. Men insikter om gruppprocesser är viktigt inom de flesta sammanhang där man arbetar i lag. Beskrivningen och bearbetningen av händelser i undersökningsgruppens process är tänkt att fungera som en förebild för denna målgrupp. De insikter undersökningsgruppen kommer fram till under processen kan hjälpa andra i deras lagarbete.

Vidare ser man i undersökningsgruppen sin egen process som en övning inför kommande lärarlagsarbetet. Därmed har gruppmedlemmarnas individuella och kollektiva utveckling varit en målgrupp för studien.

3.4 Begränsningar

Begränsningarna vi har uppfattat handlar i stor utsträckning om svårigheten att försöka undersöka en process på oss själva, i och med att man i gruppen både varit observatör och objekt för studien. I och med att gruppens medlemmar är en del av processen är det inte möjligt att se gruppen utifrån, men de enskilda medlemmarna kan se varandra utifrån.

Vidare begränsningar ligger i att man i gruppen har bearbetat de flesta situationerna i gemensamt i efterhand och inte i anslutning till då de hände. Var och en gjorde individuella analyser och därefter gemensamma analyser. Härmed fick gruppens medlemmar tolka vad de menade med det de skrivit i reflektionsdagböckerna.

Ytterligare utmaningar var att arbetet med oss själva i lag har varit känslomässigt engagerande. Våra individuella processer och gruppprocessen har därmed tagit en hel del tid och energi från arbetet.

3.5 Tillförlitlighet

Som vi har nämnt tidigare, så utgår empirin från undersökningsgruppens process. Eftersom man hänvisat till aktuell litteratur inom ämnet och funnit flera likheter, så menar man i gruppen att man kan dra generella slutsatser mellan gruppens process och gruppprocesser i allmänhet. Man är dock medvetna om att alla grupper är unika eftersom varje medlem präglar gruppprocessen utifrån sin individualitet.

Tillförlitligheten är även stor i och med att man i gruppen har träffats regelbundet, både när det känts bra och när det känts väldigt jobbigt. Undersökningsgruppens medlemmar har varit noggranna med att diskutera konflikter och att ta reda på hur varje medlem har tänkt och känt inför olika saker som skett under processens gång. Gruppens medlemmar har i konflikter varit öppna och vågat möta och diskutera om sina många gånger inte så angenäma sidor. I dessa diskussioner har undersökningsgruppens medlemmar utmanat varandras tänkande och inte bara tagit en sak för givet.

3.6 Analys/bearbetning av data

Bearbetningen av de data vi samlat kan beskrivas i sex steg som följer:

1. Orientering i hur man skulle hantera och bearbeta reflektionsdagböckerna. Man hade en tanke om hanterandet av reflektionsdagböckerna men ingen tydlig struktur för

bearbetningen. Fasen kan därmed liknas vid en provtid för att finna struktur för analysen och bearbetningen. Tankar om detta utvecklas under rubriken ”Individuella reflektionsdagböcker”.

2. I ett andra utvecklingssteg fick gruppen hjälp att komma igång med analysen av reflektionsdagböckerna utifrån en kritisk händelse gruppen behövde bearbeta gemensamt.
3. I tredje fasen fann man i gruppen en struktur för hur man skulle bearbeta reflektionsdagböckerna utifrån den kritiska händelsen. Gruppen fick här hjälp av en modell i giraffspråket där man först beskriver händelser utan att värdera och sedan skriver man om de inblandades känslor och värderingar.
4. I en fjärde fas kom man i gruppen, utifrån modellen i nutidshändelsen, in i bearbetningen av hur man skulle beskriva en dåtidshändelse.
5. I en femte fas diskuterade man hur man skulle behandla olika uppfattningar om samma situation. Gruppens medlemmar insåg här att man borde ha skrivit en gemensam reflektionsdagbok och även att man skulle ha bearbetat händelser direkt då de hände.
6. I en sjätte fas har vi gradvis diskuterat och bearbetat situationsbeskrivningarna, knutit an detta till litteraturdelen och dragit slutsatser.

4 Resultat

Vi har nu guidat dig läsare genom våra förberedelser i litteraturen. Vidare har vi beskrivit hur vi har gått tillväga i undersökningen av oss själva för att försöka förstå utvecklingen till ett fungerande team. Att fungera i ett lärarlag utgör vår framtid och vi leder nu er läsare framåt i några händelser vi upplevt under processen, som har haft betydelse för vår utveckling för att fungera tillsammans.

I följande avsnitt redogör vi för hur vi i gruppen träffade varandra och hur relationen utvecklades. Händelserna återges i efterhand utifrån anteckningar i reflektionsböckerna, förutom situation 4, som bearbetades direkt.

Den slutsats vi drar är att det är svårt att få ihop en grupp på tre personer. Det blir lätt så att två sluter sig samman, att det blir svårt att samspele tre innan alla lärt känna varandra lika bra. Man har även i gruppen insett att individuella processer påverkar grupprocessen. Detta ser man i att var och en i gruppen hade en intensiv period på andra plan i sitt liv och detta påverkade uppsatsskrivandet.

4.1 Beskrivning av gruppens bildande

Karin och Miranda träffade varandra första gången under en kvällskurs på 10 poäng, våren 2006. Man träffades en kväll i veckan. Man ingick inte i samma basgrupp och umgicks därmed inte i samma krets under rasten. Ämnets karaktär var ändå sådan att det blev en väldigt öppen atmosfär i gruppen. Man delade med sig av sina personligheter och sina erfarenheter i olika dramaövningar.

Sofie och Miranda ingick i samma basgrupp under en 10 poängskurs i svenska samma år. De två började gradvis samtala mer om saker utöver själva skoluppgifterna. Relationen fördjupades vid ett tillfälle då de två hade ett förtroligt samtal. Innan dess hade de två mest umgåtts tillsammans med en annan person Sofie kände sedan tidigare. Denna person ingick i Sofies och Mirandas basgrupp.

Alla tre tillsammans träffades under en 10 poängs kurs i matematik, direkt efter kursen i svenska. Redan första dagen bildade de tre och en annan student en basgrupp. Man trivdes bra i den självvalda gruppen.

Under matematiken ingick en hel del gruppövningar i matematikdidaktik. Man fick då fungera som ett arbetslag och tillsammans planera och genomföra undervisning för en tänkt målgrupp. Vid ett av dessa tillfällen gjorde man i gruppen en matematiksaga med handdockor. Under förberedelserna för denna redovisning hade gruppens tre medlemmar väldigt roligt ihop. Man tillverkade materialet, klädde ut sig och gjorde improvisationsövningar. Under detta tillfälle fick Sofie, Karin och Miranda se andra sidor av varandra än tidigare, vilket gjorde att man lärde känna varandra bättre.

Under matematikkursen föreslog Sofie att hon och Miranda skulle skriva c-uppsatsen ihop. Miranda hade vid detta tillfälle inte tänkt läsa Lau 300 eller Lau 350 nästa termin. Miranda ville gärna skriva ihop med Sofie som hon tyckte verkade vara en intressant person, så hon valde att ändra sina planer och läsa Lau 300 istället. Sofie hjälpte henne att byta kurs.

Sofie hade vid detta tillfälle ganska tydliga idéer om vad hon ville skriva om. Det handlade om att hjälpa ett arbetslag, på en skola hon hade en hel del kontakt med, att kommunicera bättre. Man skulle göra observationer och komma med förslag till lärarna.

Miranda visste inte vad hon ville skriva om så hon tyckte det var bra att få en idé från Sofie. Efter ett tag kände Miranda att idén inte längre passade henne, men hon hade inga andra förslag just då så hon fortsatte sitt samarbete med Sofie. Miranda tänkte att hon och Sofie skulle ändra om idén så att den passade båda. Denna uppsatsprocess började någon gång i november, 2006.

I december började Karin och Miranda stanna kvar efter skolan och använda skolans Internet. Karin och Miranda började tala om att göra gemensam utlandspraktik. Det startade som en liten tanke och man började titta på olika skolor på Internet. Karin kände till några som varit på en skola i Indien och man skickade ett mail till rektorn på skolan. Rektorn svarade snabbt och var positiv till att Karin och Miranda skulle göra slutpraktik där.

Sofie tänkte under denna period att Miranda och hon höll på att glida ifrån varandra nu då Miranda var inne på Indienresan med Karin. Sofie tyckte att det var tråkigt med tanke på den relation de två hade byggt upp under en period. Sofie upplevde att hon och Miranda hade en bra samtalsdynamik, där man mötte och utmanade varandra.

Nu kom en period fram till slutet av januari där Miranda och Karin planerade och ordnade för resan och praktiken i Indien. Under denna period lärde Karin och Miranda känna varandra bättre och delade roliga stunder tillsammans. Speciellt knöts man samman under en Indienkväll där man lagade indisk mat ihop. Några av Karins vänner som varit på skolan Karin och Miranda skulle till, var med och berättade om hur det varit i Indien. Uppsatsen med Sofie kom i skymundan och Miranda hade oerhört svårt att fokusera på något annat än resan. Miranda blev även mer intresserad av att skriva om något annan, gärna kopplat till Indien. Miranda och Karin pratade om andra uppsatsämnen.

Detta visste inte Sofie utan hon fortsatte att arbeta vidare på idén om att hjälpa arbetslaget som nämnts. Sofie tog bland annat kontakt via mail med en coach inom giraffspråket. Denne erbjöd sig att vägleda henne och Miranda när man skulle hjälpa det nämnda arbetslaget. Sofie berättade inte för Miranda om denna kontakt med coachen eftersom Sofie tänkte att det skulle bli för mycket för Miranda då hon hade fullt upp med Indienresan.

Efter ett tag tänkte Karin och Miranda att det kanske vore bättre om hon och Miranda skrev ihop med tanke på den gemensamma praktiken. Under denna period började Sofie ta initiativ till att konkret träffa handledare och besöka praktikplatsen som hon och Miranda skulle utgå från i uppsatsen. Miranda upplevde att Sofie hade bråttom med att komma igång med uppsatsen och hon kände sig stressad. Sofie skyndade på med uppsatsen utifrån att hon hade hört från andra som redan skrivit en c-uppsats att man behövde börja innan avsatt tid för att hinna.

Ju mer konkret Sofies idé för uppsatsen blev desto mer insåg Miranda att hon egentligen inte kände sig bekväm med ämnet som Sofie valt. Miranda upplevde att Sofie hade tydliga idéer som hon inte ville ändra på och att Sofie hade bråttom. Miranda kände sig stressad och hade svårt att komma med tydliga idéer så att hon kunde bli mer delaktig. Miranda visste inte hur hon skulle berätta detta till Sofie. Detta gjorde att hon hellre ville skriva med Karin eftersom

de hade en gemensam brainstorming. Miranda kände sig i detta skede kluven och visste inte hur hon skulle tala om sina tankar.

Sofie märkte Mirandas kluvenhet och hon kände sig ledsen och orolig. Sofie funderade på att skriva med någon annan, men samtidigt ville Sofie gärna skriva med Miranda eftersom hon trodde det skulle bli ett bra samarbete. Sofie visste inte hur hon skulle tala om detta för Miranda. Sofie började bli stressad och mårde dåligt. Hon hade svårt att sova och hade ont i huvudet.

