

PRIORITERINGSKOMPETENS

- Konkurrerande välfärdsprinciper och nya krav på lärarprofessionen

Carola Aili och Katrin Hjort

Många undersökningar pekar på att lärare upplever en ökande arbetsbelastning. Forskning om lärares arbete har de senaste 30 åren beskrivit utvecklingen i termer av intensifierat arbete och ökad komplexitet. Stress som följd av hög belastning har länge rapporterats omfatta omvårdande professioner, och lärararbete omfattas i hög grad av detta problem. (Arbetslivsinstitutet, 2004; Gustavsson, Kronberg, Hultell & Berg (2007; Kyriaco, 1980; Sarfatti-Larsson, 1980; Troman & Woods, 2000). Som förklaring har forskarna pekat på den aldrig sinande strömmen av reformer som drabbar skolan och som inte sällan kombineras med sparbetning. Reformerna och nya sätt att organisera arbetet tycks, enligt forskningen, ha lett till ökade oklarheter kring lärares arbete (Brante, 2008) och till att det blir allt svårare för lärare att arbeta med en sak i taget (Brante, 2009). Ett önskat intermitterat, sönderhackat, arbete ökar pressen på lärarna (Aili, 2007).

I denna artikel vill vi argumentera för hur man samlat kan förklara lärarnas pressade arbetssituation. Vi vill se den ökade arbetsbelastningen i ljuset av förändringarna av de fält varinom skolan befinner sig. De otaliga reformerna som drabbat skolan har i de nordiska länderna ägt rum inom ramen för specifika sätt att tänka och tala om välfärd. Även om vi idag ser liknande förändringar av skolan i stora delar av västvärlden, så sker förändringarna mot lokal nationell skolhistorik, som varierar. I de nordiska länderna har skolan växt fram inom ramen för det vi kallar välfärdsstaten (Briggs, 1961; Esping-Andersen, 1990; Rothstein, 1998). De förändringar som årtionden av skolreformer skapat, menar vi, har fått som konsekvens att det nu existerar fyra olika välfärdsstatsrationaliteter, som alla tar plats och tvingar sig på lärarna i konkreta vardagliga arbetssituationer vilka i sig skapar en ökande arbetsbelastning, vid sidan av de olika nya arbetsuppgifter som reformerna skapat för skolpersonalen.

Den traditionella välfärdsstatsmodellen, som dels ska fungera som social kompensation, dels garantera den sociala jämlikheten konkurrerar idag med nya sätt att förstå välfärd som social service och social investering. Det betyder, att lärarna konfronteras med flera olika konkurrerande krav om vilka arbetsuppgifter de ska utföra, vilka överordnade hänsyn som ska tas och vad som ska prioriteras när man inte hinner med allt. Lärarna blir placerade i, vad man kan benämna som ett spänningsfält eller snarare korstryck. Många och motsägelsefulla krav trycker

lärarna mot olika håll samtidigt. Det ställer krav på att lärare utvecklar nya kompetenser och förmågor och på att lärarkåren utvecklar nya kunskaper.

Artikeln bygger på empiriskt material från svenska och danska studier som genom observationer, intervjuer och enkäter har undersökt arbetet i förskola, grundskola och gymnasieskola.

Förskollärare i korstryck

Vi börjar med en illustration som vi skapat från studien i en dansk förskola, där vi låter en fiktiv förskollärare kallad Kirsten, svara på frågan om vad som är viktigast.

Förskolelärare "Kirsten": Vad är viktigast? Att bli stående stilla på lekplatsen och hålla Jonas i handen medan han vaknar så stilla efter sin sovstund. Att ge sig tid till att prata med Sofies mamma om hennes nya arbete, när hon kommer och hämtar Sofie? Eller kanske är det bättre att använda tiden på att lägga fotona av bilderna barnen målat i konstverkstaden på nätet så att de kan dokumentera för föräldrarna hur de arbetar med läroplanstema "Kultur och Kulturella Uttrycksformer"?

Men så är det ju också förberedelsen till skolstartssamtalet, som ska föras med Joakims mamma i morgon. Schemat med, vad Joakim "kan", "nästan kan" och "kan med hjälp" ska ju fyllas i. Förvisso är Joakim en stor och ansvarstagande kille och det är inte något tvivel om att han kan starta skolan efter sommaren, men föräldrarna har rätt att få en bedömning av hans utveckling. Som tur är står rektorn, Lisbeth för det rapportschema, som ska rymma förskolans handlingsplaner för de kommande 4 månaderna. Handlingsplanerna ska beskriva läroplansteman, ämnen, och aktiviteter samt uppsatta kvalitetsmål. Dessutom ska de innehålla en redogörelse för hur aktiviteterna ska dokumenteras och vilka utvärderingsmetoder som ska användas. Som rektor är det ju hon som är ansvarig för utvecklingsarbete och utvärdering av läroplanen och för att dokumentera att de valda pedagogiska metoderna uppfyller uppställda mål. Scheman sänder hon in till kommunens konsulent, som samlar dem, så kommunen får ett underlag för sin evaluering av de olika förskolornas arbete. Men visst en hel del av detta arbete vill ju rektorn också diskutera

med oss i personalgruppen, så vi blir ju indragna i det, även om hon har huvudansvaret.

Förskoleläraren Kirsten står i en situation, där hon ska lösa många olika arbetsuppgifter på en gång och i hög grad är det hon själv som är ansvarig för att det blir gjort och att allt blir tillräckligt bra gjort. För det första ska hon ta sig an lille Jonas. Han är ofta ur gängorna, när han vaknar efter middagsluren, och om man inte tar lite extra hänsyn till honom, blir han sur och irriterad resten av eftermiddagen. Det är inte så bra, för då får han svårt med att bli indragen i de andra barnens lek och just han har stort behov av att bli en del av gemenskapen. Han talar inte så bra och är ett av de barn som blir hämtat sist om eftermiddagen. Så Kirsten försöker kompensera det med att ge honom lite extra trygghet och omsorg. Han kan då komma i form för att kunna ingå på samma villkor som andra barn i gruppen. Hon vill inte heller komma i en situation där hon riskerar att ödelägga en fungerande lek genom att försöka få de andra barnen att acceptera en avig Jonas.

