

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C-uppsats i Pedagogik

(41-60) 20 poäng

Ht 2005

Lärares arbete

– upplevelser av tidsrelaterade möjligheter och begränsningar i klassrummet

Författare: Christine Ekdahl

Handledare: Elisabet Malmström

INNEHÅLLSFÖRTECKNING		SID
1	INLEDNING	1
1.1	Bakgrund	1
1.2	Syfte	3
2	LITTERATURSTUDIE	3
2.1	Lärares arbetssituation internationellt	3
2.2	Skolans samhällsuppdrag	5
2.3	Sociokulturell teori	6
2.4	Ramfaktorteori	7
2.4.1	Yttre ramfaktorer	8
2.4.2	Inre ramfaktorer	8
2.5	Lärares upplevelse av tid och organisation utanför klassrummet	9
2.6	Lärares upplevelse av tid och organisation i klassrummet	13
2.7	Problemprecisering	15
3	METOD	16
3.1	Vetenskapligt förhållningssätt	16
3.2	Metodbeskrivning	17
3.3	Urval och avgränsningar	18
3.4	Förförståelse	18
3.5	Etiska aspekter	19
3.6	Tillförlitlighet och generaliserbarhet	20
3.7	Metodkritik	20
4	RESULTAT OCH ANALYS	21
4.1	Analys och bearbetning	21
4.2	Resultat	21
4.2.1	Rum, form och tidsaspekten	22
4.2.2	Upplevelsen av tid	23
4.2.3	Enskild handledning	24
4.2.4	Genomgångar	25
4.2.5	Planering	25
4.2.6	Social fostran	26
4.2.7	Föräldrar	26
4.2.8	Vision och pedagogisk grundsyn	27
4.2.9	Arbete i relation till upplevelse av tid och organisation utanför klassrummet	27

5	DISKUSSION	28
5.1	Rum, form och tid	28
5.2	Planering	28
5.3	Enskild handledning	29
5.4	Social fostran	30
5.5	Föräldrar	30
5.6	Extra ansvarsområden	31
5.7	Upplevelsen av arbete i relation till tid	32
6	SAMMANFATTNING	34
6.1	Fortsatt forskning	34
	Referenser	35

**Lärares arbete
-upplevelser av tidsrelaterade möjligheter och begränsningar
i klassrummet**

Abstract

Lärares arbetssituation är ständigt ett aktuellt ämne. Det pratas mycket om att lärare inte hinner med sitt arbete och det finns mycket forskning inom ämnet lärares arbete och arbetstid. Syftet med denna uppsats är att undersöka och få en fördjupad kunskap om vad lärare gör på sin arbetstid och hur de upplever sitt arbete i klassrummet. Hur visar sig tidens möjligheter och begränsningar i klassrummet? Teoridelen ger en överblick av lärares arbetssituation utifrån tidigare forskning med inriktning på arbetstiden samt beskriver olika ramfaktorer. Teoridelen mynnar ut i en preciserad problemformulering med frågeställningar. Empiridelen presenterar urval och avgränsningar samt behandlar förförståelse, etiska aspekter, tillförlitlighet, metodkritik, och genomförande. Avslutningsvis diskuteras resultat, teori och empiri med koppling till syfte och problemprecisering i diskussionen. Jag har genomfört intervjuer med tre lärare som arbetar i årskurs 5/6. Resultaten visar tydligt att lärarnas arbetstid inte räcker till och är begränsande för arbetet. Det som tar mest tid och enligt lärarna skall ta mest tid är enskild handledning. Lärarnas upplevelse av tidsbristen är olika. Det som däremot lärarna är väldigt eniga om är att arbetet med eleverna är roligt och man har inga uttalade problem varken med ordningen i klassrummet eller med den sociala fostran.

Nyckelord; , klassrummet, handledning, lärares arbete

1. INLEDNING

Det pratas mycket om lärares arbetstid eller rättare sagt bristen på tid för lärare. Många lärare känner i dag en sorts vanmakt av att inte hinna med sina arbetsuppgifter. Långtids-sjukskrivningarna ökar bland lärare och många orkar inte arbeta ända fram till pensionen. Mycket av lärarnas arbetsinnehåll präglas av ”här- och nuuppgifter” arbetsuppgifter som inte kan förläggas till annan tidpunkt. Tid för reflektion, dokumentation, förkovran och arbetsuppgifter som främjar den pedagogiska utvecklingen hinns inte med inom ramen för arbetstiden. Att lärares arbetssituation är ett problem framkommer tydligt i tidigare forskning både i Skolverkets rapport (2001) i Nordängers avhandling (2002) och i Ahlberg (1999) beskriver lärare upplevelsen av tidsbrist och hur arbetsbördan ökat. Jag möter även i mitt arbete lärare som ger uttryck för att arbetssituationen inte är helt problemfri. ”*Hela lektionen går åt till att få ordning i klassen*” och ”*jag hinner inte*” är fraser jag ofta hör.

1.1 Bakgrund

Den ökade globaliseringen, informationssamhällets etablering och 1990-talets ekonomiska situation har inneburit att tempot i arbetslivet ökat väsentligt. Förändringarna i samhället har förändrat arbetet, arbetstakten och synen på arbetstiden. Nya sätt att organisera arbetet tidsmässigt har vuxit fram, både för att arbetsgivaren skall kunna effektivisera och rationalisera arbetet men även för att individen skall ha en större tidsmässig frihet. Stress i arbetslivet har blivit ett normaltillstånd och flexibilitet ett honnörsord. Allt fler har oregelbundna arbetstider och många har oreglerad arbetstid vilket i de flesta fall innebär att man har ett uppdrag som skall utföras och hur och när man gör arbetet kan man i princip själv avgöra. De flesta är ständigt ”uppkopplade”, detta innebär att 24-timmarsamhället har blivit verklighet. Skolan och lärarkåren är på inget sätt undantagen denna utveckling (Läraryrket, 2004).

Tiden är en central dimension i lärares arbete. Hargreaves, (1994) säger att en av de mest grundläggande och konstituerande dragen i lärares arbete är tiden och tidsbristen är ett av lärarnas ständiga klagomål. Denna tidspress gör att det är svårt att få till stånd en grundlig planering, att engagera sig i utvecklingsarbete, samtala med kollegor, eller helt enkelt sätta sig ner och fundera över de egna målsättningarna och den egna utvecklingen. Tid är emellertid något mer än en viss kvantitet, det är både en upplevelse och en egenskap. Vi alla som enskilda individer och olika personer uppfattar tiden olika. För lärare är tiden frihetens fiende den hindrar lärare att genomföra det dom vill och att förverkliga sina önskemål. Den försvårar

införandet av nya idéer och genomförandet av förändringar. Lärare tar sin tid på allvar och upplever den som en väsentlig begränsning för vad de kan utföra och vad de kan förväntas uppnå i skolan. ”Har inte tid” och ”behöver mer tid” är de verbala stridshandskar som möter entusiastiska anhängare av nya idéer. Men lärarens förhållande till tiden går djupare än så, tiden är den grundläggande dimensionen genom vilken den enskilde uppfattar och tolkar sitt eget, kollegornas och de överordnades arbete. Tiden är för läraren inte bara ett objektivet, tyngande hinder utan också en subjektiv definierad horisont för möjligheter och begränsningar (a.a).

Om vi skall försöka oss på att definiera tiden och tidsbegreppet lite närmre säger Bodil Jönsson (2002) att den konstgjorda klocktiden är enklast att beskriva eftersom den har människor kommit överens om. Den fysikaliska tiden, klocktiden, dess gång och definition kan du inte påverka. Den personliga tiden däremot, den är din. Både när det gäller hur du hanterar den och hur du upplever den i dina tankar och känslor. Vi bör hålla oss till två sorters tid och skilja mellan dessa. Personlig tid (upplevd) och klocktid (egentlig atomär) tid. Likheterna mellan dessa är inte särskilt påfallande. Människan är dålig på att med sig själv som mätare registrera objektiv klocktid. Våra inbyggda klockor går olika från dag till dag och är inte särskilt pålitliga. Men den upplevda tiden är lika sann som den atomära klocktiden, det är bara det att de båda tiderna är sanna i olika dimensioner. Min personliga tid min upplevda tidsuppfattning är något som jag bara kan dela med mig själv, medan den tidsangivelse jag behöver för att stämma träff med andra är den konstgjorda tidmätningen (a.a).

Bodil Jönsson (2002) menar även att människan lär sig ett förhållningssätt till tid, successivt. Hon får ta ”ett steg” i sänder. Först måste hon börja vänja sig vid andra tankar än bara de deprimerande, ”usch jag har så ont om tid” eller ” jag förstår inte hur jag skall hinna”. Därefter inser hon att hon faktiskt kan ha fler förhållningssätt till tid. Hon funderar över den egna tiden och hur hon använder den. Hon lär sig beskriva sina egna tankar om tid och sitt sätt att leva i den fortlöpande tiden. Detta steg är viktigt, inte minst för att kunna samtala med andra utan även mycket för det egna tänkandet. Först när individen får syn på sina egna tankar kan hon ha dem som en fast grund för fortsatt tänkande. Människans personliga tid, förhållningssätt till tid, kan förändras och utvecklas för att bli rimlig och hanterbar i relation till verklighetens fysikaliska tid. Hon kan jämföra sina egna metoder och tanke-system med andra möjliga. Jag tolkar det som att de steg Jönsson talar om i människans successiva

bemästrande av tid är strategier utan klara avgränsningar men som ska leda till att hon kan känna sig nöjd med sin tidsanvändning.

Tid i denna uppsats är avgränsad till lärares uppfattning av sitt arbete i relation till tidsaspekten med särskilt fokus på arbetet i klassrummet. När vi pratar om lärare och lärares arbetssituation handlar det inte enbart om tiden och tidsbristen. Det handlar mycket om lärarnas arbetsuppgifter och om hur lärarna lyckas organisera ett innehåll.

1.2 Syfte

Mitt syfte med studien är att få en fördjupad förståelse och kunskap om hur lärare upplever sin arbetssituation relaterat till tiden och vad lärare gör på sin arbetstid i klassrummet.

2. LITTERATURSTUDIE

2.1 Lärares arbetssituation internationellt

Den upplevda tidsbristen är inte unikt för lärare i Sverige, utan upplevelsen av tidsbrist delas av lärare i flera andra länder. Harold W Stevenson skriver i sin artikel "guarding teachers time" (1998) om en rapport "trying to beat the clock" rapporten är utgiven av U.S Department of education och är en undersökning om lärares liv i Amerika, Tyskland och Japan. Studien presenterar en tydlig bild av hur det är att möta elever timme för timme dag efter dag med lite tid till förberedelse, inga eller få möjligheter till att samverka med kollegor, ge och ta feedback och konstruktiv kritik. Det Stevenson lyfter fram i sin artikel "guarding teachers time" är skillnaderna mellan lärarnas arbetsvillkor och anställningsförhållanden i de olika länderna.

Den största skillnaden är att lärarna i USA är anställda endast nio månader om året, vilket innebär att de flesta måste söka andra arbeten över sommarmånaderna för att klara sin försörjning. De kan därmed inte ägna denna tid åt skolan och förbereda nästa termin. I USA och Tyskland tillbringar lärarna två tredjedelar av sin tid med undervisning. I Tyskland slutar elever och lärare oftast efter lunch. Medan man i USA har mycket längre arbetsdagar. De japanska lärarna tillbringar ungefär hälften av sin arbetsdag på 8-9 timmar med undervisning och har på så sätt ganska mycket tid över till förberedelsearbete och dylikt. Stevenson menar att man i USA har ett ineffektivt system som misslyckats med att förse lärarna med tid för att

planera, diskutera och förbereda lektioner. Det framkommer tydligt i denna studie att man i USA måste hitta nya sätt att omorganisera skolan, så att lärare använder sin tid, så att de och studenterna upplever skolan som en mer lönande och produktiv plats (Stevenson, 1998).

