

**HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD**  
Beteendevetenskapliga institutionen

**D-ARTIKEL**  
Våren 2006

# **Lärares relationsarbete i teori och metod**

En explorativ studie av det  
specialpedagogiska arbetets villkor

**Författare:**  
Ann-Margret Månsson

**Handledare:**  
Carola Aili  
Lars-Erik Nilsson

## **Lärares relationsarbete i teori och metod**

En explorativ studie av det specialpedagogiska arbetets villkor

Ann-Margret Månsson

### **Abstract**

Att lärare utför merparten av arbetet i relation till andra människor kan tänkas skapa särskilda villkor för arbetet. Artikeln avses att belysa användbarheten hos artikelns fyra empiriska material vid studier av relationsarbetets villkor. Särskilt intresse ägnas åt organiseringen av de delar av arbetet som innefattar en lärare-elev-relation. Materialen omfattar tretton lärare inom specialpedagogisk verksamhet från grundskolans tidigare år till gymnasieskolan. Analysbegreppen är kommunikation, notistagande samt aspekterna avsikt, tid och rum. Ansatsen är explorativ med ambitionen att bidra till skapandet av underlag och uppslag för framtida forskning.

Resultaten visar på att material insamlat med den utökade tidsbudgetmetoden kan anses användbart i framtida studier samt att kombinationen av material kan användas för att illustrera vissa aspekter av det specialpedagogiska arbetets villkor.

**Ämnesord:** relationsarbete, specialpedagogisk verksamhet,  
kommunikation, organisering, forskningsmetoder

## Lärares relationsarbete i teori och metod

I diskussioner om skolan kan det tyckas råda en närmast total enighet om att det är relationen mellan lärare och elev som utgör kärnan i skolans arbete. Det sägs vidare att det är därifrån det uppstår förutsättningar för elevens lärande (Skolverket 2001; Lärarförbundet 2006). Denna artikel tar sin utgångspunkt i att läraren utför något i relationen till eleven som kan vara möjligt att empiriskt studera. Intresset i artikel inriktas därför på att utreda hur man kan studera villkoren för lärares relationsarbete. I denna studie har relationsarbete definierats som det en lärare utför i ett förhållande till en annan person eller grupp av personer för att skapa eller upprätthålla en relation.

Lärare utför sitt arbete i ett ständigt flöde av relationer och aktiviteter också utanför undervisningen (Liljegren 2000; Hermansson 2005; Jonsson 2005). Att utföra merparten av arbetet i relation till andra människor kan tänkas ställa särskilda krav på yrkesutövaren samt skapa särskilda villkor för arbetet. För att skapa sig goda arbetsförhållanden är läraren beroende av elevernas medverkan (Lipsky 1980). Det kan därför vara av intresse att studera hur lärares relationsarbete organiseras in i lärarvardagens flöde av aktiviteter.

Många har diskuterat lärares relationsarbete men det finns få empiriskt grundade studier kring detta. Det empiriska material som ligger till grund för artikeln rör lärararbetet inom den specialpedagogiska verksamheten. Det är insamlat med fyra olika metoder. Materialet har status av exempelmaterial för att möjliggöra en diskussion som utreder fenomenet relationsarbete utifrån artikelns intresse för att se om det empiriska materialet håller för att exemplifiera och på så sätt belysa det lärare gör. Dessa fyra olika material utgör grunden för en analys av hur man kan studera några aspekter av relationsarbete. Stegen och svårigheterna i arbetet utgör en del av resultatet och kommer att presenteras i resultatdelen.

Denna artikel har som syfte att bidra till att skapa ett underlag och ge uppslag för framtida empiriska studier kring villkoren för lärares relationsarbete. I hanteringen av det empiriska materialet har en begränsning gjorts till att omfatta specialpedagoger samt till relationsarbete kontra elever. Lärare inom den specialpedagogiska verksamheten får ses som en intressant grupp i detta sammanhang. De förutsätts att hantera känsliga relationer och att kunna bidra med organisatoriska lösningar utifrån elevernas behov (Liljegren 2000; Haug1998). Lärares varierande förmåga till relationsskapande och syn på relationsarbete har valts bort till förmån för tankegångar kring organiseringen av arbetet. De aspekter av relationsarbete som här kommer att utredas utgör en slags grund för lärares möjligheter att bygga och upprätthålla relationer. I denna artikel studeras relationsarbete som något som utförs genom kommunikation. Här avgränsat till något som kan komma till uttryck såsom ett verbalt eller skriftligt överfört budskap.

Då artikeln fokuserar på lärares arbetsvillkor kommer diskussionen att hålla sig kring lärares organisatoriska förutsättningar för kommunikation och för att hantera känsliga relationer. Vad det gäller de metodologiska delarna diskuteras framtida användning ställt i förhållande till erhållna erfarenheter.

---

<sup>1)</sup> Materialet utgör en del av ett större material som insamlats inom ett projekt om lärares arbetsplanering med fokus på den undervisningsfria tiden, kallat LAP och som bedrivs av Högskolan Kristianstad.

Ann-Margret Månsson

Artikel är en delrapportering från ett större forskningsprojekt gällande hur lärare använder och organiserar den undervisningsfria tiden.<sup>2)</sup>

För att explorativt utreda olika materials möjlighet att ge kunskap om det specialpedagogiska arbetets villkor behövs en teoretisk grund att utgå från. I de följande avsnitten riktas därför intresset bland annat mot relationens betydelse för elevens lärande och de förutsättningarna som omger lärararbete i gemen samt specialpedagogiskt arbete i synnerhet.

### *Relationen lärare och elev*

Lärare och forskare poängterar att grunden för ett lyckat elevarbete är kvaliteten i den relation som skapas via en levande kommunikation mellan elev och lärare (Hultman 2001; Skolverket 2001; Normell 2002). Att kommunicera, att kunna bearbeta relationsstörningar och konflikter ses som viktiga förmågor i lärarens arbete för att skapa trivsel och gemenskap i elevgruppen (Malthén 2000). Samtidigt ska läraren beakta elevernas integritet (Kinge 2000). Läraren har i sin relation till eleven att hantera en balansakt mellan närhet och distans. En sexåring får antas ha andra behov i sin relation till läraren än en 16-åring. Inom förskoleforskningen tillskrivs den interpersonella relationen en betydande roll. Lärare i förskolan ska under dagen i viss mån göra det arbete som föräldrar gjorde förr (Pramling 1999). En trygg och god anknytning till vårdaren lyfts fram som viktigt för utvecklingen under småbarnstiden. Det finns gott om forskning som visar att god anknytning är ett samspel som innefattar lyhördhet för barnets behov och signaler (Skolverket 2004). Att skapa en relation som eleven känner sig trygg i tar tid. Ju tryggare ett barn är i de dagliga rutinerna, desto lättare har de att ta till sig kunskaper och erfarenheter (Fahrman 1993). För lärare i gymnasieskolan gäller det att tillgodose elevernas behov av en annan typ av relation till läraren. Läroplanernas krav på att lärarna tillsammans med eleverna ska formulera mål för undervisningen, välja innehåll och arbetsformer förutsätter underförstått att det finns en relation lärare och elev som gör det möjligt för dem att mötas med ömsesidig respekt.

Relationen mellan lärare och elev kan ses som något mellanmänniskt som läraren inte handhar utan som läraren är mitt i och inte till fullo kan styra (Aspelin 2001). En relationsmedveten pedagog är en lärare som är aktiv i relationen till eleven parallellt med att den för eleverna framåt mot kunskapsmålen. Läraren månar om kommunikationen med eleven då relationen till eleven lätt kan förändras (Aspelin 1999a). Lärares och elevs åsikter går isär om hur samstämmiga deras uppfattningar är om förhållandena i skolan (Ekholm, 1995). Det kan tas som en indikation på svårigheten för lärare att ha kontroll över det som sker i förhållandet till eleven. Det finns vidare indikationer på att det kan saknas något i mötet lärare och elev. Eleverna uttrycker förväntningar på läraren som inte infrias gällande engagemang och möjlighet till inflytande men även på den mer personliga relationen till läraren (Brante 2002).

### *Relationen lärare och elev har betydelse för lärandet*

Lärare och lärarutbildningen såväl som forskare och fackliga organisationer lyfter fram relationen till eleven samt lärarens möjlighet att skapa relationer med kvalitet som en

---

<sup>2)</sup> Publikationer inom projektet (Bilaga I).

Ann-Margret Månsson

förutsättning för elevernas lärande (Danielsson & Liljeroth 1999; Skolverket 2001; Carlgren & Marton 2002; Normell 2002; Moss & Krejsler & Laursen 2004; Lärarförbundet 2006). Att ta tillvara och samordna den kunskap och de erfarenheter som olika människor bär med sig är en av skolans viktigaste uppgifter (Carlgren & Marton 2002). Läraren är den som har i uppgift att i de möten som äger rum i skolan påverka relationerna mellan människor så att kunskap bildas.