Men så är det också Sofies mamma. Kirsten vill gärna tala med henne. Hon är god och trevlig. Kirsten brukar dock undvika att tala med andra vuxna över huvudet på barnen. Det är att visa bristande respekt för barnen, som hon lärde på lärarutbildningen, berättar hon och påpekar att hon också vet att det är viktigt att föräldrarna upplever en god service från förskolans sida, så hon är osäker på om hon ska prata med Sofies mamma när hon samtidigt är med barnen. Kirsten berättar att många föräldrar pendlar till storstan för arbete och om föräldrarna väljer att ta barnen med till någon annan förskola längs med pendlingsvägen så riskerar den lilla förskolan på landsbygden att stängas, så det är viktigt att föräldrarna känner att personalen har tid för dem, menar Kirsten, och därför tycker hon att det är extra viktigt att berätta hur deras barn haft det under dagen eller att bara prata en stund om hur de har det.

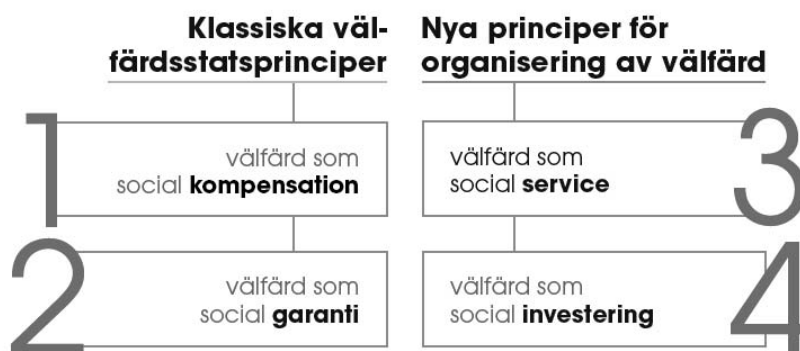
Till alla dessa avvägningar lägger sedan Kirsten också de många nya krav från kommunen om att dokumentera och evaluera förskolornas arbete med barnens lärande. De danska förskolorna styrs sedan 2004 av en lag om att de danska förskolorna ska ha läroplaner. Sedan 2007 är de danska förskolorna skyldiga, enligt särskild förordning, att dokumentera och utvärdera att de valda pedagogiska metoderna uppfyller de uppställda målen. För närvarande är det förskolan själv som formulerar läroplanen och det är föreståndaren som har ansvaret. Kommunstyrelserna godkänner och utvärderar arbetet med planerna. Kirsten måste hitta ”barnfri” tid för att förbereda skolstartsamtalen med Joakims mamma i morgon. Det kan bli svårt, för de är bara två vuxna kvar fram till stängningstid. Men det är nödvändigt, för förskolan måste i sin planering också skapa tid för möten med rektor, och arbetslagsledare om handlingsplaner och evaluering, så att institutionen kan dokumentera att den arbetar effektivt.

Denna ganska vanliga eftermiddag ska Kirsten alltså inte bara prioritera mellan konkurrerande arbetsuppgifter. Hon ska också hantera en räkka dilemman mellan konkurrerande principer för förnuft, som konkurrerar om att sätta dagordningen

för hennes arbetsinsats. Vilken är den viktigaste hänsyn, hon ska ta? Hänsyn till ”den svage” – det barn, som är mest utsatt? Hänsyn till barngruppens gemenskap? Hänsyn till föräldrarnas upplevelse av att få en god service? Hänsyn till kommunens strävan efter att bevisa att förskolan är en god investering? Kirsten kan med andra ord sägas vara placerad i ett korstryck mitt emellan olika konkurrerande dagordningar för välfärdsarbetet. Hon kan inte göra allt samtidigt, men hon kan inte heller ignorera några av de krav, som riktas mot henne. Vad hon än väljer att göra, riskerar hon att det är något som hon inte gjort ”gott nog”.

Konkurrerande välfärdsmodeller

I de nordiska länderna kan vi i dag identifiera fyra olika konkurrerande förståelser för vad välfärd är och hur den ska organiseras. Den klassiska nordiska välfärdsmodellen bygger på två principer, den ena kompensatorisk, den andra kopplad till medborgerliga rättigheter och skyldigheter, lika för alla. Men denna modell konfronteras i dag med de nya förståelser av välfärd som social service respektive social investering. (Andersen & Larsen 2004; Esping-Andersen, 1990; Pedersen 2006; Petersen, Petersen, Holm & Petersen, L (Red.) (2007), Principerna kan sammanfattas i följande rubriker:



Principerna går att identifiera i reformarbete och politisk debatt som olika sätt att ”tala” om välfärd, och ute i verksamheterna som olika sätt att ”göra” välfärd. Det vill säga; verksamheterna får olika innehåll och form beroende på vilket sätt att se på verksamheten som personalen är en del av (Hjort, 2008; Knudsen, 2007). Det som intresserar oss här är vad som händer ute i verksamheterna. De skilda principerna representerar skilda grundidéer för hur kvalitet i skola, vård och omsorg ska förstås. Dessa idéer tar med nödvändighet plats också i det vardagliga arbetet för olika yrkesutövare eftersom de inte kan undgå att förhålla sig till dem.

Vi ska nu titta närmare på hur de skilda välfärdsprinciperna kan komma till uttryck i förskola och skola, för att sedan ge ytterligare en konkret illustration från vardagligt lärararbete.

