

# EXAMENSARBETE

*Våren 2010*

*Lärarytbildningen*

## Den säkra osäkerheten

Om lärares förändrade villkor i arbetet

**Författare**

Elise Stattin

Hedeel Talib

**Handledare**

Göran Brante

# Den säkra osäkerheten

## Om lärares förändrade villkor i arbetet

### **Abstract**

Syftet med denna uppsats är att analysera hur lärare säger att de upplever den socio-emotionella dimensionen och den administrativa dimensionen av sitt arbete. Vi gör detta genom att intervjua tio lärare på gymnasiet. Vi använder oss av en indirekt, lågstrukturerad metod för att låta intervjupersonerna formulera sig så fritt som möjligt. I skolan möts människor med olika bakgrund, olika värderingar, olika mål i livet och människor i olika åldrar. Skolan är en plats fylld av mänskligt utbyte, konflikter och ständiga förändringar. I samband med införandet av Läroplan för det Obligatoriska skolväsendet (LpO94) skedde en decentralisering av skolan som kom att starkt påverka lärares arbete. Lärare upplever att arbetsbördan stadigt har ökat och att de har allt mindre inflytande över sitt arbete. De har svårt att ta till sig och genomföra förändringar trots att de i intervjuerna uppger att de hade velat förändra mer. Vi har funnit att lärares ålder spelar roll för hur de upplever olika delar av sitt arbete, vilken livsfas lärare befinner sig i har betydelse för hur de pratar om och agerar i olika situationer. Det finns ett starkt behov hos människor att känna sig sedda och behövda. Detta i kombination med att lärare inte alltid förstår syftet med alla sina arbetsuppgifter gör att de prioriterar bort vissa uppgifter till förmån för andra. Märkligt nog prioriterar de bort det som de anser vara sitt egentliga arbete till förmån för arbetsuppgifter som de anser är tråkiga.

Arbetet ger även en översikt över tidigare forskning om lärares arbetssituation.

**Ämnesord:** Dynamisk konservatism, generationer, infantilisering, lärares arbetssituation, läraryrkets dimensioner.

# INNEHÅLL

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1.    | INLEDNING .....                        | 3  |
| 2.    | SYFTE .....                            | 4  |
| 2.1   | Frågeställningar .....                 | 4  |
| 3.    | BAKGRUND.....                          | 5  |
| 3.1   | Yrket .....                            | 5  |
| 3.2   | Rast och kollegiala samtal .....       | 7  |
| 3.3   | Samhället .....                        | 8  |
| 3.3.1 | Decentralisering av skolan.....        | 8  |
| 3.4   | Individen.....                         | 9  |
| 3.5   | Att hantera förändringar.....          | 11 |
| 3.6   | Sammanfattning .....                   | 12 |
| 4.    | METOD .....                            | 14 |
| 4.1   | Urval .....                            | 14 |
| 4.2   | Genomförande .....                     | 15 |
| 4.3   | Metodreflektion .....                  | 15 |
| 4.4   | Etiska överväganden.....               | 16 |
| 5.    | RESULTAT .....                         | 17 |
| 5.1   | Pedagogiska förändringar .....         | 17 |
| 5.2   | Administrativa förändringar .....      | 20 |
| 6.    | DISKUSSION.....                        | 24 |
| 6.1   | Interna och externa förändringar ..... | 24 |
| 6.2   | Att hantera krav på förändring.....    | 28 |
| 6.3   | Generationernas betydelse .....        | 29 |
| 6.4   | Att vara behövd.....                   | 30 |
| 6.5   | Prioriteringsdilemman .....            | 31 |
| 6.6   | Vidare forskning .....                 | 32 |
| 7.    | Sammanfattning .....                   | 33 |
| 8.    | REFERENSLISTA .....                    | 35 |
|       | BILAGA 1 .....                         | 37 |

# 1. INLEDNING

I takt med att samhället förändras, förändras också våra arbetsplatser och villkor för arbetet. För att verksamheten ska fortsätta att vara samhällsnyttig förändras arbetsuppgifter och nya tillkommer. Kravet upplevs vara att mer ska göras på kortare tid och med färre anställda. I en tid av förändringar i arbetet är det föga förvånande att lärare i fikarum, med familjen, på olika sammankomster och i media diskuterar vilka arbetsuppgifter de faktiskt har, hur de ska skötas och hur de ska prioriteras. Även skolan och lärares arbete diskuteras flitigt, kanske mer än många andra arbetsplatser eftersom alla har en direkt koppling till skolan. Eftersom så många människor har erfarenheter av skolan och lärarnas arbete, har de också synpunkter på hur skolan och lärarna ska sköta sina uppgifter. Beroende på vilken relation man har eller har haft med skolan och med lärare, värderar man dess funktion på olika sätt.

Att vara lärare är inte bara lektioner och elevkontakter utan lärarnas arbete innebär så mycket mer. Flera forskare (Gannerud 1999, 2003; Lidström & Hudson 1995; Lindqvist 2004; Nordäng 2002) har undersökt lärares arbete och arbetssituation och funnit att yrket kan delas in i olika delar, eller dimensioner som Gannerud kallar dem. Vidare menar ovan nämnda forskare att de olika dimensionerna av yrket värderas och prioriteras olika av olika människor, även inom lärarkåren. Eftersom människor utvecklas och värdesätter olika saker under olika perioder i livet kan det också vara så att lärares upplevelser av yrket förändras över tid. Hur en lärare upplever en viss situation eller arbetsuppgift behöver alltså inte vara statisk.

Trots att olika lärare har olika åsikter kan ändå en viss enighet i lärarkåren upplevas (Arevik, 2009a, 2009b, Rudhe 2009a, 2009b). Det verkar som att lärare tycker att de inte längre har tid att utföra alla de arbetsuppgifter de är ålagda att utföra, att ingen gallring eller prioritering av deras arbetsuppgifter har gjorts och att arbetssituationen i stort blir allt mer ohållbart. Baserat på dessa artiklar verkar lärare se relativt mörkt på sitt yrke, men eftersom yrkets delar värderas och prioriteras olika av olika människor och därmed gör att någon av yrkets dimension ofta glöms bort i diskussioner kanske en annan bild av yrket finns bortom den media visar upp.

## **2. SYFTE**

Syftet med denna uppsats är att analysera hur lärare uttrycker sina upplevelser av den socio-emotionella dimensionen och den administrativa dimensionen av sitt arbete. Vi vill också finna förklaringar till varför de upplever dessa dimensioner på det sätt de gör.

### ***2.1 Frågeställningar***

Vilka känslor uttrycker lärare inför det sociala samspelet mellan kolleger och elever?

Vilka känslor uttrycker lärare inför de administrativa arbetsuppgifterna?

Vilka känslor uttrycker lärare inför eventuella förändringar som påverkar deras arbete?

### 3. BAKGRUND

*"Arbetet är en av de faktorer som påverkar hela livssituationen och ens tillfredsställelse med tillvaron. Andra viktiga områden är familjelivet och samhällsaktiviteterna. /.../ Även om många menar att familjelivet är viktigast för livstillfredsställelsen, så står de flestas familjeliv i beroendeförhållande till arbetet och de upplevelser och erfarenheter man har därifrån."* (Dahlgren & Dahlgren, s.26f, 1990)

Arbetet är således en stor del av människors liv och hur vi trivs på arbetet har betydelse för hur vi trivs med resten av våra liv. Våra upplevelser av arbetet har stort inflytande på vårt välbefinnande.

#### 3.1 Yrket

Skolan är Sveriges största arbetsplats (arbetsmiljöverket, 2010) och lärares arbete diskuteras ständigt i media, bland annat i fackliga tidningar och i dagspress. I alla diskussioner av det här slaget är det viktigt att veta vad man pratar om, så vad innebär egentligen lärares arbete? Vilka delar består läraryrket av?

Gannerud (2003, s.1f) grupperar lärararbetet i tre olika dimensioner som hon kallar för *"den pedagogisk-didaktiska dimensionen"*, *"den socio-emotionella dimensionen"* och *"den administrativa dimensionen"*. Genom denna indelning av läraryrket förtydligas alla de moment som tillsammans bildar en helhetssyn på yrket. Men vad står då dessa benämningar för? Det som klassas att tillhöra den pedagogisk-didaktiska dimensionen är den faktiska undervisningen och dess för- och efterarbete som alla lärare måste genomföra. Den socio-emotionella dimensionen syftar på de mellanmänniska kontakterna i arbetet och de verkningar och konsekvenser dessa har på inblandade individer. Den administrativa dimensionen består av dokumentation, samverkan och möten som tillsammans konkretiserar lärares uppdrag och strukturerar den dagliga verksamheten. Genom att dela in lärares arbete på detta sätt möjliggör Gannerud en mycket mer nyanserad diskussion om lärares arbetsförhållanden då det synliggör samtliga delar av yrket. Det blir inte längre möjligt att tala om lärares arbete och enbart syfta på de delar av arbetet som är synliga för den som talar. Gannerud menar att många diskussioner om

lärararbetet tar avstamp i just denna sorts diskussion, där endast en eller två av dimensionerna tas i beaktande beroende på talarens kunskap och intresse.