I dagens skola talas det om att eleven ska ta eget ansvar för sitt lärande och att läraren ska vara en handledare inte en förmedlare (Isberg 1996; Hultman 2001). Hur läraren ser på elevens lärande kan inverka på hur denne ser på relationens betydelse för lärandet. Den föreläsande läraren behöver skapa en relation som ska göra eleverna intresserade och mottagliga för det läraren vill förmedla. Den handledande läraren behöver skapa en relation där eleven är villig att samtala kring sitt eget arbete och sina problem. Läraren förutsätts som handledare att ha en närmare relation till eleven för att kunna starta lärandeprocessen utifrån den enskilde elevens behov och intresse. I *Bildning och kunskap* (Skolverket 2003) talar man om att det skett en förändring av relationer inom och utom familjen och om en fragmentisering av kontaktmönstret mellan barn och vuxna. Utvecklingen mot att professionella grupper fostrar och tar hand om barnen har lett till att barnen i lägre grad investerar emotionellt i vuxna. Det anges vara ett problem för elevens kunskapsbildning utan att närmare förklaras. Då det från olika håll uttrycks förväntningar på lärarna att de via relationen till eleven ska påverka elevernas lärande i en positiv riktning kan elevernas ovilja att investera i vuxenrelationer påverka lärarens arbete.

### *Relationer och förutsättningar kring lärarbetet*

De förväntningar som ställs på läraren att via relationen till eleven nå framgång i sitt yrkesutövande får ställas i relation till de möjligheter som finns för lärare att uppnå detta i dagens skola. Inte bara i elevrelationen utan också i kontakten med föräldrar, andra lärare, skolledare blir lärarens förmåga att hantera relationer en förutsättning för att få ett arbete utfört och att uppnå ett eftersträvanvärt resultat (Hultman 2001). I ett arbete som bygger på relationer rymmer det en osäkerhet kring arbetets kvalitet för såväl yrkesutövaren som dess ledning (Lipsky 1980). Det är svårt att skriva en manual för hur läraren ska agera i olika situationer. Läraren blir hänvisad till responsen från eleverna för att veta om arbetet de utför är fullgott. Också för upplevelsen av framgång i sitt yrkesutövande är läraren beroende av goda relationer till klienter och arbetskamrater (Jönsson 2004).

I skolan breder omsorgsarbetet ut sig då det prioriteras av lärarna (Hargreaves 1998). Samtidigt rapporterar lärare att elevkontakterna är ett tungt arbete (Hedström 2005). I rollen som lärare och utifrån sin sociala position förväntas läraren agera på ett visst sätt samt vara bärare av vissa attityder och värderingar (Branthe/Fasth 1982:92). I dagens skola åtnjuter läraren inte alltid en självskriven respekt utifrån sin roll som lärare. För att arbetet ska flyta behöver läraren få eleverna att bli samarbetsvilliga. Det gäller för läraren att få eleven att fungera i skolan som system. Att forma eleven till att vara elev (Lipsky 1980). Det finns olika sätt att ta kontroll över elevens beteende. De sanktioner eller beröm som läraren förfogar över blir delar i relationen till eleverna. Samtidigt arbetar eleverna med att ordna den sociala tillvaron i skolan. Ett arbete som ibland kommer i konflikt med undervisningen (Bliding 2005).

Alla mänskliga aktiviteter tar plats i tid. Det gäller även lärarbetets olika delar. Relationen till eleverna kan påverkas negativt av bristen på tid då det tar tid att skapa och bevara relationer. Ständiga förändringar av fokus i arbetet och interaktion kontra olika parter är en del i den

Ann-Margret Månsson

verklighet som möter nyutbildade lärare (Lindgren 2002). I det dagliga arbetet gäller det för lärare att hävda rätten till sin tid kontra de arbetsuppgifter som utförs av arbetslaget (Wennås Brante 2005). Om en lärare misslyckas med att hävda tid för elevkontakter kan den nära relationen till eleverna tänkas bli lidande. Många lärare har under det senaste decenniet fått känna av förändringar, ökad arbetsbelastning samtidigt med som förväntningarna ökat (Hargreaves 1994). Lärare som yrkesgrupp kan räknas som en relationsprofession, vilka kännetecknas av att de är hårt knutna till den organisation som de verkar i. Förändringar i verksamheten påverkar direkt den anställdes arbetsvillkor (Moss m.fl. 2004).

### *Relationer inom den specialpedagogiska verksamheten*

Lärare inom den specialpedagogiska verksamheten är exempel på en yrkesgrupp som har särskilt känsliga relationer att hantera. Deras uppdrag gör att de i det dagliga mötet med elever och föräldrar är del i relationer som utifrån elevens behov kan vara känsliga för störningar. Arbetet kan också innefatta att lära elever att fungera i relationer till andra. Kvalitén i relationen och i direktkontakten med dessa elever ställer krav på tillgänglig tid, välarbetade mötesformer och på synsättet hos de inblandade (Liljegren 2000). Vid effektiviseringar av verksamheter kan arbetet organiseras så att nära relationer undviks, vilket sparar tid (Nordström 2000). Tidsbrist och oförmåga att hantera den osäkerhet och arbetsbelastning som uppstår vid förändringar i verksamheter kan göra att lärare blir tvungna att använda olika strategier för att göra sin arbetssituation hanterlig. Att stå utan stöd i arbete med svåra klientrelationer har bland omsorgspersonal visat på att de tar till försvar och till copingstrategier (Astvik 1983). I skolan kan det ta formen av creaming varvid de elever som bedöms som svåra fall skummas bort (Lipsky 1980). Läraren väljer istället att lägga ner arbete på de elever som det är rimligt att nå ett fullgott resultat med (a.a., Persson 2004). Att konstant tvingas använda sådana strategier påverkar kvaliteten i yrket såväl som den psykiska arbetsbelastningen för läraren. Det är relevant att anta att en sådan strategi tillika kan påverka relationen till eleverna på ett negativt sätt.

### *Villkor för lärararbete inom den specialpedagogiska verksamheten*

Den kommunala skolan kännetecknas idag av resursbrist samtidigt som var sjätte elev i grundskolan har behov av någon form av specialpedagogisk insats (Persson 2004). Läraren hamnar i ett dilemma mellan att genomföra arbetet utifrån de resurser som finns tillgängliga och mellan att tillgodose elevens behov. Inom den specialpedagogiska verksamheten har det länge förts en debatt om integrering eller segregering av elever i behov av särskilt stöd. Organiseringen av undervisningen har ställts i förhållande till elevernas känslomässiga upplevelse och lärande (Haug 1998). Lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU 1999:63) menar att alla lärare ska ha kompetens att organisera arbetet utifrån elevernas olika behov. Det är dock mindre vanligt att undervisning, organisation och skolans innehåll förändras utifrån elevernas förutsättningar (Tideman & Rosenqvist & Lansheim & Ranagården & Jacobsson 2004). En del i uppdraget för den specialpedagogiska verksamhetens lärare är att bidra med lösningar på undervisningsproblem som andra lärare finner svårlösta (Att lära och leda SOU 1999: 63). Att hitta och genomföra förändringar i organiseringen av verksamheten utifrån elevernas behov har blivit ett ansvar för den specialpedagogiska verksamhetens lärare. Ett uppdrag som kan vara svårt att genomföra på grund av de ständiga förändringsförsök som pågår i skolan av idag.

I samarbete kring elever i behov av särskilt stöd är ibland många personer inblandade. Ökningen av antalet möjliga relationer kan tänkas påverka lärarens arbetsvillkor. Det är vanligt att lärarna tar eget initiativ till informella möten kring elevvård och undervisning (Ahlstrand 1995). För att

Ann-Margret Månsson

utbyta erfarenheter och finna lösningar i arbetet med elevernas olika behov kontaktas lärarna inom den specialpedagogiska verksamheten. Tillika har de krav på sig både från skolledning och andra lärare att utföra sitt arbete mera flexibelt och kunna rycka in var som helst i verksamheten närhelst det behövs (Malmgren Hansen 2002; Persson 2004). Dessa informella möten i kombination med kravet på att arbetet ska utföras flexibelt kan leda till att lärarens arbete blir sönderhackat. En situation som de delar med andra lärare men som kan antas vara särskilt pressande med tanke på de känsliga elevrelationerna.

Lärare inom den specialpedagogiska verksamheten har en rad olika befattningar med skiftande innehåll (Bilaga II). Samtidigt är den specialpedagogiska verksamheten organiserad på ett antal olika sätt (Haga Sautermeister & Söderman 1996; Persson 1997; Malmgren Hansen 2002; Persson 2004). Ett sätt att organisera specialundervisning är att läraren har ansvar för en eller flera elevers hela skoldag innefattande såväl socialt umgänge som undervisning vilket är vanligt i särskolan. Ett annat sätt är att läraren tar emot elever i olika grupperingar för undervisning eller att läraren undervisar en eller flera elever inom klassens ram. Ett tredje kan vara att läraren varvar undervisning med kartläggningar och handledning (Malmgren Hansen 2002). Att lärarnas befattningar har olika innehåll och att verksamheten är organiserade på olika sätt ger rimligen upphov till olika villkor för lärarnas arbete med relationer till elever såväl som för andra delar av lärararbetet. Att studera lärararbete inom den specialpedagogiska verksamheten kan därför förväntas ge en rik bild av det arbete som utförs i relationen mellan lärare och elev.

### *Läraren - en relationsarbetare*

Det finns forskning utifrån ett relationsperspektiv på arbetet i undervisningen, på vad som sker i klassrummet. Denna forskning är ofta socialpsykologisk och utgår från eleven och det som händer i interaktionen till klasskamrater och lärare (Aspelin 1999a; Bliding 2005). Den didaktiska forskningen inriktar sig på hur lärarens pedagogiska arbete ska utföras för att främja elevens lärande (Dysthe 1996; Säljö 2000; Carlgren & Marton 2002).