Sofie bestämde sig till slut att hon inte skulle skriva med Miranda. Detta talade hon om för Miranda per telefon. I detta läge tyckte Miranda trots allt att hon och Sofie skulle försöka skriva ihop. Under en period velade Miranda och Sofie om man skulle skriva ihop eller inte. När den ena ville, tyckte den andra att det nog vore bättre att skriva med någon annan och vice versa. Både Miranda och Sofie upplevde denna period som mycket jobbig och man kände sig förvirrade och osäkra på varandra. Detta påverkade den förtroliga relation man hade haft innan.

Karin kände sig osäker över vad Miranda ville eftersom hon upplevde att Miranda sände ut dubbla budskap. Karin kände sig utanför när Sofie och Miranda planerade att skriva uppsats ihop. Miranda sa till Karin att hon gärna ville skriva med henne samtidigt som hon planerade med Sofie. Vid ett tillfälle berättade Karin att hon upplevde det som jobbigt att inte veta hur det skulle bli med uppsatsskrivandet. Miranda var osäker om Sofie ville att man skulle vara tre om att skriva uppsatsen, men tyckte det var svårt att fråga henne detta rakt ut.

Miranda kände ett behov av att tala om för Sofie att orsaken till hennes kluvenhet främst var att Miranda inte ville skriva om det Sofie föreslagit. Miranda kände att om hon skulle tala om detta behövde hon komma på en tydlig idé så att hon hade något att komma med. Vid ett tillfälle hade hon gjort en tankekarta och berättade hur hon kände. Miranda upplevde i detta skede att hon och Sofie möttes bättre i en gemensam idé och att Sofie öppnade upp för att man gemensamt skulle omforma idén. Miranda tänkte att hon och Sofie nog skulle skriva ihop trots allt.

När Miranda visade tankekartan för Sofie, kom Sofie till insikt om hur hon och Miranda kunde förena sina idéer. Efter träffen målade Sofie en tankekarta där hon förenade deras idéer. Denna visade hon för Miranda dagen efter. Under en tid samtalade de om olika vägar för att förena sina idéer och tankar. Detta upplevde varken Miranda eller Sofie som helt lätt men man upplevde att man nu hade mötts igen.

Vid ett tillfälle tryckte Karin på att hon ville att Miranda skulle fråga Sofie om de tre kunde skriva ihop. Miranda gjorde detta och Sofie sa att det kunde de nog göra. Miranda upplevde att Sofies kroppsspråk och röstläge egentligen sa att hon inte ville skriva tillsammans med Karin också. Den tveksamhet som Miranda upplevde från Sofie berodde på att Sofie hade funderingar kring hur de tre skulle hitta ett bra gemensamt ämne som inte var alltför långt ifrån det som de två kommit fram till. Detta funderade Sofie över några dagar och kom sedan fram till att de tre kunde utgå från sina erfarenheter på något sätt i uppsatsen. Sofie hade skrivit reflektionsdagbok en period och tänkte att detta nog kunde vara ett lämpligt verktyg att utgå ifrån för ett samarbete mellan de tre utifrån deras relationer. Nu blev det lättare för Miranda eftersom hon länge känt sig kluven och att hon gjort fel som haft två parallella processer, en med Karin och en med Sofie.

Efter matematikkursen läste alla tre Lau 300 och bildade en basgrupp tillsammans med två andra. Karin och Sofie fortsatte att planera resan till Indien. Det krånglade en hel del med visum och det krävdes väldigt mycket tid. Sofie, Karin och Miranda fortsatte att försöka finna utgångspunkter för c-uppsatsen. Uppsatsen och gruppens relationer var i fokus. Det var svårt att fokusera på innehållet i Lau 300. Till slut kom man på en bra lösning till c-uppsatsen. Gruppen skulle skriva om sin egen process och se sig som ett arbetslag. Idén, att få ihop gruppen som grupp, var naturligt med tanke på den relationsprocess gruppen var inne i.

Ungefär tre veckor innan Miranda och Karin skulle åka till Indien fick Sofie reda på att hon hade möjlighet att göra praktik i Italien på en Reggio Emilia skola. Tanken hade fötts när hon hörde i början av Lau 350 att man kunde göra utlandspraktik. I detta skede kom av naturliga skäl c-uppsatsen lite i bakgrunden och Sofie planerade inför praktiken. Det blev en del krångel med Sofies VFU-ledare, som ansåg att Sofie skulle behöva göra om en del av sin slutpraktik som hon, enligt VFU-ledaren, skulle missa om hon gjorde praktik i Italien. Detta gjorde det stressigt för Sofie.

Strax innan Karin och Miranda skulle åka iväg till Indien fick Karin förhinder och Miranda åkte själv. Detta var mycket jobbigt för Miranda som sett fram emot att få en reskamrat. Miranda kände sig stressad över de ändrade planerna men ville trots allt åka iväg. Ett ögonblick funderade Miranda på att följa med Sofie till Italien och göra praktik där.

Under perioden då Miranda var i Indien fick Sofie och Karin möjlighet att umgås lite utan Miranda som på något vis varit den gemensamma länken. Så här i efterhand ser vi det som positivt för det fortsatta arbetet med c-uppsatsen. Sofie och Karin fick därmed en möjlighet att skapa en relation bara de två.

När Miranda och Sofie återvände från utlandspraktiken hade man mycket att bearbeta, samtidigt som man hade en hel del att ta igen från Lau 300. Sofie började *ta igen* den tid hon hade varit på praktik i Italien. På grund av detta missade hon några seminarier och fick jobba extra mycket för att klara Lau 300. Miranda hade väldigt svårt att fokusera på arbetet. Detta blev bättre när hon gjort klart restuppgifter från Lau 300. Första officiella dagen för uppsatsarbetet var den 27 mars, 2007. Innan dess höll man i gruppen på att fila på problemformulering och frågeställning som skulle skickas in till universitetet.

4.1.2 Reflektioner, slutsatser och didaktiska implikationer

Vi hoppas nu att du som läsare kan föreställa dig hur vi genom ovanstående beskrivning försöker förstå hur detta förhåller sig till vårt kommande tänkta arbetslag. Precis som i andra arbetslag bestod vår grupp av olika inbördes relationer. Dessa grupprocesser tog vi med oss in i det ny sammanhanget, i det tänkta arbetslaget. I följande avsnitt utvecklar vi insikter i samband med denna relationsprocess.

I början av arbetet var det mycket fokus på att få ihop en fungerande relation mellan personerna i gruppen. Tidigare hade man i gruppen mest fungerat två och två och skulle fortsättningsvis finna en *vi*-relation mellan alla tre. Innan hade Sofie och Miranda, Karin och Miranda, Karin och Sofie haft en typ av relation bara mellan sig. Nu skulle man skapa en *vi*-relation där alla tre var delaktiga samtidigt.

Sofie och Karin hade i början känt att man inte hade en lika tydligt relation till varandra. När gruppens medlemmar reflekterade över detta uppfattade man att om man varit ett arbetslag hade det varit bra att ha gjort något gemensamt i början av arbetsprocessen. Detta för att få en

vi-känsla och lära känna varandra utanför själva uppgiften. Utvecklingen av detta vore för arbetslaget, att regelbundet göra saker ihop utanför arbetet.

Utifrån exemplet med dramatisering av en matematiksaga uppfattar vi att gruppmedlemmarna fick en relationsbaserad grund för den gemensamma relationen. Vi konstaterar här att relationsnivån i en relation/grupp börjar när vi ser andra sidor av varandra. Innan dess har vi förstått att man uppfattar varandra utifrån uppgiften man har i skolan. Det är alltså viktigt, och kan vara avgörande för fortsättningen, med gemensamma upplevelser/erfarenheter för att kunna fungera som ett bra arbetslag. Förslagsvis kan man starta upp, avsluta verksamhet med något trivsamt.

Ytterligare en didaktisk implikation är att det ibland kunde ha varit bra att avgränsa sig till arbete och inte ge tid för socialt småprat. Detta speciellt i skeden då gruppen har en tidsbegränsning och behöver fokusera extra för att bli klar med en uppgift. Gruppen har även märkt det motsatta förhållandet då gruppen talat om arbetet under till exempel lunchrasten. I detta sammanhang hade det varit bra att avgränsa samtalet till saker utöver själva arbete.

4.2 Beskrivning av situation 1 – Att se på saken ur en annans perspektiv

Karin och Sofie var på plats när Miranda kom. Sofie och Karin satt bredvid varandra och Miranda satte sig mittemot Sofie. Miranda hade fått en massa idéer till uppsatsen och började direkt dela med sig av dem till Sofie och Karin.

Miranda hade en tankekarta med många olika utgångspunkter som hon försökte förmedla till Sofie och Karin. Sofie och Karin lyssnade och sa inget. Sofie avbröt Miranda i hennes resonemang och tolkade det Miranda sagt. Karin frågade Miranda vad hon menade med reflektionsdagbok. Miranda blev tyst och sa snart att det inte var så hon menade. Sofie bad Miranda att förklara vad hon menade. Karin instämde. Miranda förklarade vad hon hade menat. Karin och Sofie lyssnade. Miranda frågade Sofie hur hon uppfattat situationen från början. Sofie berättade att hon hade känt sig lite dum som avbrutit Miranda. Sofie frågade Karin hur hon upplevde situationen. Karin instämde i Sofies svar. Stämningen visade sig ha uppfattats som tryckt när man i gruppen diskuterade situationen efteråt.

4.2.1 Analys av situation 1 utifrån våra olika perspektiv

När Miranda talade om sina idéer för Sofie och Karin kände hon sig rörig och lite dum som trott att det hon själv sett kunde vara en hjälp i grupparbetet. Miranda upplevde att Sofie och Karin inte förstod vad hon ville förmedla. Miranda kände att hon inte fick någon feedback.

Miranda hade länge känt det svårt att fokusera på arbetet. Hon hade inte haft någon inspiration och tvivlat på att hon kunde tillföra tillräckligt något i grupparbetet. På morgonen innan träffen hade hon vaknat tidigt och fått en mängd idéer. Hon kände sig ivrig att berätta om detta för sina gruppkompisar. Miranda kände sig upprymd och glad när hon gav sig iväg till träffen. Hon klädde sig extra fint.

Karin förstod inte riktigt vad Miranda menade när hon berättade om sin syn på reflektionsdagböckerna och hon frågade då vad Miranda menade. Karin kände att hon lät hård, att hon *kritiserade* genom att fråga detta. Hon kände sig därmed dum gentemot Miranda.

När Sofie såg Mirandas agerande såg hon henne som ett litet barn som försökte försvara sig mot vuxna. Sofie kände sig *dum* för att Miranda började försvara sig och verkade sårbar i det ögonblicket. Sofie tyckte synd om Miranda. Sofie upplevde att stämningen blev lite *tung*. Sofie höll på att läsa *Giraffspråket* och såg här ett tillfälle att öva på det sättet att kommunicera med varandra. Sofie frågade Miranda om hon kunde förklara vad hon menade och lyssnade den här gången utan att störa *flödet*. Sedan sade Sofie hur hon kände sig när hon avbröt Miranda och följaktligen erbjöd hon Karin att berätta om hur hon kände sig när Miranda var i vad hon upplevde som försvarsställning.