Eurydike – nätverket för information om utbildning i Europa – har publicerat en rapport som belyser lärarnas arbetsvillkor i Europa. I nätverket deltar 30 länder – EU-länderna, Efta/EES-länderna och EU:s kandidatländer. September 2003 publicerade Utbildningsdepartementet i ett faktablad, *Europeiska lärares arbetsvillkor*, som sammanfattar Eurydikens rapport om lärares arbetsvillkor. Regleringarna av lärarnas arbetstid varierar stort mellan OECD-länderna. I några länder är enbart lärarnas årsarbetstid reglerad men de flesta har regleringar för hur många timmar lärarna ska arbeta per vecka, vilket inkluderar både undervisning och övriga aktiviteter. Det vanligaste är att lärarnas undervisningstid är specificerad, men i flera länder regleras även den arbetstid då lärarna förväntas vara i skolan. I några länder finns regleringar för hur lärares tid ska fördelas mellan undervisning och övriga aktiviteter. I en del starkt centraliserade länder såsom Belgien, Tyskland, Irland och Luxemburg, regleras både arbetstid och arbetsuppgifter bl.a. i lagtext. I dessa länder specificeras antalet undervisningstimmar (Utbildningsdepartementet, 2003).

I några länder, Finland, Bulgarien, Rumänien och Slovenien, varierar antalet undervisningstimmar beroende på ämne. Till de mest decentraliserade länderna hör Sverige, Danmark och Storbritannien. I dessa har arbetsgivaren, det vill säga, kommunen eller skolledaren, stora möjligheter att styra och organisera lärarnas arbetstid och arbetsuppgifter. Den övergripande arbetstiden och/eller den tid som ska tillbringas på skolan regleras. Utbildningsdepartementet konstaterar i sin sammanfattning att lärarnas arbetsuppgifter har förändrats i många europeiska länder under senare år. Bland de som har tillkommit nämns t.ex. administration, utvärderingsarbete och mer samarbete med kollegor – samtidigt som man uppger att elevgrupperna har blivit mer heterogena. Men den utökade mängden arbetsuppgifter har inte inneburit att lärarnas undervisningstid minskat i motsvarande mån, vilket inte minst är ett problem i de länder där undervisningstimmar är reglerade. Hur lärarnas arbetsbörda ska kunna minskas diskuteras ändå mest i de länder som har en hög grad av flexibilitet (Utbildningsdepartementet, 2003).

Barry McGhan skriver i sin artikel "Ain't bout nuttin but time" att i USA har lärarna praktiskt taget ingen tid till reformarbete. Alla, även lärarna själva, anser att lärare inte arbetar om de

inte har hand om en grupp elever på cirka 30 studenter under minst 85 % av sin arbetsdag. Den övriga arbetstiden skall spenderas övervägande på administrativt arbete. McGhan ställer sig frågan, när skall då lärarna reflektera över sitt arbete, förbereda lektioner, eller ägna sig åt kompetensutveckling och ha möjlighet att diskutera med kollegor. I andra länder tillbringar lärare 50-60 % av sin arbetsdag med eleverna. Finns det någon koppling mellan lärares förberedelsetid och studenternas prestationer? Om det är så skulle möjligen den enkla lösningen att ge lärarna mer arbetstid utanför undervisningen övervägas, säger McGhan (McGhan, 1995).

Thomasina Mann skriver i sin artikel "An energy crisis" att lärarna har nått den punkten att dom inte har någon tid till att förbereda lektioner. Planeringen sker på söndagen och på tisdagen har planeringen stupat och läraren har ingen tid till att planera om. På onsdagen funderar läraren på vad som kan "räddas" hur många lektioner som måste skjutas upp och vad som skall göras i dag. Mann säger att han ser lärare i kris som försöker bestämma sig för vad som är mest prioriterat. Nyutbildade lärare fyller inte i det begärda pappersarbetet och hoppar över att skriva yttrande och omdömen eftersom dom saknar tiden till att studera materialet om hur dom skall gå tillväga. Mann säger att nuförtiden verkar det som att lärarna tillbringar färre tid till undervisning och mer tid till andra arbetsuppgifter. Det som är intressant är att; *"trots alla dessa avigsidor, är det ändå lärare vi vill vara"* (Mann, 2002).

2.2 Skolans samhällsuppdrag

Skolan har ett samhällsuppdrag. På nationell nivå uttrycks detta i skollag och nationella läroplaner. På kommunal nivå uttrycks uppdraget i kommunala skolplaner där kommunens skolpolitiker formulerar sin viljeinriktning för skolan. I skolplanen skall det framgå vad kommunen avser att göra för att uppnå läroplanens nationella mål. På lokal nivå har skolorna sedan uppdraget att utarbeta lokala arbetsplaner, dessa specificerar vad man inom rektorsområdet eller skolan lägger vikt vid beträffande verksamheten i skolan (Stensmo, 1997).

I skolan måste eleverna få möta, lära känna och utveckla kunskaper inom olika kunskapsområden, omfattande både frågor och svar som förmågan att hantera praktiska och mentala verktyg. Dessa kunskaper skall inte förmedlas som lösryckta delar utan skall framstå som meningsfulla. De kunskaper som förmedlas och den situation där de förmedlas måste utgöra en helhet. (SOU 1992: 94).

2.3 Sociokulturell teori

Människan som objekt är påverkad av de omständigheter hon lever i och dessa omständigheters historia, samtidigt som hon är subjekt och påverkar dessa omständigheter. Människan föds som objekt in i en bestämd kultur och dess givna möjligheter och begränsningar till utveckling. Denna kultur har en historia men den förändras också eftersom människan aktivt kan ingripa i sitt eget men även i andras liv och påverka sin framtid. Det dialektiska samspelet i människan som samtidigt objekt och subjekt sker i hennes verksamheter och för att få en bild av människan måste man studera henne i hennes verksamheter i helhet (Stensmo, 1994).

Sociokulturell teori har sina rötter i Vygotskijs och den ryska kulturpsykologiska forskningen. Vygotskij utgick från motsättningen mellan å ena sidan att överföra kunskaper från de vuxna till barnen och å andra sidan att barnen själv måste utveckla sina kunskaper. Denna motsättning hanterade Vygotskij för det första genom idén med ”utvecklingszoner” hos barnet – vad barnet kan klara av med hjälp. Barnet kan imitera handlingar som går utanför gränsen för dess egen potential och kan genom imitation nå längre än sin egen förståelse. För det andra arbetade Vygotskij med idén om en meningsfull praktik där kunskap är ett redskap för att nå ett mål. Genom att i ett meningsfullt sammanhang använda de kunskaper som till början är något ”yttre” blir det till något ”inre”. Den vuxna kunskapen införlivas på så sätt med barnens egen förståelse. De vuxnas kunskaper överförs till barnet via språket. Genom språket får barnet tillgång till den vuxnes kunskaper, inlärningen går före utvecklingen och skapar en potentiell utvecklingszon. Utvecklingens drivkraft är interaktionen mellan barnet och den vuxne (SOU 1992: 94).

Vygotskijs språk teori bygger på att språk utvecklas interpsykiskt via sociala medierande relationer, genomgår en metamorfos och transformeras till ett individuellt intrapsykiskt språk med hjälp av god handledning. Vygotskij lägger tyngdpunkten i kommunikationen, i samvaron mellan elev och handledare (Wertsch, 1979). Detta innebär att läraren måste ägna tid åt att bestämma och kartlägga ”djupet av barnets närmaste utvecklingszon och lägga upp aktiviteterna på ett sådant sätt att de utförs gradvis med mindre insats från den vuxna och motsvarande större insats från barnet själv” (Malmström 2002 s 23).

Vygotskij menar att det i en skolklass finns en variation av elevers potentiella och proximala utvecklingszoner. Undervisningen (instruktioner) måste därför anpassas individuellt till varje

elevers utvecklingsbehov. Verksamheten i klassrummet är social såtillvida att eleverna lär av varandra. Enligt Vygotskij syftar skolans undervisning till att elevernas vardagsbegrepp, det konkret givna som gäller i *ett* sammanhang, skall transformeras till vetenskapliga begrepp, generella principer som gäller i *flera* sammanhang. Undervisningen skall resultera i begrepp, kunskap som är tillämpbara i olika framtida situationer. Vygotskijs pedagogiska metod syftar till att vägleda eleverna genom en serie mikrogeneser, kortare utvecklingsförlopp, som tillsammans utgör ontogenesen under skoltiden. *Ontogenes* handlar om den enskilde individens utveckling från barn till vuxen. Och *mikrogenes* är varje utvecklingsperiod i en enskild människas liv, då hon lär något nytt som påverkar hennes ontogenes. Elevens mentala utveckling är en dynamisk ständigt pågående rörelse. Undervisningen kan skapa inläringstillfällen, som för denna rörelse framåt. Mental utveckling är en konsekvens av att eleven lär något nytt, som förändrar dennes medvetande av omvärlden (Stensmo, 1994).

Elever utvecklar kvalitativt olika former av förståelse, dessa bestäms emellertid inte av elevens utvecklingsnivå varför läraren snarare än att invänta elevens ”mognad” aktivt bör bidra till denna. Eleverna kan också förväntas befinna sig på olika nivåer inom olika områden beroende på erfarenheter och intresse. Hur verksamheten organiseras bör bestämmas med utgångspunkt i olika betingelser och under hänsynstagande till elevernas olika utvecklingstakt (SOU 1992: 94).

2.4 Ramfaktorteori

I slutet av 60 talet och i början av 70 talet utvecklade Dahllöf (1967) en analytisk modell för att bättre förstå sambanden mellan skolans organisatoriska egenskaper, undervisningsprocessen och elevernas kunskapsinhämtning. Lundgren (1972) utvecklade sedan analysen vidare tillsammans med Dahllöf och testade den på ett ganska stort empiriskt material. Resultaten av dessa studier visade att de organisatoriska egenskaperna hos skolsystemet påverkade lärarnas planering och undervisning så att lärarens handlingsmöjligheter begränsades. Detta är ursprunget till ramfaktorteorin (Torper, 1982). Ramfaktorer är samspelets- och handlingsbegränsande faktorer som påverkar vilka utfall och processer som är möjliga i en pedagogisk verksamhet. Dessa går att förändra genom beslut. Den pedagogiska situationen i klassrummet begränsas av såväl yttre som inre ramar (Stensmo, 1997).

2.4.1 Yttre ramfaktorer

Yttre ramar sätts genom beslut i stat och kommun, det kan vara ekonomiska i form av pengar som anslås till skolan och även anvisningar om hur dessa pengar skall användas. Det kan även vara juridiska ramar som skollag och skolförordning, det kan även vara ideologiska ramar i form av de läroplaner, kursplaner och timplaner som fastställs av riksdag och regering samt anvisningar för grundutbildning och fortbildning av lärare (Stensmo, 1997).

2.4.2 Inre ramfaktorer

Inre ramar sätts genom beslut i kommun, skola och lärarlag. Verksamhetens inre ramar är budget, innehåll, rum, form, tid och personer. De sista årens decentralisering inom offentlig förvaltning har medfört att skolan lokalt fått ett ökat inflytande över och ansvar för administrativa beslut. I en decentraliserad verksamhet innebär lokalt budgetansvar att man kan göra vissa egna prioriteringar. Verksamhetens innehåll bestäms av hur skolan och läraren tolkar läroplanens mål och kursplaner. Skolans och klassrummens planlösning sätter gränser för verksamheten. De flesta elever är hänvisade till att bedriva skolarbetet i sina bänkar. I de skolor som har arbetsrum i anslutning till klassrummet kan elever förflytta sig mellan rum vid vissa typer av arbetsuppgifter. Klassrummets möblering är en rumslig begränsningsfaktor, bänkar i rader ger ett interaktionsmönster, bänkar i hästskoformering ett annat och bänkar i grupper ett tredje interaktionsmönster. Gruppstorlekar och möjligheter till undergrupperingar sätter gränser när det avser arbetsformerna. (Stensmo, 1997).

