

Högskolan Kristianstad

Pedagogik 61-80 p

Ht 2005

Kampen om tiden - hur lärare gör för att synkronisera tid och arbete

Författare: Eva Wennås Brante

Handledare: Lars-Erik Nilsson, Carola Aili

Fighting upon time- how teachers synchronise work assignments and time resources

**Author
Eva Wennås Brante**

**Tutor
Lars-Erik Nilsson
Carola Aili**

Abstract

Swedish schools are governed by goals and as a consequence of that teachers work is partly undefined. Lipsky (1980) shows that street-level-bureaucrats (teachers are included in this group) often are confronted with the dilemma that time is never sufficient, compared with the work assignments and policies. It's essential for teachers to define their work and organize their time so that time and work become synchronised. The articles aim is to understand how that synchronisation is handled. The synchronisation work is possible to study in collaboratory working teams. Data (tape-recordings), has been collected from 12 such meetings on a "gymnasium" (four teams, three meetings each). The analysis is drawing on positioning theory. The result shows that teachers frequently during the meetings put themselves and each others in either the position of a "time-protector" or the one of a "time-thief". Each position includes rights, duties and obligations which are examined in the article. In the discussion three aspects of the result are enlightened; how to protect your personal time in an efficient way, the strength of collective time-protecting and teachers awareness of their teacher-commission, but at the same time their inability to fulfil it, according to the conditions teachers work under as street-level-bureaucrats.

Key-words: teachers, undefined work, time, positions

KAMPEN OM TIDEN

-hur lärare gör för att synkronisera tid och arbete

Inledning och syfte

I den här artikeln belyses sju svenska gymnasielärares sätt att vid arbetslagsmöten synkronisera tid och arbete samt att därigenom försöka avgränsa arbetsuppgifter. I artikeln betraktar jag lärare som gräsrotsbyråkrater (jmf Lipsky, 1980 street level bureaucrats). Gräsrotsbyråkraters arbete karaktäriseras av direkt kontakt med ofrivilliga klienter och en relativt stor handlingsfrihet. Jag vill undersöka vilka dilemman lärare hanterar när det gäller arbetstid och arbetsuppgifter i ett samhälle med en decentraliserad, målstyrd skola och hur detta hanterande går till. Om det är så att lärare ständigt hamnar i dilemman när de ska förverkliga måldokument är det värt att studera hur de bemöter sådana situationer. I dag är de allra flesta svenska lärare organiserade i arbetslag. Dessa har ett handlingsutrymme i utformandet av arbetet vilket leder till diskussioner vid arbetslagsmöten omkring arbetsuppgifter. Arbetsuppgifter fördelas och kategoriseras inom arbetslaget. Rättigheten att kategorisera eller dela ut en arbetsuppgift är säkerligen ojämnt fördelad. Fokus i artikeln är de positioner som blir möjliga vid synkroniseringsarbete och vilka rättigheter och skyldigheter dessa bygger på. Syftet med studien och artikeln är alltså att analysera hur lärare gör för att synkronisera sin tidsanvändning inom arbetslag.

Artikeln är även en delrapportering från ett större forskningsprojekt kring hur lärare använder och organiserar sin undervisningsfria tid och villkoren för dessa organiseringsprocesser.¹

Bakgrund

I Europa närmar sig nu villkoren för arbetstider för lärare andra yrkens arbetstidsförhållanden och 40 timmars arbetsvecka för lärare blir allt vanligare. Det finns dock skillnader i organiseringen av arbetstider och arbetsuppgifter mellan länder som har ett centraliserat respektive decentraliserat skolsystem. Eurydice (Nätverket för information om utbildning i Europa; rapport IV, 2003) lyfter fram skillnaden mellan länder med ett starkt centraliserat styre (till exempel Tyskland, Belgien, Irland) där både arbetsuppgifter och arbetstider regleras i författningar och avtal, vilket leder till att lärarna på förhand vet vad de förväntas att göra. En decentraliserad skola (som exempelvis i Sverige, Danmark och Storbritannien) ger arbetsgivaren i form av kommun och skolledare stora möjligheter att styra och organisera både arbetstid och arbetsuppgifter för lärarna (Nätverket för information om utbildning i Europa; rapport IV, 2003). I Sverige sker det i hög utsträckning genom målbeskrivningar på olika nivåer. Hur lärarna når de politiskt beslutade målen stipuleras inte. Decentraliseringen kräver en hög grad av flexibilitet från lärarnas sida, då verksamheten vid upprepade tillfällen kan komma att korrigeras för att passa de lokala behoven. Arbetet är inte i

¹ Se publikationer inom projektet efter referensförteckningen

förväg definierat och preciserat. Lärarna måste själva väl känna till sitt läraruppdrag² och se till att det blir utfört. Rapporten från Eurydice (Nätverket för information om utbildning i Europa, rapport IV, 2003) visar att länder med högre grad av flexibilitet i yrkesutövandet för lärare i större utsträckning diskuterar hur man ska minska lärares arbetsbörda. Samma rapport omtalar att så stor del som 25 procent av lärarna i Sverige, Danmark och Storbritannien säger sig vara beredda att omedelbart lämna yrket. En så stor andel av lärarkåren har inte samhället råd att förlora. Denna studie bidrar med en pusselbit till förståelsen av lärares arbetsvillkor och hur de hanterar dem.

Skolreformer och andra förändringar

Tidigare undersökningar pekar ut några företeelser som bör nämnas här. I Sverige har flera stora reformer under de senaste två decennierna ägt rum (Richardsson, 2003), av vilka övergången från statligt regelstyrd skola till kommunalt målstyrd skola nog får räknas som den största. Lärare har idag svårt att avgöra om de utför sitt arbete tillräckligt och korrekt, vilket har visat sig resultera i att arbetet har en tendens att ständigt finnas i tankarna (Lindqvist, 2002). I andra yrkesgrupper med stora inslag av flexibilitet i sin yrkesutövning har man funnit att det finns en tendens att överarbeta, att aldrig sluta arbeta (Hansson, 2005). Arbetsbördan för lärare har dessutom intensifierats och förtätats under de senaste decennierna (Hargreaves, 1994; Day, 2000). Flera orsaker lyfts fram som en förklaring till intensifieringen, till exempel de alltmer heterogena elevgrupperna, ökat krav på arbete i lärarlag, deltagande i utvärderingar och ett kompetenskrav på IT-färdigheter hos läraren. Nya arbetsuppgifter som kommer till innebär inte att gamla tas bort. Lärare kan känna ett krav på sig att betrakta sig själva eller att bli betraktade som ambitiösa lärare (Nordäng, 2002). Hargreaves (1994) hävdar att en del lärare förväxlar intensifieringen med en professionalisering. De upplever sig inblandade i flera aktiviteter som berör deras yrke än tidigare och uppfattar det som att en ökad professionalisering har skett. Dessa lärare understöder i själva verket intensifieringen. En undersökning gjord bland svenska skolor som provat på att arbeta utan timplaner (Westlund, 2002) visar en tendens att ansvaret för skolan ”trycks neråt” i organisationen. Kommunen som ansvarsnivå minskar i betydelse medan den lokala skolan, arbetslaget och läraren får alltmer ansvar och därmed nya arbetsuppgifter (Westlund, 2002).

Tid i skolan

Till ovanstående kommer det faktum att skolans organisation med lektioner, raster och lov är så tidsorienterad. Arbetet definieras delvis via tidsbegrepp till exempel förtroendetid, mötestid och förberedelsetid. I denna tidskultur kommer lärare ofta att uppleva tiden som ”frihetens fiende” (Hargreaves, 1994 s. 107), som något som hindrar dem från att genomföra arbetet på det sätt de vill (Hargreaves, 1994). Att få tiden att räcka till för att utföra arbetet på ett sådant sätt som det beskrivs i läroplanerna framstår för många lärare som omöjligt. Efter en tid i yrket upptäcker lärare att mer än lektioner behöver planeras och organiseras (Stukát, 1998; Lindgren, 2003). Lärares upplevelse av sin arbetssituation kan dock variera. Det finns lärare som sällan upplever stress (Aili, 2005), trots samma arbetsbörda som övriga lärare och det finns lärare som vittnar om

² Läraruppdraget –hur lärarna förstår och talar om det uppdrag som de uppfattar är deras. Det är inte säkert att lärare talar om och förstår uppdraget identiskt lika. I artikeln förhåller vi oss till läraruppdraget som till en members category, det vill säga här utgår ifrån hur lärare talar om uppdraget i materialet. Huruvida uppdraget i hög eller låg grad överensstämmer med styrningen är dock en annan fråga

att de upplever att de är i ständig tidsbrist (Hargreaves, 1994; Gannerud, 1999) och att arbetet aldrig känns avslutat (Lindqvist, 2002).