Någon dag efter denna träff uttryckte Miranda att hon inte hade något att tillföra i arbetet. Miranda uttryckte tvivel på att hon skulle klara av arbetet. Indirekt kan man se det som att Miranda tappat inspiration och tro på att hon hade något att tillföra just då. Situationen då hon inte kände sig förstådd kan ha varit ett ögonblick då hon hade behövt bekräftelse i att hon hade något att tillföra.

4.2.2 Reflektioner, slutsatser och didaktiska arbetsimplikationer

Vad kan vi dra för slutsatser av ovanstående händelse när det gäller arbete i lag? Det är viktigt att verkligen lyssna på varandra i ett arbetslag. Inte bara genom orden utan även på det som personen säger med kroppsspråket eller indirekt.

Enligt *giraffspråket* (Smith, 2001) behöver vi människor förstå vilka känslor och behov som ligger bakom det någon säger. Vidare betonar man i *giraffspråket* vikten av att den som lyssnar också berättar hur denne uppfattar budskapet. Det är bra om den som lyssnar upprepar hur denne uppfattat budskapet, för att se om det stämmer.

I *giraffspråket* finns en modell för detta, där var och en först talar om vad man observerat för beteende hos den andre (som gett upphov till en viss känsla). Detta gör man så konkret som möjligt utan att värdera. Därefter talar personerna om hur var och en känner och vad det är för behov som inte är uppfyllt. Slutligen talar personerna i tur och ordning om vad var och en skulle vilja att den andre personen hade gjort istället. Det är alltså viktigt att personerna ifråga nämner de behov som inte blivit tillfredsställt och som lett till konflikten. Miranda kunde till exempel ha nämnt för Sofie och Karin hur glad hon blivit då hon fått idéerna och hur det hjälpt henne att fokusera på arbetet.

Vi har även lärt oss att man vid ett samtal utgår från olika förväntningar och föreställningar. Miranda hade till exempel en förväntan att Sofie och Karin skulle komma med positiv feedback och även hjälpa Miranda att förstå vad hon hade börjat se. Miranda hade önskat se sina tankar ur Sofies och Karins perspektiv. Man tolkar ett budskap utifrån sin horisont, sin synvinkel, sitt behov för tillfället.

Vidare har vi tänkt en hel del på hur viktig placeringen är då man samtalar i en grupp. Speciellt viktigt är detta i triaden där det lätt kan bli parbildningar där en känner sig utanför eller kommer i underläge. I exemplet satt Sofie och Karin på samma sida och Miranda satt mittemot. Fysiskt blev det en parbildning mellan Sofie och Karin. Detta kunde ur Mirandas perspektiv förstärka upplevelsen av att Sofie och Karin inte förstod henne.

4.3 Beskrivning av situation 2 – Strukturelaterad konflikt

Det var måndag eftermiddag den 2 april, 2007. Gruppens medlemmar satt och diskuterade i kafeterian om den litteratur man i gruppen läst. Karin uttryckte att hon ville träffas mer och inte bara läsa var för sig. Karin uttryckte att hon hade svårt att koncentrera sig när hon arbetade själv. Karin undrade om de tre i gruppen kunde arbeta mer ihop. Miranda höll med och sa att hon också hade svårt att koncentrera sig och gärna ville arbeta ihop. Sofie uttryckte att hon trodde att man i gruppen behövde läsa sig in på ämnet. Sofie uttryckte det som att gruppens medlemmar var i den initiala fasen av arbetet.

Efter ett tag bestämde man sig i gruppen för att kolla på arbeten om grupprocesser och gick då in i datasalen. På vägen dit sa Miranda till Karin att hon tyckte det var lättare att arbeta ihop. Miranda undrade om det kunde vara en lösning att hon och Karin arbetade ihop ibland eftersom de hade samma behov. Sofie sa att hon inte tyckte det var okej. Sofie, Karin och Miranda satte sig i datasalen och talade inte mer om det.

Det var ungefär åtta personer i datasalen förutom Miranda, Sofie och Karin. Sofie och Miranda satt bredvid varandra och Karin satt mittemot Miranda med två bord emellan. Efter ett tag gick Sofie ut och letade efter en bok hon hade sett i Gunda. Karin och Miranda småpratar då om hur var och en kände inför att arbeta själva. Av någon anledning som Sofie, Karin och Miranda inte minns så här i efterhand frågade Karin om hon och Miranda kunde arbeta ihop imorgon. Sofie svarade att det var okej. Ganska snart gick Sofie ut och kopierade, kom tillbaka och hade med sig några böcker om grupper som de tre delade upp mellan sig. Sofie satt en kort stund vid datorn och sedan sa att hon skulle gå hem. Sofie gick utan att säga hej då.

Miranda ropade på Sofie men hon hörde inte. Miranda sa till Karin att det inte blev bra, att Sofie nog blev ledsen, att Sofie såg ut som om hon började gråta. Miranda sa att hon och Karin inte kunde träffas ensamma, att det skulle bli fel. Miranda sa att Sofie hade tydligt sagt innan man kom till datasalen att hon inte ville att Karin och Miranda skulle arbeta ihop själva. Karin sa att hon kände sig dum, att hon sagt det högt i datasalen när andra kunde höra. Miranda försökte ringa Sofie men det var upptaget. Miranda skickade då ett sms.

Vid denna tid var det lunchdags. Karin frågade om Miranda skulle stanna och äta. Miranda uttryckte att hon inte visste vad hon ville. Miranda uttryckte att hon kände sig nere för att det blivit fel med Sofie. Miranda sa sen att hon ville gå hem och fundera och försöka få tag på Sofie. Miranda tänkte att om hon och Karin stannade var det som att ännu tydligare sluta sig ihop i ett par där Sofie blev utanför.

4.3.1 Analys av situation 2 skrivet utifrån våra olika perspektiv

Karin upplevde att det blev en norm att man i gruppen skulle arbeta själv. Karin upplevde att Sofie bestämt denna norm. Karin hade en irritation inom sig gentemot Sofie eftersom hon upplevde att Sofie hade bestämt arbetsformen. Detta gjorde att Karin hade svårt att se på saken ur andra perspektiv. Karin såg det som att det skulle gynna gruppens arbete med uppsatsen om hon och Miranda kunde träffas och läsa litteraturen tillsammans. Detta sa hon inte till Sofie.

När Karin ser tillbaka på händelsen är det först nu hon förstår att hon tyckte att Sofie hade bestämt över henne och Miranda. Karin upplevde att det hon sagt till Sofie i datorsalen inte

kändes bra och funderade mycket på hur hon skulle be om ursäkt. Samtidigt kände hon att hon och Miranda hade rätt att studera ihop eftersom Sofie *bara* hade *bestämt* hur man skulle arbeta.

Sofie hade fått tanken, att arbeta var och en för sig i början, från föreläsning om skrivprocessen där föreläsaren rådde de som lyssnade att skiva var och en först. Sofie kopplade även detta till den litteratur hon läst om gruppfasen där det stod om den initiala fasen. Sofie ansåg att gruppen befann sig i denna fas och enligt Sofies åsikt innebar denna fas att man behövde skaffa sig kunskaper i gruppen för att ha något att diskutera om. Att *läsa ihop* var för Sofie ett sätt att fly från arbetet och bara umgås med varandra. Sofie tyckte att det var bäst för examensarbetet att läsa var och en för sig och skaffa så mycket kunskap man i gruppen kunde.

Miranda kände ett behov av att arbeta tillsammans för att kunna fokusera. Miranda kände sig kluven mellan å ena sidan Sofies tankar om vikten av att läsa in sig på ämnet och å andra sidan Karins behov av att arbeta ihop, vilket Miranda också hade ett behov av.

Miranda kände sig allmänt trött och ofokuserad på arbetet och tänkte att det skulle gå lättare att koncentrera sig och få något gjort om man i gruppen arbetade tillsammans. För Miranda skulle det ge en bra struktur för arbetet. Miranda tänkte att hon då skulle få mer press på sig att arbeta. Miranda kände att hon ville möta Karins behov. Eftersom även Miranda hade det behovet tänkte hon att det kunde vara en bra lösning att hon och Karin arbetade ihop om ändå Sofie hade behov av att arbeta själv. Enligt Miranda kunde man ha kombinerat det sociala behovet med läsandet. Man kunde enligt Miranda läsa och vid behov diskutera det som man i gruppen hade läst.

Miranda hade alltså en konflikt mellan å ena sidan att skriva ihop och å andra sidan att skriva själv. Miranda hade en konflikt mellan Sofies idé om att arbeta individuellt och Karins förslag om att arbeta ihop. Det blev en relationskonflikt där Miranda ville att det skulle gå rätt till i medlemmarnas relationer och behov. Karin hade en konflikt med Sofie eftersom hon tyckte att Sofie hade bestämt strukturen utan att ta med Karins och Mirandas åsikter. Sofie upplevde senare att det var en strukturell konflikt där Karin och Sofie hade olika strategier att nå målet.

4.4 Beskrivning av situation 3 – Utvecklingen av den strukturellrelaterade konflikten

Under en period utvecklades denna *konflikt*. Karin uttryckte sitt behov av att få mera struktur och konkret arbete tillsammans och Sofie höll fast vid att man i gruppen behövde tid till egen reflektion och läsande. Vid ett tillfälle veckan efter situationen i datasalen blev denna konflikt tydlig.

Karin och Miranda satt mittemot varandra. Karin och Miranda var där före Sofie som kom efter avsatt tid. Sofie satte sig på kortsidan av bordet och var tyst.

Karin frågade om det var något man i gruppen ville ta upp. Karin talade om att hon behövde mer struktur, något mer konkret att göra. Sofie frågade vad Karin menade med struktur. Karin svarade att hon inte riktigt visste. Karin sa att man kunde göra någon intervju och även skriva ner en struktur för det fortsatta arbetet.

Sofie försökte hjälpa Karin i vad hon menade med struktur och i vad Karin hade för behov, genom att ställa frågor. Miranda sa till Sofie att det är viktigt att ta hänsyn till vad Karin känner. Miranda försökte på olika sätt medla mellan Sofie och Karin. Sofie sa att hon upplevde att Karin arbetade på ytan och hon och Miranda på djupet. Sofie uttryckte att hon upplevde att hon och Karin talade i olika våglängder.

4.4.2 Analys av situation 3 utifrån våra upplevelser

Miranda upplevde att Sofie var irriterad och arg redan när hon kom. Detta grundade Miranda på att Sofies ansiktsuttryck var spant och att ögonen såg irriterad ut. Dessutom satte sig Sofie lite på avstånd på kanten av bordet och valde att vara tyst, vilket hon inte brukade.

Miranda kände sig ledsen över det avstånd hon upplevde att Sofie tog till henne och Karin. Miranda kände att Sofie markerade till henne och Karin att hon inte ville träffa dem idag. Miranda upplevde även att Sofie tyckte sig ha rätt att vara arg och irriterad på dem av någon anledning.

Miranda bestämde sig för att försöka möta Sofies behov och förstå vad som gjorde Sofie på detta humör. När sedan Sofie talade till Karin med ett tonfall och en attityd som Miranda upplevde som avvisande, blev Miranda ledsen och nästan arg. Miranda ville att alla skulle möta varandra utifrån vars och ens upplevelse och behov i att acceptera varandras känslor. Miranda försökte då få Sofie att se saken ur Karins perspektiv eftersom hon upplevde att Sofie var mer *irriterad* på Karin än på henne.