När lärarna själva berättar om sitt arbete säger de enligt Gannerud (2003) att den socioemotionella dimensionen är den del av arbetet som ger dem mest tillfredsställelse ur arbetssynpunkt. Men de säger också att de inte ser denna dimension som en särskild arbetsuppgift utan som något de gör samtidigt som de utför sitt egentliga arbete, de arbetsuppgifter som tillhör den pedagogisk-didaktiska dimensionen (Gannerud, 2003). Av den motsättningen kan man se en tendens till att lärare själva saknar en helhetssyn på sitt yrkesutövande. Lärarna i Ganneruds studie arbetar med barn 6-12 år, vilket kan påverka de svar de gett. Dessa lärare har, jämfört med lärare i högre årskurser, ett intimare arbete med sina elever och därmed en mer frekvent socio-emotionell dimension i arbetet.

En annan del av arbetet är den administrativa dimensionen, som har ökat det senaste decenniet enligt lärarna i Ganneruds studie. Enligt Gannerud (1999;2003) och Lindqvist (2004) beror denna beskrivning av det egna arbetet på hur samhället i allmänhet och makthavarna i synnerhet definierar lärares arbete. Genom sin kulturella tillhörighet, lärarna är själva del i det samhälle som definierar deras arbete, anammar de detta synsätt. Att den administrativa delen av yrket växer beror enligt Lindqvist (2004) på att många beslutsordningar har decentraliserats ner till lärarnivå. Allt fler beslut ska tas av lärarna vilket givetvis ger konsekvenser på fördelningen mellan arbetets olika dimensioner.

Den pedagogisk-didaktiska dimensionen av läraryrket syftar till stor del på undervisningen som lärare genomför och det för- och efterarbete den medför. Här ryms också frågor som berör lärares kunskapssyn och elevsyn och därigenom påverkar lektionernas upplägg. Enligt läroplanen för grundskolan, LpO94 (Skolverket 1994/1999b), och läroplan för den frivilliga skolformerna, Lpf94 (Skolverket, 1994/1999a), ska elever få möjlighet att ta eget ansvar och utöva inflytande på sin skolgång. Paradoxalt nog har Skolverkets undersökning (1998) visat att ju äldre eleverna blir desto mindre tror lärarna att eleverna klarar av ta eget ansvar. En annan del av den pedagogisk-didaktiska dimensionen är att bedöma elevernas kunskaper. Hur vi väljer att mäta elevernas kunskaper och förståelse för olika fenomen påverkar hur och vad de lär sig (Korp, 1998). Om lärarens eller skolans syn på kunskap skiljer

sig från den kunskapssyn eleven är van vid att skolan har, leder detta till svårigheter för eleven att koda av syftet med undervisningen. Eller enkelt uttryckt, svårigheter att förstå vad han eller hon förväntas lära sig. Eleven anpassar sig emellertid under studietiden till den kunskapssyn som han eller hon uppfattar att skolan har.

### **3.2 Rast och kollegiala samtal**

Kontakten med kollegorna upplevs av lärare som mycket viktig, till och med nödvändig för att över huvud taget orka med lärararbetet (Gannerud, 2003). *"Det verkar finnas ett närmast outtömligt behov hos alla lärare att berätta och diskutera sina erfarenheter och upplevelser."* (Gannerud, 2003, s. 53). Eftersom det anses vara så viktigt att ha tid för samtal med kollegor uppmärksammar lärare snabbt förändringar som påverkar denna tid.

Lindqvist (2004) resonerar att när man 1994 genomförde en organisatorisk förändring i skolan i och med införandet av LpO94 var man bland annat ute efter att ändra lärarnas arbete från traditionellt ensamarbete (en klass, en lärare, ett ämne) till ett arbete som innebär mer samarbete och öppnare klimat mellan olika lärare och ämnen. Detta innebar bland annat att i stort sett alla beslut plötsligt måste tas kollektivt. Detta fick i sin tur till följd att man började reglera arbetstiden mer eftersom lärare måste ha tillfälle att träffas för att kunna samarbeta. Då allt mer arbetstid förläggs till arbetsplatsen, till bestämda arbetstider och till bestämda arbetsuppgifter hävdar Lindqvist att det finns allt mindre tid för socialt samspel mellan kollegorna. Eftersom arbetstiden blivit så dyrbar ödslar man den inte längre på kallprat med kollegorna utan pratet på rasterna reduceras till organisationsarbete som berör verksamheten här och nu. Enligt författaren får detta till följd att trots att vi arbetar fysiskt närmare våra kollegor hinner vi inte prata om, eller göra, annat än jobb. Vi känner inte våra kollegor längre och arbetet upplevs paradoxalt nog mer ensamt än tidigare (Lindqvist, 2004). Men socialt samspel mellan lärare är inte bara till för att lära känna varandra, det är också en viktig reträttplats där man pratar om problem för att bearbeta och lösa dem – men också för att inte vara ensam med sina funderingar (Ahlstrand, 1995). Gannerud (1999) menar dock att denna typ av reflektion och bearbetning generellt sett inte ses som lärares arbete utan som privata aktiviteter.



### **3.3 Samhället**

Det svenska samhället har förändrats under den senare delen av 1900-talet, det handlar om förändringar ibland annat arbetslivet och den sociala gemenskapen. Från en gammaldags rutinbestämd tillvaro som byggde på fasta kunskaper, roller och positioner till en flexibel, föränderlig och mindre fast grund för arbete och individuellt liv (Brante, 2008, s71).

#### **3.3.1 Decentralisering av skolan**

I takt med att samhället förändras kommer kraven på att skolan ska förändras. En förändring i skolan genomfördes 1994 när Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet kom (Lidström & Hudson, 1995; Skolverket 1994/1999b). Det hade länge funnits en önskan om att decentralisera skolan för att bättre kunna anpassa skolan till de lokala behov och förutsättningar som fanns. Olika reformer i processen att decentralisera skolan hade enligt Lidström och Hudson (1995) tagit form sedan 1960-talet. Men det slutgiltiga resultatet av de reformerna kom först 1994 då man bestämde sig för att skolan skulle vara målstyrd. Tiden då skolan var detaljstyrd och alla lärde sig samma saker på samma sätt över hela landet var över. Skolan individualiserades istället och lärarna fick större frihet att bestämma innehåll, metod, arbetsordning för undervisningen samt hur man ville kontrollera att målen uppnåts. Läroplanerna LpO94 och Lpf94 skulle måla upp generella principer för undervisningen och detta lämnade stort utrymme för enskilda kommuner, skolor, lärare, elever och föräldrar att påverka undervisningsförloppet och innehållet i undervisningen (Lidström & Hudson, 1995). Redan 1995 undersökte Lidström och Hudson hur långt den svenska skolan hade kommit i förändringsprocessen genom att ställa sig följande fråga.

*”Kunde ett system som det svenska skolsystemet, som så länge varit detaljreglerat och centralstyrt, och där föreställningen om enhetlighet varit så grundläggande, klara av att på lokal nivå förändra färdriktningen på det sätt som förväntades i de centrala decentraliseringsreformerna?”* (Lidström & Hudson, 1995, s. 12)

Bara ett år efter den nya läroplanens införande kunde Lidström och Hudson märka små förändringar på skolledarnivå, men fann att lärarna fortsatte att undervisa som de gjort tidigare. Även senare undersökningar visar på samma resultat, att de

förändringar som märks är små (Carlgren & Hörnqvist 1999). Samtidigt resonerar Carlgren och Hörnqvist att *"det kanske är de små stegen i vardagen som lägger grunden för förändringar som blir bestående"* (Carlgren & Hörnqvist 1999, s.46) Att förändringarna som genomförs är så små att de nästan inte märks behöver inte vara negativt utan kan i stället betyda att de förändringar som gjorts faktiskt är bestående.

### **3.4 Individen**

Människans psykiska utveckling pågår hela livet och brukar delas in i olika utvecklingsfaser vilka inom utvecklingspsykologin identifieras genom olika nyckelbegrepp. De första tjugo åren av en människas levnad genomgår hon en mängd olika utvecklingsfaser och ungdomsåren avslutas med tonårsfasen (Hwang, 2003; Levinson, 1979). Denna fas följs av de tidiga vuxenåren som präglas av människans drivkraft och önskan om närhet. Man bildar par och familj, avancerar i arbetslivet och skaffar sig en plats i samhällslivet. Någon gång mitt i livet påbörjas övergången till medelåldern som sedan övergår i ålderdom. Medelåldern präglas av omsorg och ett större ansvarstagande.

Det innebär att människan får *"en växande känsla av förpliktelse att ta vård om de personer, produkter och idéer som man har lärt sig att tycka om. De styrketillgångar som har uppstått i den tidigare utvecklingen från spädbarnstiden till de tidiga vuxenåren (hopp och vilja, målinriktning och kompetens, trohet och kärlek) visar sig nu vid närmare påseende ha avgörande betydelse för uppgiften att befrämja styrka hos nästa generation."* (Eriksson, 2004, s.85)

Det är nu, mitt i livet, som man har ett ansvar för att de kommande generationerna utvecklas på ett positivt sätt. Det blir viktigare att göra saker som gynnar andra och inte enbart den egna personen. Det blir också viktigt att föra vidare det bästa man själv har lärt sig. Människan ser tillbaka på sin barndom och tidiga vuxenår och värnar om det som man, så här i backspeglarna, anser har haft ett positivt inflytande på sin egen utveckling (Eriksson, 2004; Levinson, 1979). Denna önskan om att föra vidare allt det bästa man kan ge gör också att man tittar på de nya generationerna med nya ögon.

