



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Den här någon-annan-ismen”

En intervjustudie om lärares upplevelse av arbetsbelastningens utveckling

Jan-Erik Lind

LAU395

Handledare: Jan Strid

Examinator: Jonas Parsmo

Rapportnummer: VT15-2430-01



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel:	”Den här någon-annan-ismen”
Författare:	Jan-Erik Lind
Termin och år:	VT-2015
Kursansvarig institution:	Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap
Handledare:	Jan Strid
Examinator:	Jonas Parsmo
Rapportnummer:	VT15-2430-01
Nyckelord:	Arbetsbelastning, lojalitet, arbetsmiljö, skolledarskap

Syfte

Belysa lärares upplevelse, och hantering, av den påstådda ökande arbetsbelastningen.

Frågeställningar

Hur upplever respondenterna deras nuvarande arbetsbelastning?

Hur upplever de att arbetsbelastningen har utvecklats över tid?

Vad upplever respondenterna är de huvudsakliga orsakerna till denna belastning?

Om belastningen upplevs som hög, vilka metoder använder respondenterna för att klara av den?

Metod

Undersökningen bygger på intervjuer med lärare, genomförda på tre olika gymnasieskolor på olika orter i västsverige. Intervjuguiden är utformad med sin bas i en arbetsmiljörapport som Lärarnas Riksförbund publicerat 2013.

Resultat

Lärarna upplever att arbetsbelastningen ökat med tiden, dock skiljer sig vissa områden åt mellan lärarna. Trots detta finns det vissa likheter bland lärarna: många upplever att dokumentationens omfattning ökat, att skolans ansvarsområde ökat, och att skolledarskapet ofta ger otydliga arbetsbeskrivningar.

Relevans för läraryrket

Metoder för hantering av arbetsbelastningen är många, men bottnar ofta i att mindre viktiga områden får lämna företräde till förmån för eleverna. Lärarnas många olika förhållningssätt bidrar till flera interna konflikter och avväganden i yrkets vardag. Dialog på arbetsplatsen är A och O.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Problemformulering, syfte & frågeställningar	5
3. Teoretiska utgångspunkter	6
3.1 Ledarskapets betydelse	6
3.2 Behovet av tillräcklig tid	7
3.3 Den professionella närbyråkraten	7
3.4 Marknadsföring – en omfattande aktivitet	8
3.5 Elevernas behov – Ett sociokulturellt perspektiv på lärande	9
4. Metod	11
4.1. Intervjusituationen	12
4.2 En teorinära forskningsdesign	12
4.3 Forskningsetiska principer	13
4.4 Alternativa metoder	14
4.5 Validitet	15
4.6 Urval	15
4.6.1 Lärarna	16
4.6.2 Urvalsproblematisering	17
5. Intervjusvar	19
5.1 Introduktion och förklaring	19
5.2 Sammanställning	20
5.2.1 Område 1: Överblick	20
5.2.2 Område 2: Krav uppifrån	20
5.2.3 Område 3: Krav utifrån	22
5.2.4 Område 4: Arbetsdag	23
5.2.5 Område 5: Tidsåtgång enligt arbetsmiljörapport	24
6. Analys	26
6.1 Det organisatoriska ledarskapets betydelse	26
6.2 Lojalitetens balansgång	27
6.3 Att förstå elevernas behov	29
6.4 Sammanfattande slutsatsdiskussion	31
6.5 Studiens relevans för läraryrket	32
6.6 Vidare forskning	33

Litteraturlista

Bilaga 1: Intervjuguide

Bilaga 2: Utskick till respondenter

1. Inledning

Den svenska skolan befinner sig onekligen i en intressant, och vissa gånger turbulent, tidsperiod. De reformer som skolan har genomgått under en förhållandevis kort tidsperiod är många och omfattande. Bara under de senaste cirka 20-30 åren har den svenska skolan kommunaliserats och friskolor har fått etablera sig, och som en effekt av regeringsskiftet 2006 fick skolan genomgå ytterligare en reform 2011, i form av nya läroplaner för alla olika skolformer.

Den kommunalisering som skolväsendet genomgick under 1990-talet innebar, för lärares arbetsvillkor, vissa markanta förändringar. Den nya tidens pedagoger ute i skolorna skulle arbeta i arbetslag, och för att detta skulle vara praktiskt genomförbart krävdes det att lärarna helt enkelt skulle finnas ute på skolorna i högre utsträckning än tidigare, även utanför schemalagd lektionstid. Eftersom att kommunen nu blev huvudman för skolväsendet, innebar det att kommunen nu kunde detaljstyra och samordna arbetstiden i än större utsträckning. Hur detta tog sig uttryck var genom ett antal förändringar:

- Ett kollektivavtal avseende *ferieförlagd arbetstid* (innebar i praktiken att lärarnas terminer förlängdes, se SOU 2014:5).
- Införande av fem timmars gemensam planeringstid i arbetslagen.

Så som det står uttryckt i SOU 2014:5 innebar detta att regleringen därmed inskränkte ”lärarnas förtroendearbetsid, det vill säga arbetstiden som lärarna själva disponerar för planering och efterarbete av undervisningen samt för fortbildning.” (SOU 2014:5, 142).

Dessa typer av förändringar går naturligtvis att betrakta som utvecklande för verksamheten. Min personliga upplevelse av de situationer när jag befunnit mig ute i skolverksamheter har oftast pekat på att arbetslag som fenomen ändå är positiva sådana. Men när förändringar görs behöver de genomföras med viss försiktighet. Om arbetsuppgifterna med tiden ökar, behöver vissa arbetsuppgifter försvinna för att någon form av balans ska gå att bevara. Men det är detta som för svenskt skolväsende har visat sig vara ett problem, upprepade gånger.

Apropå detta, pekar exempelvis Skolverket, i en undersökning från 2013, på att ”samtidigt som nya arbetsuppgifter ålagts lärarna finns det inget som tyder på att tidigare arbetsuppgifter tagits bort, eller nya stödfunktioner inrättats i skolan, i någon större omfattning.” (Skolverket, 2013, citerad i SOU 2014:5, 152).

Många undersökningar som är gjorda inom det svenska skolväsendet, och som har undersökt just hur lärares arbetsbelastning, eller arbetsbörda för att använda ett annat ord, ser ut över tid – kommer ofta till samma slutsatser som den Skolverket lyfter ovan. Belastningen ökar, därför att det med tiden tillkommer fler arbetsuppgifter utan att andra arbetsuppgifter försvinner, antingen helt och hållet eller genom att förflytta ansvaret för vissa frågor till andra personer. Exempelvis administrativ personal.

Statistiska Centralbyrån, SCB, har på uppdrag av tidningen *Du & Jobbet* tagit fram statistik för hur personal i olika yrkesgrupper upplever arbetsbelastningens förändring under de senaste fem åren. Undersökningen är publicerad 2013, så statistiken gäller de fem föregående åren, vilket innebär att siffrorna kan sägas vara representativa för hur de valda lärarna upplevt 2011 års reform av den svenska skolan i fråga om arbetsbelastning. Här bör man dock, givetvis, också ha i åtanke att de första åren av en reform kan anses vara de år som kräver mest tid, eftersom att de som befinner sig ute i verksamheten ju måste få tid att anpassa sig. Detta är också en aspekt som lyfts fram i Lärarnas

Riksförbunds arbetsmiljörapport som kommer att gås igenom mer djupgående nedan. I denna påpekar författarna att viss del av den ökade arbetsbördan som kommit av 2011 års reform antagligen kommer att minska över tid, när det nya blivit till rutin och således inte kräver lika mycket arbete. (Lärarnas Riksförbund, 2013: 14).

Statistiken som presenteras av SCB visar att de tre yrkesgrupper som är högst upp på listan, det vill säga upplever att arbetsbelastningen ökat mest av de tillfrågade yrkesgrupperna, är lärare av olika slag. På första plats, där 84 procent upplever att belastningen ökat de senaste fem åren, befinner sig grundskollärare. Tätt efterföljt av förskollärare på 77 procent, och gymnasielärare på tredjeplatsen med 72 procent. I artikeln som presenteras i *Du & Jobbet nr1, 2013*, citeras även Eva-Lis Sirén, Lärarförbundets ordförande, som ämnar ge en förklaring åt de höga siffrorna: ”Förklaringen är den massiva våg av många stora reformer i skolan som sköljt över lärarna i kombination med kraftiga nedskärningar.” (Du & Jobbet, 2013).

Även Lärarnas Riksförbund har publicerat en undersökning som pekar på liknande resultat, vid ungefär samma tidpunkt: deras arbetsmiljörapport från 2013, flyktigt nämnd ovan. Rapporten är sammanställd genom data som är insamlad via enkäter, och dess statistiska representativitet är inte helt oproblematisk. Datan är insamlad genom att enkäter har e-postats till 5000 slumpmässigt utvalda lärare ur deras medlemsregister, varav strax under hälften har svarat. Detta innebär att just denna undersökning representerar hur ungefär 2300 e-postanvändande lärare ur *ett* fackförbunds medlemsregister har svarat. Oavsett problemen med metoden så är resultatet ändå intressant att presentera här, därför att tendensen ändå är ungefär samma som vid övriga undersökningar.

I rapporten presenterar de att nästan 9 av 10 svarande, 88% för att vara exakt, har svarat ”ja” på frågan: ”Har skolreformerna påverkat din arbetsbörda?” Detta tolkas i texten som att 88% upplever att arbetsbördan har ökat, vilket inte direkt framkommer av hur svaret är presenterat: ”nästan nio av tio anser att reformerna har inneburit att arbetsbördan har ökat, ingen anser att den minskat.” (Lärarnas Riksförbund, 2013: 12). Detta kan naturligtvis innebära att diagrammet i texten bara är lite klumpigt formulerat, och att frågan i verkligheten inte ställts på samma sätt. För då skulle tekniskt sett en minskad arbetsbörda även kunna besvaras med ”ja” på samma fråga.

Längre fram presenteras i samma rapport hur fördelningen ser ut, och vad det är som huvudsakligen har ökat i arbetsbördan, vilket borde innebära att respondenterna har svarat på frågan om huruvida arbetsbördan har ökat eller inte, och inte om den har förändrats – vilket kan innebära både en ökning och en minskning.

Förändringarna i arbetsbördan som presenteras följer samma tendens som statistiken från SCB som presenterades ovan, de lärare som upplever att det ökat *mest* är grundskollärare. I fallande ordning presenteras det nedan, där procentandelen visar hur stor del av de tillfrågade i den yrkesgruppen som anser att arbetsbördan har *ökat*:

- Årskurs F-3: 95%
- Årskurs 4-6: 93%
- Årskurs 7-9: 91%
- Gymnasium, studieförberedande program: 88%
- Gymnasium, yrkesförberedande program: 85%
- Gymnasium, introduktionsprogram: 80%

När man tittar på de åtgärder som görs inom berörda myndigheter för att få bukt med denna ökande arbetsbelastning, så finns det ett beslut från Arbetsmiljöverket berörande den ohållbara situationen i

skolorna i Stockholms stad – där situationen måste förbättras om man inte vill betala ett vite om två miljoner kronor. Beslutet är taget 2013-02-20, och åtgärderna skulle vara vidtagna senast den 15:e augusti samma år. Bland de åtgärder som ställts som krav från Arbetsmiljöverkets sida finns bland annat följande:

- Krav på ett skriftligt klarläggande gällande lärare och skolledares arbetsuppgifter.
- Krav på att undersöka omfattningen av arbetsuppgifterna som lärarna i dagsläget har.
(Beslut IMS 2012/36270, Arbetsmiljöverket, 2013-02-20).

Detta beslut är bindande enbart för skolor inom Stockholms stad, men ska vara vägledande för hela landet.

De vidtagna åtgärderna, har det sedan visat sig, har inte varit nog, och vid en granskning som Arbetsmiljöverket genomfört i Stockholm under 2014-2015 och som fram till 2016 ska omfatta en tredjedel av alla landet skolor, har det visat sig att en stor andel av skolorna behöver förbättra sina rutiner när det kommer till dessa frågor. Denna nationella inspektion granskar arbetsmiljön i sin helhet, och i detta ingår bland annat just arbetsbelastning.

Vid den senaste inspektionen har det visat sig att nio av tio skolor i Stockholms län får nya krav på sig gällande förbättrandet av arbetsmiljön, och de har även ställt krav när det kommer till arbetsbelastning. Motiveringen till frågor om arbetsbelastning förklarar Arbetsmiljöverket med att det finns en ökad risk för ohälsa knuten till stress. Kraven som har ställts har bland annat gällt bristfällig dokumentation, ”dels när det gäller de risker skolan upptäckt i sin undersökning, och dels när det gäller de åtgärder man planerar för att förebygga ohälsa.” (Arbetsmiljöverket, 2015-01-29).

När man i Lärarnas Riksförbunds arbetsmiljörapport tittar på hur väl lärarna upplever att tiden räcker till olika delar av deras arbete, så är det alarmerande siffror som presenteras. Lärarna har på en femgradig skala fått besvara ett antal olika påståenden knutna till just tid:

”Har du tillräckligt med tid inom den reglerade arbetstiden för att kunna ta hand om följande arbetsuppgifter på ett tillfredsställande sätt?”

En etta innebär ”Stämmer inte alls”, en trea innebär ”Stämmer delvis”, en femma innebär ”Stämmer helt”. En tvåa och en fyra är naturligt nog ett mellanläge i svaren, där en tvåa innebär något mellan ”stämmer inte alls” och ”stämmer delvis”, och en fyra mellan ”stämmer delvis” och ”stämmer helt”. Kategorierna de sedan fått ta ställning till är följande, där jag efter varje kategori kommer presentera hur många av lärarna satt en etta eller tvåa som svar, därför att just tidsbristen är av intresse:

Administrativa uppgifter (1: 34%, 2: 27%).

Förberedelser och efterarbete (1: 35%, 2: 30%)

Undervisning (1: 11%, 2: 12%)

Samarbete med kollegor/arbetslag (1: 22%, 2: 31%)

Egen utveckling (1: 49%, 2: 28%)

Elevsociala kontakter (1: 19%, 2: 30%)

(Lärarnas Riksförbund, 2013: 16).

För att summera siffrorna kan man alltså säga att, eftersom både en etta och en tvåa innebär att tiden inte räcker till, inom de allra flesta kategorierna så upplever lärare att de inte har tillräcklig tid för att genomföra allt det arbete som behöver göras, på ett tillfredsställande sätt. Eftersom att detta gäller inom *reglerad* arbetstid, så kan man anta att viss del av detta arbete, hos vissa lärare, kommer att utföras på fritiden. Förutsatt att lärarna vill utföra arbetet *på ett tillfredsställande sätt*.