Välfärd som social kompensation. Den kompensatoriska principen har inneburit att samhället ställt upp för de mest behövande. Historiskt sett genom till exempel fattigstugor och nödhjälpsarbete. I skolans historia genom särskilda insatser som ”stödundervisning”. I modern tid har det inneburit att förskola erbjuds till barn, även då föräldrarna inte arbetar. Det gäller barn som identifierats ha särskilda behov av den pedagogiska miljö förskolan erbjuder för att kunna utvecklas väl, till exempel för att kompensera för bristande språkutveckling. Skolan har under lång tid haft i uppdrag att identifiera barn i behov av särskilt stöd och ge dem det särskilda som behövs. Sett ur ett lärarkompetensperspektiv ställer den kompensatoriska rationaliteten krav på kompetenser i och förmåga att identifiera barn i behov av särskilt stöd, samt att lärarna har en uppsättning metoder att sätta in för olika typer av behov. Kvalitet blir att så långt som möjligt nå de behövande och att dessa så långt det är möjligt får samma förutsättningar som andra när det gäller att utveckla de kunskaper skolgången ska föra med sig.

Välfärd som social garanti. Den andra delen av den klassiska välfärdstatsmodellen bygger på tanken att med medborgarskapet följer en rad rättigheter och skyldigheter och skolan är den institution i de nordiska länderna som ska garantera att alla medborgare har de kompetenser som krävs för att utnyttja och uppfylla sina rättigheter och skyldigheter. Den obligatoriska skolplikten finns inte endast som en rättighet, utan också som en skyldighet mot samhället. En bra skola för alla barn blir ett av de mest centrala fundamenten i ett demokratiskt samhälle i synnerhet när detta är kopplat till idéer om välfärd som en fråga om allas lika rättigheter och allas skyldighet att bidra till det allmännas bästa. Barnbidrag till alla, förskola för alla, behörighet till högskolestudier för alla som har en gymnasieutbildning, gratis tandvård för alla barn, är några exempel på välfärd som social garanti. Med garantiprincipen följer också idéer om särskilda pensum av kunskaper som varje ung människa ska få ta del av och därför behövs läroplaner och kursplaner. Sådant alla ska ha rätt att kunna något om och få bli en del av, ingen ska få stängas ute. Den medborgerliga rationaliteten innebär krav på att lärare har kompetenser i att tillförsäkra alla elever ”kunskaper och färdigheter” samt ”främja deras harmoniska utveckling” (2§ Skollagen). Principen ställer också krav på att innehållet i kunskaperna och färdigheterna går att slå fast, liksom att det går att definiera vad en harmonisk utveckling är samt att lärare har kompetenser att i undervisning skapa detta lärande och denna utveckling hos eleverna. Kvalitet blir att alla medborgare får del av det som gemensamt definierats som eftersträvansvärt.

Välfärd som social service. Vi har det senaste decenniet sett hur nya sätt att tala om den offentliga verksamheten tagit plats när det gäller offentlig drift och finansiering av utbildning, vård och omsorg. Välfärd blir, inom en individualiserad konkurrensmodell, den service individen önskar sig, vilket inte nödvändigtvis behöver betyda det som utifrån systematiskt uppbyggda och granskade

kunskapssystem är bäst, utan det som garanteras utifrån en sådan princip är att kunderna får det de gillar eller tycker bäst om. Med elevpeng ska föräldrar kunna köpa den skola de önskar sina barn, på samma sätt som de väljer förlossningsjukhus, familjeläkare, tandläkare med mera. Rationaliteten bygger på att det råder konkurrens mellan olika enheter, att kunden kan urskilja skillnader mellan enheterna och därmed kan göra sitt val. Det finns inga kopplingar till idéer om ansvar för helheten eller för det allmännas bästa. Det innebär att servicen i denna mening bäst utvecklas på större orter där det finns plats för flera olika skolor som kan konkurrera. Det kan också innebära att det som gynnar några skolor, klasser eller barn, missgynnar andra, utan att detta görs till ett problem. Viktig lärarkompetens blir att kunna avläsa och möta kundens specifika behov, att kunna ge just den service som just denna kund önskar. Det blir ytterst kunden som avgör vad som är kvalitet. De professionella tenderar att skapa specifika kundgrupper som den blir särskilt skickliga att tillmötesgå. När idéer om välfärd är att "service" styr, blir nöjdhetsutvärderingar betydelsefulla, liksom ranking. Det är denna rationalitet som till exempel gör det möjligt för några kommunpolitiker att driva frågan om elevens rätt att betygsätta läraren, så som skett i Sverige. Välfärd som social service bygger på en individcentrerad konkurrensmodell, där skola, vård och omsorg, i första hand är "service" man köper och inget vi bygger upp i ömsesidig hänsyn tillsammans för att utveckla det demokratiska samhället. I sådana konkurrensmodeller tenderar kunden alltid att ha rätt till det den önskar (se kapitel 9).

Välfärd som social investering. Den fjärde principen fungerar som en nationalstatlig konkurrensmodell. Här är fokus inte på konkurrerande skolor, utan på konkurrerande nationer. När nationer konkurrerar på en global marknad behövs effektiva skolor som producerar rätt slags kompetenser för att nationens forskning och industrier ska kunna hävda sig. Nationalstaten uppfattas som en verksamhet där medborgarna investerar i välfärd för att stärka landets chanser att konkurrera på den globala marknaden (Hjort, 2008; Pedersen, 2006). Det innebär i förlängningen utökade krav på dokumentation och evaluering. Det innebär krav på kunskaper om vad som är bästa möjliga arbetsmetoder, i skolan t.ex. krav på evidensbaserad pedagogik. Arbetet ska göras synligt och begripligt för externa instanser, som föräldrar, förvaltning, politiker och media (Moos, 2003). Det var tydligt i den danska förskolan, att tiden för de nya arbetsuppgifterna skulle tas direkt från samvaron med barnen. Konkurrensen om lärarnas arbetstid visar sig också på andra sätt. När lärarna – som i den danska gymnasieskolan efter gymnasiereformen från 2005/2007 – ska arbeta i ämnesöverskridande team, så är det svårt att hitta tid för att mötas även om lärare, både i Sverige och i Danmark har avsatt tid i tjänsten för planeringsmöten (Bøje, Hjort, Larsen & Raae 2008).

