



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Jag ger dig min morgon, jag ger dig min dag

- en kvalitativ pilotstudie om lärares förtroendearbetstid

Stephanie Phillips & Petra Sporre

LAU390

Handledare: Bo G Eriksson

Examinator: Anna-Karin Kollind

Rapportnummer: HT14-2480-04



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Jag ger dig min morgon, jag ger dig min dag – *en kvalitativ pilotstudie om lärares förtroendearbetstid*

Författare: Stephanie Phillips & Petra Sporre

Termin och år: HT-14

Kursansvarig institution: För LAU390 Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Bo G Eriksson

Examinator: Anna-Karin Kollind

Rapportnummer: HT14-2480-04

Nyckelord: Förtroendetid, normativt kontrakt, gränsteori, lärares arbetstid, multitasking, balans.

Syftet med detta examensarbete var att undersöka och beskriva hur lärare hanterar sin förtroendearbetstid utifrån egna och andras förväntningar. Våra frågeställningar berörde hur lärare strukturerar och prioriterar under sin förtroendearbetstid, samt vilka förväntningar de har på sig själva och vilka förväntningar som riktas mot dem.

En empirisk pilotstudie genomfördes genom kvalitativa intervjuer med sex lärare från kommunala skolor i årskurs 4-6. Frågemetoden som användes var Critical Incident Technique. Studien genomfördes under hösten 2014 i Västra Götalandsregionen, i syfte att lyfta lärares arbetsförhållanden ur en allmäändidaktisk och sociokulturell utgångspunkt.

Resultatet visade att lärare upplever att de inte hinner med det de ska och förväntas göra under förtroendearbetstiden. Detta leder till att de arbetar mer än vad de ska. Lärares anställning präglas av normativa kontrakt och gränsen mellan deras arbetsliv och privatliv är svaga.

I vår studie har vi funnit att lärare använder olika strategier och prioriteringar för att hantera arbetet. Prioriteringar ger en känsla av kontroll, vilket minskar stress. Även stöttning inom kollegiet och av ledningen har en god effekt vad gäller känslan av kontroll. Genom att uppmärksamma dessa strategier kan arbetet underlättas, vilket vidare kan resultera i en bättre struktur i lärares arbete. Lärare upplever att det inte finns tid för reflektion och att de inte hinner med alla sina arbetsuppgifter under förtroendearbetstiden. I slutändan kan detta medföra konsekvenser för elever, då lärares förtroendearbetstid går åt till mycket annat än det som enbart rör elevens lärande och utveckling.

Förord

Tillsammans skriver vi detta examensarbete på grundnivå på lärarprogrammet 210 hp, med respektive inriktningar *Människa, natur och samhälle* och *Svenska* mot tidigare åldrar.

Under lärarutbildningen har vi saknat tillräckliga förutsättningar för att få erfarenhet och kunskap kring lärares olika arbetsområden. Främst har utbildningen tagit upp pedagogik och didaktik rörande lektionsinnehåll och lektionsplanering. I vårt möte med lärare uppfattade vi lärares arbetssituation som komplex och svårhanterlig, vilket fick oss engagerade att fördjupa oss i denna. Därför ville vi undersöka hur lärare hanterar sin förtroendetid för att få insikt i en annan del av lärares profession. Examensarbetet har på många sätt varit givande; vi har både utvecklats på det personliga planet och fått insikter i vår kommande yrkesroll - och engagemanget finns kvar.

Vi vill rikta ett stort tack till lärarna som avvarat sin tid och delat med sig av sina erfarenheter och upplevelser till vår studie. Vi vill även tacka Anette Wahlandt och Åsa Jonsén på språkhandledningen för goda synpunkter och råd under skrivprocessen. Slutligen vill vi tacka vår handledare Bo G Eriksson för hans engagemang.

Göteborg, januari 2015

Stephanie Phillips och Petra Sporre

Innehållsförteckning

1. Inledning	6
1.1 Riktlinjer i Läroplan för grundskolan förskoleklassen och fritidshemmet 2011	6
2. Problemformulering	7
2.1 Syfte.....	7
2.2 Begreppet förtroendearbetstid och studiens avgränsning	7
2.2.1 Förtroendearbetstid.....	7
2.2.2 Avgränsning	7
3. Teoretisk anknytning	8
3.1 Arbete och fritid/familj – var går gränsen?	8
3.2 Att finna balans med hänsyn till andras intressen	9
3.3 Det normativa kontraktet – anställningens tysta överenskommelser	10
3.4 Förväntningarnas konsekvenser	11
3.5 Läraren i centrum för det sociokulturella perspektivet på lärande	11
4. Metod och material	12
4.1 Kvalitativ intervju.....	12
4.2 Critical Incident Technique	13
4.3 Urval och avgränsningar.....	14
4.4 Trovärdighet	15
4.5 Etiska hänsyn.....	15
5. Resultat och analys	15
5.1 Lärarnas erfarenheter utifrån konkreta upplevelser	18
5.1.1 Analys: Erfarenheter utifrån konkreta berättelser	19
5.2 Lärarnas erfarenheter utifrån generella upplevelser	20
5.2.1 Lärares förtroendearbetstid och fritid.....	20
5.2.2 Analys av temat: Lärarnas förtroendearbetstid och fritid.....	22
5.2.3 Multitasking eller sekventiellt arbete	23
5.2.4 Analys av temat: Multitasking eller sekventiellt arbete	24
5.2.5 Förväntningar	24
5.2.6 Analys av temat: Förväntningar	25
5.2.7 Ledning och kollegialt samarbete	25
5.2.8 Analys av temat: Ledning och kollegialt samarbete	26
5.3 Sammanfattande analys	26
6. Diskussion och slutsats	28
6.1 Berättelser om konkreta upplevelser	28

6.2 Berättelser om mer generella upplevelser	29
6.3 Utbildningsvetenskaplig relevans.....	30
6.4 Slutsats.....	31
6.5 Vidare forskning.....	32
Referenslista.....	33
Bilaga 1: Intervjuguide	35

1. Inledning

“Du ska bli lärare? Jaha... varför det? Det verkar stressigt och jobbigt. Det är mycket ansvar...” Känner du igen frågorna från ditt umgängesliv? Vad gör lärare under den lektionsfria tiden? Hur hanterar de förtroendearbetstiden? Hur hanterar de andras och sina egna förväntningar?

Under den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) har vi blivit medvetna om att lärarprofessionen innebär fler arbetsuppgifter än vad vi blivit uppmärksammade på under den högskoleförlagda utbildningen (HFU). Lärare vi mött under VFU:n och lärare som uppmärksammas i media har ofta uttryckt att arbetsbördan är för stor i förhållande till tidsutrymmet. Lärarna berättade att arbetsbördan inverkar på hur de kunde disponera sitt arbete och de blev sällan nöjda med kvaliteten på den utbildning de medverkade till.

Lindqvist (2002) talar om ett gränslöst lärararbete som behöver problematiseras (s.172). Enligt honom kan det liknas vid en oändlig historia där det är av stor vikt att finna balans för att undvika utbrändhet (Lindqvist, 2002, s.176). I samtal med flera lärare som vi mött har det framkommit att det finns behov av en tydligare strukturering av den arbetstid som finns utöver undervisningstiden.

Det vi hört och sett har fått oss motiverade att studera hur dessa företeelser upplevs av flera lärare och hur det hanteras på olika skolor. Förtroendetiden är en del av lärarprofessionen som har en direkt inverkan och påverkan på elevers lärande och utveckling, därför är denna studie av utbildningsvetenskaplig- och didaktisk relevans. Genom att synliggöra eventuella strategier som lärare har eller strukturer de befinner sig i, kan lärarprofessionen underlättas och utvecklas. Detta kan i sin tur sannolikt bidra till en kvalitetssäkring för elevers lärande och utveckling.

1.1 Riktlinjer i Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011

I Läroplan för grundskolan förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr11) ges riktlinjer för vad lärares arbete innebär utöver det som direkt har med elevens utveckling och lärande att göra. Förtroendearbetstiden upptas t. ex av lektionsplanering och utvärdering, samt följande uppgifter enligt Lgr11:

”Läraren ska samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen.”
(Skolverket, 2011, s. 14)

”Läraren ska samverka med och fortlöpande informera föräldrar om elevens skolsituation, trivsel och kunskapsutveckling och hålla sig informerad om den enskilda elevens personliga situation och iakttaga respekt för elevens integritet.”
(Skolverket, 2011, s. 14)

”Läraren ska utveckla samarbete mellan förskoleklass, skola och fritidshem, utbyta kunskaper och erfarenheter med personalen i förskola och berörda skolformer, och i samarbete särskilt uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd.” (Skolverket, 2011, s. 14)

”Läraren ska medverka till att utveckla kontakter med mottagande skolor samt med organisationer, företag och andra som kan berika skolans verksamhet och förankra den i det omgivande samhället.”(Skolverket, 2011, s. 15)

I dessa riktlinjer för lärares arbete framgår inte hur lärare ska gå tillväga för att följa dessa riktlinjer.

2. Problemformulering

I detta kapitel presenteras syfte och frågeställningar. Ett centralt begrepp som är betydande och återkommande i examensarbetet kommer även att redas ut, samt avgränsningar som gjorts.

2.1 Syfte

Syftet med detta examensarbete är att undersöka och beskriva hur lärare hanterar sin förtroendearbetstid utifrån de förväntningar som riktas mot dem, samt deras egna förväntningar.

Frågeställningar:

Hur strukturerar lärare arbetet under sin förtroendearbetstid i förhållande till andra krav på deras tid?

Vad prioriterar de? Vad prioriterar de bort?

Vilka förväntningar riktas mot dem? Vilka förväntningar har lärare själva?

Finns det några arbetsuppgifter som lärarna upplever att de inte hinner med? I så fall vilka?

2.2 Begreppet förtroendearbetstid och studiens avgränsning

Nedan presenteras ett för studien återkommande begrepp samt vilka avgränsningar som gjorts.

2.2.1 Förtroendearbetstid

Förtroendearbetstid är den tid då arbetstagaren själv får besluta om när eller var arbetet ska placeras och har förtroendet för detta av sin arbetsgivare (Läraryrket, 2014).

2.2.2 Avgränsningar

Fokus för denna pilotstudie är hur lärare hanterar, strukturerar och prioriterar under förtroendearbetstiden. Med pilotstudie menar vi att vi prövat hur metoden Critical Incident Technique har fungerat för att undersöka vårt syfte och frågeställningar. Vi har även fått information i sakfrågan. Detta har sedan behandlats i teoretisk anknytning, metod och material, resultat och analys och slutligen i diskussion och slutsats. Rektorer eller annan personals perspektiv har inte varit en del av studien. Eftersom vi endast funnit marginellt med litteratur kring förtroendearbetstid har vi valt att behandla annan relevant litteratur som rör arbetsförhållanden generellt. Den forskning vi funnit har främst varit internationell.

3. Teoretisk anknytning

I detta kapitel redovisas begrepp, teorier och tidigare forskning som är relevanta för vår pilotstudies syfte och frågeställningar. Dessa används senare för att för att tolka och förstå intervjumaterialet, vilket sedan redovisas i analys samt kapitlet diskussion och slutsats.

3.1 Arbete och fritid/familj - var går gränsen?

Arbetslivet förändras i hög takt och därför har det uppstått ett behov av nya perspektiv och begrepp. Regleringar som tidigare strukturerat tid och rum, organisationer och arbetsuppgifter som varit fördefinierade faller bort i allt högre grad (Aronsson, Hellgren, Isaksson, Johansson, Sverke, Torbiörn, 2012, s. 127, 129). Detta innebär att arbetsuppgifterna måste formars av den anställde istället. Det blir upp till individen att avgränsa sig, samt att sätta gränser i tid och rum (Aronsson et al., 2012, s. 127, 129). Organisatoriska och psykologiska gränser förflyttas i takt med att samhället förändras (Aronsson et al., 2012, s. 127, 129). Inom lärarprofessionen är arbetstiden delvis reglerad. Lärares arbetstid består av både reglerad arbetstid och förtroendetid (Lärarnas riksförbund, 2014). Förtroendetid är den tid arbetstagaren själv får besluta om; när eller var arbetet ska placeras och har förtroendet för detta av sin arbetsgivare (Läraryrket, 2014).

Inom lärarprofessionen har också arbetslivet förändrats; i en internationell studie av Hargreaves (1998) beskrivs hur lärares arbete förändrats. Tidigare associerades lärares arbete främst med undervisning, vilket fortfarande är den mest förekommande uppfattningen av professionen. Han menar dock att det skett en förändring inom lärarprofessionen, att den blivit mer komplex. Lärarprofessionen ingår i fler sociala relationer beträffande elever (s. 30). Kernell (2008) skriver vidare att läraryrket kännetecknas av mänskliga relationer. Dessa går inte att förutse och kan te sig på många olika sätt, vilket gör yrket mycket komplext. En lärare blir aldrig färdig, eftersom det alltid finns något mer att göra och nya utmaningar att ta sig an. Därför är lärare i riskzonen att arbeta alltför intensivt (s.18).