I arbetslivet är tid dessutom en handelsvara mellan arbetsgivare och arbetstagare. Att arbeta innebär bland annat att arbetstagare säljer sin tid till arbetsgivare. Arbetsgivaren å sin sida har, när väl ett arbetstidsavtal är slutet, arbetstagaren till sitt förfogande under den överenskomna tiden. Många arbetstagare idag utför arbete av sådant slag att arbetsgivaren inte har arbetstagarens arbete under direkt kontroll. Istället förväntas arbetstagaren ensam och tillsammans med kollegor till en del själva forma och styra arbetet, vilket också innebär att de själva ska synkronisera arbete och tid.

Att avgränsa arbetsuppgifter och definiera handlingsutrymme

De arbetsförhållanden som råder för lärare stämmer överens med de förhållanden Lipsky (1980) har visat råder för gräsrotsbyråkrater; direktkontakt med klienter och en relativt stor handlingsfrihet i sin dagliga verksamhet. En gräsrotsbyråkrat förväntas driva arbetet på ett sätt som tar hänsyn till klienternas individuella förutsättningar, till organisationen, till resurser, till lagstiftning och policyprogram. Den råvara gräsrotsbyråkrater arbetar med är människor (Hasenfeld, 1992), vilket gör arbetet komplext. I förväg vet vi inte hur människor kommer att reagera. Det mesta arbetet en gräsrotsbyråkrat utför sker utan direkt insyn från överordnade. För lärare innebär det att de i den målstyrda skolan har ett handlingsutrymme där de ges visst utrymme att själva organisera och planera sin tid och sitt arbete, så att målen uppnås. På ett övergripande plan finns avtal om arbetstid och liknande, men då en stor del av ansvaret för skolans verksamhet idag skjuts ner till arbetslagen sker där en mikrokamp om tiden och hur den ska organiseras. Det är denna kamp om tiden som är föremål för analys i artikeln.

I handlingsutrymmet finns med andra ord en viss frihet, eller självständighet, något som ligger inbyggt i ett målstyrt system. Samtidigt är lärarna styrda av politiska beslut och att uppfylla de mål som gäller för deras verksamhet. Denna motsättning mellan styrning och självständighet (Aili, 2002) måste de hantera, till exempel vid tillämpningen av de beslut som fattats högre upp (Lipsky, 1980). Det går inte heller att bortse från att resurstilldelning och faktorer som ofrivilliga klienter eller oförutsedda arbetstoppar har en betydelse för vad som sker i handlingsutrymmet. Lipsky har i sin forskning fokuserat på tillämpningen av besluten samt försökt att förklara vad det beror på att politiskt fattade beslut förvanskas och modifieras på gräsrotsnivå. Den här förvanskningen leder till att den politik som fastslagits i riktlinjer och policyprogram inte alltid når medborgaren (Lipsky, 1980).

Lärares arbete som gräsrotsbyråkrater

Att vara en gräsrotsbyråkrat innebär, som ovan nämnts, att man är involverad i att upprätthålla politiskt beslutad verksamhet eller verkställa politiskt beslutade reformer. Arbetet utförs ofta ansikte mot ansikte med den enskilde medborgaren. Gemensamt för gräsrotsbyråkrater är att de har en stor arbetsanhopning och ständigt för små resurser, vilket tvingar gräsrotsbyråkrater att hantera dilemman som uppstår till följd av det (Lipsky, 1980). Ett exempel på ett dilemma kan vara att när tillgängligheten till service ökar ser fler hjälpsökande möjlighet att få stöd och flera söker den service som institutionen erbjuder. Inrättas flera specialpedagogtjänster ser flera elever

eller föräldrar möjligheten att söka hjälp och stöd och trycket på lärarna lättar således inte, tiden räcker ändå inte. Liknande fenomen existerar inom andra street-level-bureacracy-agencies som till exempel sjukvården, polisväsendet med flera. Lipsky talar vidare om ett omöjligt arbetsuppdrag, vilket kan exemplifieras med att gräsrotsbyråkrater bör bemöta varje klient som en individ med en unik livssituation. I och med det höga antal klienter varje gräsrotsbyråkrat möter under den begränsade tid en arbetsdag utgör samt de krav på effektivitet som finns så är det i praktiken omöjligt (Lipsky, 1980). En arbetssituation där detta tydligt kan studeras är lärarnas arbete i arbetslag. I arbetslaget förs diskussioner om vilket arbete som ska och inte ska utföras, hur arbetstiden ska räcka till och hur tiden ska användas, till exempel hur lärare ska hantera elevärenden utan att slukas av dem. Enligt Lipsky känner sig individen inom en street-level-bureacracy-agency ofta ansvarig för de resursproblem som finns inbyggda i systemet, då gräsrotsbyråkrater i mötet med klienten för det mesta står ensam. I linje med det är det inte svårt att förstå att läraren stundtals prövar att slå vakt om sin tid gentemot kollegor och avhända sig vissa arbetsuppgifter. När en ny³ arbetsuppgift kommer upp på agendan på arbetslagsmötena uppstår en förhandlingssituation kring arbetsuppgiften och arbetstiden. Om en lärare avhänder sig en arbetsuppgift innebär det att någon annan får plocka upp den eller att den förblir ogjord. Genom att studera hur samtalen kring arbetsuppgifterna förlöper kan vi öka vår förståelse för hur lärarna bemöter dilemmat mål – resurs.

Arbetstidsvillkor och arbetslagsarbete

De svenska lärarnas arbetstider regleras i arbetstidsavtal⁴ mellan arbetsgivaren och lärarnas fackliga organisationer på såväl central som lokal nivå. Dessutom finns det allmänna regler om arbetstider i arbetsmiljölagen. Lärararbetet i sig är i huvudsak målstyrt. Det innebär att lärarna själva, dels gemensamt på skolorna och dels enskilt själva, måste bestämma vad de skall arbeta med och hur (Skolverket, 2003). Många skolor styr formen för hur det gemensamma arbetet skall gå till. En sådan form är arbetslag, där lärare från olika ämnen samverkar kring arbetet med en grupp gemensamma elever (Björn, Ekman Philips & Svensson, 2002; Stedt, 2004). Arbetslag har vuxit fram dels utifrån ett behov och dels utifrån ett förändringstänkande under en 30-årsperiod i Sverige. Numera är det praxis med arbetslag som organisationsform på de flesta svenska skolor (enl. P-I de la Motte vid Skolverket, personlig kommunikation, oktober 2004). Forskning kring samverkan i olika former av team har utgått från att team är funktionellt och att det råder konsensus kring samarbetet och att olika deltagares intressen och kunskaper kompletterar varandra. I den statliga utredningen Växa i lärande (SOU, 1997:21) omtalas arbetslag som en kraft vilken med sin samlade kompetens ska kunna skapa nya pedagogiska miljöer. Det kan ses som talande för hur arbetslag presenteras i offentliga dokument, det vill säga som en grupp lärare som kompletterar, stödjer och utvecklar varandra samt verksamheten. En äldre studie kring arbetslag (Granström & Olsson, 1987) bygger på statistik beräknad utifrån 43 arbetslagsprotokoll från 20 olika arbetslag och visade att två områden dominerade innehållet: 30 procent av ärendena var elevomsorgsärenden och 30 procent lärarnas egen arbetssituation. Ahlstrand (1995) har observerat fyra arbetslag under 34 möten och fann att frågor som rörde lärarnas egen

³ Med ny arbetsuppgift menas inte att den aldrig tidigare blivit utförd, utan ny ska förstås utifrån att den förs upp till diskussion och att det görs synligt att det är en arbetsuppgift, vilken tar tid.