*"Precis som man under tonåren kunde betrakta sin barndom och sina föräldrar på ett kritiskt sätt, kan man i medelåldern se på ungdomen och den tidiga vuxenperioden med ett kritiskt öga."* (Hwang, 2003, s. 254ff)

Det skulle kunna sägas att vi människor alltid upplever vårt eget synsätt på världen som det rätta. När vårt sätt att se på världen förändras får vi därmed svårigheter att acceptera att andra människor i andra livsfaser har ett annat sätt att se på världen. Denna typ av konflikter uppstår därför främst mellan olika generationer.

Benämningarna som används är benämningar på olika utvecklingsfaser som anger människors generella syn på sig själv och samhället under olika delar av livet. Eftersom det till stor del handlar om psykisk utveckling är det svårt att ange specifika åldersintervall för de olika utvecklingsfaserna och detta skrivs mycket sällan ut i utvecklingspsykologiska texter. Övergången mellan en utvecklingsfas till en annan är dessutom en process som tar tid och sker gradvis. Ändå kan man tydligt se att människors syn på sig själv och sin omvärld förändras under livet och att jämnåriga ofta har ett likartat synsätt.

Brante (2008) tar upp de allmänna förhållandena mellan generationer som finns i alla samhällen. Lärare är en social grupp som har ett speciellt förhållande till yngre samhällsmedlemmar och därmed blir de särskilt inblandade och påverkade av förhållanden som råder mellan generationer i ett givet samhälle.

*"...grundantagandet som görs i fråga om mötet mellan lärare och elever är att varje samhälles ungdom strävar mot något förändrat"* (Brante s.65).

Ungdomars och vuxnas olika livsvärldar möts sällan, men skolan är en plats där de av nödvändighet möts. Det innebär att skolan också är en av de platser i vårt samhälle där generationsfrågor ställs på sin spets och olika generationer måste hitta nya vägar för samvaron (Carlgren & Hörnqvist, 1999). Mötet mellan generationerna präglas kanske alltid av deras olika strävan efter mer eller mindre förändring.

För att den vuxna generationen ska kunna bidra till de kommande generationernas utveckling krävs det att man är *"beredd att framstå som en respektingivande modell"* (Eriksson, 2004, s.88). Helt enkelt att man som vuxen är beredd på att vara en förebild för ungdomar. För att uppnå detta använder sig människan av det Eriksson

kallar för ritualer, skapta för att göra människor till auktoriteter. Ett exempel är att skolor sätter upp regler för vad eleverna får och inte får göra på lektionstid och inför sanktioner om reglerna inte följs. Vissa skolor har som regel att elever inte får ha mobiltelefon på lektionstid och om detta inte följs, kan läraren beslagta telefonen. Eftersom det bara är de vuxna på skolan som kan utföra sanktionerna är detta en auktoritetsritual. För att kunna upprätthålla en auktoritet på detta sätt krävs det att lärare och elever ses som separata grupper. Särskilt viktigt blir denna gruppindelning för lärarna eftersom de måste kunna försvara sin auktoritetsposition (Eriksson, 2004). Ur ett vuxen och lärarperspektiv präglas elevgruppen av att den ser annorlunda ut, beter sig annorlunda och av att den gör intrång (Brante, 2008). I grunden utgör ungdomen ett hot mot den åldersgrupp som anser sig ha makt och tolkningsföreträde, de medelålders, genom att de nu börjar hävda sin röst. De börjar övergången till att bli unga vuxna och kräver efter hand större del av samhällslivet och makten (Levinson, 1979).

### **3.5 Att hantera förändringar**

När samhället förändras har människan olika strategier för att hantera förändringarna. Genom den önskan om stabilitet och förutsägbarhet vi människor har, strävar vi efter att förändra så lite som möjligt (Schon, 1971). Denna önskan om att göra så små och obetydliga förändringar som möjligt kan många gånger leda till ett mycket starkt och irrationellt motstånd till förändringar som upplevs hota status quo. Detta beror på att de människor som påverkas av förändringen uppskattar den stabilitet och trygghet som det rådande systemet ger och eftersom de inte kan se in i framtiden kan de inte på förhand avgöra vilka positiva eller negativa följder det nya systemet kommer att ge. Även det nya systemet kommer med tiden att bli förutsägbart och tryggt, men då förändringen genomförs upplevs det som allt för osäkert, så osäkert att människor anstränger sig till det yttersta även för att skydda ett system som egentligen inte passar särskilt bra.

Schon kallar denna strävan efter oföränderlighet för "*dynamisk konservatism*". Många gånger kan människors motstånd till förändringar verka irrationella och oproportionella, men även en till synes obetydlig förändring kan komma att påverka ett systems mest grundläggande struktur. Schon ger som exempel en sann historia om en ung sjöofficer vid amerikanska flottan uppfann en metod för kontinuerlig

riktning och avfyrning av kanonerna på flottans fartyg som avsevärt förenklade arbetet med att avfyr kanonerna och markant ökade träffsäkerheten visade det sig att flottan inte var intresserad. Efter mycket påtryckningar gick flottan med på att pröva metoden, men arrangerade testet så att metoden inte fungerade (Schon, 1971). Det kan tyckas märkligt att en uppfinning som så avsevärt skulle förbättra och förenkla flottans arbete motarbetades till den grad att man saboterar testet som visar hur metoden fungerar. Men hur dumt det än verkar visar det bara hur långt ett system kan gå för att skydda sig självt. Trots denna tekniska uppfinnings enkelhet, eller just därför, utgjorde den ett stort hot mot den sociala struktur som fanns ombord. I stället för ett system där var och en fyllde en specifik och bestämd plats kunde nu nästan vem som helst sköta kanonerna. Och att inte ha en tydlig social struktur ombord ett militärskepp upplevs som förödande. På samma sätt stöter i stort sett alla tekniska innovationer, både vad gäller maskiner och metoder, på hårt motstånd därför att de utgör ett hot mot den sociala strukturen (Schon, 1971). Teknologin och kulturen hör intimt ihop, och om teknologin förändras, förändras också kulturen. Ju större förändring den hotar att göra, desto större motstånd stöter den också på (Schon, 1971).

Men varför är vi egentligen så motsträviga till allt det nya som så här i backspegeln faktiskt gjort våra liv enklare och bekvämare, och som i slutändan visserligen har förändrat den sociala strukturen men inte nödvändigtvis gjort den sämre? Schon menar att dynamisk konservatism är ett nödvändigt kitt i alla sociala system, att det är det som förhindrar dem att falla sönder. Det är alltså den dynamiska konservatismen som gör att vi i vårt samhälle känner gemenskap och samhörighet och det är också den som paradoxalt nog gör att vi fortsätter att utvecklas.

### **3.6 Sammanfattning**

Läraryrket består enligt Gannerud (2003) av tre olika dimensioner; den pedagogiskdidaktiska dimensionen, den socio-emotionella dimensionen och den administrativa dimensionen. Den administrativa delen av lärares arbete har ökat sedan 1994 då en ny läroplan infördes (Lindqvist, 2004). Förändringarna som genomfördes i skolan med den nya läroplanen var ett svar på samhällets förändringar och syftade till att decentralisera skolan för att ge möjlighet till större inflytande på lokal nivå. Förändringen påverkade och förändrade kraftigt lärares

arbete och en av dessa förändringar var att lärares arbete blev mer reglerat och det blev mindre tid för icke arbetsrelaterade samtal med kollegor (Lindqvist, 2004). Eftersom människan instinktivt motarbetar förändringar och dessutom motarbetar dem kraftigare ju större de är (Schon, 1971) tog det tid att genomföra alla tänkta förändringar på skolorna runt om i landet (Carlgren & Hörnqvist 1999). Det kan även diskuteras om de är genomförda idag, 15 år senare. Hur människor upplever sin livssituation och sitt arbete beror även på vilken livsfas han eller hon befinner sig i (Hwang 2003; Levinson 1979).

## 4. METOD

Det är omöjligt att undersöka hur en annan människa upplever en företeelse. Det enda vi har att förlita oss på och det enda vi egentligen kan undersöka är hur individen uppger att han eller hon upplevde företeelsen. Samtidigt menar Kvale (1997) att en individ inte kan beskriva en företeelse utan att själv vara den del av den. Det innebär att oavsett hur personen i fråga svarar att de upplever företeelsen har han eller hon upplevt den på det sättet. Det behöver däremot inte innebära att det är den enda upplevelsen. Kvales resonemang medför att oavsett om en person undanhåller information eller inte är den information han eller hon faktiskt lämnar intressant eftersom den avslöjar en faktisk upplevelse av en given företeelse.

Då vi är intresserade av hur lärare säger att de upplever sitt arbete faller det sig naturligt med intervju som metod. Fördelen med intervju är att lärarna själva får formulera sina åsikter och på så sätt själva kan välja vad och hur de vill berätta. Nackdelen med intervju som metod är att minne, stress, otillräckligt språk och ovilja att svara kan utgöra hinder för att få fram den information som är intressant. Även våra tolkningar av lärarnas svar kan vara en felkälla. Våra erfarenheter och emotionella tillstånd under intervjun samt lärarens miner, tonfall och gester avgör hur lärarens svar tolkas, både under intervjutillfället och under databearbetningen (Ekholm & Fransson, 1992; Banaka, 1981). Det finns flera olika sätt att genomföra en intervju och vi väljer att använda oss av en indirekt, lågstrukturerad metod. Det innebär att vi inte direkt ställer de frågor vi vill ha besvarade eftersom själva frågan kan komma att påverka intervjupersonens svar så att han eller hon ger ett politiskt korrekt svar. Målet är i stället att få en intervjusituation som i möjligaste mån liknar en konversation för att få lärarna att formulera sig själva uttrycka sina egna åsikter så mycket som möjligt. Intervjuunderlaget som används är enbart tänkt som ett stöd under intervjun för att försäkra om att de områden vi vill diskutera blir berörda. Frågorna ställs inte nödvändigtvis i den ordningen de anges i intervjuunderlaget och alla frågor ställs inte heller om intervjupersonen redan gett tillfredsställande svar.

