



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Gymnasielärare – i tid och otid

*En studie om gymnasielärares uppfattningar rörande
relationen mellan arbetstid och arbetsuppgifter*

Carl Tuvskog

Lärarprogrammet, LAU370

Handledare: Elisabeth Hesslefors

Examinator: Eva Nyberg

Rapportnummer: VT11-2611-662

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Gymnasielärare - i tid och otid. *En studie om gymnasielärares uppfattningar rörande relationen mellan arbetstid och arbetsuppgifter.*

Författare: Carl Tuvskog

Termin och år: Vårterminen 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Elisabeth Hesslefors

Examinator: Eva Nyberg

Rapportnummer: VT11-2611-662

Nyckelord: Gymnasielärare, arbetstid, arbetsuppgifter, spänningsfält, uppfattning, stress

During many conversations with teachers over the last years, I have noticed that the theme of these chats often circles around their working time and problems that are related to it. Studies have been made on this subject, e.g. Lärarnas Riksförbund (2009), that somehow confirms that problems do exist concerning teachers working time. Since I am becoming a teacher myself, I find it interesting as well as important to investigate this subject more closely. My intention with this study has been to *contribute to a better understanding of upper secondary school teachers' perceptions about the relation between working time and working tasks.*

Since my purpose is to investigate perceptions, as a part of peoples' lifeworlds, I have been using the *qualitative method* with a *phenomenographic approach* (Stukát: 2005; Esaïsson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud: 2007). I have interviewed 6 teachers (3 male and 3 female), all on the same school, with different ages and education subjects. I have analyzed the digitally captured material after having it transcribed. In the analysis I have been using *eclectic analysis* since different kinds of interpreting will be present.

During the analysis it has become clear that the informants perceive that there are too many tasks to deal with within the working time. They treat that fact in different ways, some resulting in lots of work at home for the sake of the students, while a few instead try to let the working time rule the amount of tasks to be done, for the sake of their health. Common for all informants are that they perceive a loss of quality in the education caused by the intense stretching of the so called *tension field* between working time and tasks. This study could serve as a ringing bell for both teachers and school managements

Förord

Jag vill i följande rader tacka dem som på något sätt bidragit till att detta arbete blivit möjligt för mig att skriva. Ett stort tack vill jag rikta till dem som ställt upp att låta sig intervjuas i mitt arbete, utan er hade det inte funnits något underlag för arbetet! Jag vill också tacka anställda på Lärarnas riksförbund som bidragit med idéer och vinklingar på det område jag velat undersöka. Ett tack tillägnar jag även min handledare Elisabeth Hesslefors som kommit med värdefulla kommentarer på arbetet samt givit förslag på inspirationskällor. Ödmjuk tacksamhet vill jag ge familj och vänner som haft mig i sina tankar och kommit med uppmuntrande ord längs arbetes gång. Sist men inte minst vill jag tacka min fru, Anna, som oförtrutet stått vid min sida och samtidigt skött hela hushållet under den tid arbetet har varit som mest intensivt.

Älvängen, maj 2011
Carl Tuvskog

Innehåll

Abstract

Förord

Innehåll

Figurförteckning

1. Inledning	1
1.1 Ämnesval och bakgrund.....	1
1.2 Syfte och frågeställningar.....	2
2. Tidigare forskning och teoretiska perspektiv	3
2.1 Tidigare forskning och begrepp	3
2.2 Teoretiska perspektiv	8
3. Metod.....	10
3.1 Metodval.....	10
3.2 Urval.....	11
3.3 Kontext.....	11
3.4 Forskarens roll.....	12
3.5 Datainsamling.....	12
3.6 Bearbetning av material	13
3.7 Tillvägagångssätt vid analys	13
3.8 Studiens tillförlitlighet.....	14
3.9 Litteratursökning	15
3.10 Etiska aspekter.....	16
3.11 Övrigt	16
4. Analys och resultat	17
4.1 Allmänt.....	17
4.2 Arbetsuppgifter.....	18
4.3 Arbetstid	23
4.4 Spänningsfältet	26
5. Diskussion	32
5.1 Hur ser lärare på olika aspekter rörande deras arbetsuppgifter?	32
5.2 Hur ser lärare på olika aspekter rörande deras arbetstid?.....	34
5.3 Hur uppfattar gymnasielärare spänningsfältet mellan arbetstid och arbetsuppgifter? ..	36
5.4 Kritiska aspekter av undersökningen	38
5.5 Förslag på vidare forskning	38
5.6 Slutord	38
Referenslista.....	40
Bilagor	43

Figurförteckning

Figur 1, s. 33

Schematisk bild över lärares arbetsuppgifter.

Figur 2, s. 35

Schematisk bild över tidsram som begränsar arbetsmängden

Figur 3, s. 36

Schematisk bild över logiska förändringar i det dynamiska spänningsfältet.

1. Inledning

1.1 Ämnesval och bakgrund

Under tiden som lärarstudent samtalar man åtskilliga timmar med handledare och personal på de skolor där praktiken äger rum. Trots att denna samtalstid är dyrbar så länkas temat för samtalet tyvärr ofta in på problematik och elände som rör verksamheten. Inte sällan är problematiken tids- och arbetsuppgiftsrelaterad. Som blivande gymnasielärare är det naturligt att intressera och oroa sig för samt värna om sin framtida yrkesverksamhet. I och med att detta ständigt återkommande samtalstema uttrycks som ett problem inom läraryrket så ser jag en möjlighet att i detta examensarbete närmare undersöka relationen mellan arbetstid och arbetsuppgifter ur lärarnas perspektiv. Poängteras bör här att jag antar att denna relation finns men att jag undersöker den förutsättningslöst. Jag har även valt att kalla denna relation eller förhållande för ”spänningsfält”.

Jag har för avsikt att genom intervjuer med lärare på en gymnasieskola bringa klarhet i hur lärare ser på kopplingen mellan den tid de har till förfogande att arbeta med de uppgifter som tjänsten innehåller. Utöver att redogöra för *hur* lärarna uppfattar spänningsfältet kommer jag även att presentera *vad* detta spänningsfält innebär för lärarna. Den djupare insikt som vinnas hoppas jag även kunna förmedla till läsare av detta arbete vars resultat i första hand riktar sig till blivande, nuvarande eller före detta lärare men naturligtvis också till var och en som intresserar sig för läraryrkets förutsättningar. Jag vill poängtera att det enligt flera vetenskapsinriktningar skall mycket till för att kunna påstå att man har nått sanningen bakom det man undersöker. Det jag hoppas kunna presentera är en *del* av verkligheten så som den tolkats av mig utifrån lärares utsagor.

I min studie har jag intervjuat 6 lärare i halvstrukturerade intervjuer med en intervjuguide som mall. Jag har använt mig av en fenomenografisk forskningsansats (Kvale & Brinkmann, 2009) och i analysen tillämpat eklektisk analys (ibid.). Syftet jag ställt är helt subjektivt hämtat ur mitt personliga intresseområde men formulerat så pass tydligt att det i någon mån skall var möjligt att finna svar på frågan på ett någorlunda vetenskapligt sätt. De frågeställningar jag arbetat utifrån ligger nära syftet i det att de behandlar de viktiga beståndsdelarna i syftet var för sig.

En del studier har gjorts som handlar om lärarnas arbetssituationer och kretsar då mest runt arbetstiden, t.ex. Lärarnas Riksförbund (2009), Lindqvist (2002) och OECD (2006). Forskare som Hargreaves (1998) och Colnerud och Granström (2002) behandlar *problem* rörande arbetstiden. Ämnet är även väl debatterat och till exempel Aftonbladet har tagit upp denna tråd där häftiga diskussioner äger rum. Det pågår även en rättslig process som rör kommuners rätt att utöka lärares undervisningstid trots de avtal och regler som finns. Ärendet leds av Arbetsdomstolen (AD) och en dom kommer att falla i slutet av maj. Vad jag saknar i den litteratur jag gått igenom är en *kvalitativ undersökning* (Kvale & Brinkmann, 2009) om relationen mellan arbetstiden och arbetsuppgifterna utifrån lärarnas perspektiv. Jag tror att en sådan undersökning är viktig då den kan ge fler perspektiv på detta spänningsfält än de som erhålls ur statistiska undersökningar. Dessutom tror jag att faktumet att undersökningen utförs skapar en känsla hos många lärare att deras arbetssituationer tas på allvar.

De arbetstidsregler som lärarna har att förhålla sig till presenteras närmare i avsnittet för teoretisk anknytning och tidigare forskning. Jag kommer dock här att spalta upp de förordningar och lagar som kommer att refereras till under arbetets gång.

Allmänna lagar

Arbetstidslagen SFS (1982:673)

Styrdokument

Styrdokument är samlingen av föreskrifter och förordningar som i detta fall lärare har att förhålla sig till. Gymnasieskola och lärare i dess verksamhet omfattas av:

Skollag, Utbildningsdepartementet SFS (1985: 1100), efter 1 juli 2011 gäller SFS (2010: 800). Denna lag styr det offentliga skolväsendet.

Gymnasieförordning, SFS (1992:394), efter 1 juli 2011 gäller SFS (2010:2039).

Denna förordning är mer detaljerad än lagen och styr mycket av det som sker i gymnasieskolan

Läroplan, Utbildningsdepartementet, (Lpf 94), efter 1 juli 2011 gäller reformen GY2011.

Läroplanen anger vilka värden undervisningen skall bygga på samt mål eleven skall uppnå.

Examensmål beslutas av regeringen och styr undervisningen på programnivå. Lärare skall utgå ifrån examensmål då de planerar undervisningen. Gäller fr.o.m. 1 juli 2011.

Ämnesplaner

Ämnesplaner anger innehåll i kurser vilka i det nya systemet har ett gemensamt centralt innehåll och därefter ett specifikt innehåll. Det centrala innehållet finns i läroplanen och upprepas inte i ämnesplanerna. Skall även innehålla mål och betygskriterier.

USK

Ett numera övergivet system som reglerar lärares maximala undervisningsskyldighet i timmar. Under den senare delen av systemets giltighet hade lärare ca 504 undervisningstid.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syfte

Arbetet syftar till att: bidra till en djupare förståelse om hur gymnasielärare uppfattar spänningsfältet mellan arbetstid och arbetsuppgifter.

Frågeställningar

1. Hur ser gymnasielärare på olika aspekter rörande deras arbetstid?
2. Hur ser gymnasielärare på olika aspekter rörande deras arbetsuppgifter?

2. Tidigare forskning och teoretiska perspektiv

Denna uppsats syftar till att få djupare förståelse för lärares uppfattning av förhållandet mellan två delar i läraryrket, arbetstiden och arbetsuppgifterna. Som det nämns i metodavsnittet är inte huvudtanken att den vunna kunskapen måste passa in på vissa teorier som rör dessa teman. De teorier som används kan dock användas för att definiera begreppen som rör arbetstid, arbetsuppgifter och även stress som kan göra sig gällande då det är spänningsfältet mellan två ramfaktorer (arbetstid och arbetsuppgifter) som undersöks. Teorier kring lärarprofessionen kommer också att behandlas. Att ha en bas av teorier kan som Lundström (2007) uttrycker det tjäna till att ordna de erfarenheter som görs i analysen av materialet och måste inte innebära att man t.ex. jämför hur väl lärare sköter sitt arbete gentemot vad professionsteorier säger. Vidare finns det gott om forskning på området vilket inte minst syns i sökresultatet då man söker på de nyckelord som finns för detta arbete. Dessa forskningar kan vara värdefulla som källor för jämförelse av utsagor från mina informanter. Ibland är det så att teorier hämtas ur den tidigare forskning som författaren gått igenom och alltså inte tilldelas ett separat avsnitt utan extraheras i slutet av avsnittet för tidigare forskning (personlig kommunikation, Hagman, O., 2011, 3 maj). För författaren i denna uppsats så förfaller det som tillräckligt att med informanternas utsagor, tidigare forskning och den, kanske i jämförelse, lilla klick av rena teorier kunna erhålla ett resultat som kan vara värdefullt för i detta fall pedagogisk verksamhet.

2.1 Tidigare forskning och begrepp

Detta avsnitt delas in i de delar som de olika frågeställningarna kretsar kring; arbetstid, arbetsbörda och spänningsfält ur ett stressperspektiv. Välanvänd i resten av studien är en undersökning från Lärarnas riksförbund (2009). Vid hänvisningar till denna kommer framgent förkortas LR (2009).

Arbetsuppgifter

På lärarutbildningen får man som lärarstudent lära sig att lärares uppdrag i huvudsak är tredelat. En lärare skall *fostra, undervisa* och *utveckla*. I Colnerud och Granström (2002) anges att de två huvuduppgifterna är fostran och undervisning men att även utveckling är en viktig del av arbetet för dess överlevnad. Kärnan i lärares arbete är dock enligt antagna riktlinjer för yrket undervisningen säger LR (2009). I undervisningen förväntas lärarna utföra en stor del av skolans uppdrag, nämligen ett förmedlande av kunskap samt att sätta eleverna i en bildningsprocess. Även Kveli (1994) med flera nämner att lärarens viktigaste bidrag i yrket är undervisningen. Till undervisningen hör för- och efterarbete. Det kan gälla planering, iordningställande av lektionssal inför laborativa moment, rättning och betygssättning. Dagens undervisningsmiljö präglas mer och mer av elevers egen drivkraft och intresse. Från att förr i tiden ha bedrivits från katedern skall undervisningen i gymnasieskolan i och med den nya reformen innehålla tydliga inslag av entreprenörskap hos eleverna. Elever skall dessutom vara delaktiga i planeringen i kurser på gymnasiet. Därmed inte sagt att arbetet för lärare blir mindre betungande utan kanske snarare tvärtom. Lärares roll har blivit mer av ett handledarskap än av föreläsarkaraktär vilket innebär mer personlig handledning och högre krav på för- och efterarbete (Carlgren & Marton, 2005). Naturligtvis är planering en av de delar som påverkar undervisningens kvalitet och även reflektion efter undervisning, både individuellt och kollegialt.

För gymnasielärare är även *mentorskapet* en stor uppgift och varierar till storlek beroende på de elever som läraren är mentor för. En viss roll spelar även de klasser som läraren undervisar i då det inför utvecklingssamtal förväntas ske ett visst överlämnande av omdömen från

ämneslärare till mentorer. Stora klasser medför många omdömen att skriva och stor andel omotiverade elever påverkar likväl. I mentorsrollen förväntas läraren hålla utvecklingssamtal med elever och föräldrar en gång per termin och under dessa ge värdefulla och underbyggda förslag till utveckling för elever och råd till föräldrar. En del av lärarens roll att fostra kan också sägas ingå i mentorsrollen vilket har som praktisk följd att lärare får söka upp elever som inte befinner sig på de lektioner som de borde. Historiskt sett har mentorskapet inte funnits som uttalad arbetsuppgift länge och är på så vis en relativt ny företeelse för lärarna. Lindqvist (2004) uppger att lärare inte finner behag i att arbeta med de administrativa arbetsuppgifter som mentorskapet och även andra ovanifrån bestämda projekt innebär.

Utveckling av verksamhet förkommer också i de flesta läroplaner och ska garantera elever att få undervisning som är färsk och som följer gällande reformer och mål. Lärare ser i allmänhet positivt på utveckling som rör den egna pedagogiska verksamheten och särskilt den som rör den egna undervisningen (Folkesson, Lendahls Rosendahl, Längsjö & Rönnerman, 2004). Självinitierat utvecklingsarbete förväntas lärarna delta i och utföra men även det utvecklingsarbete som reformer och marknadsföring innebär förväntas också lärare engagera sig i. I dagsläget har många lärare börjat arbeta med att utveckla och förändra delar i sin verksamhet i och med att den nya skolreformen träder i kraft hösten 2011. I denna del av yrket letar sig ibland projekt in och det kan vara svårt för lärare att veta var gränser går för vad de förväntas utföra av dylika uppgifter. När det gäller större förändringar i skolans värld är det inte ovanligt att lärarna ser dem som onödiga då de sällan "...när fram till kärnan i hur barn lär sig och hur lärare undervisar.", Hargreaves (1998, s.26). Å andra sidan finns det förändringar som givit god inverkan på elevprestationer trots att eller kanske på grund av att lärarnas arbete ökat (Hargreaves 1998).

Under förtroendearbetstiden ägnar sig lärare i allmänhet åt rättning, för- och efterarbete och viss pedagogisk planering (Lindqvist, 2004). Det är lärarens uppgift att göra en professionell bedömning av vad denne arbetar med på förtroendearbetstiden (LR, 2009). När lärare förlägger förtroendearbetstiden i skolan, vilket inte är ovanligt, uppstår enligt Lindqvist (2004) ofta spontana samtal med andra kollegor som lärare saknar på den reglerade arbetstiden. Dessa samtal är viktiga för reflektion över arbetet men sker alltså inte under ordnade former utan mer som dialog ett par lärare emellan. Lärare väljer också att ta stor del av kontakten med föräldrar då förtroendearbetstiden sker i skolan vilket inte är fallet om läraren väljer att arbeta i hemmet.

Sammantaget verkar de diffusa tillsammans med de tydliga arbetsuppgifterna enligt Lindqvist (2002) göra arbetsdagen förtätad för lärarna. Detta märks inte minst då lärare ibland använder lunchraster till planering och hjälper elever på raster osv. Det kan vara elever eller rektorer som kommer och knackar på när lärare arbetar med annat. Små och ödmjuka frågor kan göra att lärare tar på sig arbetsuppgifter som inte syns att de gör. Många är de små och kanske osynliga arbetsuppgifter som bidrar till att undervisningen blir bra och vars uteblivande skulle ge negativa effekter (Lindqvist, 2004). I ljuset av möjligheten att det förekommer uppgifter som inte räknas in i de uttalade arbetsuppgifterna kan det stämma att arbetsbördan för lärare ökar som LR (2009) anger. Starka indikationer på att detta verkligen sker ger Hargreaves (1998) i följande citat: "För det första pressas lärarrollen under postmoderniteten till att omfatta nya problem, uppgifter och ansvar – trots att den gamla rollen inte förändrats för att ge plats åt det nya.", (s. 18). Lärares erfarenheter är att omgivningen tror att man ständigt är i tjänst. I (ibid.) berör författaren att lärare inte sällan då de exempelvis rör sig på samhället blir uppvaktade av föräldrar som utan betänkligheter tar upp diskussioner om sitt barn som läraren har. Det finns i sammanhanget ett uttryck som lyder "lärare är man hela tiden".