Att kunna påverka arbetstiden är en viktig faktor när det gäller lärarnas arbetsmiljö, detta framkommer i Lärarförbundets utredning ”i rättan tid” (2004). Den nya timplanen anger hur många klocktimmar ett ämne skall läsas under hela grundskoletiden och ger omfattande utrymme för lokala variationer. Vid lärande är tidsutrymmet en resurs och nästan alla resurser i skolan kan uttryckas i tid. Tiden är alltid begränsad men även påverkbar. Hur tiden dimensioneras och används för elevernas lärande har betydelse för vilka resultat som nås. För var och en som har inflytande över tid handlar det om att använda den på bästa sätt (Skolverket, 2003). På lärare och arbetslagsnivå uppfattas tiden mer som ett hinder än en möjlighet för lärande. Friutrymmet anses vara kringskuret av allehanda praktiska hinder, såsom centralt givna tidsramar i form av bland annat läsårets längd och förläggning. Där det skett förändringar i tidsanvändningen har rektor avhållit sig från detaljstyrning och i stället med generella riktlinjer och resultatansvar fört ut bestämmandet över tiden till dem som arbetar konkret med lärandet, dvs. lärare i arbetslagen och elever (a.a).

Lärarens kompetens, erfarenhet och personlighet påverkar verksamheten i klassrummet. Även elevernas behov och förutsättningar, präglar verksamheten i klassrummet. Ett växande antal skolor och klassrum är mångkulturella och har elever med olika etnisk och kulturell bakgrund. Förändringar i familje- och arbetsliv innebär att andelen socialt utsatta elever ökar. Skolan skall enligt läroplanen (Lpo 94) samarbeta med elevernas vårdnadshavare så att man tillsammans kan utveckla skolans innehåll och verksamhet. Föräldrar har på detta sätt ett inflytande över verksamheten i klassrummet vilket kan innebära att läraren i ökad utsträckning måste anpassa sig till föräldrars krav och förväntningar (Stensmo, 1997).

2.5 Lärares upplevelse av tid och organisation utanför klassrummet

Inom ramen för skolverkets projekt ”lärarna i grundskolan” (Skolverket, 2001) intervjuades under våren 1998 lärare och skolledare på tre olika grundskolor i vardera fyra olika kommuner. Totalt intervjuades tolv skolledare och fyrtiosex lärare. Dessa intervjuer utgör underlag till Skolverkets rapport ”Visionerna finns men inte tiden”. I intervjuerna som gjorts inom ramen för projektet har lärarna lyft fram de förändringar som främst anser påverkar arbetet i skolan, såsom den arbetsplatsförlagda tiden, nya arbetssätt, utvecklingen av arbetslag, tolkningen av läroplanen Lpo 94. Lärarna upplever även en förändring av dagens elever. I en av de undersökta skolorna i rapporten ger lärarna olika beskrivningar av hur skolledningen skapade förutsättningar för förändringsarbetet. Ingen upplever att man inte fick stöd men stödet var inte tillräckligt. Även när det gäller förutsättningarna i form av tid ger lärarna olika beskrivningar. En lärare säger;

”Men tid fick vi – det var det enda. Men det vi skulle vilja ha är att skolledningen borde varit tydligare med vilka resultat de ville ha”

En annan lärare säger;

”Förutsättningarna har på det hela taget varit goda. Men det är brist på både tid, resurser, ork och organisation”.

Upplevelsen av tidsbrist är stor på just denna skola. Även om man nu har mer arbetsplatsförlagd tid räcker tiden inte till när det gäller att förändra och driva utvecklingsarbete. Visionerna finns men inte tiden (Skolverket, 2001).

”Det finns så fantastiskt många visioner. Många personer och många visioner, men tiden existerar inte. Vi har suttit hela året och jobbat mycket med visioner. Och de finns, det finns massor med visioner. Men vi kommer alltid fram till samma fråga, var finns tiden”.

De fyra olika kommunerna är visserligen väldigt olika men att arbetsbördan ökat markant de senaste åren är nästan alla lärare överens om. När det gäller orsaken till detta förekommer några förklaringar ofta, det handlar på olika sätt om tid eller snarare brist på tid. Det är främst den arbetsplatsförlagda tiden, det är fler arbetsuppgifter och att arbetet med eleverna tar mer kraft och tid. På vissa skolor är, brist på tid en tydlig faktor och ett hinder för att bedriva utvecklingsarbete (a.a).

Vissa lärare menar att den arbetsplatsförlagda tiden förklarar den ökande arbetsbördan, en stor del av denna tid går åt till möten och förtroendetiden som man får använda hemma, räcker knappast till för övriga arbetsuppgifter. Detta upplever flera av lärarna som ett stort problem. Uppdelningen mellan arbetsplatsförlagd tid och förtroendetid upplevs på en del skolor som krystad. En av lärarna berättar att hon ”smygrättar” på skolan eftersom rektorn förbjudit provrättning på den arbetsplatsförlagda tiden. Några upplever dock den arbetsplatsförlagda tiden som positiv och två av skolorna utmärker sig genom att ingen av lärarna ser den arbetsplatsförlagda tiden som ett problem. Tidsbristen däremot upplevs lika stor på samtliga skolor. Någon av lärarna gör reflektionen att skolans tidsbrist är en del av mentaliteten i samhället i stort. Den generella bilden lärarna ger av sin arbetssituation handlar om tidsbrist, ökad arbetsbelastning och ett tryck på skolan att förändras. Tiden som problem, tiden som bristvara återkommer ständigt i samtalen med lärarna (a.a).

Nordängers (2002) konstaterar i sin avhandling att belastningen i läraryrket förefaller ha ökat när det gäller mängden arbetsuppgifter för de flesta lärare. Dessutom har det tillkommit andra arbetsuppgifter än de för läraryrket traditionella t.ex. ekonomiska uppgifter, vikarieanskaffning och ledaruppgifter. Den ökande arbetsbelastningen har lett till att möjligheterna till pauser har minskat. Lärarna är tvungna att använda rasterna för att klara av nödvändiga kontakter med andra lärare och övrig personal. Rasterna har förvandlats till konferenser och interaktion av olika slag. Nordängers beskriver rasterna som en slags ”konferensakut”. Pauserna ägnar lärarna till att jaga kollegor, föräldrar, elever, skolledare och information av olika slag samt tömma postfack och läsa sin e-post.

Enligt Ahlberg (1999) förekommer en mängd olika möten i skolan. Vid dessa möten står organisationsfrågor i fokus och inom den planerade tidsramen ryms inte samtal och reflektion kring pedagogiska frågor. Samtal kring undervisningens innehåll och styrdokumentens grundläggande värderingar får stå tillbaka för frågeställningar kring verksamhetens yttre ramar och den ekonomiska situationen vid skolan. Ahlberg menar att det inte är tillräckligt att träffas och samtala för att utveckling skall ske. Tid för möten som tar sin utgångspunkt i pedagogiska och didaktiska frågeställningar bör avsättas. Det är troligt att innehållet i ett samtal som berör pedagogiska frågeställningar även kan belysa organisationen och leda till att en del organisationsfrågor löses upp.

Anders Nilsson har i sin C-uppsats "när och var arbetar lärare" först intervjuat två lärare för att sedan låta dem skriva tidsdagbok under fem dagar. Båda lärarna är samhällskunskapslärare. Ett mönster Nilsson hittat i undersökningsmaterialet är att ganska ofta när lärarna utför en primäraktivitet tänker de och planerar inför kommande förvärvsaktiviteter. Detta förekommer i ganska stor utsträckning. Det är när personen är i någon form av aktivitet både på arbetet men även under fritid som denna mentala förberedelse tycks närvara. Lärarna har även vid intervjuerna uppgett att deras arbete är mer eller mindre alltid närvarande. Nilsson drar i sin studie slutsatsen att lärare har uppenbara problem med att skapa gränser mellan sitt privatliv och sitt arbetsliv, eftersom vissa delar av arbetet utförs i hemmet. Nilsson säger även att arbeta som lärare i samhällskunskap är ett sätt att leva med ett arbete som mer eller mindre är närvarande överallt. Nilsson påtalar att generaliserbarheten för de resultat han fått fram är begränsade, bland annat med anledning av att endast två lärare deltagit, men även eftersom fokus legat på undersökningspersonernas förvärvsarbete inte under personernas hela vardag (Nilsson, 2003).

Per Lindqvist har i sin avhandling "lärares förtroendearbetstid" tittat på vad lärarna gör på sin förtroendearbetstid. Lindqvist beskriver hur lärarna upplever en förtätad arbetsdag och en intensifiering p.g.a. att arbetsuppgifterna har blivit alltför många. Mängden av arbetsuppgifter upplevs som så stor att lärarna inte tycker de hinner med det de borde göra. Arbete som görs under förtroendearbetstiden vävs ihop med sådant man gör inom den privata sfären, d.v.s. arbete och fritid flyter ihop. Lärararbetet tycks aldrig ta slut, många har dåligt samvete och upplever att dom inte räcker till, vilket även påverkar lärarnas fritid. Lindqvist har använt sig av grundad teori som metod. 50 lärare har skrivit dagbok om arbetet under förtroendetiden dels för att få en mängd data som kunde ge ledtrådar till nya datainsamlingar dels för att

försöka identifiera problemet, som berör och angår lärare. Därefter intervjuades sju av lärarna och 85 lärare besvarade enkäter. I enkätundersökningen där Lindqvist bland annat ställer frågan, ”upplever du att du tänker på ditt arbete under fritiden”? svarar majoriteten av respondenterna, 79 %, att de ofta tänker på sitt arbete under fritiden. På följlfrågan, ”Hur upplever du dess tankar”? Svarar majoriteten av lärarna att man upplever tankearbetet övervägande positivt. En viktig reflektion att göra här är att när lärarna själv får beskriva hur de upplever den mentala beredskapen ser en majoritet av lärarna detta tankearbete som något positivt (Lindqvist, 2002).

Läraryrket utredning om arbetstid och arbetsorganisation ”i rättan tid” som kom i mars 2004 innehåller en enkätundersökning som gick ut till 2255 slumpmässigt utvalda medlemmar. Urvalet är gjort i proportion till förbundets medlemsgrupper och svarsfrekvensen ligger på 62.7%. De yrkesgrupper som finns med i undersökningen är förskollärare, fritidspedagoger, lärare år 1-6, lärare år 7-9, specialpedagoger, speciallärare, lärare i komvux/grundvux, lärare i särskola/träningsskola och annan lärarkategori. 35 % av lärarna innehar ferietjänst, 10 % uppehållstjänst och 55 % semestertjänst. 78 % av de tillfrågade arbetar heltid, övriga arbetar deltid. 95 % anger att de arbetar i arbetslag. De som svarat att de inte gör det är övervägande äldre än 60 år och arbetar inom gymnasieskolan eller högskolan (Läraryrket, 2004)

På frågan, ”anser du att du kan utföra ditt läraruppdrag inom ramen för arbetstiden? ”, svarar en stor grupp, 44 %, att läraruppdraget alltid eller oftast ryms inom arbetstiden. En knapp tredjedel (32 %) upplever att det inte ryms. När det gäller lärarna i år 1-6 anser dessa i högre grad än andra att arbetstiden sällan eller aldrig räcker till för uppdraget (49 %). De lärare som har semestertjänst svarar i högre grad än de som har ferietjänst att det alltid eller oftast kan utföras läraruppdraget inom tidsramen. I kommentarerna till frågan uppger lärarna att de inte hinner med planering, administration, föräldrakontakter, reflektion, kollegial samvaro (a.a).

En dryg fjärdedel (26 %) av lärarna säger att det är svårt att hinna med privatliv och fritidsintressen p.g.a. arbetssituationen. 48 % säger att det ibland är svårt att hinna med. Lärarna i årskurs 1-6 har oftare än andra svårt att hinna med sitt privatliv, en tredjedel (33 %) uppger att detta ofta är ett problem. Även här finns skillnader om man har semestertjänst eller ferietjänst. Knappt en tredjedel (30 %) av lärarna med ferietjänst har svårt att hinna med privatlivet. Drygt en femtedel (22 %) av de som har semestertjänst uppger sig ha svårt att

hinna med privatlivet. I en fråga har lärarna fått beräkna hur mycket tid de lägger ner på olika arbetsmoment en genomsnittlig månad. Tiden och arbetsuppgifterna anges i procentintervall på en sjugradig skala. Om vi listar arbetsmomenten efter tidsåtgång ägnar lärarna mest tid åt "undervisning/pedagogiskt arbete" sedan kommer "planering", på tredje plats, "elev-student-föräldrasamtal", på fjärde "dokumentation". Minst tid ägnar lärarna åt "utvecklingsarbete" på tolfte plats och "medverkan i lärarutbildningens verksamhetsförlagda del" som hamnar på trettonde och därmed sista plats (a.a).