När man som forskare närmar sig ett forskningsområde kan det finnas olika infallsvinklar som tar sin utgångspunkt i olika definitioner. Att en relation är något som råder mellan två eller flera personer är en definition som används i professionaliseringsforskning som ett kriterium för att läraryrket är en relationsprofession (Hultman 2001; Moss m.fl. 2004). Intresset riktas då mot lärarna som grupp och kan exempelvis söka samband mellan yrkesutveckling och arbetsvillkor. Forskare kan också rikta intresset mot det arbete som den enskilde läraren utför. Då lyfter de fram olika kvalifikationer och egenskaper hos läraren som kännetecknande för exempelvis ett relationsinriktat ledarskap (Malthén 2000) eller för att läraren är en relationsmedveten pedagog (Aspelin 1999b). Att utföra ett relationsarbete kommer därmed att handla om lärarens förmåga att utifrån givna intentioner hantera en relation för att uppnå ett visst resultat.

Andra forskare har intresserat sig för hur arbetet med relationer tar sig uttryck. Olika dimensioner i arbetet kan vara att skapa, förankra, upprätthålla och bryta en relation (Bliding 2005). Relationsskapandet sker i interaktionen, i det yttre iakttagbara växelspelet individer emellan (Nordström 2002). Relationsarbetet kan vidare ha en intention och blir i och med det något som kan utföras med olika kvaliteter (Lipsky 1980; Eliasson 1992). I skolans styrdokument talas det inte uttryckligen om relationsarbete. Indirekt framkommer det i skrivningar om elevvård. Som en del i läraruppdrag ingår att ta aktiv del i det elevvårdande arbetet (Skollagen SOU2002: 121). Skolverksamheten ska präglas av omsorg om den enskildes

Ann-Margret Månsson

välbefinnande och utveckling (Lpo94/98 Utbildningsdepartementet 1998). Det finns en skillnad i att se på omsorg som en kvalitet i en människas arbete och på omsorg som en kvalitet i relationen (Eliasson 1992). Översatt till den specialpedagogiska verksamheten kan det finnas en skillnad i att utföra sitt arbete på ett elevvårdande sätt och att se till kvaliteten i själva relationen till eleven.

Utifrån detta resonemang framstår det som relevant att använda begreppet relationsarbete för att beskriva lärarnas arbete då en lärare under sin arbetsdag är del i olika relationer, ömsom till individer och ömsom till grupper av individer. I denna artikel används därför följande definition. Relationsarbete är det som en lärare utför i ett förhållande till en annan person eller grupp av personer för att skapa eller upprätthålla en relation.

### **Att empiriskt undersöka relationsarbete**

Lärare gör något, utför något som har att göra med att skapa och upprätthålla relationer till elever. Denna artikels intresse att utreda hur man studerar villkoren för detta relationsarbete tar sin utgångspunkt i studiet av fyra olika materials användbarhet. Den forskning som tidigare gjorts kring relationer i skolan har använt sig av flera metoder för insamlandet av data. Aspelin (1999a) har kombinerat inledande observationer med videoinspelningar för att få fram de olika nyanserna i samspelet lärare och elev under den kommunikation som sker i klassrummet. Erfarenheterna visar att observatören kan inverka på händelseförloppet men även påverkas av sin egen inställning till skolan. Svårigheten att vara neutral talar för att det behövs ett flertal metodologiska instrument för att ge en täckande bild av lärarens relationsarbete. Nordström (2002) har i sin etnografiska forskning kring lindrigt utvecklingsstörda skolbarns relationer till kamrater valt att kombinera observationer med intervjuer. För att få en fylligare bild och för att upptäcka perspektivskillnader använde hon sig av metodtrianglering. Bliding (2005) har i sin forskning kring elevers relationsarbete använt sig av fältanteckningar från observationer samt audioinspelade gruppsamtal. Valet av etnografisk ansats förklarar hon med att henne studie krävde att forskaren aktivt deltog i människors dagliga liv för att få ett material med flera dimensioner. Det framstår av dessa forskares arbeten som att en kombination av metoder för insamlande av material är en framgångsfaktor i studier av relationer och relationsarbete. Då fokus för dessa studier varit innehållet i relationen inte villkoren för lärararbetet får de tankar deras studier givit ses som en del i det teoretiska bakgrundsmaterialet.

#### *Denna artikels empiriska material*

Det empiriska materialet har insamlats med fyra olika metoder. I en långtidsstudie har lärare intervjuats fyra gånger årligen under tre år med huvudfokus på föregående arbetsdag om deras villkor för att hantera arbetsplanering och arbetsorganisering. I artikeln används material från en av de intervjuade lärarna. Ett annat material utgörs av loggböcker skrivna av de intervjuade lärarna. Lärarna beskriver sitt arbete i något som kan liknas vid en dagbok. Beskrivningarna är detaljerade och nedtecknade i kronologisk ordning men saknar tidsangivelser. I artikeln används material från en lärare. Ett tredje material kommer från en organiseringssamlingsstudie (OSM) där lärare svarat på frågor om vad de gör vid sex slumpmässiga tillfällen varje dag under en arbetsvecka. I svarsformulären finns plats för kommentarer kring omprioriteringar, samarbete med mera som i sig är en källa till information. Från denna studie används åtta lärare. Det fjärde materialet utgörs av utökade tidsbudgetstudier (UTS). Det är en annan form av självobservationer. Läraren antecknar samtliga moment under en vecka med angivelse av när och



Ann-Margret Månsson

var de utförs samt hur lång tid de omfattar. Det finns i formulären plats för kommentarer kring sådant som omprioriteringar, förklaringar till vad de gör med mera. Fyra av denna studies lärare används i artikeln. De olika materialen presenteras mera utförligt vid återgivningen av analys och resultat längre fram i artikeln.

Det empiriska materialet motsvarar 430 timmar undersökt lärararbete. 30 timmar härstammar från loggboksskrivande, 200 timmar från UTS, 200 timmar från intervjuer samt 240 nedslag från OSM. Totalt ingår i materialet 13 lärare från grundskolans och särskolans tidigare år till och med gymnasiet. Lärarna har försetts med fiktiva namn. De har befattningar antingen som specialpedagog eller som speciallärare. Innehåller i deras befattningar är av varierande slag. (Bilaga II).

### *Metodologiska överväganden och begränsningar*

I övervägandet kring studiens explorativa ansats har stöd tagits i att villkoren för lärares relationsarbete får anses ringa utforskat. Ett sådant förfaringssätt kan anses som lämpligt för att belysa ett utforskat område (Kvale 1997; Patel & Davidsson 2003). Att det i en relation finns ett flertal parter kan påverka perspektivet i en studie (Eliasson 1995). Medvetenhet om denna svårighet har varit en förutsättning för att kunna bibehålla fokus på de villkor som omger lärarbetet.

Vid studier av villkor för relationer rör man sig som forskare inom ett område som kan vara känsligt. Det finns etiska aspekter att beakta och etiska överväganden att ta ställning till. Samtidigt som det är av vikt att få fram information som är av intresse eller nytta för personer och organisationer som berörs av forskningsområdet gäller det att bibehålla respekten för människorna som är föremål för studien (Eliasson 1995; Vetenskapsrådet 2002). Det har därför varit aktuellt att förse lärarna med fiktiva namn och att utelämna en del lärarkommentarer i självobservationsmaterialet.

Att skapa ett underlag för framtida studier har antagits vara möjligt då det som underlag finns ett empiriskt material som insamlats med såväl kvalitativa som kvantitativa metoder. Antagandet stöds av att tidigare forskning kring relationer i skolan har använt sig av flera metoder för insamlandet av data (Aspelin 1999a; Nordström 2002; Bliding 2005).

### *Några analytiska begrepp och aspekter av dessa*

Ur den teoretiska genomgången växte definition av relationsarbete fram tillsammans med tankarna kring de analytiska begrepp som används i artikelns empiriska del. Med hjälp av begreppen kommunikation, notistagande och några aspekter av dessa har materialen noggrant bearbetats.

Relationsarbete utförs i hög grad genom kommunikation som i sina olika framträdelseformer kan vara möjligt att studera. Här studeras de fyra materialen utifrån frågan huruvida det pågår någon form av iakttagbar kommunikation. Det vill säga ett verbalt eller skriftligt överfört budskap. Intresset i artikeln inriktar sig således på de aktiviteter där lärare är del i olika kommunikationssituationer. Då dessa situationer gör det möjligt att studera vissa aspekter. Avsaknaden av återgiven dialog har därför inte uppfattats som en begränsning i materialet.