Det finns olika teorier som beskriver hur arbetsliv och privatliv samspelar och påverkar varandra (Aronsson et al., 2012, s. 81). En teori som tar fasta på samspelet mellan familj och arbete är rollteorin. När krav från arbete och krav från familjen inte går att kombinera uppstår stress och påfrestningar till följd av att man inte lyckats balansera de olika rollerna (Aronsson et al., 2012, s. 83). Utövandet av den ena rollen blir svårare då det finns krav från arbets- och familjeroller som är motstridiga (Aronsson et al., 2012, s. 84). Enligt forskning verkar den anställde oftare uppleva en konflikt mellan sitt arbete och sin familj om det finns en stress från arbetet, än om det finns en stress från familjen (Aronson et al., 2012, s. 82). Att inneha för många roller kan upplevas som en belastning, men om aktiviteterna är positiva tycks kvaliteten överväga tidsåtgång och antal roller (Aronsson et al., 2012, s. 85). Mellan olika roller finns det gränser, exempelvis mellan arbetsroll och familjeroll (Aronson et al., 2012, s. 129). Gränsteorin beskriver hur dessa skapas, upprätthålls och motiveras av människor, samt hur de skyddas, trotsas och omskapas (Aronson et al., 2012, s. 129). Gränser kan vara olika starka och flexibla mellan olika roller. Om gränsen är svag är det lättare att det sker integrering och genomträngningar än genom starka gränser (Aronsson et al., 2012, s. 129). Denna teori grundas i ett socialkonstruktivistisk antagande om att människor själva skapar sina villkor i livet och arbetet (Aronson et al., 2012, s. 129).

3.2 Att finna balans med hänsyn till andras intressen

Kernell (2008) menar att undervisningsyrket innebär en yrkesutövning som måste ta hänsyn till olika perspektiv och nivåer inom verksamheten. Detta innebär att verksamheten snarare handlar om att hantera dilemman än att lösa problem (s.15). Verksamheten innebär att ta hänsyn till och väga olika parter intressen mot varandra; elevernas, kollegornas, arbetslagets, styrdokumentens mål, krav och riktlinjer, samt föräldrarnas intressen. Läraren måste hela tiden ha andra verksamheter, anspråk och planeringar i åtanke. Olika anspråk, intressen och perspektiv leder till vad som bedöms rätt eller fel (Kernell, 2008, s.16). Lärare kan dock aldrig uppleva att de fullt ut lyckats eftersom det alltid kan finnas andra perspektiv, anspråk och intressen som har en annan betydelsefull uppfattning (Kernell, 2008, s. 17). Samtidigt lyfter Kernell (2008) att den professionella kompetensen och ambitionen bör vara att förstå verksamhetens komplexitet och omvandla upplevelsen av otillräcklighet till att se det som en utmaning (s. 19).

Begreppet multitasking tas upp som centralt i lärarprofessionen i en studie av Brante (2009). Med begreppet avses att lärare hela tiden arbetar simultant med flera arbetsuppgifter. Detta arbetssätt påverkar lärares situation, tänkande och medvetande (Brante, 2009, s. 435). Att lärare hanterar många olika arbetsuppgifter, kan ses som någonting positivt då lärare kan anses vara flexibla och tillgängliga för andra. Det kan även ses som problematiskt då det kan leda till stress (Brante, 2009, s. 435). Lärare tänker även på sitt arbete under sin fritid, samtidigt som de gör något annat. De släpper oftast inte heller arbetet under pauser och de tar inte alltid vara på sin rast som de har rätt till (Brante 2009, s. 433).

Många lärare upplever skuld känslor förknippat till sin profession (Hargreaves, 1998, s.153). Skuld känslor kan leda till positiva konsekvenser som gestaltar sig i omtanke och omsorg, men då skuld känslan omger lärarens beteende gestaltas den i ineffektivitet och ett oprofessionellt bemötande. Eftersom lärares skuld känslor ter sig djupgående och komplexa kan de upplevda känslorna ge olika konsekvenser. Dessa känslor kan både leda till motivation och utveckling, men kan även resultera i frustration och vidare förlamning i både yrkes- och privatlivet (Hargreaves, 1998, s.153). På ett konstruktivt sätt kan skuld känslor emellertid elimineras genom att klargöra sina prioriteringar och begränsningar (Hargreaves, 1998, s.169). Skuld känslor är relaterade till en individs medvetenhet om att ha kommit i konflikt med normer eller regler som individen själv godkänner. Även vetskap om att andra känner obenägenhet, ilska eller stark motvilja leder till skuld känslor (Egidius, 2008).

Hargreaves (1998) presenterar olika typer av prioriteringar lärare gör i sitt arbete under den undervisningsfria tiden. Han menar att lärare ofta anser att den undervisningsfria arbetstiden är deras egen tid, vilken helst ska ägnas klassrelaterade ändamål. Oftast ägnar lärare denna tid till att lägga upp lektioner. Planering och samtal med kollegor är något som lärare dock prioriterar bort, eftersom de anser att detta inte hinns med. Mer långsiktig planering arbetar lärare med i sin hemmiljö, eftersom den undervisningsfria arbetstiden ofta går åt till att planera de mest närliggande lektionerna (s.194).

För att kunna förhindra att stress uppstår krävs en balans mellan arbetskrav samt möjligheten att kontrollera dessa krav (Aronsson et al., 2012, s. 138). Inom arbetslivet beskriver kravkontroll-modellen hur kombinationen av höga krav och en låg känsla av kontroll leder till stress. I detta avseende innebär ordet "kontroll" individens egen påverkan på sina arbetsuppgifter och metoder. Stress innebär att kroppens funktioner anpassar sig till psykiska eller fysiska ansträngningar. Då individen upplever balans mellan krav som ställs och

kapacitet att hantera dessa krav, kan stress upplevas positiv och stimulerande av individen. Däremot kan stress upplevas negativ då individen upplever att hen inte kan hantera de krav som ställs (NE, 2014). För att förhindra uppkomsten av stress är att kunna säga nej (Vårdguiden, 2014). Det finns även sätt att skapa balans mellan sin arbetsroll och sin privata roll/familjeroll. Olika personer har olika strategier för att hantera balansen mellan yrkesliv och privatliv. Dessa strategier kan vara mentala eller praktiska. (Aronsson et al., 2012, s. 129). Sådana strategier kan vara att acceptera, att be om hjälp, att uttrycka känslor för andra, samt att planera i förväg (Aronsson et al., 2012, s. 129). Hur arbetet organiseras har även betydelse för hur individer mår. Genom god organiserad struktur på arbetsplatsen kan uppkomst av stress förhindras, vilket kan verka hälsofrämjande. För att skapa balans mellan arbetsliv och privatliv krävs att individen accepterar sin situation, kan be om hjälp, uttrycka sina känslor och planera iförväg. För att kunna konfrontera nya utmaningar är vila och återhämtning nödvändigt för individen (Aronsson, Svensson & Gustafsson 2013, s. 220).

3.3 Det normativa kontraktet - anställningens tysta överenskommelser

På arbetsplatser finns det andra faktorer som kan påverka de anställda i sitt arbete förutom det som står i anställningskontraktet. Zetterberg (1983) har utvecklat begreppet osynligt kontrakt som Aronsson et al. (2012) knyter an till och benämner det normativa kontraktet (s.116-118). Aronsson et al. (2012) tar även upp benämningen psykologiskt kontrakt kopplat till Zetterbergs begrepp osynligt kontrakt (s. 116-118). Begreppet psykologiskt kontrakt förklarar hur en anställning även kan innebära ett osynligt kontrakt för den anställde. Med det menas att människor har individuella och subjektiva tolkningar och upplevelser av vad deras anställningar innebär, samt vilka rättigheter och skyldigheter de har. Detta tar sig uttryck i outtalade överenskommelser eller så kallade psykologiska kontrakt (Zetterberg 1983 i Aronsson et al., 2012, s. 116-117). Individens värderingar, förväntningar och tidigare erfarenheter har en inverkan på det psykologiska kontraktet, vilket gör att det psykologiska kontraktet kan se mycket olika ut för olika individer (Zetterberg 1983 i Aronsson et al., 2012, s. 118). Då flera individer i samma arbetsgrupp har samma eller liknande tolkningar och upplevelser av vad anställningen innebär, uppstår ett ömsesidigt och förenat outtalat kontrakt inom arbetsgruppen (Zetterberg 1983 i Aronsson et al., 2012, s. 116-117). Detta kallas för det normativa kontraktet (Zetterberg 1983 i Aronsson et al., 2012, s. 116-117). Exempelvis kan det normativa kontraktet innebära att de anställda alltid slutar en halvtimme tidigare eller kanske inte har någon rast alls, trots att det står fasta tider i det fysiska anställningskontraktet (Zetterberg 1983 i Aronsson et al., 2012, s. 116-117).

Det normativa kontraktet i skolans verksamhet kan problematiseras och beskrivas såhär:

“Den diffusa och oavslutade karaktären hos lärarens arbete bör stramas upp genom att man på varje skola skapar en kollegial miljö där man gemensamt utformar de professionella normerna och gränserna, samtidigt som målet är kontinuerlig utveckling och förbättring. I sådana miljöer kan lärarens yrkesliv och privatliv förenas på ett sätt som befrämjar mognad och gör det möjligt att diskutera problem utan rädsla för negativa reaktioner eller bestraffningar” (Hargreaves, 1998, s. 170).

3.4 Förväntningarnas konsekvenser

Hur en person agerar i en situation kan kopplas till vad personen har för förväntningar av situationen. William Isaac Thomas och Dorothy Thomas formulerade denna teori vilket kommit att kallas för Thomas teoremet;

“The ‘facts’ do not have a uniform existence apart from the persons who observe and interpret them. Rather, the ‘real’ facts are the ways in which different people come into and define situations”

(...)

“If men define situations as real, they are real in their consequences”. (Thomas & Thomas, 1928, s. 527)

Enligt Thomas och Thomas (1928) bestäms verklig fakta av en individs inställning till situationen samt hur individen definierar situationen. Det vill säga; om individen definierar situationer som verkliga, så är situationer verkliga i deras betydelse. Detta kan komma till uttryck i att den objektiva verkligheten tar den subjektiva uppfattningens form, eftersom den subjektiva uppfattningen är den riktiga för individen. Det kan finnas en stor skillnad mellan hur situationen ser ut för andra och hur individen upplever den (s. 527).

Det är när det oväntade händer som personer blir varse vilka normer de har. Därför har vi valt Critical Incident Technique (CIT) som frågemetod. Den tar fasta på personers egna erfarenheter av det oväntade och de kan med den utgångspunkten redogöra för vad de gjorde, tänkte och vad som hände. Där normerna kommer i konflikt, kan vi se vilka normerna är.

3.5 Läraren i centrum för det sociokulturella perspektivet på lärande

Det sociokulturella perspektivet på lärande sätter eleven i centrum. I denna studie vill vi på motsvarande vis sätta läraren i centrum för sociokulturell analys. Fokus är lärares förtroendearbetstid och hanterandet av den när tiden inte räcker till i den sociokulturellt definierade situationen.

Utmärkande för det sociokulturella perspektivet är att individen både beskrivs som biologisk och sociokulturell. Med det menas att det finns ett samspel mellan det som för individen är fysiskt och psykiskt givet samt den kommunikativa förmågan och förmågan att skapa medierande verktyg och redskap. Alltså sker den sociokulturella utvecklingen på ett kollektivt plan, samtidigt som lärande och utveckling hos individen sker inom ramen för den sociokulturella utvecklingen (Säljö, 2010, s.231). Språket är förutsättningen för att lärande och tänkande existerar:

”Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är kommunikativa processer förutsättningar för människans lärande

(...)

Språket blir i detta perspektiv en länk mellan det yttre (kommunikationen med andra) och det inre (tänkandet)”

(Dysthe, 2003, s. 48-49)

I Lgr 11 finns riktlinjer för hur lärare ska samverka med andra lärare samt föräldrar, ”utveckla samarbete mellan förskoleklass, skola och fritidshem”, ”hålla sig informerad om den enskilda elevens personliga situation”, ”särskilt uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd” samt

”utveckla kontakter med mottagande skolor samt med organisationer, företag och andra som kan berika skolans verksamhet” (Skolverket, 2011, s.14-15). Samtliga riktlinjer kräver att lärare kommunicerar med alla dem de ska samverka, samarbeta med och uppmärksamma. Skapandet och upprätthållandet av dessa relationer kräver att lärare lär känna de människor som är involverade och kommunicerar med dessa. Som tidigare nämnts framhåller Kernell att lärarprofessionen kännetecknas av mänskliga relationer, den ingår i många relationer med utgångspunkt i elverna (Kernell, 2008, s. 18, 30).

Hur komplex en kultur eller ett samhälle är beror på faktorer som vilken arbetsbelastning som finns och vilken social organisation (Säljö, 2010, s. 38). Vilken arbetsbelastning lärare har och hur deras arbete organiseras socialt har en inverkan på hur komplex lärandekulturen i skolan kan bli. För att kunna skapa medierande redskap och anpassa undervisningen för varje enskild individ krävs tid för reflektion, tid för planering och samarbete kring varje elev med andra involverade. Både Kernell (2008) och Hargreaves (1998) beskriver förändringar som skett i läraryrket, Aronsson et al. (2012) talar om förändringar i arbetslivet i stort. Det är i relation till att en förändring skett inom skolans verksamhet och lärarprofessionen vi sätter in läraren i det sociokulturella perspektivet. Hur kan lärare lära av den förändrade lärarprofessionen och verksamheten, betraktat utifrån det sociokulturella perspektivet?