Jag vill göra läsaren uppmärksam på att rapporten är gjord av lärarförbundet på uppdrag av dess förbundsstyrelse och kanske därför bör läsas lite extra kritiskt. De som har semestertjänster uppger sig oftare hinna med både sitt arbete och sitt privatliv. Vi skall dock komma i håg att i utredningen ingår alla lärarkategorier, lärare i skolan, förskollärare och fritidspedagoger. Dessa olika lärarkategorier har ganska olika arbetstidsvillkor och arbetssituation, vilket speglar undersökningens resultat. Som exempel kan nämnas att som regel har förskollärare och fritidspedagoger semestertjänster medan övriga lärarkategorier övervägande har ferietjänster.

Magnusson (2002) har gjort en studie där hon tittar på hur grundskolans lärare använder den arbetstid som inte omfattar undervisning, ca 16 av 35 timmar. Genom enkäter och intervjuer får Magnusson fram ett tjugotal arbetsuppgifter där planering/rättningsarbete står för den största enskilda delen ca 25 % av de 16 timmarna. Hon konstaterar även att en tredjedel av tiden används till samarbete/samtal med kollegor. Detta innebär att resterande två tredjedelar är ensamarbete. Samtidigt säger lärarna i studien att de känner sig mest stimulerade i sitt arbete när de arbetar tillsammans med andra i lärarrelaterade aktiviteter. Det som orsakar mest frustration är motsatsen d.v.s. ensamarbete.

2. 6 Lärarens upplevelse av tid och organisation i klassrummet

En stor del av lärarens energi och kraft går åt till att skapa lugn och ordning i klassrummet. Trots att det är flera vuxna i klassrummet upplever läraren att ansvaret för organisation och innehåll i skolarbetet vilar på henne. Läraren försöker hela tiden att hitta lösningar på olika problem och försöker på olika sätt motivera eleverna att lära. I lärarens arbetsuppgifter ingår förutom att eleverna skall uppnå kunskapsmålen, att även bidra till deras sociala fostran till ansvarstagande medborgare i ett demokratiskt samhälle. I den dagliga läraruppgiften ingår alltså att en hel del förutom att lära eleverna söka och inhämta kunskaper. Utveckla elevernas

förmåga till samarbete, bidra till konfliktlösning, verka för att eleverna skapar goda relationer till kamrater och andra, bidra till elevernas sociala växande, m.m (Ahlberg, 1999).

Enligt Ahlberg (1999) upplever läraren ständig tidsbrist och har svårt att hinna med alla uppgifter och krav som ställs. Hon skall se till att alla elever utvecklar sina kunskaper, möta de krav som föräldrar, kollegor, skolledare ställer och uppnå de krav och mål som formuleras i läroplanen. Tillika skall hon vara glad och positiv, och se till att det råder lugn och harmonisk atmosfär i klassrummet. Arbetet pågår ständigt, nya uppgifter pockar på att utföras. Läraren upplever att arbetet i klassen till stor del styrs av tiden. Arbetet är organiserat i form av schema som rutar in aktiviteterna i klassrummet och bestämmer vad som skall göras, när, hur ofta och i vilken ordning. Byte av aktiviteter sker inom en fastställd ram och uppgifter skall utföras inom en viss tidsrymd.

Aspelin (1999) har i sin avhandling studerat vilka krafter som formar socialt beteende i klassrummet, och visar med hjälp av socialpsykologisk teori och empiriska studier vilken betydelse klassrummets mikrovärld har i undervisningen och i elevernas och lärares socialisation. Studien har genomförts i gymnasieskolan, och med huvudsaklig inriktning på att studera kommunikationen i klassrummet. Burman (2001) har i sin C uppsats tittat på varför en del nytexaminerade lärare lämnar yrket tidigt. Det framkommer bland annat att lärarna upplever det problematiskt att hantera besvärliga och snabbt uppkomma klassrumssituationer. Lärarna uppger att dom får ägna alldeles för mycket tid åt konflikter och disciplinfrågor.

Ett av de mest centrala verken då det gäller klassrumsforskning är Philip Jacksons *Life in classrooms* (1968). Boken gjorde begreppet *the hidden curriculum* vida känt (den dolda läroplanen) som till skillnad från den officiella läroplanen innefattar regler, rutiner förväntningar och krav som inte formuleras öppet i skolans dokument (Aspelin, 1999).

The hidden curriculum, som i Jacksons studie tydligt synliggjordes innebär bland annat att eleverna, utöver att lära sig om de ämnen som undervisningen handlar om, även mer eller mindre medvetet, lär sig om det sociala livets villkor. Genom att få sitta still, vänta på sin tur, att inte prata om man inte får ordet, lär eleverna om makt och maktutövning, att det finns sociala hierarkier och att vissa är mer värda än andra. De lär en mängd outtalade regler för vad som är påbjudet eller förbjudet, rätt eller fel, bra eller dåligt (Stensmo, 1997).

Jackson menar att klassrumsliv inte kan förstås om man endast ser till skolans akademiska formella funktioner. Man måste även uppmärksamma de outtalade krav som varje elev och lärare måste bemästra om han skall klara sig tillfredställande genom skolan (Aspelin, 1999). Livet i klassrummet karakteriseras enligt Jackson (1990) av betydande stabilitet och regelbundenhet. På denna plats vistas ett stort antal individer i en fysisk miljö som utformas efter noga fastställda normer. Man vistas där timme efter timme dag ut och dag in under många år. Klassrummet som är lärarnas och elevernas arbetsplats är en ”crowded” (myllrande) arbetsplats. Det är många som skall samsas på en liten yta. Handlingsutrymmet rent fysiskt är litet och kan innebära att en aktivitet på en arbetsplats (bänk) kan störa aktiviteten på en annan arbetsplats. Verksamheten styrs av schema som anger vilka ämnen som skall behandlas och när detta skall ske. Lärarens uppgift är att organisera arbetet i klassrummet, kontrollera tiden och belöna och bestraffa elever. Typiskt för klassrumsliv är väntan och att man lägger band på omedelbara behov.

Jackson säger att beteenden i klassrumsvärlden kan förändras snabbt ofta snabbare än läraren hinner vända på sitt huvud. Lärare upplever till följd av dessa förhållanden ofta en påfallande omedelbarhet och ett ”här och nu” i undervisningen. Jackson menar att undervisning är en mångskiftande, svåröverkomlig och oförutsägbar process, han skriver bland annat att;

”I den lilla men folktäta världen som utgörs av klassrummet kommer och går händelser med en häpnadsväckande hastighet. Det finns som vi sett belägg som visar att grundskolläraren vanligen är involverad i 200 till 300 interpersonella utbyten varje timme av sin arbetsdag” (Jackson, 1990, s 149)

2.7 Problemprecisering

Hur visar sig tidens möjligheter och begränsningar i klassrummet?

- Hur upplever lärare arbetet i förhållande till tiden i klassrummet?
- Vilka situationer/arbetsmoment tar mest tid?
- Vilka situationer/arbetsmoment anser läraren skall ta mest tid?
- Hur hinner lärare med det de vill hinna med?

3. METOD

Alvesson och Sköldberg (1994) menar att det är ontologi och epistemologi som är avgörande för god samhällsvetenskap och inte metodik. Författarna anser att den kvalitativa forskningen är att föredra framför den kvantitativa. Begreppen kvalitativ och kvantitativ är förvirrande med anledning av Åsberg (2001).

Åsberg klargör i sin artikel för hur han ser på begreppet metod och dess betydelse, metod handlar om *"A way of manner of doing something"* (Åsberg, 2001, s 271), det sätt man går tillväga när man gör något. Åsberg hävdar att ingen metod kan vara kvalitativ eller kvantitativ, om vi nödvändigtvis skall använda dessa begrepp hör de hemma på den nivå när vi samlat in våra data i form av numeriska (kvantitativa) eller icke numeriska (kvalitativa). Detta gör att du ganska snart kan konstatera att begreppen kvantitativ och kvalitativ metod såsom de används i de flesta metodböcker är missvisande. Artikeln måste ha varit mycket provocerande när den kom ut, eftersom den ifrågasätter så gott som alla tidigare utgivna metodböcker under senare tid. Åsberg klargör en hel del som tidigare för mig varit mycket förvirrande och Alvesson och Sköldberg (1999) bygger sina resonemang på en balans mellan teori och empiri och kanske inte så mycket på uppdelningen kvantitativ och kvalitativ.

För att kunna studera något måste du kunna "se" det. Detta är inte helt oproblematiskt för vad innebär det att kunna "se" något? Uppfattar man verkligen sin omvärld som en ständig ström av objektiva intryck? Utan mening och sammanhang, nej man uppfattar den som strukturerad, bestående av gestalter där helheten ger mening åt de annars isolerade delarna. Detta innebär att man alltid gör vissa urval av de intryck man får. Ingen kan därför påstå att man ser verkligheten som den objektivt är. Den är alltid som den är i förhållande till den som betraktar den. Om vi går till engelskans betydelse av uttrycket "I see", betyder det både "jag ser" och "jag förstår". Att "se" verkligheten är därför samtidigt att tolka den och att medvetet eller omedvetet sträva efter att förstå den (Månsson, 2000).

3.1 Vetenskapligt förhållningssätt

Mitt förhållningssätt är hermeneutiskt, jag har valt att bedriva forskning inriktad på ett induktivt studium av en socialt konstruerad verklighet, lärarens arbete i klassrummet, med utgångspunkt i de undersöktas perspektiv, utan något ambitiöst betraktande av de större processer som formar detta perspektiv. Huvudsyftet är att empiriskt beskriva och förstå denna

begränsade del av den existerande sociala verklighet i förening med ambitionen att stimulera till blygsamma sociala förändringar genom att tillhandahålla en kunskapsbas som kan användas som underlag i diskussioner till eventuella förbättringar när det gäller arbetsmiljö, arbetstid och arbetsorganisation.

Brante, Anderson och Korsnes (2003) översätter hermeneutik bland annat som tolkandets konst och vetenskap. Varje förståelse är en tolkning utifrån den egna situationen och dess förståelsehorisont. Denna horisont synliggör vissa sidor av tillvaron man vill förstå och förklarar och osynliggör eller täcker över andra sidor. Varje förståelse är därmed begränsad. Ett huvudtema för hermeneutiken är att *”meningen hos en del kan endast förstås om den sätts i samband med helheten. Delen kan endast förstås ur helheten och helheten endast ur delarna”*, den så kallade hermeneutiska cirkeln (Alveson och Sköldberg, 1994, s 115).

3.2 Metodbeskrivning

Jag har valt att använda mig av intervju som metod för att samla in mjukdata, icke numeriska data. Jag har valt att utgå ifrån semistrukturerade intervjuer med inriktning mot ostrukturerade. För att förbereda mig ordentligt inför intervjun har jag i förväg gjort upp en intervjuguide med ämne och frågor som jag vill veta mer om. Men min inställning är att ingripa så lite som möjligt och låta den intervjuade utveckla sina idéer och tankar utförligt. Jag har valt att banta intervjuerna och att inte föra anteckningar under intervjuerna, detta för att fullt ut kunna fokusera på min intervjuperson. Jag har i stället direkt efter intervjun gjort noteringar i form av fältanteckningar. Intervjuerna har ägt rum på intervjupersonernas arbetsplats.