Är detta då egentligen att betrakta som ett problem, eftersom att lärarna ju uttrycker att de har

tillräckligt med tid för att kunna genomföra undervisningen på ett tillfredsställande sätt? Ja, jag skulle argumentera för att det är ett problem av två orsaker. Dels innebär detta i förlängningen att den tid som läggs på undervisningen, för att få den så fruktbar som möjligt, tas bort från något annat område som alltså blir lidande. Och för det andra, så ingår det i *undervisning* en hel del av de andra områden som lärarna uttrycker blir lidande. Exempelvis *samarbete med kollegor* kan antas få effekter för elevernas lärande ifall det lider, precis likväl som ifall lärarens *egen utveckling* lider. Ju mer kompetent pedagog eleverna har, desto bättre bör lärandesituationen även bli.

En tredje punkt som jag personligen finner lite extra intressant i detta sammanhang, är den kategori som gäller *för- och efterarbete av lektioner*. En majoritet av de tillfrågade lärarna upplever att de inte har tillräcklig tid för detta. Nästan två tredjedelar av de tillfrågade.

Man kan anta att det i ett bra genomfört för- och efterarbete ingår att kunna göra så kallade *formativa bedömningar*, eller *bedömning för lärande*, som det också kallas. För att undervisningen ska bli så bra som möjligt, behöver ju förarbetet även vara så bra som möjligt: vet jag var eleverna befinner sig, kunskapsmässigt, så vet jag hur undervisningen ska genomföras för att få bäst effekt. Samma princip går att applicera på efterarbetet. Om jag på ett bra sätt dokumenterar elevernas arbete under lektionstillfället i efterhand, så kommer förarbetet inför nästa lektionstillfälle att bli än mer fruktbart – för då vet jag mer om *elevernas kunskapsnivå*. Undervisning och bedömning ska inte betraktas som två separata enheter. De är två sidor av samma sak, och båda två har faktiskt *exakt samma mål*. När bedömningen är genomförd på ett formativt sätt, det vill säga *för lärande*, är det enligt de allra flesta moderna forskare inom området utvecklande för eleverna (se bl.a. Lundahl & Folke-Fichtelius 2010, samt Andersson 2010).

För att tydliggöra resonemanget om varför just för- och efterarbetet är av extra vikt att det kan göras på ett tillfredsställande sätt, kommer jag här att förklara grunddragen i det som kallas för formativ bedömning, eller bedömning för lärande. Poängen med detta perspektiv på undervisning med bedömning, är att bedömningen ska vara *utvecklande* för eleverna. Det handlar om att bedömningen ska vara tydlig för eleverna när det kommer till tre huvudsakliga aspekter:

1. Det avsedda målet, eller den ideala kvaliteten, för arbetet.
2. Beviset på elevens läge i förhållande till målet/kvaliteten.
3. Hur eleven ska krympa avståndet mellan sitt nuvarande läge och målet/kvaliteten. (Sadler, 1989, citerad i Holmgren, 2010: 167).

För att kunna arbeta med punkt nummer två och tre, behövs ett gediget både för- och efterarbete. Jag behöver *veta var eleven befinner sig*, och *hur denna tar sig vidare*. Undervisningen som sådan ska alltså bygga på vad eleverna kan, och för att få reda på detta behöver för- och efterarbetet fungera. Bara för att undervisningen som sådan får vad som upplevs som tillräcklig tid, betyder det alltså inte att eleverna får *bästa möjliga undervisning*. Tidsbristen kan alltså ganska lätt avfärdas som oviktig i debatten om PISA-resultaten som pågår i samhället i referens till hur statistiken presenteras: det är inte ett problem knutet till undervisningen, den får ju tillräckligt med tid. Men det är inte så enkelt, eftersom att *undervisning* inte är lika med *kunskapsutveckling*, utan det är en del av det, precis som de andra delarna.

Sammanfattningsvis vill jag alltså hävda att det finns problem knutna till lärarnas arbetsbelastning, som flertalet olika instanser hävdar har ökat med tiden. Fler och fler arbetsuppgifter tillkommer lärarna, utan att tidigare arbetsuppgifter försvinner. Både Arbetsmiljöverket, Skolverket, Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund kommer fram till ungefär liknande slutsatser. Och även om det avsnitt som berörde Arbetsmiljöverkets beslut huvudsakligen berör skolor i Stockholm, så är det av nationell vikt eftersom att besluten ska vara vägledande för skolor i hela landet, och samma

typ av granskning håller i skrivande stund på att genomföras på en nationell nivå.

De krav som Arbetsmiljöverket ställde på skolorna i Stockholm handlade bland annat om att granska omfattningen av de arbetsuppgifter som i dagsläget ligger på lärarnas bord, och att få arbetsuppgifterna för både skolledning och lärare skriftligt klarlagda. Ungefär samma typ av krav ställer Lärarnas Riksförbund summeringsvis i deras arbetsmiljörapport, där de krav som är knutna till just arbetsbelastning bland annat berör *att staten ska se över kraven på lärare och skolhuvudmän*, och att *”lärare ges möjlighet att upprätthålla kvalitet i sin undervisning”*, vilket förklaras med att lärarna lider av tidsbrist när det kommer till framförallt kompetensutveckling och för- och efterarbete. (Lärarnas Riksförbund, 2013: 7).

2. Problemformulering, syfte och frågeställningar

Såsom det under inledningen och bakgrunden formulerats, så innebär det här att det finns ett övergripande problem som behöver belysas. Allt fler lärare sjukskriver sig på grund av symptom knutna till stressrelaterade sjukdomar, och arbetsbelastningen tycks av flertalet olika instanser gå i en allt ökande riktning med tidens gång.

Fler och fler arbetsuppgifter läggs på lärarnas bord, utan att andra arbetsuppgifter för dess skull försvinner. Flertalet lärare upplever att situationen med den ökande arbetsbelastningen bidrar till att de inte kan genomföra sitt pedagogiska arbete på ett tillfredsställande sätt – något som de fallande PISA-resultaten som samhällsdebatten om skolan så ofta står och trampar i, av vissa skulle kunna sägas vara ett resultat av detta. Det material som detta baseras på är huvudsakligen undersökningar som är genomförda med enkäter som metod, just för att få en statistisk inblick i hur det kan sägas se ut för lärarkåren i dess helhet, och här upplever jag att det saknas en mer nyanserad bild av *hur det ser ut i verksamheten*. Av denna anledning vill jag, baserat på det problem som visar sig genom dessa statistiska undersökningar, fånga upp lärarnas upplevelse av det som sägs om dem.

Vi vet att det finns ett problem, men hur detta upplevs, och hanteras, av den enskilda läraren finns det inte lika mycket undersökningar om. Många av de tidigare studierna som är genomförda, som jag gått igenom ovan, berör just *vad som hinns med*. De försöker förklara hur situationen ser ut i fråga om tidsåtgång, men saknar i huvudsak det som gäller *hantering*. Vad tiden läggs på är ju en intressant fråga i sig själv, men *vad det är som blir lidande* sägs det inte särskilt mycket om.

Detta leder fram till denna studies syfte: *att belysa lärarnas upplevelse, och hantering, av den påstådda ökande arbetsbelastningen.*

För att uppfylla detta syfte ämnar studien besvara följande frågeställningar:

- *Hur upplever respondenterna deras nuvarande arbetsbelastning?*
- *Hur upplever de att arbetsbelastningen har utvecklats över tid?*
- *Vad upplever respondenterna är de huvudsakliga orsakerna till denna belastning?*
- *Om belastningen upplevs som hög, vilka metoder använder respondenterna för att klara av den?*

3. Teoretiska utgångspunkter

De teoretiska utgångspunkterna för denna studie fungerar från tre olika håll. För det första finns det ett *ledarskapsperspektiv*, för att förklara vilka dilemman och krav som kan uppstå i organisationens hierarkiska struktur – vilka krav är rimliga att ställa på rektor och huvudman, för att arbetet i verksamheten ska fungera tillfredställande?

För det andra, finns det perspektiv på *lärares förhållningssätt*. Olika lärare fungerar på olika sätt i olika situationer: läraren förväntas exempelvis vara lojal mot dels sin yrkeskår, men även sina elever, och sin arbetsplats.

Och för det tredje, så finns det ett *socialt* perspektiv på *elevers lärande*. De tidskrav och prioriteringar som görs i organisationen får, självklart, effekt på hur väl eleverna lär, där ett hypotetiskt scenario skulle kunna vara att tid bortprioriteras från undervisning till förmån för exempelvis marknadsföring.

3.1 Ledarskapets betydelse

I takt med att huvudmannaskap flyttats från stat till kommun, och den lokala styrningen av skolan blivit allt mer autonom, kan det hävdas att det krävs ett bra ledarskap på skolan för att få arbetet att fungera.

Mycket av den problematik som presenterats i olika statistiska undersökningar pekar på att det finns en diskrepans mellan vad lärarna klarar av och vilka arbetsuppgifter som läggs på deras bord – något som i samma undersökningar förklarats med att det behövs tydliggöranden för att få detta att fungera på ett tillfredställande sätt. Ledarskapet har här alltså en enorm betydelse. Det behöver finnas en fungerande kommunikation och återkoppling i hela styrkedjan som innefattar skolväsendet. Nationellt, regionalt, kommunalt och lokalt.

Leithwood & Riehl (2003) menar att *ledarskap* som fenomen är något svårdefinierat, men att det i kärnan av begreppet finns två funktioner: dels att *ange riktning*, och dels att *utöva inflytande* (s. 4, min översättning). Ledare har, i deras mening, inte funktionen av att bara skjuta över mål till de som blir ledda – utan poängen är att det handlar om ett *gemensamt arbete* för att nå *gemensamma mål*. De hävdar att ledarskapet är en *funktion* snarare än en *roll*.

I en skolkontext menar de att ledare finns som både formella och informella sådana, men att deras funktion ändå är att, just, ange riktning för arbetet och att utöva inflytande. I denna text kommer jag huvudsakligen att diskutera de formella ledarnas betydelse, eftersom att det som faller inom min intressesfär är just hur disponeringen av arbetstid och -uppgifter ser ut, på ett formellt plan.

Leithwood & Riehl (2003) är en sorts översiktsartikel som presenterar effekterna av ett välfungerande ledarskap i en skolkontext. En av de huvudsakliga poängerna som de tar upp när det gäller skolledarskapets betydelse, är att ett bra sådant har en positiv effekt för elevernas lärande. Faktiskt till den grad att den av författarna anses få en tredjeplats, efter läroplan och lärares instruktioner, när det kommer till vilket inverkan det har på elevers lärande. Att det finns ett välfungerande ledarskap är alltså av yttersta vikt, eftersom att hela skolväsendets mål ju kretsar kring just elevernas lärande.

Vad som gör skolledarskapet effektivt, enligt Leithwood & Riehl, är egentligen tre huvudsakliga funktioner: *att ange riktning*, *att utveckla människor*, och *att utveckla organisationen*.

Att ange riktningen handlar bland annat om att utveckla gemensamma mål, och att kunna

kommunicera dessa, och så vidare. Men vad som är av större intresse för mig i detta fall, är den del som handlar om att *utveckla människor*. För att skolan ska fungera väl, behöver ett förhållandevis stort fokus läggas på att just utveckla personalen.

Inom personalutvecklingen nämner författarna att det finns tre nyckelkategorier som behöver fungera: *offering intellectual stimulation, providing individualised support*, samt *providing an appropriate model*. De första två kommer att förklaras nedan, eftersom att den tredje inte kommer att vara av lika stort intresse i denna text.

Offering intellectual stimulation

Ledarskapet behöver uppmuntra ett reflekterande arbetssätt, och de ska tillhandahålla de resurser som behövs för att lärarna ska kunna fylla det gap som finns mellan hur verksamheten ser ut idag, och hur de vill att det ska se ut. Om inte det dagliga arbetet i skolan går att genomföra på ett tillfredsställande sätt, behöver lärarna förses med de resurser som behövs för att åtgärda problemet. Lider undervisningen, behöver det finnas en *dialog* mellan lärare och ledare över *vad som inte fungerar*, och hur det kan *åtgärdas*. (s. 6).

Providing individualised support

För att förbättra lärandesituationer, behöver det oftast genomföras omfattande förändringar för de individer som är innefattade. Respekt för, och lyhördhet för, personalens arbete, behov, och välmående är nyckelfundament för ett välfungerande skolläderskap. Lärarna får inte överlämnas åt sig själva när trycket på dem blir för högt, även här behöver det finnas en *dialog* mellan ledare och personal för att förbättra situationen. Mår personalen dåligt, så mår organisationen dåligt, och vice versa. Ledarskapet ska tillhandahålla de incitament som behövs för förändring, samt se till att det finns ett klimat som uppmuntrar förändring, när detta behövs. (s. 6).

3.2 Behovet av tillräcklig tid

Fredriksson (2010) lyfter att lärare går att betrakta som en sorts *närbyråkrater*, där de är en del av staten som en stor andel människor, det vill säga huvudsakligen eleverna, kommer i kontakt med dagligen. Alltså den del av byråkratin som ligger ”närmast befolkningen” (s. 18). Författaren argumenterar för att lärarna har ett enormt inflytande, kanske *det största* inflytandet, på eleverna när det handlar om att förkroppsliga demokratiska förhållningssätt: ”Sammantaget kan man konstatera att knappast någon annan kategori av offentliga tjänstemän har möjlighet att påverka medborgarnas uppfattningar om demokratins funktion som just gymnasielärare.” (ibid: 17).

Behovet av att kunna disponera en tillräcklig mängd tid för att genomföra sitt arbete på ett tillfredsställande sätt kan alltså, enligt ovanstående resonemang, hävdas vara väldigt stort. Om det är så, som de statistiska undersökningarna pekar på gång på gång, att arbetet de facto *lider* av en ökande arbetsbelastning, så finns en motivering för förändring att finna här. För om demokratiska förhållningssätt är ett ideal vi vill eftersträva, vilket ju de flesta styrdokument uttryckligen påpekar, vill jag hävda att lärares ställning som just *närbyråkrater* är anledning nog för att initiera en förändring.

3.3 Den professionella närbyråkraten

Såsom Fredriksson (2010) påpekar så är lärarnas förhållningssätt som offentliga tjänstemän, enligt hans perspektiv, egentligen en blandning av både *närbyråkrater*, *professionella*, *marknadsorienterade*, och *brukarorienterade*. Detta innebär att det, för samma yrkesgrupp, finns skillnader i *det överordnade idealet i yrkesutövandet, vilka grunder beslut fattas på, synen på*

elever, samt vad som är grunden för deras legitimitet (s. 48). Den första delen kommer att huvudsakligen diskuteras i denna text, eftersom att poängen är att illustrera vilka huvudsakliga motsättningar som finns för lärarna i deras många roller, och varför detta kan få effekter på tidsåtgång och vilken emfas som olika områden får vid olika tidpunkter.