4. Metod och Material

I detta kapitel redovisar vi vår metod, tillvägagångssätt och genomförande, samt etiska aspekter vi tagit hänsyn till.

I syfte att tolka och förstå hur lärare hanterar, strukturerar och prioriterar under sin förtroendetid utifrån egna och andras förväntningar, har vi gjort en empirisk studie. Denna studie har baserats på kvalitativa intervjuer med frågor ställda utifrån Critical Incident Technique (CIT). Valda teorier kommer relateras till de data som de kvalitativa intervjuerna genererar, vilket i sin tur kan leda till en analytisk generalisering för en studies problemformulering. Den analytiska generaliseringen av resultaten kan förväntas lyfta generella perspektiv kring problemformuleringen som även kan berätta något om en större population. Detta är syftet för en kvalitativ studie (Esaiasson, 2007, s.182). För att beskriva hur lärare hanterar, strukturerar och prioriterar under sin förtroendetid utifrån egna och andras förväntningar, har vi utgått från didaktiska och sociologiska teorier, vetenskapliga artiklar samt relevant litteratur.

4.1 Kvalitativ Intervju

De kvalitativa intervjuerna har genomförts med sex lärare i årskurs 4-6 ifrån olika kommunala skolor i Västra Götalandsregionen. Varje intervju tog 30-45 minuter att genomföra. Intervjuerna har genomförts i ostörd miljö på intervjupersonernas arbetsplats och på Göteborgs Universitet.

För att kunna behandla den data som framkommit har intervjuerna spelats in med ljudupptagare. Fördelen med att spela in intervjuer är att det går att lyssna på dem flera gånger efteråt och att reflektera över svar och tonfall. Då enbart anteckningar görs under intervjun finns det risk att gå miste om det intervjupersonen säger (Trost, 2010, s. 74). En kritisk aspekt med inspelningar är dock att det är tidskrävande att lyssna igenom dem i efterhand.

En problematik vi funderat kring är att intervjupersonen kan gå med på att bli inspelad utan att känna sig bekväm med det. Dock glömmar de flesta personer ändå att de blir inspelade (Trost, 2010, s. 75). Inspelningsfunktionen på en mobiltelefon har använts för att intervjupersonerna skulle uppleva inspelningsmomentet mindre störande, eftersom mobiltelefoner är ett naturligt inslag i vardagen. Genom att vara två under intervjun har vi kunnat erhålla mesta möjliga information. Kvaliteten på intervjun kan bli bättre med en större förståelse och informationsmängd än med en intervjuare. Med två intervjupersoner kan mer uppmärksammas (Trost, 2010, s. 67; Stukat, 2011, s. 46). Under intervjuerna har en av oss intervjuat och en antecknat. Intervjupersonen får chans att fritt reflektera och svara utan att påverkas av andra intervjuade då intervjun sker enskilt. Även känsliga data är lättare att få fram om intervjun genomförs enskilt (Trost, 2010, s. 68).

4.2 Critical Incident Technique

Som frågemetod har vi valt att utgå från Flanagans (1954) Critical Incident Technique (CIT). CIT används för att ta reda på vad en intervjuperson gör och prioriterar utifrån minnen av kritiska händelser (Flanagan, 1954, s.355; Kain, 2004, s.75). CIT är en procedur som används för att samla in specifika beteenden hos intervjupersoner i en viss definierad situation (Flanagan, 1954, s. 355). För att komma åt det man söker efter ställs frågor där intervjupersonen får gå tillbaka till en kritisk händelse. I vårt fall karaktäriseras de kritiska händelserna av att läraren upplevt tidsbrist till följd av att personens arbetsinsats inte gått att uppfylla under tillgänglig tid. Personen får så precist som möjligt återberätta en händelse av negativ eller positiv karaktär. Denna följs sedan upp av frågor om vad personen gjorde i den stunden, hur och varför (Kain, 2004, s.75). På detta sätt kan viktiga aspekter synliggöras, vilka hade varit problematiska att nå fram till genom direkta frågor. Genom att ställa frågor på detta sätt undviks att intervjupersonen ger svar som de förväntar sig att intervjuaren vill ha istället för att tala om det som hen upplever som viktigt. Det kan handla om att få reda på saker som den tillfrågade gör rutinmässigt. Att fråga personen hur hen prioriterar kan vara problematiskt då detta är någonting som ofta görs rutinmässigt utan eftertanke. I analysen av intervju svaren kan ny intressant fakta dyka upp (Kain, 2004, s. 71). Genom att inleda frågorna med "Berätta för mig om..." öppnar intervjupersoner upp sig och kan själva styra intervjun samtidigt som de får syn på vad de själva anser är viktigt att lyfta fram (Kain, 2004, s.78). CIT kan med fördel användas i ett tidigt skede i syfte att förstå ett fenomen. Frågor som kan behöva uppmärksammas och utforskas vidare kan upptäckas genom metoden (Kain, 2004, s. 78).

Vidare har vi utformat våra intervjufrågor utifrån riktlinjer för kvalitativa intervjuer baserade på metodlitteratur av Stukat, Trost och Esaiasson (Esaiasson, 2007; Stukat, 2011; Trost, 2010). För att nå fram till mer omfattande svar har vi formulerat öppna frågor, exempelvis: "Kan du berätta om...", "Kan du ge exempel på..." (Esaiasson, 2007, s. 298-299). Då det blivit en tystnad eller paus i intervjusituationen har vi hållit kvar tystnaden, eftersom denna tystnad kan innebära att intervjupersonen utvecklar eller utökar sitt svar (Trost, 2010, s.97). För att få intervjupersonen att utveckla sina svar och svara på frågan om varför, har vi ställt preciserande frågor såsom: "Hur menar du då?" "Berätta vidare..." (Trost, 2010, s. 102-104). För att undvika att påverka intervjupersonernas svar har vi använt oss av vad vi kallar intetsägande svar; då intervjupersonerna varit osäkra kring någon intervjufråga och ställt motfrågan om vad vi menar med frågan, har vi svarat att det är de själva som avgör vad frågan innebär (Trost, 2010, s. 85). I en kvalitativ intervju kan man upptäcka att svaren på frågorna kan leda in på nya intressanta spår. Frågorna ska därför komma som följd av svaren, vilket betyder att man kan få ett svar på en fråga som var tänkt till en annan fråga (Trost, 2010,

s.72). En färdigformulerad frågeordning får inte styra intervjun eftersom ett naturligt samtal ska skapas (Trost, 2010, s. 71). Själva intervjun behöver nödvändigtvis inte vara särskilt strukturerad, dock är det av stor vikt att intervjuguiden är lämplig och logisk för intervjuaren (Trost, 2010, s. 72). Intervjuguiden kan då med fördel ändras om det framkommer att den behöver det efter de första intervjuerna (Trost, 2010, s. 72). Direkt efter samtliga intervjuer har anteckningar gjorts för att analysera den data som framkommit. Då intervjuerna genomförts transkriberades de noggrant och ordagrant. Transkriptionerna kategoriserades sedan för att analyseras ytterligare, vilket ledde till ett antal teman som senare presenteras i kapitlet diskussion och slutsats. Intervjupersonerna benämns intervjupersoner i detta kapitel, vid fiktiva namn i resultat- och analyskapitlet och lärare i kapitlet diskussion och slutsats.

4.3 Urval och avgränsningar

Under denna rubrik kommer vi redogöra för urval och avgränsningar i metodöverväganden, dataanalys och presentation kring valet av intervjupersoner.

För att få en spridning av resultatet har vi gjort ett urval av lärare från olika kommunala skolor i Västra Götalandsregionen. Detta för att undvika att få en alltför ensidig uppfattning som kan råda på en och samma skola (Stukát, 2011, s. 63). I urvalet av intervjupersoner har avgränsning gjorts till verksamma lärare i årskurs 4-6 i grundskolan. Urvalet har begränsats till lärare för årskurs 4-6 (mellanstadiet) eftersom deras professionsutövning liknar varandras. Antagligen ser lärarens professionsutövning olika ut inom skolans olika stadier (låg-, mellan- och högstadium) i olika avseenden. Exempelvis kan föräldrakontakten tänkas vara mer och mindre frekvent inom de olika stadierna årskurs 1-3, 4-6 och 7-9; lärares kontakt med föräldrar kan den tänkas vara olika frekvent inom de olika stadierna. Elevers behov av stöttning av vuxen eller lärare vid exempelvis konflikt kan tänkas vara större eller mindre. Lärares samverkan med andra yrkesgrupper kan även tänkas se olika ut. Även arbetsuppgifter och tidsåtgång för olika moment kan tänkas vara ungefär densamma inom de olika stadierna samt att lärare inom de olika stadierna följer samma centrala innehåll, mål och kunskapskrav i Lgr11.

För att få ett så tillförlitligt urval som möjligt, samt för att kunna nå en så stor teoretisk spridning som möjligt har intervjupersoner av olika kön, ålder och erfarenhet valts ut. Dessa faktorer kan antas påverka intervjupersonernas upplevelser och erfarenheter. Ett mindre antal intervjupersoner är att föredra då det gäller kvalitativa intervjuer eftersom materialet blir mer hanterbart och en bättre överblick innehas (Trost, 2010, s. 143).

Alternativa metodval är enkätundersökning, observation, fokusgrupper, experiment. Anledningen till varför vi inte baserat vår studie på en enkätundersökning är att denna metod inte skulle genererat tillräckligt utvecklade svar (Esaiasson, 2007, s. 259). Både tidsaspekten, etiska aspekten och problemformuleringens komplexitet är anledningen till att vi inte utförde observationer som metod. Dels skulle det antagligen ta för lång tid att få ut relevant data ur observationer. Dels skulle observation som metod innebära att vi behövde följa med intervjupersonerna till deras hem då deras arbete under förtroendearbetstiden kan ske där. Dessutom är det lärarnas förväntningar och prioriteringar vi vill undersöka, vilket är svårt att undersöka genom observationer.

4.4 Trovärdighet

Vi har prövat hur frågemetoden Critical Incident Technique har fungerat för att undersöka vårt syfte och frågeställningar. Dock har vi inte fullt ut lyckats implementera denna frågemetod. Därmed har vi inte uppnått full reliabilitet (tillförlitlighet); dvs. vi har inte fullt ut lyckats ställa tillräckligt många frågor om när, samt preciserande frågor som nått fram till de kritiska händelserna, vilket är syftet med CIT (Flanagan, 1954, s. 355; Trost, 2010, s. 131). Vi fångades alltför lätt av de intervjuades berättelser som inte var knutna till någon kritisk händelse. Därför bör denna studie betraktas som en pilotstudie, som ger stöd för att utforma en senare större studie (Esaiasson, 2007, s. 36). Eftersom antalet intervjupersoner är för litet har inte teoretisk mättnad kunnat uppnås. Teoretisk mättnad innebär att studien funnit alla betydelsefulla kategorier av tankar och olika förhållningssätt som är möjliga kring fenomenet (Esaiasson, 2007, s. 190-191). En större studie kommer visa på fler av dessa. Däremot har urvalsprocessen och metodiken skett med hänsyn till validitet (giltighet), dvs. studien mäter det den avser att mäta (Esaiasson, 2007, s. 61). Genom vår frågemetod var det intervjupersonerna som valde vad de själva ville förmedla. Vi fann inga skäl att misstro deras berättelser. Deras svar anser vi därmed vara valida. En kritisk aspekt av studien är att den genomfördes under en period då lärare generellt sett har mycket att göra, vilket var i slutet av terminen. Hade studien genomförts under någon annan del av läsåret finns en möjlighet att ett annat resultat hade framkommit.

4.5 Etiska hänsyn

Då vi genomfört våra intervjuer har vi följt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. De intervjupersoner som deltagit har informerats om studien och dess syfte, att vi tar hänsyn till deras integritet, i vilket syfte deras svar i intervjuerna kommer användas, samt att ljudupptagningarna endast används av oss som genomfört studien. Intervjupersonerna har gett oss sitt godkännande att delta i studien. De är ytterligare informerade om att vi är studenter vid Göteborgs Universitet. Med hänsyn till intervjupersonernas integritet avses anonymitet, konfidentialitet och tystnadsplikt. Ingen annan kommer känna igen den intervjuade eller hans namn, inget av det som sagts under intervjun förs vidare och vi ser till att detta skydd upprätthålls (Vetenskapsrådet, 1990). I detta examensarbete har intervjupersonerna fått fiktiva namn.

5. Resultat och analys

Att nå fram till de kritiska händelserna med CIT som frågemetod var svårare än vi trodde. I efterhand ser vi att denna metod kräver mer övning. För att nå fram till lärarnas erfarenheter utifrån frågor om kritiska händelser krävs mer preciserade frågor än de vi ställde. Vi lät lärarna styra samtalet i stor utsträckning. Deras berättelser fann vi mycket intressanta, vilket ledde till att vi ställde för få preciserande frågor. Delvis lyckades vi nå fram till lärarnas berättelser om förtroendearbetstiden genom frågor med utgångspunkt i kritiska händelser, vilket är syftet med CIT-frågor. I våra intervjuer nådde vi dock främst fram till lärarnas berättelser om generella upplevelser, eftersom vi fann dessa intressanta och ställde för få preciserande frågor. Eftersom vi inte fullt ut nådde fram till vår frågeställning kring hur lärare prioriterar under sin förtroendetid, har vi valt att redovisa vårt resultat i två större kategorier kopplade till prioriteringar.