När Sofie kom upplevde Karin mycket starkt att Sofie inte ville vara där. Karin kände att det var en tryckt stämning i gruppen, speciellt mellan henne och Sofie. När Sofie började ställa en massa frågor till Karin om vad Karin egentligen menade upplevde Karin att det var obekvämt. Detta spädades på av att Sofie även sa att hon tyckte Karin arbetade på ytan och Sofie och Miranda på djupet. Karin tyckte att det blev jobbigt och kände sig pressad av Sofie som hon upplevde gick på väldigt hårt mot henne.

Efter denna situation funderade Karin en hel del på det som Sofie sagt om att Karin arbetade på ytan. Karin tog det som kritik på ett personligt plan och upplevde att Sofie tyckte att Karin tänkte på ett ytligt sätt. När Karin ser tillbaka på denna period tänker hon att det obehag hon upplevde, som hon trodde berodde på strukturen, egentligen handlade om ett behov av att Sofie inte skulle *bestämna* arbetssättet. Detta insåg hon inte i stunden utan såg det då som ett strukturellt problem.

Under träffen i kafeterian upplevde Karin det som om Miranda var lite ambivalent och drogs mellan Karin och Sofie. När Karin ser tillbaka på situationen upplever hon det som att Miranda försökte möta både Sofies och Karins behov. Detta märkte Karin inte riktigt under situationen eftersom hennes obehaglighetskänsla var så stark och därmed hade svårt att fokusera på Mirandas beteende. I Karins reflektionsdagbok från denna period står det att hon hade förväntningar på att man i gruppen skulle skriva listor på vad de skulle göra och delegera ut tydliga uppgifter till var och en. När detta inte hände upplevde Karin frustration, att det inte hände något konkret med deras arbete.

Sofie upplevde att hon verkligen tagit till sig vad föreläsaren hade sagt om skrivprocessen. Föreläsaren hade poängterat att det skulle bli svårt att skriva ihop tre i början. Föreläsaren hade uttryckt det som att man i början skulle samla information och sedan vara *kreativa* till valborg. Sofie tog till sig detta och ville applicera det på Sofies, Karins och Mirandas gemensamma arbete.

Utifrån föreläsarens råd började Sofie leta efter litteratur den dag när Sofie, Karin och Miranda var i datasalen. Den första boken Sofie hittade var *Grupprocesser* och *Grupprocesser och social påverkan*. Denna bok tog Miranda. Sofie hittade två exemplar av den senare boken, en tog hon själv och den andra tog Karin.

De här böckerna började man arbetet med. Allting flöt bra, enligt Sofie som läste den bok hon valt från pärm till pärm. Sofie kände att hon hade börjat rätt. Sofie ansåg att hon och Karin som hade samma bok hade fått grunderna för innehållet i c-uppsatsen. Sofie tyckte att det var synd att det bara hade funnits två exemplar av den boken. Sofie tänkte att det hade varit bättre för gruppen om alla tre hade börjat med denna bok som hon upplevde på en enkel sätt gav grunderna för det innehållet hon tänkt sig för examensarbetet.

Efter ett tags läsning kom Sofie på en tydligare frågeställning till arbetet. Hon blev så glad att hon delade med sig av tanken nästa gång gruppen träffades. Under helgen kom Sofie på en ännu tydligare frågeställning. Sofie blev väldigt upprymd av att äntligen kanske ha hittat något som skulle hjälpa gruppen att fokusera bättre. Hon ville dela med sig om denna *uppenbarelse* med Karin och Miranda och skickade ett sms till Karin och Miranda samma ögonblick hon kom på det. Karin och Miranda svarade och tyckte att det var jätte bra! Sedan fortsatte Sofie att skaffa mera stoff om grupprocesser.

Sofie började då tänka på att skriva ner ett schema för arbetet när olika saker skulle vara klara. Hon började bakifrån, det vill säga från dagen man i gruppen skulle ha opponering och respons, till den dagens datum. Sofie skrev ner i sin almanacka när man i gruppen borde vara klara med första utkastet, när man i gruppen skulle skicka det till handledaren, när man skulle göra ändringar, när man skulle granska och skriva andra utkastet, när man skulle skicka det till handledare igen, när man skulle göra ändringar och när man skulle granska och skriva tredje utkastet. Hon hade även planerat tid för att träna den muntliga redovisningen.

I det här skedet började Karin komma till träffarna med sin reflektionsdagbok och läslogg utskrivet på pappret. Sofie hade också skrivit ner detta men tyckte att det var onödigt att ta de utskrivna sidorna till träffarna, för att man inte pratade om det än. Nästa gång hade Karin skrivit ut tre exemplar av något om den bok hon höll på att läsa. Detta gjorde Sofie stressad. Hon hade också skrivit ner sina anteckningar från litteraturen men hon hade det på sin dator hemma. Sofie hade inte sett poängen med att skriva ut detta i det här skedet. Här började Sofie känna att situationen hade börjat bli jobbig. Detta späddes på av att Karin under de senaste träffarna hade börjat säga att hon behövde mera struktur för arbetet.

Allt gick enligt Sofie på som vanligt tills Karin, och lite grann Miranda ville att man i gruppen skulle träffas lite oftare. Sofie kände att gruppen fortfarande befann sig i den initiala fasen, där man i gruppen skulle skaffa sig kunskap och därmed ville Sofie helst bara träffas två till tre dagar i veckan. Karin ville ses mer och Sofie gick med på att ses en dag som man i gruppen inte tänk att ses.

Dagen innan man nu hade bestämt att ses skulle olika skolor och förskolor komma till Pedagoger för att erbjuda lediga jobb i deras skolor. Sofie hade bestämt att gå dit. Hon frågade resten av gruppen men man verkade inte intresserade. Sofie gick själv och hade mycket glädje av det. Detta gjorde att hon hade mindre tid för att läsa litteratur. Hon kände sig stressad. Hon hade inte den minsta lust att gå till träffen följande dag för att hon inte hade något nytt att tillföra till gruppen.

Sofie släpade sig fram ändå fast utan lust. Hon kom på sig själv med att hitta på olika saker. Sofie kom några minuter efter avsatt tid. Karin och Miranda satt i kafeterian, vid gruppens vanliga plats på hörnet. Karin satt med ryggen mot entrén medan Miranda satte mitt emot Karin. Sofie såg att det inte fanns någon stol bredvid Miranda och bredvid Karin fanns en stol men Karin hade lagt sin väska och ytterkläder där. Sofie tolkade det som att Karin inte ville ha henne bredvid sig och satte sig så på kortsidan. Sofie kände att det var lite för långt ifrån både Karin och Miranda men hon fortsatte att sitta där. Sofie sade bara hej och satte sig ner. Sofie upplevde att Miranda tittade på Sofie med förvåning. Sofie tolkade detta som att Miranda förväntade sig att Sofie skulle börja samtalet som hon brukade.

Sedan tog Karin ordet och frågade om det var något man i gruppen ville ta upp. Sofie upplevde att det då blev tyst i gruppen under några sekunder. Då tog Karin ordet igen och sade och berättade att hon behövde mera struktur för arbetet. Karin uttryckte att hon kände sig stressad.

Sofie ville då hjälpa Karin att veta vad hon var ute efter. Sofie såg på Karins kroppsspråk att Karin inte hade klart för sig vad begreppet struktur betydde i det här sammanhanget. Sofie frågade då Karin hur hon ville ha bättre struktur. Karin svarade att hon inte riktigt visste. Sofie fortsatte att utmana Karin genom att be Karin ge ett exempel på något konkret man i gruppen kunde göra. Karin talade då om att göra intervjuer och att man då behövde kontakta dem, som eventuellt skulle intervjuas, i tid. Sofie frågade då Karin vilka frågor man skulle ställa till dem som Karin ville intervjua. Karin räknade upp lite olika saker. Sofie och Karin skrev ner dessa frågor medan Miranda observerade och verkade skriva något utifrån det som pågick mellan Sofie och Karin.

Sedan fortsatte gruppen diskutera fram och tillbaks om att börja träffas oftare och arbeta ihop. Sofie upplevde det hela jobbigt och kände sig inte sedd. Hon hade ju skrivit ner ett tidsschema i almanackan och enligt Sofies beräkningar behövde man tid till att läsa litteraturen. De där konkreta saker Karin pratade om var något sekundärt i arbetet ansåg Sofie. Det skulle komma, ansåg Sofie, men inte än. Det som Karin talade om kändes för Sofie lite oviktig just nu. Sofie upplevde att det som Karin strävade efter var lite ytliga saker som just nu inte hade så stor betydelse. Kärnan just nu var enligt Sofie att ha något att diskutera om. Det kunde man i gruppen inte ha enligt Sofie om man inte läste in sig ordentligt på litteraturen. Sofie kände att det var svårt att uttrycka detta eftersom hon ansåg att det lätt kunde orsaka en konflikt där man inte kunde göra skillnad på personen och dennes sätt att arbeta.

I sin reflektionsdagbok skriver Sofie att hon upplevde att Karin var på ytan medan hon och Miranda var på djupet. Sofie kände det som om hon och Karin talade i olika våglängder. Sofie upplevde att Sofie och Karin pratade mycket utan att möta varandra på riktig. När Sofie så att hon och Miranda arbetade på djupet och Karin på ytan såg Sofie på Karins ansiktsuttryck att Karin tog det hårt. Miranda försökte då medla och sa något i stil med att man ska ta hänsyn till hela gruppens åsikter. Sofie ville bara därifrån för att det inte hade börjat rätt och det höll på att sluta ännu värre.

4.4.3 Reflektioner, slutsatser och didaktiska arbetsimplikationer

Under denna rubrik drar vi didaktiska slutsatser utifrån ovanstående situation och även utifrån situation 2. Vi ser situation 2 som en strukturrelaterad konflikt som utvecklades under en tid och även påverkade relationen mellan gruppens medlemmar.

Det som pågick mellan gruppmedlemmarna var en strukturrelaterad konflikt som blev en relationskonflikt. Strukturrelaterad konflikt är enligt Smith (2001) en konflikt mellan individen och strukturen för en verksamhet som bland annat handlar om mål, roller och arbetssätt.

Sofie, Karin och Miranda hade olika åsikter och önsknings om hur arbetet skulle gå till. Medlemmarna i gruppen kommunicerade inte dessa tydligt till varandra. Troligtvis var man i gruppen inte medvetna om behovet av att tala om strukturen för arbetet innan. Man hade i gruppen därmed ingen kunskap om varandras olika uppfattningar om arbetsgången och varandras olika sätt att ta sig an ett material.

Detta ledde till att var och en utifrån sin uppfattning fick möjlighet att tolka vad den andre menade med sitt beteende det personen sade. Sofie tolkade till exempel det som att Karin och Miranda ville fly från arbetet och utveckla en relation. Miranda och Karin hade däremot sett arbetet ihop som ett sätt att kunna utbyta tankar och få hjälp under läsningens gång. Vidare tolkade Karin Sofies beteende som att hon ville bestämma arbetssättet själv utan att inkludera Karin och Miranda. Sofie däremot hade tagit till sig denna arbetsgång från en föreläsning knuten till c-uppsatsen.