Den närbyråkratiska lärarens överordnade ideal i sitt yrkesutövande är att följa de regelverk som finns – skollag och andra styrdokument, såsom läroplaner, ska vara fundamentet i lärarens arbete. Den svenska skolan är målrelaterad och ska vara *nationellt likvärdig*, oavsett var i landet du genomgår din utbildning, därför är de mål som författats av våra folkvalda representanter centrala i arbetet. (s. 49).

Den professionella lärarens överordnade ideal är, däremot, den professionella kunskapen och etiken. Istället för att, som i den närbyråkratiska modellen, ha styrdokument som överordnade, är detta förhållningssätt centrerat kring just *den professionella kunskapen*, det som gör att en profession är en profession. De kunskaper som bara en professionell utövare av ett yrke kan besitta, och som innebär att den personen, tack vare just sin professionalitet, vet vad som behövs och när. (ibid).

Den marknadsorienterade lärarens överordnade ideal handlar om att vara lojal mot sin organisation. Lojalitet mot skolans ägare och dess interna hierarki. Att följa de rekommendationer och profiler som organisationens ansvariga har tagit fram:

”Detta innebär att läraren både kan tvingas kompromissa med regelverket och med den professionella kunskapen när de överordnades riktlinjer går på tvärs med dessa. När skolledningen kräver lojalitet tystnar läraren för att skydda sin skolas konkurrenskraft på skolmarknaden (Lundquist 2006, citerad i Fredriksson, 2010: 49)”

Utöver detta påpekar Fredriksson (2010) att en annan poäng med lojaliteten helt enkelt är för att skydda sin egen anställning, och således sin inkomst. Helt enkelt av en rädsla att förlora sitt jobb som en effekt av bristande lojalitet.

Enligt det brukarorienterade perspektivet så är hänsyn till brukaren, i detta fall eleven, det överordnade. Det centrala för beslutsfattandet, enligt ett sådant perspektiv, är att elevens inflytande över beslutsfattandet ska vara minst lika stort som exempelvis lärarens (ibid: 49). Ett sorts eleven-i-centrum-perspektiv från ytterkanten, vilket förvisso även det är en central aspekt som påpekas i skolans styrdokument. Eleven ska vara i centrum, vilket gör att detta perspektiv i detta sammanhang är nödvändigt att lyfta.

För att förstå lärarens agerande i sitt vardagliga arbete behöver man alltså förstå läraren som en blandning av olika personer. Å ena sidan är läraren att betrakta som en närbyråkrat – som ska ha styrdokumentet som sitt absoluta fundament för sina beslut. Men, å andra sidan, så ska läraren även vara professionell – och kunna fatta sina beslut med grund i sin professionalitet, och inte i styrdokument. Alla situationer som kan uppstå i det dagliga arbetet är omöjliga att få ner i styrdokument som går att luta sig tillbaka på. Professionella bedömningar behöver, och ska, göras. Lärarens lojalitet ska å ena sidan ligga med organisationen, där rektorn är din chef och skolans interna styrning ska fastställa hur arbetet ska genomföras. Men, å andra sidan, så ska ju eleven vara i centrum – och ska alltså vara den relation där lojaliteten huvudsakligen behöver ligga.

3.4 Marknadsföring – en omfattande aktivitet

Den del av intervjuerna som handlar om marknadsföring ska inte förstås som en sorts isolerad

företeelse som enbart tar plats vid gymnasieämbassor och mer regelrätta marknadsföringsjippon. Min ingång när det kommer till marknadsföring är en bredare definition än bara exempelvis tryckta reklamblad. Marknadsföring, enligt American Marketing Association, AMA, definieras enligt följande: "Marknadsföring är den aktivitet, de verktyg och de processer som skapar, kommunicerar, levererar och åstadkommer utbyten som i sin tur skapar värde för kunder, klienter, samarbetspartners och samhället i stort." (Mossberg & Sundströms översättning, i Mossberg & Sundström, 2011: 20).

Marknadsföring ska alltså betraktas som en sorts *aktivitet*. Det är fråga om ett förhållningssätt snarare än en funktion. Marknadsföring kan alltså, enligt detta synsätt, innebära både konventionell reklam och exempelvis undervisning: skolan marknadsför sig genom att dess produkt är bra. Ligger eleverna på bra genomsnitt i betyg och upplever att de får det stöd de behöver, så kommer detta att kommuniceras ut till samhället.

3.5 Elevernas behov – ett sociokulturellt perspektiv på lärande

Så långt har jag diskuterat organisationens struktur och effekten som dess ledare har, samt de olika förhållningssätten som den professionella läraren kan ha i olika situationer.

Nästa steg är att diskutera vilka krav som ställs på lärare och organisation när det kommer till elevernas lärande, ur ett elevperspektiv. För att förklara detta kommer jag att använda mig av ett så kallat *sociokulturellt perspektiv på lärande*. En av de mer framträdande forskarna i Sverige när det kommer till detta perspektiv är Roger Säljö, vid Göteborgs Universitet, men perspektivet som sådant har rötter som sträcker sig nästan 100 år bakåt i tiden med Vygotskij, även om perspektivet inte fick något markant utrymme i verksamheten förrän i slutet av förra seklet.

I de mer traditionella Piagetanska teorierna om lärande, lär sig barn och elever bäst på egen hand – men det sociokulturella perspektivet sätter istället fundamentet för perspektivet i just den sociala delen av lärandet (för illustration av skillnad mellan perspektiven rekommenderas bl.a. Säljö, 2000).

Om en föreställer sig att lärande går till enligt de Piagetanska modellerna, där varje elev ska "lämnas för sig själv" och upptäcka kunskapen på egen hand, så är tidsbrist hos pedagogen inte nödvändigtvis ett problem. Ges eleverna bara tillräckliga instruktioner, så behöver läraren i princip inte ens vara närvarande, utan blir mer som ett "störande moment" ifall denne lägger sig i.

Betonar man däremot det mer moderna sociokulturella perspektivet på lärande, så är en pedagog som kan lägga ner tillräckligt med tid på eleverna ett ytterst viktigt fundament för att undervisningen ska generera någon form av kunskapsutveckling hos eleverna:

"Som underlag för pedagogisk praktik betonar således en vygotskyansk tradition barnets (eller mer generellt: den lärandes) beroende av den vuxne (eller den som kan). Den bild som lanseras är att lärande är inte i första hand att inhämta information eller färdigheter utan att få tillfälle att agera som deltagare i olika sociala praktiker, att få gå från att vara novis till att bli fullfjädrad medlem i en ›community of practice‹." (Säljö, 2003: 86).

Här blir det tydligare att det finns ett behov av att kunna lägga en tillfredsställande mängd tid på undervisningen och allt vad detta i förlängningen innebär, med att bygga relationer med sina elever, kunna jobba med för- och efterarbete, och så vidare. Det är ett perspektiv som bygger på just *samarbete* och *samspel*. För att knyta detta till hur det kan se ut i verksamheten, så kan man tänka på vikten av exempelvis ett engagerande mentorsarbete i klasserna. En pedagog som lägger

tid på att lyssna till sina elever kommer också att förstå deras behov bättre, eftersom att deras verklighet helt enkelt blir närmre pedagogens verklighet.

Säljö (2000) nämner att den institutionella miljö för lärande som skolan är idag ställer höga krav på eleverna, på grund av den kommunikativa tradition där *en* lärare förmedlar information till flera tiotal elever samtidigt. Enligt detta perspektiv blir det inte svårt att förstå att mer tid som läggs på eleverna – i mindre grupper – får positiva effekter för elevers lärande:

”Det ställer stora krav på båda parter men kanske alldeles särskilt på den lyssnande parten, som har att följa med i språkliga framställningar som inte fullt ut kan anpassas till de egna förutsättningarna eller intressena. Sättet att ge och ta mening måste passas in i de kommunikativa regler som institutionen arbetar efter.”
(Säljö, 2000: 155).

Precis som nämnt ovan, genom att lägga mer tid på undervisningen *för varje elev*, kommer nivån att kunna läggas på en sådan nivå där eleven lär sig bäst. En nivå som är nära elevens personliga förståelse- och upplevelsevärld. Om vi förutsätter oss att världen består av olika individer, så innebär det även att detta perspektiv bör genomsyra verksamheten i skolan: olika individer lär sig olika.

4. Metod

Som jag inledningsvis nämnt finns det en hel uppsjö av statistiska undersökningar från flera olika håll, som är genomförda med ett förhållandevis stort urval av både lärare och skolor, när det kommer till frågan om arbetsbelastning. Frågan om i vilken utsträckning den, av lärarkollegiet som helhet, upplevs vara av ökande karaktär kan anses vara besvarad, även om givetvis alla metoder kommer med sina egna problem.

Denna studie, däremot, försöker istället fånga upp lärares upplevelse av arbetsbelastningens påstådda ökning, och av denna anledning behöver studien använda sig av en *kvalitativ* ingång för att besvara frågeställningarna, till skillnad från de kvantitativa undersökningar som jag gått igenom innan. Uppsatsens frågeställningar kretsar kring just *subjektiva uppfattningar* av detta, nämligen: den individuella upplevelsen av, och hanteringen av, arbetsbelastningen.

För att illustrera skillnaden mellan å ena sidan kvantitativ- och å andra sidan kvalitativ forskning, kan man, likt Widerberg (2002) förklara det med att ”kvalitet handlar om karaktären eller egenskaperna hos någonting, medan kvantitet handlar om den mängd som gäller för dessa karaktärsdrag eller egenskaper.” (s. 15). Den huvudsakliga skillnaden mellan forskningsingångarna kan alltså sägas vara att den kvantitativa metoden försöker svara på *frekvensen* av ett fenomen (i detta fallet hur många som upplever en ökad arbetsbelastning) medan den kvalitativa metoden försöker förklara detta fenomenens *innebörd eller mening* (i detta fall alltså hur arbetsbelastningen upplevs). (ibid).

Widerberg nämner att *intervjuer* är en metod för att kunna få fram detta med innebörd eller mening, som är syftet med just den kvalitativa studien. Genom att använda en form av samtal för att samla in datan, så får man möjlighet att fånga upp respondentens egna berättelser, den subjektiva uppfattningen är alltså i centrum här. Författaren nämner att det finns skillnader i hur intervjuerna läggs upp, där helt igenom strukturerade intervjuer inte är att betrakta som kvalitativa intervjuer, så är dock inte fallet i denna studie. Jag har förvisso en intervjuguide som jag utgår ifrån, men metoden ska snarare i detta fall betraktas som en sorts semi-strukturerad sådan. Frågorna är de olika områden som jag vill få respondenterna att beskriva sina upplevelser av, men jag ämnar under intervjuens gång att fånga upp, och ”spinna vidare på”, sådant som respondenterna nämner. Därför kommer intervjuguiden förvisso att se likadan ut för alla respondenter, men den emfas som dessa områden får beror på hur respondenterna svarar. Vill de förklara mer, får de möjlighet att göra detta genom att jag ställer följdfrågor.

Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud (2007) nämner att intervjumetoden är lämplig att använda när man vill komma åt svar som är oväntade, och att en av metodens styrkor är att den handlar om ett *synliggörande*, det vill säga hur ett fenomen gestaltar sig (s. 283-284). Så som uppsatsens problem och frågor är formulerade, så är det just i detta synliggörande som svaret på dessa frågor kommer att finnas: *hur upplevs detta fenomen?*

Esaiasson m.fl. (2007). nämner att det finns vissa användningsområden som intervjumetoden särskilt är lämpad för, och bland dessa finns ”när vi vill veta hur människor själva uppfattar sin värld.” (s. 285). Just i denna individuella upplevelse är det som jag vill söka svaren på mina frågor. Jag vill finna *nyanserna* för att komplettera de statistiska undersökningarna som är genomförda. Vi vet på förhand om att det finns en så stor frekvens av lärarkåren som upplever att belastningen ökar. Men *hur den upplevs* av den enskilda läraren är ingenting som genom dessa undersökningar har framkommit särskilt nyanserat.

Genom att genomföra intervjuer för att fånga upp just dessa nyanser kommer jag att få en tydligare inblick i dels deras upplevelse av arbetsbelastningen, men i detta, direkt och indirekt, även *hanteringen* av densamma. Genom att respondenterna får besvara de frågor som jag formulerat kommer jag att kunna fånga upp bland annat *vad det är som blir lidande* av denna utveckling. Lärarna hinner med si och så mycket – men vad är det som *de inte hinner med*? Och vad kommer detta med för konsekvenser, för den enskilde läraren och för verksamheten som helhet?

Kvalitativ forskning generellt, och denna studie är inget undantag, kommer inte med några statistiska generaliseringsanspråk. Poängen är att belysa beskrivningar av arbetsbelastning, och att *tolka svaren genom teoretiska modeller*, detta för att få en djupare förståelse för hur arbetsbelastning gestaltar sig ute i verksamheten. Ett urval på 7 lärare som ger sina högst subjektiva förklaringar av detta fenomen säger sig självt att det inte går att direkt applicera på någon större population, och det är heller inte tanken. Genom att lyfta de resultat som tidigare statistiska undersökningar kommit fram till, och omformulera detta till intervjufrågor, vars svar sedan tolkas enligt teoretiska modeller, så är denna studies bidrag till fältet snarare av analytisk karaktär.

4.1 Intervjusituationen

Intervjuerna är genomförda enligt de rekommendationer som Widerberg (2002: 93) lyfter. Under intervjun har vi i de flesta fallen suttit snett mot varandra, för att det kan bli tröttsamt att hela tiden tvingas titta på varandra.

Alla intervjuerna är inspelade med mobiltelefon som varit mitt på bordet vid intervjusituationen, och jag har fört vissa anteckningar under intervjuens gång. Dessa har främst varit för att kunna anteckna intressanta synpunkter som respondenterna lyft i samtalet, för att komma ihåg att ställa följdfrågor utifrån dessa.

Alla intervjuer har blivit genomförda på de skolor där respondenterna är verksamma. Detta eftersom att intervjuerna är genomförda under deras arbetstid och att det således varit enklare att organisera mötet – då respondenterna inte behöver förflytta sig geografiskt för intervjuens skull.

Efter att intervjuerna varit genomförda och jag lämnat skolan, har jag i de allra flesta fallen transkriberat intervjuerna i sin helhet under samma dag, medan jag haft intervjusituationerna färskt i minnet. Detta främst för att kunna bevara ”känslan” från intervjuerna medan jag skriver ner dem, men även därför att jag ska kunna fylla i eventuella luckor som ljudupptagningarna kan ha missat. Detta var dock lyckligtvis inte fallet under någon av intervjuerna.

4.2 En teorinära forskningsdesign

Sammanställningen av intervjuerna i resultatdelen följer ett *teorinära* förhållningssätt.

Det empirinära förhållningssättet är vanligt vid kvalitativa intervjustudier, och innebär att de teman som resultatet sorteras efter är hämtade från den egna empirin. Detta är, enligt Widerberg (2002: 144) en självklarhet vid så kallade explorativa studier, när utveckling av nya teorier är syftet. Det är dock inte fallet i denna studie, som påpekats innan.