De resultat vi fann utifrån frågor om kritiska händelser presenterar vi under rubriken **Lärarnas erfarenheter utifrån konkreta upplevelser**, samt i diskussion och slutsats under rubriken **Berättelser om konkreta upplevelser**. Dessa resultat är de mest intressanta för vårt syfte och problemformulering eftersom de framkom genom frågemetoden CIT. Eftersom lärarna berättat vad de konkret erfart utifrån kritiska händelser av positiv eller negativ karaktär, benämner vi dessa erfarenheter fortsättningsvis för erfarenheter utifrån konkreta upplevelser.

Med generella upplevelser menar vi berättelser där lärarna berättar generellt kring sina upplevelser av förtroendearbetstiden. Dessa tog vi även fasta vid eftersom de var relevanta för vårt syfte och frågeställningar. Utifrån lärarnas generella berättelser utvecklades följande teman; **Förtroendetid och fritid, Multitasking eller sekventiellt arbete, Förväntningar och Ledning och kollegialt samarbete**. Dessa teman presenteras under rubriken **Lärarnas erfarenheter utifrån generella upplevelser** samt analyseras i diskussion och slutsats under rubriken **Berättelser om mer generella upplevelser**.

I framställningen av intervjuresultaten ger vi läsaren möjligheten att bedöma vår objektivitet/subjektivitet i våra tolkningar av dessa. Detta har vi gjort genom att framställa intervjuresultaten så nära transkriberingen som vi funnit möjligt men samtidigt lättförståeligt. De olika resultatdelarna avslutas sedan med analyser av resultaten för att visa på våra tolkningar av dessa. En fördjupad analys ges sedan i kapitlet diskussion och slutsats.

I analysen tar vi fasta på det psykologiska- och normativa kontraktet, inom vilka lärande och utveckling sker. De normativa- och psykologiska kontrakt som lärare befinner sig i innebär prioriteringar gentemot elever, föräldrar, kollegor och ledning, samt prioriteringar angående reflektion och vidareutveckling. Genom att betrakta lärarnas prioriteringar kan vi sedan se vilka normer som kolliderar. I resultatredovisningen har vi därför kategoriserat vad lärarna prioriterar samt prioriterar bort utifrån det psykologiska- och normativa kontraktet. För att tydliggöra detta använder vi oss av markeringar i resultatets löpande text. Tecknet (+) avser vad lärare prioriterade och tecknet (–) avser vad lärare prioriterade bort. Exempelvis innebär **+Elever**, att lärare prioriterar elever i ett fall. **–Elever** innebär således att elever prioriteras bort i ett annat fall.

Som vi nämnt i kapitlet metod och material använde vi oss av pauser, preciseringar samt det vi kallar intetsägande svar. Att intervjua på detta sätt kan leda till att intervjupersonerna utvecklar och förtydligar sina svar och berättelser (Trost 2010, s. 85, 113-114). Nedan ges exempel transkribering som visar hur CIT använts tillsammans med pauser, preciseringar samt det vi kallar intetsägande svar. Följande utdrag från vår transkribering visar ett exempel på ett intetsägande svar; intervjupersonen ställer frågan “jag vet inte vad jag ska säga om det” och får svaret: “Det som du tycker”. Svaret är vagt och överlåter tolkningen av frågan till intervjupersonen. Längre ner i transkriberingen visar hur frågan om “när” (CIT) leder till att intervjupersonen berättar utifrån en kritisk händelse, i detta fall av positiv karaktär. Hen berättar vad som konkret har erfarts. Vidare visar exemplet på att “Mm” och “...” pauser leder till att intervjupersonen fortsätter att berätta, fördjupar sin berättelse samt styr intervjuens innehåll. Exemplet visar även på hur den preciserande frågan “Hur menar du då?” leder till att intervjupersonen ger ett mer utvecklat svar. Se exemplet nedan:

Intervjuare: Vad är förtroendetid för dig?

Intervjuperson: Jag tror att det är lite mer än 45 timmar som vi har som arbetstid - och det är formellt. Ehhmm - aaa jag vet inte mer vad jag ska säga om det hehe?

I: Det som du tycker

IP: Ja, ja, ja - det liksom det vet jag ju, eh, menea... förtroendetiden ehm... ehhhh... den är ju ee... jaa... den räcker inte till.

I: Mm...

IP: Eh absolut inte, så att man jobbar ju på övertid på sin fritid så att säga. Jättemycket.

(...)

I: När kände du dig senast riktigt nöjd under förtroendearbetstiden? När du arbetade med något du gjorde eller något som hände...

IP: Under förtroendearbetstiden just?

I: Mm...

IP: öhm jooeee... det gjorde jag i söndags

I: Mm...

IP: när jag rättade - inte rättade, bedömde eh 46 eh prov i fysik

I: Mm...

IP: då var jag väldigt nöjd

I: Mm...

IP: fast det va på min söndagstid om man säger så

I: Mm...

IP: därför att jag hade bestämt mig för att barnen skulle få veta det, dom hade provet i fredags och de skulle få veta det snabbt.

I: Mm...

IP: och då gjorde jag det och det är ju liksom ingen som tackar mig för det det är ju bara ren dumhet egentligen - därför att eh ehhh jag hade inte alls behövt göra det - för dom, för deras skull så dom ville så eh - jag vet att dom ville veta det. Och då gjorde jag det.

I: Mm...

IP: Och det var inte bra.

I: Hur menar du då?

IP: Det var inte bra för min eh för min eh familjs skull eller min fritids skull naturligtvis, men ehm om något är roligt så - för att jag tycker det är väldigt roligt att jobba, då gör jag det gärna. Och så känner jag liksom aa men har jag betat av detta, nu gör jag detta och jag gör det snabbt nu på söndag för att - eller snabbt, det tog ganska lång tid. eh jag ee jag jobbar på det sättet, nu ska detta göras- och då får det va ehm då får ju det va då får ju det göras - och det var inte förtroendetid, jag gjorde det på.

5.1 Lärarnas erfarenheter utifrån konkreta upplevelser

Under denna rubrik redovisas intervjupersonernas erfarenheter utifrån konkreta händelser samt vår analys av dessa. Dessa berättelser framkom genom CIT-frågor.

Maria berättar om senaste gången hon hade förtroendetid:

“... så satt vi och planerade ett föräldrasamtal (+**Föräldrar**) (...) och sen efter det gör jag ju min förtroendetid och det är på bekostnad att jag inte åker med min egen unge på fotboll till exempel och såna saker (-**Fritid/Familj**) .”

Kerstin berättar om senaste gången hon kände sig nöjd under förtroendetiden:

“... jag hade bestämt mig för att barnen skulle få veta det, dom hade ju provet i fredags och de skulle få veta det snabbt (+**Elever**) (...) det var inte bra för min eh min eh familjs skull eller min fritids skull naturligtvis, men ehm om något är roligt så-för jag tycker det är väldigt roligt att jobba, då gör jag det gärna (-**Fritid/Fritid**)”.

... och senaste gången hon upplevde att hon inte hann med:

“när förtroendetiden egentligen slutar (...) samtidigt som jag eh förbereder mina samtal som jag ska ha nu, samtidigt då så tar jag hand om elever som är kvar i skolan så eh samtidigt svarar jag på mail och samtidigt då ehm pratar jag med min kollega så för att vi ska planera morgondagen (+**Elever, +Föräldrar, +Kollega**)”

Fredrik berättar om senaste gången han hade förtroendetid:

“... senast, då använde jag min förtroendetid till samtal, utvecklingssamtal som vi är mitt uppe i nu då (+**Föräldrar**) (...) den förtroendetiden är ju egentligen en möjlighet för mig att amen planera undervisningen eller göra sånt som jag väljer själv i det här fallet så stal jag ju den tid ehm och hade samtal (...) då hade vi nån slags samplanering för vi hade lite /paus/ temaplanering i SO så då satt vi och planerade tillsammans och kollegan då (+**Kollega**) (...) så behövde vi vara helt överens om hur det skulle se ut”

... och senaste gången han upplevde att han inte hann med:

“... vid juletid ska det ju fram lite saker som man ska, jaa göra lite trevligare i klassrummet så (...) så hade vi haft lite större, eh konflikt, som vi behövde då, samprata oss, då prata ihop oss om då för vi skulle kunna prata med dom andra eleverna då på var sitt håll, vi behövde säga samma sak då (+**Kollega, +Elever**) (...) ehm och så blev klockan kvart i sex och min partner ringde och sådär vart är du nånstans? och så, att man skulle iväg på nåt så att då fick man skippa den grejen (+ **Fritid/familj**)”

Johan berättar om när han kände att han inte hann med senast:

”... det känner jag väl just nu att jag inte hinner med egentligen /skratt/. Imorgon har jag liksom tre timmar svenska som jag inte riktigt eh vet hur jag ska planera (...) det är inte mycket att göra, faktiskt. Jag kan inte hjälpa att det är såhär, känner jag faktiskt (...) det hade varit en annan sak om vi hade haft planering mer emellan lektionerna och sådär” (...) jag lägger ju all min rast i skolan kan man säga, på att planera-det gör ju nästan alla lärare på min

skola. Jag har ju 30 minuters rast om dagen mene (...) men /paus/ jag känner att det eh, det vinner jag inte så mycket på egentligen, och jag blir inte direkt lugnare för att jag sitter och dricker kaffe eller någonting, jag blir lugnare av att jag får lektionen som kommer efter rasten uppstyrd **(-Fritid/familj)(-Fritid/familj)**.”

Karin berättar om senaste gången hon kände sig nöjd under förtroendetiden:

“... sen hade vi utvecklingssamtal och då tänker man då är det dom som går i första hand **(+Föräldrar)**. Då kan man ju inte först sitta här och ha utvecklingssamtal i flera timmar och sen sätta sig hemma och jobba då får man ju tänka nej nu /paus/ låter jag det vara lite.”

... och senaste gången hon upplevde att hon inte hann med:

“men då- eller i tisdags kanske det var, men då har mitt barn-som skulle ha prov så då har jag ju suttit med hen varje dag den här veckan **(+Fritid/familj)** (...) men då kan man säga att man väljer ju, att om man- om /paus/ om man inte ska rätta allas, så väljer man ju att dom som vet att, dom här behöver jag kolla, nog kolla på, jag vet att den här kanske behöver lite mer hjälp eller jag vet att den här eleven vill nog gärna, kommer kolla på det här väldigt, vill gärna ha respons med en gång **(+Elever, -Elever)**”

... och hur hon upplever att hon lever upp till sina egna förväntningar i förtroendearbetstiden och i sina arbetsuppgifter:

“Som det här med att man ska söka förstelärartjänst och så tycker - NEJ det gör inte jag, jag tycker det räcker med det jag har jag vill göra det som jag har-gör det vill jag göra bra. Jag vill inte ta på extrauppgifter för då känner jag /paus/ hade jag varit-sökt och blivit förstelärare i något då sk-det skulle jag känt var för mycket **(-Långsiktig vidareutveckling)**.”

5.1.1 Analys av erfarenheter utifrån konkreta upplevelser

Maria prioriterar bort familjen för att planera föräldrasamtal. När Kerstin känner sig nöjd under förtroendetiden prioriterar hon bort fritiden till förmån för att rätta prov. Senaste gången hon upplevde att hon inte hann med prioriterade hon allt, hon multitaskade. I utvecklingssamtalperioder prioriterar Fredrik dessa före allt annat vilket leder att han gör andra uppgifter på sin fritid. Han prioriterar dock fritiden när det finns något särskilt inplanerat. Johan prioriterar bort sin fritid under dagen till förmån för lektionsplanering, i detta fall var det hans dagliga rast. I händelser där Karin känner sig nöjd under förtroendetiden då prioriterar hon utvecklingssamtal. När Karin har något särskilt planerat prioriterar hon fritiden. I detta fall gällde det att sitta med sitt barn och hjälpa hen inför ett prov. Vid andra tillfällen när Karin upplever att hon inte hinner med prioriterar hon elever som behöver särskild stöttning. I detta fall var det under tiden hon rättade prov. Karin prioriterar bort att söka förstelärartjänst vilket skulle kunna tolkas som att hon prioriterar bort en tänkt möjlighet till långsiktig utveckling.

Sammanfattningsvis har vi sett att lärarna gör olika slags prioriteringar. Dels gör de 1-2-3-prioriteringar, alltså att de rangordnar de tre viktigaste prioriteringarna. Dels framkommer det även tydligt att lärarna prioriterar bort oftare än vad de prioriterar. Vissa motiverar sina prioriteringar som en strategi. Utifrån en del av lärarnas utsagor kan vi uttolka att de gör sina prioriteringar i relation till andra personer. Exempelvis i relation till en elev, kollegor eller förälder.

5.2 Lärarnas erfarenheter utifrån generella upplevelser

Nedan redovisas de teman som framkom ur intervjupersonernas berättelser om generella upplevelser av förtroendearbetstiden. Dessa berättelser framkom då intervjupersonerna själva styrde samtalet. Vi redogör även för våra analyser av dessa teman.

5.2.1 Lärarnas förtroendetid och fritid

Lärarna berättar under denna rubrik om sina upplevelser kring förtroendearbetstiden.