Arbetstid

Jag kommer inte att göra någon längre utläggning om definition av begreppet "tid". Inte ens vetenskapsmän lyckas till fullo att definiera denna företeelse även om en sekund rent mekaniskt definieras som "...varaktigheten av 9 192 631 770 perioder av den strålning som motsv övergången mellan de två hyperfinnivåerna i grundtillståndet hos atomen cesium 133", Norstedts (1995, s. 1146). Denna definition av sekund ger ingen upplysning om hur människor uppfattar tid i olika situationer. Till exempel kallar Hargreaves (1998) tiden, ur lärarens synpunkt, för "frihetens fiende", (s. 107). Det är hursomhelst fascinerande att människor i alla tider fått lyda under tidens gilla gång. Åldrandet bör tidigt ha klargjort för människan att tidens framfart är ofrånkomlig vilket styrks bl.a. av ordets tidiga etymologiska ursprung som härleds till en indoeuropeisk rot, *tī*, och sanskrits *dáyate*, som betyder "delar", troligen av åldrande eller ett skeende (Hellquist, 1922).

Arbetstid har sedan den industriella revolutionen varit ett hett ämne för debatt på politiska och sociala arenor (Messenger, 2004). Av naturliga anledningar har arbetsgivare velat att arbetstagare skall utföra arbetet så effektivt som möjligt medan det legat i arbetstagares intresse att slå vakt om att arbetstiden skall vara betald och inte utgöra en hälsorisk (ibid.). Särskilt intressant kan debatten bli då den rör områden som koncentrerar sig på förmedlandet av kunskap såsom utbildningsväsendet. Liedman (2001) anger vikten av att kunskap och även de flesta typer av utveckling är processer som måste ta god tid i anspråk för att bli fruktsamma. Generellt utförs de flesta arbeten med bättre precision ju mer tid som ägnas därtill. Detta faktum måste självfallet förhållas till arbetsgivarens krav och denna balansgång är inte på något sätt avslutad (Messenger, 2004). Man bör ha i åtanke att de flesta utvecklingsländer inte tar upp frågor som rör arbetsförhållande relativt arbetstid. I ljuset av det kan industrialiserade länder sägas ha kommit långt. Det finns i Sverige ett regelverk för arbetstid som omfattas av Arbetstidslagen, arbetsstidsregler i kollektivavtal samt praxis från domar i Arbetsdomstolen (LR, 2009).

Det behöver nu klargöras vilka förutsättningar och regler som gäller för lärarens arbetstider. I första hand är det typ av anställning som avgör hur arbetet läggs upp tidsmässigt. Det finns i huvudsak två typer av anställningar; anställning med ferievillkor och anställning med semestervillkor. Den vanligast förekommande typen av anställning är den förstnämnda och är även den som gäller lärarna jag intervjuat. Då skolans verksamhet baseras på läsårstider koncentreras årsarbetstiden till färre veckor än för andra anställda (LR, 2009). Den totala årsarbetstiden är dock samma och ligger på i genomsnitt 2007 timmar men fördelas för lärare på 194 arbetsdagar istället för 220 dagar. Det som skiljer lärarens arbetstid från många andra yrken är att den delas in i *reglerad arbetstid* och *förtroendearbetstid*.

Den reglerade arbetstiden är förlagd på arbetsplatsen medan läraren är fri att förlägga förtroendearbetstiden på annat ställe än på arbetsplatsen. Den reglerade årsarbetstiden är satt till 1360 timmar per år vilket, om man slår ut det på de 194 arbetsdagarna, resulterar i 35-timmarsveckor. Det är endast den reglerade arbetstiden som omfattas av Arbetstidslagen (Arbetsmiljöverket, 2008). Arbetstidslagen kan dock upphävas genom kollektivavtal. Det anges också att läraryrket är en typ av säsongarbete där mer arbetstid behöver läggas vid särskilda tillfällen som t.ex. då nationella prov äger rum och skall rättas. Lärare har då enligt lag rätt att förlägga mer tid runt dessa tillfällen och kompensera detta genom att avsätta mindre tid under andra perioder. Enligt LR:s (2009) undersökning är det alltför vanligt att lärare arbetar med scheman som inte är anpassade efter veckornas olika utseende och avvikelser. Ett hjälpmedel och en rekommendation från LR är att läraren uppför ett arbetstidsschema som en yttre ram för sin verksamhet. Varje vecka behandlas separat och

timantalet skall ej överstiga årstiden när alla veckor i planeringen summeras. Frågan om antalet undervisningstimmar är också överhängande p.g.a. det ”runtomkringarbete” undervisningen kräver. I dag gäller för gymnasielärare mellan 530 och 580 undervisningstimmar beroende på ämne. Tidigare fanns en undervisningsskylighetsmall, *USK*, som reglerade mängden undervisningstid. Denna siffra har stigit under de senaste decennierna men är ändå inte på något sätt högst i OECD-området. Dock har vissa länder mer större undervisningstid per lärare tillsatt annan personal som sköter administrativa uppgifter som lärare i Sverige sköter (OECD Indications, 2006). I den reglerade arbetstiden skall också finnas utrymme för raster och en timmes friskvård per vecka. Paus är läraren berättigad att ta under undervisningstid för ändamål som t.ex. toalettbesök.

Förtroendearbetstiden är i normalfallen tio timmar i veckan över vilken arbetsgivaren inte har någon direkt möjlighet att styra vad läraren arbetar med dock kan en diskussion vara möjlig i de fall någon part anser att tiden används fel. Det finns alltså inget krav på att läraren skall bokföra vad den arbetat med under förtroendearbetstiden utan snarare en förväntan från ledningen att läraren ”arbetar på bästa sätt för verksamhetens måluppfyllelse”, LR (2009, s. 7). Det kan, men borde inte, innebära komplikationer om lärare väljer att förlägga denna tid på arbetsplatsen och således finns fysiskt men inte lagligt tillgänglig för att utföra oförutsedda uppgifter som ständigt uppkommer. Dylika uppgifter är många enligt Kveli (1994). Lärare tenderar till att vilja förlägga denna tid i skolan för att möjliggöra det spontana samtal som tidigare nämnts att lärare för med kollegor på förtroendearbetstiden (Lindqvist, 2004). Dessutom kan förhållanden i det privata livet göra att det i hemmet kan bli svårt att arbeta fokuserat.

Kopplingen mellan arbetstid och arbetsuppgifter existerar onekligen men är ofta odefinierad i bemärkelsen hur mycket av arbetsuppgifter som skall rymmas inom tidsramen. Det blir också svårt för lärare att avgöra när arbetsdagen är slut; är det när proven är rättade eller när man gjort sina timmar för dagen? Många forskare på området bl.a. Hargreaves (1998) och Lindqvist (2004) ser att lärare tar med sig arbetet hem i för stor utsträckning och låter det inkräkta på det som inte hör till förtroendearbetstid. Ett sådant förhållande för lärares arbetssituationer är, menar LR (2009), olagligt. Med spänning väntar många lärare på den dom som Arbetsdomstolen skall fälla slutet av maj. Det gäller ett fall där en kommun har stämts för att enligt målsäganden (lärarförbunden) ha lagt olagligt mycket undervisningstid på lärare. Utgången av målet kan bli vägledande för synen på lärares arbetstid, vilka regler som gäller samt huruvida kommuner och skolläring ensidigt får lägga mer undervisningstid på lärarna utan att ett nytt kollektivavtal sluts, Lagerlöf i Lärarnas tidnings nätupplaga (2011, 4 maj).

Spänningsfältet ur ett stressperspektiv

För den musikintresserade är det lätt att tänka sig in i en situation där en gitarrsträng skall stämmas. Om strängen är slak, dvs. ospänd, ger den inte ifrån sig något ljud och fyller alltså inte sin funktion. Om den å andra sidan spänns till sin bristningsgräns går den sönder och fyller heller ej då sin funktion och blir i vissa fall framgent obrukbar. Jag vill mena att ett spänningsfält kan ha dessa två ytterligheter men även mellanting där i liknelsen strängen verkligen fyller sin funktion och ljuder vackert. Det jag i min uppsats vill undersöka är alltså hur lärare uppfattar spänningsfältet mellan arbetstid och arbetsuppgifter. Spänning och *stress* är två närbesläktade ord. Liksom en lagom spännkraft i gitarrsträngen ger den bra funktion så kan även stress ha en lagom nivå som får positiv effekt för i detta fall lärare och kallas då *positiv stress*. Bronsberg (2000) säger att positiv stress kan uppstå om ”...skillnaden mellan din förmåga och omgivningens (och dina egna) krav är liten eller *lagom* stor...” (s. 48).

En lagom stor utmaning kan få den som utsätts för utmaningen att prestera bättre än om utmaningen är för liten eller för stor. Det kan också förhålla sig så att utmaningen blir för stor. En person som under stress skall klara av ett arbete i någon mån blir ambivalent i den bemärkelsen att personen måste välja mellan två eller flera svåra val, t.ex. val av vilka arbetsuppgifter som skall prioriteras. Ambivalens menar Illeris (2001) är en psykisk reaktion som uppstår då man på samma gång både vill och inte vill göra något. I detta fall talas det om *negativ stress* (Bronsberg, 2000).

Utbrändhet som effekt av långvarig eller hög negativ stress är ett tillstånd som enligt Bronsberg (2000) uppkommer i ett antal faser. Tag som exempel en lärare som inledningsvis befinner sig i den *entusiastiska fasen*. I denna fas hamnar inte sällan nyutbildade lärare som vill kunna prestera lika bra som sina erfarna kollegor men som saknar stöd från skolledning. Efter ett tag kan läraren känna sig otillräcklig och dras med av kollegors negativa tankar och får till slut fysiska symptom på utbrändhet i *stagnationsfasen*. Först inträder ett ineffektivt sätt att arbeta då hjärnan är utmattad och senare kroppens reaktioner såsom magbesvär, sömnsvårigheter och huvudvärk. Den riktiga gnistan slocknar och man inträder i *frustrationsfasen*. I detta tillstånd känner läraren att krav och ansvar syns omöjliga att klara av men kämpar ändå på för elevernas skull. Tankar om man valt rätt yrkesbana smyger sig och ibland också en frustration över att lärarutbildningen marknadsföring av läraryrket inte stämmer. Idéer om att felet ligger hos läraren själv bidrar till skuld känslor och samarbete och umgänge med kollegor nästan försvinner. Slutligen går läraren in i *överaktiva eller apatiska fasen*. Nu är tillståndet nära bristningsgränsen för läraren som nu helt glömt sig själv. Han eller hon tar på sig fler arbetsuppgifter utan att ha koll på om de är relevanta eller möjliga att klara av. Läraren får inget gjort, dennes privatliv är i princip obefintligt och lärare går till sist in i väggen. Vid allvarliga fall av utbrändhet reagerar kroppen med hjärtinfarkt och psyket med depression. Läraren sjukskrivs.

I Bronsberg (2000) uttrycker ett par lärare att de själva genom att vara mer uppmärksamma hade kunnat utveckla utbrändhet. Det har då gällt modet att kunna sätta ned foten och säga ”-Nej!”, (ibid.) och Holmes (2005). Denna kommunikationskanal, för ”negativa tankar” används inte ofta enligt (ibid.). Det är inte ovanligt att det finns brister i kommunikationen mellan t.ex. lärare och skolledning eller arbetslag. Det riskerar att inkräkta på värden som respekt och förtroende mellan parterna. Ytterligare påverkas viktiga faktorer som tid, möjligheter, samarbete, motivation, förståelse, självkänsla och informationsutbyte (Holmes, 2005). Den som har erfarenhet från arbete inom skolans värld inser snart att just dessa faktorer är förutsättningar för att arbetet skall kunna fungera. Om några av dem brister blir lärarens arbetssituation i någon mån ansträngd och i längden kan en lärare i en icke kommunicerande miljö hålla denna ansträngning inom sig och utveckla negativ stress. Kommunikation är alltså en nyckel till möjligheter att i realtid kunna få avlastning och stöd från kollegor och ledning.

Jag har inte berört ämnen som ”vägar tillbaka” efter en sjukskrivning som är stressrelaterad. Det området saknar relevans för min studie. Dock vill jag för dem som känner att detta område är personligt aktuellt inflika att den skuld som många känner i en ovan beskriven situation ofta är obefogad (Bronsberg, 2000). Obefogad i bemärkelsen att det är arbetsgivarens ansvar att ”...vidta alla åtgärder för att arbetstagaren inte skall utsättas för ohälsa eller olycksfall.”, Arbetsmiljölagen 3 kap 2 §. För vidare läsning av hantering av stress rekommenderas förutom Bronsberg (2000) även Hayes (2006).

Centralstyrning

Detta begrepp innebär inom skolans värld att skolorna styrs av staten. Med en centralt styrd skola har skolväsendet större möjligheter att kunna garantera likvärdig utbildning som det föreskrivs i skollagen.

Decentralisering

Denna process har på senare tid för skolans del inneburit att styrningen av skolan för över på kommunerna. Ett problem i och med denna typ av styrning är att olika kommuners olika ekonomiska förutsättningar i stor mån påverkar skolornas resurser och således deras verksamhet. En positiv effekt med en decentraliserad styrning är att kommuner har möjlighet att utforma skolan på ett unikt sätt som inte är möjligt då den styrs från central ort.

2.2 Teoretiska perspektiv

Professionen

Lärare är enligt OECD bland de sämst betalda inom OECD-området, OECD Indications (2007). Detta satt i relation till att läraryrket tillhör tio värsta bland ca 300 yrkesgrupper i fråga om risk att drabbas av stressrelaterade sjukdomar. Dessutom har det inom yrket inte funnits någon legitimation vilket det gör för många andra yrken. Detta är kännetecknen för lågstatusyrken vilket läraryrket inte var bara för fyra decennier sedan. Problem uppstår om samhällets krav på professionella strider mot de normer eller etiska principer som professionen arbetar efter, Fibæk Laursen (2004). I viss mån är detta förklarligt då läraryrket bygger på tillit från samhället, LR (2007). Lärare själva associerar profession med att vara ambitiös, särskilt i de sysslor som äger rum utanför klassrummet, Lindqvist (2004). I Colnerud och Granström (2002) behandlas fyra viktiga kriterier för att en yrkesgrupp skall kunna ses som professionell.

Först behöver yrkeskåren arbeta efter en *systematisk teori*. Yrkesgruppen har en gemensam vetenskaplig grund från vilket arbetet utövas. Detta kräver att de utövarna har en lång akademisk utbildning som skall resultera i specialiserade yrkeskunskaper (Kveli, 1994). I fallet med läraryrket så finns det som talar både för och emot en professionell hållning på denna punkt. Ämnesmässigt har lärarna helt klart en god gemensam grund då ett ämne eller inriktning inom utbildning till stor del har samma innehåll oberoende av lärosäte. Det som kan ifrågasättas är lärares gemensamma pedagogiska grund. Teorier om lärande finns det många och även om dagens lärarutbildningar förespråkar sociokulturellt perspektiv på lärande finns det inga krav att lärare skall arbeta endast utifrån detta perspektiv, även om läroplaner färgas av detta tankesätt. Dessutom har det på senare tid varit de för tillfället populära teorierna som vinner intresse vilket kan bidra till en osäkerhet i aspekten gemensam kunskapsbas för profession. Trots att lärarutbildningen inom de s.k. allmänna utbildningsområdena behandlar teoretiska perspektiv i hög grad så har enligt Colnerud och Granström (2002) läraryrket inte uppnått professionell status på denna punkt

Kriteriet *autonomi* avser de enskilda yrkesutövarnas rätt och skyldighet att använda korrekta metoder och redskap för utövandet (ibid.). Det kan också uttryckas som att yrkesgruppen är självgående och har kontroll över arbetet. Lundström (2007) anser att definitioner av detta begrepp är vaga och menar att det egentligen handlar om yrkesutövarnas möjligheter att påverka beslutsfattande samt frihet att tänka och handla. Visst är lärarkåren visserligen självgående i det att lärare själva bestämmer över sina lektioner (Colnerud & Granström, 2002) men inte helt och hållet så inflytelserika i beslutsfattande som Lundström (2007) nämner. Det verkar som att lärare till viss del är autonoma i sin yrkesprofession i de delar som handlar om individuell autonomi.

En viktig punkt i kriterielistan är *yrkesetik*. Principer för yrkesetiken är kända av alla dem som utövar yrket och det är yrkeskåren själv som har författat dessa principer. Det skall också vara möjligt att då en yrkesutövare bryter mot någon av principerna anmäla denne eller ge erinran. Detta i första hand för att skydda dem som är föremål för verksamheten (Colnerud & Granström, 2002). För lärares del handlar det om att beakta etiska aspekter i styrdokument (t.ex. nu rådande Lpf 94) såsom tystnadsplikt och väktare och förmedlare av demokratiska värden. Det uttrycks av Colnerud och Granström (2002) att det inte funnits någon mer övergripande etisk kod inom läraryrket men att det på senare tid börjat arbetas med frågan. (ibid.) säger också att ”Den individuella autonomin vad gäller rätten att bedöma elever ger tillsammans med frånvaron av en etablerad och vedertagen gemensam *yrkesetik* möjlighet till stort godtycke i förhållandet till eleverna.”, (s. 18). Sammantaget erhålls bilden av att läraryrket inte helt har uppnått professionell status vad gäller yrkesetik.

Sist nämner (ibid.) *auktoritet* vilket innebär att endast personer med legitimation inom yrket har rätt att utöva det. På så sätt utestänger man andra yrkesgrupper för utövande av yrket. I skolans värld är det tydligt att detta krav inte uppfylls då t.ex. utbildade vikarier är tillåtna. Yrken som uppfyller kriteriet för auktoritet är t.ex. läkare och psykologer. Regeringen har skickat en proposition till riksdagen med ett förslag på att lärarlegitimation införs (Regeringens proposition 2010: 11:20).

Det saknas enligt Colnerud och Granström, (2002), definitioner vad som betecknar just en professionell lärarroll och menar att forskare på området hittills inte anser läraryrket som ett professionellt yrke.

3. Metod

I detta avsnitt redogörs för vilken typ av undersökning som gjorts och varför. Det innehåller också försök till att för läsaren förklara hur det ur arbetet kan bli möjligt att erhålla värdefulla resultat genom att beskriva de processer som behandlar det insamlade materialet.

Metodavsnittet i denna uppsats kanske tycks långt men författaren har hörsammat att metodavsnitt ibland är för korta (Johansson & Svedner, 2010). Jag har därför fler delavsnitt än dessa författare rekommenderar vilket bör medföra att texten blir något mer lättläst.

3.1 Metodval

”Om man vill veta hur människor uppfattar sitt liv och sin omvärld, varför inte prata med dem?”