Ann-Margret Månsson

Lärare kommunicerar dagligen med eleverna i olika situationer. Då syftet i artikel är att belysa relationsarbete kopplat till organiseringen blir det intressant att se på vad som föregår kommunikationen. Notistagandet får ses som det initiala steget i kommunikationen och som ett steg mot ett möjligt relationsskapande. För att kunna skapa relationer måste läraren ta notis om andra och se dem som något av intresse. Notistagandet handlar om att uppfatta situationer som lärare ser sig själva som, aktionsbärare, den som ska agera i. Ska långvariga relationer byggas måste något ske efter notistagandet och det måste upprätthållas över tiden. Ofta handlar det om att läraren kommunicerar med andra, pratar med andra, men givetvis kan icke-pratande vara en del av ett sätt att skapa och upprätthålla en slags relation. En del av analysarbetet har inriktats på att söka avsikten bakom det lärare säger sig göra. Det kan vara en möjlig analysaspekt för att belysa vad lärare gör för att bygga och upprätthålla relationer till elever. Det gäller att studera om det i materialet finns återgivna aktiviteter där lärare i sina berättelser eller kommentarer uttrycker avsikten med kommunikationen. Det är artikelns intresse för arbetets organisering samt det faktum att det tar tid att skapa relationer och att relationer är något som löper över tid och rum som gör tids- och rumsaspekterna till lämpliga analysverktyg. De kan tänkas tillföra en dimension till relationsarbetet genom att utgöra en källa till förståelse av villkoren för arbete genom den information de bidrar med kring var och när kommunikationen och notistagandet sker. Mänskligt agerande har olika betydelse och mening i olika kontexter. Kommunikation måste därför förstås i förhållande till rådande kontext (Silverman 2001).

Någon form av organisering av data föregår alltid ett analysarbete (Denscombe 2000). Inför denna analys fanns strävan att generera data i enhetlig form. Detta försök att underlätta analysen visade sig vara ett tidskrävande arbete som ibland överskuggade möjligheten till en mera djuplodande analys. Utifrån de ovan presenterade begreppen och aspekterna görs i de följande avsnitten en genomgång av analysförfarandet och materialets användbarhet. De utdrag som presenteras ska ses som illustrationer och som stöd för resonemanget. Den bild som via extraherade exempel samtidigt skapas av lärares relationsarbete inom den specialpedagogiska verksamheten kommer närmare att behandlas i diskussionen. Avslutningsvis kommer även resultatet i form av metodologiska erfarenheter att diskuteras.

### *Notistagande - en del i lärarens relationsarbete*

I den bearbetning som genomförts på intervjumaterialet har i första skedet de meningar som beskriver notistagande markerats och förts in i tabeller för att förstå villkoren. Vid närmare analys av genererade data har vad som här kallas planerat notistagande skilts ut från det oplanerade. Planerade kontakter innebär ju också en form av kalkylerat notistagande. Sådant förekommer exempelvis i Anders berättelser. Han berättar om hur han söker upp den elev han arbetar med varje morgon (Anders Intervju). Det visar sig även att notistagandet omtalas av lärarna som något som de gör till föremål för överväganden. Anders uppger att en del i planerandet består i att tänka ut "*hur man ska närma sig eleven. "Hur gör jag, hur läser jag av honom..."*" (Anders Intervju).

Vid bearbetningen av loggboksmaterialet har de data som beskriver notistagandet först markerats och sedan ställts upp i tabellform för närmare analys. Analysen gör det möjligt att skilja notistaganden där lärarna är den som tar notis från notistaganden där lärarna är föremål för andras notistagande. Lärare som den som tar notis återfinns upprepade gånger i Anders berättelser, exempelvis kontra eleven som arbetsvägrar på lektionen eller kontra eleverna som bråkar i matkön (Anders Loggbok). Notistagande där läraren är föremål för notistagande från

Ann-Margret Månsson

andra förekommer exempelvis i Anders beskrivning av hur han kontaktas på rasten av elevrådets ordförande och av eleven som vill berätta om något som hänt under gårdagen (Anders Loggbok). Ur dessa data framkommer vidare att lärarna ständigt ändrar fokus kontra personer och skeenden. Anders beskriver en morgonvakt såsom ”Kortfattat, socialt prat med jäktade kollegor, föräldrar och elever” (Anders Loggbok).

I organisationssamlingsstudiens svarsformulär återger lärarna vad som föregått den aktivitet som de anger som pågående vid samplingstillfället. Det har genererat data som synliggör notistagandet i bytet av aktivitet. Cecilia som är på väg hem möter på parkeringen en elev från fritidshemmet. Hon stannar upp och pratar med denne (Cecilia, OSM). Lärarna har i svarsformulären kommenterat aktiviteterna. Kommentarererna har förts in i tabellen för att komplettera tidigare datagenerering. Framtagna data visar att notistagande ställer krav på ett agerande kontra den uppkomna situationen. Så är fallet med Gunnel som i kapprummet kontaktas av en kollega om att en elev skolkat. *”Måste skynda till rastvakt, ska dessförinnan försöka få tag på eleven som skolkat. Brukar kolla denna elev varje dag”* (Gunnel, OSM).

Materialet från den utökade tidsbudgetstudien omfattar hela lärarens arbetsdag. I och med att alla aktiviteter redovisas framträder notistagandet i bytet av aktivitet. För att underlätta analysen har data som visar relationspart, tidpunkt och plats sammanställts i tabellform för vardera aktiviteten.

Karin	Aktivitet	Relationspart	Tidpunkt	Plats
	samtal	<b>kollegor</b>	07:45	kök
	samtal	<b>elever</b>		kök
	lektion	<b>elevgrupp</b>	08:05	klassrum
	samtal	<b>elev</b>	08:10	korridor
	lektion	<b>elevgrupp</b>	08:11	klassrum
	samtal	<b>elevassistent</b>	08:15	kök
	samtal	<b>elev</b>	08:16	skolgården
	lektion	<b>elevgrupp</b>	08:18	klassrum

Tabell 1: Detta utdrag ger en bild av hur en sekvens på 33 minuter ser ut för en av lärarna i materialet (Karin, UTS).

I den ovan återgivna tidsperioden växlar lärarens fokus sju gånger under 33 minuter genom att läraren tar notis om olika personer och skeenden. Genom att ta notis om elevassistenten och genom att ta notis om eleven på skolgården avbryts lärarens pågående arbete. Genom att datagenerering som ovan kompletteras med data från lärarnas kommentarer framkommer att lärare kan agera på olika sätt när de blir föremål för andras notistagande. Från det direkta agerandet har i analysen skilts ut ett senarelaggt agerande. Det direkta agerandet innebär att läraren som i exemplet ovan omedelbart åtgärdar det som uppkommer. Senarelaggt agerande innebär att lärarens skjuter upp agerandet till exempel genom att använda sig av tidbokning. Sådant förekommer återkommande i Maries kommentarer. Återgivandet av dagens aktiviteter visar att hon träffar en elev på parkeringen. I kommentarerna skriver Marie att eleven vill tala om sitt karaktärsämne och att hon ber eleven återkomma på fikarasten (Marie UTS).

Ann-Margret Månsson

### *Materialets användbarhet*

Intervjumaterialet gör det möjligt att få del av notistagandet i form av lärarnas berättelser om hur händelser blir upprinnelser till olika samtal. Sådana berättelser ger oss data om hur lärare talar om sitt arbete och hur just det som här kallas notistagande synliggörs i detta berättande.

Intervjumaterialet innehåller dock få exempel där läraren beskriver själva notistagandet. För att ge en uppfattning om notistagandet skulle frågor ha behövt ställas kring vad lärarna gjorde innan en aktivitet startade. I loggboksmaterialet framkommer notistagandet i lärarnas skriftliga återgivning av vad som sker under dagen. Materialet ger oss lärarnas sätt att beskriva sitt arbete format av de instruktioner och den loggboksmall de använt sig av. I båda dessa material saknas tidsangivelser vilket minskar möjligheten att få en uppfattning om hur ofta och när notistagandet sker.

Organisationssamlingsstudien ger i svarsformulären vissa bilder av notistagande. Lärarna har i svarsformulären kommenterat aktiviteterna. Det är dessa kommentarer som i flera fall utgör datakällan. Då det finns skillnader lärare emellan vad gäller ifyllandet av svarsformulären skapas en osäkerhet vid analysen. Materialet från den utökade tidsbudgetstudien omfattar hela lärarens arbetsdag. Svarsformulären återger samtliga aktiviteter som läraren tar del i. I och med att alla aktiviteter redovisas framträder notistagandet i de skiftningar av fokus som läraren gör. Det blir också möjligt att få en uppfattning om hur ofta och vid vilken tidpunkt notistagandet sker.

### *Kommunikation som analysbegrepp*

I bearbetningen av intervjumaterialet och loggboksmaterialet har data genererats genom markering av de meningar som beskriver olika kommunikationstillfällen. Därefter har de förts in i en tabell och referenskodats (Denscombe 2000). Det återkommer data som beskriver att olika samtal äger rum mellan lärare och elev. I ett sådant exempel beskriver Anders hur han lägger in mera avkopplande moment i undervisningen då han för en "social dialog" med eleven (Anders, Intervju). Vidare framkommer i nästa analyskedje att det går att särskilja ett antal olika uttryck som kommunikationen kan ta. Anders beskriver hur han med hjälp av övertalning försöker få en arbetsvägrande elev att göra sina uppgifter. Kommunikationen med de två elever som bråkar i matkön sker i form av en tillsägelse (Anders Loggbok). När Anders på rasten blir uppsökt av en elev som berättar om en brand där eleven mist sin katt tar sig kommunikationen ett tredje uttryck. Anders beskriver den som "*intresserat lyssnande kompletterat med lugna, engagerade ord och en varm kram blir mitt stöd till eleven*" (Anders Loggbok).