Johan berättar att han oftast arbetar 15 timmar förtroendetid i veckan och brukar arbeta på sina raster (**-Fritid/Familj**)(**+Elever**)(**-Kollegor**). Han är tydlig med att det är ett eget val. Oftast är förtroendetiden "slut" redan onsdag eftermiddag. Han måste svara på mail från föräldrar på förtroendetiden och att det tar mycket tid vilket går ut över hans fritid (**+Föräldrar, -Fritid/familj**). För att kunna genomföra utvecklingssamtalen måste han senarelägga förtroendetiden, han uttrycker det som att han måste "stjäla" tid från förtroendetiden till det. Han berättar att han inte kan säga till elevernas föräldrar att hans förtroendetid är slut då det handlar om utvecklingssamtalen. Under utvecklingssamtalsperioden så hamnar han mycket efter i sitt arbete på grund av att hans förtroendetid nästan försvinner, genom att hans skola har en planeringsdag som är helt fri från lektioner. En del av denna dag väljer även han och hans kollegor att lägga en del av sin förtroendetid på (**+Kollegor**). Då alla utvecklingssamtalen ligger på denna dag, hamnar han efter i sitt arbete under förtroendearbetstiden. Johan berättar att han oftast får arbeta över på grund av hur tidsfördelningen i hans veckoschema ser ut (**-Fritid/familj**). Han känner sig ofta stressad, men tänker "Jag kan faktiskt inte hjälpa att det är såhär, känner jag faktiskt. Jag kan inte göra så mycket annat". Vidare berättar han att han uppnår en känsla av kontroll genom hård planering. Han skriver punktlister och prioriteringslistor för att få uträttat det viktigaste först. För Fredrik är hans tankar och reflektioner kring förtroendetiden förknippat med en känsla av att han inte hinner med, säger han. Det är mycket tid som han "bjuder på", även om tiden är slut så gör han klart (**- Fritid/familj**). Om det är något som Fredrik inte hunnit med under sin förtroendetid kommer han tidigare till jobbet eller stannar kvar längre. Han säger att han upplever sitt arbete som "ett kall", men tänker att det är hans arbetsplats och att han har ett liv utanför. Det är svårt att hitta en balans, säger han, att det inte finns något att rätta sig efter gällande lärares arbetstid; "det finns ju inte någon skrift på att okej, den här tiden har vi gjort på det här nu, då har vi stulit tid från nåt annat. Kommer vi få möjlighet att ta igen den och i så fall, hur får vi det? Utan det blir oftast så att i slutändan landar det i att man gör mer tid än vad man ska göra." På sin förtroendetid har han dessutom den senaste tiden fått göra en kollegas arbete, eftersom det saknas en kollega på den tjänsten (**+Ledning**). Fredrik berättar att utvecklingssamtalen "stjal" tid från förtroendetiden, som måste tas igen sedan (**+Föräldrar, -Fritid/familj**).

Fredrik berättar att han alltid i första hand prioriterar det som hänger ihop med eleverna (**+Elever**). Han säger att det första även är att stämma av med sin närmsta kollega (**+Kollegor**). Han säger att han även prioriterar kontakten med föräldrar och att prata ihop sig med arbetslaget om det är något särskilt som har hänt, exempelvis en konfliktlösning eller göra överlämningar (**+Föräldrar, +Kollegor**). Han berättar även att han efter att ha varit sjukskriven, sänkt sin ambition efter de yttre förutsättningarna som finns på hans arbetsplats. Om han kommer på något han glömt under sin arbetsdag när han är hemma gör han noga avvägningar om han verkligen måste göra det hemma eller om det kan vänta till nästa dag.

För att få kontroll över sitt arbete under förtroendetiden prioriterar han bort någonting. Han berättar också att han får "göra någonting lite sämre" än den visionen han har från början, att det är det det handlar om för hans del. Fredrik säger också att han inte brukar fundera så mycket på vad det var som inte gått bra utan tänker framåt, att det kommer gå ännu bättre nästa gång. Fredrik säger också att han brukar "stjäla kontroll" från något annat. Han berättar att när han prioriterar någonting, då har han kontrollen över det han gör. När det är färdigt prioriterar han nästa sak och har kontrollen över den saken: "det är en ständig känsla av kontroll eller en ständig känsla av /skratt/ okontroll". Han berömmar sig själv och andra kollegor när det är något han är nöjd med.

Karin säger att hon inte funderar så mycket över hur mycket tid hon lägger på förtroendetiden. Dock avgränsar hon sin arbetstid genom att inte arbeta fredag kväll eller lördag (+**Fritid/familj**). På fredagar brukar hon sitta kvar lite längre för att slippa arbeta så länge på söndagar (-**Fritid/familj**). Hon berättar att hon försöker sänka kraven på sig själv när hon inte hinner, genom att tänka "Ja men nu, jag hinner inte med att rätta alla dom här supernoga", då kanske man tänker att "Vad är det i hela världen, dom har väl lärt sig ganska mycket ändå?". Karin berättar att hon har fått en annan inställning allt eftersom hon fått mer erfarenhet, att hon blivit mer säker på vad hon måste och inte måste. Hon säger: "... man får inte jobba ihjäl sig" och "det får man ju tänka att; nu får man bestämma, nu ska jag göra det här och då känner man sig nöjd med det". Karin berättar att det hon främst prioriterar är morgondagens lektionsplanering och att planera inför möten om det finns några (+**Elever**, +**Kollegor**, +**Föräldrar**, +**Ledning**). Karin prioriterar att rätta arbeten av elever som behöver extra stöd och de som gärna vill ha respons då hon inte hinner rätta alla elevernas arbeten (+**Elever**, -**Elever**). Under utvecklingssamtalsperioder går förtroendetiden åt till det (+**Föräldrar**).

Kerstin berättar att förtroendetiden inte räcker. Hon arbetar ofta många fler timmar än de tio förtroendearbetstidstimmar, vilket hon säger inte är bra för familjen samtidigt som hon tycker arbetet är roligt (-**Fritid/familj**). Hon berättar att hon inte tänker på vad som är förtroendetid och inte, hon gör saker till de blir färdiga. Hon har svårt att prioritera bort något för att avlasta sig och säger att kvaliteten på undervisningen skulle sänkas om hon sänkte ambitionsnivån (+**Elever**, +**Föräldrar**, +**Kollegor**, +**Ledning**). Utvecklingssamtalen ligger alltid sent på dagen och att det gör att hennes förtroendetid tar slut (-**Fritid/familj**). Kerstin berättar att hon skulle behöva mer tid för reflektion och eftertanke, hon hinner inte det (-**Reflektion**). Vidare berättar hon om hur hon upplever en väldig stress eftersom hon aldrig blir färdig. Hon berättar att det är särskilt svårt att hinna med under utvecklingssamtalsperioden: "...nu är vi inne i den samtalsperioden och då är det så att man lever ju som, bara med näsan över vattenytan. Nu har jag till exempel inte planerat lektionerna imorgon" (-**Elever**). Kerstin prioriterar egentligen allt sitt arbete och prioriterar ofta bort sin fritid, men främst prioriterar hon arbetet som närmast rör eleverna (+**Elever**, +**Föräldrar**, +**Kollegor**, +**Ledning**, -**Fritid/familj**). Då det gäller föräldrakontakter där föräldrarna är upprörda säger hon att hon inte tar åt sig av det, eftersom föräldrarna vet att hon gör så gott hon kan. "Jag kan inte mer, jag kan inte göra något åt det..." säger hon sedan.

Maria arbetar en till tre timmar, ungefär, de flesta söndagar. Hon vill ha mer tid för reflektion. Hon berättar att hon inte hinner tänka och reflektera, det hinner hon göra främst under loven (-**Reflektion**). Maria berättar att arbetet går ut över privatlivet (-**Fritid/familj**). Under förtroendetiden planerar hon föräldrarsamtal, vilket egentligen hör till arbetet under den arbetsplatsförlagda tiden (+**Föräldrar**). Då skjuts förtroendetiden upp och hon gör den efteråt, säger hon (-**Fritid/familj**). Hon säger att hennes uppdrag är att eleverna ska nå målen och säger att hon inte tänker på vad som är hennes arbetstid, det spelar ingen roll om det är

30, 50 eller 80 timmar (**+Eleverna, -Fritid/familj**) “då får man ju trolle”. Maria berättar att hon brukar planera i treveckorsperioder för att få kontroll över sitt arbete. Maria berättar även att hon tycker att det alltid finns så mycket mer hon kan göra, exempelvis prata lite längre med en förälder, men att hon aldrig kommer dit. Maria säger att en förutsättning är att man gillar att samarbeta, eftersom hon menar att man inte klarar av arbetet själv.

Maria berättar att dokumentation kring elever i behov av särskilt stöd tar mycket tid. För att underlätta dokumentationen dokumenterar hon allt på samma papper för att spara tid. Maria berättar att hon främst prioriterar lektionsplaneringen och kontakten med föräldrar (**+Elever, +Föräldrar**). Hon säger att hon hela tiden försöker “ligga steget före” och arbetar med en pedagogisk modell där eleverna och föräldrar kan ta del av lektionsinstruktionerna i förväg. Detta gör hon dels för elevernas skull men även för att undvika att få mail och telefonsamtal från föräldrar under förtroendetiden som undrar över lektionsplaneringen (**+Elever, +Föräldrar**). Hon prioriterar även att undanröja det som gör henne stressad; att svara på mail och att lösa praktiska förhinder som exempelvis “teknikstrul” som drabbar den pedagogiska verksamheten dagen därpå.

Sofie försöker “undvika i den mån det går att jobba hemifrån. Jag vill helst inte ta med mig jobbet hem, utan jag jobbar så mycket som möjligt här”. Hon säger också att “det finns alltid något att göra... alltid”. Hon säger att hon någonstans vet hur hon ska fördela sin tid. När hennes före detta närmsta kollega “gick in i väggen” fick hon ta över hans arbete också. Hon berättar att detta medförde att hon har sänkt kontrollbehovet för att hinna med, det är viktigt att ha självkännet och att ta hjälp av kollega om man behöver hjälp. Sofie berättar att om hon upplever att något misslyckats reflekterar hon över vad hon hade kunnat påverka och inte (**+Reflektion**). Hon hakar inte upp sig vid misslyckanden. Hon berättar också att hon försöker ligga så långt fram hon kan i planeringen för att det ska finnas tid för oförberedda händelser, så att hon ändå vet vad de ska göra nästa dag. Hon säger att på så vis bildas det någon slags tidsbuffert och det är också en trygghet. Sofie berättar om hur hennes arbete underlättas genom att arbeta projektinriktat med eleverna, eftersom hon inte behöver lägga så mycket arbete i planeringsfasen då eftersom eleverna blir mera självgående. Hon arbetar särskilt på detta sätt under utvecklingssamtalsperioder, då undviker hon även att ge läxor och arbeta med rättning. Hon uttrycker det som att hon måste “avlasta sig själv” (**+Fritid/familj**). Ibland låter hon en elev vara med och planera lektioner tillsammans med henne under hennes förtroendetiden eftersom eleven blir mer motiverad. Hon säger att det tar längre tid att planera då, men hon prioriterar det eftersom både eleven och klassen vinner på det i slutändan (**+Elever**). Sofie gör utvärderingar med eleverna kring hennes lektioner, hon säger att detta ger bra diskussionsunderlag och detta hjälper henne att planera (**+Elever**). Sofie berättar att hon vissa veckor jobbar mer än förtroendetiden och andra veckor mindre (**-Fritid/familj, +Fritid/familj**). Hon säger att arbetstimarna hade kunnat fördelats över ett läsår till skillnad från veckovis då timmarna som går åt skiljer sig i olika perioder som skulle kunna kallas termins- eller läsårstid. Sofie säger att det går åt olika mycket förtroendetid beroende på vilket ämne man har. Hon säger att ämnet matematik hamnar tydligt på förtroendetiden på grund av att det blir mycket att rätta i det ämnet.

5.2.2 Analys av temat: Lärares förtroendearbetstid och fritid

Samtliga lärare arbetar mer än den tid förtroendetiden motsvarar, de anser att tiden inte räcker till och att det alltid finns mer de kan göra. Andra åtaganden och tilldelade arbetsuppgifter kräver tid från förtroendetiden, vilket leder till arbete under fritiden. Samtliga upplever konflikt mellan olika krav som de upplever från andra, dvs. andra parter i det normativa kontraktet (Zetterberg 1983 i Aronsson 2012, s. 116-118).

Det finns olika sätt att hantera sin arbetsbelastning. Ett tydligt sätt att hantera sin arbetsbelastning på är att prioritera bort. Ytterligare ett sätt att prioritera är att göra fysiska eller mentala listor för att prioritera det viktigaste. Lärarna prioriterar utifrån en andra part, exempelvis att man av någon anledning främst prioriterar utifrån elev, kollega eller förälder i första hand. Vem de prioriterar främst varierar. Olika ämnen kräver olika lång tidsåtgång under förtroendearbetstiden.