Så inleder Kvale och Brinkmann (2009) sin bok *Den kvalitativa forskningsintervjun* (s. 15). Det är av stor vikt att en forskare väljer metod för studien utifrån det som syftet vill svara på. Genom att välja rätt metod ges forskaren större möjlighet att kunna analysera insamlad data utifrån syfte och frågeställningar (Starrin & Svennson, 1994). I princip har man att välja mellan två typer av metoder, den kvalitativa metoden och den kvantitativa metoden (Esaiaon m.fl., 2007). Den *kvantitativa* metoden syftar i första hand till att via en stor data mängd med många undersökningsobjekt statistiskt säkerställa något förhållande. Denna typ av undersökning lämpar sig t.ex. i opinionsmätningar inför politiska val eller andra sammanhang där man genom sin undersökning ofta önskar generalisera resultatet till att gälla en större population än den man undersökt. Den *kvalitativa* metoden å andra sidan har sina rötter i hermeneutiken där avsikten med en undersökning är att få fram ett budskap eller en mening i det som sagts (Gilje & Grimen, 2007). Man är snarare ute efter att upptäcka än att bevisa och forskning i detta område handlar i princip uteslutande om människors livsvärldar. Hur den kvalitativa metoden förhåller sig till den kvantitativa vill jag illustrera med en metafor. Det kan liknas vid att studera ett hektar mark. Den forskare som använder den kvantitativa metoden ser på hela hektarens yta och sammanställer sedan statistiskt hur många kvadratmeter som är åker, skog och vatten med de fördelar som det innebär. Genom den kvalitativa metoden väljer forskaren å andra sidan ett par olika kvadratmeter och undersöker dem meter för meter ner i marken, forskaren går djupet och finner kanske orsaker till varför ytan ser ut som den gör. Detta är alltså motivet till att jag valt den kvalitativa metoden, att jag vill undersöka hur lärare uppfattar sin omgivning och kanske som en bieffekt finna orsaker till dessa uppfattningar.

Den djupare förståelse jag är ute efter erhålls genom tolkning och vilken tolkning man använder får således betydelse för den förståelse man erhåller.

För att undersökningen skall kännetecknas av kontinuitet bör man välja en forskningsansats. Det finns olika typer av ansatser och ibland överlappar de varandra. Val av ansats skall göras utifrån analysförfarandet och hur man har tänkt att ordna det material man fått. I fallet med min undersökning vill jag nå och bidra till en djupare förståelse genom att via analys av informanternas utsagor bilda kategorier utifrån vad lärarna lägger tyngdpunkten på. Ett kategoriskt sätt att behandla det empiriska materialet återfinns inom forskningsansatser som *grounded theory* och inom *fenomenografin*, Lundström (2007) samt Kvale och Brinkmann (2009). Dessa två ansatser ligger dock ganska nära varandra. Inom *grounded theory* önskar man bilda teorier utifrån dessa kategorier medan man inom *fenomenografin* vill kartlägga kvalitativa likheter och skillnader utifrån det som informanterna upplever eller uppfattar

(Starrin & Svensson, 1994). Innebörden av ordet *uppfattning* är inte trivial men det är möjligt att se det som det innehåll en människa ger åt relationen mellan sig själv och omvärlden. Hesslefors Arktoft (1996) ser uppfattning som en kontenta av ”förståelse, värderingar och beskrivningar” som framkommer i informanternas utsagor (s. 74). Det kan alltså i någon mening vara informanternas erfarenhet av det som undersöks som ligger till grund för uppfattningarna. Jag vill poängtera att jag inte intresserar mig lika mycket för åsiktsuppfattning som meningen bakom det de säger, därav fördelen med att välja en kvalitativ metod. I stora drag har jag alltså valt en kvalitativ metod och fenomenografisk forskningsansats.

3.2 Urval

Redan i titeln för arbetet syns det att studien uteslutande handlar om yrkesgruppen lärare. Detta urval måste sägas vara av rent subjektiv art då det är av eget intresse jag valt just kategorin lärare och här underkategorin gymnasielärare vilket jag ämnar bli. I Esaiasson m.fl. (2007) och Stukát (2005) uttrycks vikten av ett *personligt* intresse för det som skall undersökas vilket är fallet med författaren till denna text. Urval kan också ibland göras beroende på om man avser att kunna generalisera resultatet (mer om det i avsnitt 3.8) (Kvale & Brinkmann, 2009). Jag hade till exempel kunnat bestämma att endast intervjuva gymnasielärare i matematik och genom analys av deras utsagor försöka generalisera matematiklärares syn på sin tillvaro. Jag har inte för avsikt att generalisera uppfattningar utan snarare att söka förstå dessa lärare. Det urval som kan tyckas underligt är att jag valt lärare på en och samma gymnasieskola. Här är dock ett intressant; även om tanken inte är att generalisera så kan möjligheten att jämföra lärarnas uppfattningar fortfarande ge värdefull kunskap. Då dessa lärare är verksamma i samma skola rör de sig i viss mån inom samma kontext varför eventuella förklaringar till deras uppfattningar kan ha gemensamma faktorer.

Det tillvägagångssätt jag har använt mig av för att skaffa informanter är att i ett e-postutskick till alla lärare på aktuell skola frågat om intresse finns för att delta i mitt examensarbete, bilaga A. Efter att ha fått ca tio svar har jag valt ut sex lärare med lika fördelning mellan män och kvinnor och även försökt få variation på ämnen i vilka lärarna undervisar. Att jag valt endast sex informanter beror främst på den arbetsbörda det innebär att transkribera och analysera intervjumaterialet. Jag finner också stöd i Esaiasson m.fl. (2007) där man anger att det i kvalitativa undersökningar inte är antalet undersökningsobjekt som är det intressanta utan snarare hur väl intervjuer och analys genomförs. Att jag valt lika fördelning mellan könen kanske inte är av största betydelse. Dock är variation en styrka i avseendet att jag genom intervjuerna kan få utsagor som kanske visar sig variera mellan kön och ämnen. Observera här att studien inte är tänkt som en jämförande studie men att utsagor som motsäger eller stödjer varandra kan ha ett intressant värde i sig. Ytterligare en detalj som gäller urvalet gäller den del jag själv inte kunnat påverka; nämligen vilka lärare som svarat relaterat till uppsatsen syfte. Då de tillfrågade visste att arbetet handlar om frågor som rör arbetstid kan det falla sig så att de som känner en stark längtan att uttrycka sitt missnöje i samband med arbetstid tenderar att vara mer positiva till att ställa upp som informanter. Dessutom kan det ju förhålla sig så att de som lider av tidsbrist i sin arbetssituation inte har möjlighet att delta.

3.3 Kontext

Skolan på vilken studien är gjord ligger i en kranskommun till Göteborg. Elevantalet har varit närmare 1000 men minskat stadigt under senare år. Lärarna ingår i arbetslag och på skolan finns två rektorer.

3.4 Forskarens roll

Forskaren är enligt Kvale och Brinkmann (2009) den person genom vilken kunskapen främst erhålls. Forskaren skall förhålla sig vetenskapligt till de rön som måhända görs i samband med studien. Förförståelse och förutfattade meningar är två element som kan förhindra att materialet vid analys får en rättvis behandling. Som forskare måste jag vara medveten om risker att frånfalla ett vetenskapligt arbetssätt (ibid.). Som en förebyggande åtgärd har jag i framställandet av syfte och frågeställningar tänkt förutsättningslöst och inte jobbat mot en viss hypotes (som kan ligga nära egna förväntningar av utfallet).

I intervjusituationen är forskaren enligt Esaiason m.fl.(2007) och Kvale och Brinkmann (2009) den som har övertaget rent maktmässigt. Det har dels att göra med att jag som intervjuare mer eller mindre styr samtalet genom de frågor som ställs och huruvida man öppnar för informanten att göra utläggningar som jag som forskare kanske anser vara ickerelevanta.

3.5 Datainsamling

I Esaiasson m.fl. (2007) tar författarna upp *informantintervju* en underkategori i sammanhang där undersökningen går ut på att fysikt prata med människor. I denna variant av intervju har forskaren redan på förhand bestämt vilka frågor som skall tas upp emedan informanten fritt får svara på frågorna. Under mina intervjuer har jag även följt upp med följdfrågor för att kunna erhålla fler och kanske djupare nyanser av det informanterna säger. Att ha på förhand bestämda intervjufrågor men även möjlighet att följa upp kallas att man använder sig av en *halvstrukturerad intervju* (Stukat, 2005). Den medför att intervjusituationerna blir någorlunda lika för alla dem som intervjuas (ibid.) medan jag som forskare å andra sidan kan få ett rikt material. Med utgångspunkt i detta har jag framställt en intervjuguide som jag har haft för avsikt att följa någorlunda strikt, bilaga B. Frågorna i intervjuguiden är tillverkade på ett sådant sätt att de tillsammans skall bidra till att kunna besvara frågeställningarna i mitt arbete. Jag har medvetet separerat frågor om arbetstid och arbetsbörda så att jag vid analys av materialet kan skönja hur informanterna uppfattar dessa områden var för sig. Senare i intervjun kommer ett par frågor som väver ihop dessa delar till mer komplexa frågor. Jag har i enlighet med Stukat (2005) undvikit diffusa frågor innehållande ord som "...ibland, ofta, regelbundet..." (s.39). Med en sådan manöver slipper intervjuaren definiera eller förtydliga frågorna vilket torde ge intervjun en smidigare gång.

Intervjuerna har lagrats digitalt med ljudupptagare (ZOOM H1) vilket ger mig som intervjuare möjlighet till att föra intervjun på ett dialogliknande sätt som knappast är möjligt att göra om intervjuaren skriver ner de utsagor informanten ger. Dock finns här ett problem som kallas *intervjuareffekt* (Stukat, 2005). Det innebär att den som intervjuar genom ansiktsuttryck och kroppsrörelser ibland med ett outtalat språk kan påverka informanten så att dennes svar kan avvika något från det den egentligen önskat säga. Vid intervjutillfällena har jag försökt hålla mig neutral i de fall då reaktioner känts naturliga. Dock skall det erkännas att det vid ett par tillfällen inte gått att undvika ett utbristande i skratt, naturligtvis orsakat av och i samklang med informantens likasinnade reaktion, detta skall förhoppningsvis inte ha påverkat informantens utsagor. Under intervjuerna har jag vid vissa tillfällen antecknat egna frågor och tankar som väckts med anledning av informanters svar. För egen och informanters komfort och för ljudupptagningens del har intervjuerna skett i ostörda rum samt med en informant i taget för att undvika att de påverkar varandra. Intervjuerna har tagit ca 35 minuter vilket är fem minuter mer än vad som aviserades i det mejl jag inledningsvis skickade ut innan intervjun.

3.6 Bearbetning av material

Då det i detta arbete är fråga om att tolka utsagor är utgångspunkten för analys av materialet av hermeneutisk karaktär, vidare om det i nästa avsnitt. För detta krävs en textmassa att analysera vilket inte är konstigt då knappast någon djupare analys kan göras i realtid då intervjuerna genomförs. Kvale och Brinkmann (2009) nämner dock att det är möjligt att i viss mån integrera analysen i intervjusituationerna men det är min avsikt. Det är alltså så att det ljudmaterial som förvärvats under intervjuerna bör *transkriberas* (Stukát, 2005), dvs. överföras på textformat. Denna process är tidsödande men är av vikt för att få med alla utsagor och inte bara det som forskaren reagerar på och intresserar sig för då ljudmaterialet avlyssnas. Förvisso har jag i inledningen av transkriptionen varit något övernitisk i det att varje ”ehm...” och ”Jaa...” tagits med. Det erkänns alltså här att transkriberingen effektiviserats något i bemärkelsen att jag tagit med fullständiga och ibland halvfärdiga meningar men uteslutit funderande ljud såvida de inte är tecken på osäkerhet hos informanten när det gäller sakfrågan. Rent tekniskt har det varit en fördel att kunna spela upp materialet efter det att det kopierats till en dator. Tidigare erfarenheter av äldre diktafoner har nämligen varit att det är krångligt att hamna rätt då man vill spola tillbaka, vilket ofta behövs. Trots denna smidighet har transkriptionen allt som allt tagit uppemot 15 timmar för ca 3,5 timmars ljudmaterial.

3.7 Tillvägagångssätt vid analys

Det material som efter transkribering av ljudmaterialet befinner sig i textform behöver på något sätt bearbetas för att alla informanters utsagor skall bli värdefulla i vetenskaplig mening. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) finns det en risk i det att tolkaren av materialet endast ser materialet som inget mer än en ren datamängd istället för att se det som ett levande material eller del av en levande dialog. Även om den dialog som förekommer under intervjun rent fysiskt är avslutad när tolkaren sätter sig ned och skall förstå innebörden av det sagda, så kan han eller hon med fördel se en del av tolkningsarbetet som en fortsättning av denna dialog (ibid.).

Inom hermeneutiken är tolkning omöjlig utan någon typ av förförståelse liksom är fallet även inom fenomenografien där man vid tolkning utgår från någon typ av extern referensram (Kvale & Brinkmann, 2009). I denna studie har jag låtit referensramen bestå av dels min förförståelse men också av teoretiska perspektiv och tidigare forskning. Observera här att tolkning i fenomenografisk mening inte skall förväxlas med fenomenologisk tolkning där forskaren i princip medvetet bortser från referensramar som inte kommer från informanten själv.

Vidare nämns det i (ibid.) att man vid tolkning kan utgå från olika kontexter för att få med olika perspektiv vid tolkningen. Det är i denna uppsats viktigt att tolkning inte sker endast ur ett teoretiskt perspektiv, inte heller endast ur subjektivt eller resonemangsperspektiv. För att tillgodose dessa olika delar vid tolkningen delas tolkningskontexterna in i tre olika typer; *självförståelse*, *sunda förnuftets kritiska förståelse* och *teoretisk förståelse*. Mycket kort innebär självförståelse som tolkningskontext att forskaren koncentrerar det den tror är meningen utifrån intervjupersonernas synvinkel (ibid.). I den andra av de nämnda tolkningskontexterna går forskaren bakom informantens självförståelse och kan här välja lägga fokus på innehåll i eller person bakom utsagorna. Här kan även allmän kunskap införas och kritik riktas mot det sagda. Allmän kunskap kan låta diffust men att utifrån sunt förnuft resonera kring utsagor torde kunna ge utrymme för kritiska resonemang. Skulle denna del inte finnas med och man istället fokuserade endast på den teoretiska tolkningskontexten så tror jag att den levande delen av arbetet skulle försvinna. I det sista steget av tolkningskontext

konsulteras ett teoretiskt ramverk av teorier och tidigare forskning som tolkningen kan jämföras mot och analysen relateras till.

I min analys ämnar jag i linje med fenomenografins ambition på något sätt skönja strukturer bakom meningsinnehållet (Szklański, 2002). Det innebär jag som forskare inte endast fångar upp utsagor och bara anger meningen bakom dem utan att jag i någon mån försöker kategorisera lärarnas uppfattningar utifrån ej på förhand bestämda kategorier. Anledningen till att jag önskar kategorisera är att jag under intervjuernas gång märkt att informanternas utsagor fallit i olika kategorier. Det kan alltså tänkas, vilket också är fallet med denna studie, att det resultat som växer fram kan presenteras i termer av dylika bakomliggande strukturer eller kategorier. Enligt Starrin och Svensson (1994) skall dessa kategorier på ett distinkt sätt skilja sig från varandra för att resultatet skall bli så intressant som möjligt. Enligt (ibid.) skall en uppfattning i den ena kategorin skall inte kunna tillhöra de andra och vice versa vilket dock har varit svårt för mig att följa i analysen. Det har krävt mångt arbete att separera uppfattningar i den kopplade form de kommer men detta är ju ändå just innebörden av ordet ”analys”. I den *eklektiska* analysen som Kvale och Brinkmann (2009) nämner och Hargreaves (1998) använder är tanken att man förenar begrepp och idéer från olika håll under analysens gång. Inte ovanligt i samband med denna analysvariant är att de strukturer som hittas kan illustreras med metaforer eller strukturella grafiska scheman. Denna analysvariant har jag valt då jag finner att den lämpar sig väl för det sätt jag ämnar analysera materialet och därefter presentera resultatet.

Den förståelse jag talar om att fördjupa är i forskningsvetenskapliga termer *metainterpretativ* (Starrin & Svensson, 1994) Detta innebär ungefär att tolkningen (interpretationen) går utanför den förståelse som hade erhållits om inga andra referensramar än informanten själv hade använts. Validiteten av förståelsen är alltså delvis knuten till det ramverk jag valt att ha. Det är alltså inte nödvändigt att informanterna skulle känna igen sig helt i det nyvunna förståelse som bildats vilket bör vara fallet vid ren interpretation.

Jag har försökt att genom noggrant metodval och genomtänkt analysförfarande försökt att så vetenskapligt som möjligt, ur mitt syfte och med mina frågeställningar, få ett resultat som kan anses vara korrekt framställt.

3.8 Studiens tillförlitlighet

Validitet

Denna punkt är en av tre som kan, om de sköts väl, ge styrka åt det som ger undersökningen trovärdighet. I fallet med validitet avses huruvida undersökningen verkligen undersökt det som den enligt syfte och frågeställningar avsett att undersöka, Stukát (2005). Man vill i och med frågor runt validiteten klargöra om de yttranden som görs är giltiga och tillförlitliga (Kvale & Brinkmann, 2009). Det råder inom olika vetenskapliga inriktningar skilda meningar om vad som kan ses som giltigt. Ett sätt att se det är att det som är giltigt borde på något sätt representera det sanna, något som knappt finns enligt dagens postmodernistiska syn på vetenskap (Gilje & Grimen, 2007). Och enligt positivismen är endast de utsagor meningsfulla som antingen kan verifieras eller falsifieras (ibid.). Det är min förhoppning att jag som forskare i denna undersökning lyckats utforma frågor, genomföra intervjuer och tolka material på ett sådant sätt att jag kommer så nära informanternas egentliga uppfattningar som möjligt. Att upprätthålla validiteten i undersökningen under arbetes gång kanske kan ses som att följa en röd tråd eller snarare själv lägga ut tråden. Man behöver som forskare kontinuerligt under arbetets olika faser påminna sig om vikten av att avvika från huvudspåret vilket naturligtvis kan vara svårt då tankar och idéer som väcks vill dra åt andra, inte omöjligt intressanta, håll.

Här må också nämnas att det i de flesta typer av undersökningar förekommer felkällor som kan ha inverkan på det slutliga resultatet. I denna undersökning kan det röra sig om fel vid transkribering eller om olyckliga meningsbyggnader hos informanter där innebörden av en utsaga kan tolkas helt annorlunda bara vid något enstaka ords bortfall.

Vad gäller validitet inom fenomenografin så har den inte lika tungt krav på teoretisk validitet som t.ex. grounded theory. Tolkningens legitimitet kan också diskuteras. Som Kvale och Brinkmann (2009) anger så finns det inom postmodernismen och hermeneutiken inga absoluta sanningar. Ändå kan små bidrag bygga upp delar av sanningen vilket innebär att olika typer av tolkningar skulle ge mångfald och alltså berika forskningsfältet. Jag har trots det valt att hålla mig till ett tolkningskoncept, men i det fall jag har misslyckats hänvisar jag således till ovan nämnda mening och hoppas att något värdefullt erhållits.