För att sammanfatta, med de två sist nämnda principerna ställs de offentliga organisationerna inför nya krav som går utöver det klassiska välfärdsstatsuppdraget. –"hänsyn till de svaga" och "hänsyn till medborgarskapet" . De nya principerna innebär att välfärdsstaten också ska ge "service" enligt den enskilde individens

specifika önsknings respektive ”investera” skattemedlen i effektivaste metoder för skola, vård och omsorg, vilket ställer krav på noggranna uppföljningar och på evidensbaserad verksamhet. Det ligger en motsättning mellan de två nya principerna. I den fjärde principen är det det vi kan ”bevisa” gynnar utbildningssystemets produktion av framstående elever och den kompetens som behövs i spetsforskning och för produktutveckling, vilket inte nödvändigtvis sammanfaller med det barn och föräldrar gillar mest.

I korstrycket mellan dessa fyra välfärdsprinciper befinner sig läraren, liksom många andra professionella. Ingen av de fyra principerna, eller det ”förnuft” de representerar, kan lärarna bortse ifrån. Det handlar inte om antingen eller, utan om både/och. Läraren ska kunna hantera det hela, även om det är svårt och även om de olika principerna i konkreta situationer strider mot varandra eller om de olika principerna skapar en aldrig sinande ström av arbetsuppgifter. Vi ska illustrera korstrycket från de fyra principerna med ytterligare ett exempel. Det är från en svensk skola och vi ska nu tillfoga en analys av vilka kompetenskrav de fyra olika principerna ställer krav på.

Klasslärarens korstryck

Följande exempel kommer från ett arbetsseminarium där lärare tillsammans med forskare ska analysera situationer som skapar stress eller en känsla av press. En lärare, vi kan kalla henne Magda, berättar om hur en 9-årig elev haft med sig en lapp hemifrån där det stod något i stil med: ”Min dotter tycker inte om att få vatten i ögonen och behöver därför inte duscha efter idrotten”. Läraren tycker situationen som uppstod blev svår på flera olika sätt.

Läraren Magda berättar om hur kravet att duscha efter idrotten länge ingått i ett tänk kring hur alla barn gemensamt ska fostras i hygien och den ”goda” vanan att duscha efter idrotten. Hon berättar om sina tankar kring den gemensamhetskänsla som att duscha tillsammans kan skapa och hur barnen tränas i att göra saker tillsammans, vänta in varandra, hålla reda på sina egna och andras saker och förhålla sig till egna och andras kroppar. Men vad händer om ett barn plötsligt har lov att klä på sig med en gång och lämna omklädningsrummet? Vad händer om fler barn kommer och inte vill duscha? Läraren berättar om hur många olika tankar för runt när flickan stod där framför henne. Hon insåg samtidigt det problematiska i att försöka tvinga henne.

Det går att argumentera för att det finns inslag i Magdas sätt att resonera att duschningen är något alla ska ta del av därför att det för med sig något gott (utifrån en rad skäl som säkert kan ifrågasättas och diskuteras). Vi kan argumentera för att läraren här talar utifrån det vi kallar *välfärd sett som social garanti* - eleven har rätt till samvaro och lärande i omklädningsrumssituationen, precis som alla andra barn, men samtidigt ställs läraren Magda i situationen att hantera familjens krav på inflytande och individuell hänsyn (utifrån en rad skäl som säkert också kan ifrågasättas och diskuteras), det vill säga hon förväntas agera utifrån den princip vi kallar *välfärd som social service*.

I diskussionen som uppstod i lärargruppen under seminariet påpekar flera vikten av att kolla upp så att det inte handlar om något annat. De menar att lappen kan ha tillkommit för att flickan blivit retad. Omklädningsrum är platser där kränkningar och mobbning kan förekomma och lärargruppen pekar på att Magda kanske bör kolla upp så att inget sådan ligger bakom. Magda menar att det absolut inte kan vara fallet. Hon har inga tecken på att det skulle kunna vara en möjlighet, så just det avskrev hon i situationen ganska snabbt. Hon tänkte snarare lite tvärtom, om flickan inte är med kan det hända att hon bli retad för det.

När lärarkollegerna för in tanken på mobbing och att detta barn kanske behöver särskilt bemötande så talar de inom den rationalitet vi kallar *välfärd som social kompensation*. Det faktum att flickan inte vill vara med i duschen skulle kunna vara tecken på att flickan är i behov av särskilt stöd. När detta avvisats som möjlighet av läraren som berättar om situationen, så uppstår en diskussion kring hur svårt föräldrar har att sätta gränser och ställa krav på sina barn. Alla tycks eniga om att vid 9-årsålder bör barn ha lärt sig hantera vatten i ögonen. Som ett led i utvecklingen att lära sig hantera sin kropp och tolka olika signaler, så bör en 9-åring inte längre skrämmas av att det kanske svider lite. Men vilket ansvar ska skolan och läraren i så fall ta för denna utvecklingspsykologiska aspekt och vad är föräldrarnas ansvar? En annan lärare frågar om vi egentligen vet något om detta, om det finns någon forskning som man kan luta sig mot om man skulle påpeka för föräldern att det är bättre att vi jobbar med att få flickan att klara av vatten, än att vi hjälper henne dra sig undan utmaningen? Lärargruppen gör här överväganden som faller inom ramen för det vi kallar *välfärd som social investering*. Lärarna resonerar med andra ord kring frågor om vad som är bästa och effektivaste sätt att hantera situationen så att barn överhuvudtaget utvecklas optimalt? Men också så att man inte hotar den optimala situationen för just denna klassen som helhet vad det gäller duschningsfrågor.

-Men vad ska Magda säga till flickan? undrar forskaren, när diskussionen kring vad som är bäst ur ett utvecklingspsykologiska perspektiv lagt sig. -Ska Magda säga: "Detta får jag ta upp och diskutera med mina kolleger, med tillägget: "tillsvidare *slipper* du duscha, eller med tillägget: tillsvidare *måste* du duscha?" -Eller ska hon säga: "Jag hjälper dig duscha så att du inte får vatten i ögonen, eller: "jag ska se till att någon inte stänker på dig medan du duschar?" De flesta lärarna i gruppen menar att de i samma situation sagt "okej, du slipper idag, men sen måste jag fundera och vi får prata mer om det sen", vilket också var vad som Magda hade gjort.