Vi hade olika uppfattningar/syn på hur arbetet bäst skulle utföras. Vi borde ha börjat med att tala om hur vi arbetar bäst, till exempel när på dygnet vi arbetar bäst, hur vi ser på skrivprocessen och hur vi vill arbeta i gruppen. Vi kunde ha kommit överens om en gemensam tillfällig struktur. För att göra det enklare kunde vi ha utgått från ett formulär som handlar om grupparbete (exempel på detta ges i kapitlet 6 *Didaktiska implikationer*).

Vi har även lärt oss att konflikter består av olika nivåer där relationsnivån ofta sammanblandas med som in detta fall, en strukturnivå. Det är på så vis lätt att blanda ihop person och sak och värdera personen utifrån dennes beteende. För att förstå en konflikt behöver de inblandade personerna först förstå hur var och en tolkat det som skett. Sofie, vet vi så här i efterhand, arbetar bäst då hon får läsa själv i början. Miranda och Karin uttrycker i efterhand, att de lär bäst då de får ha en lång process i början där de utbyter tankar.

Om personerna inte tar del av varandras utgångspunkter och bara talar om de beteenden man ogillar hos den andre hamnar de inblandade lätt i ett anklagande mönster. Ett exempel på detta ser man när Sofie uttrycker att hon och Miranda arbetar på djupet och Karin på ytan. Om man skulle översätta detta i termer av tes och argument (tes utgångspunkten, argument stöd för min tes) så har Sofie tesen att det är bäst att var och en arbetar själv i början. Miranda har då tesen att det är bra att diskutera mycket i början.

Sofie och Miranda har i detta sammanhang olika utgångspunkter, teser för sitt resonemang. Man talar inte om detta för varandra utan tolkar bara varandras beteenden och ord (argument) utifrån sin utgångspunkt. Både Miranda och Sofie har rätt utifrån sin utgångspunkt. För att förstå varandra krävs att de olika utgångspunkterna kommer upp i ljuset och att båda finner en gemensam kompromiss. Individerna kunde ha använt modellen i giraffspråket och talat om sina olika behov, utgångspunkter.

4.5 Beskrivning av situation 4 – Individuell konflikt

Man hade i gruppen bestämt att träffas halv nio på pedagogiska biblioteket. Sofie och Karin trodde att man i gruppen skulle träffas i biblioteket och Miranda trodde att man skulle träffas i kafeterian.

Sofie skickade ett sms till Karin: ”Hej Karin! Mitt kort nr ä xxx pers nr xxx jag kommer halv tio Sofie”. Karin svarade: Okej vi ses sen då kram”. Sofie skickade även ett sms till Miranda där hon skrev ”Hej jag kommer 9:30 Sofie”. Miranda svarade inte.

Karin och Miranda träffades halv nio och kvitterade den bokade datorn. Miranda kollade om man i gruppen hade fått respons via mail från gruppens handledare. Det hade gruppen fått. Miranda började då att skriva svar till handledaren och bearbetade även ytterligare material till uppsatsen som Miranda tänkte skicka till handledaren. Karin väntade medan Miranda arbetade med detta.

Sedan diskuterade Miranda och Karin vad man i gruppen behövde arbeta med den dagen och lade till vissa saker i stycket historik. Karin och Miranda samtalade om att vad man i gruppen behövde skriva om vad det gäller konflikter och kvalitativ forskning. Miranda kollade då upp kvalitativ forskning på Internet och hittade ett arbete som hon började studera. Karin kollade i detta arbete och hittade litteratur de i arbetet refererade till som hon gick iväg för att hitta.

Sedan kom Sofie och hälsade och satte sig vid datorn mitt emot och började skriva. Karin och Miranda satt mittemot med två bord mellan sig, Sofie satt framför en dator mitt emot Karin. Även Sofie satt framför en dator.

Karin och Miranda fortsatte att samtala om arbetet. Miranda försökte få fram ett dokument på en diskett med tankar kring händelser i reflektionsdagboken. Disketten krånglade. Karin frågade Sofie om vad hon höll på med på datorn. Sofie svarade att hon skulle ändra lite i texten av sin reflektionsdagbok, så att den inte blev för privat. Miranda talade om för Sofie att man i gruppen måste diskutera hur man skulle lägga upp dagen och arbetet med reflektionsdagböckerna. Efter lite diskuterande valde man i gruppen att analysera denna situation.

I inledningen av beskrivningen kan man se att man i gruppen hade olika uppfattning av var man i gruppen skulle träffas. Man minns inte att man direkt sa detta utan att var och en i gruppen tog för givet var man skulle ses. Sofie och Karin antog då indirekt, eller underförstått att man skulle ses vid datorn eftersom man hade bokat datorn till halv nio (man hade ju bestämt tid halv nio). Miranda trodde att man skulle ses i kafeterian grundat på erfarenheten att man brukade ses där.

Sofie skickade ett sms kvart i åtta och berättade att hon skulle bli sen. Detta gjorde att Karin och Miranda fick möjlighet att ställa in sig på den nya situationen. Sofie uteslöt däremot anledningen till att hon inte kunde komma i tid. Detta öppnade upp för tolkningar hos Karin och Miranda. Både Karin och Miranda tolkade det som att Sofie hade fått problem med barnomsorgen. Sofie hade haft intentioner att skriva anledningen men avstod för att hon inte hade tid.

4.5.1 Analys av situationen 4 utifrån våra upplevelser

När disketten inte fungerade blev Miranda irriterad. Detta gjorde att hon hade lättare att bli irriterad på Sofies beteende när hon satte sig vid datorn.

Karin väntade på att hela gruppen skulle fokusera på arbetet gemensamt. När Sofie satte sig framför dator och skrev utan att berätta vad hon gjorde samtidigt som Miranda höll på med den krånglande disketten kände Karin att hon behövde gemensam struktur med arbetet. Denna känsla gjorde att Karin kände sig förvånad och lite irriterad. Vi tolkar det som att det hos Karin har byggts upp en irritation eftersom hon har suttit och känt sig ineffektiv medan Miranda höll på med datorn som krånglade.

Det krånglade för Sofie med barnvakt och hon fick ordna den själv. Detta medförde att hon kom en timme senare till gruppträffen. På vägen dit ringde Sofie en anhörig och skällde ut denne för att barnvakten inte hade kommit. Sedan insåg hon att det inte var den anhöriges fel.

På vägen från entrén till Pedagogen ända till biblioteket tänkte hon på de olika roller hon hade och att dessa påverkade grupprocessen med Karin och Miranda. Sofie kände ansvar för att det var hon som hade tryck på att man i gruppen skulle börja tidigt. Sofie kunde inte påverka att hon kom efter avsatt tid. Det blev då en konflikt mellan upplevd roll (det beteende som Sofie trodde hon borde uppvisa) och den utförda rollen (de beteenden som Sofie visade i verkligheten). Dessa roller skapade en konflikt i tanken på Sofie och gjorde henne arg.

När Sofie sa att hon skulle bearbeta sin reflektionsdagbok då menade hon att hon i skrift skulle bearbeta den jobbiga morgonen. Detta kom Sofie till insikt om efter att hon sagt att hon skulle skriva i reflektionsdagboken. Då började hon istället skriva om den stressiga morgonen. Detta tyder på ett stort behov hos Sofie att bearbeta det jobbiga för att sedan kunna arbeta vidare i gruppen under dagen. När Sofie kom kände hon sig stressad över att hon kom efter avsatt tid. Hon kände ett behov av att börja arbeta direkt och på så vis ta igen det hon förlorat i tid. Sofie hade insisterat att man i gruppen skulle träffas tidigt.

4.5.2 Reflektioner, slutsatser och didaktiska arbetsimplikationer

De slutsatser vi drar av ovanstående beskrivning följer i avsnittet.

Det vi har med oss från en situation påverkar nästa situation. Som i exemplet med Sofie hade hon med sig den stressiga morgonen in i situationen med grupparbetet. Morgonens händelser påverkade här hur Sofie upplevde och tolkade grupparbetssituationen. Sofie behövde tid till att bearbeta den jobbiga morgonen och på så vis kunna ställa om sig till arbetet i gruppen.

Av detta ser vi betydelsen av att ge utrymme för var och en i gruppen att vid varje arbetstillfälle berätta lite om hur dagen varit innan och hur man mår. På så vis hjälper vi varandra att förstå var vi befinner oss känslomässigt. Det gör det lättare för oss att visa extra hänsyn om en person känner sig nedstämd av någon anledning. Det kan hindra även att vi tolkar nedstämdheten som någon som beror på gruppen.

Utifrån detta exempel har vi kommit till insikt att det är viktigt i ett arbetslag att dela med sig av personliga händelser av betydelse för individen och gruppen. Speciellt när det påverkar hur man mår och agerar i gruppen. Detta är även viktigt att eleverna får göra innan de börjar med skolarbetet.

Vi har även kommit till insikt om att det är viktigt att dela med sig av sina förväntningar inför en arbetssituation. Olika förväntningar och tolkningar av en situation är ofta grund för missförstånd och konflikter. Vi vill ta till oss detta i vår arbetsgrupp och tala om vad vi förväntar oss inför ett arbetspass och hur vi skall lägga upp arbetet. Vi vill även samtala om förväntningar och hur vi skall lägga upp arbetet inför nästa träff. Detta gör det lättare för oss att vara inställda på samma sak, vilket gör det möjligt för oss att dra åt samma håll.

Ett exempel på vikten av att kommunicera förväntningar ser vi i hos Karin. Hon var inställd på att gruppen skulle arbeta med reflektionsdagböckerna. Hon "väntade" därmed tills alla var "färdiga" så att gruppen kunde komma igång med analys av reflektionsdagböckerna. Miranda däremot hade förväntningar på att de skulle arbeta med brödtexten. Sofie hade tänkt att vi skulle fortsätta med beskrivningen av problemområdet. Här hade vi olika förväntningar som påverkade vårt beteende och även hur vi tolkade varandras beteenden.

En annan infallsvinkel på Sofies situation på morgonen var att hon befann sig i olika roller i en och samma situation, rollen som mamma, fru, förälder och student. Dessa krockade i den givna situationen och gjorde att hon var tvungen att prioritera mammarollen.

5 Diskussion och analys

Nu har ni fått följa med på vår resa från litteraturen, via våra situationsbeskrivningar och analyser till didaktiska slutsatser. Ni har fått se vår trevande process att fungera i grupp, i ett lärarlag. Det har pendlat mellan osäkerhet, trygghet, förståelse för varandras olikheter till missförstånd och konflikter. I diskussionskapitlet skall ni få höra vår personliga berättelse om insikter och konklusioner under detta äventyr. Ni ska få ta del av vår resa inom oss själva i gruppen.

I analysen och diskussionen av vår gruppprocess knyter vi an till de teorier och de fakta vi har tagit upp i vår litteraturgenomgång. Inledningsvis redogörs för hur gruppen utvecklats under uppsatsperioden. Vi kopplar vår utveckling till de fakta om grupper vi tagit upp i litteraturdelen och visar vad vi lärt oss under resan. Därefter kopplar vi vår empiri i gruppprocessen till teoridelen, och skildrar det vi känt igen i vår gruppprocess.