⁴ Lärare har en årsarbetstid på 1767 timmar, utlagda som en ferietjänst. Av dessa timmar är 1360 st reglerade, dvs läraren ska stå till arbetsgivarens förfogande. Resten, ca 400 timmar, utgör lärarens förtroendearbetstid. Inom arbetstiden ska alla arbetsuppgifter rymmas.

arbetssituation behandlades i 11 procent av ärenden som fanns på dagordningen och i 28 procent av de ärenden som aktiverades under mötets gång. En senare studie av arbetslag som arbetade med skolår 0-9 undersökte mötessamtalens innehåll genom att mäta antalet ord i procent av totala antalet ord (Ohlsson, 2004). Det visade sig att under de 13 studerade mötena ägnades den största delen, 24 procent av innehållet, till att diskutera det egna arbetslagets rutiner och organisation. Det vill säga frågor om vad man skall göra, hur det skall göras, när och av vem. Den näst största delen, 21 procent av innehållet, handlade om att man vidareförmedlade information utifrån, diskuterade skolans ledning och utveckling eller sin egen arbetssituation. Planering av gemensam undervisning upptog knappt 10 procent av innehållet. Annat som man ägnade sig åt i arbetslaget var planering av gemensam utflykt eller annan aktivitet med eleverna, planering av gemensamt föräldramöte, planering av särskild gemensam åtgärd för elever, samtal om undervisning och samtal om elever.

Sammantaget visar de över tid refererade studierna att en ansevärd del av arbetslagsmöten ägnas åt att diskutera och fatta beslut om vad som skall göras, hur det skall göras och när det skall göras; man behandlar frågor som rör arbetets organisering. Sannolikt rör en del av dessa frågor arbetstid, tidsbrist och tidsprioriteringar. Utrymmet den här typen av frågor har på arbetslagsmöten kan ses som ett uttryck för att läraren har ett handlingsutrymme varinom arbetet fortlöpande ska formas. I all verksamhet där arbetet som ska utföras inte är färdigdefinierat kommer det alltid att uppstå diskussioner kring vad som ska göras och inte göras och hur mycket tid man ska lägga på olika uppgifter. I denna artikel visas på sambanden mellan lärarnas upptagenhet av frågorna kring arbetets organisering och lärarnas yrkesvillkor såsom varandes gräsrotsbyråkrater.

Positioneringsteori och Lipskys teorier i samspel ger en metod

Lipskys studier av arbetets organisering leder bland annat fram till ett konstaterande att gräsrotsbyråkrater omformar policys i mötet med klienter. Olika mekanismer och strukturer, som gräsrotsbyråkraterna inte är medvetna om, styr deras handlande. Det kan till exempel vara olika hushållningsstrategier, på grund av knappa resurser, som byråkraten känner sig tvingad att ägna sig åt. Exempel på hushållningsstrategier är att placera klienter i kö på olika vis, att rutinisera arbetsuppgifter, att bara arbeta med dem som man bedömer har bäst chans att lyckas med mera. Lipsky (1980) slår fast att detta sker, jag vill se hur det går till när det sker. Hur löper samtalen lärarna emellan när man till exempel bestämmer sig för att inte arbeta med att höja en elevs betyg? Vad händer mellan lärarna när lärarna ska fullfölja måldokument kring exempelvis elevdemokrati? Genom att analysera samtalen under arbetslagsmöten vill jag studera samspelet mellan lärarna och hur de handskas dels med uttolkningen av sitt läraruppdrag och dels hur de synkroniserar tid och arbete. Positioneringsteorin erbjuder här ett instrument för den förståelsen. Som analysinstrument är den en inkännande och försiktig metod som följer analysen dit den leder (Apter, 2003). Positioner brukar beskrivas som en utvidgning av Goffmans mera statiska rollbegrepp (Harré & van Langenhove, 1999). Det ska förstås som att en position är mera rörlig än en roll, en position plockas upp under talakten. En roll kan man kliva in i förväg, det är inte möjligt med en position på samma vis, eftersom positioner uppstår i samspel mellan människor. Harré och van Langenhove (1999) menar också att man kan se förhållandet mellan 'roll' och

'position', som det mellan 'färg' och 'röd'. Begreppen är med andra ord besläktade med varandra, men täcker in olika nivåer av ett fenomen.

Ett samtal är ett intrikat och komplext bygge. Varje yttrande och hur det uppfattas och tas emot leder vidare till nästa yttrande. Personer ges eller ger sig själva rättigheter och skyldigheter via yttranden (Harré och van Langenhove, 1999). Att upprätthålla en position blir begränsande för ditt handlande genom de rättigheter och skyldigheter som förknippas med den. Rättighet ska här förstås som krav du kan ha på andra och skyldigheter som krav andra kan ställa på dig utifrån positionen (Harré & van Langenhove, 1999). Varje deltagare i ett samtal känner in ett "borde" i samtalet eller som Linehan och McCarthy (2000) uttrycker det "a sense of "oughtness" (s. 442). De hävdar att genom positioner kan vi börja förstå "the moment to moment oughtness" (s. 442) i relationerna mellan deltagarna i exempelvis ett samtal. Positioneringsteorin kommer på så vis närmare lärarnas handlande än genom att bara kategorisera dem som innehavare av olika roller eller enbart analysera deras beteende utifrån Lipskys teorier.

Förutom yttranden så spelar även handlingar in vid analys av samtal. Att ta en viss plats kan indikera en viss position, vem som hanterar datorn under mötets gång en annan position (Ljung-Djärf, 2004). Analysen i föreliggande artikel stannar vid yttranden och hur de formar positionerna. För att nå syftet med artikeln, det vill säga visa hur lärarna gör för att synkronisera sin tidsanvändning inom arbetslaget, undersöks vilka rättigheter och skyldigheter som möjliggör att man kan få inflytande eller hindrar möjligheter till inflytande över arbetet. Hur går det till när ett krav på utförandet av en arbetsuppgift avvisas eller accepteras, vilka rättigheter och skyldigheter används? Någon föreslår en arbetsuppgift och ibland tas den emot, ibland inte.

Inom positioneringsteorin beskriver man de olika rättigheterna, skyldigheterna och förpliktelserna som ett kluster (Harré & van Langenhove, 1999) kring en position. Jag har försökt att urskilja klustret av rättigheter och skyldigheter som mina empiriskt genererade positioner för med sig, för att därmed göra det möjligt att följa spelet mellan lärarna kring en arbetsuppgift. Klustret och de empiriskt genererade positionerna presenteras utförligt i nästa del av artikeln.

Det finns tre aspekter av positioner som är viktiga för analysen. De är att positionerna är 1) konstituerande 2) relationella och 3) intentionella (Harré & van Langenhove, 1999). Konstituerande på så vis att vad individer gör och säger och vad som framstår som möjligt att göra och säga struktureras genom de rättigheter, skyldigheter och förväntningar som uppfattas i ett visst sammanhang. Med det menas inte att sammanhanget är något som påverkar individen utan att sammanhanget är en förutsättning för olika sätt att handla. Positioner är också relationella, vilket har stor betydelse för min empiritolkning. Den position en lärare ger en annan lärare innebär samtidigt att den första läraren positionerar sig själv på något vis. Den intentionella aspekten av positionen innebär att handlingar och yttranden har en avsikt, om än omedveten. Någonstans vill man något med sitt yttrande.

Dataunderlag och analys

Fyra arbetslag på en gymnasieskola har lämnat tolv bandinspelningar från sina arbetslagsmöten under höstterminen 2003. I varje arbetslag finns det lärare som har deltagit i den större studien, LAP-projektet⁵. De lärare som anmält sitt intresse att delta i LAP-projektet genomgick en fortbildning vid Kristianstad Högskola. De har dessutom haft träffar med projektledarna kring insamling av empiri inom projektet. Lärarna har fått muntliga instruktioner att spela in arbetslagsmöten med syftet att forskarna ska kunna klarlägga hur lärare planerar sin undervisningsfria tid. De har ombesörjt inspelningar av tre på varandra följande möten. Vid avlyssning märktes en tendens att glömma bort bandspelaren allteftersom. De sista mötena i en serie på tre blev mera avslappnade och inga kommentarer till ”avlyssnaren” fälldes längre. Inga namn finns uppgivna förutom de förnamn de eventuellt råkar säga till varandra. De namn som nämns i analysen är utbytta. Vissa elever nämns vid namn, även deras namn är självklart utbytta. Alla mötena ägde rum inom en tidsrymd på två månader under höstterminen 2003. Mötena har en fastlagd mötestid på måndagsmorgnar och varierar i tidslängd mellan en till en och en halv timme. Några punkter är fasta och återkommer på dagordningen varje möte. Det är förra mötets protokoll, arbetslagets ekonomi samt elevärenden. Ordförande och sekreterare skiftar från gång till gång, en dagordning uppsatt på arbetsrummet fylls på mellan mötena, ett antal punkter kommer till under mötet. Under ett flertal möten ”tittar” rektor in, till synes opå kallat.