I materialet från både organiseringsstudien och den utökade tidsbudgetstudien synliggörs kommunikationstillfällena i hur aktiviteterna benämns. Utvecklingssamtal, diskussioner och samtal är återkommande aktiviteter som innehåller muntlig verbal kommunikation. Genom att i analysen ställa aktiviteten i förhållande till relationspart framkommer det att förberedelser av kalas, julfest, fika, framtagning av material kan innehålla muntlig kommunikation då generade data visar att aktiviteterna sker tillsammans med elever. Den skriftliga kommunikation som framkommer ur genererade data består av aktiviteter såsom att skriva kontaktböcker och omdömen. Lärarnas kommentarer i svarsformulären återger de tankar som de har i samband med den skriftliga dokumentationen. "*Väga ord på guldkant! Formulera om! Kunna stå för varje ord. Inget får stå mellan raderna!*" (Marie, OSM). Data visar vidare att verbal skriftlig kommunikation tillika kan ske via andra lärare. Det gäller de omdömen som ska lämnas till andra lärare för vidare förmedling vid utvecklingssamtal. "*Lite bekymrad - väger varje ord - skall ju förmedlas av annan lärare (Mina elever är flitiga, ambitiösa, gör sitt*

Ann-Margret Månsson

*allra bästa - har ofta dåligt självförtroende - behöver uppmuntran MEN kommer inte att nå upp till kraven för godkänt. Det är svårt att förmedla på ett bra sätt" (Frida, OSM).*

#### *Materialets användbarhet*

Vid datagenereringen framkommer kommunikationen i samtliga material. I intervjumaterialet berättar lärarna om olika aktiviteter där de kommunicerar med personer eller grupper av personer. I loggböckerna framträder kommunikationstillfällena i lärarnas beskrivning av olika aktiviteter och händelser under arbetsveckan. I materialet från organiseringsstudierna synliggörs kommunikationstillfällena i återgivningen av aktiviteterna. Materialets användbarhet ökar genom att lärarna i svarsformulären återger med vem aktiviteten genomförts. Användbarheten är dock knuten till i vilken grad läraren fyllt i svarsformulären. Hur ofta aktiviteterna förekommer eller i vilken omfattning framgår emellertid inte av materialet. De data som härrör från den utökade tidsbudgetstudien skapar ett underlag med exempel som liknar de som presenterats från organiseringsstudierna. Genom att hela arbetsdagen återges i den utökade tidsbudgetstudien bildas ett underlag för generering av data kring hur ofta och i vilken omfattning lärarna kommunicerar med eleverna. Möjlighet till kvantitativ bearbetning och därtill hörande generaliseringar kan finnas i en framtida studie med större undersökningsgrupp.

#### *Avsikter i lärares relationsarbete*

Att det finns avsikter bakom lärarens sätt att agera synliggörs i intervjumaterialet via de data som en förnyad bearbetning av de markerade kommunikationstillfällena genererar. De markerade kommunikationstillfällena kopplas till eventuella yttranden om avsikt och kodas och förs in i tabellen. Avsikten framkommer exempelvis i Anders berättelser om de samtal som han varje morgon för med en av sina elever. Anders beskriver att hans uppgift är *"att ta hand om, eller söka upp en specifik elev och se till så att denne hamnar i rätt klass, rätt miljö och med rätt inställning till lektionen"* (Anders, Intervju).

Data genererade ur intervjumaterialet visar att lärare i sitt planeringsarbete kan ställas inför att flera avsikter kan finnas för undervisningen. Dessa tar omväxlande plats eller finns samtidigt och ger upphov till avvägningar. Det kan som Anders beskriver det gälla att balansera elevernas sociala lärande kontra kunskapslärande. Anders uttrycker att planeringsarbetet består av att *"tänka efter hur man ska närma sig ... den sociala biten, hur gör jag, hur läser jag av"*. Vidare uttrycker lärare att *"... det är mindre planerande av skolämne, mer planerande av hur man ska nå personen på olika sätt"* (Anders, Intervju). Ett annat exempel på dubbla avsikter återfinns i de data som genererats av Anders berättelse om sin rastvakt. Anders berättar att han har som uppgift från skolledningen att vara ute på rasten. Han beskriver avsikten bakom som att *"skolledningen prioriterar att det inte ska hända något på rasterna"* (Anders, Intervju). Anders anger samtidigt att avsikten är att eleven under hans överinseende ska träna sin sociala förmåga. *"Jag ska va i rimlig närhet av honom utan att liksom förstöra tillvaron för honom"* (Anders, Intervju).

I loggböckerna synliggörs flera aspekter av lärares relationsarbete genom att avsikten bakom lärarens agerande kommer fram. Detta sker genom att en förnyad genomgång görs av kommunikationstillfällena från tidigare datagenerering. Dessa data extraheras och förs in i tabeller vid respektive kommunikationstillfälle. En aspekt som framträder är hur lärare spontant tar de tillfällena som erbjuds för att uppfylla delar av sitt uppdrag. Exempelvis berättar Anders hur han på rasten blir uppsökt av en elev som vill veta när denne ska få komma till honom. Anders engagerar sig i samtalet med motiveringen att *"Utgångsläget för en framtida bra relation är*

Ann-Margret Månsson

*därmed delvis lagd, vilket är viktigt för en elev med negativ självkänsla, som behöver en förändring till ett bättre ur många aspekter"* (Anders, Loggbok). Data från OSM-materialet visar ett liknade exempel där Håkan på väg till kopieringsrummet stannar och pratar med några elever (Håkan, OSM). Håkan uppger i kommentarerna i svarsformuläret att det finns en elevvårdande avsikt med samtalet samt att det uppkommer spontant.

Samtidigt som lärare tar tillfället till spontana kontakter med eleverna för att uppfylla delar av sitt uppdrag finns det data som visar att den inplanerade avsikten uteblir på grund av oförutsedda händelser. Berit, som varje dag lägger pussel med eleverna för att de ska vara lugna när de åker hem, beskriver en sådan situation i svarsformulärets kommentarer *"lite stressad, hinner inte lägga klart pusslet. Barnet blir ledsen"* (Berit, OSM). Ur andra data framgår hur lärare i mötet med eleven gör en sistaminutenavvägning som kan ändra genomförandet. *"Det är inte alltid så att arbetet passar eleverna, det vet jag inte förrän vi börjat och i så all måste jag tänka om i en hast"* (Jenny OSM). I en del fall innehåller de data som materialen genererar flera steg i lärarnas tankar. Ur dessa kan utläsas hur den underliggande avsikten leder till prioriteringar under aktivitetens gång. Sådant förekommer exempelvis i de data där Erika uppger att hon prioriterar att ta fram bilder vid datorn före att hjälpa några elever vid datorn bredvid. Hon anger orsaken vara att *"Vi dokumenterar alla större och ovanliga aktiviteter åt eleverna. De var på utfärd igår och därför behövde detta göras idag innan de åkte hem"* (Erika, OSM). I nästa kommentar förklarar hon sin prioritering med att *"Eftersom eleverna inte själv kan berätta om sin dag, är det en daglig aktivitet"* (Erika, OSM). Erika vill med hjälp av bilderna återberätta något om elevernas skoldag för föräldrarna.

### *Materialets användbarhet*

Det är möjligt att ur samtliga material generera data där avsikten bakom lärarens agerande framkommer. Via analyser av avsikten framkommer olika aspekter av lärararbetet. En sådan är att lärare gör avvägningar under arbetets gång i de fall då det finns flera avsikter. Med hjälp av några förtydligande frågor vid intervjutillfället skulle data eventuellt kunnat genereras för att studera de villkor som dessa dubbla avsikter kan tänkas skapa i lärarens vardag. I materialet från organiseringssamlingsstudien och från den utökade tidsbudgetstudien är det aktiviteterna kombinerat med lärarnas kommentarer som utgör datakällan. Att avgöra vilken avsikt som från lärarens sida finns bakom till exempel ett elevsamtal är inte alltid möjlig. Lärarnas kommentarer är en osäker datakälla då frekvensen av data är beroende av lärarnas noggrannhet och engagemang i själva ifyllandet av svarsformulären.

### *Tid och relationsarbete*

Data genereras genom att tidpunkt placeras in i tabeller med respektive aktivitet. Tabellen kompletteras med beräkningar av varaktighet hos aktiviteterna. Data som genereras kan se ut som i tabellen nedan och omfattar även relationspart och lärarkommentarer. Utifrån de fyra utökade tidsbudgetsamlingarna befinner sig de fyra lärarna varje arbetsdag mellan 3 och 4 timmar i en aktivitet som skulle kunna rymma relationsarbete såsom det definieras i denna artikel. Till detta kommer det relationsarbete som sker i undervisningen. Den efterföljande analysen gör det möjligt att särskilja hur lärare använder sin arbetstid. En skillnad visar sig ligga i sättet att fördela tid mellan olika aktiviteter. Två lärare får utgöra exempel på hur olika det kan se ut. Data visar att Doris vid tre tillfällen i undersökningsveckan blir uppringd av föräldrar. Samtal med andra lärare sker i förväg inplanerade sammanhängande tidsperioder på 30-60 minuter. Det förekommer fem sådana. Doris deltar i två konferenser 40 respektive 70 minuter långa samt ett

Ann-Margret Månsson

165 minuter långt fackligt möte. Doris har varje dag 30 minuters lunch (Doris UTS). Dessa data får anses utgöra ett exempel på hur arbetstid kan samlas i längre sjök. Motsatsen framgår av data som samlats utifrån materialet om Karin. De visar en arbetsdag där korta aktiviteter avlöser varandra. Diskussioner och planering med kollegor sker såväl planerat som spontant. Samtalen varierar i längd från 2-30 minuter och sker vid ett 30-tal tillfällen i undersökningsveckan. Karin deltar i två längre planerade möten. Ett anges som möte kring elevärenden och är 90 minuter långt. Det andra är 110 minuter långt men avsikten med mötet anges inte. Oplanerade samtal från föräldrar förekommer 7 gånger under veckan och sker på undervisningstid. Lunchen är 30 minuter lång men betecknas av Karin som en kombination av rast och arbete. Läraren blir kontaktad av både elever och andra lärare under lunchen (Karin UTS).