Reliabilitet

Reliabilitet anger graden av pålitlighet i studien. Det vill säga att de svar forskaren fått inte är helt slumpmässiga utan till stor del skulle se likadana ut om någon annan genomförde undersökningen. Här är givetvis kontexten av stor betydelse då det som undersöks här, uppfattningar, kan skifta från tid till tid. Det kan möjligen vara så att det i undersökningen förkommit variationer i svar beroende på sinnesstämningar hos informanten orsakade av varierande tider på dagen eller lokaler då intervjuerna genomförts (Stukat, 2005). I stora drag torde dock en annan intervjuare få liknande svar då frågorna i intervjuguiden inte ger stora möjligheter till alternativ tolkning av vad frågan gäller. Viktigt i sammanhanget är även att det teoretiska material, mot vilket analysen delvis relateras, verkligen har med frågeställningarna att göra så att det vid hänvisningar och jämförelser inte blir allt för långsökta kopplingar.

Generaliserbarhet

I Stukat (2005) nämns det att trots att generalisering inte är tanken vid en kvalitativ undersökning så bör generaliserbarheten ändå diskuteras. I en kvalitativ studie ligger tyngdpunkten för tillförlitlighet i reliabilitet och validitet till skillnad där det motiveras huruvida tolkningen kan ge någon värdefull kunskap. Ett exempel på studie där generaliserbarhet är mer åtråvärd är i de fall där ett nytt läkemedel testas. Skall läkemedlet kunna säljas behöver det bevisas statistiskt att läkemedlet hjälper si och så många procent av en population. Även om inte min undersökning inte har resulterat i en samling siffror som beskriver lärares uppfattning av ett fenomen kan det ändå vara av intresse att låta andra personer ta del av material. Ser fler personer än bara forskaren samma sak kan det tänkas att resultatet trots litet informantantal kan tänkas gälla för informanter i sammanhang som liknar de intervjuades (Stukat, 2005).

3.9 Litteratursökning

I litteratursökningen inför skrivandet av denna uppsats har jag i första hand använt mig av ord som ingår i syftet och frågeställningarna. Jag har begränsat mig till runt 20 böcker, ett antal nätbaserade artiklar och ett par elektroniska källor funna via Göteborgs universitets biblioteks databas, GUNDA. Ytterligare tillkommer den i kursen LAU370 obligatoriska litteraturen. Då begränsningar måste göras i antalet verk som man rimligen kan granska och konsultera kan det mycket väl vara så att en del värdefulla källor missats. Jag hyser ändå förhoppningar om att de källor jag hittat tillsammans bildar en god teoretisk grund att stå på.

3.10 Etiska aspekter

En huvudregel för forskning av alla typer är att personer som ingår i forskningen inte skall riskera att bli personligt drabbade i och med undersökningen. Det kan gälla förfarande vid undersökning eller vid presentation av resultat och så vidare. För att förhindra att eventuella oönskade etiska övertramp sker har Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR) framställt en handledning som bör betraktas innan man utför sin undersökning. I denna skrift nämns fyra etiska huvudkrav som forskningen måste uppfylla; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Jag vill mena att den undersökning jag gjort i och med detta arbete uppfyller dessa krav på samtliga punkter.

Informationskravet innebär att de som berörs av undersökningen skall informeras om undersökningens syfte samt den roll de som informanter kommer att ha i undersökningen. Det skall också tydligt framgå att de som deltar när som helst har rätten att avbryta sitt engagemang och att det material som möjligen samlats med denna persons medverkan inte kommer att användas. Att detta krav är uppfyllt torde framgå av det mejl där informanterna inledningsvis tillfrågades (se bilaga B). Även i inledningen av de genomförda intervjuerna har denna information givits för säkerhets skull.

Samtyckeskravet är ett krav som skall garantera att ingen informant är tvingad till deltagande. Medverkan skall ske på frivillig basis vilket har skett i detta arbete och det kan knappast ses som ens en mildare variant av utpressning då jag lockat med ett erbjudande om fika i anslutning till intervjun. Jag har intervjuat lärare och är själv lärarstudent vilket inte innebär någon risk för beroendeställning mellan intervjuare och informant. Då informanterna endast har kontaktats personligen efter det att de själva anmält sitt intresse tycks det som att undersökningen även här uppfyller HSFR:s krav.

Konfidentialitetskravet skall värna om informanternas integritet. Särskilt viktigt blir detta i fall som rör känsliga ämnen och där resultatet skulle kunna innebära ett lidande för informanten om den anges med riktigt namn. Naturligtvis handlar denna punkt också om lagrandet av data. Jag har varit noga med att informera mina informanter att de är garanterade anonymitet och att lagrad data endast sparas på ljudupptagaren (som är privatägd) och en i hemmet stationär dator. I intervjuinformationen berättas det att lagrad data kommer att raderas efter analys. I själva analysen har informanterna tilldelats fingerade namn. Ett etiskt hänsynstagande jag inte gjort är att informera skolledning om att intervjun sker. Det kan vara olyckligt om det visar sig att resultatet skulle tyda på brister i organisationen. Jag har därför valt att aidentifiera skolan så gott det går och endast ungefärligt angivit skolans geografiska placering, dess elevantal och trend. Vid iakttagande av aspekter inom konfidentialitetskravet hoppas jag att arbetet uppfyller även detta krav.

Sist bland dessa krav, som även behandlas av Stukát (2005), nämns *nyttjandekravet*. Detta krav ser till att informantens lämnade uppgifter inte används i andra syften än det som angivits vid förfrågan. Intervjumaterialet får heller inte användas i utpressningssyfte. Detta har icke heller skett i fallet med denna undersökning.

3.11 Övrigt

Vid litteraturhänvisningar används Harvardsystemet som av Johansson och Svedner (2010) förespråkas då uppsatsen bygger på intervju. Vissa svårbegripliga eller viktiga begrepp kursiveras vilket innebär att de står att finna i avsnittet för teoretiska perspektiv och begrepp eller förklaras strax efter det nämnts.

4. Analys och resultat

Jag kommer, som det nämns i metodavsnittet, använda mig av eklektisk analys. Trots att specifika analysverktyg inte är av största vikt när det gäller detta sätt att tolka så har jag valt att utgå ifrån de tolkningskontexter som Kvale och Brinkmann (2009) tar upp. Mina informanternas utsagor kan genom tolkning utifrån dessa perspektiv (självförståelse, sunda förnufts kritiska förståelse och teoretisk förståelse) ge en möjlighet till en samlad förståelse för lärarnas uppfattningar. Jag kommer att använda mig av det empiriska materialet, som framställs i texten som citat då det ger en känsla för materialet, analysera det utifrån teman i frågeställningarna och tolkningskontexterna med öppna ögon för eventuella strukturer som man kan upptäcka i informanternas svar. Den tredje kontexten, där utsagor relateras till litteratur och tidigare forskning kommer av tydlighetsskäl förekomma i mindre sammanfattningar under de olika kategorierna.

I varje avsnitt presenteras de kategorier i vilka informanternas svar landar. Dessa kategorier kan vara uppkomna genom intervjuens frågeområden medan andra har upptäckts av mig under analysens gång. Att en analys kan innehålla kategorier av båda slag stöds av Kvale och Brinkmann (2009). Analysen kommer att bygga på dessa kategorier som tilldelas en typ av underrubrik som inte är synlig i innehållsförteckningen men som ändå är tänkt att underlätta för läsaren. I "Allmänt" frågar jag endast öppet om informanternas spontana ord om deras arbetsituationer. I "Arbetsuppgifter" återfinns fem kategorier nämligen "undervisning och fostran", "utveckling, samarbete och övriga uppgifter", "det lustfyllda i arbetet", "prioriteringar och relevans" samt "förändringar". Under avsnittet "Arbetstid" finns kategorierna "regler", "förläggande", "användning och tillräcklighet" samt "förändringar". I det sista avsnittet, "Spänningsfältet", extraheras informanternas uppfattningar härom i kategorierna "orsaker", "direkt problematik", "effekter på längre sikt" och avslutas med en sammanfattning om spänningsfältet.

I studien deltog sex informanter lika fördelat på kvinnor och män. Framgent kommer de att kallas Agneta, Bosse, Carina, David, Emma och Fredrik.

4.1 Allmänt

Denna rubrik har jag med då jag inledningsvis ställde frågan hur informanterna spontant uppfattar sin arbetsituation. Enligt många metodförfattare, bla. Kvale och Brinkmann (2009), kan en sådan fråga dels göra att informanterna öppnar sig och dels ge dem möjlighet att yttra sig kanske inte lika påverkade av temat för undersökningen än senare under intervjun. Här kan det få tjäna som en liten inledning och presentation av informanterna. Vad lärarna säger när de får ordet fritt framgår av följande utdrag:

Agneta (varit verksam i ca 30 år): "Innefattar den tid jag är i skolan. Arbetsmiljö och lokaler. Tänker också på den tid jag har till förfogande att utföra de arbetsuppgifter jag har"

Bosse (verksam i ca 40 år): "Det jag känner är att arbetsbördan har ökat. Man ska lägga tid på elevärenden, elever som inte kommer, elever som inte gör det dom ska... så att den kringtiden som har blivit har ju tagit alldeles för stor tid och kraft också för den delen"

Carina (varit verksam i ca 3 år): "Arbetsituation så.. ja.. öh. Det är lite från dag till dag får jag säga. Just nu en period har det varit väldigt stressigt men annars så.. generellt bra!"

David (verksam i ca 30 år): *"...jag var sjukskriven förr året.. för jag översansträngde mig... Skolledningen borde va bättre på att se lärarnas behov. finns ingen gräns för hur mycket man kan göra, man kan jobba ihjäl sig alltså"*

Emma (varit verksam i ca 20 år): *"Jaa.. min arbetssituation e väl just nu alldeles strålande. Men jag jobbar inte så mycket just nu.. å solen skiner så just nu är det väldigt bra tycker jag...men det beror ju på att jag jobbade för mycket i höstas."*

Fredrik (verksam i ca 20 år): *"Stressande... Har försämrats radikalt på många sätt. Man kan inte jobba så mycket med pedagogiska frågor utan det har blivit väldigt mycket med mentorskapet. Jag har varit väldigt frustrerad senaste åren."*

Sammanfattning

Det tycks som att gemensamt för de flesta är att de spontant vidrör tidspress i någon mån dock med olika grad av frustration däröver.

4.2 Arbetsuppgifter

4.2.1 Undervisning och fostran

Lärarna berättar om undervisnings- och fostransuppgifterna:

Carina: *"det är att hålla lektioner, rätta... att ha utvecklingssamtal, ehm.. föräldrakontakter."*

Agneta: *"Det är undervisning, att undervisa i sitt ämne, det är det innehållsmässiga. Sen även det organisatoriska kring en grupp, rapportera frånvaro och lämna omdömen"*

Undervisningen innefattar lektioner med för- och efterarbete som det innebär, vilket även de andra informanterna lyfter fram. Detta förarbete är t.ex. planering av lektionen, iordningställande av en sal och kopiering. Efterarbetet handlar om allt från städning i klassrummet till rättning och viss dokumentering. Agneta lägger en organisatorisk aspekt i det kring undervisningen som inte rör lektionernas innehåll. När det gäller fostran framkommer särskilt två typer av utsagor. Den ena uttrycks av Bosse:

"Det här med att fostra.. från det att jag började som lärare har den biten ökat dramatiskt. Det här med elevdemokrati, elever ska vara med o bestämma och har olika åsikter det tar lång tid... Så d här med fostransbiten tar mer o mer tid och den ska ju vara avklarad när man kommer till gymnasiet, att en elev är fostrad"

Bosse lägger aspekten uppförande och social anpassning i begreppet fostran. Bosse är ensam att beröra just dessa punkter. Det som lärarna mer frekvent uttrycker i samband med fostran är mentorskapet. För de lärare som har hela sin tjänst bestående av undervisning tillkommer en mentorsroll som enligt Agneta innebär att;

"Om hela ens tjänst består av undervisning så har man en mentorsroll kopplad till det där man ska följa 15 elever, i det ligger idag ett stort krav på dokumentation."

Agneta har själv inte denna uppgift då hon har delad tjänst men uttrycker att mentorsrollen är krävande. Alla lärare som undervisar är på något sätt i kontakt med mentorerna inför de tillfällen då mentorerna håller utvecklingssamtal med elever och föräldrar. Även Fredrik lyfter tydligt fram mentorskapet som en stor uppgift;

"Förutom att vara pedagogisk lärare så är det mentorskapet... och den rollen har blivit mycket större på sistone"

Sammanfattning

I dessa uttag berör informanterna det som i Colnerud och Granström (2002) menar är läraryrkets huvuddelar nämligen undervisning och fostran. Att kärnan i undervisningen skall vara undervisningen hävdar bl.a. LR (2009) och Kveli (1994) anser att lärarens viktigaste bidrag i yrket är undervisningen. Detta verkar också gälla för mina informanter. I Lpf94, *Läroplan för de frivilliga skolformerna*, läggs stor vikt vid att eleverna skall fostras till "samhällsgoda" medborgare i ett demokratiskt samhälle. Det är denna del som Bosse berör. Informanterna i studien ser också mentorskapet som en del av fostransuppdraget. Mentorerna förväntas för utvecklingssamtal med föräldrar och elever. Mentorens förväntar sig i sin tur att övriga lärare lämnar ut omdömen om eleverna. IUP (Individuell utvecklingsplan) kallas systemet som skall gynna elevens kunskapsutveckling. I lärarutbildningen förekommer seminarier där man behandlar läraryrkets uppdrag som tredelat varav två av dem är just undervisning och fostran. Det är tydligt att fostransuppdraget utgör en betydande del av lärarnas arbetsuppgifter och medför ett inslag av administrativa uppgifter. Lindqvist (2004) ser att lärare möter administrativa uppgifter rörande mentorsrollen med missbehag vilket verkar vara fallet även med mina informanter.

4.2.2 Utveckling, samarbete och övriga uppgifter

Det framkommer att lärarna är positivt inställda till att utveckla sin verksamhet, åtminstone det som ligger nära undervisningen. Fredrik:

"... det här med planering blir det mindre av och särskilt med andra kollegor...och det att man vill hitta på nya grejer.."

Fredrik nämner liksom flera av de andra informanterna att punkten med "hitta på nya saker" uteblir. I termer av läraryrkets uppdrag så kan man skönja att pedagogisk utveckling uteblir. Detta styrks t.ex. av Emmas berättelse:

"om man ser längre så.. någon pedagogisk utveckling blir det ju inte alltid. För det är ju utvecklingsarbetet som inte är akut så att säga. massa annat uppstår."

Emma berättar att det kommer saker i vägen som hon kanske inte hade räknat med. Ibland rör det sig om övriga och diffusa uppgifter vilka kan vara svåra att avgöra om de är relevanta. Bosse uttrycker sig som följer:

"Som jag känner det så är det väldigt mycket elevärenden, men det är ju delvis jag som får avgöra när det blir det."

Fredrik kommer in på entreprenörsutbildningen som en typ av tveksam uppgift och uttrycker sig så här:

"Dom säger det här med att tända eldsjälarna.. den här entreprenörsutbildningen, men det är som att släcka eldsjälarna i svensk skola.."

Det finns ytterligare uppgifter som lärarna har. Carina får representera dem som lyfter följande uppgift:

"Marknadsföring har det varit en del nu, ut på skolor o så"

Sammanfattning

Utveckling är något som lärarna är positivt inställda till saknar enligt ovan. Utveckling verkar tryckas bort av annat som "uppstår". Utvecklingsarbete ses som positivt så länge det är

självniterat enligt Folkesson m.fl. (2004). Marknadsföring och elevvården av olika slag ses som övriga uppgifter som trots att de ses som diffusa av informanterna ändå måste utföras. I och med det entreprenöriella arbete som elever förväntas anamma uppkommer för lärarna en roll som liknar mer en handledare än en föreläsare. Carlgren och Marton (2005) berättar om denna tendens när de menar att lärarens roll har förskjutits mot en handledarroll vilket innebär en del elevcentrerat för- och efterarbete. Gemensamt för informanterna är att de inte sätter några positiva attribut på de övriga uppgifterna utan snarare motsatsen.

4.2.3 Det lustfyllda i arbetet

Det finns arbetsuppgifter som informanterna i studien finner givande. En del av dessa uppgifter har lärarna idag och vissa av uppgifterna saknar de.

Bosse: *"Det roligaste är när man får med sig gruppen [i undervisningen], när man ser ett litet leende. Det är ju tillfredsställelse i det man gör."*

Emma: *"Jag gillar att undervisa, det är därför jag är lärare. Och jag älskar att hitta på nya saker, det är det roligaste jag vet"*

Agneta: *"Älskar att va' i klassrummet med mina elever. Att jobba med människor och va en del av deras utveckling."*

Carina: *"Det är ju att jobba med eleverna.. sen kan det va att planera vissa saker, kanske nåt projekt, man vill få till nåt nytt ibland!"*

Fredrik: *"Det är det pedagogiska jobbet. Gillar att jobba med case och ämnesövergripande. Ibland skulle jag vilja köra igång nåt projekt."*

David: *"Det är en uppgift jag inte har på denna skola, psykosocial handledning kallas det. Man handleder ett arbetslag ca 15 gånger"*

Sammanfattning

Till övervägande del finner lärarna att undervisningssituationen med eleverna är det mest lustfyllda i arbetet. Bosse finner att det är positiva reaktioner från eleverna som är det lustfyllda, det fungerar som ett kvitto på att det han gör är bra. Emma visar att hon tycker om att undervisa vilket torde innebära tillfället då hon som lärare för ut ämnet till eleverna. Agneta uttrycker liksom Carina att det är jobbet med eleverna som ger mest, i detta kan ses att den sociala aspekten också ses som lustfylld. David, Fredrik och Carina nämner också att de saknar några av sina "favoritsysslor". I Davids fall handlar det om bitar som rör den sociala välfärden bland lärarna och för Fredriks del verkar det som att han saknar möjligheten att kunna köra igång nya projekt som rör undervisningen. Flera av informanterna längtar efter att förnya sin undervisning.

4.2.4 Prioriteringar och relevans

Det kan vara av vikt att veta hur lärarnas prioriteringar förhåller sig till hur de uppfattar arbetsgivarens syn på prioritering. Emma sätter själva undervisningssituationen i första hand och resten av arbetsuppgifterna är svåra att rangordna, första citatet. Därefter anger hon, på frågan om enighet med rektor, hur rektor resonerar om arbetsuppgifterna utifrån vad lönesamtalen handlar om;

"Lektionen är alltid viktigast... eh... Sen kommer diverse annat i en slags salig hög vill jag påstå, som göres efter hand."