Den ytliga likheten mellan intervju och ett samtal kan ge sken av enkelhet, alla människor samtalar och dom flesta har inga problem med detta, så en intervju borde vara ganska okomplicerad. Om vi bara vet vem vi skall tala med och vilka frågor vi skall ställa borde resten vara ganska enkelt. Detta kan invagga forskaren i en falsk känsla av säkerhet och uppmuntra till en avslappnad inställning till planeringen, förberedelserna och genomförandet av metoden. Men intervjuer är ingen enkel metod. Det krävs noggranna förberedelser och ordentlig planering. Det krävs även att intervjun genomförs med lyhördhet då det är en komplex interaktion som sker under själva intervjun (Denscombe, 2000).

3.3 Urval och avgränsningar

För att begränsa min undersökningsgrupp har jag valt att rikta min studie till tre lärare som undervisar i årskurs 5-6. Då jag inte anser mig kunna genomföra min studie i den kommun jag själv arbetar har jag valt att kontakta ett par andra kommuner. Det har inte varit enkelt att hitta en skola för min undersökning. Jag har varit i kontakt med ett par olika skolor där man redan har olika studier på gång och därför inte kunnat ställa upp på ytterligare en. Jag har däremot inte blivit helt avfärdad utan ombedd att återkomma om jag inte hittar någon annan plats att göra min studie på. Efter att ha försökt nå ett par rektorer i grannkommuner, men misslyckats frågade jag en av rektorerna i min egen organisation om han kände till någon skola där man kunde vara intresserad av att delta i min undersökning. Jag fick då namn på ett par olika rektorer och den första jag fick kontakt med var positiv.

Jag informerade rektorn om min undersökning och syftet med min studie. I detta skede framförde jag önskemål om variation i urvalet av intervjupersonerna i form av ålder yrkeserfarenhet och arbetssätt. Det urval som sedan gjordes av rektor på skolan är vad Denscombe (2000) kallar ett subjektivt urval. Rektorn tillfrågade tre lärare om dom ville delta i min undersökning och informerade ytterligare tre lärare i fall jag skulle behöva ytterligare intervjupersoner. Jag hade på förhand begränsat antalet till tre personer vilket jag bedömt vara ett rimligt antal med tanke på min tidsplan. Om ytterligare intervjuer skall genomföras är dock ett snöbollsurval att rekommendera, vilket innebär att jag låter intervjupersonerna rekommenderar nya personer att intervjua (a.a).

3.4 Förförståelse

Alvesson och Sköldberg (1994) vill bidra till en mer reflekterande kvalitativ forskning. Eller som dom kallar det ”reflekterande empirisk forskning” Med reflekterande menar de att den empiriska forskningens natur måste tas på allvar. Som forskare skall man tolka sina egna tolkningar och vara självkritisk. Tolkning och reflektion handlar alltså bland annat om medvetenhet kring sin forskning. Vilken förförståelse har jag som forskare? Men även om att tolka varför jag tolkar som jag gör.

”Mindre koncentration på insamling av data och mer tonvikt på tolkning och reflektion - inte bara i relation till studieobjektet utan även i förhållande till forskaren själv och dennes politiska, ideologiska, metateoretiska och språkliga kontext – framstår som en rimlig och fruktbar utvecklingslinje för kvalitativ forskning” (Alvesson och Sköldberg, 1994, s. 316).

För egen del känns det bra att Alvesson och Sköldberg uppmanar till att inte inta ett speciellt sätt eller en speciell ansats. Alvesson och Sköldberg poängterar vikten av att vara ifrågasättande och kritisk, att reflektera och tolka utifrån och växla mellan olika perspektiv. Reflexiv tolkning som metod tilltalar mig, även om det med all sannolikhet är ganska krävande för forskaren. "Självreflektion och kritisk medvetenhet är inte lätt att uppnå" (Alvesson och Sköldberg, 1994 s, 208)

3.5 Etiska aspekter

Jag har följt vetenskapsrådets forskningsetiska principer (1999) inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning. Principerna är indelade i fyra krav, informationskravet, som innebär att forskaren skall informera om studiens syfte, deltagandet skall vara frivilligt och kunna avbrytas när man vill. Samtyckeskravet, som innebär att deltagarna i undersökningen har rätt att själv bestämma över sin medverkan. Konfidentialitetskravet innebär att alla uppgifter om personer som deltar i studien skall behandlas på ett sådant sätt att inga utomstående skall kunna identifiera enskilda intervjupersoner. Det sista kravet är nyttjandekravet detta innebär att insamlad information inte får användas annat än i forskningssyfte. (elektroniskt hämtat 2005-04-17).

Innan jag påbörjade intervjuerna träffade jag intervjupersonerna för att informera om undersökningens syfte och hur jag lagt upp undersökningen. Med tanke på att urvalet är gjort av intervjupersonernas arbetsledare ansåg jag det extra viktigt att påtala frivilligheten, samtliga deltar frivilligt och är medvetna om att dom kan dra sig ur när som helst. Samtliga tre intervjupersoner har även gett sitt medgivande till att informationen de lämnar får användas för resultatbeskrivning och analys i mitt examensarbete. Jag har även fått tillåtelse att vid behov låta min handledare ta del av materialet. För att de enskilda personerna som deltagit i min studie inte skall kunna pekats ut har jag valt att aidentifiera materialet avseende namn, ålder och kön. Jag har även valt att inte ange i vilken stad eller skola undersökningen skett. Både intervjuerna och de transkriberade materialet kommer att förstöras när min studie är avslutad.

Jag har även för att bli medveten om vilka etiska dilemma som kan uppkomma, både innan men även under studiens gång, upprättat ett vad Kvale (1994) benämner etiskt protokoll.

3.6 Tillförlitlighet och generaliserbarhet

För att få en rättvis bild av det jag vill undersöka och för att få tillförlitliga svar är det viktigt att som forskare hålla sig neutral under intervjun. När jag genomförde intervjuerna ställde jag de frågor som jag hade för avsikt att ställa och undvek att blanda in personliga åsikter. Genom att jag gjort klart för intervjupersonerna att jag var verkligt intresserad av ämnet och av deras svar upplevde jag att jag fick både genomtänkta och trovärdiga svar. En del av tillförlitligheten handlar om hur jag som intervjuat uppfattat de svar jag fått. Har jag uppfattat intervjupersonen rätt eller har jag missat någon uppgift. Genom att jag bandade intervjuerna har jag kunnat lyssna på dem ett flertal gånger för att på så viss försäkra mig om att jag inte missat någon viktig information. Bjurwill (2001) påtalar dock att ett problem som kan uppkomma i analysen av intervjuerna är att det kan finnas olikheter i hur två olika forskare analyserar materialet vilket kan påverka resultatet.

I intervjuundersökningar upplevs begreppet generalisering ofta tveksamt. Det går att generalisera resultaten om urvalet sker systematiskt och är tillräckligt omfattande, men detta är sällan fallet (Patel & Davidson, 2003). Min undersökning omfattar tre lärare och urvalet är ett subjektivt urval så någon generalisering är inte möjlig och är ej heller min avsikt.

3.7 Metodkritik

Precis som Kvale (1997) skriver är intervjuaren forskningsverktyget och att lära sig bli intervjuare sker genom intervjuer. Att läsa böcker kan ge vissa riktlinjer men praktiken är det viktigaste sättet att lära sig behärska konsten att intervju. För min del var detta första gången jag genomförde intervjuer och det var inte helt enkelt. Det har varit svårt att i intervjuerna hålla intervjupersonerna uppmärksamma och fokuserade på arbetet i klassrummet. Trots att jag försökt få intervjupersonerna att prata om arbetet i klassrummet har det ändå blivit mycket prat om arbetet och arbetssituationen totalt. Vad detta beror på kan jag inte med säkerhet säga. Det kan vara så att det för lärarna är svårt att särskilja arbetet i klassrummet då undervisningen endast är en liten del av deras totala arbetstid och arbetssituation. Det kan även vara så att det beror på min oerfarenhet som intervjuare, vilka frågor jag ställt, vilka aspekter av intervjupersonernas svar jag följt upp. Jag tror även att ett annat val av metod eller rent av komplement av ytterligare metod såsom videoinspelning eller observation skulle ha belyst arbetet i klassrummet på ett ännu tydligare sätt.

4. RESULTAT OCH ANALYS

Kvale (1997) säger att hermeneutiken traditionellt behandlar tolkningen av en avslutad text, medan en forskningsintervju omfattar både skapandet och tolkning av en text. Intervjutexten är inte en given litterär text utan framträder samtidigt som den tolkas. Då mitt förhållningssätt är hermeneutiskt ligger det nära tillhands att använda mig av den hermeneutiska cirkeln och principer för hermeneutisk tolkning även i mitt analysarbete. Jag har därför först lyssnat igenom intervjun för att skaffa mig en allmän mening. Sedan har jag gått tillbaka till vissa uttryck för att försöka utveckla deras innebörd, för att sedan återigen gå tillbaka till den mer helhetliga meningen av intervjun. Jag har sedan skrivit ut den bandade intervjun till en skriftlig text och vi skall i detta sammanhang komma ihåg att detta är en konstruktion av en muntlig kommunikation som för med sig en rad bedömningar och avgörande. Den utskrivna intervjun betraktas sedan enligt Kvale (1997) som det enda pålitliga empiriska datamaterialet i intervjuprojektet.

4.1 Analys/bearbetning

Då intervjun är ett samtal som i detta fall utvecklas mellan två personer och utskriften en översättning från detta språk det talade, till ett annat det skrivna, har jag i mitt analysarbete främst lyssnat på intervjuerna. Jag har sedan transkriberat intervjuerna och har i utskriften försökt att återge intervjun ordagrant. Emotionella uttryck som suckar och skratt är angivna så även pauser. Jag har även lagt till noteringar från mina fältanteckningar för att sedan, återigen ett antal gånger lyssna igenom intervjuerna samtidigt som jag följt med i den utskrivna texten. Som ett komplement för att fördjupa förståelsen av lärarnas arbete har jag även varit runt på skolan och studerat de olika klassrum lärarna arbetar i.

4.2 Resultat

Jag har inlett intervjuerna med några allmänna frågor. Hur länge har du arbetat som lärare? Vilken åldersgrupp har du i klassen? Är det du som är klassföreståndare? Lite beroende på svaren har ytterligare inledande följdfrågor ställts. Utgångsfrågan har varit densamma "Om man tittar på arbetet i klassrummet hur ser en vanlig dag ut för dig"? Intervjuerna har naturligtvis blivit olika eftersom mina intervjupersoner (IP) är olika individer. Samtliga tre lärare arbetar med blandad årskurs i en så kallad fem/sex, eller som man på skolan benämner det C klass. Lärarna arbetar i olika klasser och i olika hus. Klasserna har mellan 25-30 elever. Det finns 1,5 pedagog (lärare) i varje klass vilket innebär att varje klass har två vuxna som delar på ansvaret. Hur lärarna har fördelat ansvaret skiftar dock mellan de olika klasserna.

4.2.1 Rum, form och tidsaspekten

Lärarna finns fysiskt i tre olika hus som är byggda vid olika tillfällen. I varje hus finns tre klasser A, B och C där A utgörs av de yngre barnen och C av de äldsta. I varje hus finns ca 90 barn. Att klassrummens storlek, planlösning och tillgången till arbetsrum sätter gränser för verksamheten framkommer i intervjuerna men även under min rundvandring i lokalerna. De flesta elever är hänvisade till att bedriva skolarbetet i sina bänkar. Endast en av lärarna har ytterligare ett arbetsrum i anslutning till klassrummet, detta ger möjlighet att dela klassen i grupperingar vilket kan ha betydelse utifrån tidsplanering och organisering av arbetet. Samtliga tre klassrum ger intryck av att vara svårmöblerade och ger även intryck av olika interaktionsmönster. När jag kommer in i det första huset (A) är där först ett kapprum som jag upplever trångt, rörigt och stökigt. Klassrummet är ganska stort och här finns även två datorer. Borden som är blandat bänkar och bord står i rader vända mot samma håll, framåt där lärarna har sin kateder. Det finns även i anslutning till klassrummet ett litet rum med ytterligare två datorer. Sen finns tillgång till ytterligare ett rum längre bort i huset men detta måste bokas i förväg eftersom det delas med fritid och övriga två klasser (A och B) i huset som även finns på samma plan.