Slutligen redogörs för gruppens kollektiva kunskaper och vars och ens individuella insikter, utifrån de mål vi haft gemensamt och individuellt med uppsatsperioden. Var och en i gruppen hade i början av arbetet två gemensamma mål att skriva en c-uppsats och att bli lärare. Utöver detta hade var och en i inledningsfasen individuella mål.

5.1 Vår gruppprocess

Under resan i gruppprocessen har vi upplevt både möjligheter och hinder. Vi har rest genom ett landskap fyllt med verksamhetslust och håglös trötthet, genom glädjehopp och misströstans sängkammare, genom fnitterbad och motsägelsernas stridigheter. I allt detta har vi fortsatt resan genom en process som förändrat oss. Själva resan har blivit målet där lärandet fått form och gestalt.

Allmänt kan vi se att vi inte alltid har haft en jämn kurva där alla varit i en viss fas samtidigt. I ett inledningsskede var till exempel Sofie väldigt inriktad på själva uppgiften, på *det*. Miranda var i en individuell jag-fas där hon var upptagen av processer som inte var kopplade till uppgiften. Karin var inne i en jag-fas där hon bearbetade sin roll i gruppen och att ta till sig ett innehåll i uppsatsen hon inte tänkt sig från början.

Vi har ställt oss frågan hur gruppprocessen skulle se ut i vår grupp om alla medlemmarna gick igenom alla faser samtidigt. Vi anser att detta är något som är omöjligt eftersom alla människor är unika individer med olika förförståelser, så var också fallet med oss. Om det ändå skulle vara så att alla medlemmarna var i samma fas samtidigt skulle man kunna tro att gruppen skulle ha mindre konflikter, men så är inte fallet enligt oss. Detta för att vi har kommit fram till, genom vår empiri, att grunden till konflikten är inte enbart att man befinner sig i olika faser utan, som det framgick i situations beskrivning 4 (4.5), kan konflikten uppstå på grund av de olika roller individen har i de olika grupper man tillhör.

Inledningsvis beskriver vi vår utveckling, med början då vi blev tre, i form av de faser som nämnts i *Bion, Tuckman, Schutz* samt *jag, vi och det*. Vi knyter an till det vi känner igen i dessa teorier och det vi inte upplevt i vår process. I diskussionen sluter vi oss till *jag, vi och det modellen* som vi tycker på ett tydligt och enkelt sätt beskriver gruppens utveckling. Vi anser att de andra teorierna har ett liknande upplägg, från ett fokus på mig till ett fokus på

gruppen och själva uppgiften. Därmed anser vi oss kunna välja en modell som beskriver denna utveckling.

För att läsaren lättare skall ta till sig diskussionen ger vi en kort resumé av denna modell. I den första fasen, *jag-fasen*, står individerna i gruppen i fokus. De enskilda medlemmarna utgår från sig själva, sina värderingar och sätt att se på saker. Den andra fasen, *vi-fasen*, identifierar de enskilda medlemmarna i relation till de andra i gruppen. I den tredje fasen, *det-fasen*, kan gruppen fokusera på uppgiften, *det*. Modellen skall inte ses så att det till exempel i jag-fasen bara finns ett fokus på individen. Både jag, vi och det finns med i alla faserna men tar olika stort utrymme. Vi-fasen innebär då till exempel att gruppen ger större plats åt sin gemenskap i gruppen.

Vi har valt att beskriva vår process med en liknelse av en konstnärs arbete med en tavla. Vi börjar från det tillfälle då Miranda talade om för Sofie att hon inte trivdes med den idé Sofie kommit på. Här försökte Sofie och Miranda förena sina idéer. Detta kan jämföras med konstnären som ska bestämma om hon ska rita med blyerts eller måla med akvarell. Hon försöker hitta ett uttryckssätt för det hon ville förmedla. I skedet då vi samtalade om innehållet i uppsatsen kom vi på idén att skriva om grupprocesser. Detta kan jämföras med när konstnären har valt tekniken för att måla tavlan.

När vi började leta efter litteratur kan jämföras med konstnären som försöker välja vilka färger, vilka sorts penslar och vilken sorts målarduk hon ska använda för att måla sin tavla.

Vi hade nu ett motiv för vår tavla, motivet hette grupprocesser. Nu gällde det att bestämma oss var i tavlan vi skulle börja måla och med vilka färger.

När vi började skriva ner och sammanställa allting vi tagit till oss från litteraturen, kan det liknas vid då konstnären börjar måla tavlan. I början hade vi väldigt mycket litteratur och det var svårt att urskilja motivet. Vi kan likna detta vid att vi målade med färgerna på tavlan men ännu inte såg motivet. Själva motivet började vi se när vi preciserade frågeställningen och tydligare såg syftet med uppsatsen. Vi kunde tydliggöra motivet med färgerna, litteraturen.

Vi fick då ett fokus utifrån vilket vi kunde sortera litteraturen. Detta moment kan liknas vid då konstnären tar några steg bakåt och begrundar tavlan. Att vi är tre som skall sortera i litteraturen och skriva kan liknas vid att varje konstnär valde den färg de tyckte var bäst. Vi arbetade gemensamt med samma tavla men med olika färger och på olika ställen av tavlan. Vi förenades i samma tavla men höll inte alla tre i en pensel och målade samtidigt.

5.2 Vi anknyter till litteraturen det vi känt igen i vår grupprocess

För att knyta an till Thornberg (2004) och 2.3.1 med *primärgrupp och sekundärgrupp* kan vi säga att vi innan den gemensamma resan fungerade som en sekundärgrupp, där vi inte stod varandra lika nära känslomässigt. Efter grupprocessen kan man säga att vi blivit en primärgrupp i relation till vår gemensamma process med uppsatsen.

Vidare i Moxnes (i Mathiasson, 1994) 2.3.3 med *socio- och psykogrupp*, kan man säga att vi fungerat i båda former. Vi är inte överens med denna indelning då vi anser att en grupp inte kan fungera väl i bara en form. Vi anser att man oundvikligen kommer in på känslonivå då man arbetar i en grupp.

I förhållande till Mathiassons (1994) resonemang om *informell och formell* grupp anser vi att vi är en *informell grupp i ett formellt sammanhang*. Med *informell grupp* menar vi att vi har valt att arbeta tillsammans. Med *formellt sammanhang* avses att vi är tvungna att göra ett gemensamt examensarbete inom lärarutbildningen.

Angående Nilssons och Waldermansons (1994) tankegång i 2.4 *Olika synsätt på gruppprocesser* ser vi att vi i början hade en individualistisk tolkning av händelser. Vi kan förklara detta med en liknelse med kugghjul. I mitten har vi ett kugghjul som representerar vår grupp där vi träffas för att göra examensarbetet. Vi såg att detta hjul rörde sig på olika sätt men vi såg inte de kugghjul runt omkring som påverkade kugghjulets rörelse i mitten. De andra kugghjulen runt omkring var de processer vi var och en gick igenom i vårt vardagsliv. Dessa påverkade vår gemensamma gruppprocess.

När vi tolkade skeenden tog vi då inte i beaktning dessa andra processer utan tolkade individens beteende utifrån det vi kunde se utifrån. Vi tolkade händelser utifrån vår förförståelse och såg inte beteenden i ett sammanhang av olika processer.

I skedet då vi började analysera våra händelser ändrade vi uppfattning och fick upp ögonen för hur olika saker i våra liv påverkar vårt kugghjul. Vi kunde i detta skede se vår gruppprocess i en kontext där varje individs process påverkade helheten. Innan denna händelse hade vi inte på riktigt mött konflikter och fått möjlighet att se händelser ur varandras perspektiv.

Vi sluter oss till detta sätt att se på skeenden och är kritiska till det individualistiska synsättet eftersom vi inte tror att man kan studera en människas beteende isolerat från sammanhanget. Vi tror dock att ett sådant synsätt har sin plats i fostrande syfte. Detta kopplar vi till att vi i slutet av arbetet fick hjälp att fokusera för att bli klara i tid.

Vidare känner vi igen oss i Lewins teori (i Svedberg, 2003) om livsrum (2.5.1). Under arbetets gång arbetade vi ibland enskilt, ibland två och två och oftast alla tre. Vi märker tydligt skillnaden i de olika konstellationerna i fråga om frihetskänslan och behovet av att kommunicera sina tankar.

När vi till exempel arbetat i dyaden en stund och den tredje kom in i rummet fick vi i triaden ett annat samspel. Nu behövde tre dela på livsrummet. Detta märkte vi i att det krävdes mer arbetsfördelning och mer samtal om hur vi skulle lägga upp arbetet. Den tredje parten var dock närvarande i tankarna men inte fysiskt under dyaden.

Vi märkte även detta i att det blev fler led då vi skulle fatta beslut gemensamt per telefon. Vi behövde då organisera vem som skulle ringa vem och se till så att alla fick informationen. Vi kunde inte samtala i triaden utan först i dyaden och sedan fick en av de två ringa den tredje och de två samtalade.

Denna form blir inte demokratisk eftersom två fattar beslut ihop och frågar den tredje om det är okej. Det blir en slags *kvasidemokrati* där den tredje parten oftast inte vågar säga nej. Vi såg även ett exempel på detta när Miranda och Karin ville läsa ihop (tog ett beslut) och de två frågade Sofie i efterhand. Sofie sade ja andra gången Karin frågade, trots att hon egentligen inte ville.

Vi känner även igen oss i Svedbergs (2003) tankar om triaden där det lätt blir parbildning och en ställs utanför. Detta tolkar vi som att tre ofta blir en odemokratisk form eftersom det vid

beslut och omröstning alltid blir två mot en. Vi ser exempel på detta när vi skulle bestämma vilken tid vi skulle ses. I detta fall fick en av oss kompromissa och sluta sig till den tid som två i gruppen ville.

När det gäller tankar från Svedberg (2003) i 2.5.3 *Det omedvetna styrande i gruppen* ser vi ett exempel på detta då Karin trodde att det handlade om strukturen då hon egentligen var irriterad på att hon upplevde att Sofie bestämt hur man skulle arbeta.

Vidare i Nilsson (1993) under rubriken 2.6 *Ramstrukturen i grupp* ser vi att vi i början av gruppen inte varit tydliga med varandra och diskuterat en gemensam struktur. Vi insåg då inte vikten av detta utan ser så här i efter hand att det har sin plats i gruppen. Vi känner igen oss i att vi haft en hel del informella normer vi inte alltid diskuterat.

När det gäller Thornbergs (2004) resonemang kring *roller* i gruppen, inser vi så här i slutfasen av arbetet att vi hamnat i vissa roller som vi inte diskuterat om eller bestämt från början. Dessa har inte alltid gynnat gruppgemenskapen i och med att vi ofta tagit varandras roller för givna. Eftersom vi inte roterat i våra roller har vi inte fått samma förståelse för vad den andres roll inneburit. Vid vissa tillfällen har vi dock bytt roller och dessa gånger har vi fått en aha-upplevelse. Det har lett till att vi sett den andres roll, ur ett inifrån perspektiv.