Andra sätt att hantera sin arbetsbelastning är att välja att inte arbeta vissa dagar, eller att försöka göra förtroendetiden på sin arbetsplats och inte ta med sig arbetet hem. Det handlar även om att sänka sin ambitionsnivå, kontrollbehov och krav gentemot sig själv. Attityd och inställning har inverkan på hur lärarna hanterar sin arbetsbelastning exempelvis genom att analysera och skilja på yttre förutsättningar och sin egen förmåga och vision. Lika så att tänka framåt och inte haka upp sig vid upplevda misslyckanden, samt berömma sig själv och sina kollegor. Att ha en långtidsplanering ger en känsla av kontroll; att ligga steget före, samt ha utrymme för oförutsägbara händelser. Ett sätt att hantera arbetsbelastningen är att om möjligt strategiskt omfördela sin arbetstid; att arbeta mindre än förtroendetiden vissa perioder för att sedan arbeta mer än förtroendetiden andra veckor. Ingen av lärarna nämner att de ägnar sig åt långsiktig utveckling.

5.2.3 Multitasking eller sekventiellt arbete

Lärarna berättar under denna rubrik om sina upplevelser av att genomföra arbetet simultant (multitasking), eller var och en för sig.

Johan berättar att han oftast arbetar på sin rast (**-Fritid/familj**). Då planerar han, gör prioriteringslistor och samtalar samtidigt med sina kollegor. Han säger även att han ofta tänker på och svarar på föräldrars mail på sin fritid (**-Fritid/familj, +Föräldrar**).

Fredrik berättar om hur han springer runt och "rör i många grytor samtidigt". Han har en mental lista där han betar av saker. Däremot berättar han om att han är en person som gör flera saker samtidigt. Fredrik kommer ofta på arbetsrelaterade saker han behöver ta itu med då han gör något under sin fritid.

Karin berättar att hon har många arbetsuppgifter igång samtidigt. När hon får sitta själv i lugn och ro däremot, vilket inträffar under fredag eftermiddag och under loven, då gör hon en sak i taget.

Kerstin säger att hon gör många uppgifter på en och samma gång. Hon berättar om hur hon förbereder samtal samtidigt som hon tar hand om elever som är kvar i skolan, svarar på mail och planerar morgondagen med sin kollega (**+Föräldrar, +Elever, +Kollegor**).

Maria berättar att hon är stressad; "det är *jättemycket*", hon har alltid många bollar i luften. Det är alltid mycket på gång i alla ämnen samtidigt och Maria är igång hela tiden.

Sofie benämner sig som en listperson. Hon använder sig av post-it lappar och strävar efter att göra en uppgift så långt hon kan innan hon går över till nästa. Sofie föredrar att ha färre uppgifter igång samtidigt. Ibland får hon släppa på någon uppgift om något viktigare kommer upp.

5.2.4 Analys av temat: Multitasking eller sekventiellt arbete

Då lärarna genomför sitt arbete under förtroendetiden multitaskar de, dvs. att de gör flera saker samtidigt. Detta arbetssätt har upplevts problematiskt. Det förekommer att arbetet utförs sekventiellt, dock sker det främst då lärarna har möjlighet att sitta avskilt. Det förekommer även att lärarna tänker på sitt arbete då det gör saker under fritiden samt att de arbetar på sina raster. Detta har även visat sig i Brantes studie (Aili & Brante 2007; Lindqvist & Nordäng 2006 i Brante 2009, s. 433).

5.2.5 Förväntningar

Under denna rubrik berättar lärarna om sina upplevelser kring förväntningar på sig själva och andra samt om andras förväntningar på dem.

Johan säger att han förväntar sig att bli nöjd med det han gör, han vill inte göra saker halvhjärtat. Han säger också att elevernas föräldrar har höga förväntningar och krav på honom. De skickar "arga mail" till honom när det är något de inte förstår rörande elevernas skolgång.

Fredrik säger att han är nöjd med sig själv utifrån de förutsättningar de har. Han önskar att han skulle hinna med mer och vill inte göra saker halvdant. Fredrik och hans kollegor har höga förväntningar på varandra. Han säger att han förväntar sig av kollegorna att man ska småprata med varandra även om det är stressigt, då detta bidrar till en god stämning vilket alla är ansvariga för.

Karin säger att kollegor och ledning förväntar sig att hon inte bara ska tänka på sin klass utan även på skolan. Hon säger att hon inte upplever att någon har anmärkningsvärt höga förväntningar på henne, mer än att hon ska göra det hon gör.

Kerstin säger att hon måste vara så ambitiös som hon är, annars skulle hon inte göra ett bra jobb. Skulle hon sänka kraven på sig själv skulle kvalitén sänkas, säger hon. Hon säger att eleverna förväntar sig att hon ska vara en problemlösare och en ledare. Föräldrar har realistiska förväntningar men orealistiska utifrån de förutsättningar som finns men det är ändå bra förväntningar, säger Kerstin. Ledningen har realistiska krav på henne; "dom sitter ju också i en rävsax" säger hon.

Maria säger att hon vill ha mer tid för reflektion: "får man inte reflektera vad man har att jobba med för att sköta sitt uppdrag, så är det jättesvårt att göra det riktigt bra" (**-Reflektion**). Hon säger att föräldrar idag kräver mer än vad de gjorde förr, att de kontaktar henne mer, är mer pålästa och är på ett annat sätt än vad hennes föräldrar var och att det går ut över hennes privatliv. "alltså folk som inte jobbar i den här världen, dom har ingen aning om vad det här handlar om. Dom tror ju att det handlar om att sätta sig och rätta några veckans ord -böcker liksom".

Sofie berättar att hon ansvarar för sin klass tillsammans med en kollega och att de har höga förväntningar på varandra. Hon säger även att hon förväntar sig av andra kollegor att de ska "ska göra sitt jobb och alla ska vara schyssta mot eleverna". Sofie berättar också att hon hanterar tankarna om andras förväntningar genom att luta sig mot styrdokumentet: "så länge man har koll på styrdokumentet så, så har man ju ryggen fri liksom".

5.2.6 Analys av temat: Förväntningar

Samtliga lärare upplever förväntningar från olika parter; elever, föräldrar, ledning och kollegor. Ledningen förväntar sig även att lärarens arbete ska involvera skolans verksamhet, att lärarna ser till hela verksamheten och inte enbart sin klass. Det finns en förståelse för ledningens förväntningar. Det finns höga förväntningar kollegor emellan om att göra ett bra jobb, skapa god stämning i kollegiet samt att ha ett gott förhållningssätt gentemot eleverna. Lärarna har även förväntningar på sig själva, att de ska ha ett stort engagemang. Det finns en uppfattning om att andra utanför professionen inte kan förstå läraryrkets komplexitet. Att luta sig mot styrdokument är ett sätt att värja sig mot andras förväntningar. Föräldrar förväntar sig mer av lärare än tidigare och tar kontakt i högre grad. Lärares förväntningar och verksamhetens förutsättningar är motstridiga, de har högra ambitioner än det finns resurser i verksamheten. Lärare har svårt att sänka sin ambition i rädsla för att sänka kvalitén på sitt arbete. Det finns en förväntning om att hinna reflektera i verksamheten, som inte uppfylls.

5.2.7 Ledning och kollegialt samarbete

Lärarna berättar under denna rubrik om deras upplevelser kring ledning och kollegialt samarbete.

Johan säger att det är ett stöttande klimat på hans arbetsplats och att han kan prata med de flesta. Det finns en hel planeringsdag i veckan vilket gör att de kan "verkligen kunna såhär grotta in sig i någonting och verkligen kunna få det att bli riktigt, riktigt bra", säger han. En anledning till varför det blir så bra är att lärarna kan stötta varandra i områden de inte är så bra på, tillägger han.

Fredrik berättar att han och en kollega arbetar synkroniserat och tätt ihop. De uppmuntrar varandra och ger varandra positiv feedback. Han säger också att de kan prata ihop sig om de behöver ha samtal med exempelvis elever och planerar lektioner tillsammans. Fredrik berättar att han åtar sig mer än vad han ska eftersom han vet att det annars läggs på någon annan (**+Kollegor, +Ledning**). Han säger att trots att det är stressigt håller de inom arbetslaget och kollegiet en god stämning och småpratar med varandra. Ledningen ålägger Fredrik och hans kollegor extra uppgifter utöver de som de har. Fredrik berättar om hur han kan bli avlastad i sitt arbete:

"Dom få gångerna jag har gått in och sagt att det finns nånting som jag inte hinner, så känner jag ju absolut att det - aa på ett eller annat sätt löst sig, absolut. Sen är det inte många gånger man har gjort det. Man skulle kunna göra det väldigt, väldigt ofta men, ja menar, då skulle vi springa därinne alltså allihop, alla 35 anställda skulle vara där inne och springa liksom. Eftersom alla har den där känslan - det märker man ju när man pratar. Det är ju ingen som känner att dom hinner, ja men, hinner allt som dom vill och så ... hon kan inte trolla med knäna liksom, så är det ju" (**+Kollegor, +Ledning**).

Karin berättar att hon och hennes kollegor stöttar varandra och diskuterar mycket vilket hon tycker känns väldigt bra. De har vissa gemensamma bestämmelser som att de exempelvis inte ringer till föräldrar från sina privata telefoner (**+Fritid/familj**). Hon säger att både kollegiet och ledningen stöttar henne när hon inte hinner med, både genom att berömma och hjälpa henne att prioritera bort.

Kerstin säger att samarbetet med kollegan funkar mycket bra och har gjort det sedan första stund, eftersom de arbetar på samma sätt och hjälps åt. Att vara två innebär ett gemensamt ansvar för det sociala och det "allmändidaktiska" och att göra bedömningar, säger Kerstin. Att vara två är även bra för eleverna, säger hon. Kerstin lägger all sin förtroendetid och lite mer i skolan, då hon anser att samarbetet med kollegan är värdefullt (**-Fritid/familj,+Kollegor**).

Maria delar klass med en kollega. De arbetar på olika sätt vilket gör att de ofta arbetar med "sitt eget", berättar Maria. Maria säger att hennes kollegor inte gör det dem ska och att hon själv får göra deras uppgifter, vilket skapar stress, men hon vill inte säga det till dem. Dock säger hon att "man löser inte uppdraget själv". Hon säger att ledningen tror att de förfogar över Marias förtroendetid. Maria berättar att hon anser att mer tid bör ges åt reflektion tillsammans med kollegorna (**-Reflektion**). Hon berättar att hon tycker att organisationen och ledningen bör vara annorlunda på skolan: "... för ledningen är det liksom bara ettor och nollor och fyrkanter, att liksom rätt/fel, bra eller dåligt. Hela organisationen är ett enda stort Excel-ark som jag sa /paus/ inte liksom- det måste till en dynamik på ett helt annat sätt."

Sofie berättar att hon gemensamt ansvarar för sin klass tillsammans med en kollega. De är ofta båda två i klassrummet samtidigt vilket gör att de utnyttjar stunderna mellan lektionerna till kaffepaus och reflektion; "det är en jäkla lyx att vara två" säger hon, eftersom det medför att hon alltid har någon att bolla med (**+Reflektion. +Kollegor**). Sofie säger att hon och hennes kollega har en öppen kommunikation, att de kan avlasta varandra och att det finns en känsla av trygghet i deras arbetsrelation. Sofie och hennes kollega delar även mycket förtroendetid, vid tre tillfällen i veckan arbetar de tillsammans (**+Kollega**). Ledningen ifrågasätter inte personalens arbete utan litar fullt på dem, berättar Sofie, hon uttrycker det som att de har "frihet under ansvar". Sofie berättar även att hon fått stöttning av ledningen för att kunna sänka kraven på sig själv.

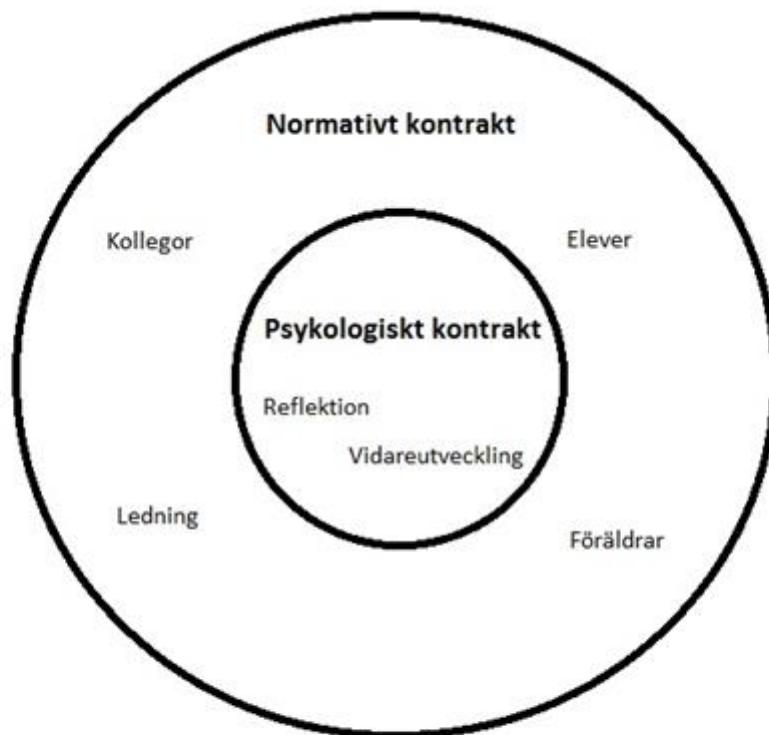
5.2.8 Analys av temat: Ledning och kollegialt samarbete

Samarbete mellan en nära kollega och kollegiet i sin helhet gör att lärarna känner sig avlastade och inger en känsla av trygghet. När lärarna får samarbeta och reflektera med kollega upplever de att kvaliteten blir bättre. Att ha en nära kollega underlättar. Olika ledningar skiljer sig åt. Det förekommer att ledningar förväntar sig att lärare ska genomföra uppgifter utöver sina egna. Andra ledningar stöttar och avlastar lärarna. Lärare åtar sig mer än vad de behöver för att avlasta en kollega. Däremot ber de inte om avlastning själva. I en stressig situation är vikten av ett gott klimat kollegorna emellan av stor betydelse. Gemensamma bestämmelser inom kollegiet kan underlätta för att kunna prioritera fritid/familj.