Det teorinära förhållningssättet innebär istället ”motsatsförhållandet” till det föregående, att de teman som man vill belysa är hämtade från tidigare forskning och teorier, vilket är det huvudsakliga förhållningssättet som denna studie utgår ifrån.

Bearbetningen av resultatet har gått till på två olika nivåer, en *deduktiv och summerande*, och en *tolkande och förklarande*. I den första, *deduktiva*, delen så har tillvägagångssättet varit sådant att jag vid transkriberingen av intervjuerna har försökt fånga upp mina tre huvudsakliga teman som den tidigare forskningen presenterat: *ledarskap, lärarens förhållningssätt, och lärandets sociala natur*. Dessa teman har fungerat som ett slags filter vid sammanställningen i resultatdelen, där de intervjusvar som jag upplever har en koppling till något av dessa resonemang sedan presenteras i resultatdelen under de olika rubrikerna. Detta går att likna vid det resonemang som Widerberg (2002: 139) för om sortering av material vid en analys: intervjusvaren kan sorteras enligt teman som forskaren upplever som centrala. De intervjusvar som kretsat kring rektorns ledarskap, lärarens förhållningssätt, och lärandets sociala natur, har sorterats ut från transkriberingarna och har sedan placerats in i resultatdelen, utifrån samma rubriker som intervjuguiden har. Teorin har alltså här varit överordnad empirin på så sätt att den utgör det ramverk inom vilket jag filtrerar ut det intressanta i empirin.

Den andra delen i mitt analysarbete, som jag ovan beskrivit som *tolkande*, är det som återfinns under den rubrik som kallas *analys*. De resonemang som jag plockat ut i analysens första *deduktiva* del, kommer här att analyseras utifrån de teoretiska ramverk som uppsatsen utgår ifrån. Hur dessa intervjusvar kan tolkas utifrån teorier om just ledarskap, lärarens förhållningssätt, och lärandets sociala natur: de säger det här, men *vad innebär det?*

Det finns givetvis för- och nackdelar med att arbeta enligt denna deduktiva typ av metod som jag gör, men jag upplever att det positiva överlag är övervägande. Nackdelarna är, naturligt nog, att dessa givna ramar för tolkning av svaren lämnar de svar som *inte* går att tolka vid sidan. De blir enligt detta resonemang i sammanhanget ointressanta. Poängen är att analysera resonemangen utifrån dessa teoretiska utgångspunkter, och därför är de teoretiska utgångspunkterna centrala – även vid den första bearbetningen av materialet. Genom att arbeta på detta sätt så blir teorin i centrum istället för empirin, och empirins huvudsakliga syfte blir att stärka de teoretiska modellerna som utgör studiens ramverk. En tydlig fördel med att arbeta enligt denna metod vid sammanställningen av resultatet i det första skedet, är att resultatet kommer att bli mer lättgreppbart och ges en tydligare översikt. Färre teman ger möjlighet att fokusera *ännu mer på detaljerna inom dessa teman*. Om sammanställningen följer en helt explorativ ingång kommer förvisso detaljer och oväntade svar att bli mer synliga – men det kommer också bidra till att dessa detaljer kan försvinna i den omfattande resultatdelen, så att ”man inte ser skogen för alla träd” så att säga. Detaljerna blir för många, så att de istället försvinner. Hade studien istället utgått ifrån ett empirinära förhållningssätt hade empirin fått vara central, och resultatet hade blivit presenterat helt och hållet utifrån det empiriska materialet (jmf. Widerberg, 2002: 145) – men detta är, som sagt innan, ett förfarande som är mer vanligt vid explorativa studier. Denna studie kommer inte att fokusera på att *utveckla* nya teorier, utan snarare på att *använda existerande teorier för att tolka ett empiriskt material*. Därför har valet av metod blivit både teorinära och deduktivt, istället för att bli empirinära och explorativt.

Överlag kan alltså sägas att resultatet och analysen initialt ämnar ge en beskrivning av arbetsbelastningen, dess utveckling och hantering – för att sedan *tolka* dessa beskrivningar utifrån de teoretiska ramverk som studien utgår ifrån.

4.3 Forskningsetiska principer

Vetenskapsrådet (2002) har publicerat ett dokument med forskningsetiska principer som ska vara vägledande när man bedriver forskning, och dessa kan delas upp i fyra huvudsakliga krav som ställs

på forskningen: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet*, och *nyttjandekravet*. Vid sidan av detta finns dessutom ett antal rekommendationer som även de bör följas, av etiska skäl.

Det första kravet, *informationskravet*, innebär att ”forskaren skall informera uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. De skall därvid upplysas om att deltagandet är frivilligt och om att de har rätt att avbryta sin medverkan.” (Vetenskapsrådet, 2002: 7).

Som framgår i det mail som jag skickat ut till potentiella respondenter, som finns bifogat som bilaga, så försöker jag att vara tydlig och ärlig med undersökningens syfte. Där nämns även att deltagandet är frivilligt.

Samtyckeskravet innebär att alla som deltar i undersökningen ska ha gett sitt samtycke till att delta, vilket i detta fall är ganska givet – eftersom att de fått en förfrågan om att vara med som de sedan fått besvara ifall de vill göra det.

Konfidentialitetskravet handlar om att ”uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.” (Vetenskapsrådet, 2002: 12). Som framgår i samma brev som skickades till deltagarna, så är jag väldigt tydlig med att varken de själv eller deras arbetsplats kommer att namnges i texten på något ställe. Intervjuerna har spelats in, men så snart transkriberingen är gjord, är ljudfilerna raderade. I transkriberingarna framkommer inga som helst namn, utan respondenterna (R) har beteckningarna R1, R2, R3, och så vidare.

Nyttjandekravet innebär att de uppgifter som är insamlade ”endast får användas för forskningsändamål.” (Vetenskapsrådet, 2002: 14). Ingenting av de uppgifter som jag samlar in har använts till något annat ändamål än för att besvara uppsatsens frågeställningar.

De rekommendationer som Vetenskapsrådet har formulerat i samma dokument nämner bland annat att ”Forskaren bör ge uppgiftslämnare, undersökningsdeltagare och andra berörda tillfälle att ta del av etiskt känsliga avsnitt, kontroversiella tolkningar etc. i undersökningsrapporten innan den publiceras.” (Vetenskapsrådet, 2002: 15). I det brev som undersökningsdeltagarna fått ta del av innan intervjuerna har jag nämnt att varje respondent kommer att få möjlighet att läsa igenom texten och godkänna den innan den publiceras.

4.4 Alternativa metoder

Givet studiens frågeställningar är det en självklarhet att kvalitativa metoder behöver användas. Genom en kvantitativ ingång på en fråga av *upplevelse* kommer inte några märkbara nyanseringar att kunna fångas upp, då den kvantitativa analysens natur uttryckligen handlar om att kvantifiera – om att förmedla någon form av *frekvens*, vilket inte är denna studies intresseområde.

En alternativ metod som hade varit fullt rimlig för att besvara mina frågeställningar skulle kunnat vara en observationsstudie. Men, å andra sidan, så faller observationen som metod på att det skulle behövts en mycket längre tidsperiod än de tio veckor som varit avsatta åt uppsatsen. Jag hade behövt genomföra multipla observationer med ett par års mellanrum för att över huvudtaget kunna uttala mig om huruvida någonting har förändrats eller inte. Jag behöver i det fallet själv ha sett förändringen för att kunna uttala mig om den.

Det har i detta fallet, som de allra flesta metodböcker poängterar ska vara fallet, varit så att studiens frågeställningar varit vägledande för valet av metod, och därför fastnade jag för just en kvalitativ intervjustudie.

Ett problem som naturligt följer med valet av en kvalitativ ingång till problemet, och valet av intervju i synnerhet, är att inte är möjligt att dra några generaliserande slutsatser till en större population. För att kunna göra detta skulle urvalet av respondenter behöva vara enormt mycket större, och då faller genast själva poängen med den kvalitativa analysen – ett fåtal, men nyanserade, fall ska vara centrala.

Ett annat problem som kan bli särskilt påtagligt med just intervjuer, är att intervjupersonerna svarar som de tror att de ska svara, och således alltså inte ger ett ärligt svar. Risken för att denna typ av situation ska kunna uppstå har jag dock i största möjliga mån redan i förväg försökt minimera, genom att garantera anonymitet i svaren. Om intervjupersonerna inte hade varit anonyma hade flertalet liknande problem kunnat uppstå, och gissningsvis skulle inte alla de problem som de upplever framkomma överhuvudtaget. Flera gånger under intervjuerna har jag fått frågan ”visst sa du att jag var anonym?” vilket borde innebära att det är ärliga svar som ges på frågorna, då dessa frågor ofta åtföljs av kritik riktad åt ett eller annat håll. Kritik som utan anonymitet alltså inte skulle framföras.

4.5 Validitet

Validitet innebär i princip egentligen tre saker som är i nära samverkan, och som tillsammans blir ett mått på hur tillförlitlig studien kan anses vara. För det första, så handlar det om översättningen från teoretisk definition till operationell nivå. För det andra, så handlar det om att det ska finnas en frånvaro av systematiska fel i metoden. Slutligen, för det tredje, så handlar det om att studien ska mäta det som den påstår att den mäter – exempelvis att påstå sig mäta *faktiskt arbetsbelastning*, men istället mäta *upplevd arbetsbelastning* (definition hämtad från Esaiasson, m.fl. 2003: 63).

Denna studies frågeställningar är utformade på ett sätt som direkt frågar efter upplevelsen av arbetsbelastning, av denna anledning är ett rimligt förfarande för att få svar på detta att, just, fråga lärarna själva om hur de upplever sin arbetsbelastning. Hade jag exempelvis använt mig av observationer för att svara på samma fråga, hade man kunnat argumentera för att det jag mäter är den *faktiska arbetsbelastningen*, och inte den *upplevda arbetsbelastningen*. För exempel på hur jag kommer åt just upplevelsen så kan man titta på frågorna i min intervjuguide, bifogad som bilaga. Exempelvis frågar jag där *direkt* efter hur respondenterna upplever arbetsbelastningens utveckling över tid när jag frågar efter jämförelsen i deras arbetsdagar nu och för tio år sedan.

Enligt detta resonemang vill jag mena att *begreppsvaliditeten* i denna studie är god (jmf. Esaiasson, m.fl. 2003: 64). Genom att ha en god begreppsvaliditet så innebär det att de systematiska felen som kan uppstå i studien blir mindre. Avståndet mellan den teoretiska definitionen och den operationella indikatorn är litet eller minimalt, och därför mäter denna studie alltså det som den har avsett att mäta: upplevelse och hantering av arbetsbelastning. Hade jag önskat svar på arbetsbelastning, men istället cirkulerat runt problemet och ställt frågor som inte *explicit* handlar om arbetsbelastning utan mer hade en koppling till hur jag kan tolka deras svar till att handla om arbetsbelastning, hade problemet med tillförlitligheten varit mer påtagligt.

4.6 Urval

Denna studies urval är medvetet och strategiskt valt enligt en så kallad *mest-olika-design*

(Esaiasson, m.fl, 2007: 116). För att kunna pröva teorins hållbarhet för att tolka resultatet, så är urvalet av lärare medvetet gjort för att i så stor utsträckning som möjligt vara olika varandra. Kriterierna som kan tänkas spela roll för resultatet, och som jag försökt få stor variation i, är *ämneskombination, tid som verksam lärare, skolans geografiska placering, typ av tjänst, samt skolans huvudmannaskap*.

Anledningen till att *ämneskombinationen* spelar roll, är därför att olika ämnen kan antas ha olika förändringsbenägenhet. Innehållet i Samhällskunskap, exempelvis, beror till viss del på hur samtiden ser ut. För att kunna få en närtida förankring i viss del av innehållet vid undervisningen, krävs det att läraren är uppdaterad när det handlar om samhällsförändringar. Exempelvis i kursen *Samhällskunskap 1a1* är en del av centrala innehållet ”Folkrätten i väpnade konflikter” (Skolverket, 2011). För att få en verklighetsförankring för eleverna kan det anses rimligare att diskutera detta i förhållande till nuvarande konflikter, exempelvis situationen i Syrien, än att diskutera detta i förhållande till första världskriget.

Tiden som verksam lärare antas också spela roll, därför att längre erfarenhet inom yrkesrollen rimligen borde innebära en högre tolerans för att hantera arbetsbelastning – samt att få ett ännu bredare tidsperspektiv på förändringarna. Den minimitid som jag valt i urvalet, när det kommer till hur länge de varit verksamma, är inte helt specificerad, mer än att de ska ha varit verksamma ett par år innan den nya läroplanen sjösattes år 2011. Detta eftersom viss del av intervjun kretsar kring hur läroplanens tidskrav upplevs. Den som arbetat kortast tid har varit verksam i 9 år, och den som arbetat längst tid har varit verksam i 40 år.

Skolans geografiska placering är en del av kriterierna därför att den kommun eller stad där skolan finns belägen spelar roll för hur resursfördelningen och organisationen ser ut, och detta skiljer sig åt mellan kommuner: ”Kommuner ska fördela resurser till utbildning inom skolväsendet efter barnens och elevernas olika förutsättningar och behov.” (SFS 2010:800, 8 a §).

Typen av tjänst som lärarna har antas också spela roll, därför att olika tjänster naturligt nog kommer med olika ansvarsområden. Om läraren är klassföreståndare eller inte spelar roll, och huruvida hen är förstelärare eller inte antas också spela roll, och så vidare.

Skolans huvudmannaskap antas också spela viss roll, i anknytning till punkten ovan om skolans geografiska placering. Enligt Skollagen får enskilda aktörer vara huvudmän för skolor, efter ansökan, och huvudmannen har enligt lagen ansvar

”för att utbildningen genomförs i enlighet med bestämmelserna i denna lag, föreskrifter som har meddelats med stöd av lagen och de bestämmelser för utbildningen som kan finnas i andra författningar.”
(SFS 2010:800, 8 §)

4.6.1 Lärarna

De lärare som blivit intervjuade är totalt 7 st, och deras geografiska spridning är Göteborg, Borås, samt en av Göteborgs kranskommuner. Alla är verksamma inom gymnasiet.

Lärarna är utvalda på lite olika sätt. En av lärarna har visat intresse för studien genom att svara på en förfrågan som jag skickat ut till olika skolors info-adresser som jag funnit genom listan av gymnasieskolor i Göteborg, via Göteborgs Stads hemsida.

De övriga är valda genom så kallade ”dörröppnare” på de olika skolorna (jmf. Widerberg, 2002: 72). Genom bekanta som är verksamma på skolorna har jag fått kontakt med de övriga lärarna, där jag informerat dessa om vad studien handlar om ombett dem att se ifall de hittar potentiella respondenter. Jag har även bifogat ett dokument som kort beskriver studiens syfte och andra relevanta detaljer, som dessa dörröppnare fått vidarebefordra till sina kollegor. Dokumentet finns för den intresserade att läsa i sin helhet som bilaga.