Vi har under arbetets gång sett att olika roller kan krocka och leda till konflikt. Vi ser ett exempel på detta när Sofie fick en konflikt med sin studentroll och sin roll som mamma. Vi ser i detta ytterligare exempel på att vi måste se till helheten när vi skall tolka ett skeende.

När det gäller Nilssons (1993) tankar kring *Mål som grund för arbetet* (2.6.4) ser vi tydligt att det hjälpt oss att fokusera under arbetets gång. När vi till exempel lyckades få en tydligare formulering av syftet med arbetet gick det lättare urskilja vad som var viktigt i litteraturen.

Nu kommer vi till beskrivningen av vår *grupprocess i relation till teorier om faser*. Som vi nämnde i inledningen av kapitlet har vi valt att relatera till *jag, vi och det*, den modell vi fått Jan Jansson (2007, verbal referens) förmedlat till oss. Vi känner igen oss i beskrivningen av faserna men inte i att de skulle komma i sådan tydlig tur och ordning. Vi upplever att vi pendlat i fokus på jag, vi och det i olika situationer under hela arbetets gång. Eftersom vi inte sett att vi gemensamt gått igenom faserna samtidigt beskriver vi det individuellt fast i tidsmässigt i relation till varandra.

Vi ser Sofies utveckling på följande sätt: I början av LAU 350 upplevde Sofie att hon var fokuserad på själva arbetet. Utifrån detta drar vi slutsatsen att hon var i *det-fasen*. Sofie hade börjat sin process långt innan man i gruppen började arbetet i november 2006, när hon tänkte på innehållet av sitt examensarbete. I detta tidigare skede gick Sofie igenom *jag-fasen*.

När Miranda och Sofie diskuterade hur man skulle förena Sofies idé med Mirandas tankar, började *vi-fasen* för Sofie. I detta skede fick Sofie anpassa sin idé till något som båda kunde vara nöjda med.

När Sofie började LAU 350 var hon i *det-fasen*. Detta kan ha varit en anledning till att Sofie i situation 2 kände att hon och Karin var i olika våglängder. Miranda och Sofie däremot hade gått igenom en del av processen tillsammans och var därmed mer i fas. När Karin kom in i bilden kände Sofie sig bekväm med examensidén.

I detta läge hade man inte bestämt att skriva om gruppprocesser än. Men eftersom Sofie hade skrivit reflexionsdagbok sedan utbildningens början såg hon denna som ett lämpligt verktyg att utgå ifrån i examensarbetet.

Vi ser Karins utveckling på följande sätt: Karin upplevde i början av arbetet att hon befann sig i en tydlig *jag-fas* där hon orienterade sig i gruppen och i arbetet som Sofie och Miranda föreslagit. Karin upplevde denna period som en osäker fas där hon försökte finna sin roll i gruppen och även en struktur för arbetet.

I detta skede kände Karin att hon hade svårt att ta till sig Sofies idéer som handlade om arbetet och den litteratur Sofie läste. Sofie var i *det-fasen* då Karin var i *jag-fasen* och de hade svårt att mötas i sina olika upplevelser. Bildligt sett talade Sofie till Karin utifrån *det-fasen* och Karin svarade utifrån *jag-fasen*. Detta ser vi tydligt i situation 4.3 *Beskrivning av situation 2 – Strukturrelaterad konflikt* där Sofie och Karin inte möter varandra i en gemensam förståelse. Karin talar om saker på *jag-nivån*, att gruppen skall bestämma arbetssätt ihop och Sofie talar på *det-nivån* där hon redan kommit fram till ett arbetssätt.

Efter ett tag ser vi det som att Karin och Miranda hade en *vi-fas* ihop när de ville läsa litteraturen ihop. I detta skede såg Sofie detta beteende utifrån en *det-fas* där hon tolkade deras beteende som flykt.

Vi ser Mirandas utveckling på följande sätt: Miranda hade en *jag-fas* i relation till Sofie och hennes förslag till uppsatsämne. I denna fas kände sig Miranda osäker i relation till c-uppsatsen Sofie föreslagit. Hon gick även igenom en process där hon ställde om sig för att skriva uppsats direkt efter matematiken, vilket hon inte hade tänkt. I detta skede gick hon även igenom en process att ställa om sig till att snart bli klar lärare. Fokus låg på hennes individuella processer och hon hade svårt att ta till sig Sofies *det-nivå*.

När Miranda berättade att hon inte kände sig bekväm med Sofies uppsatsidé och Sofie tog till sig detta, upplevde hon att de inledde en *vi-fas*. När de sedan började arbetet ihop gick Miranda igenom en ny *jag-fas* eftersom hon hade fullt upp med att bearbeta Indienresan. Hon hade även fullt upp med att ta igen det hon missat i LAU 300. Hon gick även i detta skede igenom en *vi-fas* eftersom denna fas gick att förena med det hon bearbetade. *Det-fasen* fanns med, men fokuset låg på *jag* och *vi*.

När Miranda gjort klart sina uppgifter från LAU 300 upplevde hon en vändning och ett tydligare fokus på uppgiften, *det*, och även ett bättre tydligare fokus på *vi*.

Allmänt sätt upplever Miranda att hennes delaktighet i faserna har berott på hur mycket hennes andra individuella processer tagit kraft och energi från den gemensamma gruppprocessen.

Av denna beskrivning hoppas vi att läsaren fått en bild av hur komplicerat det kan vara med en grupps utveckling. När vi försöker beskriva vår utveckling i faser inser vi hur allt går in i varandra och att det inte på ett enkelt och vetenskapligt tillfredställande sätt går att förklara vår process enligt teorierna. Modellen med faserna *jag*, *vi* och *det* ger en schematisk bild av verkligheten och går endast att tillämpa på ett idealfall där var och en startar processen samtidigt och där det inte finns andra faktorer inblandande som påverkar en tydlig utveckling i faser.

5.3 Individuella mål

I följande avsnitt berättar vi vad var och en i gruppen lärt sig individuellt i förhållande till de mål var och en haft med samarbetet. Detta för att visa på att varje medlem i gruppen utvecklas olika och har olika mål med grupparbetet. Vi har utåt sett gått samma resa, men inåt har vi utvecklats olika eftersom vi är olika.

Sofie hade ett mål att skriva om något som skulle främja hennes personliga utveckling: ”Jag ville utvecklas både kunskapsmässig och personligt.” ”Jag ville skaffa kunskaper från böcker samtidigt som jag ville erfara själv, få både teori och empiri.” ”Jag ville se mig i relation till andra i en arbetsgrupp och lära mig mina starka och svaga sidor i ett sådant sammanhang” ”När man upplever något själv tar man till sig det på ett bättre sätt och man lär för livet.”

Miranda ville utöver de gemensamma målen även utvecklas individuellt: ”Jag ville arbeta med mig själv i relation till gruppen.” ”Jag ville träna mig själv att arbeta kollektivt som en förberedelse för att arbeta i lärarlag.” Jag ville reflektera över vilken roll jag tar i en grupp och arbeta på att kunna ta andra roller.”

Karin hade främst målen att bli klar med uppsatsen och att ta sin examen. Utöver detta ville hon arbeta med någon hon trivdes med.

5.4 Individuell utveckling

Sofie säger om sin utveckling: Jag känner att jag har utvecklat min metakognitiva förmåga när det gäller att förebygga och lösa konflikter.

Nu är jag inte rädd för konflikter för jag vet hur jag ska gå tillväga för att lösa dem. Jag har, genom empirin, fått kunskaper om mig själv i en konfliktsituation. Jag har sett mig själv i relation till de andra i gruppen i konfliktsituationer.

Genom så kallade *da capo* övningar (repetitions övningar) har jag fått erfara konflikten med kroppens fyra språk: Talspråk eftersom vi har pratat om konflikten; skriftspråk, eftersom vi har skrivit om den; bildspråk eftersom jag har sett konflikten i bilder i tanken och kroppsspråk för att när vi befann oss i konflikten kärna uttryckte vi vår känsla med hela kroppen.

Jag som lärande individ upplevde, tog till mig konflikten, genom olika sinnen. Genom synen såg jag på Mirandas och Karins kroppsspråk när en konflikt var på gång. Genom hörsel hörde jag på tonfallet att situationen var laddad. Genom känsel kände jag att det fanns något i luften som stoppade oss från att närma oss varandra och gå vidare.

Karin säger om sin utveckling: Jag har fått en helt annan syn på processororienterat arbete; nu ser jag vägen till målet som lika viktig som själva resultatet. Jag har lärt mig att se möjligheter när det känns som om grupparbetet stagnerat. Jag kan se möjligheter i konflikter och hinder på vägen mot målet. Tidigare var jag räddare för konflikter. Nu har jag fått en bredare syn på konflikter, att det finns olika typer och att det inte behöver handla om personen.

Mirandas utveckling: Jag har lärt mig att vara tydligare med vad jag tänker och känner inför olika saker. Jag har även vågat visa mindre angenäma sidor av min person och säga ifrån. Jag har lärt mig att inte vara överambitiös och för noggrann med detaljer.

6 Didaktiska implikationer

Så här i slutet av resan vill vi förmedla till er läsaren de insikter vi kommit fram till när det gäller det nybildade arbetslaget. Vi kommer att ge er råd som grundar sig på de erfarenheter vi har kommit fram till i vår process.

De kunskaper vi vill dela med oss av handlar vikten av att samtala om normer, värderingar och rollfördelningen. Vi har även lärt oss att det är viktigt att alla i arbetslaget har en dyadrelation innan man börjar samarbetet i hela arbetslaget. Det är viktigt att regelbundet ta tid till att göra något gemensamt i arbetslaget.

Vi vill även förmedla vikten av att innan man börjar ett arbete i ett arbetslag, ger möjlighet för var och en att tala om var man befinner sig mentalt och känslomässigt just då. Det är även önskvärt om arbetslaget i slutet av dagen reflekterar ihop.

Vi vill även dela med oss av de kunskaper vi har fått när det gäller konflikthantering. I detta sammanhang kan reflektionsdagboken vara ett hjälpmedel när konflikter inte kan lösas direkt.

6.1 Samtal om normer och värderingar i en arbetsgrupp

Innan ett arbetslag börja fungera ihop är det bra om man gemensamt går igenom informella och formella normer, värderingar, syn på lärande och även hur man vill samarbeta i gruppen. Det är även viktigt att tala om hur man vill arbeta och hur man arbetar bäst. I detta samtal kan man utgå från ett formulär som var och en först fyller i själva. I arbetet bifogar vi ett exempel på ett sådant formulär.

Vi råder det nybildade arbetslaget att tala om vad man förväntar sig av varandra. Detta eftersom vi tydligt märkt under vår gruppprocess att de förväntningar man i gruppen inte samtalar om, ofta leder till konflikter. Detta i och med att ouppfyllda förväntningar hos individen ofta leder till besvikelse som kan läggas på andra i gruppen.

Vi råder även arbetsgruppen att i början av samarbetet tala om vilka rollen var och en brukar ta i en grupp. I detta sammanhang uppmanar vi det nybildade arbetslaget att bestämma arbetsfördelning så att var och en får testa på olika roller. Detta för att var och en skall få upp ögonen för vad varje medlem i gruppen utför. Vi har märkt i vår arbetsgrupp att vi omedvetet tagit olika roller som vi efter att tagit tag för givna. Vi har därmed inte på samma sätt uppskattat det den andre gjort i sin roll. Detta har lett till viss osämja och att individen inte känt sig uppskattad för det den gjort.