Aktivitet	Relationspart	Tidpunkt	Plats	Varaktighet (min)	Lärarkommentarer
samtal	elevassistent	08:15	kök	1	oförutsett
<b>samtal</b>	elev	08:16	skolgården	2	<b>oförutsett</b>
lektion	elevgrupp	08:18	klassrum	62	
frukost	elever	09:20	kök	10	
<b>samtal</b>	kollega	10:30	kök	10	<b>avsluta konflikt från morgon</b>
<b>samtal</b>	elev	10.40	klassrum	20	<b>avsluta konflikt från morgon</b>
samtal	kollega	11:10	arbetsrum	10	förberedelse+eftersnack
lunch, samtal	kollegor	11:30	kök	10	blandning rast och jobb
<b>samtal</b>	kollega	11.40	kök	20	<b>konflikthantering forts</b>
<b>samtal</b>	elev	12:00	kök	20	<b>konflikthantering forts</b>
<b>samtal</b>	elev	12:20	korridor	10	<b>konflikthantering forts</b>
<b>samtal</b>	elev	12:30	klassrum	2	<b>konflikthantering forts</b>

Tabell 2: Exempel på en lärares konflikthantering (Karin UTS).

Denna tabell vill visa de aktiviteter som en lärare är del i för att lösa en konflikt. Det framgår hur intermittent <sup>3)</sup> ett sådant arbete kan vara. Arbetet med att lösa en och samma konflikt delas upp på sju tillfällen. Samtalen får ske i de tidsintervaller som uppkommer utifrån organiseringen av arbetsdagen. Tillgängliga data gör det också möjligt att se samtalens längd.

Ur intervjumaterialet genereras data genom att de lärarberättelser som innehåller angivelser av tid eller där läraren talar om tidsbrist markeras i texten och sedan förs in i tabeller och koder. Ur dessa data framkommer bilder av lärare som saknar tid för bland annat paus. Genom att skolledningen gett Anders uppgiften att rastvakt säger han sig inte kunna ta paus under rasttid. Anders resonerar om rastens utlägg: "får jag lägga in den på lektionstid istället, och då bli det mindre tid jag kan hjälpa barn" (Anders Intervju). Såsom Anders arbetsdag framstår i hans berättelser går han från undervisning till rastvakt och tillbaka till undervisning eller direkt från undervisning till fritidshemmet utan någon tid till för- och efterarbete (Anders Intervju). Data ur Anders berättelser visar hur han för att kunna ta kontakt med föräldrar vid mobbing, vilket är bestämt enligt skolans antimobbingplan, är beroende av andra lärares goda vilja då han måste ställa in undervisning (Anders Intervju).

<sup>3)</sup> Intermittent arbete är arbete som inte utförs i ett svep utan utförs uppdelat, vid olika tillfällen (Aili & Brante, 2004).

Ann-Margret Månsson

*Materialets användbarhet*

Tidsangivelser såsom tidpunkt och omfattning av en aktivitet finns både i OSM och UTS-materialen. Materialet från den utökade tidsbudgetstudien är dock det som innehåller flest tidsangivelser då det omfattar hela lärarens arbetsdag. Genom att kombinera tidsfaktorer med aktiviteter och kommentarer ger materialet vissa data som kan vara användbara för att lyfta fram de villkor som finns för lärares relationsarbete. Via de data som genereras ur lärarnas berättelse om hur de använder sin arbetstid ger även intervjumaterialet en bild av de villkor som omger aktiviteterna.

*Relationsarbetet sker i rum*

Ur den utökade tidsbudgetstudien ger genererade data underlag för beräkningar av hur länge olika aktiviteter pågår men också hur länge lärare befinner sig på olika platser. Exemplet i tabellen nedan visar en lärarvardag där klassrummet bildar basen för arbetet (Doris UTS). Beräkningar visar att Doris under dagen lämnar klassrummet för ett fem minuters telefonsamtal med en förälder samt för sju minuter lunch på personalrummet. Hon vistas i klassrummet i 7 timmar och 23 minuter. Det finns i materialet lärare som på liknande sätt har ett arbetsrum som bas.

Aktivitet	Relationspart	Tidpunkt	Plats	Varaktighet (min)
tar emot elever		07:45	klassrum	15
undervisning	elevgrupp	08:00	klassrum	80
rastvakt	elevgrupp	09:20	klassrum	20
undervisning	elevgrupp	09:40	klassrum	110
telefonsamtal	förälder	11:30	<b>korridor</b>	<b>5</b>
rastvakt	elevgrupp	11:35	klassrum	28
lunch		12:03	<b>personalrum</b>	<b>7</b>
undervisning	elevgrupp	12:10	klassrum	90
avsluta dag	elever	13:40	klassrum	20
samtal	föräldrar	14:00	klassrum	80

Tabell 3: Exempel på en lärares rumsliga placering under en arbetsdag (Doris UTS).

De data som genereras ur de olika materialen är samstämmiga vad gäller spontana kontakter med elever. Data visar att de kan ske oberoende av rum och kan ske i samband med rast och vid förflyttningar mellan olika rum eller på vägen till och från skolan. Det finns i materialet data som visar att förflyttningarna mellan olika rum eller mellan olika mötesplatser kan skapa tid för reflektion, planering och känslöbearbetning. En lärare uppger sig i bilen på väg mellan två skolor fundera kring en elev. "Vad göra? Hur resonera med honom?" (Marie, UTS).

Det framkommer ur data från intervjumaterialet att den rumsliga organiseringen av arbetet är något som lärarna inte alltid bestämmer över. Skolledningen som inte vill att det ska inträffa tråkiga saker på skolgården ger en lärare i uppgift att se till en särskild elev. Ett par föräldrar vars barn är i behov av särskilt stöd motsätter sig att eleverna skrivs in i en särskild undervisningsgrupp vilket gör att läraren undervisar dem i klassrummet samtidigt som en annan lärare finns där för att undervisa gruppen av elever (Anders, Intervju).



Ann-Margret Månsson

### *Materialets användbarhet*

Det är möjligt att ur samtliga empiriska material generera data som beskriver var olika aktiviteterna genomförs. Att svarsformulären till OSM- och UTS- materialen är utformade så att läraren fyller i platsen för aktiviteten underlättar datagenereringen. I både intervjumaterialet och i loggboksmaterialet finns den rumsliga placeringen inbakad i lärarens berättelser vilket gör datagenereringen tidskrävande.

### **Lärares relationsarbete som det framstår i denna artikel**

Alla läraren förutsätts att via kommunikation inom relationen till eleven medverka till elevens lärande. Den bild som växer fram visar att lärarvardagen innehåller en ständig ström av kommunikationstillfällen. Att läraren vid många tillfällen spontant tar kontakt med elever kan ses som ett viljeuttryck från lärare att skapa en relation till eleven. Lärares förmåga till att arbeta flexibelt skulle kunna ha ansetts som enbart positivt. Det finns dock lärare som tycks sakna förmåga eller möjlighet att begränsa sitt notistagande, vilket i längden kan tänkas vara negativt för arbetsförhållandena.

Den bild som exempelaterialet ger av lärararbetet inom den specialpedagogiska verksamheten liknar andra lärares som beskrivs som intermitterande (Aili & Brante 2004), fragmenterat och utsatt för intensifiering (Hargreaves 1994). Att alltid vara alert, att alltid veta vad som är viktigt att agera på, att se den eller det man måste se verkar vara en del i lärarprofessionen. Den specialpedagogiska verksamhetens lärare förväntas vara experter på att hantera känsliga relationer. I en verksamhet som karakteriseras av ett ständigt notistagande kan det vara svårt att utföra arbetet utan avbrott även om det skulle vara önskvärt utifrån relationen till eleven och mötets utfall. Då artikeln fokuserar på lärares arbetsvillkor kommer diskussionen att hålla sig kring lärares organisatoriska förutsättningar för kommunikation och för att hantera känsliga relationer.

### *Lärares relationsarbete - finns det utrymme för det i dagen skola?*

En del i lärarkompetensen tycks ligga i förmågan att hantera de känslor som uppstår i relationer. Traditionellt är lärares arbete schemalagt kring undervisningen. Konflikter låter sig inte schemaläggas utan ställer krav på att det finns tid att ta till vid behov. Både elevens förmåga att ta till sig undervisningens innehåll och lärarens förmåga att undervisa kan antas bli påverkade av att det inte finns tid för bearbetning i anslutning till situationen. Det är inte bara vid konflikter som lärare kan hamna i dilemman genom att följa den organisering som är rådande för deras arbete. En inte ovanlig situation som lärare ställs inför är att skriva omdömen som ska förmedlas av andra lärare. Det finns lärare som uttrycker att detta är viktigt att kunna formulera sig sakligt och att detta är särskilt arbetskrävande då det gäller en relation som är känslig. Det kan gälla en elevs förmåga och att det ibland är svårt för elever och föräldrar att hantera det läraren har kommit fram till.