"Jag undrar!!.. Faktiskt ibland, för man ser hur dom kommunicerar när man ska"

sätta lön och då är det mycket annat, verkligen inte lektionen.. utan man ska delta i utvecklingsprojekt. Så under mina senaste utvecklingssamtal har jag förtvivlat velat prata om min undervisning men dom har bara velat prata om annat.”

Utifrån detta uttalande verkar det som att Emma i utvecklingssamtalen försöker lyfter vilka arbetsuppgifter som hon ser som viktiga medan rektorn inte verkar vara inriktad på samma teman. Något liknande uttrycker Fredrik. Först hans prioritering, sedan hans uppfattning relativt rektorns;

”Det första är läraryrket, det tycker jag är prio 1 alltid, sen kommer mentorskapet som nummer två. Det andra kommer i skymundan på plats 3.”

”Nej, och det tror jag beror på arbetsledaren, att dom inte har tid, dom applicerar sina pedagogiska uppgifter nedåt. Att jag ska jobba med förberedelse , prov och sånt pratar man inte om utan det är allting annat. T.ex. marknadsföring, tiden som mentor ses mer som självklart. Det som du pluggar för i 5 år på lärarhögskolan diskuteras inte på lönesamtal.. och det tycker jag är så genomkorkat!!”

Detta utdrag lyfter inte bara fram olikheterna i hur lärare och rektor ser på hur uppgifterna prioriteras utan visar också på vad i det här fallet Fredrik anser är relevanta uppgifter. Han ger uttryck för att det han utbildats för inte är det som läggs mest vikt på vid själva yrkesutövandet eller diskussionen runt det. Carina nuddar också vid det som övriga informanter berättar om, marknadsföringen som en mer eller mindre pådyvlat och troligen nödvändig men diffus uppgift som rektorn förespråkar:

”Vet faktiskt inte riktigt om vi har samma uppfattning rektorn och jag... men å andra sidan så inser man ju att vissa saker måste liksom göras... men t.ex. det här med marknadsföring, att alla ska hjälpa till å så så.. nej man är väl inte helt överens.. Saker måste göras men frågan är vem som skall göra det ”

Carina liksom Fredrik (i ett tidigare citat) ställer sig frågande till vissa uppgifter och man kan se en likhet i deras sätt att tänka att just uppgiften rörande marknadsföring kanske är någon annans uppgift och inte lärarnas. Även en del av de andra informanterna berättar samma sak

När David får frågan om hur han uppfattar att han och rektorn är överens i prioriteringen uttrycker han:

”Arbetsuppgifter? Om du menar förväntningar får skollledning? För vi är inte riktigt överens om mitt uppdrag kan jag säga. ”

David som arbetar med elever med särskilda behov berättar att han inte alls är enig med arbetsledaren om arbetsuppgifterna och menar i ett annat uttalande att det kan ha att göra med gymnasiets små erfarenheter av att arbeta specialpedagogiskt men att det är på väg att bli bättre. Agnetas svar på först frågan om hon anser sina arbetsuppgifter relevanta för yrket och därefter på hur enig hon är med sin chef om detta;

”Ja, i allra högsta grad!”

”Har aldrig upplevt annat i ett medarbetarsamtal.”

Det råder en stor skillnad i uppfattning mellan de övriga informanterna och Agneta när det gäller synen på uppgifternas relevans för yrket och enighet med chef. Bosse förtäljer att uppgifterna i och för sig är relevanta;

”Jobbet är som sagt at lära ut ämnet, och visst ska man ha elevvård, man ska ta hand om elever o se till att dom kommer vidare men då måste d finnas runt omkring själva undervisningen hjälp o struktur att lyckas med detta... annars har man inte tid för var och en!”

Bosse beskriver att han inte klarar av alla uppgifter på egen hand men han är medveten om att de ska utföras. Han ger uttryck för att någon borde se till att det är möjligt att klara av uppgifterna. Vem som bestämmer arbetsuppgifterna kan också vara av vikt att utvärdera. Carina berättar vad det är som bestämmer hennes slutuppgifter.

”Till viss del är det jag själv som bestämmer.. alltså hur jag vill lägga upp saker men det kan även vara att man i arbetslaget delegerar ut saker man ska göra, men mer övergripande så är det ju skolledningen, rektorn.”

Denna uppfattning delar Carina med övriga informanter, de specifika uppgifterna bestäms av lärare själva och arbetslag medan de övergripande bestäms av rektor. Dock delar rektor ibland ut arbetsuppgifter som arbetslaget skall ta hand om vilket t.ex. är frågor kring marknadsföringen som flera av lärarna berört. David berättar att chefen inte är konsekvent i sitt tänkande om vilka arbetsuppgifter som David förväntas utföra;

”Jag bestämmer ihop med min chef, men sen visar det sig att den har tyckt att jag skulle göra något helt annat, förstår inte det...”

Sammanfattning

Uppenbarligen har merparten av informanterna uppfattningen att rektorn inte har samma syn på arbetsuppgifterna som lärarna själva. I något fall verkar till och med rektorn ha glömt eller ändrat sig i frågan. Det ställe där lärarna bildar sig denna uppfattning tycks vara på lönesamtal eller medarbetarsamtal.

4.2.5 Förändringar

I de flesta svar jag fått från informanterna finns spår av förändringstema med. Uppfattningen är att arbetsbördan har ökat och mina informanter är tydliga med att uttrycka det. Både Bosse och Fredrik ger uttryck för detta i den första fråga de får, citerade ovan. Emma gör klart i följande ord vart hon tycker att det är på väg:

”Från början var det 498 undervisningstimmar per år. Sedan ökade dom till 504 och nu är vi väl uppe på 530 nånstans”

” Och det har blivit mer att göra naturligtvis. När jag började som lärare så undervisade man mindre och gjorde i princip inget av dom här runtomkringuppgifterna. Sen är dom dessutom ute efter att lägga på mer undervisning, därför att personal är dyrt.”

Denna uppfattning delar hon av samtliga informanter vilket vi också sett tecken på i tidigare utsagor. Det har stadigt blivit mer undervisningstid och samtidigt fler typer av uppgifter. Även enligt LR: s (2009) undersökning så tenderar undervisningstiden att öka. Agneta anger ungefär hur länge förändringarna har pågått;

”Det är de senaste tio åren som detta har blivit mer påtagligt”

Sammanfattning av avsnittet

I ovanstående delanalys har jag försökt isolera lärares syn på sina arbetsuppgifter. De fyra huvuddelarna är *fostran* (mentorskapet), *undervisning*, *utveckling* samt *övriga uppgifter*.

Tydligt är att lärarna finner behag i undervisnings- och utvecklingsarbete som ligger nära i anslutning till den pedagogiska verksamheten. De finner inte lika stort behag i arbeten som rör diffusa runtomkringuppgifter som marknadsföring och projekt. Vad som prioriteras är dock annorlunda, delvis beroende på arbetsgivares direktiv. Prioriteras högst gör undervisningen som sådan. Merparten av informanterna finner att chefen inte ser speciellt mycket till för- och efterarbete som en del av undervisningen vilket framgår av lönesamtalen där lärarna vill prata om dessa uppgifter men inte hörsammats. Dessa uppgifter får alltså prioritet 3 efter mentorsrollen som prioriteras av lärarna som nummer 2. En tydlig tendens som alla lärare ser är att arbetsuppgifterna tycks öka och att de inte är positivt inställda därtill.

4.3 Arbetstid

Det finns särskilt en faktor som begränsar lärarnas möjligheter att utföra de arbetsuppgifter de önskar eller måste. Denna faktor är tid. Det ska nu utredas vad lärare vet om och hur de använder sin arbetstid.

4.3.1 Regler

Hur lärarna förhåller sig till regelverket för arbetstid torde ha inverkan på deras uppfattning om spänningsfältet mellan arbetstiden och de uppgifter som förekommer i tjänsten. Frågan om regler för reglerad arbetstid och förtroendearbetstid besvaras som följer:

Carina: "Åh.. jag är lite sådär.. har inte full stenkoll.. ibland tänker man att det där borde jag kolla upp lite. Men om jag jobbar 100% så är det 45h/v där den reglerade tiden är 35 timmar. Och så finns det väl nån friskvårdstimme också."

Carina inleder med att spontant berätta huruvida hon använder för mycket av sin tid men att hon själv inte tagit itu med det. Agneta anger den totala årsarbetstiden:

"...vet att jag per år skall arbeta 1360 timmar och upp till 1470 blir väl resten, förtroendetid. Men jag har ju delad tjänst så jag är här mellan 8 å 16 varje dag.."

Siffran för årsarbetstid är inte riktigt rätt här men är troligen inte av stor betydelse för Agneta då hon är i skolan mellan 8 och 16 varje dag, därav hennes inexacta siffra gällande förtroendetiden. Fredrik går in på att rektorn vill styra eller påverka förtroendetiden:

"ibland så kan rektorn komma in på, 'du har ju förtroendetiden' men den tiden är ju till för förbereda och efterarbete. Den tiden kan dom inte ta till annat! "

Sammanfattning

De flesta av informanterna är medvetna om att en hundra procentstjänst reglerar 35 timmar per vecka till att förläggas på arbetsplatsen och 10 timmar i veckan används som förtroendetid. Enligt avtal är det upp till läraren att göra en professionell bedömning av vad som skall bearbetas under förtroendetiden (LR, 2009). Rektor har alltså i det fallet inte rätt att ta lärare i anspråk för andra uppgifter ej heller styra vad som skall göras under denna.

4.3.2 Förläggande

Då lärarna alltså har möjlighet att förlägga en del av tiden på annat ställe än arbetsplatsen är det av vikt att se hur de spenderar och förlägger den tid de har.

David: "Ibland är jag här 35 timmar i veckan, ibland 35 för jag känner att det är för mycket spring. Och då åker jag hem å sätter mig. Åker kanske hem vid tre och fikar och sen jobbar jag till sju. Jag kan inte vara effektiv i skolan."

David berättar även att han varit utbränd och på den tiden gjorde 50 timmar i veckan. Fredrik och Bosse låter förstå att det av både brist på ork samt oro för att upptäcka övertid inte räknas vidare noggrant på arbetade timmar:

Fredrik: *"Inte lika exakt som en del kollegor gör för att kunna ta ut o kvitta, men jag orkar inte..."*

Bosse: *"Det vet jag inte, det flyter alltihop tycker jag... om jag är färdig så går jag hem, det går i vartannat å jag räknar inte själv, det borde jag kanske göra men då ser man att det kanske blir för mycket och då är det lika bra att jag inte räknar."*

Carina: *"men jag e här ganska mycket, försöker komma hit även om jag inte måste vara här tidigt, så brukar jag alltid komma tidigt för jag tycker det är skönt att sitta här och jobba på morgonen för då är det ganska lugnt här och man blir inte störd o så där.. så jag brukar väl vara här vid halv åttatiden.. och sen brukar d bli rätt sent ändå. För d e skönt att avsluta saker. Därmed inte sagt att men inte jobbar hemma. Det går väl ingen helg utan att man sitter o jobbar..."*

Bosse: *"... och då får man lägga på lördag och söndag arbete från skolan som man inte hade tänkt sig."*

Det syns i ett tidigare citat att David inte kan arbeta effektivt i skolan och därför åker hem då det passar och arbetar där. Carina å andra sidan väljer att komma tidigt till skolan då man kan arbeta ostört, dessutom sitter hon kvar sent. Likt Bosse arbetar hon till dess hon är klar *sedan* är arbetsdagen slut. Även Agneta som har de fasta tiderna uppger att hon tar med sig arbete hem.

Sammanfattning

Informanterna är medvetna om att det ligger på dem själva att kontrollera användningen av tiden och använder uttryck som "får skylla mig själv att jag inte gör det" i de fall de tycker att de har dålig koll. Förtroendearbetstiden verkar enligt informanterna vara värdefull då de planerar undervisning, rättar och bedömer elevarbeten och de vill därför inte bli störda i detta arbete. Reglerade arbetstid och förtroendearbetstid tycks flyta ihop något för vissa av dem.

4.3.3 Användning och tillräcklighet

David berättar av egna erfarenheter att det inte finns några gränser för hur mycket tid man skulle kunna lägga på arbetet. I den meningen är arbetstiden enligt David inte tillräcklig;

"Du kan jobba hur mycket som helst, du blir ändå aldrig riktigt klar. Jag tänker numera att nu gör jag dom här uppgifterna eller nu gör jag så mycket jag hinner innan arbetstiden är slut."

"för man måste kunna lägga saker och ting i skolan alltså.. man kan inte släpa hem allt.. för då kommer vi inte kunna behålla er unga lärare. Ni kommer jobba en 5-7 år och sedan göra något annat., Det är inte bra."

Då det inte finns några gränser menar han att det är viktigt att lärare *sätter* gränser. Det verkar som att David menar att arbetet inte får inkräkta på privatlivet så att arbetstiden blir en del av det. David berättar också att han nu, till skillnad från tidigare, sätter en gräns för när arbetstiden är slut. För en del lärare flyter reglerad arbetstid och förtroendetid ihop och de vet inte riktigt om det är övertid de jobbar på. Emma kommer med en tanke om hur det borde vara för att lättare styra upp arbetstider och fördela tjänster:

"När jag började vara lärare då räknade man ju tjänsten i hur mur mycket man undervisade och så var det diverse saker som ändå ingick men det var det som avgjorde storleken på en tjänst. Och så tycker jag att det ska vara!"

Nästan alla informanter ger uttryck för hur det upplevs att tillräckligheten på tid varierar. Fredrik förtäljer:

"på ett vis gör det det, paradoxalt nog. Inte när jag har full körning men.. nu har jag det väldigt lugnt.."

Emma: *"Ja just nu så gör det det. Ser man över längre tid så varierar det."*

Det finns även andra moment som tillfällena då lärare håller utvecklingssamtal och även då elever skriver projektarbete då läraren behöver ha avsatt tid för just dessa uppgifter. Agneta som inte har mentorsrollen uppfattar att tiden räcker till:

"Personligen fungerar det bra. Men det är ju annars ganska vanligt med tidsbrist idag när kommuner skall spara pengar och packar tjänster."

Agneta berättar att det ibland saknas tid för planering med kollegor trots att det i scheman skall ligga tidsutrymme för arbetslag att planera tillsammans;

"Finns på lärares schema plats för arbetslag och ämneslag, det finns i reglerad tid Men vad gör du om din kollega kommer och säger 'jag kan inte komma idag? Om detta blir ett mönster, vad får det för konsekvenser för utvecklingen?"

Ännu en aspekt av tillräcklighet kan hittas i Carinas följande kommentar:

"...och jag är ju färsk så jag tänker att jag får väl lägga ner mer tid än viss andra, och det tror jag man får räkna med, inte för att man ska jobba ihjäl sig men man har ju inte riktigt den där rutinen. Samma sak om man inte haft en kurs innan.. det tar tid.."

Sammanfattning

Att det förhåller sig som David inledningsvis säger gällande överarbete och att det heller inte är ovanligt lyfts fram av Hargreaves (1998) och Linqvist (2004). Enligt LR (2009) kan det vara rent olagligt att arbeta under förhållanden som tvingar lärare till att ta med sig arbete hem i stor utsträckning. Lärare accepterar dock i det avtal som gäller att man under vissa perioder arbetar mer och under vissa perioder mindre beroende på var någonstans i terminen man befinner sig. För de lärare som har nationella prov att rätta bör man i det arbetsschema som föreslås i LR (2009) avsätta gott om tid just vid dylika perioder och i gengäld mindre tid vid annat tillfälle. När det gäller tid för samarbete och utveckling så har Lundström (2007) i sin undersökning upptäckt att gymnasielärare inte anser att de 35 timmarna som den reglerade arbetstiden utgör ger möjlighet till att utföra uppgifter som samarbete med kollegor och pedagogisk utveckling.

4.3.4 Förändringar

Så gott som alla informanter i studien berör temat förändring. Gällande förändringar i samband med arbetstid berättar David:

"Tendensen är klar, kommunförbundet vill ju att vi ska jobba fler timmar, skollnedningen också. Dom är ju förtvivlade över det här med 35-timmarveckor."

Emma ser det också som att arbetstiden inte uppskattas lika av lärare och chefer:

"Och man kan ju konstatera att när man ser sig runtomkring så är det väldigt olika hur många timmar i veckan en lärare de facto jobbar. Och det tycker arbetsgivaren är ett problem, för dom tycker att vi har betalt för heltid så ska dom [lärarna] inte bara jobba 35 timmar [skratt]."

Sett till detta resonemang kan en förklaring finnas till att lönesamtalen inte handlar bara om undervisningen som lärarna hade önskat vilket framgick i avsnittet om arbetsuppgifter. Rektoreorna förordar också samarbete men då handlar det enligt lärarna ofta om teman som en del lärare anser irrelevanta. Dock menar Emma att tanken med samarbete är god;

Emma: *"Det har skett en klar förbättring, man samarbetar mycket mer idag, även om det tar tid så är det en kvalitetshöjning i sig, går inte att komma ifrån."*

Hon uttrycker tydligt att samarbetet med kollegorna är värt besväret men att det också innebär en extra tidsåtgång. Hon gör även en koppling mellan samarbete och kvalitet i yrkesutövningen.

Agneta och ett par informanter till berättar om några kommuners försök med att införa 40-timmars arbetsvecka där lärarna är anställda med semestervillkor (dvs. 5 veckors semester). Det har visat sig inte fungera;

"Där man har testat så säger kommuner snabbt nej, det blir för dyrt för att lärare jobbar alltså så pass mycket att dom hamnar så fort på övertid."

Emma avslöjar också att det inom andra yrken förkommer att man går in och vikarierar för sig själv när man går in på övertid, men att det inte fungerar så för lärare. Dock kompenseras viss övertid enligt lärarna själva. Denna kompensation är av två slag, dels ekonomisk och dels genom uppskattning från elever vilket uttrycks av Carina respektive Bosse:

"men då jag handleder projektarbete så skriver jag upp dom timmarna... övertid lite koll har jag."

"man är i ett gränsland.. göra inte göra.. men sen när man får tacksamhet från eleverna så känns det ju bra, det är det primära som sagt."

Sammanfattning av avsnittet

Liksom i föregående avsnitt märker informanter förändringar och här under temat arbetstid. Dessa förändringar gäller enligt informanterna arbetsgivarens kamp för att få maximal användning av lärarnas arbetstid. Hargreaves (1998) nämner dessa tendenser gällande arbetstid och ser dem som effekter av det postmodernistiska samhällets framfart. Lärarna är till viss del medvetna om den övertid de gör och ser sig i viss mån ekonomiskt kompenserade men även kompenserade i form av tacksamhet från eleverna. Även Kveli (1994) berättar att eleverna är ett glädjämne vilket ses som en typ av belöning av lärarna.