I det andra huset (B) kommer vi in i en hall, sedan finns ett ganska stort arbetsrum för lärarna. Rummet har stora glasfönster så eleverna kommer ofta in och vill ha hjälp med olika saker eller bara prata en stund. Utanför lärarnas arbetsrum finns ett stort rum som används till bland annat datasal. Klassrummet som ligger i anslutning till datasalen och även ganska nära lärarnas arbetsrum upplever jag stort, lugnt och trivsamt. Detta beror bland annat på möbleringen, borden står i grupperingar och jag kan inte se någon speciell kateder, men troligen även på att lokalerna är ganska tomma när vi gick runt i huset. Intill klassrummet finns ytterligare ett ganska stort rum som används av klassen. Det finns även en speciell sal avsedd för No ämnen och laborationer. Om den används av alla husen eller endast av eleverna i detta hus framgår inte. De yngre barnen finns en trappa ner.

I det tredje huset (C) kommer vi in i en liten trång hall. Till vänster finns de mindre barnen och fritidshemmet. Till höger ligger B klassen som har ett väldigt litet klassrum. C klassen där en av lärarna jag intervjuat arbetar finns i en tillbyggnad. Här kommer vi först in i ett kapprum som även fungerar som uppehållsrum, det står soffor mitt på golvet i en halvcirkel och rummet känns mycket trivsamt. Till vänster finns klassrummet som inte är precis stort och ger ett intryck av att vara rörigt och väldigt svårt att möblera, bland annat innehåller

rummet även ett kök/pentry. Till höger om kapprummet finns ytterligare ett rum lika stort som klassrummet, detta rum används till datasal och delas med övriga klasser i huset.

4.2.2 Upplevelsen av tid

Intervjupersonerna talar om sin arbetstid och ger tydligt uttryck för att tiden inte räcker till. Det handlar då både om tiden i klassrummet men även om den totala arbetstiden. Av den tid som tillbringas på skolan, den så kallade arbetsplatsförlagda tiden som är 35 timmar per vecka, används 27 timmar till undervisning. Övrig tid skall användas till möten, föräldrakontakter och till eget arbete. Ca 90 % -95 % av de 35 timmarna går dock till arbete med eleverna. Det som inte hinns med på den arbetsplatsförlagda tiden; planering, för och efterarbete, rättning, föräldrakontakter mm, gör lärarna hemma på den så kallade förtroendearbetstiden som är tio timmar i veckan/heltid.

Hur lärarna upplever tiden och i vilken omfattning man känner att tiden inte räcker till är olika. En av lärarna kommer halvspringande, försenad och ursäktande till intervjun. Eleverna höll på med en uppgift som dom tyckte var så rolig att dom inte ville sluta, och när läraren sen skulle gå, var där en elev som kom och ville prata. Läraren upplever konstant att tiden inte räcker till och att det är hektiskt, mycket hektiskt. Tempot är högt både på arbetet men även utanför arbetet. Läraren beskriver det med att *"man är så uppe i varv att en helg inte räcker till för att varva ner"* Våren är väldigt tung med många utvecklingssamtal och de nationella proven som skall rättas. Eleverna skall upp på högstadiet och det är viktigt att dom har en bra grund.

En av lärarna säger att som lärare kan du göra vad du vill av din arbetstid, det handlar mycket om vilken typ av person du är och vilka hemförhållanden du har. Lärare som inte har några barn har kanske mer energi över. Tycker du dessutom att arbetet är roligt så är du mer inspirerad att göra en massa saker och då blir det inte många minuter över på dagen. Läraren har en lång lista på arbetsuppgifter som hela tiden fylls på och sitter inte ner många minuter på dagen, varken på raster eller den egna lunchen. På rasterna händer det ofta att elever kommer med något som skall rättas eller så är det någon som slagit sig och skall ha plåster. Läraren påpekar att det är valfritt och att långt ifrån alla gör på samma sätt. Men att det är svårt att varva ner på rasten och dricka sitt kaffe när listan bara fylls på. Läraren känner stora krav för att kunna uppfylla och hålla det tempo eleverna kräver. Eleverna kan redan ganska mycket så det krävs mycket för att kunna hålla takten och för att hela tiden hitta nya sätt som

hjälp till i elevernas kunskapsutveckling. Arbetet är ständigt i tankarna både på jobbet men även på fritiden.

En annan lärare säger sig ha insett och menar att det är viktigt att lära sig hantera sin tid. Det handlar då om att dra ner på kraven på sig själv, bland annat genom att göra lite mindre och kanske inte ta på sig för många extra arbetsuppgifter. Du behöver kanske inte vara inblandad i allt som händer på skolan. Det är viktigt att själv må bra och trivas med den tid du har. Läraren säger även att hur hon mår speglar av sig på eleverna. Om hon inte mår bra, mår inte hennes elever bra; ”*Visst arbetar jag mycket men inte mer än att jag kan säga stopp*”.

En av intervjupersonerna uttrycker att det är mycket lektionsbundet och att det inte finns utrymme för något spontant. Det som görs utanför lektionen måste vara bestämt långt i förväg, eftersom alla övriga inblandade i klassen måste kontaktas, lärare i idrott, slöjd, B-språk, speciallärare osv. Läraren menar att detta är synd eftersom en av fördelarna med att vara på mellanstadiet är att spontant kunna gå ut i skogen och uppleva sådant som anknyter till det man jobbar med.

Lärarna har lite olika tankar och reflektioner kring tidsbristen allmänt i samhället. En av lärarna tror att det blivit lite modernt att ha ont om tid. En annan lärare menar att tidsbristen finns där man har engagerade personer som inte har reglerad, bestämd arbetstid och en typ av beting på arbete som skall utföras, arbetsuppgifterna är på något sätt oändliga.

4.2.3 Enskild handledning

Handledning innebär att vägleda och det som tar mest tid och som samtliga tre lärare tycker skall ta mest tid är den individuella handledningen av enskilda elever. Lärarna säger även att man skulle vilja ha ännu mer tid till den enskilda handledningen, att kunna sitta hos en enskild elev en längre stund är önskvärt. Att det behövs mer tid till enskild handledning hänger ihop med de krav och mål som ställs på eleverna och därmed även på lärarna. Även om lärarna i undervisningen hinner gå igenom allt som finns med i målen och de lokala arbetsplanerna är det en viss skillnad med att hinna gå igenom och att eleverna lärt sig det. Eleverna är och har olika behov och förutsättningar för skolarbetet och då handlar det inte endast om de elever som behöver mer stöd och kanske har svårt för engelska eller svenska, utan även om dom elever som är på en högre nivå. Utveckla mer tid till arbete med eleverna i klassrummet är önskvärt. Lärarna menar att en utökning av elevernas undervisningstid skulle kunna vara ett

alternativ. Ytterligare ett alternativ är att plocka bort de arbetsuppgifter från lärarna som tidigare låg på skolledningen, för att på så vis frigöra tid som kan användas både till undervisning men även till planering.

4.2.4 Genomgångar

Utöver enskild handledning ägnar lärarna tiden i klassrummet åt genomgångar. En av lärarna har lagt upp veckans tre lektioner i matematik på ett sådant sätt att hon börjar den första lektionen med en genomgång av det som skall läras in. Nästa lektion har hon praktiskt arbete i form av att läraren utarbetat någon uppgift som kan utföras praktiskt av eleverna. Den tredje lektionen arbetar eleverna enskilt och räknar de uppgifter i sina böcker som hör till det man gått igenom. Lärarna pratar ganska mycket matematik.

4.2.5 Planering

Det framkommer tydligt att lärarna har en hög ambitionsnivå och lägger mycket tid och kraft på planering. Både när det gäller innehåll i undervisningen och upplägg av lektionerna. Lärarna lägger även mycket tid på planering utifrån varje enskild elevs behov och förutsättningar, bland annat genom att leta fram material och även själv konstruera material. Man planerar sitt arbete utifrån mål och lokala kursplaner, målen sätter man hellre lite för högt än för lågt. Anledningen till detta är att lärarna menar att det är lättare att individuellt, enskilt stryka och skära ner för somliga elever än att lägga på för vissa.

En av lärarna säger att en lektion går ganska smärtfritt. Men att det är allting innan i form av planering, hitta på uppgifter och samla information som tar tid. Själva lektionen i sig upplevs av läraren inte så krävande eftersom läraren planerat lektionen väldigt detaljerat och förberett sig noga. Visserligen är det inte alltid det klaffar men det klaffar bättre och bättre efterhand som läraren får mer erfarenhet och rutin.

När det gäller förberedelse och rättning av de nationella proven tar detta oerhört mycket tid. Lärarna upplever det orättvist att man inte har mer tid till detta i förhållande till de lärare som har A och B klasserna, som aldrig kommer i kontakt med de nationella proven och allt det arbete det innebär. Lärarna har börjat prata om detta och skall ha möte med rektorn på skolan för att diskutera just detta.

4.2.6 Social fostran

Lärarna och skolan lägger mycket tid på den sociala fostran. Man lägger mycket tid på att prata med eleverna om vikten av vad som är rätt och fel. Det är för lärarna viktigt att eleverna lär sig lyssna på sin inre klocka, eller som en av lärarna uttrycker det; *”Har man inte lugn och ro i själen struntar man fullständigt i vad jag står och säger därframme om man inte vet vad man skall göra på 10 rasten för man aldrig har någon kompis”*

Det uppstår naturligtvis en del konfliktsituationer ibland, främst mellan elever och elever. Vissa barn råkar sällan i konflikter och om det händer måste man naturligtvis reda ut det. Men sen finns dom elever som ständigt har konflikter. En av lärarna har tillsammans med föräldrarna kommit överens om att inte lägga tid på att reda ut konflikter under lektionstid. Detta eftersom klassen har en grupp tjejer som har konflikter varje rast och helst skulle kunna hålla på att reda ut konflikten under hela lektionen efter rasten. Läraren tycker det är bra att ha föräldrarna med för annars kan dom ju tycka; - *”ja men har det nu hänt nånting så måste ni ju lösa det”*.

4.2.7 Föräldrar

Föräldrarna har inflytande och använder sig av inflytande på olika sätt. En av lärarna upplever stora krav från föräldrar, krav som handlar om det enskilda barnet *”mitt barn ska”*. När detta kommer från flera olika håll och du som lärare har trettio *”egna barn”* blir detta till slut svårt att hantera. Det blir då lätt att du trampar någon på tårna vilket resulterar i onödiga konflikter. Den enskilde föräldern bryr sig inte alltid om att det är en stor grupp utan ser endast till sitt eget barn. Föräldrarna inser inte att du som lärare gör ditt yttersta utan kräver bara mer och mer. En annan av lärarna säger att ökad samverkan med föräldrar gör att det blir en bättre situation i klassrummet och har därför samrådsmöten ungefär en gång i månaden. På så sätt är föräldrarna insatta i vad som händer i klassrummet, vilket läraren har nytta av i arbetet med eleverna. Samma lärare har även utöver de två ordinarie utvecklingssamtalen med föräldrarna ett tredje i januari som utgår ifrån en uppgift eleven har och som går ut på att reflektera över sitt eget lärande. Under höstterminen sparar eleverna material i form av teckningar, läxförhör och andra uppgifter som dom själva känner sig nöjda med. När föräldrarna sedan kommer i januari är det eleven som i samtalet berättar vad han/hon gjort; - *”Det här har jag gjort i matte”* och *”det här har jag gjort i so”* osv. Föräldrarna får på detta sätt en insyn i hur eleven arbetar och vilket arbetssätt han/hon har. Utöver detta har läraren inte så mycket föräldrakontakter utan känner sig ha föräldrarnas förtroende.