Alla bandinspelningarna har avlyssnats och sammanfattande anteckningar gjorts i ett första skede. Ljudkvalitén var av skiftande art, då man talar i munnen på varandra samt att det klirras med kaffekoppar. Stundtals är det omöjligt att urskilja vad som sägs, vissa arbetslag verkar dessutom ha haft tillgång till sämre teknik. Vid ett arbetslags möten finns en nyanställd lärare med. Denne ställer många frågor kring arbetstiden och arbetsförhållandena. Det arbetslaget har dessutom, på uppdrag av politiker i besparingssyfte, infört ett nytt arbetssätt året innan empirin samlades in, vilket ger avtryck i deras diskussioner. Arbetssättet innebär att eleverna är lektionsfria en dag i veckan, de förväntas då istället att studera via intranätet. Sammantaget gjorde det att diskussionerna från de mötena gav mycket material där lärare talar om arbetets organisering. Materialet kunde därmed användas för att undersöka hur lärarna tar emot nya arbetsuppgifter. Detta arbetslags tre möten var dessutom av förhållandevis god ljudkvalité. De har transkriberats och samtalen har sedan analyserats med hjälp av positioneringsteori. Arbetslaget bestod av tre män och fyra kvinnor. Alla var inte närvarande var gång, men med hjälp av sammanhanget var det möjligt att identifiera personerna. Från två av mötena finns dessutom ett kortfattat mötesprotokoll medskickat, vilket styrkt avlyssningen och minskat på tolkningsmöjligheterna.

Under en serie av tre möten från ovannämnda arbetslag tas 77 punkter upp. De faller isär i två grupper; planerade punkter som stått på dagordningen i förväg och spontana punkter som dyker upp under mötet. De planerade punkterna är 39 till antalet och de spontana 38 stycken. Rektor tar initiativet till fem av de spontana punkterna genom att besöka mötena, men övriga 33 härrör från lärarna och tycks uppstå ad-hoc.⁶ Bland de 33 ämnesområdena framstår det genom ordvalet som

⁵ Ett större forskningsprojekt kring hur lärare använder och organiserar sin undervisningsfria tid och villkoren för dessa organiseringsprocesser. Denna artikel är en delrapportering från LAP-projektet.

⁶ Ad-hoc –arbete, enligt Jonsson (2005), innebär att arbetet sker med kort tidsfrist och av olika anledningar är oplanerat i tid och rum.

att lärarna har reflekterat över dem i förväg, men valt att inte lyfta upp dem på dagordningen. När arbetslagsmötets diskussioner berör området för reflektionen, tar läraren upp den ändå: ..”apropå det här med att skola in, till flexibelt lärande, så tycker jag att det är viktigt att dom inte får allt på en gång”. De spontana punkterna accepteras i alla förekommande fall utom två, vilket visar att detta agerande är något välkänt och tillåtet för lärarna. Det visar också att mötena mera har karaktären av vanliga gruppsamtal med ett fritt flöde av samtalsämnen än mötessamtal, där en strikt dagordning tillämpas (Milles, 2003).

Resultat

Resultatdelen är upplagd så att först presenteras de två empiriskt genererade positionerna. Därefter följer en översikt i tabellform. De huvudsakliga rättigheter och skyldigheter som bygger upp de empiriskt genererade positionerna redovisas sedan och illustreras genom utdrag från materialet. Avsnittet avslutas med två tabeller som beskriver det kluster som positionerna utgör.

Tidsvakter och tidstjuvar

Vid analysen av mina data med positioneringsteorin såg jag att två positioner återkommande tas upp under samtalens gång när det är aktuellt att fördela arbetsuppgifter. Jag kommer här att visa att lärare intar positioner varifrån de kan dela ut eller föreslå nya arbetsuppgifter (tidstjuv) samt att lärare intar positioner varifrån de kan hålla emot eller säga nej till mer arbete (tidsvakt). Jag kommer att kalla dessa positioner för tidsvakter respektive tidstjuvar. Hur deras respektive rättigheter och skyldigheter ifrågasätts av lärarna själva utgör min analys.

En orsak till att ständigt nya arbetsuppgifter förs in på agendan är att det är oklart vem arbetsuppgifterna tillhör. En ström av arbetsuppgifter presenteras på mötena, samtidigt som det finns ett motstånd hos lärarna mot att acceptera alla de föreslagna arbetsuppgifterna. Under mötena sker det därför en förhandling om vem som ska utföra dem. Det uppstår en kamp om tiden mellan enskilda samt mellan enskilda lärare och arbetslaget.

En position är ett komplext mönster, en sammansatt helhet av rättigheter, skyldigheter och krav som förknippas med positionen. Tillsammans bildar de ett kluster, vilket utgör positionen (Harré & van Langenhove, 1999). Att identifiera de rättigheter och skyldigheter som individer använder sig av vid tidsvaktande och tidstjuvande är med andra ord nödvändigt för att i nästa led identifiera hela klustret. Analysen presenterar först positionerna på ett övergripande plan, sedan några exempel på grupperingar av tidsvaktande och tidstjuvande, vilka exemplifieras med empiriutsnitt och avslutningsvis delar av klustren.

De huvudsakliga rättigheterna och skyldigheterna för de två positionerna ses nedan. Dessa gäller hela tiden, det analysen gör är att allteftersom ytterligare och mera förfinat definiera dem.

Tabell 1. Rättigheter och skyldigheter för tidsvakt och tidstjuv

	TIDSVAKT	TIDSTJUV
RÄTTIGHETER	Begränsa/ifrågasätta antalet arbetsuppgifter så det verkar rimligt att hinna med dem.	Tala om vad tiden/din tid ska användas till.
SKYLDIGHETER	Motivera varför man tillåter sig att välja bort eller till en arbetsuppgift.	Motivera varför man har anspråk på andras eller sin egen tid.

Det problematiska och samtidigt intressanta med positionerna är att de är beroende av och samspelande med varandra. Rättigheterna hos tidsvakten är de som uppstår som ett ”svar” på tidstjuveriet, det vill säga att om inte tidsvakten hävdar sina rättigheter hade tidstjuven inte funnits som position.

Tidstjuven för ofta någon annans talan eller refererar till ett tidigare samtal den har haft med till exempel en förälder eller rektor. I och med att tidstjuven ger sig rättigheten att fälla sitt yttrande har den öppnat för att andra positionerar den som just tidstjuv. Observera att i nästa sekvens kan tidstjuven mycket väl inta positionen tidsvakt. Eftersom individers handlingar begränsas av rättigheter, plikter och skyldigheter som de uppfattas, så antas eller påtvingas individen i ett visst sammanhang (Harré & van Langenhove, 1999) att agera på ett förutbestämt sätt. På mikronivå innebär det att individer känner sig ”tvingade” att vakta sin tid när de uppfattar att någon annan försöker tjuva den. På makronivå är det en följd av den arbetssituation de befinner sig i, till exempel det odefinierade arbetet och målen som ska uppnås med de knappa resurserna. Det finns egentligen ingen anledning till varför lärarna inte ska utföra sitt läraruppdrag, men i de avlyssnade situationerna blir det tydligt att de inte förmår förverkliga alla mål. Här, i mikrosituationerna, måste de hantera dilemmat mål-resurs. Ett sätt att göra det blir just att vakta tiden. Det visar sig att tidsvaktens rättigheter ofta står i motsättning till läraruppdraget. Skyldigheten blir därmed att motivera avsteget från läraruppdraget.

Hur man vaktar tid

För att komma närmare en förståelse av klustret som utgör positionen tidsvakt har jag brutit ner de övergripande rättigheterna och skyldigheterna till grupperingar av liknande sätt att utöva rättigheterna. De exemplifieras av empiriutsnitt. Grupperingarna är: att hänvisa till tidsaspekter, att tillsammans stå enade mot utomstående, att göra sig av med arbetsuppgifter.

– genom att hänvisa till tidsaspekter

Tidsvaktandet kan ske både i grupp och individuellt. Lärare kan vakta sin egen individuella tid, till exempel när en arbetsuppgift bara berör den individen. Vissa rättigheter framstår då som mera framgångsrika än andra när målet är att vinna kontrollen över sin egen tid. Att använda sig av rättigheten ’jag är stressad’, för att avsäga sig en uppgift, fungerar inte i den här studien. Att istället använda sig av det mera yrkesmässiga ’jag är fullbokad’, fungerar dock.