Det har i detta avsnitt också blivit tydligt att reglerad arbetstid och förtroendearbetstid för mina informanter är svåra att skilja åt, även var dessa förläggs varierar. Informanterna uppfattar att tillräckligheten av tid varierar under året, vilket lärare enligt LR (2009) har att räkna med.

4.4 Spänningsfältet

Det som jag valt att kalla spänningsfältet kommer att analyseras med hjälp av en analysapparat jag tillverkat då jag skönjt lärarnas tankar härom falla i kategorier, personlig kommunikation, Christian Bennet (i maj 2011). Jag har sett att lärarnas utsagor som rör spänningen mellan arbetsuppgifter och arbetstid landar i kategorier av *"orsaker"*, *"direkt problematik"* och *"effekter på längre sikt"*. I den teoretiska anknytningen har jag lyft fram den för lärarna stressbetonade delen både hälsomässigt och i termer av spänning mellan arbetsuppgifter och arbetstid. Men lärarna går utanför sig själva och ser spänningsfältet som

ett större problem och min uppgift blir att isolera det de säger, därav denna kategorisering. Det är deras uppfattning jag är ute efter, inte några på förhand bestämda uppfattningar. Det kan ses som att jag tillämpat den förutsättningslösa lyhördhet som fenomenografin förespråkar när det gäller att undersöka människors livsvärldar. Jag vill också påstå att det är i detta avsnitt som resultatet framträder mer tydligt även om det i de tidigare analysavsnitten skönjts ledtrådar eller delresultat. Dessa skall nu sammanfogas för att bilda, som hermeneutiken syftar till, en djupare förståelse för hur lärarna uppfattar detta komplexa spänningsfält. Jag påstår inte att detta är lätt, snarare tror jag att det är minst lika svårt att analysera delarna var för sig som att sammanfoga det sagda utan att för den delen upprepa i för stor utsträckning. Jag finner det lämpligt att i ett sista avsnitt resonera kring resultaten av analysen av spänningsfältet. Detta gör jag för att i arbetets sista kapitel på ett mer koncentrerat sätt diskutera och dra slutsatser ur mina resultat. Erinras bör att jag med spänningsfält menar kopplingen mellan arbetsuppgifter och tid till förfogande

4.4.1 Orsaker

I lärares utsagor visar det sig att de uppfattar tiden stå i konflikt med arbetsbördan. Rent logiskt kan det inte få plats hur många arbetsuppgifter som helst i den tid som finns tillgänglig. Emma ser tydligt denna ekvation:

”Ju mer arbetsuppgifter man fyller lärarens arbetsdag med desto mindre tid blir det ju kvar till annat”

Att andra uppgifter dock inte minskas ger Agneta uttryck för och undrar samtidigt om tiden används rätt:

”Under alla år jag har arbetat så har det hela tiden tillkommit uppgifter men man har inte tagit bort något.”

”Man kan säga att vi har tidsbrist men tid är det enda vi har. Frågan är: använder vi den på rätt sätt eller slösar vi på fel sätt? Vad är det som gör att jag inte får göra det jag vill med min tid?”

Huruvida lärare har möjlighet att påverka vad som åläggs dem är inte helt klart. Vissa av lärarna visar på vikten att läraren själv vakar över spänningsfältet;

David: *”man måste lära sig att sätta gränser själv”*

Emma: *”Och jag kan säga att jag vägrade faktiskt när det sades att vi i samband med marknadsföringen skull ringa runt till en massa nya. Någon telefonförsäljare blir jag faktiskt inte. De stackars kollegorna är väl inte så rabiata som jag men”*

David har tidigare fått erfara att utbrändhet uppkommer då man tar på sig för mycket och vet nu att det är hans eget ansvar att säga ifrån. Emma är klar på var gränsen går och hon är inte rädd att stå på sig. Dock är det är vanligare att man *”knyter handen i fickan och håller inne”* som Fredrik uttrycker det. Det finns ytterligare en orsak till spänningsfältets tänjande som lärare lägger fram.

Fredrik: *”Ibland skulle jag vilja köra igång något projekt men det finns ju inte tid till det heller, och det kommer inte hända något i löneplånboken ändå. Lärare då på 90-talet innan kommunaliseringen var ett bra yrke, innan decentraliseringen så hade yrket status, man tjänade ungefär som en ingenjör.. så det är politiken som har förstört.”*

Fredrik delger sin besvikelse över vad decentraliseringen har inneburit och berättar vid ett senare tillfälle att han anser att fackförbunden inte gör tillräckligt utan går politikernas väg;

”Och så har vi två svaga fackförbund som är totalt ryggradslösa, det händer ingenting liksom... dom går ju mer politikernas ärenden istället för att försvara oss. Det är ju Aftonbladet som driver debatten, men inte DOM [fackförbunden], det är ju värdelöst... fick vi av den skiten också [suckar uppgivet]”

Fredrik visar tydligt att den arbetssituation som uppkommit där lärare inte har tid för diverse viktiga ting är orsakat av faktorer utanför skolan. Flera av informanterna ser att politikens ekonomiska hantering skapar sämre förutsättningar vilket i praktiken innebär mer jobb per person och alltså en negativ påverkan på spänningsfältet tid - arbetsbörda. Bosse uttrycker också en viss besvikelse:

”Enda sättet för arbetsgivaren att effektivisera är att du gör fler undervisningstimmar. Avtalet sa ju att arbetsbördan inte skulle öka, det var ju det som var grejen när man gick ifrån det här tidsbestämda.”

Enligt lärarna är det inte endast decentraliseringen utan även det fria gymnasievalet som ställt till det i och med lägre söksiffror. De menar att det också är orsak till att skolan lägger mycket kraft på marknadsföring vilket inte gjorts tidigare. Denna uppgift menar de, enligt tidigare citat, är viktig för skolans överlevnad och därmed jobben. De senaste raderna styrks av Fredrik;

”Hela d här fria valet ställer till d väldigt mkt, d lägger ju fokus från at va lärare till att hålla med annat skit för att behålla sina jobb oså . d e nåt politikerna inte förstår riktigt”

Faktumet är att alla informanter ser denna del som en av de faktorer som drar i spänningsfältet. Bosse delger en tanke som inte de andra uttalar:

”Grundskolan måste förbereda elever bättre på ett bättre sätt så att dom inte bara har kunskap utan även kunskap för behörighet... Nu är det många elever som går på fel program och det tar mycket tid att hantera... med SYO och så.. ”

Han menar att det i grundskolan måste vara en förberedelse för elever att studera på gymnasiet i avseendet vilket program man tänker välja.

Sammanfattning

Sammantaget är orsakerna till problem i spänningsfältet enligt mina intervjupersoner att arbetsuppgifterna blir fler till antalet. Detta i kombination med att man inte tar bort uppgifter gör att arbetsbördan naturligtvis ökar och till slut inte ryms inom den tidsram som lärarna har till förfogande. Lärarna ser också orsaker som ligger djupare. Dels kan problemen med spänningsfältet vara politiskt grundade och självorsakade, där det senaste inte är lika uttalat. Politiskt då lärarna uppfattar att de befinner sig i en kontext där arbete skall effektiviseras. Problemen kan också ses som självorsakade då lärarna uttrycker att de får skylla sig själva att det inte har bättre koll eller säger ifrån.

4.4.2 Direkt problematik

Den mest påtagbara av lärarnas kategorier av uppfattning är den problematik som uppstår i samband med att spänningsfältet tänjs. Denna problematik är ”nu-orienterad” och ligger nära lärarna i deras vardag. Det primära för lärarna är eleverna och undervisningen, precis som uppdragets i tidigare i arbetet. Så gott som alla de 6 personer jag intervjuat i min undersökning

anger att det är eleverna som i första hand drabbas då det råder tidsbrist i lärares arbetssituation vilket blir uppenbart i följande citat:

Fredrik: *"Eleverna blir lidande, dom får inte den kvalité som man kan nå upp till om man har tid att planera och genomföra saker på ett helt annat sätt."*

David: *"Problemet är ju att kanske så får de elever som behöver mest stöd inte det. Och har du dålig arbetsmiljö och stressade lärare så blir det en parallellprocess, det sprider sig som ringar på vattnet till eleverna... samtalet runt eleven försvinner, det blir mer dokumentering i pappersformat."*

Bosse: *"Eleverna får ju inte den hjälp de behöver, det är ju på det sättet dom drabbas. Det är klart att eleverna tappar engagemang och kanske glädje om dom tycker att jag är en bov som inte hjälper dom i stunden."*

Emma: *"ja, har man inte hunnit förbereda sig så går man ju till lektionen och slår upp dagens sida. Det blir inte lika bra som om man hade haft gott om tid och då blir ju undervisningen kvalitetslidande!"*

Agneta: *"Vanligt idag med tidsbrist... och det är många kontaktytor med elever som blir lidande. Sen märker eleverna att man inte är glad när man kommer, man blir lättirriterad, så det får konkreta konsekvenser för eleven i klassrummet i vardagen."*

Carina: *"Det är väl att man som lärare blir stressad och känner att man inte hinner med eleverna.. ge feedback och lite formativ bedömning, så på så vis drabbas dom ju, och det är fruktansvärt!"*

Två grupper av människor drabbas tydligen av problem inom spänningsfältet; lärare och elever. Lärare som får jakta uppfattas enligt informanterna i vissa fall negativt av eleverna som på köpet får en undervisning som inte håller högsta kvalité. David säger att samtalet runt eleven försvinner och att dylika ärenden tenderar att endast bli pappersexercis. Det är dokumentationen som tidigare nämnts som uppfattas negativ av lärarna. Själva samtalet *med* eleven verkar vara viktigt medan ärendena *run*t eleven inte ses lika positiva. Det verkar som att arbetsuppgifterna på något sätt ligger i konflikt med den tid som står till förfogande och denna abstrakta konflikt blir konkret i skolans vardag. Det tycks som att det konkreta resultatet blir viktiga uppgifters uteblivande. Carina berättar i enlighet med tidigare resultat:

"Man skyller ju ibland på att 'det hinner vi inte nu så vi får hoppa över det.' Det kan vara att man inte hinner rätta elevers prov eller nånting till en viss tid som man hade tänkt för att det dyker upp nya saker som man inte hade planerat."

Uteblivandet av viktiga moment är enligt citatet en direkt effekt av det ansträngda spänningsfältet. Flera informanter använder sig också av uttrycket "klämma in" i fråga om hur de skall kunna klara av arbetet. Eleven drabbas och får inte den tid som de är berättigade i det att lärarens tid för att göra gedigna bedömningar faller bort. Detta har Carina uttalat i ett tidigare citat. Även den tid man har för varje enskild elev är viktig men skalas ned då tiden inte räcker till:

Emma: *"Det är väl klart att om jag har jättemycket undervisning så kan jag inte ta in en rapport per person, det blir snabbt rapport i grupp och då kan det ju brista i kunskapsprocessen"*

Agneta menar att:

”...om man behöver öka arbetsinsatserna och lägga på och inte har någon input, något som stärker så är det förödande. Först för den enskilde och sen går det på verksamheten och sen ut över eleverna. Så sjunker kvalitén överlag på verksamheten. Eftersom lärare är en grupp som förväntas ge så måste vi också få!”

Den input som Agneta berättar om omtalas också av de andra informanterna. En psykologisk aspekt lyfts fram i det att då man ger behöver man också få och det är alltså inte prioriterat i skolvärlden. Denna input kan också handla om fortbildning vilket enligt Fredrik uteblir då yrket drabbas av tidsbrist:

”...och det har inte funnits fortbildning de senaste åren o d känns helt sjukt”

David nämner att samarbetet mellan kollegor brister men att det hade kunnat hjälpa om det hade fungerat;

”Nånting måste bort... och den enda chansen att få det att gå ihop är att samarbeta för att inte göra dubbelt arbete, men det är för lite av det.”

Samarbetet existerar inte i den grad som vore önskvärt vilket David klargör. Samarbetet runt pedagogiska ämnesfrågor uteblir och uppenbarligen utveckling av ämnet på skolan. Carina upplever ett liknande problem:

”Man kanske vill göra studiebesök, men det tar ju tid och då måste man pussla med dom andra lärarna som behöver offra sin tid.. det är lite knivigt.”

Sammantaget består den direkta problematiken i arbetsuppgifters uteblivande och därmed sämre undervisning och utveckling. Som framkommit tidigare i analysen så är det ur lärarnas perspektiv elevärenden kopplade till mentorsrollen samt marknadsföring av skolan som är två stora uppgifter som tycks tänja på spänningsfältet. Kvalitén i undervisningen sjunker enligt informanterna och även motivation hos lärare och elever.

4.4.3 Effekter på längre sikt

Mina informanter har tydligt givit uttryck för denna aspekt av uppfattning vad gäller spänningsfältet mellan tid och arbetsuppgifter. De berättar om vilka problem som uppkommer på sikt och vad det får för konsekvenser för verksamheten. Fredrik ser ett framtida problem om kvalitén på undervisningen fortsätter att sjunka:

”Sen kommer man inte kunna konkurrera internationellt med en gymnasieskola som är i nivå med svensk grundskola... och om det inte händer något så kommer dom alltid ha dåligt sök som det är på lärarutbildningen nu.”

Fredrik förtäljer också att studenter i framtiden inte kommer att söka till läraryrket om dess status försämras som han tycker att den gör.

I följande citat berättar Agneta om att man i utsträckningen kanske drar sig för att ”överge” eleverna och således inte känner efter om man är överbelastad:

”Man kanske blir sjuk, vad händer då? Först ställer man in lektioner så att eleverna blir utan undervisning så tar man in en vikarie och en ny vikarie för man tar inte in någon när nån är sjuk eftersom man inte har några pengar”

Emma förtydligar vad hon tänker om att hennes grupp skall ha vikarie:

”Jag hade ju möjlighet att släppa en grupp men hur roligt är det om nån vikarie har varit inne o geggat i 2 månader..., då valde jag att hellre köra på.”

I ett framtidsperspektiv oroar sig informanterna tydligen för att deras elever drabbas av diskontinuerlig undervisning i båda fallen där läraren har möjlighet att avsäga sig uppgifter men även då en sjukskrivning är aktuell. Fredrik inser att konflikten mellan tid och ökande arbetsbörda är ohållbar:

”Fortsätter det som det gör kommer man köra huvet i väggen och sen kommer man inse att det här funkar inte, och sen kanske man lär sig att skolan måste kosta mer pengar”

David som har handlett grupper i sin tidigare verksamhet berör också en hälsoaspekt och tycks säga att denna aspekt inte är högprioriterad på skolan:

”Det handlar inte bara om att göra som förordningar föreskriver. Det handlar också om att kunna prata om hur man mår och hur man känner sig. Rektorerna tänker inte på det, men d skulle vara förebyggande för lärare – en hälsoaspekt”

Sammantaget är enligt lärarna i studien de långsiktiga effekterna av ett ansträngt spänningsfält av hälso- och kvalitékaraktär med negativa förtecken. Oro uttrycks också över skolans status i internationella sammanhang om inte läget förbättras.

4.4.4 Sammanfattning av spänningsfältet som en kort resultatdiskussion

Som en orsak till att spänningsfältet tänjs nämner ett par av informanterna att det hela tiden tillkommer arbetsuppgifter men att andra uppgifter inte minskar som logiskt vore. Mina informanter uttrycker att de håller tillbaka med kritik mot instanser som låter detta ske. Det är emellertid inte helt riskfritt att vara den som säger ifrån. De senaste veckorna har man kunnat läsa om lärare som blivit avskedade med trolig anledning av att de satt sig något på tvären vilket kan läsas i Lärarnas tidning (2011 nr. 9) där temat är ”Tystnad – vem vågar sticka upp?”. Ett vanligare beteende i pressade situationer är snarare att personer tar på sig ytterligare ansvar som Bronsberg (2000) uttrycker det. David menar att han har att välja mellan att antingen säga ifrån eller ta på sig mer arbete. Det senare av dessa alternativ går ut över privatlivet då man anpassar tiden efter mängden uppgifter. Det tidigare alternativet kan medföra att man mister sitt jobb. Informanten Fredrik känner att de som skall försvara lärarna inte gör det. Dock är det enligt artikeln i Lärarnas Nyheter (2011-05-04) fackförbunden som driver frågan om arbetstiderna och hur mycket som där får ingå. Det finns alltså organ som försöker se till att detta spänningsfält inte blir tänjt till oändlighet. En insats som kan komma att lätta spänningsfältet är den nya gymnasiereformen som kan minska antalet elevärenden som Bosse talar om gällande elever som inte har hittat rätt från början.

Den direkta problematiken med ett överansträngt spänningsfält gäller framför allt eleverna och lärarnas möjlighet att bibehålla kvalitén i undervisningen då tid för givande samarbete med kollegor och tid för formativ bedömning av elever inte finns. Detta faktum lyfter också Kveli (1994). Detta p.g.a. att diverse uppgifter slåss om tiden som står till förfogande. Läraren blir i det fallet ensam utvecklare av sin undervisning vilket illustreras i bilaga C. I längden blir effekterna enligt minst en informant att skolans status och kvalité sjunker. För lärare som inte säger ifrån kan stressymptom uppkomma. Ett par av informanterna har fått erfara de olika steg som Bronsberg (2000) säger leder fram till utbrändhet. Dock är denna hälsoaspekt lågt prioriterad både av chefen men även av en del av lärarna själva. Från lärarnas sida beror det t.ex. på att deras elever gynnas av lärarnas strävan att leda klassen utan längre avbrott.

5. Diskussion

Detta avsnitt kommer att behandla frågeställningarna som genom analys gjort det möjligt att besvara syftet med arbetet. När väl detta är gjort kommer resultaten vävas samman och spänningsfältet kommer att diskuteras. Därefter kommer jag att ta upp kritiska aspekter av undersökningen samt ge förslag på vidare forskning. Avslutningsvis rundar jag av med ett par sammanfattande meningar.