Den tredje av lärarna uttrycker att kontakten med föräldrar är positivt och läraren menar att det är viktigt att föräldern känner att det är okej att ringa hem och på kvällen. Man skall inte behöva söka en lärare mellan halv fyra och fyra en gång i veckan. Läraren känner inga krav från föräldrarna men tycker det är lite synd, föräldrar borde ställa mer krav, även på sina barn. Flera av eleverna skulle ha kunnat prestera mycket bättre men gör det inte. Läraren upplever att föräldrar bryr sig för lite och att föräldrar skulle ha kunnat stötta barnen mer genom att hjälpa till med läxor odyl.

4.2.8 Vision och pedagogisk grundsyn

En vision som tydligt framkommer i lärarens arbete men även som ett önskemål är att ha en klar och tydlig gemensam pedagogisk inriktning. Detta kräver i sin tur en ökad samverkan mellan de personalkategorier som finns på skolan vilket även då innebär mer styrning när det gäller arbetstiden för lärarna. Till exempel en totalreglering av arbetstiden med de sidor det innebär, att arbeta mellan 8-17 och när tiden inte räcker till, är det övertid och övertidsersättning som skall gälla.

En av lärarna säger; - *"Jag vill kunna ge eleverna allt jag kan. Eleverna utgör så småningom ett samhälle, vårt samhälle och jag vill kunna ge dom ett bra vuxet liv"* Detta speglar enligt min mening en del av lärarens värderingar, livsfilosofi och varför inte vision med arbetet.

4.2.9 Arbete i relation till upplevelse av tid och organisation utanför klassrummet

Lärarna har även andra ansvarsområden exempelvis att utveckla elevinflytandet på skolan, vilket inte är någon liten uppgift precis utan ganska omfattande. Det skall även utarbetas och göras ett material för nyanställda även detta är ett omfattande uppdrag. Det kräver en idé om hur det skall se ut och vad det skall innehålla. IT -ansvar och samordning är även något som ligger på lärarna.

Det har varit ganska mycket omorganisationer på skolan de sista åren som upplevs slitsamt. Lärarna hinner inte reflektera över arbetet, vad gjorde vi bra? Vad gjorde vi dåligt? Det är ständigt nya omorganisationer, nya kollegor, samarbeten och nya tjänstefördelningar. Lärarna känner osäkerhet över när nästa omorganisation skall ske och vad den skall innebära.

5. DISKUSSION

Syftet med min studie var att få en fördjupad förståelse och kunskap om hur lärare upplever sin arbetssituation i relation till tidsaspekten och vad lärare gör på sin arbetstid i klassrummet. I empirin har jag fördjupat mig i lärares uppfattningar om arbete, tid och innehåll i klassrummet. Det handlar om lärares arbete, främst om tid men även om andra faktorer. De svar jag fått i intervjuerna har jag analyserat, tolkat och sammanställt. Jag har också ställt dem i relation till den litteratur och teori jag studerat. Resultaten i studien speglar en del av det jag läst i litteraturen. På så sätt blir litteraturen ett stöd eller ett avståndstagande i relation till det som framkommit i intervjuerna och det skapas ett samband mellan teori och empiri. En del resultat motsäger vad litteraturen visar, till exempel upplever lärarna i min studie inga problem med att hålla ordning i klassen och när det gäller den arbetsplatsförlagda tiden i skolan tillbringar lärarna den med eleverna och inte med rättning och planering.

5.1 Rum, form och tid

Lärarna i min studie har mellan 25-30 elever i klasserna och den begränsade tillgången på ytterligare arbetsrum innebär att det mesta av arbetet sker i den stora gruppen. När det gäller klassrummen ser dessa väldigt olika ut både avseende storlek, tillgång till andra rum och möjlighet till möblering.

Ramfaktorer är samspelets och handlingsbegränsande faktorer som påverkar vilka utfall och processer som är möjliga i en pedagogisk verksamhet (Stensmo, 1997). En av de inre ramfaktorer som påverkar den pedagogiska situationen och lärarnas möjligheter och begränsningar är klassrummets utformning och tillgången till ytterligare arbetsrum. Gruppstorlekar och möjligheter till undergrupperingar är även faktorer som påverkar och sätter gränser när det avser arbetsformerna. Precis som Jackson (1968) säger är klassrummet en "crowded" arbetsplats. Det är många som skall samsas på en liten yta. Handlingsutrymmet är rent fysiskt litet och kan innebära att en aktivitet på en arbetsplats kan störa aktiviteten på en annan arbetsplats.

5.2 Planering

Lärarna tillbringar övervägande del av den arbetsplatsförlagda tiden till arbete med eleverna. Rättning och planering sker främst utanför skolan på förtroendearbetstiden. Om vi tittar på arbetet i klassrummet och själva lektionen säger lärarna jag intervjuat att dom hinner med det dom tänkt göra på just den lektionen. Men anledningen är att lektionen är så noga planerad

och att lärarna har god kännedom om sina elever. Så som lektionen är planerad hinner lärarna med. Lärarna får däremot ge avkall på mycket dom skulle ha velat göra och skulle vilja ha mer tid till arbetet med eleverna i klassrummet och främst då till enskild handledning.

Det Magnusson (2002) fått fram i sin studie att grundskollärare tillbringar ca 25 % av den arbetsplatsförlagda tiden som inte är undervisning till planering och rättning. Detta stämmer inte överens med vad lärarna jag intervjuat gör på sin undervisningsfria tid.

5.3 Enskild handledning

Lärarna i min studie ger tydligt uttryck för att enskild handledning är det som tar mest tid och som de anser skall ta mest tid. Som lärare ingriper du ständigt i elevernas liv och påverkar därmed deras framtid. Den förändrade synen på individens kunskapsutveckling ställer nya krav på läraren. Lärarna i min studie säger att eleverna redan kan ganska mycket så det krävs en hel del av läraren för att hela tiden hitta nya sätt som hjälper till i elevernas kunskapsutveckling. Ett sätt kan vara att lägga mer tid på just handledning för att eleven skall utvecklas. Det handlar då inte endast om att det är läraren som behöver mer tid utan även eleverna behöver mer tid för att nå upp till de krav och mål som ställs i dagens skola. Enligt lärarförbundet (2004) ägnar lärarna mest tid åt ”undervisning/pedagogiskt arbete” vilket kan liknas vid vad mina intervjupersoner benämner enskild handledning.

Lärarnas yttryck för att det behövs mer tid till handledning kan bero på att eleverna befinner sig på olika nivåer inom olika områden beroende på erfarenheter och intresse. Eleverna har olika behov och förutsättningar för skolarbetet och utvecklar kvalitativt olika former av förståelse. Dessa bestäms emellertid inte av elevens utvecklingsnivå varför läraren aktivt bör bidra till elevens ”mognad” snarare än att invänta denna. Detta tar tid och det kan därför vara rimligt att verksamheten organiseras på ett sådant sätt att det tas hänsyn till elevernas olika utvecklingstakt. I läroplanerna anges att skolan skall utvidga och fördjupa de kunskaper eleverna kommer till skolan med, och att undervisningen skall anknyta till de erfarenheter eleverna har fått utanför skolan. Skolans uppgift är att skapa goda förutsättningar för elevens naturliga utveckling samt att stimulera denna genom att ställa eleverna inför problem som svarar mot deras utvecklingsnivå (SOU; 1 992:94).

Med den kompetens som genomsyrar skolan betonas att det är genom språket barnet får tillgång till den vuxnes kunskaper och utvecklingens drivkraft är interaktionen mellan barnet

och den vuxne. Vygotskijs pedagogiska metod syftar till att vägleda eleverna genom en serie mikrogener, kortare utvecklingsförlopp, som tillsammans utgör ontogenesen under skoltiden. Elevens mentala utveckling är en dynamisk ständigt pågående rörelse. Det är därför oerhört viktigt med goda förebilder i form av lärare/handledare, föräldrar och kamrater. Undervisningen kan och skall enligt min mening skapa inläringstillfällen, som för denna rörelse framåt. Undervisningen måste anpassas individuellt och ta tillvara varje enskild elevs utvecklingsbehov (Stensmo, 1994). Mer tid till handledning och föräldrabete verkar vara vad lärare och elever behöver. Det verkar rimligt med tanke på hur elevers utveckling sker.

5.4 Social fostran

I lärarens arbetsuppgifter ingår förutom att eleverna skall uppnå kunskapsmålen även att bidra till deras sociala fostran. Att eleverna skall bli ansvarstagande medborgare i ett demokratiskt samhälle är viktigt för lärarna. Att veta hur man beter sig i olika situationer och att få insikt i hur andra ser på "dig" utifrån hur du beter dig ingår i den sociala fostran. Lärarna upplever inga problem med att hålla ordning i klassrummet. Så att tiden går åt till att få lugn och ro i klassrummet och att hela lektionen går åt till att få ordning stämmer inte överens med "mina" lärares arbetssituation.

I den dagliga läraruppgiften ingår alltså en hel del förutom att lära eleverna söka och inhämta kunskaper, att utveckla elevernas förmåga till samarbete, bidra till konfliktlösning och verka för att eleverna skapar goda relationer till kamrater och andra i omgivningen (Ahlberg, 1999) är något som jag bedömer lärarna i min undersökning har lyckats med.

5.5 Föräldrar

Lärarna upplever väldigt olika krav och förväntningar från föräldrarna vilket framkommer tydligt i intervjuerna. Någon upplever att föräldrar ställer orimligt stora krav medan en annan lärare anser att föräldrar ställer för lite krav. Lärarna använder sig av föräldrar som en möjlighet till att utveckla det pedagogiska arbetet och föräldrar är även delaktiga när det avser den sociala fostran, (se 4.2.6 exemplet med tjejgruppens konflikter). Skolan skall även enligt läroplanen (Lpo 94) samarbeta med elevernas vårdnadshavare så att man tillsammans kan utveckla skolans innehåll och verksamhet. Föräldrar har på detta sätt ett inflytande över verksamheten i klassrummet, vilket kan innebära att läraren i ökad utsträckning måste anpassa sig till föräldrars krav och förväntningar (Stensmo, 1997).

Att föräldrar skall ha en viktig roll i skolan är angeläget. Föräldrar skall kunna ställa krav men även kunna ställa upp på motkrav. En regelbunden dialog mellan hem och skola förhindrar och minimerar många konfliktsituationer. De lärare som samverkar med föräldrar, lyssnar på föräldrar och använder deras kunskaper om det enskilda barnet i det pedagogiska arbetet är enligt min mening professionella lärare. Detta kräver en hel del av lärarna både avseende arbetets innehåll men även tidsmässigt.

5.6 Extra ansvarsområden

I intervjuerna framkommer att lärarna har en del extra ansvarsområden. En av lärarna i min studie har som ansvarsområde att utveckla elevdemokratien och även att utarbeta ett introduktionsprogram för nyanställda. Nordänger (2002) konstaterar i sin avhandling att belastningen i läraryrket förefaller ha ökat när det gäller mängden arbetsuppgifter för de flesta lärare. Dessutom har det tillkommit andra arbetsuppgifter än de för läraryrket traditionella. Även Utbildningsdepartementet, (2003) menar att lärarnas arbetsuppgifter under senare år förändrats inte endast i Sverige utan i många europeiska länder. Mann (2002) säger att nuförtiden verkar det som att lärarna tillbringar färre timmar till undervisning och mer tid till andra arbetsuppgifter. Bland det som har tillkommit nämns t.ex. administration och utvärderingsarbete och samtidigt har elevgrupperna blivit mer heterogena. Men den utökade mängden arbetsuppgifter har inte inneburit att lärarnas undervisningstid minskat, vilket inte minst är ett problem i de länder där undervisnings timmarna är reglerade. Det är möjligt att en minskning av undervisningstiden löser problemet med att lärarna arbetar för mycket. Men ekvationen går inte ihop. Lärarna jag intervjuat anser att det behövs mer tid till eleverna, undervisningstid i form av handledning. Samtidigt som lärarnas kringarbetsuppgifter ökat har samhällsutvecklingen fört med sig andra faktorer som gör att det krävs mer tid till arbete med eleverna för att dessa skall nå upp till de krav som ställs i skolan.