6.2 Att lära känna alla i arbetsgruppen

Under arbetets gång har vi insett vikten av att varje individ, speciellt i en triad, behöver ha en dyadrelation med båda medlemmar. Som läsaren har förstått hade Sofie och Karin inte en dyadrelation i början av arbetet. Detta ledde till att medlemmarna inte kunde komma i *vi-fasen* och känna sig som en grupp där alla kunde samspela med alla.

Vi uppmanar därmed det nybildade arbetslaget, studenter och övriga intresserade att ta tid till att utveckla relationer med alla medlemmar i gruppen. I detta sammanhang vill vi även belysa

vikten av att överlag ta tid till att göra något tillsammans utanför själva arbetet. Detta är särskilt viktigt i början och slutet av en arbetsperiod.

6.3 Att dela med sig av sina tankar i arbetslaget

Vi vill även poängtera vikten av att varje morgon på något sätt ge utrymme för varje medlem i gruppen att dela med sig av sin tankar och känslor. I vår arbetsgrupp tog vi inte tid till detta i början av arbetet. Detta ledde till att vi gruppen inte hade kunskap om individuella processer som kunde påverka samarbetet i arbetsgruppen.

Som vi nämnt i 5.2 *Vi anknyter till litteraturen det vi känt igen i vår grupprocess*, såg vi såg vi samspelet ur ett individualistiskt perspektiv och tog inte i beaktning de *kugghjul* som påverkade det stora *kugghjulet*, vår gemensamma process. Detta ledde till konflikter som vi inte kunde förstå oss på. För att kunna hantera konflikter behöver man enligt vår erfarenhet se konflikten i sitt sammanhang. Konflikter är enligt oss ett resultat av en kedja händelser där medlemmarna inte delgett varandra de olika länkarna i kedjan. Vi fortsätter detta resonemang i kommande avsnitt.

6.4 Konflikthantering

Enligt vår erfarenhet är det viktigt att våga tala om konflikter då de sker och inte vänta till långt senare då de inblandande fått utrymme att tolka utifrån sin synvinkel utan att ta med den andres perspektiv. Detta grundar vi på våra situationsbeskrivningar där en gjordes direkt då vi hade konflikten och resten i efterhand. Den konflikt vi löste direkt var mindre känslomässigt laddad och gick fortare att reda ut eftersom vi hade den färsk i minnet.

Vi föreslår därför att de i arbetslaget som är inblandade i en konflikt tar sig tid att reda ut denna. Som vi har nämnt i 2.8.6 *Konflikter – Hinder och möjligheter i kommunikationen* finns en bra modell i giraffspråket vi rekommenderar. I denna talar var och en om sin upplevelse av situationen och kopplar även konflikten till ett behov som inte blivit uppfyllt. De inblandande skall efter att var och en delgett sina tankar försöka komma fram till hur de kan lösa liknande konflikter nästa gång.

Vi har i gruppen testat detta sätt att samtala och sett att det blir mindre laddat då man får reda på att det handlar om ett behov som inte blivit uppfyllt. I våra beskrivningar av olika situationer har läsaren fått del av en tolkning av giraffmodellen. Vi har i dessa först gemensamt försökt att beskriva vad som hände så objektivt som möjligt utan att värdera. Därefter har var och en fått delge sitt perspektiv på konflikten. Slutligen har vi gjort en analys och gett råd till hur man kan tänka kring liknande konflikter i framtiden.

Vi råder därmed arbetsgruppen att inte vara rädd för konflikter eftersom dessa är viktiga för att gruppen skall kunna utvecklas. I dessa finns material till förändring om man vågar möta dem med ett öppet sinne.

När Sofie till exempel i *situation 3* (i analysen) inte ville komma till träffarna berodde detta på en konflikt mellan hennes fas och Mirandas och Karins fas. Detta samtalade man inte om i gruppen. När man i gruppen inte löste konflikten ledde detta till att medlemmarna blev passiva, irriterade nedstämda. Sofie visade sin konflikt i att hon till exempel hittade på andra saker när hon skulle till träffen (flyktvägar), Miranda blev upptagen av konflikt mellan Sofies sätt att arbeta och Karins förslag att arbeta och Karin blev upptagen av strukturen. Allt detta

tog tid och kraft från arbetet i gruppen. Vi kan likna detta vid att det behövs en explosion i motorn för att den skall kunna starta. Det behöver alltså *hetta till* lite för att tända motorn i arbetsgruppen så att denna kan *rulla iväg*.

6.5 Pausens nödvändighet

Slutligen ser vi betydelsen av småprat under arbetets gång som inte handlar om själva uppgiften. Detta fyller en funktion i att föra medlemmarna närmare varandra och ger en nödvändig paus från arbetet. I småpratet kan även finnas material till själva uppgiften i form av idéer. Vi uppmanar därmed arbetsgruppen att inte vara rädd för småpratets sidospår och istället använda detta som energikälla och idébank för utveckling. Vi rekommenderar även arbetslaget att ta regelbundna pauser då man i gruppen inte talar om arbetet. Ett tillfälle för en sådan paus är till exempel lunchrasten.

Vi tar en paus från processen och lämnar er läsaren med en sista tanke. Vår process jämför vi med en klump lera vi alla tre är med och formar. Vi knådar den tillsammans med våra händer, drejar den. Ibland tillsätter vi mer vatten när leran blir för torr. Om vi tillsätter för mycket vatten kan det hända att lerklumpen flyger av drejplattan eller att klumpen blir oformlig, formas åt flera håll. Det blir då inte den form vi avsett.

Vi är alla tre med och formar leran och sätter vår individuella prägel på den och tillsammans blir det en helhet. Ibland har vi hanterat leran hårt, ibland varsamt och ibland intensivt. Men tillslut har vi fått ett kärl vi är nöjda med. Vi gläder oss nu över att lite på avstånd betrakta det kärl vi alla skapat tillsammans. Vi har inbjudit er att betrakta vårt kärl genom bilder i faser, genom den process vi förmedlat i ord.

7 Förslag på vidare forskning

Fortsatt tänker vi oss att man kunde testa de slutsatser vi kommit fram till i vår process på ett arbetslag. På så vis får vi se om vår process kan översättas till andra grupper, i synnerlighet den målgrupp som avsetts med detta arbete.

8 Referenslista

Böcker

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (1996). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Mathiasson, C. (1994). *Praktisk grupp psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, B. (1993). *Individ och Grupp – En introduktion till grupp psykologi*. Lund: Studentlitteratur
- Nilsson, B., & Waldemarson, A-K. (1994). *Kommunikation – samspel mellan människor*. Lund: Studentlitteratur.
- Smith, A-C. (2001). *Giraffspråket, Känslans kommunikation – en väg till kontakt och förändring*. Falköping: Kommunlitteratur.
- Stensaansen, S., Sletta, O. (2002). *Grupprocesser – om inläring och samarbete i grupper*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Svedberg, L. (2003). *Grupp psykologi – om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Åberg, K. (1999). *Arbetslag i skolan*. Värnamo: Ekelunds.
- Norstedts Ordbok (1999). Stockholm: Norstedts Förlag.

Avhandlingar

- Davidsson, B. (2002). *Mellan soffan och katedern – En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola*. Göteborgs Universitet Göteborg Studies In Educational Sciences 174.
- Ohlsson, J. (1996). *Kollektivt lärande. Lärande i arbetsgrupper inom barnomsorg*. Stockholm Universitet Pedagogiska institutionen Rapport nr 26 Seminariet miljöpedagogik och kunskapsbildning.

Rapporter

- Holmberg, M., & Nilsson, K. (2004). *Fungerande arbetslag? Hur uppfattar lärare och övrig personal arbete i arbetslag?.* Luleå Tekniska Universitet. 2004:015 LÄR
- Pehrsson, A., & Sahlström, E. (1999). *Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv*. Specialpedagogiska rapporter 1999:14. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för specialpedagogik.

Thornberg, R. (2004). *Grupprocesser och social påverkan – Socialpsykologi med fokus på skolan*. Pedagogik i utbildning och skola, 144: 237. Linköping: Linköping Universitet Institutionen för beteendevetenskap.

Styrdokument

Utbildningsdepartementet. *Läroplan för grundskolan*, Lgr 69.

Utbildningsdepartementet. *Läroplan för grundskolan*, Lgr 80.

Utbildningsdepartementet. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94.

Utbildningsdepartementet. *Läroplan för förskolan*, Lpfö 98.

Digitala Dokument

Regeringskansliet. (2000). *En förnyad lärarutbildning*. Proposition 1999/2000:135.
<http://regeringskansliet.se/sb/d/108/a/2645>

Bilaga 1

Påståenden om hur gruppen bör fungera:	Instämmer helt	Instämmer delvis	Osäker, neutral	Tar delvis avstånd	Tar helt avstånd
1. Gruppen bör ha en vald ledare som kan styra gruppens verksamhet och avstyra tidsödande tvister					
2. Deltagarna lär sig bäst vad ett bra samarbete är om de öppet och direkt diskuterar varandras sätt att fungera i gruppen.					
3. Det är viktigt att gruppen får känna en viss frihet att utnyttja tiden som man vill – även till samtal om sådant som ligger utanför själva arbetsuppgiften.					
4. Oenighet och bristande intresse reds bäst upp om medlemmarna kan hålla sina känslor utanför och föra en helt saklig debatt.					
5. Beslut (om arbetssätt, uppgiftslösningar, värderingar o d) bör fattas på ett sådant sätt att alla i gruppen är eniga – minoritets- och majoritetsuppgörelse bör undvikas.					
6. Gruppen bör undvika att diskutera kontroversiella ämnen som kan försaka oenighet eller obehag för enskilda medlemmar.					
7. Om man inte yttrar sig i en fråga eller när gruppen tar ett beslut, bör detta räknas som stillatigande enighet eller som en oenighet som man inte önskar ta upp.					
	Instämmer helt	Instämmer delvis	Osäker, neutral	Tar delvis avstånd	Tar helt avstånd

8. Alla i gruppen bör inrikta sig på att med hövlighet, uppmärksamhet och överensseende skapa en lätt och trivsamt atmosfär.					
9. Gruppen bör tillse att alla deltagare har uppfattat gruppens arbetsuppgifter och att man sedan håller sig till den.					
10. En enskild gruppmedlems känslor (för uppgiften, debattämnet, arbetssättet, de andra medlemmarna osv) bör kunna diskuteras lika öppet som hans kunskaper och åsikter.					
11. Att kompromissa, dvs att alla parter ger efter lite på sina intressen för att komma vidare, är bättre än att stanna upp inför saker som man är oenig om.					
12. Varje medlem i gruppen har ansvar för sitt eget utbyte – vad de andra har för mål eller avsikter är och förblir deras sak.					
13. När en medlem visar sig som den som kan eller vet mest om en bestämd fråga, så bör han ha rätt att dominera.					
14. Det bästa sättet att åstadkomma en jämn och rättvis diskussion är att följa ett mönster där alla uttalar sig i tur och ordning.					