5.3 Sammanfattande analys

Enligt vad vi funnit så kan vi beskriva det psykologiska- och normativa kontraktet som en gemensam struktur som påverkar lärares arbete. Det psykologiska kontraktet avser lärares egna inre uppfattningar om vilka rättigheter och skyldigheter anställningen innebär (Zetterberg 1983 i Aronsson 2012, s. 116-118). Exempelvis lyfter lärare i vår pilotstudie sin tänkta rätt till reflektion. Vidareutveckling är en aspekt som vanligtvis ingår i olika yrken och professioner, dock är inte detta något som lyfts av intervjupersonerna i pilotstudien. Därför är vår tolkning av detta att vidareutveckling prioriteras bort och bör lyftas som en central aspekt. Det normativa kontraktet avser lärares ömsesidiga och förenade psykologiska kontrakt inom kollegiet, dvs. den rådande normen på arbetsplatsen (Zetterberg 1983 i Aronsson 2012, s. 116-

118). I lärares fall innebär detta att det finns rättigheter och skyldigheter gentemot alla relationer som är involverade i arbetet dvs. elever, föräldrar, kollegor och ledning. Lärare förhåller sig och prioriterar i förhållande till dessa relationer. Vad som är centralt för det psykologiska respektive det normativa kontraktet varierar mellan olika individer och grupper. Dessa beror av tolkningar, upplevelser av rättigheter och skyldigheter, värderingar, förväntningar och tidigare erfarenheter (Zetterberg 1983 i Aronsson 2012, s.116-118).



Figur 1: Figuren visar en grafisk framställning av det psykologiska- och normativa kontraktet. Den inre cirkeln gestaltar lärarens inre uppfattningar om anställningen, dvs. det psykologiska kontraktet. Den yttre cirkeln gestaltar de inre uppfattningar om anställningen som läraren delar med andra lärare inom kollegiet, dvs. det normativa kontraktet. Det som framkommit som centralt i de psykologiska kontraktet för lärarna i denna pilotstudie är reflektion och vidareutveckling. Centralt för de normativa kontraktet är de sociala relationer som ingår i lärarprofessionen och dess verksamhet. Därför är dessa angivna i figuren.

6. Diskussion och slutsats

Under nedanstående rubriker kommer vi föra diskussion kring de resultat som framkommit i studien, kopplat till relevanta teorier och litteratur för att besvara vårt syfte och våra frågeställningar. Dels kommer vi att diskutera resultaten som framkommit ur **lärares erfarenheter utifrån konkreta upplevelser**. Vi kommer även diskutera resultaten som framkommit ur lärares **erfarenheter utifrån generella upplevelser**.

6.1 Berättelser om konkreta upplevelser

Tydligt är att lärare tvingas prioritera i verksamheten på grund av att de inte hinner med under förtroendearbetstiden. Enligt vår tolkning av lärarnas erfarenheter utifrån konkreta upplevelser befinner de sig i olika normativa kontrakt. Det finns gemensamma, outtalade överenskommelser lärare emellan om vilka rättigheter och skyldigheter läroanställning innebär. Det som är utmärkande och gemensamt för de normativa kontrakten inom lärarprofessionen är flertalet sociala relationer att ta hänsyn till. Det handlar om kollegor, ledning, föräldrar och elever som ingår i verksamheten. I studien framkommer att lärare upplever skyldigheter gentemot de sociala relationer som ingår i verksamheten. Det är mest påtagligt att lärare även motiverar sina prioriteringar i förhållande till dessa sociala relationer och deras intressen. Exempelvis prioriteras förälder och elev i utvecklingssamtalsperioder och i konfliktsituationer görs prioritering efter elevens bästa. Uppdrag från ledningen som åläggs lärare prioriteras framför annat. I kapitlet resultat och analys har dessa prioriteringar markerats med (+) och (-) samt förklarats med hjälp av figuren. Kernell (2008) menar att lärarprofessionen grundas i mänskliga relationer och att det i det avseendet finns en risk att arbeta för intensivt eftersom en lärare aldrig blir färdig då de mänskliga relationerna inte går att förutse (s.18). Läraren måste alltid ta hänsyn till andra parter intressen, anspråk och perspektiv (Kernell, 2008, s.101).

Utifrån lärares konkreta upplevelser framkom det även att lärarna tydligt prioriterar bort i syfte att få kontroll och för att uppleva att hinna med under förtroendearbetstiden. Kernell (2008) menar att lärarprofessionen innebär ständiga prioriteringar och bortprioriteringar (s.18). Det framgår dock att det är svårt för lärare att prioritera en sak framför någon annan, vilket medför att de gör flera saker samtidigt dvs. multitaskar. Exempel på multitasking är att svara på mail och samtidigt hjälpa elev, planera samtal och diskutera med kollega. Vidare har vi sett att lärare gör 1-2-3 prioriteringar där prioriteringarna rangordnas efter grad av angelägenhet. Vi tolkar det som att genom att göra denna typ av prioritering upprätthålls kontroll över arbetsbördan. Aronsson et al. (2012) framhåller att möjlighet att kontrollera sina arbetskrav förhindrar stress (s. 138). Möjligt är att lärarna gör denna typ av prioritering för att upprätthålla en känsla av kontroll och undvika stress.

Det framkom även av lärarnas erfarenheter utifrån konkreta upplevelser att det råder svaga gränser mellan arbetstid och fritid. Lärare prioriterar inte sällan bort sin egen fritid. Genom svaga gränser sker det lättare integrering och genomträngningar (Aronsson et al., 2012, s.129). Det visade sig att lärare endast prioriterar fritid/familj framför arbetet då något särskilt är inplanerat. Exempelvis när det gäller att åka iväg på någonting eller att hjälpa sitt eget barn med skolrelaterade uppgifter. Under utvecklingssamtalsperioder blir det mest framträdande att fritiden prioriteras bort och gränserna mellan förtroendetid och fritid blir ytterligt svagare. Även fritiden under dagen i form av raster prioriteras bort till förmån för arbete. Brante

(2009) framhåller i sin studie att lärare inte gör anspråk på de raster de har rätt till (s. 433.). Även detta kan beskrivas i relation till de normativa kontrakt som råder på lärarnas arbetsplats. Med det menar vi att lärare förväntar sig och förväntas av andra att arbeta mer, att inte ta någon rast samt att vara flexibla gentemot de sociala relationerna i verksamheten. Ett normativt kontrakt på arbetsplatsen innebär att flera i arbetsgruppen har samma eller liknande tolkning och uppfattning om vilka skyldigheter och rättigheter anställningen innebär (Zetterberg 1983 i Aronsson et al. 2012, s.116-118). Prioriteringar motiveras även som strategier lärare har erhållit. De ses som ett sätt att hantera arbetet som de upplever att de inte hinner med.

6.2 Berättelser om mer generella upplevelser

Utifrån lärarnas generella upplevelser framkommer det att lärare inte sätter några tydliga gränser mellan arbete och fritid, vilket motiveras med att "*man arbetar tills det är klart*". Lärare vet att de arbetar mer än förtroendetiden men få av dem vet när den egentligen är slut. I de fall där lärare är medvetna om att förtroendetiden överskridits, väljer de ändå att arbeta längre till förmån för den andra partens intresse i det normativa kontraktet. Exempelvis anses det orimligt att avfärda en förälder med anledning att tiden är slut, och rättandet av elevers prov prioriteras framför den egna fritiden. Eftersom lärare ständigt gör övertramp från arbetsrollen till den privata rollen försvagas gränsen dem emellan; de tillåter att överskridningar sker mellan de två rollerna. Detta framgår tydligt då de arbetar på sina raster, samt att de tänker på arbetet när de lämnat arbetsplatsen och när de är hemma. Arbetet kommer i första hand gentemot fritiden, förutom då det är något särskilt inplanerat, vilket även framkom genom lärarnas erfarenheter utifrån konkreta händelser. Enligt vår tolkning arbetar lärare som under jour, då de exempelvis ständigt är tillgängliga för föräldrars frågor. Under sin fritid svarar de på mail, tänker på arbetet och rättar elevarbeten. De låter arbetet gå ut över sitt privatliv. Aronsson et al. (2012) menar att människor själva skapar sina villkor i arbetslivet. En del i arbetslivets villkor är hur gränser sätts mellan arbete och fritid. Gränssättandet omskapas, upprätthålls och motiveras av individen, oavsett om gränserna är starka eller svaga (s. 129). Vi undrar vad det är som gör att lärare ger utrymme åt arbetet på sin fritid. Kan det bero på en ökad arbetsbelastning? Kan det bero på det normativa kontraktet? Eller kan det bero på att det ligger en svårighet i att själv avgränsa sig i sitt arbete? Lärarprofessionen har gått från att främst associeras med lektioner och lektionsplanering till att utvidgas att även beröra de många sociala relationer som är kopplade till eleven (Hargeraves, 1998, s. 30). Lärarna i studien framhåller den ökade samverkan med kollegiet, föräldrar, ledning samt en avsaknad av tid för reflektion. Aronsson et al. (2012) poängterar hur tidigare, tydliga regleringar och strukturer faller bort allteftersom samhället förändras och det blir mer och mer upp till den enskilda individen att avgränsa sig (s.127). Alltså är det möjligt att alla dessa aspekter påverkar hur lärare strukturerar sitt arbete.

Att lärares gränser mellan sin privata roll och arbetsroll är svag verkar ha en korrelation till de normativa kontrakten. Lärare tenderar att främst förhålla sig till de andra parterna i det normativa kontraktet, dvs. den gemensamma synen på vad hen och hens kollega har för skyldigheter och rättigheter. Alltså är det inte bara det egna ansvaret och den personliga förmågan att skapa sina villkor och sätta gränser som inverkar i detta fall. Det är även det normativa kontraktet som påverkar hur svag eller stark gränsen mellan arbete och fritid är. Detta tyder på att det finns tysta överenskommelser - normativa kontrakt, på deras arbetsplatser. Dock verkar det finnas en svårighet i att uttrycka sig och uttala sig om bristerna i arbetsförhållandena med ledningen. Exempelvis ber lärare inte om kompensation för övertid, trots att det de arbetar för mycket. Det handlar även om att lärare undviker att be ledning om

hjälp och stöttning och talar förstående om ledningens svåra situation. Flera upplever en för hög arbetsbelastning, dock verkar normen om att inte be ledningen om hjälp hindra dem att försöka förändra sin situation.

Förväntningar tycks påverka lärares upplevelse av att hinna med och att känna sig nöjda. I enlighet med Thomas teoremet, fann vi att lärares inställning och förväntningar spelar en viktig roll i upplevelsen av arbetet. De lärare som har en förväntning av att följande dag, period eller termin ska bli bra upplever dessa situationer som hanterbara och kontrollerbara. Lärare som däremot har en förväntan om att en period ska innebära en hög arbetsbelastning med mycket stress, upplever även arbetssituationen som påfallande stressig. De lärare som sänkt sina förväntningar skiljer även på sin egen förmåga och förutsättningarna i verksamheten. Aronsson, Svensson & Gustafsson (2013) menar att acceptans är en viktig del i att skapa balans mellan sitt privat- och yrkesliv (s. 219). I vår studie framkom att lärare som accepterar sin arbetssituation och får stöttning av kollegor och ledning, såsom uppmuntrande kommentarer och råd att prioritera upplever i större grad att de hinner med och att de blir mer nöjda med sin prestation. Något Aronsson, Svensson & Gustafsson (2013) även lyfter är vikten att be om hjälp, att uttrycka känslor och att planera i förväg som strategier för att skapa balans mellan yrkesliv och privatliv (s. 219). Vi har sett att lärare försöker utföra förtroendearbetstiden på sin arbetsplats, sänka sina ambitioner, krav och förväntningar, skilja på den egna förmågan och de förutsättningar som finns, undvika att haka upp sig vid misslyckanden, berömma sig själva och andra, planera över lång tid samt själva kvittera ut tid då de jobbat för länge. Dessa är strategier för att hantera balansen mellan yrkesliv och privatliv. Lärare upplever även förväntningar från andra parter; föräldrar, ledning, elever och kollegor. Elevers föräldrar tycks förvänta sig mer nu än elevers föräldrar gjort tidigare. Samtidigt har lärare höga förväntningar kring sitt egna professionsutövande samtidigt som skolans resurser är låga. Mycket tyder på att lärare upplever skuld-känslor relaterat till de ständiga prioriteringar och användning av strategier för att hantera sitt arbete. Skuld-känslor är relaterade till en individs medvetenhet om att ha kommit i konflikt med normer som individen själv godkänner (Egigius, 2008, s.148). Skuld-känslor kan gestaltas i omtanke och omsorg, men kan även gestaltas i ineffektivitet och oprofessionellt bemötande (Hargreaves, 1998, s.169). Vad som framkommit i vår pilotstudie är att dessa skuld-känslor gestaltas i omsorg och omtanke; lärare prioriterar utifrån de andra parterna i det normativa kontraktet. Men vad sker då skuld-känslor övergår i ineffektivitet och oprofessionellt bemötande? En sådan konsekvens är av hög didaktisk relevans.