Exempel 1:

Arbetslaget har fått en kallelse till skolkonferensen. Att vara representant på den innebär att gå på två möten per termin. Flera har sett kallelsen men ingen verkar veta vem som är representanten. Arbetslaget måste utse en representant.

1:441 M3 Eftersom du har fått den så är du väl kallad.⁷

1:442 Kv3 Ja, jag trodde att ni alla hade fått den.

1:443 Flera Nej.

1:444 Kv1 Du är utsedd att representera här i skolkonferensen och det har, det görs vid den där allmänna personalkonferensen som är vid starten av varje läsår.

1:445 Kv3 Det gjorde vi för ett par år sen, tror jag, och då hade jag Kristina som suppleant, och sedan så bestämde vi ett år därefter att det gick runt på oss.

1:446 Flera Mm

1:447 Ordf. Jag har varit på en konferens.

1:448 Kv1 Det kan man ju egentligen inte göra, för att det är ju ((ohörbart)) sitta i denna konferens, som är då ((ohörbart))

1:449 Kv2 Och det behövs kontinuitet.

...

1:468 Kv1 ..man måste ju vara insatt i bakgrunden, vad som har hänt och så

1:469 Ordf. Vem är det som är utsedd till att vara representant?

....

1:472 M3 Berit är väl en bra representant.

1:473 Kv1 Ja, absolut.

1:474 Kv3 Ja, men då, jag vet inte, jag känner mig stressad.

1:475 Kv2 Hon ska vilja det också

1:476 Kv3 Jag känner mig så stressad och ((ohörbart mumlar)) vet inte, om jag ska..

...

1:499 Kv3 Är det någon som känner sig villig, tycker det skulle vara intressant att vara med i skolkonferensen, avstår jag gärna min plats.

1:500 Ordf. Jag har fullt upp.

...

1:503 M3 Du kan väl ta det i år, Berit, så kan vi..

1:504 Kv1 Så kan vi byta sen.

1:505 Ordf. Ska vi skriva det, Berit, hon är utsedd detta året och att vi..

1:506 Kv2 Ja, hon, Berit får först säga ja

1:507 Ordf. Berit får utse en efterträdare sen.

...

1:529 Ordf. Ja. Kan vi lämna punkt åtta, skolkonferensen, du känner att du klarar av det på torsdag?

1:530 Kv3 Jag känner mig tvingad.

1:531 Sekr. Berit och Kristina, som ordinarie och suppleant, fortsätter läsåret ut, var det rätt uppfattat?

Samtalet pågår under flera minuter, varav ovanstående är en komprimerad variant. Kv3 (Berit) verkar uppfattas av de övriga som den som ska gå på mötet, men hon vaktar sin tid, hon är inte villig att omedelbart ta på sig uppgiften. Hon använder sin rättighet som tidsvakt, att begränsa arbetsuppgifter, genom att påpeka att det är bestämt att de ska turas om. Det förkastas av Kv1 och Kv2, vilka här blir tidstjuvar och använder tidstjuvens rättighet, att tala om vad någon annan ska använda sin tid till genom att tala om vikten av kontinuitet. Ordföranden blir också en tidstjuv och föreslår att Kv3 ska fortsätta att vara representant. Kv3's försök att få de andra att lyssna på henne lyckas inte. Tidsvaktens skyldighet är att motivera varför hon inte tar arbetsuppgiften. Kv 3 uppger stress som orsak (1:476): *”jag känner mig så stressad och ((mumlar)) vet inte. Om jag ska..”* Ingen svarar på hennes uttalande, det verkar vara en skyldighet man kan negligera. Vem är inte stressad? Den ger inga rättigheter att slippa uppdraget, tidstjuvarnas framförda rättighet att

⁷ Siffrorna anger vilket av de tre mötena yttrandena kommer fram samt vilket yttrande i ordningen det är.

fullfölja ansvaret med kontinuitet väger tyngre. Ordföranden vaktar sin tid genom att använda sig av skyldigheten att motivera varför inte han ska ta det här uppdraget. Han undviker ordet ”stressad” och väljer istället orden (1:500) ”*jag har fullt upp*”, vilket verkar gångbart. Mot slutet av sekvensen börjar man tala om Berit (Kv3) som om hon inte var närvarande. Berit misslyckas med sitt tidsvaktande. *Varför* hon inte vill ha uppdraget vet vi inte, det vi kan se är att Berits försök att vakta sin tid genom att använda sig av stress fungerar inte.

-genom att tillsammans stå enade mot utomstående

När tidstjuven ställer krav på arbetslaget/lärarna som kår, sker tidsvaktandet kollektivt och lärarna försöker skapa konsensus i sina diskussioner. Pronomet ’vi’ blir frekvent och samtalet kan ses som ett gemensamt byggande av staket mot tidstjuvarna. Här studeras hur lärarna gör när de väljer att bortse från lärares befintliga arbetsuppgifter, så som de framgår av styrdokument och förordningar. Ett exempel är när en lärare tar upp frågan om stödundervisning till elever. En självklar rättighet, men lärarna vet också att behovet kan vara omätligt. De vaktar sin tid och hänvisar till rättigheten att avgöra när behovet finns och rättigheten att hävda att deras schema är fullt.

Exempel 2:

1:315 Kv2 Hur fungerar stöd? Är det att du tar, finns det lektioner att bara bolla med, är det andra lärare som går in eller vad är extra stöd?

1:316 Kv1 Ja, det är det ingen som egentligen vet på riktigt alltså...

..

1:319 Ordf. ..i sin tjänst och det finns ju inte och det här måste man ju också avgöra själv, har jag tid att lägga tio timmar extra på mina elever, jag menar ((ohörbart)) medel finns ju inte där att frigöra, utan vi är ju här för ((ohörbart)) här behöver man ju göra ett överläggande själv

1:320 Kv2 Mm

1:321 Ordf. För behovet hos eleverna är stort, jag menar där finns ju hur mycket som helst du kan göra, jobba med..

Här finns ingen närvarande som lärarna vaktar sin tid mot, utan det viktiga blir att enas om att de har rätt att säga nej då behovet är omätligt. Tidsvaktandet går ut på att hitta en gemensam linje som kan tjäna som en rättighet framöver när de står ensamma i mötet med en klient.

- genom att kollektivt göra sig av med arbetsuppgifter

Ett sätt för lärarna att vakta sin tid är att försöka göra sig av med arbetsuppgifter, som de upplever inte ”ligger på deras bord”. Frågan om vart arbetsuppgifterna egentligen hör besvaras inte i artikeln.

Exempel 3:

Lärarna pratar om vem som ska ordna en grenkontakt till deras arbetsrum.

1:943 M 3 Man ska inte behöva gå till och be för ((ohörbart)) för småttiga

1:944 Ordf. Nej, men ibland är det så att det är ingen som gör det till en

1:945 Kv 2 Nej, men om han har det!

1:946 Kv 3 Men vi ska inte behöva gå så här ((ohörbart))

1:947 Kv 1 Man, då vänjer sig ledningen vid att vi klarar det själva ((ohörbart))

Tidsvaktandet sker här kollektivt, det är ”vi” som inte ska behöva. Rättigheten är en smula oklar, men en tolkning är att lärarna tycker att arbetsuppgiften på något vis är under deras nivå. Det lärarna gör när de vaktar sin tid från att gå och hämta kontakter kan även ses som att de värnar

om sitt yrkes särdrag. De har svårt att se att denna arbetsuppgift ligger på dem, de har andra uppgifter att utföra.

Hur man tjuvar tid

Även här har jag brutit ner de övergripande rättigheterna och skyldigheterna i grupperingar kring utövandet av tidstjuvens rättigheter - att tala om vad andras tid ska användas till. Grupperingarna är: att hänvisa till styrdokument och regler, att man vill tillgodose andras krav samt att ge sig tolkningsföreträdare vad gäller prioritering av arbetsuppgifterna.

- genom att hänvisa till styrdokument och regler

För att få igenom sina krav på andras tid används referenser till styrdokument och policyprogram. Mera stödundervisning måste organiseras då det står i skollagen att alla lärare ska göra sitt yttersta för att eleverna ska nå målet godkänt.