R1 är en lärare som varit verksam i 17 år, undervisar i *Svenska* och *Engelska*.

R2 är en lärare som varit verksam i 27 år, undervisar i *Matematik*.

R3 är en lärare som varit verksam i 10 år, undervisar i *Idrott och Hälsa* samt *Historia*.

R4 är en lärare som undervisar i *Svenska*, *Engelska*, och *Psykologi*.

R5 är en lärare som varit verksam i 13 år, undervisar i *Samhällskunskap*, samt *Pedagogik*.

R6 är en lärare som varit verksam i 40 år, undervisar i huvudsak inom *Barn- och Fritidsämnen*.

R6 är en lärare som varit verksam i 9 år, undervisar i *Svenska*.

Vissa av lärarna har, förutom undervisning, dessutom andra sidouppgifter. Två av respondenterna är exempelvis förstelärare, och en av dem är utöver det även samordnare. Vissa av lärarna är även fackliga representanter på skolorna. Vissa har bara undervisning i sin tjänst, och vissa är utöver det även klassföreståndare. Spridningen inom hur deras tjänster ser ut är alltså förhållandevis hög.

4.6.2 Urvalsproblematisering

Alla vägval som görs vid design av en studie kommer givetvis med sina egna komplikationer och effekter på resultatet, och urvalet är inte något undantag.

Bland annat är det rimligt vid en sådan här typ av studie att anta att det främst kommer vara en typ av tankar som är mer framträdande än en annan. Intervjupersonerna har blivit informerade om studiens syfte och utgångspunkter innan de tackat ja till att delta, och således kan man anta att personerna som deltar gör det *därför* att de vill förmedla en specifik ståndpunkt när det kommer till arbetsbelastning. Detta är givetvis också en av anledningarna till att en sådan här studie är svår, om inte omöjlig, att använda för generalisering till en större population. Men, å andra sidan, så är det viktigt för studiens vetenskapliga ärlighet att respondenterna är fullt medvetna om vilken typ av studie de deltar i, och inte blir ”ledda bakom ljuset”.

Hade urvalet av lärare varit annat, så hade antagligen viss del av resultatet sett annorlunda ut. Hur hade det exempelvis sett ut om kravet på tid som verksam hade varit minst 20 år, och hur hade det sett ut om alla hade haft samma typ av tjänst – om ingen av dem hade haft någon form av programansvar, varit förstelärare eller samordnare, och så vidare? Dessa typer av tjänster borde logiskt nog leda till en högre arbetsbelastning, eftersom dessa lärare även har vanlig undervisning, även om den delen utgör en mindre del av deras arbetsbeskrivning än hos dem som enbart undervisar.

Ett annat alternativ för urvalet hade varit att studera exempelvis bara kommunala eller bara

fristående gymnasieskolor, men syftet har inte varit att enbart fokusera på den ena eller andra delen av huvudmannaskapet. Spridningen har varit förhållandevis central, och detta innebär givetvis att resultatet hade kunnat se ut på ett annat sätt om urvalet varit mer fokuserat.

Även ämneskombinationen hade varit intressant att ha som del av urvalskriterierna. Om jag exempelvis hade studerat enbart hur lärare inom ämnet samhällskunskap upplever arbetsbelastningens utveckling hade resultatet kanske sett ut på ett annat sätt, då det ämnet kan anses vara ganska viktigt att hålla sig uppdaterad inom, just för att hålla undervisningen på en närtida, verklighetsanknuten nivå för eleverna. Vidare resonemang finns att läsa i detta kapitlets inledning.

5. Intervjusvar

5.1 Introduktion och förklaring

Intervjuguiden finns för den intresserade att läsa i sin helhet bland bilagorna. Frågorna är uppdelade så att det börjar med en allmän överblick, där respondenten får beskriva lite övergripigt hur länge denne har varit verksam, vilka ämnen hen undervisar i, huruvida hen är förälder eller inte, och så vidare.

Området efter överblickens handlar om vilka krav som respondenten upplever ”uppifrån”, det vill säga från rektor och huvudman, och huruvida denne upplever att hen får delta i beslut som fattas som har inverkan på sin arbetssituation.

Det tredje området handlar om krav ”utifrån”, det vill säga hur respondenten upplever de krav som samhället ställer på lärare, och vilken tendens som dessa krav har över tid.

Det fjärde området handlar om respondentens arbetsdag, och hur denna i genomsnitt ser ut, och hur den har förändrats över tid när det kommer till vilken arbetsbelastning som upplevs. Här finns även en fråga om huruvida respondenten upplever att den nya läroplanen 2011 ställer högre tidskrav än den föregående.

Det femte området handlar om vilken tidsåtgång som olika områden i arbetsuppgifterna får, och huruvida detta upplevs förändras med tiden. De områden som är med här, är desamma som återfinns i den arbetsmiljörapport som Lärarnas Riksförbund publicerade 2013, som nämnts i studiens inledande kapitel. Dessa områden är: *administrativa uppgifter, förberedelse och efterarbete, undervisning, samarbete med kollegor, elevsociala kontakter*.

Vissa av de ovanstående begreppen kan behöva förtydligas, och i synnerhet vad som ingår i de *administrativa uppgifterna*. Det huvudsakliga som presenteras inom den kategorin handlar om *dokumentation*. Syftet med denna dokumentation är, enligt Skolverkets *allmänna råd*, att ”Den som har beslutat om ett betyg ska på begäran upplysa eleven och elevens vårdnadshavare om skälen för betyget. Läraren ska, enligt riktlinjer i läroplanen, fortlöpande ge varje elev information om framgångar och utvecklingsbehov i studierna” (Skolverket, 2012: 19).

Dokumentationen kan alltså sägas vara en del av rättssäkerheten i lärarprofessionen, där det betyg som ges skall kunna motiveras noggrant i efterhand. Det är just denna del av dokumentationen som de flesta respondenterna också nämner. Dokumentationen är alltså, i de flesta fall, *för* betyg. Men *vad* som dokumenteras är inte så lätt som utomstående att förstå. Det handlar i de flesta fall, som lärarna resonerar nedan, om att i så stor utsträckning som möjligt dokumentera på vilken kunskapsnivå som eleven befinner sig vid varje givet lektionstillfälle.

Resultatet kommer att presenteras nedan genom att försöka ge en redogörelse för hur respondenterna svarat, där svaren filtrerats ut för att passa de teoretiska utgångspunkterna för studien. Intervjuerna i sin helhet kommer inte att presenteras, utan främst det som är av intresse för mina frågeställningar. Område 1 kommer inte att presenteras nämnbart mycket här, eftersom de överblicksfrågorna huvudsakligen finns till för att kategorisera respondenterna under urvalet. Det från område 1 som tas med i resultatet, är frågorna som handlar om huruvida det i deras arbetsuppgifter ingår något som inte direkt rör undervisningen.

5.2 Sammanställning

5.2.1 Område 1: Överblick

När det kommer till huruvida det i arbetsuppgifterna ingår något som inte direkt rör undervisning, så nämner R1 att det största området är elevrelaterade frågor, främst mentorskap, men att även marknadsföring är en förhållandevis stor del:

”Sen har jag också det som alla andra har, särskilt friskolor, aktivt intresse i skolans marknadsföring [...] Alla förväntas stå på gymnasiemässan, delta i öppet-hus-aktiviteter, och så vidare. Ingår så att säga i arbetstidsavtalet. Men inget särskilt intresse eller arbetsområde så, som ingår i mina arbetsuppgifter, utan mer det allmänna. Det har alla på denna skolan.” (Intervju, R1, 2015-04-22).

Marknadsföringen som ett mer vardagligt fenomen är det flera respondenter som lyfter fram, bland annat säger R4:

”Men marknadsföring och PR blir en större del. Det är väldigt viktigt att vara med och locka in elever [...] Det är en väldigt stor del i skolan idag som handlar om att faktiskt marknadsföra sig” (Intervju, R4, 2015-04-27).

På frågan om huruvida respondenterna tycker att marknadsföringen i denna bemärkelse är jobbig eller givande, så lyfter de allra flesta att det i huvudsak är positivt, även om det kan upplevas som stressigt just där och då. Vad de upplever som givande kan vara bland annat att det är kul att få en känsla för nästa års elevkull, samt att det är kul att få en blick för hur intresset för deras program ser ut hos elever och föräldrar. De allra flesta respondenterna brukar på ett eller annat sätt vara delaktiga vid liknande tillställningar, inte alltid gymnasiemässor, men i de flesta fallen vid så kallade Öppet-hus-dagar. Med enbart två undantag, där en i regel inte är med, och en av respondenterna är med ungefär vartannat år. En av respondenterna som inte är en regelbunden deltagare vid liknande tillställningar nämner att hon heller inte upplever den typen av arbete som särskilt givande:

”Jag tycker att jag hellre lägger den tiden på mina elever och på andra arbetsuppgifter, helt klart. Jag gör det för att jag måste, inte för att det ger mig själv så mycket.” (Intervju, R7, 2015-04-29).

5.2.2 Område 2: Krav uppifrån

De allra flesta respondenterna upplever att arbetsuppgifternas omfång har ökat med tiden. På frågan om hur tydligt omfånget på arbetsuppgifter upplevs, så beskriver många av respondenterna att det finns en väldig otydlighet i hur arbetsuppgifterna är formulerade, och att de beslut som fattas ibland kan ha ett otydligt beslutsunderlag:

”Men, rent konkret när det väl är beslutstagande, så kanske jag tycker att ibland kommer besluten och man undrar hur kom beslutet fram, när man inte samlar in mer strukturerat beslutsunderlag [...] Så du känner som lärare att det du säger har, på samma sätt som elever som

inte vill engagera sig i elevrådet, på samma sätt slutar en del lärare påverka för man ser inte någon effekt. Man gnäller och tycker, man har rätt att tycka och man pratar mycket, men det är kanske inte en effektivt strukturerad insamling av åsikter.”
(Intervju, R4, 2015-04-27).

Många lärare menar att beskrivningen av arbetsuppgifterna innehåller ett sådant enormt tolkningsutrymme att det i princip är omöjligt att fastställa vad som *egentligen* ingår i arbetsuppgifterna och inte. Denna otydlighet menar de finns från både skolans ledningshåll, på kommunal nivå, och från nationellt håll, där bland annat de nationella provens rättning lyfts upp som ett problem som inte följs upp ordentligt på nationell nivå. Vissa menar att detta dock blir bättre med tiden, men inte nödvändigtvis därför att det är så att cheferna blir tydligare, utan därför att de verksamma lärarna tillsammans skapar de ramar som saknas:

”Jag upplever ett stort problem med lärarnas arbetsbeskrivningar. Jag tror att en del av stressen som vi upplever går att koppla till att man är osäker på hur mycket som krävs i tid. Att man aldrig blir färdig och att det finns en viss luddighet i arbetsbeskrivningen [...] Ju längre jag har jobbat desto tydligare blir ramarna, för att jag tillsammans med mina kollegor skapar ramarna som inte ges uppifrån.”
(Intervju, R7, 2015-04-29).

Denna otydlighet som lärarna beskriver är inte enbart knuten till den ”vanliga” lärartjänsten, utan är återkommande även hos vissa av lärarna som har andra uppdrag vid sidan av undervisning, exempelvis de som är förstelärare och samordnare på sina skolor. En respondent nämner exempelvis att det i dessa andra tjänster kan bli problem när hennes ena chef vill att hon ska genomföra något inom sin andra tjänst, som den chefen egentligen inte har något att säga till om.

När det handlar om de beslut som fattas som har inverkan på lärarnas arbetsbelastning, så menar många av lärarna att de skulle önska få vara mer delaktiga vid denna typ av beslut, även om vissa ändå menar att rektorn är den som i slutändan måste ta beslutet eftersom denne är chef. Vissa respondenter menar även att det ibland kan vara så att läraren inte vädrar sitt missnöje med ledningen, därför att det kan drabba både eleverna och lärarens egna arbetssituation:

Man är ju också oerhört lojal mot sina elever. Därför tror jag att det här med arbetsbördan inte alltid kommer fram, för att väljer jag att markera mot fack och ledning, drabbas eleven. Och indirekt kanske min egen lön och arbetssituation i framtiden, så man biter ihop och fixar det. Då blir ju ledningen bortskämd och tänker ”ja, men de fixade ju det detta året, då kan vi kanske lägga på lite till nästa år”
(Intervju, R4, 2015-04-27).

Många av respondenterna säger att det är önskvärt att de ska få delta vid beslutsfattandet, men det är inte helt enhetligt. Exempelvis lyfter R7, apropå detta, fram en intressant aspekt om hur ett ökat inflytande faktiskt kan upplevas som att det får en negativ effekt på lärarnas arbetsbelastning. Även det är kopplat till en organisatorisk tydlighet:

”Men det är inte givet att det minskar stressnivån, därför att det kan bli en stressfaktor även det. Man förväntas påverka sin situation och

bevaka sina intressen i en utsträckning som gör att det också tar tid och energi. Ibland hade det varit mindre stressigt om man kunnat lita på att sin arbetsgivare gör en rättvis fördelning.” (Intervju, R7, 2015-04-29).

Summeringsvis kan man säga att många lärare upplever att de krav som kommer från ”högre instans”, det vill säga rektor och huvudman, är förhållandevis otydliga. Detta verkar inte enbart vara knutet till undervisningsdelen av läraryrket, utan är något som upplevs även av de respondenter som har andra typer av tjänster, exempelvis förstelärare. Många av respondenterna upplever att de för det mesta får delta i diskussioner med sina chefer om beslut som har påverkan på deras arbetsituationer, men att lyhördheten som deras chefer har för idéerna skiljer sig väldigt mycket åt. Både mellan rektorer och skolor. Många menar att rektorn ändå i slutändan är chef, och måste vara den som tar det slutgiltiga beslutet, vilket visar på en förståelse för den organisatoriska hierarkin i beslutsfattandet – men önskemål om ökat inflytande i beslutsprocessen är ändå något som lyfts fram många gånger. Dessa riktlinjer upplevs av vissa respondenter förändras med tiden, på ett eller annat sätt. Av vissa upplevs det som att de riktlinjer som sådana ändras, medan andra menar att arbetslagets tolkning av dessa riktlinjer är det som huvudsakligen förändras.

5.2.3 Område 3: Krav utifrån

Alla respondenterna, utan undantag, beskriver att de samhällliga kraven upplevs öka med tiden. Detta genom att skolan förväntas hantera fler och fler områden, att skolan som historiskt fått vara mer kompensatorisk och alltså kompensera där hemmet brister – idag istället förväntas ta över hemmets roll mer och mer. Dessa förväntningar är något som många respondenter upplever vara väldigt problematiska:

”Den ska kompensera där hemmet brister, nu är det som att den ska ersätta hemmet. Det är en väldig skillnad. Och många föräldrar har nästan blivit lite bortskämda, så när saker inte fungerar så skyller man på skolan [...] det är ju en samhällsattityd. Den här någon-annan-ismen. Man vill inte ta orsak och konsekvens, man vill inte ta konsekvenserna av sina egna handlingar. Den är ju oerhört tydlig, och då är det socialen, staten, eller skolan som är den skyldige inte vad jag själv som individ har gjort.” (Intervju, R4, 2015-04-27).