Exemplet med lappen om duschning visar hur lärare använder kompetenser i flera olika områden för att kunna göra pedagogiska överväganden och att lärarna också aktualiserar möjligheten att vetenskapligt underbygga sitt handlande. Det innebär att vi kan argumentera för att situationen aktualiserar de olika välfärdsprinciperna och att det ställer krav på specifika kompetenser. Situationen kräver också kompetenser i att prioritera och avväga mellan vilka principer som ska vara styrande, både i den akuta nu-situationen, men också i det eventuellt fortsatta hanterandet av ärendet.

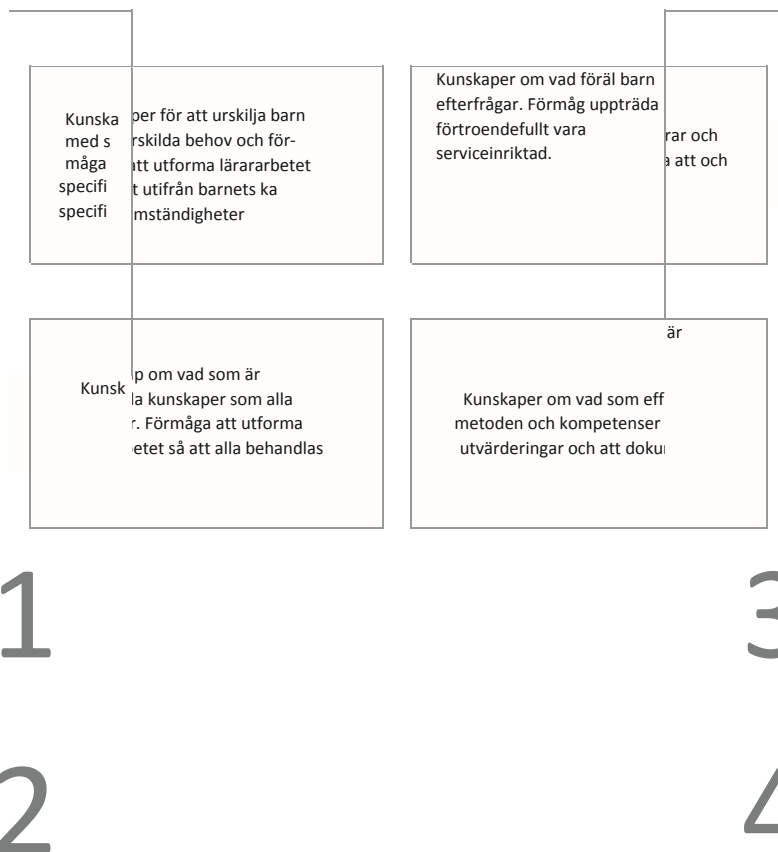
Som en epilög till denna berättelse kan vi berätta att det bland svenska skolsköterskor numera förekommer att man rekommenderar att elever som idrottar på fritiden inte ska behöva duscha. Detta mot bakgrund av att allt fler barn får hudproblem av det myckna duschandet. En del skolor har därför numera som policy att elever som går från skolan direkt till träning och har idrott sista timmen, inte behöver duscha. Det innebär att en annan profession än lärarprofessionen agerar i frågan om att duscha eller inte duscha i skolan, men då utifrån medicinska perspektiv istället för pedagogiska och utvecklingspsykologiska. Agerandet kan sägas ske utifrån ett kompensatoriskt perspektiv. Även de juridiska professionerna har arbetat med frågan om att duscha i skolan eller inte. Det förekommer rättsfall där kommuner bedömts ha undandragit sig från sina skyldigheter, när de ”befriat” elever från idrotten på grund av att de mobbas i omklädningsrummet. Domstolarna menar att lagarna ska tolkas så att en skola inte bara kan agera mot mobbingsoffret, utan ska agera mot mobbarna. Lösningen bör inte vara att den mobbade ska undvika sådant som normalt ingår i skolans verksamhet, till exempel att inte delta i idrotten eller inte byta om och duscha med de andra. Kommuner har tilldömts betala skadestånd, då detta ansetts bryta mot lagarnas intentioner.

Exemplet visar att många principfrågor kan väckas hos en lärare av en liten lapp om duschningen som ett barn har med sig till skolan. Den lilla lappen kan vara upprinnelsen till allt från en snabb lösning till mycket arbete över lång tid. Den oändliga raden av situationer av denna typ, med konkurrerande krav och dilemman, är starkt bidragande till den arbetsbelastning som lärare upplever och sannolikt en rad andra yrkesgrupper också.

Korstryck - konkurrerande krav på lärarprofessionen

De fyra olika principerna ställer olika former av kunskaper och förmågor i förgrunden. Dessa kompetenser och förmågor sammanfattas i tabellen nedan:

Krav som riktas mot lärares förmågor	Krav som riktas mot lärares kunskaper och förmågor inom de klassiska välfärds- inom de nya principerna för statsprinciperna	organisering av välfärd
---	--	--------------------------------



En lärare ska inte bara kunna bedriva arbete inom de fyra områden som översikten visar. Läraren behöver också en femte förmåga, nämligen att hantera själva korstrycksituationen. Vi kan kalla denna kompetens för *prioriteringskompetens*. Förmågan att göra en professionell prioritering och omprioritering baserad på erfarenhet, evidens och etik, inklusive att motivera sina val för kollegor, ledning (administration) och för elever och föräldrar. Det kan handla om att prioritera det ena på bekostnad av det andra eller att bara prioritera i vilken ordning arbetsuppgifterna ska göras, vad som är viktigast att börja med. Prioriteringskompetens är det lärare tvingas att utveckla, som vi illustrerat med våra exempel, men frågan är i vilken mån den också bör göras till föremål för utbildning och ingå som ett kompetensområde i utbildningen av lärare. Insikter i de korstryck olika välfärdsprinciper för med sig, bör rimligen hjälpa lärarna i sin metarefleksion kring arbetsbelastning och prioriteringsfrågor. Vi ska kort diskutera tre centrala områden som sådan prioriteringskompetens kan behöva grundas i och som har beröring med våra olika studier.