Exempel 4:

2:57 Kv 1: för att äh det är faktiskt så att öh vi är skyldiga å å se till, nej, skolan är skyldig att se till att eleverna får stödundervisning. Å jag märker ju nu, jag har haft elever i ettan som har bett om stöd hela tiden och fram till nu så det jag har gjort i ettan det är att jag har ställt mig till förfogande för två flickor som har kommit två gånger, och fått hjälp, med vissa saker som de har pekat på. Och sen har jag ju haft deducations stödmaterial. Det är ju ett tilläggsmaterial, skulle jag snarare ville säga, till boken, än ett direkt stödmaterial. För dom eleverna som har lite svårt med det här, det blir ju, för en del av dom så blir det ju, lök på laxen att de ska behöva gå in och bekanta sig med IT och hitta och dom kan inte koppla upp sig hemifrån heller, för det är en rätt tung sajt, så att man får ha bredband, så jag öh, skulle ju vilja att det organiseras på nåt sätt, jag vet inte hur vi ska göra.

I det här exemplet lutar sig tidstjuven mot styrdokument i sitt försök att tjuva tid till stödundervisning. Observera att det inte handlar om att få mera resurser utan att organisera tiden annorlunda så att den räcker till fler. När Kv1 först använder sig av tidstjuvens rättighet att tala om vad tiden ska användas till ”*vi är skyldiga att se till*” inbegriper hon även sig själv då hon använder pronomet vi, men hon korrigerar sig till att ”*skolan är skyldig*”. En tidstjuv kan i och för sig stjäla tid från sig själv, men framförallt är det andras tid som tidstjuven vill styra över eller ta i anspråk på något vis. Kv1 slutar sitt långa yttrande här med att ”*jag öh skulle ju vilja att det organiseras på något sätt, jag vet inte hur vi ska göra*”. Hon har tagit initiativet till att lyfta frågan om deras skyldighet att ordna stödundervisning, men hon visar att hon inte tänker ordna det själv ”*hur vi ska göra*”. I det här fallet lyckas hon stjäla tid, det verkar svårt för lärare att vakta sin tid mot ”*vi är skyldiga, skolan är skyldig*”.

- genom att vara ombud för andras krav

Positionen tidstjuven aktualiseras exempelvis när utomstående anser att de har rättighet till lärarnas tid eller hur tiden ska disponeras. Utomstående är inte närvarande vid arbetslagsmötena, utan det är en lärare som för deras talan, antingen på eget initiativ eller på uppmaning av någon. Rektor, politiker, föräldrar, elever eller andra lärare visar att de anser att de har rättighet till lärarnas tid och att lärarna har en skyldighet att ställa upp deras krav. Självklart har rektor, föräldrar och elever rättigheter att ställa krav på lärarna och hur lärarna disponerar sin arbetstid. Konflikten uppstår på grund av att lärare arbetar under de speciella villkor som råder för gräsrotsbyråkrater, vilka har redogjorts för tidigare. Tidstjuven blir till en tidstjuv i lärarens/lärarnas ögon när läraren avvisar kravet tidstjuven ställer på läraren.

Exempel 5:

En mamma önskar att lärarna ska hjälpa hennes son till ett bättre betyg samt att lärarna ska se till att han kommer in till skolan på de dagar då eleverna har flexibelt lärande via Internet.

1:586 M3 Men hon ville gärna att vi lägger upp ett program för han speciellt, så han når MVG och vi stöttar honom.

1:587 Kv? Men han kan inte nå MVG, han är ju, han är bara G i svenska, han kan inte stava och han lägger inte ner jobb och ((ohörbart))

1:588 Flera ((de pratar i mun på varandra, ohörbart))

1:589 Rektor Det är rent omöjligt detta, alltså killen gör bra, han presterar, men vad mer ska vi göra?

1:590 M3 Det försökte jag säga till henne, vi kan inte, om ni inte kan få honom till att gå upp om onsdagarna och jobba med detta, så kan ju inte vi göra det, vi kan ju hjälpa honom med

Lärarna uppfattar mamman som en tidstjuv. De vaktar sin tid genom att avsäga sig den här arbetsuppgiften, som de uppfattar som omöjlig. Deras skyldighet som tidsvakt är att tala om varför de inte ska göra den och det lärarna säger är att pojken inte har möjlighet att nå det betyget. Deras skyldighet enligt styrdokument, att föra honom till betyget G är redan uppfyllt. Nu vill de inte ägna honom mera tid. Den här händelsen kan också ses som ett exempel på det Lipsky (1980) omtalar som en hushållningsstrategi; att välja de fall som man har störst chans att lyckas med framför de svårare fallen.

- genom att ge sig tolkningsföreträdare vad gäller prioritering av arbetsuppgifterna

En tidstjuv kan också uppstå inom den egna tiden. En lärare kan ha planerat att utföra ett visst arbete, till exempel läsa igenom ett antal portfolios, men blir avbruten av sig själv via sina tankar eller en yttre impuls och gör en omprioritering av sina arbetsuppgifter, vilket innebär att den läraren har stulit tid från sig själv. Vanligare är dock att ”min prioritering drabbar dig” eller att en lärare blir tillsagd att prioritera på ett visst sätt.

Exempel 6:

M3 talar om för Kv3 hur hon ska arbeta nu när de har systemet med flexibelt lärande.

2:1152 Kv3 Bäst hade det känts om man ändå hade haft kanske två kortare lektioner, så att man hade träffat dom två gånger

2:1153 M3 Men jag har sagt till dig hur du ska utnyttja intranätet där

2:1154 Kv3 Ja visst

2:1155 M3 Dom ska komma med sina recensioner där ((ja visst)) det du vill, analyser av dikterna ((jovisst)) och allt det här

2:1156 Kv 3 Jo visst. Det gör dom också, men det är ändå så mycket sånt där direkt, när man har litteraturen till exempel, man går igenom en dikt och man bollar den ju mellan sig, det blir ju inte samma sak.

I exemplet ovan använder M3 sig av tidstjuvens rättighet att tala om vad, i det här fallet, undervisningstiden ska användas till (2:1153) ”*jag har ju sagt till dig hur du ska utnyttja intranätet där*”. Kv3 använder tidsvaktens rättighet att begränsa/ifrågasätta antalet arbetsuppgifter. Hon accepterar inte omedelbart M3’s prioritering av arbetsuppgifter, hon vill vara kvar i det hon är van vid, det vill säga verkliga möten med eleverna. Tidstjuvens prioritering väger dock tungt, eftersom lärarna i arbetslaget har accepterat att arbeta på det av politikerna anvisade sättet.

Vid fördelning av extrauppdrag, som till exempel att gå på kvällsmöten, kan lärare positionera sig som tidstjuv genom att hävda att deras tid är viktigare än andras. Det kan ske genom att tala om alla andra förtroendeuppdrag läraren har, hur mycket undervisning den gör, hur många elever

som drar och sliter i läraren och så vidare. Därmed åligger det inte dem att gå på mötet. Det implicerar att en kollegas tid är mindre viktig eller fullbokad och att kollegan ”får ta det”.

Ett kluster av rättigheter, skyldigheter och plikter utgör positionen

Det är lärarnas skyldighet att utföra sitt arbete, men även möjligt för lärarna att till viss del reglera omfånget och arten av arbetsuppgifterna genom att ett handlingsutrymme finns på grund av målstyrningen av skolan. Det är tydligt att tidsvaktens skyldigheter samt tidstjuvens rättigheter härstammar ur läraruppdraget. ”Punkterna” på dagordningen startar i diskussioner kring läraruppdraget, som det uppfattas av de närvarande lärarna, det vill säga att det behandlas som en members category. De exempel på rättigheter som tidsvakter har nedan härrör från yttranden i empirin. Tidsvaktens skyldigheter kan i samtliga fall sammanfattas med den översta rutan i uppställningen nedan, vilken faller tillbaka på den huvudsakliga skyldigheten på sidan 8, ”motivera varför man tillåter sig att välja bort eller till en arbetsuppgift”. Från de övergripande rättigheterna och skyldigheterna och grupperingar kring dem har jag nu gått ett steg närmare och studerar klustret, för att ytterligare visa i hur många olika situationer och på olika vis positionerna existerar.

Tabell 2. Kluster av rättigheter och skyldigheter; tidsvakt.