Att lärarens arbete är tidsmässigt organiserat så att det under arbetsdagen ryms få tillfällen då läraren inte befinner sig i en direkt relation till en elev eller till elevgrupper ger upphov till en rad dilemman. Som att läraren måste förlägga pauser och lunch på den tid som eleven finns tillgänglig för undervisning. Läraren ser att den del i uppdraget som består att vara tillhands för eleverna i lärandet under lektionstid blir hotad av att rasten ska tas ut. Liksom av de tillfällen då läraren ställer in undervisning för att fullgöra andra delar i uppdraget. Genom att se till

Ann-Margret Månsson

individens integritet och genom att värna om relationen till eleven kan läraren hamna i dilemmat mellan tillsynsplikten och lärarens ansvar för elevens sociala lärande. Att utöva tillsyn på ett fysiskt avstånd som kan vara rimligt att hålla till eleven för att kunna ingripa men ändå inte isolera eleven från kommunikation med andra elever.

### *Strategier i lärararbetet*

Det finns exempel som kan tolkas som om lärare har skapat strategier för att bemöta de villkor som skapas att det ständiga notistagandet och de hinder som det ger upphov till för relationsarbetet kontra eleven. Genom att använda sig av gränssättning både tidsmässigt och rumslig finns exempel på lärare som begränsar elevrelationen till lektionen men samtidigt värnar om den genom att utestänga andra under denna tid. Ett annat exempel på en möjlig strategi är att begränsar tiden genom bokning. Det kan både vara ett uttryck för att läraren vill utestänga eleverna men också ses som ett försök att skapa ostördhet och i och med det öka möjligheten till kvalitet i samtalet. De här beskrivna strategierna kan i sin positiva del verka främjande för elevens lärande och för måluppfyllelse i läraruppdraget. Men om villkoren för arbete blir för begränsande kommer det fram strategier som kan verkar i direkt motsatt riktning (Lipsky 1980). Lipskys beskrivning av gräsrotsbyråkratens relation till klienten verkar vara aktuell i dagens skola genom att de lyfter fram hur organisationen, läraren och eleven påverkar varandra och de arbetsvillkor som skapas av att arbetet utförs i relationen dem emellan.

### **Diskussion kring att empirisk studera relationsarbete**

Diskussionen uppehåller sig kring hur studier av relationsarbete kan genomföras med utgångspunkt i de erfarenheter som gjort i arbetet med denna artikels material samt kring framtida användning av det självobservationsmaterial som den utökade tidsbudgetstudien utgör.

### *Att studera relationsarbete*

Att det empiriska materialet som ligger till grund för denna studie har insamlats med både kvantitativa och kvalitativa metoder får anses ha varit en tillgång och styrka. Det har gjort det möjligt att bilda sig en uppfattning om vilka metoder som är lämpliga för kommande studier. Utifrån denna studies explorativa ansats skulle det emellertid varit önskvärt att komplettera med ett observationsmaterial för att till fylles belysa forskningsområdet

Vanligtvis används kvalitativt genererade data för att förklara och för att förstå kvantitativa materialet (Eliasson 1992; Eliasson 1994). Att det omvända kan gälla har visat sig vid analysen utifrån begreppet notistagande. De båda självobservationsmaterialen har genom möjligheten att kombinera tidsangivelser och aktiviteter visat sig användbara för att studera de skiftningar av fokus som sker i lärararbetet. Det ger på så sätt en möjlighet att exempelvis förklara några av de dilemman som lärare ger uttryck för sina berättelser. Att kombinera de fyra materialen har gjort det möjligt att se bakom det lärare säger sig göra. Det är en intressant möjlighet då det vid studier inom andra relationsprofessioner visat sig finnas en diskrepans mellan hur yrkesutövarna talar om sitt arbete och vad de faktiskt gör (Eliasson 1995). Det är en möjlighet som kan komma av att artikel fokusera på ”*What people are doing rather on what they are thinking*“ ( Silverman, 2001 s.70).

Genom att samtliga här använda metoder saknar återgivna dialoger uteblir möjligheten att studera vad lärares relationsarbete grundas på och huruvida de olika samtalen verkligen ger uttryck för en vilja från lärarens sida att skapa eller eventuellt upprätthålla en relation till eleven.

Ann-Margret Månsson

Om man som forskare skulle välja att studera kvaliteten i relationsarbete via den interpersonella kommunikationen behövas en metod där dialogen framgår men också en metod där avsikten med det sagda och gjorda kommer fram. Det kan vara relevant att fråga sig om det är möjligt att studera kvaliteter i själva relationen till eleven och att koppla det till lärararbetets villkor och elevernas lärande. Det går att spela in vad lärare säger. Det går att observera eller att videofilma läraren. Det går att intervjua lärare och elever. Svårigheten ligger i att påvisa de avsikter som finns bakom det läraren gör och huruvida dessa avsikter innefattar relationen till eleven eller inte. En möjlighet kan vara att utifrån en definition av hur kvalitet kommer till uttryck i relationsarbete skapa kategorier för analysen. En sådan studie ställer stora krav på såväl forskare som de lärare och eventuellt elever som skulle delta i en sådan studie. Lärarna ska ha tid och intresse samt få ut något av att delta.

### *Framtida användning av den utökade tidsbudgetstudien*

En möjlig anledning till att det i så ringa omfattning forskats på hur det påverkar eleverna om personalens arbetsvillkor är otillfredsställande kan ligga i svårigheten att finna adekvata forskningsmetoder (Skolverket 2004). Resultaten visar att den utökade tidsbudgetstudien kan ha ett brett användningsområde som kan komma till nytta i framtida forskning. Svarsformulärens angivelser av aktivitet, relationspart och plats kan på olika sätt kombineras i analysen och ger underlag för kvantitativa såväl som kvalitativa beräkningar via kommentarernas beskrivning av andra förhållanden kring aktiviteten. Den erbjuder exempelvis en möjlighet att studera innehållet i samt villkoren för i de olika befattningarna inom den specialpedagogiska verksamheten. Att kombinera det med studier av elevernas dag skulle kunna vara en väg att hitta och belysa anledningar till att organiseringen av lärares och elevers dag inte förändras utifrån elevens behov.

Att låta lärare använda metoden för att studera sitt arbete ger en ny dimension till ordet självobservationsmaterial. Att kombinera en sådan ministudie med forskningsresultat från studier av lärararbete öppnar en möjlighet för läraren att se villkoren för sitt arbete. Det kan leda till att lärare utvecklar ett språk för att prata om sitt yrkes arbetsvillkor. Det gäller att översätta och dokumentera de dagliga sysslorna på ett sätt som kan förstås av det omgivande samhället (Moss m.fl. 2005). Det skulle i en förlängning kunna leda till att verksamheten organiseras av utifrån lärares och elevers behov.

### **Slutord**

Syftet med artikeln har varit att bidra till att skapa ett underlag och ge uppslag för framtida empiriska studier kring villkoren för lärares relationsarbete. Det har skett genom att teori har presenterats och genom att olika metoders användbarhet har studerats. Genom att använda begreppet relationsarbete sätter artikeln fokus både på lärarens relationer och på det lärare gör. Förutom stödet i användandet av ett flertal metoder har denna studie för att få syn på lärares relationsarbete tagit stöd i forskning kring andra relationsprofessioner (Eliasson 1992; Nordström 2000; Moss m.fl. 2004). Förhoppningsvis kan deras studier av klientnära relationer leda till ett ökat intresse för forskning kring lärares relationsarbete och samtidigt ge en ökad kunskap och förståelse för de villkor som omger lärararbetet såsom varande en relationsprofession.

Ann-Margret Månsson

### Referenser

- Ahlstrand, E. (1995). *Lärares samarbete - en verksamhet på två arenor. Studie av fyra arbetslag på grundskolans högstadium*. Linköping: Linköping Studies in education and Psychology No. 43.
- Aili, C. & Brante, G. (2004). *Developing categories to Study Teachers Daily Work in a Perspective of Organising*, Paper presented at NERA's 32<sup>nd</sup> Congress, Reykjavik, March 11-13, 2004.
- Aspelin, J. (1999a). *Klassrummets mikrovärld*. Stockholm/ Stehag: Symposion.
- Aspelin, J. (1999b). *Banden mellan oss. Ett socialpsykologiskt perspektiv på lärare-elevrelationen*. Stockholm/ Stehag: Symposion
- Aspelin, J. (2001) *Relationer i undervisningen*. Utbildning & Demokrati, Vol. 10, 2001: 3 s. 27-33.
- Astvik, W. (1983). *Relationer som arbete. Förutsättningar för omsorgsfullt möte i hemtjänsten*. Stockholm: Psykologiska institutionen Stockholms universitet.
- Bliding, M. (2005). *Inneslutandet och uteslutandets praktik: en studie av barns relationsarbete*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Sverige.
- Branthe, T. & Fasth, E. (1982). *Termer i sociologi. Innebörd och sammanhang*. Lund: Liber.
- Brante, G. (2002). *Förbättrad interaktion mellan studerande och lärare genom ökad professionalism?* Utbildning & Demokrati, Vol.11, 2002:3 s. 91-105.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2002). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Danielson, L. & Liljeroth, I. (1999). *Vägval och växande. Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjålpåre*. Stockholm: Liber.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekholm, M. (1995). *Nationella utvärderingen av grundskolan – funderingar över funderingar*. Praxis 1995: 4 s.4-8.
- Eliasson, R (1992). *Egenheter och allmänheter. En antologi om omsorg och omsorgens villkor*. Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, R. (1994). *Omsorg som lönearbete - och som forskningsfält*. Socialvetenskaplig tidskrift 1994:1 s.76-82.