### 4.1 Urval

Ett antal lärare på två olika gymnasieskolor i samma kommun söks upp och tillfrågas om deltagande i studien tills sammanlagt tio lärare valt att delta, fem lärare från vardera skola. Olika institutioner på skolorna besöks för att få lärare med olika

undervisningsbakgrund, så att både teoretiska och praktiska ämneslärare representeras.

Populationen i denna undersökning är 10 gymnasielärare, från två olika skolor i samma kommun, som undervisar i olika ämnen.

#### **4.2 Genomförande**

Lärarna informeras om undersökningens syfte både när de tillfrågas om deltagande i studien samt vid intervjutillfället. De informeras också vid båda tillfällena om att intervjuerna spelas in på band samt att deras svar kommer att behandlas konfidentiellt. Lärarna intervjuas på sin arbetsplats. Alla intervjuer spelas in på band och för att veta att alla de områden vi vill diskutera blir berörda används ett intervjuunderlag, se bilaga 1. Underlaget används på ett lågstrukturerat sätt eftersom vårt mål är att lärarna ska få berätta hur de upplever sitt arbete på ett så fritt sätt som möjligt. De inspelade intervjuerna transkriberas ordagrant för att lättare kunna lyfta fram de data som är intressanta för denna studie och för att lättare kunna jämföra lärarnas olika svar. Varje lärare tilldelas vid transkriberingen en bokstav för att säkerställa intervjupersonernas konfidentialitet. Denna bokstav kommer senare att användas vid citat för att på ett enkelt sätt redovisa vilken lärare som sagt vad. Eftersom svaren på intervjuunderlagets frågor inte kommer i samma ordning i alla intervjuer börjar vi med att sortera och gruppera svaren. På detta sätt blir likheter och skillnader i svaren tydliga och lättare att jämföra. Analysen genomförs med hjälp av litteraturen som redovisas i bakgrunden.

#### **4.3 Metodreflektion**

Flera problem uppstod med den valda metoden. Dels uppstod problem att få lärare att ställa upp i undersökningen, 38 lärare tillfrågades men många ansåg att de inte hade tid att delta. Detta innebär att urvalet av intervjupersoner inte är så slumpmässigt som vi hade önskat och urvalet kan ha påverkat resultatet. De lärare som ändå tog sig tid att ställa upp på intervju var alla mellan 35 och 55 år gamla och deras ålder i kombination med deras sätt att svara och resonera kring våra frågor gör att vi anser att de är medelålders. De deltagande lärarnas ålder verkar vara avgörande för deras upplevelser och detta väcker genast frågan hur lärare i andra



åldrar upplever sitt arbete. Frågan är också hur de medelålders lärare som valde att inte delta i undersökningen hade svarat på våra frågor.

Själva analysen av intervjuerna hade underlättats om intervjuerna hade spelats in på video eftersom olika känslolägen och kroppsspråkssignaler blivit tydligare för analys. Då det är individer och de åsikter och värderingar de uttalar som vi studerar är det inte givet att resultaten är giltiga utanför urvalsgruppen.

#### **4.4 Etiska överväganden**

Vetenskapsrådet (2002) ställer upp fyra etiska krav på forskning; informationskrav, samtyckekrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav. Då denna undersökning bygger på frivilligt deltagande är det nödvändigt att informera om undersökningens syfte och genomförande för att motivera lärare att delta i intervju. Då den enskilde läraren går med på att intervjuas kan samtyckekravet anses vara uppfyllt. Han eller hon har dessutom möjlighet att avbryta sitt deltagande under intervjun och kan välja att inte svara på frågor som han eller hon inte vill besvara. För att inte röja enskilda lärares personuppgifter men samtidigt kunna redovisa svar från enskilda lärare väljer vi att tilldela varje lärare en bokstav. Uppgifter som inte är relevanta för vår undersökning publiceras inte med hänsyn till den enskilde lärarens integritet. De inspelade och transkriberade intervjuerna används enbart för denna undersökningens syfte.

## 5. RESULTAT

De lärare som deltar i denna studie är alla medelålders och har under sin yrkesverksamma tid upplevt hur samhälle och skola har förändrats. Schon talar inom utvecklingspsykologin om en upplevd förändring som delvis kan härhöra hos individen själv och den utveckling som en människa naturligt genomgår under sin livstid. Alltså beror inte all upplevd förändring av samhället på en faktisk samhällsutveckling utan även på individens utveckling av det egna sinnet. När det gäller förändringar i arbetstid och arbetsuppgifter kan det sägas att det inte spelar någon roll vilka förändringar som görs, all instabilitet, oförutsägbarhet och förlorat inflytande på arbetet upplevs som ett hot och motarbetas för att uppnå stabilitet och förutsägbarhet (Schon, 1971). Som inom alla yrkeskategorier har även lärare åsikter om vilken dimension av arbetet som är viktigast eller var på prioritetlistan den aktuella uppgiften befinner sig och alla de arbetsuppgifter som lärare upplever stör den prioriteringsordningen motarbetas aktivt.

### 5.1 Pedagogiska förändringar

När vi sammanställde intervjuerna visade det sig att flera lärare upplever att både mognad och kunskapsnivå hos eleverna i en viss åldersgrupp är lägre idag än för några år sedan.

*"det har blivit en infantilisering med eleverna. Det har börjat bli lite högstadietendenser och jag är gymnasielärare som har utbildat mig till att jobba med vuxna./.../det har blivit mycket mer den här uppfostrande tonen och det är väl det ibland som man känner att ele, öh, en lektion, när man inte har hunnit med allting som ändå var tanken därför att man kanske fyra eller fem gånger har fått sticka in med att man kanske inte behöver gå på toaletten mitt under lektionen, det kanske kunde varit något du kunde gjort på rasten innan. Och du behöver faktiskt inte sitta och sms:a på lektionstid utan att mobilen ska vara avstängd. Alla sådana avbrott gör ju liksom att man, ja både jag tappar greppet och de andra tappar geisten"* (Lärare B)

Läraren upplever att arbetet idag innebär mer fostran än för några år sedan och att denna förändring, som hon kallar för *infantilisering*, inte stämmer överens med de förväntningar hon har på sitt arbete och sina elever. Hon anser att hon utbildat sig för att arbeta med vuxna, men upplever att de gymnasieungdomar hon undervisar idag

mer och mer beter sig som högstadieelever. Det innebär att lektionerna oftare avbryts av, ur lärarperspektiv, oväsentligheter som toalettbesök och sms.

Den "infantilisering" lärare upplever berör inte bara elevernas attityder utan även den organisatoriska nivån på lärares arbete, framför allt vad gäller föräldrakontakter och mentorssamtal. Lärare upplever att kontakten mellan hemmet och skolan sker på samma sätt som i grundskolan trots att eleverna på gymnasiet nästan är myndiga. För de elever som är myndiga sker kontakten i första hand mellan skolan och eleven.

*"vi... eh.. har närmat oss grundskolan för mycket på gymnasieskolan./.../ de ska vara föräldrar kontakter ända tills de är myndiga, dagen innan de är myndiga nästan och vi... ja vi... vi låter dem inte få chansen att själva ta ansvaret därför att vi är så rädda för de smällarna som blir när inte alla tar det."* (Lärare A)

Lärare upplever att de tvingas till ett överdrivet daltande och förbarnsligande av eleverna som hindrar dem från att ta större ansvar när det borde vara det som är meningen just med tanke på att de snart är myndiga.

En konsekvens av att eleven inte tar ansvar för sitt skolarbete, som till exempel att läsa sina läxor, blir att studieresultaten sjunker. På skolorna har man samma prov för alla elever i bland annat matematik och kemi för att försäkra sig om en likvärdig bedömning av elevernas resultat. Lärare har av nyfikenhet jämfört tio års resultat från ett test i kemi. De skillnader som finns upplevs som mycket oroande.

*"Vi har gjort samma test i kemin i tio års tid och det som var ett medel är högsta nivån i dagsläget, det som är medel idag var lägsta nivån för tio år sedan. Det är tradigt. (---) De kommer och har ingenting."* (Lärare B)

Det som lärare i första hand anger som förklaringen till de lägre provresultaten är att eleverna idag, jämfört med för några år sedan, är betydande mindre benägna att läsa läxor och studera för att få resultat. De vill ha ett alternativ till läxläsning som innebär att de får kunskaperna med mindre ansträngning. Detta är något lärare inte kan eller vill ge dem.