TIDSVAKT	RÄTTIGHETER	SKYLDIGHETER	LÄRARUPPDRAGET
Genom att hänvisa till tidsaspekter	Tvinga individerna att bli en grupp	Motivera varför man väljer att i det konkreta fallet bortse från läraruppdraget	Ge eleverna individuell behandling
	Avvisa elever för att få tid till rast, gå på lektion osv		Vara tillgängliga för samtal
	Kalla elever till samtal när det passar läraren		Genomföra samtal med elever om undervisningsresultat o dyl
	Samtalstider med föräldrar läggs ut av läraren på tider som passar läraren		Genomföra och vara tillgängliga för samtal
	Man måste själv avgöra om man har tid med nya arbetsuppgifter, hur man värderar sin tid		Acceptera beordring av tjänstgöring, vilket kan innebära att ta på sig flera undervisningstimmar
	Sjukskriven kollega hinns ej med, ”inne i ett hjul”		Samarbete med kollegor
Tillsammans stå enade mot utomstående	Ignorera elevers åsikter med hänvisning t professionalism och yrkeserfarenhet		Verka för elevinflytande och elevdemokrati
	Först kräva elevers närvaro och engagemang		Föra eleverna till målet godkänt
	Inte vårt jobb att få hit dom (=eleverna)		Finnas på plats när eleverna kommer till lektionerna
Göra sig av med arbetsuppgifter	Avgöra när behov av stödundervisning finns		Ge stödundervisning vid behov
	Ska inte behöva springa och hämta saker, det är vaktmästarens arbete		Att undervisa, inte förvalta (Lärarnas uppfattning är att det inte ingår i deras uppdrag

			att hämta papper, köpa grenuttag och liknande. Om det går att hitta belägg för det i styrdokument låter jag vara osagt för tillfället.)
	Tar för mycket tid att beställa kontorsmateriel – verkligen vårt jobb?		Organisera den praktiska sidan av arbetet så att det fungerar

Tidstjuvarna i tabellen nedan är lärare, som under arbetslagsmötena tar upp de punkter som här återfinns under rubriken rättigheter, vilka i sin tur emanerar ur läraruppdraget. Lärarna är ibland budbärare från till exempel föräldrar, ibland tar de upp punkterna utifrån egna reflektioner och tankar.

Tabell 3. Kluster av rättigheter och skyldigheter; tidstjuv.

TIDSTJUV	RÄTTIGHETER	SKYLDIGHETER	LÄRARUPPDRAGET
Hänvisar till styrdokument	De måste få stödundervisning	Motivera varför eleven ska få stöd o vem som ska göra det	Föra eleverna till målet godkänt
	Rektor ger order, hänvisar till reglementen och bestämmelser	Motivera varför de ska följas	Följa förordningar och reglementen
Vara ombud för andras krav	Stötta föräldrar	Motivera inför kollegorna varför föräldrarna ska erhålla hjälp	Samarbete med hemmet
	Ordna elevrepresentanter till olika grupper	Motivera nödvändigheten av att ordna representanterna	Elevdemokrati och elevinflytande ska främjas
Tolkningsföretråde	Leta efter och hitta nytt material när hälften av undervisningen ska ske via nätet	Gamla läromedel fungerar inte i en nätbaserad kurs, alltså måste de hitta nya	Hålla sig ajour och uppdaterad med ny teknik och nya arbetsformer
	Talar om en speciell fråga som alla ska ta upp på utvecklingssamtalen.	Ta reda på hur elever och föräldrar uppfattar det nya undervisningssättet.	Utvecklingssamtalen ska vara en dialog mellan hem och skola

En tidstjuv kan mycket väl uppfatta sig själv som en ansvarstagande, engagerad och professionell lärare (jämför med lärarna som förväxlar intensifiering med professionalisering). En tidstjuv har inte intentionen att vara tidstjuv, den ser att ett arbete bör göras eller har blivit ombedd att ordna något. Reaktionen från övriga i samtalet avgör om yttrandet leder till positionen tidstjuv eller ej. Det händer att övriga lärare uppfattar tidstjuvens rättigheter och skyldigheter som så välgrundade i läraruppdraget att tidstjuvens tjuvande accepteras.

Diskussion

I artikeln beskrivs hur lärare positionerar sig som tidsvakter och tidstjuvar för att synkronisera tid och arbete vid arbetslagsmöten och de förhållanden som leder fram till positionernas existens. I det här avsnittet kommer jag att lyfta fram och diskutera tre aspekter av resultatet; 1) det individuella vaktandets varierande framgång 2) det kollektiva vaktandets omfattning och funktion samt 3) lärarnas förtrogenhet med läraruppdraget.

Lärare arbetar med att genomföra politiska beslut, vilka det politiska systemet har försökt att fatta i konsensus. Det är det politiska systemets strävan är att inte riva upp hela organisationen vid eventuellt maktskifte. Konsensusbesluten har förmodligen inneburit kompromisser för politikerna och på sikt kan det leda till en otydlighet i styrningen (Lipsky, 1980). Det finns en risk att en retorik som det inte finns resurser till utvecklas. När målen och resurserna inte stämmer överens kommer det att diskuteras och bli till samtal under arbetslagsmötena. För läraren gäller det att trots otydligheten fullfölja besluten. Som en komplikation till otydligheten i styrningen kommer att lärararbete har otydliga gränser. Under arbetslagsmöten och den planering som sker där aktualiseras frågor om tidsanvändande, både direkt och indirekt, som en aspekt av arbetsuppgifterna. I en mening sker det ibland också en kamp mellan arbetslaget och icke närvarande personer eller grupper. Lärarna argumenterar för varför de inte ska utföra ett visst arbete och varför andra istället ska utföra arbetet. Dessa andra kan vara andra lärargrupper, det kan vara elever, föräldrar, politiker eller skolläda. Det kan vara hela arbetslaget men även läraren som individ som reagerar på arbetsuppgifter och tidsåtgång.

Det individuella vaktandets varierande framgång

När lärarna vaktar sin tid som individer och kampen står mellan två individer i arbetslaget, är det mera verkningsfullt och ger större effekt att säga att man är fullbokad, har fullt upp och liknande än att tala om att man är stressad. Vad är då skillnaden mellan att vakta sin tid med yttrandena 'jag känner mig stressad' och 'jag har fullt upp'? 'Jag känner mig stressad' är en känsla, det är något subjektivt och kan bero på individens oförmåga att hantera sitt arbete. 'Jag har fullt upp' indikerar att individen är efterfrågad och fullbokad, det verkar omöjligt att skaka fram tid till de här mötena. Det kan i och för sig också bero på oförmåga att hantera sitt arbete att man blir så fulltecknad, men enligt Lipsky (1980) visar gräsrotsbyråkrater att de är fulltecknade för att på så vis slippa nya arbetsuppgifter. Det verkar fungera här. Med andra ord så gäller det att vakta sin tid med professionen i fokus istället för privatlivet/känslorna i fokus. Tidsvaktarklustret som finns i exempel 3 är tydligt, där förekommer flera sätt att vakta sin tid.

Positioner är intentionella, vilket ger en extra dimension till tidstjuven. I empirin framstår tidstjuvens intention vid flera tillfällen, om än omedveten, som att egentligen vakta sin egen tid. Vid de tillfällen när kampen om tiden står mellan individer ligger blir detta tydligare än när ett kollektivt vaktande sker. I exempel 3 vaktar tidstjuvarna sin tid, just genom att de försöker tjuva Berits tid. Deras intention må vara omedveten, men får ändå den funktionen. Detta är även ett exempel på positionernas relationella karaktär, hur man genom att positionera någon annan själv får en position.

Det kollektiva vaktandets omfattning och funktion

Kollektivet/arbetslaget har en stark ställning. Gannerud (1999) påtalar i sin avhandling att kvinnor oftare än män betraktar sin tid som "kollektiv", i bemärkelsen en tid andra kan göra anspråk på. Att se på tiden på det viset öppnar också för att prioritera samarbete och arbetslagsformer. I dagens svenska skola är yrket kvinnodominerat. Mitt undersökta arbetslag bestod av tre män och fyra kvinnor. Arbetslagen i materialet verkar dessutom delvis fungera som en enande kraft, där lärarna sanktionerar det ena eller andra förhållningssättet. De vaktar i stor utsträckning sin tid gemensamt och formar därmed sitt arbetslags gränser för det egna arbetet. Arbetslaget sätter upp normer för sitt arbetslags arbete. Grann-arbetslaget kan lösa problemen på ett annorlunda vis. Det här kollektiva vaktandet ruckar på bilden av den ensamme läraren, som stänger dörren om sig och sitt arbete, men faller väl in i bilden som Westlund (2002) tecknat av timpanelösa, decentraliserade skolor. Hon menar att lärarna kommer att arbeta kollektivt i lärarlag som en följd av en decentraliserad organisation. Individens handlingsutrymme krymper, medan lärarlagets ökar i och med att flera arbetsuppgifter hamnar på lokal nivå (Westlund, 2002). Trots att den timpanelösa skolan inte var införd vid insamlandet av empirin, ser man ändå tendenser åt det hållet, då Sverige redan har en starkt decentraliserad skola.