Ann-Margret Månsson

Eliasson, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.

Fahrman, M. (1993). *Barn i kris*. Lund: Studentlitteratur.

Haga Sautermeister, M. & Söderman, M. (1996). *Specialpedagogrollen i skolan*. Stockholm: Fortbildning AB/Tidningen Skolbarn.

Hargreaves, A (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

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

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber.

Hedström, H. (2005). *Hur hanterar vi "bråkiga" barn?* Specialpedagogik 5:2005. s.3.

Hermansson, C. (2005). *Den dagliga situationsanpassningen*. Artikel D-nivå pedagogik. Högskolan Kristianstad, Institutionen för Beteendevetenskap.

Hultman, G. (2001). *Intelligenta improvisationer: om lärares arbete och kunskapsbildning i vardagen*. Lund: Studentlitteratur.

Isberg, L. (1996). *Läraryrollen i förändring*. Lund Studentlitteratur.

Jonsson, A. (2005). *Ad hoc-arbetet i lärarvardagen med IKT som intention och realitet*. Artikel D-nivå pedagogik. Högskolan Kristianstad, Institutionen för Beteendevetenskap.

Jönsson, S. (2004). *Framgång och misslyckande i human serviceverksamheter. Hur konstrueras upplevelsen av framgång och misslyckande i klient- och chefsarbete?* Stockholm: Arbetslivsinstitutet. Arbete och Hälsa. Vetenskaplig tidskrift. Nr 2004:4.

Kinge, E. (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Liljegren, B. (2000). *Elever i svårigheter: Familjen och skolan i samspel*. Lund: Studentlitteratur.

Lindgren, U. (2002). *Mentorskap för nyblivna lärare- behövs det och hur kan det i så fall organiseras?* Paper presenterat vid Rikskonferens i Didaktik i Gävle 13-14 november.

Lindqvist, P. (2002). *Lärares förtroendearbetstid*. Malmö: Forskarutbildningen i pedagogik, Lärarutbildningen Malmö Högskola.

Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*.

Ann-Margret Månsson

New York: Russell Sage Foundation.

Läraryrket (2006) *Utbildningsmiljö – ett nytt perspektiv på lärares arbetsmiljö*. Stockholm: Läraryrket.

Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger - nybyggare i skolan*. Stockholm: Högskoleförlaget vid lärarhögskolan i Stockholm.

Maltén, A. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur.

Moss, L. & Krejsler, J & Laursen, P. F.(red) (2004). *Relationsprofessioner - lärare, pedagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. Köpenhamn: Danmarks Pedagogiske Universitets Forlag.

Nordström, I. (2002). *Samspel på jämlika och ojämlika villkor. Om lindriga utvecklingsstörda skolbarns samspel och relationer till kamrater*. Stockholm: Pedagogiska institutionen Stockholms universitet.

Nordström, M. (2000). *Hemtjänsten. Organisering, myndighetsutövning, möten och arbete*. Lund: studentlitteratur.

Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid - om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Patel, R. & Davidsson B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, B. (1997). *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan. En studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning*. Specialpedagogiska rapporter Nr 4. Göteborgs Universitet: Institutionen för specialpedagogik.

Persson, B. (2004). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Pramling Samuelson, I, Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE Publications Ltd.

Skolverket (2001). *Utan fullständiga betyg. Varför når inte alla elever målen?* Skolverkets rapport nr 202. Stockholm: Liber.

Skolverket (2003). *Grundskola för bildning - kommentarer till läroplan, kursplaner och betygsriterier*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2004). *Utvecklingspsykologiska aspekter på förskolans verksamhet*. Skolverkets rapport. Stockholm: Fritzes.

Ann-Margret Månsson

SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2002:121 *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Tideman, M. & Rosenqvist, J. & Lansheim, B. & Ranagården, L. Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som en resurs i skolan*. Högskolan i Halmstad, Malmö Högskola.

Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo94/98*. Västerås: Skolverket och CE Fritzes AB.

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

Wennås-Brante, E (2005). *Kampen om tiden - hur lärare gör för att synkronisera tid och arbete*. Artikel D-nivå pedagogik. Högskolan Kristianstad, Institutionen för Beteendevetenskap.

Ann-Margret Månsson

## Bilaga I Texter producerade inom projektet

Aili, C. (2002). *Arbetsfält och arbetsuppgifter i studiet av professionellas arbete. Om Lärararbetets språkliga framträdelseformer*. Paper presenterat på Nordisk sociologkongress 2002. Group 17: Research on Professions/Professional Development. Reykjavik 15-17 augusti 2002.

Aili, C./Brante, G./ Gannerud, E./ Lindgren, U./ Ottosson, T. (2002). *Not only teaching: Teachers' Ways of Organising Their Work*. Tallin: NFPF (Nordiska Foreningen for Pedagogisk Forskning) 7-9 mars 2002.

Aili, C. & Brante, G. (2003). *Developing Categories to Study Teachers Daily Work in a Perspective of Organising*. Paper presented at Professional Development and Educational Change. What does it Mean to be Professional in Education, Kopenhamn 14-15 maj, 2003.

Aili, C., Persson, H. & Persson, K. (2003). *Mentorskap. Att organisera skolans möte med nyanställda lärare*. Lund: Studentlitteratur.

Lindgren, U. (2003). *Mentorskap for nyblivna lärare. Erfarenheter från ett mentorskapsprogram i Sverige*. Paper presenterat på NFPF:s konferens i Köpenhamn 6-9 mars 2003.

Lindgren, U. (2003). *Nya lärares upplevelser av arbetsplanering och mentorskap under ett år*. Umeå universitet. Institutionen for svenska och samhällsvetenskapliga ämnen.

Aili, C. & Brante, G. (2004). *Organisatoriska formativa krafter i lärares vardagliga arbete -en fallstudie*. Papper presenterad vid konferensen Forskning med anknytning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet -idag och i morgon, arrangerad av Den nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete, Högskolan i Dalarna och Lärarutbildningskonventet, Falun 23-24 april 2004.

Lindgren, U. (2004). *Umea Mentorship Programme for Beginner Teachers -a Way to Support Newly graduated Teachers*. Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting in San Diego, April 12-16.

Aili, C. (2005). Breaks for rest or breaks for stress? An OSM-study of teachers work breaks. Paper presented at NERA's 33rd Congress, Oslo, March 10-12, 2005.

Aili, C. & Brante, G. (2005). What teachers do in their tuition-free time, in terms of qualified, semi-qualified and unqualified work. Submitted for *Teachers & Teaching, Theory and Practice*.

Aili, C. & Brante, G. (2005). How Swedish teachers use their professional knowledge in out-of-lesson-work. To be presented at the 7th Conferens for the European Sociological Association, in Turun, Polen sep 2005.

Brante, G. (2005). *Synchronous work. Teachers ways of handling reflections concerning work*. Work under progress.

Lindgren, U. (2005). *No Longer a Novice -Neither a Professional*. Paper presented at NFPF:s Conference in Oslo, Norge, March 10-12, 2005.



**Bilaga II****Ingående lärares befattningar med en kort innehållsbeskrivning samt lärarnas fördelning efter metod för materialinsamling.**

<b>Fiktivt namn</b>	<b>Befattningsinnehåll</b>	<b>Empiriskt material</b>
Anders	Specialpedagog i grundskolans tidigare år som undervisar små grupper av elever samt ansvarar rasttid för en elev. Tjänstgör på fritidshemmet på eftermiddagen.	Intervjuer/ Loggböcker
Berit	Specialpedagog i grundskolans tidigare år som undervisar i förskoleklass.	OSM
Cecilia	Specialpedagog i grundskolans tidigare år som undervisar en liten grupp av elever samt tjänstgör på fritidshemmet.	OSM
Doris	Specialpedagog i särskolans tidigare år som undervisar och är klassföreståndare i en elevgrupp.	Utökad tids- budgetstudie
Erika	Speciallärare i särskolans träningsskola som är en av flera lärare i en elevgrupp.	OSM
Frida	Specialpedagog i grundskolans senare år som undervisar små grupper av elever.	OSM
Gunnel	Specialpedagog i grundskolans senare år som undervisar små grupper av elever samt sköter föräldrakontakten.	OSM
Håkan	Speciallärare i grundskolans senare år som undervisar små grupper av elever.	OSM
Inger	Speciallärare i särskolans senare år som undervisar och är klassföreståndare i en elevgrupp.	OSM
Jenny	Specialpedagog i gymnasiesärskolan som är en av flera lärare i en elevgrupp.	OSM
Karin	Specialpedagog i gymnasiesärskolan som är en av flera lärare i en elevgrupp.	Utökad tids- budgetstudie
Lisa	Specialpedagog i gymnasiesärskolan som är en av flera lärare i en elevgrupp.	Utökad tids- budgetstudie
Marie	Specialpedagog i gymnasieskolan som undervisar, kartlägger elever samt handleder elever och lärare.	Utökad tids- budgetstudie