Arbetsorganisering och arbetsplanering. Arbetsökning och ökningen av antalet rationaliteter som man ska arbeta utifrån ställer krav på nya sätt att organisera

arbetet. Lärare måste skaffa sig mer tid för de nya uppgifterna och balansera de olika kraven bör rimligen sätta spår i hur arbetet bedrivs och vilka diskussioner lärarna behöver driva för att fatta beslut om prioriteringar. Vad kan vi då se i den forskning vi bedrivit?

Vi har i vår forskning sett en rad olika sätt att hantera situationen. Vi har försökt urskilja övergripande mönster och argumenterar för att det är poängfullt att tala om två idealtypiska strategier. Den ena strategin kallar vi den *gränsupplösande* och den andra den *gränsförnyande*. Den gränsupplösande strategitypen låter vi beteckna de försök att lösa upp traditionella gränser för arbetsdelning mellan personer, tid och rum, som vi kan iakttä i de olika studierna. Kraven på att kunna arbeta gränslöst eller flexibelt, ställer krav på förmåga till kreativitet, förmåga att hantera oklarheter och förmåga att hela tiden förhandla om vad som ska göras och hur. Denna strategi var den dominerande i den danska gymnasieskolan just efter reformen 2005. I det svenska tidsgeografiska projektet visar det sig att lärares arbete ofta måste vara gränsupplösande eftersom det ofta händer oplanerade saker. Lärare är ofta uppfinningsrika när de ska hantera sådana oplanerade, men inte alltid oväntade händelser, till exempel när en idrottslärare ska hantera stöld i ett omklädningsrum (Aili, 2008). Vi visar också hur välfärd som social service innebär krav på marknadstänkande, t.ex. krav på att sälja och marknadsföra sin skola. Det blir en uppgift som tar plats på föräldramöten och annan kommunikation med föräldrar. Det blir en arbetsuppgift som handlar om att framträda offentligt eller i media. Helt konkret kan det innebära att en bildlärare lämnar pågående undervisning för att göra ett reportage till skoltidningen, när en före detta elev kommer på oväntat besök och läraren bestämmer sig för att göra en intervju och ta några bilder. Ett reportage som kan antas uppfattas som viktigt för att marknadsföra skolan utåt. Reportaget prioriteras i denna situation som viktigare än att vara närvarande i klassrummet (Hermansson, 2005). Exemplet säger inget om prioriteringen var rätt eller fel, men det var en prioritering och sådana prioriteringar och omprioriteringar fyller lärarnas arbetsdagar, inte alltid som aktiva val men som reaktiva i relation till att läraren blir avbruten i sitt arbete (Aili 2007).

Den gränsförnyande idealtypen låter vi beteckna processer då man inför nya gränser för arbetsdelning och fördelning av ansvar och sedan försöker arbeta efter dessa för att klara den nya situationen. Från de danska studierna kan vi se hur detta tenderar innebära att vissa lärare tar på sig mer ansvar för den överordnade planeringen, medan andra arbetar mer i direkt kontakt med barn och elever. Det öppnar för en arbetsdelning efter kompetens och intresse – pedagogerna kan arbeta med det de har bäst kompetens i. Det öppnar också för kamp om olika eftertraktade arbetsuppgifter. Flera pedagoger vill ansvara för samma arbete och det kan bli konflikter. Det kan också uppstå en kamp om att slippa vissa mindre attraktiva arbetsuppgifter, sådana som i den refererade danska forskningen beskrivs som rutinartade och mindre kompetenskrävande. Givetvis kan denna kamp om arbetsuppgifter försiggå även i mer gränsupplösta arbetssituationer, men sannolikt mera osynliggjord, eftersom den inte finns uttalad på någon agenda. Den

gränsförnyande strategin blir i dag mer vanlig i den danska gymnasieskolan och börjar också utvecklas inom förskola och grundskola. Vi kan inte göra entydiga uttalanden från de svenska studierna, utan kan snarare konstatera att det ofta är fråga om parallella processer och att visst gränsförnyande kan urskiljas både på individnivå och på grupp- och organisationsnivå. Vi fann att lärare omprioriterar själva, till exempel ger färre prov för att få mera tid, men också att de jobbar geografiskt mer utspritt, som rättar prov i väntrummet på vårdcentralen eller helt enkelt jobbar mer på kvällar och helger. Vi fann också flera exempel på samarbete för att vinna effektivitet, till exempel matematiklärare som turas om att göra proven för att inte alla ska behöva konstruera prov till sin klass. Vi fann också exempel på där man har ambitionen att konstruera proven tillsammans, men när tiden inte räcker till rationaliserar man och låter en lärare ensamt göra detta (Aili, 2007; Hermansson, 2005). Vi fann också många exempel på att lärare har många funderingar på var deras ansvar egentligen slutar och vad som egentligen är föräldrarnas ansvar, men däremot så fann vi mycket få konkreta exempel på att man faktiskt ålägger föräldrar arbete, utan i regel tycks man välja att vara ”service”-inriktad och bygga förtroende genom att ta på sig ansvar (se kapitel 3).

Det är svårt att uttala sig generellt om för- och nackdelar kring idealtyperna. De får olika konsekvenser i olika kontexter och kan skapa spänningar kring vad det är att vara professionell, Day med flera (2007) visar att det finns ”some strengths in teachers' views on their professionalism” (s 249). Sådana spänningar kan uppstå av samtidiga processer av gränsupplösning och gränsförnyelser. Processerna kan skapa möjligheter att utveckla nya arbetsformer och kompetensutveckling, men kan också ge känslor av ambivalens och osäkerhet. Processerna kan skapa en ökad byråkrati som ibland reducerar osäkerhet, ibland skapa ny osäkerhet. Lärare och skolledare behöver uppmärksamma dessa konsekvenser och bli varse hur olika sätt att organisera lärares arbete får olika konsekvenser. Yrkesskicklighet i processer där den ena eller andra idealtypen dominerar kan komma att definieras olika. Kunskaper kring arbetsorganisering och dess relation till hur de olika välfärdsprinciperna hanteras, via gränsupplösning eller gränsförnyelse är ett centralt område för lärare att utveckla kunskaper om och här har forskningen ett ansvar att bidra.