Lärarnas nära förtrogenhet med läraruppdraget

Läraruppdraget är välkänt av lärarna. Deras dagordning och deras positioner härstammar i rakt nedstigande led därifrån. Tidstjuven använder läraruppdraget som argument för tjuvande medan tidsvakten försöker hitta skyldigheter till varför läraruppdraget i detta fall kan negligeras eller inte ska utökas. Diskussionerna har läraruppdraget som utgångspunkt, även om det inte är uttalat. Problematiken ligger inte i att lärarna inte vet vad de ska göra, utan i att de inte förmår fullfölja det enligt intentionerna. Lipsky (1980) har visat att det i princip är omöjligt för gräsrotsbyråkrater att utföra sitt arbete i enlighet med policydokument och riktlinjer så länge gräsrotsbyråkrater inte har kännedom om problematiken som är inbyggd i strukturen och dess konsekvenser. I empirin syns det tydligt hur lärarna försöker jämkä sitt läraruppdrag (målet) mot resurserna. Det finns en kärna i läraruppdraget bestående bland annat av undervisning, betygssättning, utvecklingssamtal, vilka är reglerade i tid och rum. Det ifrågasätts aldrig i empirin att de uppgifterna ska utföras och det förhandlas inte om dem. Runt omkring kärnan svävar de andra uppgifterna. De flesta av lärarna framstår som förtrogna med dem, trots att de inte på samma vis är reglerade i tid och rum. Alla vet att elevdemokrati är ett mål att uppnå, men hur och när ska det ske?

Det lärarna gör när de positionerar sig som tidsvakter är att utöva rättigheten att inte fullfölja sitt läraruppdrag eller att begränsa det och motivera varför. Man kan tänka sig att en tidsvakt kan vakta av professionella skäl också. Vid situationer där tidstjuvarna uppenbarligen försöker tillföra arbetsuppgifter som ligger utanför läraruppdraget kan tidsvaktandet ses som ett sätt att slå vakt om yrkets kärna. Den tidigare refererade forskningen kring arbetslag, visade på en stor upptagenhet av diskussioner kring arbetets organisering. Resultaten i artikeln pekar i samma riktning, men ger också en indikation på innehållet i diskussionerna; lärarna känner väl till läraruppdraget, men de kan inte alltid lösa dilemmat mellan målen och resurserna. De behöver diskutera hur dilemmat ska lösas.

Slutord

Syftet med studien var att analysera hur lärare gör för att synkronisera sin tidsanvändning inom arbetslaget mot de förhandenvarande arbetsuppgifterna. Det har framkommit av resultatet att lärare använder sig av olika positioner med tid som en gemensam faktor. Lärarna blir av omständigheterna tvingade att både vakta och tjuva tid från varandra och sig själva. Jag vill hävda att tidsvakts- och tidstjuvspositioner är nödvändiga positioner på arbetsplatser där delar av arbetet formas av yrkesutövarna själva. Jag ser positionerna och samspelet mellan dem som nödvändiga för lärare för att klara av arbetet i den alltmer decentraliserade svenska skolan. Via vaktande och tjuvande sätter de gränser för sitt arbete, något som är av högsta prioritet för att kunna hantera ett flexibelt arbete (Hansson, 2004). Det vore naturligtvis önskvärt att resurserna var i bättre samklang med målen, så att dilemmat mål-resurs inte var ett dilemma. Lipsky (1980) menar att sådana dilemman är inbyggda i systemet men att det blir möjligt att bemöta dem annorlunda och på ett bättre sätt om gräsrotsbyråkraterna är medvetna om de förhållanden som råder för gräsrotsbyråkrater. Med denna artikel hoppas jag att jag har bidragit till en sådan medvetenhet.

Referenser

Ahlstrand, E. (1995). *Lärares samarbete – en verksamhet på två arenor. Studier av fyra arbetslag på grundskolans högstadium*. Linköping: Linköpings universitet, Pedagogiska institutionen.

Aili, C. (2002). *Autonomi, styrning och jurisdiction. Barnmorskors tal om arbetet i mödrahälsovården*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.

Aili, C. (2005, mars). *Breaks for stress and breaks for rest-a study of teachers' work breaks*. Paper presenterat vid Nordisk Förening för Pedagogisk Forsknings (NFPPF) 33:e kongress, Oslo, Norge.

Apter, M. (2003). Motivational Styles and Positioning Theory. Ingår i R. Harré & F. Moghaddam (Eds.), *The Self and Others. Positioning Individuals and Groups in Personal, Political and Cultural Contexts*. (Chapter 2). Westport, CT: Praeger

Björn, C., Ekman Philips, M., Svensson, L. (red) 2002. *Organisera för utveckling och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Day, C. (2000). Stories of change and professional development: The costs of commitment. In Day, C., Fernandez, A., Hauge, T. & Møller, J. (Eds.). *The life and work of teachers. International perspectives in changing times*. (ss. 109-129). London: Falmer Press.

Eurydice. (2004). Keeping teaching attractive for the 21st century. (*Report IV*).

Online: <http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/en/FrameSet4.htm> (hämtad 2005-09-25)

Gannerud, E. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning – om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Granström, K. & Olsson, K. (1987). *Arbete i arbetslag och arbetsenheter inom grundskolan*. Rapport 1987:1. Linköping: Linköpings Universitet, Tema Kommunikation.

Hansson, M. (2004). *Det flexibla arbetets villkor – om självförvaltandets kompetens*. Stockholm: Gotab.

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

Harré, R., & van Langehove, L. (Eds.). (1999). *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Malden, USA: Blackwell.

Harré, R. & Moghaddam, F. (Eds.). (2003). *The self and Others. Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts*. Westport, CT: Praeger.

Hasenfeld, Y. (1992). *Human Services as complex organisations*. Newbury Park Calif: Sage.

Jonsson, A. (2005). *Ad hoc-arbete i lärarvardagen med IKT som intention och realitet*. . Kristianstad: Kristianstads Högskola: Beteendevetenskapliga institutionen.

Lindgren, U. (2003). *Nya lärares upplevelser av arbetsplanering och mentorskap under ett år. En intervjustudie från Umeå kommun*. Umeå: Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet.

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

Linehan, C. & McCarthy, J. (2000). Positioning in Practice: Understanding Participation in the Social World. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 30 (4), 435-453.

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

Ljung-Djärf, A. (2004). *Spelet runt datorn. Datoranvändare som meningsskapande praktik i förskolan*. Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.

Milles, K. (2003). *Kvinnor och män i möte: en samtalsanalytisk studie av interna arbetsmöten*. Stockholm: Almqvist & Wiksell international.

Nordänger, U. (2002). *Lärares raster. Innehåll i mellanrum*. Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.

Ohlsson, J. (2004). Arbetslagsmötet – hur används det? Ingår i J. Ohlsson (Red.). *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. (ss.81-101). Lund: Studentlitteratur.

Richardson, G. (1999). *Svensk utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. 2003. *Grundskola för bildning – kommentar till läroplan, kursplaner och betygskriterier*. Skolverket och CE Fritzes AB, Västerås.

SOU 1997:21. *Växa i lärande. Förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år*. Delbetänkande av Barnomsorg och skolkommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Stedt, L. 2002. *Samarbete och kollektivt lärande. Hur lärare organiserar samarbete i den vardagliga praktiken*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Stukát, S. (1998). *Lärares arbetsplanering under och efter utbildningen*. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.

Westlund, I. (2003). *Gränslöst arbete – inom vissa gränser: lärares och rektorers uppfattning om arbete utan timplan i grundskolan*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.

Texter producerade inom projektet

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

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

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

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

Lindgren, U. (2003). Mentorskap för nyblivna lärare – behövs det och hur kan det i så fall organiseras? Paper presenterat vid Rikskonferens i Didaktik vid Högskolan i Gävle 13-14 november, 2002. Ingår i en konferensrapport, som kan beställas via Högskolan i Gävle.

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

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

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

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

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

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

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

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

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