För att kunna ge lärarna ”mer tid” är konsekvensen av undersökningen enligt min mening att inte lägga på lärarna andra arbetsuppgifter än de som direkt handlar om arbetet med eleverna. Lärarna behövs som just lärare i skolan. Jag anser vidare att i stället för att lärare skall syssla med en massa kringarbetsuppgifter och administrativt arbete som inte ligger inom deras arbetsområde behövs andra yrkeskategorier i skolan, skolassistenter, som kan avlasta både rektorer och lärare med det administrativa arbetet.

5.7 Upplevelsen av arbete i relation till tid

Lärarna använder inte rasterna till paus utan lärarna i min studie ägnar tiden till att prata med elever, kopiera samt för och efterarbete. En av lärarna har aldrig suttit ner på en tio minuters rast och en annan hinner ibland dit fem minuter. I arbetet med och bland eleverna utanför klassrummet, på raster behövs annan pedagogiskt personal, exempelvis skolvärdinnor eller skolvärdar.

Lärarna arbetar mer än sin ordinarie arbetstid, tiden räcker inte till. Vad det sedan beror på är kanske svårare att förklara, olika faktorer påverkar naturligtvis och en av dem är säkert samhällsutvecklingen i stort. Ett ökat krav på professionalisering och intensifiering i läraryrket spelar en viss roll. När det gäller lärarens arbetstid och fördelningen eller upplägget av arbetstiden kan denna påverkas genom lokala överenskommelser. Det är alltså fullt möjligt för skolan och lärarna om man är överens med ledningen att förändra arbetstidssystemet och exempelvis införa semestertjänster. Även timplanen ger omfattande utrymme för lokala variationer. Schemat är också en ramfaktor och lokal angelägenhet och kan därmed påverkas av lärarna. Sen har vi ytterligare en ramfaktor som säkerligen spelar en av huvudrollerna, den ekonomiska faktorn. De omorganisationer som vid flera tillfällen skett på skolan är relaterade till ekonomi på olika sätt, bland annat i form av ett minskat barnunderlag och därmed en minskning i den ekonomiska tilldelningen.

Detta stämmer väl överens med vad Nordänger (2002) konstaterar i sin avhandling. Belastningen i läraryrket förefaller ha ökat när det gäller mängden arbetsuppgifter för de flesta lärare. Dessutom har det tillkommit andra arbetsuppgifter än de för läraryrket traditionella. Den ökande arbetsbelastningen har lett till att möjligheterna till pauser har minskat. Lärarna är tvungna att använda rasterna för att klara av nödvändiga kontakter med andra lärare och övrig personal.

I skolverkets rapport (1998) gör någon av lärarna reflektionen att skolans tidsbrist är en del av mentaliteten i samhället i stort. Den generella bilden lärare ger av sin arbetssituation handlar om tidsbrist, ökad arbetsbelastning och ett tryck på skolan att förändras. Tiden som problem, tiden som bristvara återkommer ständigt i samtalen med lärarna. Detta återkommer även delvis bland mina lärare som menar att det har blivit populärt att ha ont om tid och att tidsbristen hänger ihop med just mentaliteten i samhället. Ett exempel är nyheterna i TV,

samtidigt som en TV hallåa läser upp vad som hänt rullar en textremsa i rutan med andra nyheter.

Lärarna gör även en koppling till oreglerad arbetstid och en ökad arbetsbörda i form av beting ett arbete som skall utföras och som inte är i detalj specificerat, en intensifiering av lärares arbete.

En av lärarna ger tydligt uttryck för att ha kommit en bra bit i sitt eget förhållande till tid och har insett att det är viktigt att lära sig hantera sin tid (Jönsson, 2002). Det kan enligt läraren handla om att dra ner på kraven på sig själv, genom att göra rätt saker och kanske inte ta på sig för många extra arbetsuppgifter. Det är viktigt att själv må bra och trivas med den tid du har vilket innebär att vara nöjd med hur den används.

Något jag finner mycket intressant är hur olika lärare upplever tidsbristen. Vad är det som gör att några av lärarna förmedlar en känsla av att det är okej, verkar nöjda och har accepterat att tiden inte räcker till. Varför har alla lärarna inte samma kraftiga upplevelse av tidsbrist? Har det med ålder att göra? Yrkeserfarenhet? Familjeförhållande? När det gäller läraren som upplever arbetet hektiskt är det troligen flera andra faktorer som påverkar upplevelsen. Det kan vara stora krav från föräldrar, krav från ledningen, sig själv mm. Det är även viktigt att tänka på att i studien framkommer inget om lärarnas privata situationer, familjeförhållande eller ekonomi. För att få en ökad förståelse och fördjupad kunskap om vad det är som gör att en lärare upplever tidsbristen på ett visst sätt, krävs att jag studerar människan i sin helhet eller som Stensmo (1994) uttrycker det; - *"För att få en bild av människan måste man studera henne i hennes verksamheter i helhet"*.

Min uppfattning är att lärarna inte upplever tiden i klassrummet som en isolerad del av arbetet utan själva lektionen är en liten del i en helhet. Helheten är för lärarna den totala tiden som går åt till arbetet med eleverna, både den tid läraren tillbringar på skolan och den tid som läraren ägnar åt sitt arbete utanför skolan. Här är kanske en förklaring till att det varit svårt att få lärarna i intervjun att fokusera på arbetet i klassrummet.

6. SAMMANFATTNING

Denna uppsats behandlar hur lärare som arbetar i årskurs 5/6 upplever arbete i relation till tid och innehåll, möjligheter och begränsningar i klassrummet. Teoridelen inleds med en inblick i lärares arbetssituation internationellt för att sedan övergå till en genomgång av olika ramfaktorer. Sedan följer en genomgång av tidigare forskning först med inriktning på lärares upplevelse av tid och organisation utanför klassrummet sedan med inriktning på lärares upplevelse av tid och organisation i klassrummet. Teoridelen utmynnar i en preciserad problemformulering och i form av fyra frågor som bearbetas i studien med hjälp av intervjuer med tre lärare. Intervjuerna bandades och transkriberades för att sedan analyseras. Jag har i redovisningen av resultaten valt att lägga in vad jag fått fram i intervjuerna under olika kategorier. Dessa kopplar jag sedan ihop med teoridelen problemformulering och syfte i diskussionen. Arbetet i klassrummet utgörs främst av enskild handledning och genomgångar. Det som tar mest tid är enskild handledning och är det lärarna anser skall ta mest tid. Lärarna anser inte att dom hinner det dom vill hinna med. Tiden räcker inte till. Speciellt inte då det gäller den enskilda handledningen som lärarna vill ha mer tid till.

6.1 Fortsatt forskning

Lärarna upplever tiden och arbetet i klassrummet väldigt olika. Tiden i klassrummet är begränsad och det behövs vidare forskning om lärares behov av att få mer tid för enskild handledning av elever. Det som präglar skoldebatten är och har under en längre tid varit med fokus på negativa effekter och som jag nämner inledningsvis, talas det bland annat mycket om lärares brist på tid. Alltför sällan skrivs det om det som är positivt med skolan och om de lärare som verkligen trivs med sitt arbete. Jag har i min studie mött engagerade lärare som har förmedlat en känsla av att det är roligt att vara lärare. Jag har blivit nyfiken på vad det är som gör att lärare tycker arbetet är roligt. Det skulle därför vara intressant och även till nytta för skolforskningen att undersöka innebörden av tillfredställelsen av att vara lärare.

Referens

Ahlberg, Ann. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. (Specialpedagogiska rapporter nr 15). Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.

Alvesson, Mats., & Sköldberg, Kaj. (1994). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.

Aspelin, Jonas. (1999). *Klassrummets mikrovärld*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Berg, Lars-Erik. (2003). Den sociala människan: Om den symboliska interaktionismen I P. Månsson (red), *Moderna samhällsteorier, traditioner, riktningar, teoretiker* (ss 151-182) Stockholm: Prisma

Bjurwill, Christer. (2001). *A, B, C och D – vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Brante, Thomas., Andersen, Heine., & Korsnes, Olav. (2003). *Sociologiskt lexikon*. Stockholm: Natur och kultur

Burman, Mats. (2001). *Varför lämnar en del nytexaminerade lärare yrket tidigt?* C Uppsats Linköpings universitet Slöjdläraryrket. Estetiska institutionen. LIU-ESI-EX-01/6-SE

Dahllöf, Ulf. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Forskningsetiska principer (1999). < http://195.17.252.28/vrshop_pdf/etikreglerhs.pdf>
Hämtat 2005-04-17

Giddens, Anthony. (1998). *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur

Hargreaves, Andy. (1994). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur

Jackson, Philip. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers college press

Jönsson, Bodil. (2002) *Tio tankar om tid*. Stockholm: Brombergs

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

Lindqvist, Per. (2002). *Lärares förtroendearbetstid*. Malmö: Forskarutbildningen i pedagogik, lärarutbildningen Högskolan Malmö.

Lundgren, Ulf. (1972). *Frame factors and the teaching process*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Läraryrket (2004). *I rättan tid läraryrket utredning om arbetstid och arbetsorganisation*. Hämtad från <<http://www.lararforbundet.se/>> hämtad 2005-01-29

Magnusson, Annika. (2002). *Vad gör lärarna när de inte undervisar?* Studie av den reglerade arbetstidens undervisningsfria del, Universitetet i Tromsö, Gotlands kommun, Attraktiv skola

Malmström, Elisabet. (2002). *Kommunikation och identitet- om bild och pedagogik i ett sociokulturellt perspektiv*. Rapport, nr 3 från temat Vuxnas Lärande och Kunskapsbildning. Kristianstad: Högskolan

Mann, Thomasina. (2002). An Energy Crisis. *Teaching PreK-8*; Feb2002, Vol. 32 Issue 5, p8, 2/3p

May, Tim (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.

McGhan, Barry. (1995). School reform: Ain't 'bout nuttin' but time. *Clearing House*, Jul/Aug95, Vol. 68 Issue 6, p337, 2p; (AN 9509270904)

Månsson, Per. (2000). *Båten i parken introduktion till samhällsstudier* Stockholm: Prisma

Nilsson, Anders. (2003). *När och var arbetar lärare? En studie av lärares arbetssituation i dag och i framtiden*. Institutionen för industriell ekonomi och samhällsvetenskap. Luleå tekniska universitet.

Nordängers, Ulla. Karin. (2002). *Lärares raster innehåll i mellanrum*. Malmö: Forskarutbildningen i pedagogik, lärarutbildningen Högskolan Malmö.

Patel, Runa., & Davidson, Bo. (2003) *Forskningsmetodikens grunder - Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Rönnerman, Karin (red.) (2004). *Aktionsforskning i praktiken-erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2001) Visionerna finns, men inte tiden -46 lärare om nödvändiga och önskvärda villkor för utveckling och förändringsarbete i skolan. Rapport från skolverket 01:626.

Skolverket (2003) Tid för lärande. Skolverkets rapport nr 222. Nationella kvalitetsgranskningar 2001-2002

Stensmo, Christer. (1994). *Pedagogisk filosofi* Lund: Studentlitteratur

Stensmo, Christer. (1997). *Ledarskap i klassrummet* Lund: Studentlitteratur

Stevenson, Harold. W. (1998). Guarding teachers' time. *Education Week*; 09/16/98, Vol. 18 Issue 2, p52, 1p, 1bw.

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

Torper, Ulf. (1982). Tidsramar, tidsanvändning och kunskapsutveckling i den svenska grundskolan. Lund: Liber

Utbildningsdepartementet. (2003). Europeiska lärarens arbetsvillkor UO3.015 Faktablad <<http://www.regeringen.se/content/1/c4/28/23/df09cc4a.pdf> > Hämtat 2005-03-19

Utbildningsdepartementet, (1992). *Skola för bildning*. Statens offentliga utredningar 1992:94 Huvudbetänkande av läroplanskommittén Stockholm 1992

Wertsch, James. (1979). From Social Interaction to Higher Psychological Processes *Hum. Dev.* 22:1-2

Åsberg, Rodney. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder –och inga kvantitativa heller för den delen. Göteborgs Universitet, *Pedagogisk forskning i Sverige* 2001 årg 6 nr 4 s 270-292