Kunskapsutveckling och vetenskap. När lärarna konfronteras med konkurrerande arbetsuppgifter och konkurrerande rationaliteter, så innebär detta i förlängningen att de också måste ställa olika kunskaper mot varandra eller i vart fall måste de låta olika kunskaper hamna i förgrunden respektive bakgrunden i olika situationer. Lokal kunskap (Garfinkel, 1967; Geertz, (1983) är den kunskap som skapas eller upprätthålls lokalt där vi verkar i olika sammanhang. I rationaliteten *välfärd som social service*, blir en särskild form av ”lokal kunskap” mycket central. Som exempel kan det bli viktigt att känna föräldrarna och att veta vad de uppskattar. Samtidigt är kunskaper om specifika barns behov viktiga. Sådana behov kan kanske varken barnen själva eller föräldrarna formulera, utan det ligger på den professionellas ansvar inom rationaliteten *välfärd som social kompensation*, till exempel som Kirsten visar i sin omsorg om lille Jonas. Förmåga att identifiera barns behov, oavsett

barnets förmåga att själv explicit formulera det, är förmågor som vetenskaplig kunskap om barns utveckling kan bidra med, men Kirsten måste också ha kunskaper om Jonas och hans omständigheter. För att kunna urskilja legitima och relevanta aspekter av till exempel barns sociala och kulturella omständigheter och för att kunna bedöma konsekvenser av olika handlingar måste lärarna också ha ett mer generellt och abstrakt vetande om barn och deras utveckling. Vetenskaplig kunskap erbjuder ett sådant legitimt vetande, till exempel i form av utvecklingspsykologi och didaktik. För att kunna urskilja relevanta aspekter för kvalitetsarbetet måste lärarna ha mycket goda kunskaper kring hur man kan bedöma pedagogiska insatserns effekter och för att kommunicera planering och utvärdering måste man kunna urskilja logiken i kommunens sätt att fungera för att på ett adekvat sätt kommunicera sina verksamheters kvaliteter och utmaningar.

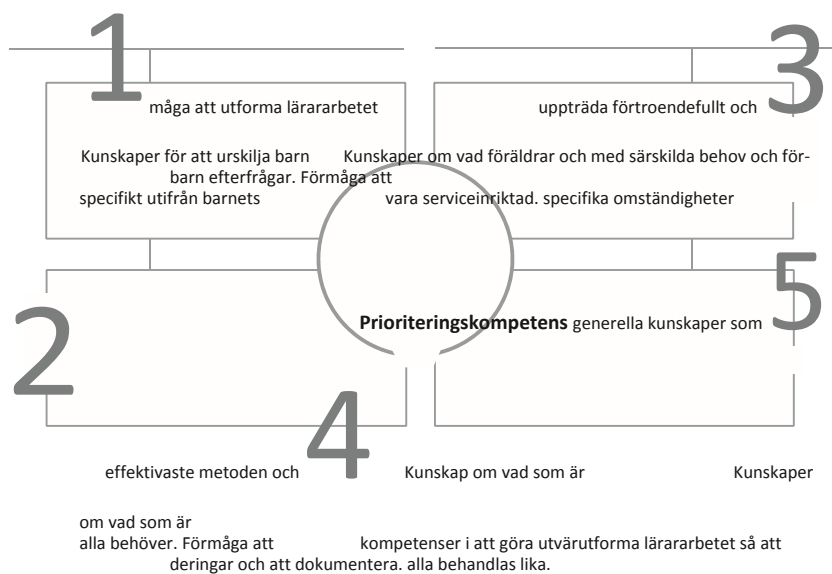
Lärarnas behov av generellt och abstrakt vetande täcker sålunda in flera kunskapsområden och vi har särskilt pekat ut att de olika välfärdsstatliga rationaliteterna sätter olika typer av vetande i förgrunden samt skapar behov av vetande om själva korstryckssituationen, den femte kompetensen. Den gamla diskussionen om att lärarna själva, genom sin utbildning ska vara kvalificerade för utvecklings- och forskningsarbete är aktuell även i detta nya korstryck. Ska lärarna forska eller ska de vara skickliga i att ta del av forskning? Ska lärarutbildningen vara forskningsförberedande eller forskningsinformerande? (se kapitel 7) Är det möjligt att via forskningen nå fram till en form för evidensbaserad ”best practice”, det vill säga är det möjligt att bevisa att några arbetsformer är mer effektiva än andra – och ska detta i så fall diktera lärarnas val av arbetsmetoder? (Hjort, 2009). Är det så att säga möjligt att få fram forskningsresultat som kan bevisa vad som är de rätta prioriteringarna för förskolläraren Kirsten att göra? Eller för klassläraren Magda? Det är kanske möjligt att evidensbasera undervisningen av engelskans ing-form, men kan man evidensbasera hanterandet av en lapp om att en elev inte behöver duscha? Skulle samma lösning kunna vara den rätta för en rad andra lärare och elever i liknande situationer?

Etisk reflexion. I professionsteorier beskrivs professioner i regel som fackgrupper med ett särskilt vetande och en särskild vilja eller känsla för att utträtta något gott. De bemästrar ett komplicerat arbete, som kräver erfarenhet och professionell bedömning av det unika fallet eller situationen, så kallat diskretionärt arbete. Det är arbete som inte kan styras av färdiga regler och som därför också innebär risker för att man i efterhand gör fel. Det är också karakteristiskt för professioner att de utvecklat ett professionellt etos, en etisk förpliktelse, en bekännelse att arbeta för klientens bästa. Läkarna har till exempel lovat att sträva efter att rädda liv och advokaterna att försvara klienten. Det professionella etoset ska säkra professionens kollegiala självkontroll inåt och den sociala legitimiteten utåt (Abbott, 1998; Dahlberg & Moss 2007; Hjort, 2005). Lärare ska arbeta för elevens utveckling och lärande, men vad som är ett gott lärararbete för utveckling och lärande kan bli olika saker beroende på vilken välfärdsrationalitet man utgår ifrån.