*"och så ställer eleverna också andra krav nu på att man ska förändra. Förut kunde de acceptera att, ok, kan inte jag det här så får jag se till att lära mig det. Men nu är*

*kravet såhär att ja men jag kan inte det här så du får se till att jag lär mig det här.”*

(Lärare B)

Lärare säger att de ständigt försöker att utveckla, förändra och förbättra sin undervisning, men menar att de får för lite tid till det och i stället tvingas utföra meningslösa och tråkiga administrativa arbetsuppgifter. Hade de haft mer tid att utveckla undervisningen hade den också varit bättre. Samtidigt motarbetar de starkt de krav på förändringar som kommer från elever och lärare. Å ena sidan vill de förändra, å andra sidan inte.

Med alla störande moment under lektionstid, elevernas barnsliga beteende och de nedslående provresultaten gör att lärare inte trivs lika bra med sitt arbete i elevgruppen som de gjort tidigare. Trots det försöker lärare ändå att hitta tid för de elever som vill ha extra hjälp utanför lektionstid, något de anser ingår i deras arbete och något de ser till att ha tid till.

*”vi har den policyn [lärarna i arbetsrummet, vår anmärkning] att vi tar in eleverna när de kommer här och knackar och säger att vill ni, vill ni hjälpa mig jag har problem, vi ska ha fysik prov och jag kan inte”* (Lärare C)

Att kunna hjälpa elever på detta sätt verkar vara mycket viktigt för lärare, flera intervjupersoner pratar länge och intensivt om detta och om den glädje detta arbete ger dem. De upplever det som mycket tillfredsställande när en elev får ett högre betyg på grund av den hjälp hon eller han fått av läraren. Denna extra hjälp till elever, tillsammans med lektionsförberedelser, är det lärare D menar när hon anser att det ökande antalet arbetsuppgifter som tillhör andra dimensioner av yrket än den pedagogisk-didaktiska dimensionen innebär att lärare inte kan lägga lika mycket tid på eleverna som de vill.

*”Men sen är det ju så att vi har fått mer och mer socialarbetarfunktioner just de här eh, utvecklingssamtal, mentorssamtal och alltså allt sådant har formaliserats och det har blivit väldigt mycket administrativt arbete och det är ju fruktansvärt förgörande för lärararbete, för då kan man inte, ska man syssla med allt det andra så kan man inte lägga ner lika mycket tid på eleverna, man kan inte lägga ner lika mycket tid på förberedelser, man kan inte göra lika bra lektioner, utan det blir lidande”* (Lärare D)

Dels menar hon att den socio-emotionella dimensionen av arbetet har ökat, men det som framför allt stör lärares arbete är att dessa arbetsuppgifter ska administreras i allt större utsträckning. Kravet på dokumentation i skolan i kombination med en inriktning mot mentorskap i stället för klasslärare gör att den administrativa dimensionen av arbetet ökar kraftigt utöver den ökade administration som lades på lärarna i och med decentraliseringen 1994. Läraren menar att de administrativa delarna av arbetet gör att hon inte har tid att göra det hon tycker är hennes viktigaste uppgift som lärare; förbereda lektioner och hjälpa elever i deras kunskapsutveckling. Lärare vill gärna hjälpa elever även utanför klassrummet, men det är samtidigt då deras behov av och konsekvenser av prioritering märks som tydligast.

*"Jag hade ett utvecklingssamtal och sen hade jag en elev som satt i ett annat rum. Först satte jag igång henne och sen hade jag det utvecklingssamtalet och sen gick jag tillbaka till den här eleven, sen skulle jag ha ett möte och då var det lite granna så att Japp, Stopp! Nu är det såhär att ta den frågan som du tänker ställa nu, ta med den till lektionen för jag ska på det här mötet. Och då blir det ju så att man hinner inte prata färdigt med eleverna därför att man har någonting annat som måste göras. Så alla nya arbetsuppgifter innebär ju att det är någon tid man inte kan lägga till eleverna. Och ju mer tid du ska ta till att skriva saker då är det ju inte bara det där när eleverna behöver ha extra hjälp, utan det kan ju vara det att man inte hinner göra den där extra grejen till lektionen, eller den där planeringen för att göra någonting ännu lite bättre."* (Lärare B)

Lärare upplever att oavsett hur de gör, blir någon dimension av arbetet förbisedd. När de då, i ett försök att hinna med så mycket som möjligt, försöker att sköta flera arbetsuppgifter parallellt blir arbetet splittrat och uppstyckat samtidigt som lärarna ändå upplever att de inte hinner göra allt de är ålagda att göra.

## **5.2 Administrativa förändringar**

Lärare har delade känslor inför de administrativa delarna av yrket. Hur meningsfull uppgiften upplevs beror på omständigheterna. Det märks dock tydligt att lärare upplever att arbetsbördan ökar.

*"allt ska göras i tid och på plats och bra. Det är för mycket kan jag känna, förstår inte hur de har tänkt ut det. /.../ allt sånt ökat på sista tiden, det har lagts till uppgifter men man har aldrig kunnat ta bort."* (Lärare I)

Lärare upplever att antalet arbetsuppgifter blir fler och fler för varje år. De känner att det ständigt tillkommer arbetsuppgifter som de förväntas utföra på den arbetstid som var fullspäckad redan innan och dessutom upplever de att flera av dessa arbetsuppgifter är både tråkiga och onödiga.

*"det är lite tufft och känns lite ofta onödigt mycket arbete som ska göras i onödan, dels ska det dokumenteras o sitta i en pärm som ingen kollar och dels så gör man vissa saker dubbelt. Det ska registreras saker och det ska göras på mer än ett ställe. /.../ det är ingen som tycker att det är kul."* (Lärare I)

I intervjuerna framkommer det att lärare inte förstår syftet med alla sina arbetsuppgifter. Dessa arbetsuppgifter upplevs då som tråkiga och onödiga och det blir mer jobbigt för lärare att ta tag i och genomföra dem. Dessa arbetsuppgifter upplevs också ta längre tid att genomföra just för att de är "tråkiga". Det är i stort sett bara arbetsuppgifter i den socioemotionella dimensionen och den administrativa dimensionen av arbetet som lärare upplever som tråkiga och onödiga. Det är också dessa två dimensioner av arbetet som lärare upplever har ökat sedan omorganisationen 1994. De menar vidare att de valt sitt yrke för att undervisa, inte för att sköta administrativa uppgifter.

Enligt rektorerna på skolorna har lärarna på skolan i genomsnitt två respektive sex timmar möten varje vecka fördelade ojämnt över terminen på bland annat institutionsmöte, programmöte, elevvårdskonferens, arbetsplatsträff, mitterminskonferens, betygskonferens, personalmöten och utvecklingssamtal. Alla dessa möten schemaläggs av skolledningen och utöver dessa tillkommer de möten som lärarna själva initierar. Den stora skillnaden i tid mellan de två skolorna kan bero på flera faktorer, dels kan den ena skolan ha fler och längre inplanerade möten, dels kan det bero på vilka möten och längden på dessa som rektorerna räknar. Olika lärare är kallade till olika många möten, så beroende på hur många möten rektor räknar med att en lärare i genomsnitt är kallad till varierar summan av mötestid.

*"Det kan periodvis vara mycket ansträngande, vi har mittkonferenser, utvecklingssamtal, planering och mentorer och rollerna. Det kan kännas tungt, snurrar på och svårt att hinna med alla elever."* (Lärare H)

Många möten, så som arbetsplatsträffar och personalmöten upplevs som slöseri med tid. Lärarna upplever att de antingen redan fått den information som förmedlats på mötet eller lika gärna kunde fått den via e-post. Ibland vill ledningen att lärarna ska diskutera olika saker på dessa möten, men detta upplever lärare som *"skendemokrati"* (Lärare D).

*"Så ska man vara med på massa möten där det redan i förväg är bestämt vad dom ska leda till i princip. /.../ och komma fram till det här när man vet att rektorn lika gärna kunde sagt att nu gör vi såhär, och såhär."* (Lärare D)

Inte heller mitterminskonferenserna upplevs som positiva då lärare upplever att de enbart har tid att diskutera de elever som har problem och inte kommer att få godkänt. På dessa möten hade lärare även velat diskutera de elever som inte riskerar att bli underkända för att ge dem möjligheter att kunna höja sina betyg. De anser att det också hade bidragit till en mer positiv stämning att få diskutera det som går bra.

*"Och sen så har vi ju våra mitterminskonferenser och där är det ju inte riktigt som vi tycker att det borde vara för det enda vi hinner ta upp är elever som har problem och då känns det som att det hade varit bra att få diskutera de där eleverna som klarar sig lite, eller som klarar sig rätt bra och hade man fått tid och diskutera dom så hade de kanske klarat det ännu bättre. Så nu känns det ungefär som att mycket av mötena vi har det är, tar upp sådant som inte går bra, men det är ingen utveckling."* (Lärare B)

Det är egentligen bara institutionsmötena som upplevs vara ett stöd i arbetet. Dessa möten blir ett tillfälle för lärare att träffa sina närmsta kollegor och samtala, de får en chans att lyfta problem och ofta pratar de ihop sig i kollegiet för att kunna visa upp en enad front mot elever och skolledning.

*"Vi har ju, eh, sådana här institutionsmöten och dom är jättebra, där träffar man alla dom som finns på institutionen och är det då någonting som man, som man*

*upptäcker att det är någonting som inte fungerar /.../ det är väl då det känns extra viktigt med de här möten, de som är på institutionerna, det är liksom man måste träffas för att lite backa upp varandra och känna att vi står hela tiden på samma sida. Att man har sin stöttning där” (Lärare B)*

Att kunna samtala med sina kollegor är en stor trygghet för lärare. Ställs man inför svårigheter i en mycket rörlig och föränderlig värld så söker man sig till den sociala samhörigheten, vilket kan kännas som en säker och trygg tillvaro som många lärare ser som en självklarhet.