6.3 Utbildningsvetenskaplig relevans

I allt arbete som lärare ägnar sig åt såsom lektionsplanering, föräldrakontakt och utvecklingssamtal, vilket de som ägnar stora delar av sin fritid åt, uppkommer nya frågor. Finns det tid över för elevreflektion? Imsen (2006) skriver om hur det ställs höga krav på lärare vad gäller att undervisningen ska anpassas efter varje enskild individ (s. 25). För att kunna planera undervisningen på ett sätt som bör passa varje elev förmodar vi att det krävs planering och reflektion. Flera lärare lyfte dock ett behov av mer tid för reflektion och få upplevde att detta hanns med. I sina prioriteringar framkom att samtliga lärare prioriterade det för tillfället mest angelägna. I Hargreaves (1998) studie framkom även att lärare ägnade sin planeringstid åt de närmast kommande lektionerna samt att en djupare planering gjordes främst under loven (s. 194). Om lärare ständigt arbetar övertid – hur påverkas då eleverna av detta? Vi ser således här en risk att elevens utveckling och lärande hamnar i skymundan. Hur mycket övertid är för mycket? När går skuld-känslorna över från omsorg och omtanke till ineffektivitet och oprofessionellt bemötande? Vi menar att i det oprofessionella bemötandet

kan elever påverkas negativt och målen för elevers lärande och utveckling kan åsidosättas. I studien framkommer även att det finns prioriteringar gällande elever. Det kan exempelvis röra sig om vilka elevers prov som blir rättade först. Elever i behov av särskilt stöd och de som förefaller sig vara mest drivna och engagerade, prioriteras först. Detta tolkar vi som att det finns en mängd elever som på ett sätt hamnar i skuggan för de elever som uppmärksammas mest. Här blir det tydligt att lärare av vilka anledningar det än må vara, inte ser till varje enskild individs behov utan främst ser till särskilda individer.

Efter de resultat som framkommit ur vår pilotstudie blir det tydligt att det saknas en viktig aspekt i lärarprogrammet; hur lärare ska strukturera sitt arbete, särskilt under förtroendearbetstiden. Samtliga lärare som deltagit i pilotstudien upplever att de aldrig blir färdiga och att de har svårt att hinna med. Det saknas även redskap hos lärarna för hur de ska hantera förtroendearbetstiden. Vi menar att lärares arbetsförhållanden och deras arbete under förtroendearbetstiden kan förbättras genom vetskap om normativa kontrakt samt gränssättningens inverkan i att skapa balans mellan arbetsliv och privatliv. Vetskapen om dessa kan vidare leda till angreppssätt att förbättra situationen. För att lärare ska kunna sätta tydligare gränser mellan arbetsliv och privatliv anser vi att det bör utarbetas lokala arbetsbeskrivningar och gemensamma strukturer för att hantera olika arbetsuppgifter under förtroendearbetstiden. Detta kan jämföras med studieteknik eller projektplaneringsprogram. Detta behöver nödvändigtvis inte innebära att lärare inte längre skulle få bestämma när och var förtroendearbetstiden ska utföras. Gällande det normativa kontraktet anser vi att lärare bör bli medvetna om hur de sociala relationer som verksamheten innefattar åkan påverka deras professionsutövning, samt få strategier för att hantera sitt komplexa arbete. Precis som de mål och riktlinjer som finns för hur lärare ska förhålla sig till elever bör det även finnas mål och riktlinjer för hur de ska förhålla sig till föräldrar och andra parter som nu ingår i det normativa kontraktet. Enligt vår mening bör det även fördelas mer tid till kommunikation med andra parter som involveras i verksamheten; såsom föräldrar, kollegor, ledning, specialpedagog och andra yrkesgrupper. Detta eftersom lärande sker i kommunikation med andra (Dysthe, 2003, s. 48-49).

Vi har betraktat lärare ur det sociokulturella perspektivet på lärande för att förstå lärares situation i skolan idag. Lärare är inte enbart en viktig del i det sociokulturella lärandet hos eleven utan ingår även i ett sociokulturellt lärande i sin egen professionsutövning. Vi kan liksom vår teoretiska anknytning konstatera att lärarprofessionen har förändrats. Det är denna förändringsprocess som vi uppfattar som en didaktisk process, vilken studeras ur ett sociokulturellt perspektiv.

6.4 Slutsats

Vi har funnit två strukturer som påverkar lärares professionsutövning. Det ena är det normativa kontraktet och det andra är gränssättning mellan arbetsliv och privatliv. Tydligt är att lärare arbetar mer än sin förtroendearbetstid och prioriterar inte sällan bort sin fritid. Gränsöverskridningar från arbetsliv till privatliv förekommer både bland lärarna som deltagit i vår pilotstudie samt i forskning rörande lärarprofessionen och mer generella arbetsförhållanden. Arbetet ter sig både diffust, komplext och svårkategoriserat. Att gränsöverskridningar sker beror dels på att gränsen är svag. Det beror även på att lärare själva tillåter det och dels beror det på det normativa kontraktet på arbetsplatsen.

Vi tar särskilt fasta på att det som lärarna håller för givet; deras verklighet är det normativa kontraktet där det sker tysta överrensommelser. Det råder en norm på arbetsplatserna att inte

säga från, inte sätta gränser och inte sätta stopp, mellan kollegor gentemot andra sociala relationer i anställningen. Utifrån dessa normativa kontrakt präglas lärarens professionsutövning. Det läraren gör sätts alltid i relation till den andra parten i det normativa kontraktet: förälder, kollega, elev, ledning. Lärare tvingas ständigt göra prioriteringar eftersom de upplever att de inte hinner med, även dessa prioriteringar präglas av det normativa kontraktet. Då läraren inte kan tillgodose de andra parternas intressen finner sig känslor av skuld hos läraren. Slutligen tar vi fasta på att förväntningar påverkar lärares benägenhet att känna tillfredsställelse i det dem gör. Höga förväntningar gentemot sig själva leder till lägre tillfredsställelse och sänkta förväntningar leder till högre tillfredsställelse.

6.5 Vidare forskning

Det verkar som om de flesta lärare tänker att deras arbetsuppgift är att eleverna ska nå målen, och allt som hör till det istället för att se vad de egentligen har för arbetsuppgifter. Vi menar att för att lärarna ska kunna utföra sitt arbete på utsatt tid bör de stärka sina gränser genom olika strategier, exempelvis att enbart utföra sin förtroendearbetstid på sin arbetsplats, att utforma gemensamma kollegiala strukturer på sina arbetsplatser för hur olika delar inom verksamheten bör bedrivas. Arbetet som utförs under förtroendearbetstiden behöver synliggöras. Ett sätt att synliggöra detta arbete, samt att kunna strukturera förtroendearbetstiden skulle kunna vara att låta lärare kartlägga ”osynliga” arbetsuppgifter, att göra egna arbetsbeskrivningar för att kunna hantera förtroendetiden. Vi menar att det är viktigt att kunna definiera sin profession för att också komma åt det som är komplext. I vår pilotstudie har vi sett ett mönster, att lärarna har en gemensam uppfattning om vad det är de gör och vad de inte hinner med. För att hinna med, måste man definiera vad det är man faktiskt ska hinna med. Även att kommunicera och samarbeta med varandra för att undvika att det är det normativa kontraktet som styr, att själva ta makten över sin situation. Att säga nej, att be om hjälp, att prata med varandra (Aronsson, Svensson & Gustafsson 2013, s. 219). På så sätt kan det uppmärksammas att verksamheten har ändrats och att tiden inte räcker till.

En större studie kommer att visa på fler aspekter i det normativa kontraktet och hur normativa kontrakt kan se olika på olika arbetsplatser för lärare. Vidare studier skulle kunna innebära observationer av lärares arbetskultur och observationer av lärares arbetsrum. Detta för att se hur det fungerar inom kollegiet och kunna undersöka normer, prioriteringar samt gränsdraganden utifrån det observerade. Slutligen ser vi att denna struktur inte endast är av utbildningsvetenskaplig relevans. Den kan även vara gällande inom andra professioner som grundas i sociala relationer och samverkan mellan människor.

Referenslista

Litteratur:

Aronsson, G., Hellgren, J. Isaksson, K., Johansson, G., Sverke, M., Torbiörn, I. (2012). *Arbets- och organisationspsykologi: individ och organisation i samspel*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.

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

Egidius, H. (2008). *Psykologilexikon*. (4. utg.) Stockholm: Natur och kultur.

Esaiasson, P. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.

Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Imsen, G. (2006). *Elevers värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. (4., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Kain, D. L. (2004). Owing significance:critical incident technique in research. DeMarrais, & S.D., Lapan (Red). *Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences*. (4:e upplagan) (s.69-85). Mahwah: Erlbaum Associates.

Kernell, L. (2008). *Att finna balanser: en bok om undervisningsyrket*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket

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

Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv* (2 uppl.). Stockholm: Nordstedts.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Avhandlingar:

Linqvist, P. (2002). *Lärares förtroendearbetstid*. Avhandling. Malmö Högskola: Forskarutbildningen i pedagogik.

Rapporter:

Vetenskapsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vetenskapliga artiklar:

Aronsson, G., Svensson, L., Gustafsson, K. (2003) Unwinding, Recuperation, and Health Among Compulsory School and High School Teachers in Sweden. *International Journal of Stress Management*, 10 (3), 217-234.

Brante, G. (2009). Multitasking and synchronous work: Complexities in teacher work. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(3), 430-436.

Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358.

E-böcker:

Thomas, W.I. & Thomas, D. (1928). *The child in America – behavior problems and programs*. [Hathi trust digital library]. Tillgänglig:
<http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015031951406;view=1up;seq=1>

Uppslagsverk:

Malmquist, J & Frankenhaeuser, M. (2014). *Stress*. I Nationalencyklopedin. Tillgänglig:
<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/stress>

Internetkällor:

Läraryrket. (2014). *Ferieanställning/ferietjänst*. Hämtad 2014-11-11, från:
<https://www.lararforbundet.se/artiklar/ferieanstallning-ferietjanst>

Lärarnas riksförbund. (2014). *Yrket*. Hämtad 2014-11-11, från:
<http://www.lr.se/lrstud/startlrstud/omlrstud/vadstarlrstudfor/yrket.4.4326a38a1486f7038e089.html>

Vårdguiden. (2014). *Stress*. Hämtad 2014-12-20, från: <http://www.1177.se/Vastra-Gotaland/Fakta-och-rad/Sjukdomar/Stress/?ar=True#section-4>

Bilaga 1

Intervjuguide

Frågor ställda utifrån frågemetoden Critical Incident Technique:

När kände du dig senast riktigt nöjd med något som du gjort?

Tänk tillbaka till senaste gången du kände dig nöjd under förtroendearbetstiden...

- Vad var det du gjorde?
- Hur gjorde du?

Har du någon gång känt dig stressad under förtroendearbetstiden?

Tänk tillbaka till senaste gången du kände dig stressad under förtroendearbetstiden...

- Vad var det du gjorde?
- Hur gjorde du?

Har du någon gång känt dig riktigt arg/frustrerad kopplat till ditt arbete under förtroendearbetstiden? Tänk tillbaka till senaste gången du kände dig arg/frustrerad under förtroendearbetstiden...

- Vad var det du gjorde?
- Hur gjorde du?

Uppföljningsfrågor:

Kan du berätta om den gången? Kan du berätta så noggrant som möjligt vad du gjorde då?

Vad valde du att göra?

I vilken ordning gjorde du det? Vad prioriterade du då?

Varför valde du att göra som du gjorde?

Om du inte hann, hur gjorde du då?

Hur ofta känner du dig stressad under förtroendearbetstiden?

Övriga frågor:

Finns det någon arbetsbeskrivning för ditt arbete på denna arbetsplats?

Vad står det i den?

Motsvarar den de arbetsuppgifter du gör?

Vilka arbetsuppgifter tillhör den fasta arbetstiden?

Vad utför du för arbetsuppgifter under förtroendearbetstiden?

På vilket sätt utför du arbetsuppgifterna under förtroendearbetstiden?

(strukturerar schema, beta av en uppgift åt gången, utför dem parallellt)

I vilken grad upplever du att du har kontroll över ditt arbete/dina arbetsuppgifter; dvs. hur stort inflytande har du över dina arbetsuppgifter och arbetsmetoder?

Vad är förtroendearbetstid för dig?

Hur upplever du förtroendearbetstiden?

Vad upplever du att andra förväntar av dig under förtroendearbetstiden? (Rektor, föräldrar, kollegor..)

Vad förväntar du dig att du ska göra under förtroendearbetstiden?

Hur väl tycker du att du lever upp till dina egna förväntningar?

Intervjuteknik:

- Pauser: kom ihåg att avvakta på intervjupersonens svar (poängen är att komma på den kritiska aspekten)
- Be om preciseringar.
- Blanka svar
- Irrelevanta saker: låta intervjupersonen prata färdigt för att skapa ett förtroende, att det intervjupersonen säger är viktigt för oss.

Vilken fråga man vill ha besvarad: betona - vilka arbetsuppgifter prioriteras och hur?