Traditionellt har lärarna, som en av välfärdsstatens medarbetare, hämtat sin legitimitet i det klassiska välfärdsetoset: Allt det bästa till alla. Det är ett etos som kan diskuteras och det är också ett etos, som blir diskuterat idag, när de klassiska principerna utmanas av de nya välfärdsprinciperna. Med marknadsifiering av villkoren för driften av skolan, så tränger nya krav fram i förgrunden. De olika förskolorna och skolorna ska vara attraktiva, vilket enligt de danska studierna tenderar betyda att *Allt det bästa till alla* förändras till *Alla de bästa eleverna till oss* och därtill tenderar skolaktörerna sträva efter billigast möjliga koncept.

Krav som riktas mot lärares kunskaper och förmågor inom de klassiska välfärdsstatsprinciperna

Krav som riktas mot lärares kunskaper och förmågor inom de nya principerna för organisering av välfärd



Behovet av etisk och demokratisk analys ökar i korstryckssituationen. Ett stort behov av tid för reflektion, där lärare kan diskutera sina erfarenheter och överväga hur de bäst ska hantera sina dilemman uppstår, vilket exemplet med läraren Magda från den svenska kommunen visar. Både hon och hennes kollegor hade behov av tid för att diskutera igenom fallet.

Vems är problemet?

När vi ser lärares arbete i ljuset av de aktuella förändringarna i välfärdsstaten kan vi få en samlad förklaring på varför lärare i stigande grad upplever sitt arbete som intensivt och komplext. Men om kraven motsvarar lärarnas förmåga att utöva kontroll över sitt arbete så borde en sådan arbetssituation inte orsaka stress. Men

lärarstress har också pekats ut som ett demokratiskt problem, eftersom pressade och stressade lärare betyder sämre undervisning och därmed sämre möjligheter för eleverna (Brante, 2008; Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt & Østergaard, S (2008). Jensen 2009, COWI 2009). Vårt försök att koppla lärares arbetssituation till den nya samhällsstrukturen, med flera motsägelsefulla principer för välfärd erbjuder en förklaring till varför allt fler blir så pressade av arbetsbelastningen att de drabbas av stress och stressrelaterade sjukdomar samt att andelen som lämnar eller önskar lämna läraryrket ökar. Men analysen pekar också på en möjlig utväg ur situationen.

Om arbetsbelastning och stress inte i huvudsak är ett personligt problem och lösningen är inte att enskilda personer lämnar yrket eller går stresshanteringskurser, utan om problemet i huvudsak ska förstås som en systemkonsekvens så öppnas också möjligheten att hantera situationen på systemnivå. Problemet riktar därför främst krav mot de myndigheter, politiker och väljare, som har det överordnade ansvaret för lärarnas arbetssituation.

En medvetenhet om de fyra välfärdsstatliga rationaliteterna och utvecklingen av den femte kompetensen – prioriteringskompetensen, bidrar till att lärare lättare kan reda i sin arbetssituation, men mer avgörande är att också ansvariga utvecklar en förnuftig arbetsorganisation som passar för den typ av arbete som läraryrket karaktäriseras av.

Referenser

- Abbott, A. (1988). *The systems of Professions – An Essay on the Division of Expert Labour*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Aili, C. (2005). *Breaks for stress and breaks for rest - a study of teachers' work breaks*. Paper presented at NERA's 33rd Congress, Oslo, Norway, 10-12 march, 2005.
- Aili, C. (2007a). Time-formatives and intermittent work. School and teachers' work in practice. I C. Aili, L-E. Nilsson, L. G: Svensson and P Denicolo (red.), *In tension between organization and profession – professionals in Nordic public service*, 193-227. Lund: Nordic Academic Press. (193-226).
- Aili, C. (2007b). Ta fast tidstjuvarna! *Pedagogiska magasinet*, 1, 84-90. <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2007/02/13/ta-fasttidstjuvarna>
- Aili, C. (2008). Kan jag få jobba klart nå'n gång?– tidsgeografiska perspektiv på lärararbetet i C, Aili, U. Blossing & U Thornberg (red): *Brännpunkt lärare – teoretiska perspektiv i studier av lärares arbete*. Stockholm: Pedagogiska magasinet, Lärarförbundets förlag, 2008, 121-140.
- Andersen, J., & Larsen, J. E. (2004): Velfærdsstatens Sociologi. I H.Andersen (Red.) *Sociologi – grundbog til et fag*. Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag, s. 160-183.
- Andersen, Peter Ø, Hjort, K., & Schmidt, L. S. K (2008). *Dokumentation og Evaluering mellem Forvaltning og Pædagogik*. Köpenhamn: Rapport från Afdelingen for Pædagogik Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Det Humanistiske Fakultet Københavns Universitet.
- Arbetslivsinstitutet (2004). *Nära gränsen? Perspektiv på skolans arbetsliv. Resultat från nio skolforskningsprojekt vid Arbetslivsinstitutet i Malmö*. Malmö: Arbetslivsinstitutets förlag
- Brante, G. (2008). *Lärare av idag. Om konstitueringen av identitet och roll*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.

- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom – Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rothstein, B. (1998). *Just institutions matter: the moral and political logic of the universal welfare state*. Cambridge: Cambridge Univ. Press
- Sarfatti-Larsson, M. (1980). *Proletarianization and educated labour*, *Theory and Society*, 9(1), 131–175.
- Troman, G., & Woods, P. (2000) Careers under stress: Teacher adaptations at a time of intensive reform. *Journal of Educational Change* 3(1) 253-275, DOI: 10.1023/A:1010010710255.