Men det är inte bara institutionsmötena som skapar kontakter med kollegorna utan även de dagliga, spontana mötena kollegor emellan. Några lärare i undersökningen upplever att de sällan har tid att samtala med sina kollegor under dagen, det blir då mest prat om arbetet medan de äter sin lunch. Samma lärare uppger att de sällan eller aldrig har tid för

kortare raster under dagen. Samtidigt tar andra lärare sig tid att samtala med sina kollegor mer regelbundet.

*”jag träffar kollegor jätte mycket, jag kan vara här i tre timmar under förmiddagen utan några lektioner då sitter jag med mina kolleger och snackar /.../ vi pratar om allt möjligt, barnuppfostran, träning, kost men absolut inte bara jobb.” (Lärare J)*

Lärare menar att denna typ av kollegial kontakt är viktig för trivseln och för att orka med arbetet. Samtidigt är det viktigt att denna typ av kontakt upplevs som positiv för den enskilde läraren, och de försöker att undvika de individer de inte trivs med.

Lärarna anser att kollegiesamtalen, både i organiserad form och spontana möten, är en utgångspunkt för det egna lärandet och orken att utvecklas vidare genom de öppna och konstruktiva samtalen. Det är som en plattform där den enskilde lär genom andra i samtalet. På detta sätt blir lärarnas samtal även en form av kompetensutveckling som ger möjlighet till utveckling genom att pedagogerna får redskap att begripa, hantera och se det meningsfulla i sitt och skolans arbete.

Utöver möten och pappersarbete ägnar lärarna även administrativ tid åt att kopiera material, larma av och på, ta emot lärarkandidater, producera eget undervisningsmaterial där läromedel saknas, med mera.



## 6. DISKUSSION

Av alla som har synpunkter och åsikter om lärares arbete är det kanske lärarna själva som har de flesta och djupaste åsikterna. De upplever själva att de har en tydlig bild av vad de vill och inte vill med sitt arbete, men under intervjuerna säger de emot sig själva på flera punkter och den tydliga bild de tror att de målar upp blir allt mer svårförståelig för oss. Denna säkra osäkerhet pekar mot en inre konflikt hos lärare som kan ha sin grund i yrkets komplexitet och dualitet. Lärare möter till exempel många individer varje dag och måste förhålla sig till dem. Att då prata om elever som en grupp gör att lärarna uttrycker motstridiga känslor mot denna grupp. Det finns elever som de tycker bra om och det finns elever som de tycker mindre bra om. På samma sätt förhåller det sig med den administrativa dimensionen av arbetet. Vissa möten känns meningsfulla, andra inte. Även detta skapar motstridiga uttalanden när vi ber lärarna att berätta hur de upplever till exempel möten. Lärare verkar vara säkra på hur de upplever de olika dimensionerna av sitt arbete men motsäger sig själva många gånger. Förvånande nog verkar de inte själva medvetna om den osäkerhet detta utstrålar.

Å ena sidan uppger lärarna att de anser att det är mycket viktigt att de kan förbereda och förändra sin undervisning, å andra sidan är detta en av de saker de prioriterar bort regelbundet trots att de upplever att de i dagsläget utför "onödiga" arbetsuppgifter. En orsak till detta kan vara att kravet på förberedelse och förändring kommer utifrån, från elever och skolläring, i stället för från läraren själv. Lärarna upplever att eleverna ställer högre krav på att lärarna ska anpassa sin undervisning efter dem nu än för några år sedan och upplever dessutom att eleverna betar sig mer omoget och tar mindre ansvar.

### **6.1 Interna och externa förändringar**

Lärare måste hela tiden förhålla sig till de förändringar som ständigt sker i skolan och de förändrade villkoren för socialt samspel med kollegor och elever. Dels kan förändringarna bero på samhällets utveckling, men även den personliga utvecklingen påverkar hur människor upplever förändringar.

De förändringar i elevers beteende som lärare upplever kan bero på att de ungdomar de undervisar idag har andra levnadsvillkor än ungdomar för tio år sedan. Dagens ungdomar har lärt sig att prioritera och uppskatta andra saker vilket leder till att de beter sig annorlunda. Ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv kan den upplevda förändringen av eleverna förklaras med att det inte enbart är eleverna som beter sig annorlunda, utan att det även är lärarens syn på eleverna som har förändrats. I och med att människor når medelåldern rannsakar vi inte bara vårt eget liv utan även den nya generationens. Nu, mitt i livet, värdesätter läraren den undervisning som han eller hon själv fått allt högre och det är följaktligen också den undervisning läraren vill föra vidare till nästa generation. När den medelålders läraren själv gick i skolan genomfördes den mesta undervisningen genom att läraren pratade till klassen och skrev upp viktiga saker på tavlan som eleverna sedan antecknade. Som elev var det viktigt att man läste sina läxor, kom i tid och utnyttjade sin tid väl. Att gå på toaletten mitt under en lektion var inte accepterat. Alla dessa regler och normer som den medelålders läraren fick lära sig när han eller hon gick i skolan blir för honom eller henne allt viktigare att föra vidare till nästa generation. Det innebär att det inte nödvändigtvis är fler elever som känner sig nödgade att gå på toaletten under lektionstid, utan att läraren också har en större benägenhet att uppmärksamma detta och lägger större vikt vid det eftersom det bryter mot de normer som upplevs som allt viktigare att följa och föra vidare.

Att uppmärksamma denna typ av normbrott kan också vara ett uttryck för behovet av att särskilja gruppen elever från gruppen lärare med syftet att bibehålla lärarnas auktoritet. Eftersom tonåringar börjar närma sig vuxenlivet tar de allt större plats och gör sina röster hörda allt mer och allt oftare. Detta är ett sätt att träna på att ta vuxenansvar och ett sätt att närma sig och börja erövra den makt som vuxna människor har. Genom att lärarna benämner tonåringarna som omogna och barnsliga särskiljer de tydligt eleverna från sig själva och avväpnar dem. De upplevda förändringarna i elevgruppens beteende kan på detta sätt delvis förklaras med de förändringar som den vuxna individen, läraren, går igenom.

Alla förändringar kan dock inte förklaras med utvecklingspsykologiska teorier. De skillnader i resultat på provet i kemi som har skett de senaste tio åren är trots allt konkreta och beror inte på lärarens upplevelser. Men även om provresultat är något

som är faktiskt och jämförbart kan det ifrågasättas om resultat från ett och samma prov genomförda över så lång tid i realiteten är jämförbara. Korp (1998) menar att kunskapssynen hos eleven, i undervisningen och i kunskapskontrollerna måste stämma överens för att ett prov ska vara rättvisande. Om de inte gör det kan eleverna ha de rätta kunskaperna men kanske inte kan avkoda testet rätt så att han eller hon kan visa kunskaperna. Med den samhällsförändring och den tekniska utveckling som har skett har elever idag helt andra förutsättningar för sitt lärande idag än för tio år sedan och undervisningen har, i större eller mindre utsträckning, förändrats de senaste tio åren. I och med detta lär sig eleverna inte exakt samma saker och inte på samma sätt som när provet skapades. Att provet inte förändrats med undervisningen kan påverka elevernas resultat negativt. I intervjumaterialet framkommer en genomgående ovilja till förändringar i arbetets villkor. Det är en ovilja så blindande att lärare inte kan se vinsterna med att genomföra förändringar och även då de själva uppger att de vill ha förändring motarbetar de den aktivt. Denna konservatism kopplar vi samman med det faktum att alla lärare i denna studie är medelålders.

I skolan arbetar många människor i olika åldrar; ungdomar, unga vuxna, medelålders och äldre men ändå är de lärare som valde att delta i vår undersökning just medelålders. Det kan tyckas märkligt, men inom utvecklingspsykologin (Lewinson 1979; Hwang 2003; Eriksson 2004) menar man att medelåldern är den tid då människan upplever störst behov av att föra vidare den kunskap och de normer hon själv har fått lära sig till de yngre generationerna. Eftersom vi båda är yngre än de lärare vi intervjuat kan man dra slutsatsen att detta är en orsak till att just dessa lärare valde att ställa upp på intervjuer trots att de genomfördes under en mycket hektisk period på terminen.

Konservatism kan ta sig många olika uttryck och för lärare innebär det att de till en viss del ger upp det de tror på. Trots att lärare anser att det är viktigt att anpassa undervisningen till elevernas villkor har de stora svårigheter att faktiskt göra det. De är medvetna och övertygade om att undervisningen måste upplevas som relevant av eleverna för att de ska kunna lära sig något. Men trots att de får starka signaler från både elever och skolläda att eleverna inte upplever undervisningen som relevant för dem, väljer de att aktivt motarbeta dessa önskemål och krav på förändring. Ju

starkare kraven på förändring blir, desto hårdare håller lärarna fast vid sin traditionella undervisning (Schon. 1971). Frågan som följer blir varför, varför motarbetar lärare den förändring de är övertygade om behövs? Att det skulle ligga i den medelålders lärarens natur att kategoriskt värna om traditionell undervisning och normer räcker inte som förklaring utan troligtvis handlar det om en kombination av flera faktorer.