De kraven som respondenterna upplever från samhället i allmänhet, och elever och föräldrar i synnerhet, är enligt respondenternas beskrivningar oftast knutna till ett ökat dokumentationskrav. Föräldrar och elever vill i allt större utsträckning ha tydligare och tydligare motiveringar till varför ett betyg sätts som det gör.

”Jag tycker väl att de har ganska höga krav med all rätt. Däremot kanske de inte riktigt har inblick i hur arbetet som lärare ser ut och vad man gör, så. Utan de förväntar sig ofta svar och såna grejer direkt, och man tror ju att man har lektioner men det är inte så mycket mer som ingår.” (Intervju, R3, 2015-04-27).

När respondenterna pratar om förändringen över tid på dessa krav, så beskriver många att marknadsföringen som sådan har ändrat karaktär med tiden, eftersom att den karaktär som all annan form av marknadsföring ute i samhället har, även den har ändrats. Vissa menar att budgeten som

skolan lägger på marknadsföring inte upplevs ha ökat, men detta är inte helt enhetligt utan verkar bero på vilken skola det handlar om. Många beskriver istället marknadsföringen idag som en del av ett förhållningssätt, inte knutet till en isolerad företeelse vid exempelvis gymnasieämbassor och traditionell reklam, där skolan förväntas sälja sig genom sina prestationer. Som en effekt av en ökad marknadsföring och ett ökat fokus på att locka till sig elever, så upplever bland annat R6 att hon måste lägga mer tid och resurser på hjälp och stöd. Något som givetvis inte i sig själv är något ont, men som ändå pekar på en ökad arbetsbelastning.

”Ja, definitivt. Du vill ha en klass till hösten, då kanske du inte fightas allt för mycket för dåliga resultat ger dålig reklam. Får inte eleven stöd och hjälp ... en elev som får stöd och hjälp gör bättre reklam än om man säger ”ta du ditt F, det är kört”. Jag vill ha en klass till hösten, alltså hjälper jag eleven. Kanske inte betygsmässigt, men att de får mer resurser och mer stöd.” (Intervju, R6, 2015-04-29).

Den ökade närvaron på sociala medier som en del av en marknadsföringsstrategi är något som vissa av respondenterna lyfter fram, och R3 nämner även att det här är något som finns formellt uttryckt och som lärarna på den skolan behöver förhålla sig till:

”Vi har ju fått lite papper såhär med en ”brand-book” eller vad det heter, hur vi ska förhålla oss och så. Och just det här med sociala medier att det ska vara utformat på ett visst sätt, och se ut på ett visst sätt när man lägger upp saker och så.” (Intervju, R3, 2015-04-27).

5.2.4 Område 4: Arbetsdag

När det kommer till hur arbetsdagen ser ut, och hur den förändrats över tid, så beskriver de flesta respondenterna att det finns en viss förändring med tiden. I princip alla respondenter har i dagsläget ungefär 3 lektionspass på en genomsnittlig arbetsdag, variationen i längd på dessa lektionspass är dock förhållandevis hög. I genomsnitt ligger varje lektionspass för respondenterna på strax över en timme, men en av respondenterna har exempelvis ett pass som spänner över hela 3 timmar. Vissa av respondenterna menar att deras jobbtider, i alla fall ”på papper”, är förhållandevis flexibla – men att allt merarbete som möten, samtal, konferenser, för- och efterarbete, dokumentation och så vidare, ofta innebär att denna flexibilitet i praktiken inte är så som den ser ut:

”Jag tror nästan aldrig jag kommer från skolan före 16. 2-3 dagar i veckan är jag härifrån vid 17:30, då har vi konferenser och jobbar till 17. Så även om det varierar lite är det i princip en 40-timmars vecka, plus hemarbete då. Det enda är väl att jag fortfarande har någon form av möjlighet, till skillnad från 8-5-jobb, att ibland när jag mina lektioner slutar 14:30, så kan jag gå iväg vid 15. Men då har jag oftast så mycket att göra så man sitter till fyra-halv fem-fem.”
(Intervju, R4, 2015-04-27).

I stort sett alla de intervjuade nämner att det i snitt är så att undervisningstimmarna har ökat med tiden. R5, R6 och R7 menar att snittet i dagsläget är på ungefär en 50-poängskurs extra per läsår. För förtydligande så är 50 poäng ungefär motsvarande 50 timmar. Själva tiden i undervisning är i verkligheten inte 50 timmar, utan strax under, men med för- och efterarbete och resten av de kringliggande faktorerna så förväntas den totala tiden för kursen vara 50 timmar. För de allra flesta

respondenterna ser deras arbetsdagar ut ungefär som det gör ovan, med undantag för de som i sina tjänster även är exempelvis förstelärare, då dessa har fler schemalagda möten än de andra. Mängden lektionspass är inte det som av respondenterna anses ha högst förändringsbörda, utan många pekar istället på att det är allt det runt omkring undervisningen som istället ökat med tiden:

”Mycket mer pappersarbete. Undervisning är ungefär lika. Men allt pappersarbete och alla elever som behöver pratas med. Och jakt på att få in arbeten, det känner jag att där lägger man ner jättemycket tid – och knackandet.” (Intervju, R6, 2015-04-29).

R7 lyfter upp samma sak, fast mer tydligt knutet till stress:

”Men den största skillnaden är att det är fler elever att hålla ordning på, och att det har blivit mer av individuella lösningar att hålla i huvudet som gör att man känner att man inte har koll. Det stressar mig jättemycket, att förr kunde man ha en deadline för en uppgift – sen gick man vidare till nästa. Nu flyter allting.” (Intervju, R7, 2015-04-29).

Den upplevda förändringen i arbetsbelastningen är dock inte helt enhetlig, och även fast det är 6 av 7 respondenter som nämner att framför allt dokumentation är mycket mer omfattande idag, så är det en av respondenterna som tvärtom tycker att den delen har minskat. När det kommer till vad respondenterna skulle önska få mer tid till att genomföra, så är det en väldigt stor spridning mellan olika områden, men mycket kretsar kring efterarbete, dokumentation och elevsamtal:

”Ja det känns som att mycket kring eleverna och kanske deras feedback, så. Hur de presterar och så, att det ibland får dröja lite länge.” (Intervju, R3, 2015-04-27).

”Ja, dom svaga eleverna. Det finns kanske i mina klasser 2-3 st. Efter varje lektion känner jag att jag hade velat sitta med dem lite mer, prata med dem lite mer. Men, även om jag skulle kunna avstå en halvtimme, så finns inte orken kvar.” (Intervju, R4, 2015-04-27).

5.2.5 Område 5: Tidsåtgång enligt arbetsmiljörapport

När respondenterna ska redogöra för hur tendensen ser ut i fråga om tidsåtgång för olika områden, och hur de upplever att detta förändras över tid, så nämner de att det överlag är så som arbetsmiljörapporten visar, att kraven ökar. De allra flesta respondenterna, med några enstaka undantag, menar att dokumentation är det område som ökat mest. Dokumentation ska i detta sammanhang förstås på det sätt som jag presenterat ovan, i inledningen till detta kapitel. När respondenterna pratar om dokumentation så resonerar de oftast utifrån det perspektivet. Exempelvis nämner R2, apropå dokumentation och dess idag intima koppling till betygssättning:

”Oerhört mycket dokumentation som ska göras, och man vill göra. Och man får inte sätta ett F, för att ”Det är inte varnat, det har inte vi förstått. Då har du gjort fel.” Det är lärarens fel.” (Intervju, R2, 2015-04-27).

R1 nämner att de administrativa uppgifterna ökat, undervisningen har ökat, och de elevsociala

kontakterna har ökat. Hon menar att förarbetet blir mindre med tiden, och att samarbetet med kollegor överlag är ungefär det samma, men skulle behöva vara mer. Samarbetet med kollegor är något som de flesta respondenter menar har förändrats, men det är inte helt enhetligt i vilken riktning det har gått, utan det verkar vara en väldig skillnad mellan de olika skolorna. Ungefär hälften av respondenterna menar att samarbeten inom ämnesområden idag fungerar bra, och har ökat med tiden, men att det ämnesövergripande samarbetet istället har minskat. Medan den andra hälften beskriver utvecklingen exakt tvärtom, där det ämnesövergripande arbetet har ökat men det har minskat inom ämnen. Detta verkar ha en ganska tydlig anknytning till hur det är organiserat från ledningshåll, där de respondenter som upplever att det ämnesövergripande arbetet har minskat *också* är de som beskriver att de idag har mindre schemalagd tid för just samarbete. Därför får de lärarna samarbeta huvudsakligen inom sina ämnesgrupper – för det är oftast i sådana arbetslag de sitter. De lärare som å andra sidan menar att det ämnesövergripande arbetet har ökat, är också de som menar att det finns en tydligt avsatt tid på schemat för att arbeta med precis det.

När respondenterna pratar om vilket av dessa områden som de skulle önska få mer tid att arbeta med, så nämner många av lärarna att just samarbete med kollegor är något som olyckligtvis ofta får stryka på foten i takt med att andra områden för högre emfas i arbetsdagen, och som de skulle vilja ha mer tid för:

”Samarbetet med andra, neråt. Mindre utrymme och tid för det. Det är det jag skulle vilja ha mer tid för, och sen kanske mindre tid av dokumentationen. Det skulle kunna försvinna lite. Ibland känns det som att man skapar bara ett papper för skapandets skull, det händer inget med det sen. Dokumentationen har ökat mest, medan samarbetet har minskat mest.” (Intervju, R3, 2015-04-27).

Men, som nämnt ovan, så verkar det ytterst vara beroende av vilket utrymme som skolledningen lämnar för pedagogerna att genomföra samarbeten. R5 nämner, till skillnad från beskrivningen från R3 ovan, att utvecklingen på hans program gått i en annan riktning:

”Jag tycker det är mer och mer. Mer tigt. Här på programmet har det blivit mycket fler projekt tillsammans.” (Intervju, R5, 2015-04-29).

De elevsociala kontakterna menar många respondenter är något som ökat väldigt mycket med tiden, och pekar också på att dessa, tillsammans med administrativa uppgifter är de som överlag har störst förändringsbörda. Både dokumentation och elevsociala kontakter verkar enligt deras uppfattning ha förändrats mest med åren:

”Väldigt många, och det har blivit fler. Fler elever med bekymmer, skulle jag vilja säga i vårt samhälle [...] Dom kontakterna kan man ju lägga hur mycket tid på som helst, och det är det som är viktigt, tycker jag. Trots att det är den här konstiga obalansen, så tycker jag inte att jag är stressad i jobbet [...] Administrativa uppgifter och elevsociala kontakter har ju störst förändringsbörda. Dom administrativa har ju... är ju ganska många krav på dokumentation som har förändrats över tid” (Intervju, R1, 2015-04-22).

”Elevsociala kontakter har förändrats tycker jag så att det är mer kontakter i positiv bemärkelse idag. Det handlar inte lika mycket om

bekymmer och droger och skit, och den biten.” (Intervju, R5, 2015-04-29).

6 Analys

6.1 Det organisatoriska ledarskapets betydelse

När det handlar om det stöd som respondenterna upplever att de får från sina chefer så är spektrat förhållandevis brett, men många av intervjuerna har ändå pekat på att det i grund och botten verkar finnas en allmän *otydlighet* från ledningshåll. En otydlighet som inte bara är kopplad till undervisningsdelen av läraryrket, utan även verkar innefatta andra typer av tjänster, exempelvis förstelärare. Otydligheten som respondenterna pratar om verkar oftast omfatta omfånget på arbetsuppgifter och vissa gånger även beslutsfattande.

Många av respondenterna menar att lyhördheten för deras behov och önskemål ibland får stryka på foten när det kommer till beslut, något som de flesta dock också försvarar med att det trots allt är en politikerstyrd organisation som har en formell chef – och som i slutändan måste vara den som fattar beslutet. Men det är, trots detta, ganska problematiskt att det upplevs på detta sätt. Såsom Leithwood & Riehl (2003) skriver så är en viktig ingrediens för ett välfungerande ledarskap i en skolkontext just *dialog* mellan chefer och anställda. Även om chefen är den som i slutändan fattar beslutet, så är *vägen fram till beslutet* ack så viktig:

”Men, rent konkret när det väl är beslutstagande, så kanske jag tycker att ibland kommer beslutet och man undrar hur kom beslutet fram, när man inte samlar in mer strukturerat beslutsunderlag [...] Så du känner som lärare att det du säger har, på samma sätt som elever som inte vill engagera sig i elevrådet, på samma sätt slutar en del lärare påverka för man ser inte nån effekt.” (Intervju, R4, 2015-04-27).

Det som R4 lyfter här, kan sägas vara symtomatiskt för en ofungerande dialog på arbetsplatsen. Om inte de anställda upplever att det finns en lyhördhet för deras önskemål, behov, och välmående, så kommer de antagligen, såsom R4 säger, att sluta försöka att påverka – ingen tar ändå deras önskemål på allvar, så vad är poängen?

Resonemanget som vissa respondenter lyfter om att chefen i slutändan är chef och måste vara den som fattar beslutet, beslut som inte alla alltid tycker är bra, är i sig själv en nyttig sanning och ett nödvändigt förhållningssätt så som det ser ut idag. Men, å andra sidan, så borde det vara rimligt att anta att lärarna som ändå jobbar dag ut och dag in i verksamheten vet vilka behov som finns i denna verksamhet. Dessa typer av önskemål och idéer från lärarna är viktiga att få upp till diskussion, av just den anledningen. Denna typ av resonemang är något som styrks av bland andra Leithwood & Riehl (2003), där de menar att ledarskapet måste uppmuntra ett reflekterande arbetssätt bland personalen. Syftet med detta är, enligt författarna, att lärarna genom detta arbetssätt ska kunna förstå vilka behov som finns i verksamheten – och då är ledarskapets funktion att tillhandahålla de resurser som behövs för att fylla detta behov. En välfungerande dialog är, än en gång, central.

Vad är då egentligen problemet med att ha en otydlighet i arbetsbeskrivningarna? Som R7 nämner, så finns det en förhållandevis stor autonomi i hur arbetet läggs upp, inom arbetslagen – som alltså beskrivs få ta över viss del av det ansvar i arbetsbeskrivningarna som inte kommer från ledningshåll:

Ju längre jag har jobbat desto tydligare blir ramarna, för att jag tillsammans med mina kollegor skapar ramarna som inte ges uppifrån.”