5.1 Hur ser lärare på olika aspekter rörande deras arbetsuppgifter?

Lärares arbetsuppgifter varierar med vilken tjänst de har men alla nämner i intervjuerna lektioner, rättning, mentorskap, elevärenden, ”diverse projekt”, samarbete, utveckling, programrådsarbete m.m som arbetsuppgifter i deras tjänster. Jag ser det som att lärarnas uppgifter faller i kategorierna ”Undervisning”, ”Fostran”, ”Övrigt” och ”Utveckling”. I undervisningen ingår främst genomförande av lektioner, planering av dem, rättning och dokumentation av elevers utveckling. I fostransuppdraget ligger främst mentorskapet som innehåller mycket pappersexercis och många kontaktytor med elever och föräldrar. Lärare som har hela tjänsten bestående av undervisning, dvs. har inte delad tjänst, har detta mentorsuppdrag vilket betyder att man ansvarar för ett 15-tal elever och deras utvecklingssamtal m.m. I utvecklingsuppgiften finns fler aspekter. Den aspekten som lärarna lyfter är den utveckling som ligger närmast deras undervisning, dvs. pedagogisk utveckling i form av ämnesfortbildning, egna projekt och mer gedigen planering av nya saker rörande undervisningen. Utvecklingen ses som framgångsrik om den sker tillsammans med de kollegor som har samma ämnen, endast en informant nämner ämnesöverskridande samarbete. Tyvärr anser lärarna att tid och förutsättningar för utveckling är dåliga samt att det undervisningsnära utvecklingsarbetet inte är något som rektorerna ”nappar” på. De övriga uppgifterna rör projekt som kommer uppifrån, dvs. från ledningen. Det kan gälla marknadsföring som verkar vara det stora projektet på skolan i dagsläget då alla informanter tar upp det. Övriga uppgifter kan också handla om uppgifter som uppkommer i och med lärarens allt tydligare roll som handledare i den entreprenöriella utbildningen. Det är heller inte ovanligt att lärarna blir uppvaktade även på raster, både av kollegor och av elever, där de ombeds att hjälpa till med något. De övriga uppgifterna ses också av mina informanter som diffusa och svåravvägda i termer av huruvida de är relevanta eller ej.

Det lustfyllda arbetet finner alla informanter i undervisningen. Arbetet med eleverna och erhållandet av deras positiva reaktioner är delar som bygger upp denna känsla hos lärarna. Någon lärare tillskriver rollen som förmedlare av kunskap som en av de lustfyllda uppgifterna. Ett område som också får betecknas som lustfyllt är utveckling av undervisningen. Lärarna har drömmar om att få ”hitta på nya saker”. Som sagt är denna del av arbetet inte av vikt som det ses från ledningen. Jag tror att det lustfyllda och stimulerande i mångt är det som gör yrket meningsfullt. På ett sätt ser jag lärarna som motorer i ett stort viktigt maskineri då det är de som skall bidra till kunskapande processer i elevernas studieliv. Jag ser dem motorer därför att de ibland tycks vara tvungna att driva fram sig själva i en verksamhet som inte lägger fokus på det lärarna anser viktigt. Motorerna har en energikälla och det är det lustfyllda i arbetet. Hur arbetsuppgifterna prioriteras är dock en helt annan sak. Naturligtvis behöver undervisningen vara central, det är ju yrkets kärna (LR, 2009). Lärare och rektorer är inte helt eniga om vad som bör prioriteras och detta märks tydligt i de medarbetarsamtal som lärarna besökt. Förtvivlade värnar de om sin undervisning medan rektorerna bara vill tala om annat såsom ”käcka projekt” som en av informanterna uttrycker det. Det kan tänkas att detta beror på arbetsgivarnas uppenbara oro för de tio timmar per vecka som lärarna är betrodda att på egen hand förvalta. Möjligen är det så att rektorernas tidsbrist gör att de måste delegera ned vissa av sina arbetsuppgifter på lärarna vilket blir det

centrala samtalsämnet under lönesamtalen. Det är i alla fall så Fredrik uppfattar det. Att lektionerna ändå äger rum är klart men för- och efterarbetet, bedömning och utveckling, det som ger kvalitet åt undervisningen och elever, blir osynligt arbete. En informant uttrycker tydligt att kategorin "Övrigt" har prioritet 3, av någon annan uttrycks denna kategori som "en salig hög som göres efter hand". Om undervisningen trots allt har prioritet 1 och utveckling samt övriga uppgifter får prioritet 3 så har fostransuppdraget prioritet 2 enligt flera av informanterna. Inte för att den är lustfylld utan för att det är ett arbete som måste göras. En upptäckt som blev en aha-upplevelse för mig var att den enda lärare som fann att hon och rektor var eniga om uppdraget var den lärare som inte har mentorsrollen i sin tjänst. Denna lärare uppfattade också att hennes tid räcker till uppgifter hon förväntas utföra samt att hon anser uppgifterna vara i högsta grad relevant. Det ligger alltså något i mentorsrollen som är tidskrävande och besvärande för de övriga lärarna.

I samband med eklektisk analys kan med fördel strukturella scheman bildas, till och med i form av bilder. Jag vill försöka åskådliggöra lärarnas arbetsuppgifter utifrån perspektiven graden av lustfylldhet och graden av prioritet. Det tycks mig nämligen framträda en bild av att det förekommer arbetsuppgifter just i dessa kategorier som i dagligt tal kan uttryckas; "det lärarna tycker om och det de inte tycker om" samt "det lärarna gör och det de inte gör". De fyra huvuddelarna, blocken, är *fostran* (mentorskapet), *undervisning*, *utveckling* samt *övrigt*.

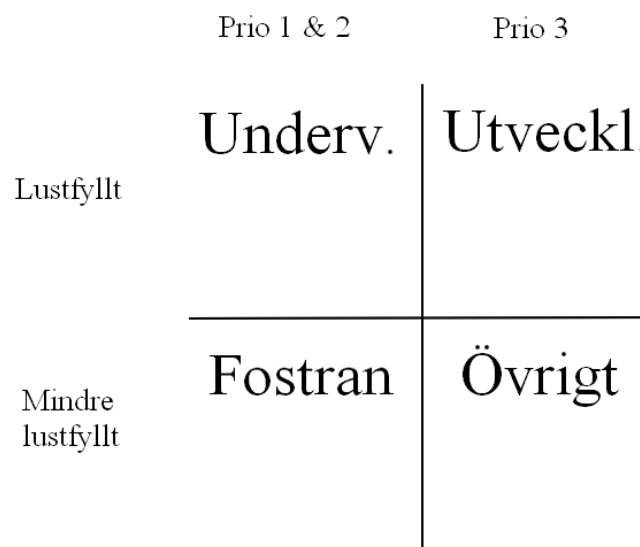


Fig. 1. Kontentan av analys av lärarnas uppfattning rörande arbetsuppgifterna.

Lärarna uttrycker spontant att det blivit fler arbetsuppgifter de senaste 10 åren och det ser inte ut att sluta. Det blir till slut svårt för lärarna att sälla bland vilka uppgifter som måste göras och vilka som får läggas åt sidan. Detta arbete är dock inte lärarnas menar jag. LR (2009) berättar att det är arbetsgivarens uppgift att prioritera bland de många uppgifter som läraren skall göra, inte lägga på mer uppgifter och delegera svåra prioriteringar på lärare.

Totalt kan sägas de arbetsuppgifter som Colnerud och Granström (2002) menar är de centrala i läraryrket, undervisning och fostran, prioriteras även i mina informanterns yrkesutövning. Sorgligt är dock att det kvalitetssäkrande området "utveckling" endast har fått en åskådarplats

framför scenen där verksamheten rullar på i mina informanternas yrkesvardag. Det ser heller inte ljusst ut för utvecklingen då nya uppstickaruppgifter ständigt stjälar huvudrollerna, särskilt då utvecklingen finns med i rollistan Lpf94!

5.2 Hur ser lärare på olika aspekter rörande deras arbetstid?

Lärarnas kännedom om vilka reglerna som gäller är inte dålig. Alla vet att de på en hundraprocentstjänst förväntas arbeta 45 timmar i veckan varav 10 timmar är förtroendetid. Dock har en av lärarna inte så bra koll på årsarbetstiden men det kvittar då hon arbetar hela dagen i skolan. Det är inte någon av informanterna som räknar timme för timme. En av de manliga informanterna säger att han har en kollega som räknar noggrant för att kunna "kvitta" mot annan tid senare. Någon av informanterna har tidigare erfarit att det kan gå illa om man inte ger akt på hur mycket man jobbar. Det finns en risk i att "höfta" och tänka att man säkert har någon timme kvar att jobba och därigenom rättfärdigar övertid som inte syns. Snarare kanske det är ett sätt att gardera sig mot att arbeta för lite. Man blir lojal mot verksamheten på fel sätt. En av informanterna är till och med oroligt att han skall upptäcka att han jobbar på övertid om han skulle räkna på det. Ryberg-Welander (2000) menar att det inte alltid är trivialt att bevisa övertid för arbetsledaren. Dessa är ofta tveksamma om övertid verkligen gjorts. Även kommunerna verkar ha upptäckt att lärare jobbar mycket övertid. En av informanterna berättar att det prövats att ha lärare anställda på 40-timmars veckor med semestervillkor, dvs. 5 veckors semester. Efter ett tag har kommunerna insett problematiken vilket kanske också är anledningen till att lärare inte kan gå in och jobba som vikarie för sig själva vilket är möjligt på en del andra yrken.

Lärarna förlägger den reglerade arbetstiden på arbetsplatsen vilket är nödvändigt. Förtroendetiden däremot förläggs på lite olika sätt. En av lärarna arbetar i skolan till dess eleverna har slutat, åker hem med anledningen att han inte kan vara effektiv i skolan, fikar och jobbar sedan till klockan sju. Nästa dag stannar läraren längre i skolan istället. En annan variant verkar vara att komma mycket tidigt till skolan för att kunna arbeta ostört, avverka hela dagen, och därefter sitta en stund sent på eftermiddagen i skolan. Uttryckligen görs detta för att få lugn och ro i arbetet. Lindqvist (2004) anger dock att lärare helst förlägger förtroendetiden i skolan för att möjliggöra samtal med kollegor.

Att riktigt utröna hur tiden används har varit svårt då lärarna knappt själva vet vad de gör på reglerad arbetstid respektive förtroendearbetstid. Naturligtvis används den reglerade arbetstiden till undervisning och konferenser o dyl. Förtroendetiden är lite svårare att utforska. Med uttryck som "det flyter ihop" uttrycker man tydligt att arbetsfördelningen på dessa tider inte är något man håller noggrann reda på. Emellertid ägnar sig lärarna inte åt elevärenden eller kontakt med elever och hemmet när de har förlägger förtroendetiden hemma. Den förtroendetid som Lindqvist (2004) säger att lärare använder till samarbete kan jag inte riktigt se hos mina informanter vilket kan bero på att deras tid är så pass upptagen med uppgifter ifrån högre prioriterade sfärer. Det kan dessutom vara svårt att få till strukturerade samarbeten som baserar sig på de tider som är flytande, liksom förtroendetiden. Hursomhelst så finns det enligt en av informanterna avsatt tid just för planering och samarbete i arbetslag och ämneslag vilka dock inte alltid tas till vara på. Lundström (2009) berättar att ämneslagen länge setts som ett sätt att organisera gymnasieskolan. Det är ofta beroende på gruppssammansättning hur regelbundet man träffas. Det är oroväckande att se att den friskvårdstimme som skall vara möjlig att använda varje vecka knappt nämns. Det är ett par informanter som nämner den men det är uppenbart att en av dem inte använder den. I fråga om arbetstidens tillräcklighet så varierar svaren. En av lärarna uppger att tiden räcker gott och väl. Ett vanligare svar hos de intervjuade var dock att man kan jobba ihjäl sig, dvs. det finns inget slut för hur mycket man

kan arbeta. Det är i och för sig överdrivet menar jag, men om vi relaterar till de prioriteringar som nämnts i föregående avsnitt så upptäcks det snart att när läraren väl skulle bli färdig så finns det troligen något nytt att ta itu med. Dock är det allmänt känt bland kollegorna att tillräckligheten varierar med vilket tid på året man avser. I stunder av nationella prov och projektredovisningar känns tiden inte lika tillräcklig som kanske bara en vecka efter att rättningen är över. Detta ingår i läraryrket. Problemet är dock att i dessa stunder av ”full körning” som en av dem kallar det, så hinns verkligen inte andra viktiga uppgifter med. LR (2009) har därför föreslagit att man i ett arbetsschema för hela läsåret delar det i tre delar och därefter skriver in alla extra uppgifter som kommer, även rättning av nationella prov, utvecklingssamtal m.m., för att kunna säkerställa att den totala arbetstid man arbetar under läsåret inte går över den totala årsarbetstiden. Detta är troligen inte något som praktiseras av mina informanter. Det framkommer också att man får räkna med att arbetsuppgifter tar längre tid om man är ny som lärare eller har fått en ny kurs.

Lärarna ser med oro på vad de tycker sig se gällande arbetstidens utveckling. Enligt utsagor från flera av informanterna vill kommunen och arbetsgivaren lägga mer undervisningstid till lärarnas tjänster. Här är lärarna duktiga på siffror och berättar att undervisningstiden på ca 20 år har ökat från ca 500 till 530 timmar per år. Lärarna väntar även med spänning på den dom som Arbetsdomstolen (AD) skall fälla i slutet av maj gällande kommuners rätt att öka lärares undervisningstid.

I någon mån har det upptäckts att det är tiden som läraren har till förfogande som styr hur många uppgifter som hinns med, tiden bygger alltså en ram runt de uppgifter som läraren har. Till den schematiska bilden över arbetsuppgifterna kan nu en ram byggas runt de olika arbetsuppgiftsblocken som får symbolisera tiden som står till förfogande. Jag tänker mig att tiden är det som inte går att tänja på, det innebär att arean av ramarna tillsammans måste vara oföränderlig, hur än storleken på dem inbördes kan skifta.

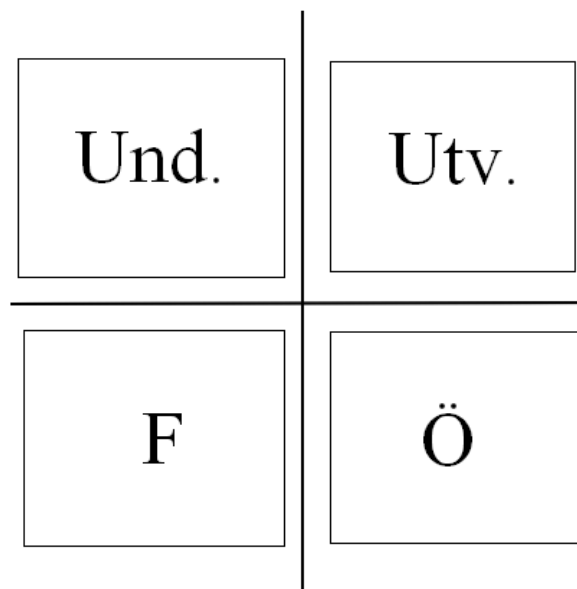


Fig. 2. Tiden som begränsar storleken eller mängden av uppgifter kan ses som ramar runt blocken.

Ramen runt dessa block är diffus p.g.a. lärarnas osäkerhet kring den tid de använder. Det bör has i åtanke till det sista avsnittet som skall behandla dynamiken mellan dessa två kombattanter, arbetstid och arbetsuppgifter.

En intressant aha-upplevelse i detta avsnitt var att de lärare som kommer tidigt till skolan och far hem sent trots allt inte är befriade från arbete på kvällar och helger. I detta fall tror jag att man låter arbetsuppgifterna styra arbetstiden och inte tvärtom vilket borde vara fallet. Ordet lojal ligger nära tillhands här. Eller snarare att lärarna är lojala mot sin uppgift, en nyans som min handledare framförde. Fast inte heller det är att vara lojal, att göra för mycket, på samma sätt som det inte är lojalt att arbeta för länge.

5.3 Hur uppfattar gymnasielärare spänningsfältet mellan arbetstid och arbetsuppgifter?

Det jag har funnit genom analys av lärarnas utsagor är att spänningsfältet övergripande uppfattas som problematiskt. Det kan låta som en dyster slutsats men den saknar inte värde då jag här kommer att kortfattat presentera de nyanser av problematik som jag sett. Kortfattat då detta tema har behandlats mer ingående med vida tolkningar i analysen.

Till att börja med finner lärarna spänningsfältet dynamiskt. Det syns dels genom att de ser att förhållandet mellan de uppgifter de förväntas göra på en avgränsad tid har förändrats till det värre. Det är också dynamiskt i avseendet vilken tidpunkt på året man befinner sig i. Lagg märke till att jag inte har infört siffror i något avseende, då jag inte är ut efter att mäta någon dimension av detta fält snarare vill jag skönja hur uppfattar att fältet som helhet.

Lärarna uppfattar problematiken i termer av orsaker, direktproblematik och framtida konsekvenser. I den orsakorienterade kategorin berör lärarna att spänningsfältet tänjs då man inför uppgifter samtidigt som inget tas bort. Detta påstås av flera lärare och jag skall illustrera detta med ytterligare en figur;

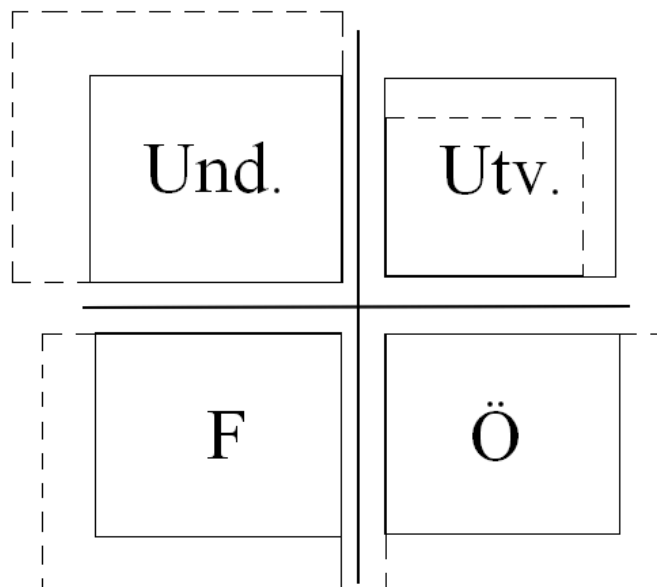


Fig. 3. Spänningsfältets dynamik. För att inte tänjas till sin brytningsgräns måste något block minskas om ett annat ökas.

Antag för ett ögonblick att vi låter farhågan om ökad undervisningstid gå i uppfyllelse så att blocket för denna del ökar i storlek. Detta sker för att innehållet ökar i detta block, vilket således implicerar att tidsåtgången för utförandet av uppgifterna inom blocket ökar och alltså vidgas ramen för blocket. Som lärarna har nämnt finns uppgifter som är direkt kopplade till undervisningen vilka ökar i takt med mängden undervisning. Exempel på detta är de elevgrupper för vilka omdömen skall lämnas, vilket har framkommit innebär ett stort inslag av tidsödande dokumentation. Mer undervisning innebär fler elever. Utöver detta ökar runtomkringarbetet som lärarna uttrycker det. Konsekvensen blir att tid måste tagas ifrån

något block och det är enligt lärarna själva utvecklingen som blir den lidande kategorin. Figuren är inte skalenlig på något sätt utan visar endast principen.