En faktor kan vara de generationsmotsättningar som finns och som kanske är som störst mellan just medelålders och ungdomar. Lärare kan ha svårt att acceptera de livsvillkor som ungdomar idag har, i synnerhet då de är så markant skilda från hur de upplever att deras egen ungdomstid var. Som medelålders värnar man dessutom i större grad om de normer och värderingar man lärt sig och den uppfostran och skolgång man haft som ung (Eriksson 2004). Den medelålders läraren har lärt sig att tycka om en viss form av undervisning och inläring och är inte benägen att ändra på den, trots påtryckningar från eleverna och skolledning.

Att eleverna frågar efter alternativ till läsläsning är förvisso ett tecken på lathet, men inte i den bemärkelsen att eleverna är latare idag än tidigare. Dagens informationssamhälle präglas allt mer av en fullständig tillgång på information. Det är inte längre nödvändigt att memorera information, det är lättare och biologiskt sett mer energieffektivt att leta upp en viss information varje gång man behöver den än att memorera densamma. Det handlar alltså om en biologisk "lathet", eller energieffektivitet som är lika stark idag som tidigare. Skillnaden är att före miniräknarens, datorns och Internets intåg fanns information av olika slag bara samlade i böcker eller hos lärare. När lektionen var slut och boken återlämnad till biblioteket var det helt plötsligt mycket besvärligt att leta upp informationen igen och därför var det lättast att memorera informationen på en gång. I den traditionella undervisning som förs vidare genom generationer, är därmed memorering av fakta central. Elevernas önskan om en förändrad undervisning är med andra ord bara ett uttryck för att samhället förändrats. Då medelålders lärare har svårt att acceptera att ungdomars livsvillkor och identitet har förändrats är det inte konstigt att de har stora svårigheter att anpassa sin undervisning till dem.

Ytterligare en faktor kan vara att kraven på förändrad undervisning inte längre i första hand kommer från dem själva, utan utifrån. Människor har generellt sett svårt att ta

till sig förändringar och krav på förändringar som kommer utifrån och som därför upplevs som påtvingade. Denna känsla kan enligt Schons teorier (1971) göra att människor, trots att de själva vill genomföra förändringar, motarbetar förändringarna enbart därför att de är påtvingade.

## **6.2 Att hantera krav på förändring**

Under intervjuerna framkom det att den främsta anledningen till att lärare inte förändrar sin undervisning mer är att de upplever att de inte har tid för det. Men lärarnas upplevelser av elevernas beteende och kunskapsnivå samt påtryckningarna från elever och skolledning gör att de tvingas förändra och anpassa sin undervisning. Detta handlar dock oftast om en ytlig eller skenbar förändring. Lärare kan till exempel använda nya böcker, filmer och texter i sin undervisning, de kan byta ordning på olika inlärningsmoment och försöker hitta kopplingar till elevernas vardag, men gör inte någon egentlig förändring.

Undervisningsstrukturen och synen på inläring och kunskap är densamma även om den på ytan ser annorlunda ut. Eftersom önskan om förändringar i undervisningen handlar om kunskapssyn och inläringssyn, fortsätter elever och skolledning att kräva förändring. När kravet på förändring kommer utifrån på detta sätt kan en stark ovilja växa upp hos individen som gör det ännu svårare för honom eller henne att genomföra förändringar. För att få stöd i situationer som denna, prata av sig och få tröst vänder sig lärare till sina kollegor. Kollegorna stöttar varandra och arbetar kollektivt för att minimera antalet förändringar som genomförs.

På detta sätt motsäger lärare sig själva när de å ena sidan säger att de vill genomföra förändringar, men att de inte har tid till det och å andra sidan säger att de inte vill genomföra förändringar. Det kan vara så att lärare så gärna själva vill vara ledande i förändringsprocessen att de önskemål om förändring som elever och skolledning efterlyser blir oerhört svåra för dem att genomföra just för att önskemålen kommer från elever och skolledning. Det kan också vara en form av maktdemonstration. Om lärare går med på elevernas krav erkänner de elevgruppens makt, vilket försvagar deras egen position. Eftersom en av de saker som driver människor i medelåldern är att föra vidare kunskaper till en yngre generation och eftersom en förutsättning för att detta ska ske är att personen ses som en auktoritet av dem, blir maktfrågan viktig.

I grund och botten rör det sig om att lärare upplever att de har litet eller inget inflytande över sin arbetstid. När lärare säger att de inte har tid, menar de egentligen att de inte vill. Troligtvis är det så att lärare faktiskt vill anpassa sin undervisning till eleverna, eller i alla fall vill vilja, men att olika omständigheter gör att de hindrar sig själva från att genomföra de förändringar som krävs.

### **6.3 Generationernas betydelse**

Majoriteten av de människor som har ett arbete kan antas vara medelålders (SCB, 2009) och följaktligen är mer än hälften av alla chefer i Sverige medelålders. Eftersom en stor del av den medelålders människans livsvärld handlar om att värna om traditioner, kultur, normer och värderingar på ett konservativt sätt skulle man kunna säga att de som leder vårt samhälles utveckling inte bara strävar framåt, utan även bakåt. Detta kan upplevas som absurt, men är viktigt för att människor inte ska uppleva sig som rotlösa. Det är denna form av konservatism som gör att människor i ett samhälle känner tillhörighet och trygghet. Utan denna bakåtsträvan och reflektion kanske vi går miste om värden värda att föra vidare till kommande generationer. Förändring bör ske med eftertanke, man måste inte förkasta saker eller idéer för att de är omoderna utan det kan finnas värden i andra generationers arbeten som kan vara viktiga att föra vidare och kunskaper av deras arbete som är värda att dra nytta av.

När lärare blir medelålders ökar generationsgapet mellan dem och eleverna och kanske är det just mellan ungdomar och medelålders som generationskonflikten är som starkast. Skolan är en smältdegel där ungdomar och deras önskan om att sätta sin prägel på världen möter en till stor del konservativ lärarkår som manar till eftertanke och tillvaratagande av idéer och normer. Det är föga förvånande att konflikter mellan dessa generationer kan uppstå och att ingen av dem blir riktigt nöjd med de kompromisser som är nödvändiga. Varken ungdomar eller medelålders får sin vilja igenom och det kan upplevas som om positionerna är låsta. Men vi får inte glömma att människor ständigt förändras och utvecklas samt att det finns människor i andra livsfaser i skolan också.

## **6.4 Att vara behövd**

Lärare påpekar vikten av de kollegiala mötena där de får möjlighet att prata om både viktiga och oviktiga saker. Lindqvist (2004) menar att decentraliseringen medförde att lärare har mindre tid för kallprat med sina kollegor än tidigare, vilket bekräftas av flera lärare. Samtidigt tar vissa lärare sig tid för att prata om annat än arbete med sina kollegor, något de också sätter stort värde på. Det är svårt att avgöra hur viktigt lärare egentligen tycker att samvaron med kollegorna är. Om de lärare som upplever att de inte hinner prata annat än jobb med sina kollegor verkligen hade värderat det kollegiala kallpratet, hade de tagit sig tid för det.

Lärare upplever att arbetet med eleverna kan vara både roligt och frustrerande. Arbete i helklass upplevs som frustrerande därför att elever är ointresserade och betar sig omoget. Arbete med elever i mindre grupp eller enskilt upplevs däremot som lustfyllt. Det är oftast elever som är initiativtagare till denna undervisning och att de kommer och ber lärarna om hjälp medför att lärarna känner sig utvalda. Eftersom lärarna upplever att de är behövda och viktiga, till skillnad från klassrumsundervisningen och de "tråkiga" administrativa arbetsuppgifterna, blir den enskilda undervisningen en uppgift de gärna tar sig tid till att utföra. Lärare engagerar sig gärna i enskilda elever på detta sätt och tar på sig merarbete för att stödja dessa elevers kunskapsutveckling.

Den socio-emotionella dimensionen av arbetet är den del som lärare i Ganneruds (2003) studie upplevde som mest tillfredsställande. Detta är den del av arbetet som våra intervjupersoner tar ett tydligt avstånd till, både vad gäller mentorssamtal, föräldrakontakter och uppfostran av eleverna. De menar att det inte är en del av deras egentliga arbete. Samtidigt värderar de den enskilda formen av undervisning, som ligger väldigt nära den socio-emotionella dimensionen av arbetet, högt. Det är tydligt att de upplever denna form av socialt samspel som tillfredsställande och när de hävdar att det är en arbetsuppgift som ingår i deras arbete kan det vara för att rättfärdiga dess höga prioritering.

Den socio-emotionella dimensionen av lärares arbete är mycket viktig, men för olika lärare tar den sig olika uttryck. Det går inte att rakt av jämföra resultaten från lärare i olika skolformer utan man måste ta hänsyn till de särskilda omständigheter som varje skolform har. Lärare på gymnasiet arbetar med ungdomar som är på väg in i

vuxenlivet, med allt det ansvar och alla de möjligheter det ger. De har svårt att förlika sig med att de ska behöva fylla samma funktioner som lärare i grundskolan, att de ska fostra ta hand om nästan vuxna människor. Men lärares behov av att känna sig betydelsefull och behövd är inte mindre, ett behov som den enskilda undervisningen fyller.