(Intervju, R7, 2015-04-29).

Att påverka sin egen arbetssituation kan vid en första anblick se ut som något som enbart är positivt, men det är inte helt oproblematiskt att hävda att så är fallet. R7 nämner, i anknytning till detta, att denna autonomi är något som bidrar till en ökad stressnivå, och säger att hon gärna skulle önskat att hon kunde varit säker på att rektorn gör en rättvis fördelning *utan* att lärarna ska behöva beblanda sig i beslutsfattandet. Ökad tid och energi på att bevaka sina egna intressen innebär att andra arbetsuppgifter får hamna i skymundan. Förhållningssättet blir ett sorts ”allas krig mot alla”, där förväntningar på att man *ska* vilja påverka sin arbetssituation innebär att man i slutändan *måste* försöka påverka den, för att det ska bli rättvist. Hur detta kan leda till en ökad arbetsbelastning blir enligt detta synsätt ganska självklart. Energi som inte borde behöva läggas på något, behöver läggas på något.

Även detta är något som nämns av Leithwood & Riehl (2003: 6), när personalen mår dåligt, så mår organisationen dåligt. Stressade lärare kommer, med all sannolikhet, att bidra till en slags spill-over-effekt på organisationen – stress föder som bekant stress. När trycket på lärarna blir högt, så ska de inte ensamma behöva tackla denna belastning. Ledarskapet behöver lyssna till personalens behov, samt uppmuntra ett klimat som uppmuntrar till förändring när förändring behövs. Och framför allt bidra med det stöd som behövs för att dessa förändringar skall komma till skott. Författarna menar att en av kärnorna i ledarskapet är att just *ange riktning*, och det behöver sådana här gånger göras ännu tydligare: *åt vilket håll vill vi styra organisationen?* Mot en tryggare miljö för personalen, som stimulerar lärande och utveckling, borde vara svaret på den frågan. Då kan man minimera liknande situationer som de som beskrivs ovan, där lärarna tvingas lägga energi på något som för det första inte ligger på deras bord, och som för det andra enbart bidrar till en ytterligare belastning. Påverkan på sin egen arbetssituation är givetvis bra, men när denna påverkan, som ovan, går över till att bli ett standardförfarande – som har sin botten i att beslut utan lärarnas inblandning *inte går att lita på*, så är det minst sagt problematiskt.

6.2 Lojalitetens balansgång

När respondenterna pratar om arbetsbelastningens karaktär och dess utveckling över tid, så har det i många av intervjuerna bottnat i att det som pedagogerna *själva anser att eleverna behöver* får stryka på foten för det som från högre instans anses vara viktigt. Många respondenter pratar bland annat om att det allt ökande dokumentationskravet innebär att andra områden får mycket mindre tid än vad de önskar. Dokumentation i sig ska inte här förstås som att det *enbart* är negativt, det försöker jag inte hävda, utan jag menar att många respondenter påpekar att den omfattning som dokumentationen idag har är för hög i förhållande till dess syfte.

När R4 pratar om varför arbetsbelastningen, enligt hennes syn på det, ibland inte blir särskilt synlig inom läraryrket, så knyter hon det till en intressant aspekt som handlar om lärarens interna lojalitetsstrid – mellan att å ena sidan se till ledningens väl, och å andra sidan se till elevens väl:

Man är ju också oerhört lojal mot sina elever. Därför tror jag att det här med arbetsbördan inte alltid kommer fram, för att väljer jag att markera mot fack och ledning, drabbas eleven. Och indirekt kanske

min egen lön och arbetssituation i framtiden, så man biter ihop och fixar det. (Intervju, R4, 2015-04-29).

För att knyta detta till resonemang från Fredriksson (2010), så kan man säga att R4 i detta läge resonerar om den konflikt som kan uppstå mellan de olika *förhållningssätten* som den professionella läraren måste ikläda sig. *Den marknadsorienterade lärarens* överordnade ideal handlar om lojalitet till sin organisation: hon inser att en bristande lojalitet mot sin ledning kan komma att påverka hennes arbetssituation. Men, hennes inneboende *närbyråkratiska lärare* har sitt överordnade ideal för yrkesutövandet i skolans styrdokument. Samma styrdokument som gång på gång hävdar att eleven ska vara i centrum, och att undervisningen ska utgå ifrån eleven. Detta innebär att läraren, för att vara lojal mot sin organisation, ibland kan tvingas kompromissa med det regelverk som utgör ramarna för dennes verksamhet. Det blir ett avvägande mellan å ena sidan *elevens väl* som är det centrala i alla styrdokument, och å andra sidan *organisationens väl*. Samma organisation som läraren är anställd av, och som utbetalar lärarens lön – vilket leder till att en bristande lojalitet i denna relation kan få direkta konsekvenser för lärarens framtid.

En röd tråd som går att utläsa ur denna konflikt mellan dessa två förhållningssätt, är att det finns ett problem mellan hur skolan är tänkt att fungera på nationell nivå, och hur den de facto fungerar på lokal nivå. Varje enskild skola ska ansvara för att de nationella styrdokument som finns blir uppfyllda, och en idealbild borde enligt samma resonemang innebära att *den enskilda skolans mål och de nationella målen är desamma*.

En annan konflikt som blir synlig i intervjuerna är knuten till det närbyråkratiska förhållningssättet och det brukarorienterade perspektivet. Det närbyråkratiska förhållningssättet är dock inte helt oproblematiskt i sig själv, därför att delar av samma förhållningssätt ibland kan stå i konflikt med varandra. Exempelvis är det ökade dokumentationskravet något som bestämts på nationell nivå genom styrdokument, och samtidigt är det samma styrdokument som vill att undervisningen ska utgå ifrån eleven och hålla hög kvalitet. Om en del ökar, så måste något minska, eftersom att arbetsdagens längd *fortfarande är densamma*. Dock ska viss del av dokumentationen försvaras, det är trots allt för elevens skull som den görs – men som vissa av respondenterna lyfter så är dess omfattning idag så stor att en viss del av dokumentationen ibland känns meningslös:

”Ibland känns det som att man skapar bara ett papper för skapandets skull, det händer inget med det sen.” (Intervju, R3, 2015-04-27).

Som ovan nämnt, så är dokumentation i sig själv något nyttigt, eftersom dess syfte är att förbättra kvaliteten i undervisningen. Men, när samma dokumentation innebär att andra delar istället *blir lidande* så kan man ställa sig frågan om inte dokumentationens karaktär behöver ses över. Om det, som styrdokumentet påstår, är så att eleven ska vara i centrum, så borde dokumentationen följa samma princip – och när den blir så pass omfattande att *eleven direkt blir lidande*, borde det åtgärdas. Som R3 nämner i anknytning till vad han anser blir lidande av den, enligt hans åsikt, ökande dokumentationen:

”Ja det känns som att mycket kring eleverna och kanske deras feedback, så. Hur de presterar och så, att det ibland får dröja lite länge.” (Intervju, R3, 2015-04-27).

Enligt det brukarorienterade förhållningssättet så är hänsyn till eleven i centrum, och feedback till eleven om dennes prestationer är något som enligt detta perspektiv är viktigt – just för att det är *för*

elevens skull. Men här blir det istället att det som bestämts på *nationell nivå* får negativa effekter för eleven. En konflikt mellan den närbyråkratiska lärarens nära relation till de styrdokument som utgör ramarna för dennes yrkesutövande och den brukarorienterade lärarens nära relation till eleven, och hänsyn till elevens behov och förutsättningar.

R6 nämner en konflikt som uppstår vid betygssättning, när elever som kanske inte borde få godkänt ändå får det, därför att skolan blir mer attraktiv utåt ifall så få elever som möjligt blir underkända. Skolan är tänkt att sälja sig genom sina elever, och dåliga resultat är likställt med dålig reklam:

”Ja, definitivt. Du vill ha en klass till hösten, då kanske du inte fightas allt för mycket för dåliga resultat ger dålig reklam. Får inte eleven stöd och hjälp ... en elev som får stöd och hjälp gör bättre reklam än om man säger ”ta du ditt F, det är kört”. (Intervju, R6, 2015-04-29).

I ovanstående citat så uppstår alltså en konflikt mellan *den närbyråkratiska läraren*, *den marknadsorienterade läraren*, *den professionella läraren*, och *den brukarorienterade läraren*. Jag vill påstå att varje förhållningssätt, på ett eller annat sätt, är representerat i de ovanstående meningarna. Marknadsorienteringen ligger i att läraren här vill vara lojal mot sin organisation och sitt jobb – får elever dåliga betyg, så kommer färre elever att söka till skolan, vilket i förlängningen resulterar i en minskad personalstyrka.

Detta går tvärt emot de andra perspektiven. Den närbyråkratiska lärarens konflikt i resonemanget ligger i att ett ”snällt” betyg inte har sin bas i styrdokumentet, som är denna lärares överordnade ideal för sitt yrkesutövande. För att kunna garantera en nationellt likvärdig utbildning, vilket är poängen med styrdokumentet, så är det absolut nödvändigt att betygen sätts enligt exakt samma kriterier i alla delar av landet.

Den professionella lärarens överordnade ideal är den professionella kunskapen och yrkesetiken. Ett rättvist betyg är ett professionellt legitimerat betyg, vars rättvisa är garanterad *just genom att det är fråga om en professionell bedömning*. Yrkets legitimitet kommer ifrån just den professionella delen, och ett betyg som är satt med en grund i *marknadsföring* och inte i professionalitet, är inte ett professionellt betyg.

Den brukarorienterade läraren, i detta fall, återfinns i den (pseudo)-lojalitet för eleven som är grunden till att betyget sätts högre än det borde. Pseudo därför att eleven förvisso får ett högre betyg, *men* det sätts högre därför att det är för organisationens skull, och inte elevens. Brukarorienteringen däremot blir ännu tydligare i *hur* detta betyg höjs. Genom att läraren i detta fall sätter in det stöd som eleven behöver, därför att kunna höja elevens betyg, så kan man hävda att det är ett brukarorienterat perspektiv som skiner igenom. Även fast läraren i detta fall inte har den tid som egentligen skulle behövas, så lyssnar hon ändå till elevens behov och ger eleven det stöd som hon anser att eleven behöver.

6.3 Att förstå elevernas behov

Förutom dokumentation, så säger de allra flesta respondenterna, när de pratar om hur olika områden förändras med tiden, att de elevsociala kontakterna är något som ökat mycket med åren. Tid att lägga på de enskilda eleverna, en-och-en, är något som vissa av respondenterna lyfter upp som önskemål.

Resonemanget som används när de pratar om behovet för enskild tid med varje elev, handlar ofta om att dessa lärare ser att det finns ett behov av att kunna samtala enskilt, särskilt med de svaga eleverna:

”Det finns kanske i mina klasser 2-3 st. Efter varje lektion känner jag att jag hade velat sitta med dem lite mer, prata med dem lite mer.”
(Intervju, R4, 2015-04-27).

Det som läraren beskriver här, är att hon upplever en tidsbrist för att kunna ge eleverna den mängd stöd som hon bedömer att dessa elever behöver, särskilt när det handlar om de svaga eleverna. De elever som inte är lågpresterande är inte i ett lika akut behov av stöd, då de inte riskerar att få underkänt. Att kunna lägga tillräcklig tid på dessa elever är enligt det sociokulturella perspektivet på lärande ett nyckelfundament för en fungerande verksamhet.

Perspektivet bygger just på dialog och samspel, och genom att kunna ha en dialog *med varje elev*, så innebär det att undervisningen kommer att kunna anpassas till en nivå som är särskilt gynnsam för just den eleven. Genom att läraren engagerar sig i elevernas verklighet, så kommer undervisningen också att kunna nå eleven – för lärande är enligt detta perspektiv, för att citera Säljö (2003), ”att få tillfälle att agera som deltagare i olika sociala praktiker”. (s. 86)

Genom att lärarens upplevelsevärld närmar sig elevens upplevelsevärld, så kommer detta utvecklande av kunskaper att kunna bli särskilt fruktbart. Perspektivet bygger på den lärandes *beroende* av en lärare. Eller rättare sagt, dess beroende av ”den som kan”. Detta innebär, naturligtvis, att ju större mängd tid som läggs på att bygga en relation med sina elever, desto bättre blir lärandemiljön. R1 nämner att de elevsociala kontakterna är något som hon upplever som särskilt viktigt, och som också är oerhört tidskrävande:

”Dom kontakterna kan man ju lägga hur mycket tid på som helst, och det är det som är viktigt, tycker jag.”
(Intervju, R1, 2015-04-22).

När R5 pratar om hur olika områden har utvecklats med tiden, och kommer till de elevsociala kontakternas förändring, så nämner han att utvecklingen gått i en bra riktning:

”Elevsociala kontakter har förändrats tycker jag så att det är mer kontakter i positiv bemärkelse idag. Det handlar inte lika mycket om bekymmer och droger och skit, och den biten.” (Intervju, R5, 2015-04-29).

Det är tråkigt när skolan ska behöva agera både skola, polis och hem, och när utvecklingen går mot att de elevsociala kontakterna handlar mindre om problem, och mer om utveckling, så går utvecklingen åt ett positivt håll. Detta perspektiv är dock inte enhetligt bland respondenterna, många nämner tvärtom att mycket av den energin som läggs på elevsociala kontakter just handlar om problematik som behöver tas itu med. Men, när förändringen går från problem till utveckling, så är det att betrakta som något positivt. Denna typ av förändring innebär direkt att de dialoger och samtal som lärarna har med eleverna är av utvecklande karaktär, och att de kommer med positiva effekter för elevernas lärande. Både i anknytning till kursplanerna, men även en utveckling knuten till att kunna bli samhällsmedborgare, på ett mer allmänt plan.

Oavsett vilket håll som förändringen går åt, så betonar ändå respondenterna att de elevsociala kontakterna är ytterst viktiga – just därför att det handlar om att bygga en relation med sina elever. Enligt detta perspektiv, och enligt de resonemang som respondenterna ger, så är en bra relation till sina elever central för att undervisningen ska fungera.

6.4 Sammanfattande slutsatsdiskussion

För att summera intervju svaren och analysen av desamma, och dess koppling till uppsatsens ursprungliga syfte och frågeställningar, så finns det ett par centrala slutsatser som går att dra av denna studie.

För det första, så verkar det som arbetsmiljöverket, skolverket, och fackförbund pekar på huvudsakligen stämman. Lärarnas arbetsbelastning upplevs i dagsläget som hög, och verkar med tiden öka, enligt de uppgifter som respondenterna givit. För det andra så har de bakomliggande orsakerna som bidrar till denna arbetsbelastning vissa gemensamma drag, även om vissa element skiljer sig åt mellan respondenterna. För det tredje, så har lärarna lite olika sätt att bearbeta denna arbetsbelastning, men de metoder som används för att göra detta har, även de, vissa gemensamma drag. Oftast handlar det om att områden som de inte tycker är lika akuta eller viktiga, får stryka på foten för det som är mer akut eller mer viktigt.