Att spänningsfältet är överbelastat kan även bero på lärarna själva. De uttrycker tydligt att det är upp till dem själva att hålla ordning på hur mycket de jobbar. En del av skulden lägger lärarna alltså på sig själva. Dock finns det kommentarer från informanterna som tyder på önskemål om att skolledning borde vara mer mån om sin personal i detta avseende. Det kan också finnas en oro för att sätta sig på tvären och säga ifrån. Detta kan läsas om i Lärarnas tidning (nr 9, 2011). Lärarna i studien leder orsaksspåret djupare. Det visar sig att kommunikationsproblem och brist på lyhördhet mellan en uppsjö av instanser som är inblandade i skolans verksamhet. Det gäller politisk styrning, fackförbundens ”slöhet”, enligt en informant och en skolledning som inte har en tydlig pedagogisk plan. Även i tider av färre sökande anser ett par av lärarna att man inte får stirra sig blind på ekonomi utan satsa på skolan där det finns potential.

Lärarna tar också upp den direktproblematik som spänningsfältets överbelastning medför. Först och främst drabbar det elevernas kunskapsinhämtning i form av torftiga omdömen, oengagerade lärare och en utebliven utveckling av undervisningen. Fler av lärarna menar att undervisningens kvalité snabbt försämras då läraren knappt har tid för planering. Att ”packa” tjänster är möjligt då lärare ges mer undervisningstid, ty då krävs det färre lärare att utföra samma jobb kan det synas. Men då kanske någon invänder och säger att, ”*ja men lärare tycker ju om att undervisa*”. Visst förhåller det sig så, men det är en bitterljuv karamell anser jag. För som synes i den sista figuren så medför mer av det roliga (undervisning) även mer av det som man hyser missbehag mot (större arbetsbörda i mentorsrollen t.ex.). I andra hand tar lärarna upp hälsan som påverkas delvis av den fysiska stress som det innebär att vara i jäktat tillstånd länge, nämns även av Bronsberg (2000), och kanske dels av den skuld som känns då man misslyckas som lärare. Det senare ämnet behandlar också Hargreaves (1998).

I sina utsagor berör lärarna också den framtid de skådar mot men horisonten är mörk menar de. Ett par av lärarna menar att de tror eller i alla fall hoppas att något är på gång att hända men om inte, så riskerar skolan att förlora konkurrenskraft. En av informanterna jämför svensk gymnasieskolan som likvärdig med svensk grundskola. Om det faktiskt är så, som visas i bilagan gällande förutsättningar för god utveckling, att tillfällen för gemensam reflektion över den ämnesmässiga verksamheten uteblir så kommer läraren endast att gå en hård kamp mot sin klocka för att hinna med något utvecklingsarbete.

Mina informanter nämner också de effekter som negativ stress har i det långa loppet. Om stressen i den direkta problematiken resulterar i oengagerade, icke glada lärare med växande psykisk ohälsa så är effekterna i långa loppet mycket värre. Utbrändhet och sjukskrivningar är enligt Bronsberg (2000) inte ovanligt då man låter sig utsättas för stress en längre tid. Ett par av intervjupersonerna har fått känna på denna situation och de verkar ha lärt av den genom att ha antagit mer av en ”stå-på-sig-attityd”. De har insett vikten av att vara lojal mot sig själv mer än mot verksamheten. Det är ingen dygd att bränna ut sig för en verksamhet med risken att aldrig komma tillbaka. Det är ingen förlust att visa hänsyn mot sin själv och känna av hur man har det. En av informanterna nämner detta problem och menar att det behöver komma in ett samtal i skolan som handlar om hur kollegorna mår. Även Hayes (2006) och Holmes (2005) behandlar vikten av att ventilera tankar mellan kollegor och erkänna att man är en människa med begränsningar.

När det gäller synen på läraryrkets status så finns det många delar som motverkar synen på läraryrket som professionellt. Fredrik har farhågan att om utveckling fortsätter som den gör, både med löner och ett farligt förhållande mellan arbetstid och arbetsuppgifter så kommer kloka människor tillslut inte söka sig till läraryrket. Vad kommer då att hända? Jag har inget svar på den frågan och önskar heller inte spekulera i dylika hissnande frågor.

5.4 Kritiska aspekter av undersökningen

Att ämnet för undersökningen har god innehållsvaliditet styrks genom att ämnet spontant lyfts av informanterna vid den fråga som rör deras allmänna intryck av sin arbetssituation. Självklart kan det förhålla sig så att lärarna har temat för undersökningen i huvudet redan innan själva intervjun börjar och således fort kommer in på den banan. Det är inte en uppfattning tagen ur luften ty LR (2009) visar att den faktiska undervisningstiden verkligen har ökat de senaste 20 åren. OECD:s (2006) undersökningar visar att svenska lärares årliga undervisningstid ligger gott och väl under medeltalet i OECD-regionen. Faktum är dock att skolor i länder där lärarna har mycket undervisningstid anställer annan personal som tar hand om en del av de administrativa arbetsuppgifterna. Ett exempel är Finland (ibid.). Att undersökningen har utförts på en och samma skola torde inte vara något problem rent forskningsmässigt, det beror helt på vad forskaren vill åstadkomma med arbetet. I detta fall har gymnasielärarna tillhört samma kontext vilket gör att de resultat jag funnit gäller för dem och på just den platsen. Finns det då något värde i denna uppsats för någon som befinner sig utanför denna kontext? Ja, ty inte minst kan lärare som befinner sig i liknande situationer, där det uppfattas att arbetsbördorna ständigt ökar, känna igen sig i det som har framkommit i detta arbete. Endast känslan av att någon lyfter ämnet kan alltså vara värdefull för någon som arbetar under liknande förhållanden. Således kan resultatet i arbetet utvidgas till att beröra all de fall där arbetare uppfattar att arbetsbördan inte planeras och sätts i relation till arbetstiden.

5.5 Förslag på vidare forskning

Fremst skulle det vara intressant att studera relationen mellan arbetstid och arbetsuppgifter utifrån skolledares perspektiv. Skolledarna har, som det framkommit, inverkan på prioriteringarna mellan arbetsuppgifter och det vore intressant att kartlägga deras medvetenhet om vilka effekter olika beslut kan få. Det kan också vara på sin plats att studera ämnet utifrån elevens synvinkel som är föremål för och en del av den verksamhet där denna studie gjorts. Sett ur ett större perspektiv än inom skolans väggar kan det vara aktuellt med en undersökning om hur politiken förhåller sig till undervisning och den miljö som skapas i skolorna utifrån de beslut som fattas politiskt. Dylika undersökningar skulle kunna ge en delhelhetsbild av hur olika instanser borde samarbeta för att undervisningsväsendet skall gynnas.

5.6 Slutord

Det måste stå klart att de inskränkningar som göres i lärares möjligheter att bedriva sin verksamhet på ett professionellt sätt i yttersta hand drabbar eleven men även de yrkesverksamma. Lärarna ser det inifrån och anar vad som sker då de givit uttryck för detta genom intervjun. Elever å andra sidan som inte är insatta är troligen olyckligt ovetande då lärare som jag ser det med sin lojalitet bygger ett skydd för eleverna så att de så långt som möjligt inte drabbas av den problematik som lärarna uppfattar råder. Denna liknelse är kanske inte så långt från verkligheten som det låter. Det har redovisats i arbetet att eleverna är en del av glädjen i yrket och det verkar rimligt att lärarna gör uppoffringar vars syfte är att gynna eleverna – glädjeämnena! Hursomhelst är detta skydd inte beständigt i längden. Det tär på kropp, hälsa och privatliv att bära upp något som inte bör läggas på människor, vare sig fysiskt eller psykiskt. Det kan inte få vara priset för att elever skall få en god utbildning. Det

kan inte heller vara den enda möjligheten. Det skydd jag talar om, lärarnas lojalitet mot eleverna, måste successiv avlastas i form av fler lärare och tydligare innehåll i deras tjänster.

Det räcker enligt min mening inte bara att säga att lärares uppfattning om spänningsfältet mellan arbetstid och arbetsuppgifter är av problematisk natur. Jag hoppas ha frambringt en bild av att lärare ser sig i ett sammanhang där förutsättningarna förändras till det sämre. Deras uppfattning är att undervisningskvaliteten är strängt kopplad till, enligt min tolkning, det spänningsfält jag talar om. Jag hoppas att jag som en bieffekt inifrån verksamheten lyft fram ledtrådar till varför, insikt om den direkta problematiken samt tankar om vart utvecklingen kan leda. I detta ligger arbetets vikt för varje pedagogisk verksamhet. Att ta ställning till vad man kan göra för att lätta på spänningsfältet mellan arbetstid och arbetsuppgifter

Kanske har det för läsaren framkallat känslor av oro att läsa denna text men en lättnadens ord är att det är upp till dig och mig som lärare att agera och påverka. Om undersökningens resultat visar en del av verkligheten, om än endast lokalt, så är det viktigt att det synliggörs.

Själv drömmer jag om en framtid som lärare och har inte avskräckts av eventuella orosmoln som kan hittas i undersökningen. Med vetskapen om att jag måste värna om min hälsa och elevers möjligheter till utveckling hoppas jag i min framtida lärarroll kunna bidra till att forma en verksamhet som gynnar både lärare och elever - som gymnasielärare i tid och otid.

Referenslista

- Arbetsmiljöverket (2008). *Arbetstidslagen*. Hämtat 4 april 2011, från <http://www.av.se/publikationer/bocker/h026.aspx>
- Arevik Niklas. (2011, 16-19 maj). Sa ifrån – miste jobbet. *Lärarnas tidning*, s 40
- Bronsberg, B. (2000). *Att vända stressen. Möjligheternas bok – om vägar ut ur stressen för dig som arbetar i skolan*. Solna: Ekelunds förlag AB
- Carlgren, I. & Marton, F. (2005). *Lärare av imorgon*. Kristianstads boktryckeri.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholms universitets förlag.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2009). *Metodpraktikan, konsten att studera samhälle, individ och marknad* (3:e uppl.). Stockholm: Nordstets Juridik AB
- Fibæk Laursen, P. (2004). *Bli en bra och effektiv undervisare - om du vill*. Stockholm: Liber AB
- Folkesson, L., Lendahls Rosendahl, B., Längsjö, E. & Rönnerman, K. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur
- Gilje, N. & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar* (3:e uppl.). Göteborg: Daidalos AB
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur
- Hayes, C. (2006). *Stress Relief for Teachers - The Coping Triangle*. New York: Routledge
- Hellquist, E. (1922) *Svensk etymologisk ordbok*. Hämtat 4 maj 2011, från <http://runeberg.org/svetym/>
- Hesslefors Arktoft, E. (1996). *I ord och handling. Innebörder av ” att knyta an till elevers erfarenheter”, uttryckta av lärare*. Göteborg Studies in Educational Sciences 110). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holmes, E. (2005). *Teacher well-being. Looking after yourself and your careers in the classroom*. New York: RoutledgeFalmer.
- Illeris, K. (2001). *Lärande*.(2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur
- Johansson, B. & Svedner, P.O. (2010). *Examensarbetet i Lärarutbildningen* (5:e uppl.). Uppsala: Kunskapsföretaget AB
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur
- Kveli, A-M. (1994). *Att vara lärare*. Lund: Studentlitteratur

- Lagerlöf, I. (2011, 5 april). Här avgörs lärarnas arbetstider, *Lärarnas nyheter*. Hämtat 20 april 2011 från <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2011/04/05/har-avgors-lararnas-arbetstider>
- Liedman, S-E. (2001). *Ett oändligt äventyr*. Albert Bonniers Förlag.
- Lindqvist, P. (2002). *Lärarens förtroendearbetstid*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Lindqvist, P. & Nordänger, U K. (2004). *Lärares osynliga arbete*. Skolmästarkonst i ett nytt århundrade, Nr 3: 2004. Högskolan i Kalmar, Lärarutbildningen och Institutionen för Hälso- och beteendevetenskap, Kalmar.
- Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. (Red.). (2010). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer och politik*. Lund: Studentlitteratur
- Lundström, U. (2007). *Gymnasielärare – perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet*. Umeå universitet, Umeå.
- Lundström, U. (2009). *Gymnasielärare – perspektiv på arbete och yrkesutveckling*. Lund: Studentlitteratur
- Lärarnas riksförbund (2007). *Läraryrket; Läroplaner, skollagen, policydokument*. Lärarnas riksförbund.
- Lärarnas Riksförbund (2009). *Lärares arbetstid*. Hämtat 4 april 2011, från <http://www.lr.se> [medlemskap krävs för åtkomst av dokumentet]
- Messenger, J.C. (Red.). (2004). *Working Time and Workers' Preferences in Industrialized Countries, Finding the balance*. [Arbetstid och arbetares förutsättningar i industrialiserade länder, att finna balansen]. New York: Routledge
- Norstedts Förlag AB. (1995). *Norstedts Uppslagsbok* (10:e uppl.). Norstedts Förlag AB.
- OECD Indicators (2006). *Education at a Glance*. Hämtat 3 maj 2011, från <http://www.oecd.org/dataoecd/31/30/37393641.pdf>
- Ryberg – Welander, L. (2000). *Arbetstidsregleringens utveckling. En studie av arbetstidsreglering i fyra länder*. Lunds universitet, Sociologiska institutionen, Lund.
- Skolverket. (2010). *GY2011*. Hämtat 4 maj 2011 från <http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/17/67/Entrepren%F6rskap%20i%20styrdokumenten.pdf>
- Starrin, B. & Svensson, P-G. (Red.). (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Szklarski, A. (2002). *Den kvalitativa metodens mångfald. Skilda ansatser - skilda tolkningsintentioner*. (Rapport från institutionen för pedagogik, nr 15). Högskolan i Borås, Borås. Hämtat 23 april 2011, från <http://bada.hb.se/bitstream/2320/2409/1/Nr%2015%202002%20Den%20kvalitativa.pdf>

Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning [HSFR Etikregler]*. Hämtat 10 april 2011, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Lagar och förordningar

Arbetstidslagen SFS (1982:673).

Skollagen, SFS (1985: 1100), efter 1 juli 2011 gäller SFS (2010: 800).

Gymnasieförordningen, SFS (1992:394), efter 1 juli 2011 gäller SFS (2010:2039).

Bilagor

Bilaga A. E-postutskick till alla lärare på berörd skola

Hej!

Jag skall i mitt examensarbete intervjua ett antal gymnasielärare och söker nu några av dessa på denna skola. Arbetet syftar till att genom intervjuer bringa klarhet i hur lärare uppfattar sin arbetssituation med avseende på den tid man förfogar över och de uppgifter man förväntas utföra under denna tid. Jag hoppas att detta kan vara ett tema som ligger några av er varmt om hjärtat.

Meddela mig på den e-postadress, varifrån detta brev är skickat, om intresse finns att delta i denna studie. Intervjun är beräknad att ta 20 till 30 minuter och de som intervjuas garanteras anonymitet och rätten att när som helst avbryta sitt deltagande i studien. De som ställer upp erbjuds dessutom fika i samband med intervjun.

Det vore roligt och tacknämligt om några ville ställa upp!

Varma hälsningar, Carl Tuvskog!

Bilaga B. Intervjuguide.

Information:

Du kommer som informant ställas frågor som rör din uppfattning om olika aspekter av arbetstid. Du är garanterad anonymitet och rätten att när som helst avbryta ditt engagemang som informant. Intervjun kommer att spelas in med ljudupptagare och materialet kommer efter analys och arbetets avslutande att raderas.

Bakgrund

Vilken utbildning har du?

Vilka ämnen undervisar du i?

Hur länge har du varit verksam som lärare?

Varför valde du läraryrket?

Ämnet

(Hur uppfattar du i allmänhet din arbetsituation?)

Vilka arbetsuppgifter har du/förväntas du utföra?

(Anser du att dessa uppgifter är befogade och relevanta för din anställning?)

Vad är det som bestämmer dina arbetsuppgifter?

Vad påverkar dina möjligheter att utföra arbetet?

(Hur) uppfattar du att din arbetstid räcker till för att utföra dessa arbetsuppgifter på ett tillfredsställande sätt?

**Hur prioriterar du mellan uppgifterna, är någon extra viktig?
(Har du och arbetsledaren samma uppfattning i denna fråga?)**

**Vilka arbetsuppgifter ligger dig varmast om hjärtat?
Vilka är de roligaste och mest stimulerande?**

Finns det moment som kommer i skymundan p.g.a. prioriteringar orsakade av tidsbrist?

Vilka problem uppstår i samband med eventuell tidsbrist?

Känner du till något om vilka regler som gäller för arbetstid och förtroendetid.

Hur fördelar du ditt arbete på dessa tider?

Uppfattar du att det i någon mån förekommer förändringar inom kategorierna arbetstid och arbetsuppgifter. Hur ter sig i så fall dessa?

Vad ser du för tendenser när det gäller begreppet ”arbetstid”?

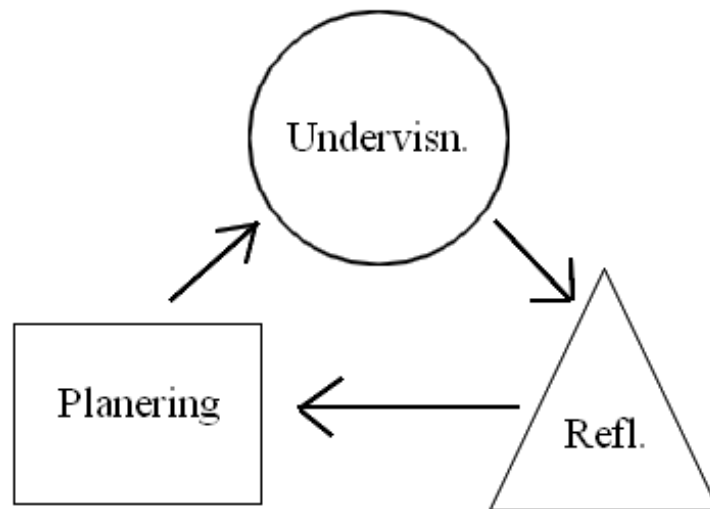
Vad krävs enligt dig föra att lärares arbetssituationer o arb.miljöer skall bli ”harmoniska”? (politiskt, av skolan och av lärarna)

Hur drabbas föremålen för verksamheten (dvs eleverna) av eventuella problem rörande tidsbrist i läraryrket?

Vill du tillägga något ytterligare?

Tack för din medverkan!

Bilaga C. Läraren som utvecklare av sin egen undervisning



Kvalitén i undervisningen gynnas då reflektionstillfället i figuren hålls tillsammans med andra lärare – samarbete är viktigt!