### **6.5 Prioriteringsdilemman**

Lärare upplever att de får fler arbetsuppgifter, en upplevelse som stöds av flera studier (Lidström & Hudson, 1995; Lindqvist, 2004; Nordäng, 2002). De blir frustrerade när de upplever att inga arbetsuppgifter tas bort för att ge tid till de nya och ökningen av de administrativa arbetsuppgifterna innebär att lärare tvingas prioritera. Paradoxalt nog är det den dimension av arbetet som lärarna upplever som sitt egentliga arbete som de uppger att de prioriterar bort när de får ont om tid, den pedagogisk-didaktiska dimensionen. Lärare är frustrerade över att arbetstiden inte räcker till för allt de ska och vill göra och att de därför måste prioritera. De upplever att de inte själva kan påverka denna prioritering och menar att om de skulle få det, skulle de vara bättre lärare. I dagsläget upplever de att de tvingas prioritera bort arbetsuppgifter som de själva upplever som viktiga, till exempel utveckling av undervisningen och extra stöd till elever utanför lektionstid, till förmån för uppgifter som de upplever som oviktiga och onödiga, till exempel vissa administrativa arbetsuppgifter och vissa uppgifter som är förknippade med mentorskapet.

De säger att de tycker det är mycket viktigt att kontinuerligt förändra undervisningen och att de strävar efter att genomföra en undervisning som passar eleverna, men säger samtidigt att de inte har tid att göra dessa förändringar därför att de måste prioritera annat. Paradoxalt nog är det ingen som talar om för lärare hur de ska prioritera sina arbetsuppgifter. Det finns ingen rangordning av lärares arbetsuppgifter som kan ange i vilken ordning de ska prioriteras utan den prioritering som görs, görs av lärarna själva. Det är alltså de själva som väljer att prioritera bort de arbetsuppgifter som de säger är de viktigaste i läraryrket. Lärarna prioriterar de, som de upplever dem, tråkiga och onödiga administrativa arbetsuppgifterna framför de pedagogisk-didaktiska arbetsuppgifterna, som de anser är det egentliga lärararbetet.



## **6.6 Vidare forskning**

I skolan arbetar inte enbart medelålders lärare och det hade varit intressant att genomföra undersökningen med en urvalsgrupp med större åldersspridning. Det hade gjort det möjligt att jämföra lärares känslor inför yrkets olika dimensioner med de utvecklingspsykologiska faserna. Det hade också varit intressant att undersöka om antalet år i läraryrket påverkar lärares uttryckta upplevelser av arbetet. Denna uppsats berör två av tre dimensioner av läraryrket och därför hade det också varit intressant att undersöka hur lärare säger sig uppleva den pedagogisk-didaktiska dimensionen av arbetet för att se om de följer samma mönster. Ytterligare en faktor som kan vara intressant att räkna med är om läraren är man eller kvinna. Lärares genus skulle kunna påverka hur han eller hon uttrycker upplevelsen av sitt arbete.

## 7. Sammanfattning

Syftet med denna uppsats är att analysera hur lärare säger att de upplever den socioemotionella dimensionen och den administrativa dimensionen av sitt arbete. Vi vill också finna förklaringar till varför de upplever dessa dimensioner på det sätt de gör.

Undersökningen genomförs genom att intervjua tio lärare från två olika gymnasieskolor. Vi använder oss av en indirekt, lågstrukturerad metod för att låta intervjupersonerna formulera sig så fritt som möjligt.

I skolan möts många olika människor och det skapar oundvikligen konflikter, eller meningsskiljaktigheter. En del av dessa konflikter, då främst de mellan lärare och elever, beror på att människor i olika generationer, eller faser i livet, upplever sin omvärld på olika sätt och prioriterar olika saker.

De förändringar som lärare upplever beror på två saker. Dels yttre, samhälleliga förändringar och dels inre, psykologiska förändringar. Oavsett var den upplevda förändringen kommer från måste individen förhålla sig till den och det vanligaste är att försöka motverka förändringen i största möjliga mån, en reaktion Schon (1971) kallar för dynamisk konservatism.

I en tid då lärares arbetsuppgifter upplevs ständigt öka tvingas lärare att prioritera. Märkligt nog prioriterar lärare bort de arbetsuppgifter som de säger sig uppleva vara deras egentliga arbete, den pedagogisk-didaktiska dimensionen, till förmån för arbetsuppgifter som de uppger att de tycker är "tråkiga" och "onödiga", den administrativa dimensionen.

Extra undervisning till enskilda elever som själva söker upp läraren prioriteras däremot högt. Trots att detta arbete kan tyckas tillhöra den pedagogisk-didaktiska dimensionen ligger den mycket nära den socio-emotionella delen av yrket, en dimension som lärarna i övrigt tar tydligt avstånd från. Denna till synes underliga värdering och prioritering av yrkets dimensioner och arbetsuppgifter kan bero på människans behov av att känna sig sedd och behövd, ett behov som till exempel uppfylls när en elev själv tar initiativ till undervisning. Detta i kombination med att lärare inte alltid förstår syftet med alla sina arbetsuppgifter gör att de prioriterar bort

dessa uppgifter till förmån för andra som upplevs som mer begripliga och som tillfredsställer lärarens behov.

## 8. REFERENSLISTA

- Ahlstrand, E. (1995). *Lärares samarbete – en verksamhet på två arenor*. Linköpings universitet.
- Arevik, N. (2009a). Allt fler lektioner för Sveriges lärare. *Lärarnas tidning*, nr 16 2009
- Arevik, N. (2009b). *Ökad arbetsbörda tynger lärarkåren*. Tillgänglig på [www.lararnastidning.net](http://www.lararnastidning.net) (2010-01-23).
- Banaka, William H. (1981). *Djupintervju, teknik och analys*. Natur och Kultur.
- Brante, G (2008). *Lärare av idag: om konstitutioneringen av identitet och roll*. Malmö högskola, Malmö.
- Carlgren, I. & Hörnvist, B. (1999). *När inget facit finns...* Skolverket, Stockholm.
- Dahlgren, P. O. och Dahlgren, K. (1990). *Hur har du det på jobbet*. Wahlström & Widstrand, Stockholm.
- Ekholm, M & Fransson, A. (1992). *Praktisk intervjuteknik*. Norstedts, Stockholm.
- Eriksson, E. H. (2004). *Den fullbordade livscykeln*. Natur och Kultur, Stockholm.
- Gannerud, E. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning*. Göteborgs universitet.
- Gannerud, E. (2003). *Läraryrketets relationella praktiker, ett genusperspektiv på lärares arbete*. IPD-rapporter 2003:04.
- Hwang, P. (2003). *Utvecklingspsykologi*. Natur och kultur, Stockholm.
- Korp, H. (1998). Sociala perspektiv på kunskapsbedömning, i Ljung, B. & Pettersson, A. red. (1998). *Perspektiv på bedömning av kunskap*. Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för pedagogik, Stockholm.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur, Lund.
- Levinson, D. J. (1979). *Mannens åldrar*. Liber, Malmö.

Lidström, A & Hudson, C. (1995). *Skola i förändring. Decentralisering och lokal variation*. Nerenius & Santérus förlag, Stockholm.

Lindqvist, P. (2004). "Fritid?". I Lindqvist, P. & Nordängers, U. K. (red.). *Lärares osynliga arbete*. (Skolmästarkonst i ett nytt århundrade nr 3:2004). Högskolan i Kalmar, Kalmar. S.61-104.

Nordängers, U. K. (2002). *Lärares raster, Innehåll i mellanrum*. Forskarutbildningen i pedagogik, lärarutbildningen, Malmö högskola, Malmö.

Rudhe, E. (2009a). Ologisk arbetsdag. *Lärarnas tidning*, nr 16 2009

Rudhe, E. (2009b). Svårt att lära sig sätta tidsgränser. *Lärarnas tidning*, nr 16 2009

Schon, D. A. (1971). *Blindgångare mot framtiden*. Bokförlaget PAN/Norstedts, Stockholm.

Skolverket (1994/1999a) *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Fritzes, Stockholm.

Skolverket (1994/1999b) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Fritzes, Stockholm.

Skolverket (1998) *Vem tror på skolan? Attityder till skolan 1997*. Liber, Stockholm.

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Elanders Gotab, Stockholm.

[www.av.se/teman/skolan/index.aspx](http://www.av.se/teman/skolan/index.aspx), *Skolan*. 2010-01-23.

[www.scb.se](http://www.scb.se), *Anställda 16-64 år med arbetsplats i regionen (dagbef) efter region, ålder och tid*. 2009-12-13.

## BILAGA 1

### Intervjuunderlag

Berätta om en normal, genomsnittlig, dag!

*Familjesituation*

*Socialt spel*

*Planeringstid – hemma och på skolan?*

*Fortbildning/ Fritidsintressen*

*Hushållssysslor*

Hur många timmar tror du att du i genomsnitt arbetar varje dag?

Berätta vilka känslor du förknippar med dina arbetsuppgifter.

*Planering*

*Administrationsuppgifter*

*Mentorsarbete*

*Undervisning*

*Efterarbete*

*Samtal med elever och kollegor*

*Möten*

Upplever du att du kan utföra alla dina arbetsuppgifter inom ramen för din arbetstid?

*Utveckla!*

Kommentar: Intervjuunderlaget är endast en hjälp för oss, för att se till att de svar intervjupersonen ger täckt in det vi är intresserade av. Hjälpfrågor och följdfrågor är inte utsatta. I första frågan vill vi ha ett utförligt svar.