Trots att de bakomliggande faktorerna som orsakar denna ökning i arbetsbelastningen skiljer sig litegrann mellan respondenterna, så är ändå de allra flesta respondenterna överens om att de huvudsakliga orsakerna till denna ökning går att finna i att dokumentationen med tiden har blivit mer och mer omfattande.

En av anledningarna till att dokumentationen fått en så pass central roll i lärarnas arbetsdag som den har idag, är att kraven från elever, föräldrar, och samhället i allmänhet, enligt lärarnas upplevelse, både har ökat och har ändrat karaktär.

Många av respondenterna menar att skolan mer och mer har fått ta över hemmets roll. Skolan har förut, enligt deras uppgift, fått vara kompensatorisk där hemmet har brustit – men idag är det som att mer och mer av det ansvar som föräldrarna traditionellt har haft, skjuts över på skolan. Utöver detta, så upplever många av respondenterna att dokumentationen som de genomför idag huvudsakligen är av orsaken att kraven från elever och föräldrar har ökat. Betygen för varje enskilt moment behöver motiveras ännu tydligare idag än innan, och ett F i betyg idag är betydligt mycket svårare att dela ut än vad ett U eller IG varit tidigare. Detta kan i och för sig sägas peka på att rättssäkerheten i betygssättningen idag är högre än innan – men enligt lärarnas beskrivningar så är detta dokumentationskrav idag så pass omfattande att undervisningen direkt blir lidande, vilket är tämligen ironiskt eftersom att dokumentationens poäng är att förbättra undervisningens kvalitet.

Många av respondenterna menar att även de elevsociala kontakterna med tiden har förändrats, till att det idag är *fler elevsociala kontakter* än innan, något som av många upplevs som positivt. Anledningen till denna positiva upplevelse av dessa kontakter är, enligt de flesta respondenterna, att dessa typer av samtal och dialoger är centrala för att kunna bygga en relation med sina elever – något de ser som ett viktigt fundament för en välfungerande verksamhet.

När lärarna beskriver hur arbetsbelastningen idag ser ut, så går det mellan raderna att utläsa att det finns en sorts intern konflikt mellan olika avväganden som de måste göra i sitt arbete. Lärarna förväntas vara både lojala mot sin egen yrkesgrupp, mot sin chef, och framför allt mot sina elever. I

en perfekt värld skulle dessa lojalitetskrav inte vara i någon motsättning med varandra, och det är de inte alltid heller, men många gånger så innebär ett tillfredsställande av en av dessa relationer att en annan relation blir lidande. Lärarnas marknadsorientering innebär att de förväntas vara lojala mot sin organisation – samma organisation som utbetalar deras löner. Men samtidigt så innebär deras närbyråkratiska förhållningssätt att de *måste* förhålla sig till de styrdokument som utgör grunden för deras arbete. De ska sätta eleven i centrum och utgå ifrån elevens bästa enligt deras brukarorienterade förhållningssätt, och de ska ha den professionella kunskapen och yrkesetiken som högst stående ideal enligt deras professionella förhållningssätt. Läraren slits dagligen mellan alla dessa olika lojalitetskrav i sitt försök att tillfredsställa *exakt allihop*, och det innebär, alldeles för ofta, att den som i slutändan blir lidande är just läraren själv.

Trots denna, något pessimistiska, syn på lärarnas vardagspraktik och framtiden, så är det ändå många av lärarna som upplever sitt arbete som givande. Ingen av de tillfrågade skulle vilja byta ut sitt yrke. Vissa nämner att denna arbetsbelastning bidrar till stress, men många nämner också att denna stress inte är något jättestort problem. Det är inte ens allihop som upplever att yrket är stressigt, vilket tyder på att mycket av denna arbetsbelastning beror på en stigningsbundenhet som grundas i att många av dessa stressfaktorer från första början har att göra med individuella val som lärarna gjort. Många menar att det i slutändan är upp till varje enskild lärare hur mycket som man väljer att göra "vid sidan av". Detta bidrar dock, enligt vissa respondenter, till att deras arbetsgivare får en ganska problematisk bild av hur mycket lärarna klarar av: "de klarade ju det detta år, vi lägger på ännu mer till nästa".

Den del av arbetsbelastningen som lärarna upplever kommer från "högre instans", organisatoriskt, är dock förhållandevis problematisk. De allra flesta av respondenterna menar att det finns en väldig *otydlighet* i deras arbetsbeskrivningar, något som arbetsmiljöverket även påpekat gäller för läraryrket i allmänhet, efter deras inspektioner i Stockholm. Denna otydlighet i arbetsbeskrivningen är ett problem därför att ramarna för vad som ingår i arbetet alltså blir så diffusa, att det är mer eller mindre upp till lärarna själv att bestämma var deras ansvar tar vid och var det slutar. Detta innebär att många av lärarna tar på sig mer arbete än vad de borde, därför att det enligt deras egen tolkning ingår mer i arbetsbeskrivningen än vad som är fallet. Ett steg i rätt riktning för att lösa problemet skulle alltså, enligt min åsikt, vara att förtydliga dessa beskrivningar, inte bara på lokal nivå utan det finns ett behov av att fastställa detta på nationell nivå. Och framför allt se till att dessa beskrivningar uppfylls lokalt. Hur det blir med detta får framtiden säga.

6.5 Studiens relevans för läraryrket

Det som blir denna studies relevans för läraryrket är att den för det första belyser ett problem med utvecklingen av arbetsbelastningen hos samma yrkesgrupp, genom yrkesverksamma lärares egna beskrivningar av en situation som enligt de flesta upplevs som ohållbar. För det andra, så finns det i dessa beskrivningar vissa teman som är viktiga för den yrkesverksamma läraren att förhålla sig till och vara medveten om. Yrkets natur består i att tillfredsställa flera olika typer av relationer på samma gång, som ibland kan stå i motsatsförhållanden. För det första behöver läraren, som alla styrdokument påpekar, utgå ifrån elevens bästa. Läraren behöver också se till organisationens bästa, för att säkra den egna framtiden inom yrket. Utöver detta behöver läraren också förhålla sig till den professionella yrkesetiken, och framförallt förhålla sig till de styrdokument som i yttersta grad fastslår de ramar som undervisningen ska utgå ifrån.

Läraren som närbyråkrat innebär att det är den del av den demokratiska statsapparaten som eleverna antagligen har den närmaste relationen till. Ingen annan myndighet spenderar lika mycket tid med landets unga blivande samhällsmedborgare som just läraren, och detta kommer med ett enormt

ansvar om det vi strävar efter är att forma dessa människor till just demokratiska samhällsmedborgare. Läraren ska vara förkroppsligandet av den demokratiska staten, och allt vad det breda demokratibegreppet kan innebära. Genom att ställa krav på sin arbetsgivare och arbeta för en bättre situation i verksamheten, där arbetsbelastningen inte är ohållbar, så kommer detta enorma ansvar att antagligen bli än mer fruktbart. Läraren kan då lägga en tillfredsställande mängd tid på precis det som är yrkets kärna: *lärandets sociala natur*.

Vad de verksamma lärarnas berättelser talar om för oss är att olika avväganden kommer med konsekvenser längre fram. Genom att *inte* vädra sitt missnöje med hur organisationen styrs, så tror man sig göra sig själv och organisationen en tjänst. Men genom denna handling, som det av berättelserna framgått, så kommer en negativ spiraleffekt sannolikt att ta form: organisationen förstår inte problemet, och fortsätter i samma spår – vilket innebär att lärarna får en större och större börda – vilket innebär att både organisationen och eleverna, likväl som lärarna, blir lidande i slutändan. Genom att istället nära ett förhållningssätt på arbetsplatsen som uppmuntrar till en konstruktiv dialog, så kommer dessa typer av problem att istället minska. Om ett problem inte formuleras, så går heller inte problemet att lösa. I slutändan så är trots allt alla involverade i organisationen där av precis samma anledning – och ska ha samma mål. Och om alla har samma mål, känns det, föga häpnadsväckande, allra rimligast att faktiskt gemensamt arbeta mot dessa mål.

6.6 Vidare forskning

Denna studie har studerat en liten del av arbetsbelastningen på en subjektiv nivå, med ett fåtal lärare. Ett par intressanta ingångar som genom detta öppnats, är marknadsföringens del i arbetsbelastningen ökning, samt rektorernas perspektiv på arbetsbeskrivningarna.

Många av respondenterna nämner att marknadsföringen med tiden ökat, och ändrat karaktär, så till den grad att vissa av respondenterna till och med har en så kallad ”brand book” att förhålla sig till.

En intressant ingång för framtida forskning, skulle vara att genomföra liknande intervjuer med de personer på skolorna som har hand om marknadsföringen. Hur upplever de att det har förändrats, de som ändå är precis mitt i centrum av fenomenet?

En annan ingång som behöver få svar, är hur de diffusa arbetsbeskrivningarna ser ut från ledningshåll. En liknande studie, fast med rektorer och huvudmän som respondenter, skulle komplettera denna studie avsevärt genom att få in ytterligare ett perspektiv på skolledarskapet.

Litteraturlista

- Andersson, B. (2010). Introducing assessment into Swedish leisure-time centres – pedagogues' attitudes and practices. *Education Inquiry*, 1:3, s.197-209.
- Arbetsmiljöverket (2013). Beslut 2013-02-20: IMS 2012/36270. Stockholm: Arbetsmiljöverket.
- Du & Jobbet. (2013-01-24). *Lärare har yrket där arbetsbördan ökat mest*. Hämtad 2015-05-19, från <http://www.duochjobbet.se/nyhet/larare-har-yrket-dar-arbetsbordan-okat-mest/>
- Esaiasson, Peter, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson & Lena Wängnerud (2007): *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*, fjärde upplagan. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Fredriksson, A. (2010). *Marknaden och lärarna – Hur organiseringen av skolan påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap*. Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs Universitet.
- Holmgren, A. (2010). Lärargruppers arbete med bedömning för lärande. I M. Folke-Fichtelius (Red.), *Bedömning i och av skolan – Praktik, principer, politik* (s. 165-184). Lund: Studentlitteratur.
- Leithwood, K. A. & Riehl, C. (2003). *What We Know about Successful School Leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Lundahl, C., & Folke-Fichtelius, M. (red) (2010). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lärarnas Riksförbund. (2013). *Lärarnas Riksförbunds arbetsmiljörapport. Genomförd bland lärare våren 2013*. Stockholm: Lärarnas Riksförbund.
- Mossberg, Lena & Sundström, Malin (2011): *Marknadsföringsboken*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>
- SOU 2014:5. *Staten får inte abdikera – om kommunalisering*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Säljö, R (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts förlag.
- Säljö, R. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I S. Selander (red.): *Kobran nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning. Myndigheten för skolutveckling*. (Forskning i fokus Nr 12). Stockholm: Liber Distribution. (18 s.)
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig*

forskning.

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1: Intervjuguide

Del 1: Överblick

Hur gammal är du?

Är du förälder?

Vilka ämnen undervisar du i?

Hur länge har du varit verksam lärare?

Ingår det i dina arbetsuppgifter något som inte direkt rör undervisning?

Brukar du vara delaktig vid marknadsföring av din skola, vid exempelvis gymnasieämbassor och dylikt? (om ja, hur upplever du denna typ av arbete? Jobbigt? Givande? Tidskrävande?)

Del 2: Krav uppifrån

Hur upplever du riktlinjerna från rektor & huvudman när det kommer till omfånget på dina arbetsuppgifter? Tydliga? Otydliga?

Upplever du att detta förändrats över tid? (med organisationens förändringar)

Upplever du att du får vara delaktig i de beslut som fattas, som har inverkan på din arbetssituation? (exempelvis organisationsförändringar, osv, inverkan på arbetsbelastning)

Del 3: Krav utifrån

Hur upplever du kraven som (olika grupper i..) samhället i allmänhet ställer på ditt arbete? Rimliga? Orimliga?

Upplever du att detta förändrats över tid?

Marknadsföringen påstås öka över tid (mer än fördubblats från 2009-2011, enligt en artikel i Skolvärlden) – Upplever du att detta påverkar ditt arbete? Om ja, hur?

Del 4: Arbetsdag

Beskriv din genomsnittliga arbetsdag

Om du tänker tillbaka ca 10 år, har den genomsnittliga arbetsdagen förändrats med tiden, när det kommer till arbetsbelastning?

Upplever du att den nuvarande läroplanen ställer högre tidskrav på lärare än föregående? Varför?

Finns det något som du känner att du inte hinner med? (På vilket sätt blir skolan/du själv lidande?)
– Fritid? Undervisning? Dokumentation?

Del 5: Tidsåtgång enligt arbetsmiljörapport

Hur upplever du förändringen över tid när det kommer till följande områden, och vilken emfas som dessa områden får?

Administrativa uppgifter (exempelvis dokumentation)

Förberedelse, och efterarbete, av lektioner

Undervisning

Samarbete med kollegor och/eller arbetslag

Elevsociala kontakter

Är det något område som du upplever har förändrats mest i fråga om tidsåtgång?

- Vilket eller vilka områden känner du att du skulle vilja ha mer tid för? (vad blir mest lidande?)

Del 6: Sammanfattning

När det kommer till arbetsbelastning, är det något du tycker att jag har missat och som du skulle vilja tillägga?

Bilaga 2: Utskick till respondenter

Hej!

Mitt namn är Jan-Erik Lind, och jag är en lärarstudent som är inne på sista terminen av mina studier. Jag skriver för närvarande mitt examensarbete, en studie som försöker fånga upp lärares upplevelse, och hantering, av den påstådda ökande arbetsbelastningen.

För att genomföra denna studie behöver jag genomföra intervjuer med ett antal lärare som har varit verksamma inom yrket i minst 10 år, detta för att försöka få ett tidsperspektiv på upplevelser av förändringar.

Intervjun bör landa på cirka 30-40 minuter, och frågorna kommer att kretsa kring bland annat din upplevelse av kraven som ställs på dig, hur din genomsnittliga arbetsdag ser ut, och hur du upplever att tiden räcker till olika områden.

Alla svar kommer att vara fullständigt anonyma, där varken du själv eller skolan du arbetar på kommer att namnges någonstans i uppsatsen. Deltagande är givetvis frivilligt, och du kommer få möjlighet till att läsa igenom arbetet och godkänna det innan det publiceras. Förslagsvis genomför vi intervjun någon gång under vecka 17. Jag är dock flexibel, så har du förslag på en annan tid när det fungerar bättre, är jag öppen för förslag.

Jag hoppas att du vill delta!

Har du några frågor är du varmt välkommen att kontakta mig:

Jan-Erik Lind

Lärarstudent inom Pedagogik, kommunikation och ledarskap, samt samhällskunskap.

Göteborgs Universitet

0702232084

gusjanerli@student.gu.se