Gymnasielärares mentorshandlingar

GOTHENBURG STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES 414

Gymnasielärares mentorshandlingar

En verksamhetsteoretisk studie om lärararbete i förändring

Helena Wallström

GÖTEBORGS UNIVERSITET
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

© HELENA WALLSTRÖM, 2018

ISBN 978-91-7346-957-9 (tryckt)
ISBN 978-91-7346-958-6 (pdf)
ISSN 0436-1121

Akademisk avhandling i pedagogiskt arbete vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet.

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL.
Forskarskolan i utbildningsvetenskap www.cul.gu.se
Doktorsavhandling 69

År 2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och lärarutbildningen. Forskarskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.

Publikationen finns även i fulltext på:
http://hdl.handle.net/2077/54796

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:
Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till
acta@ub.gu.se

Foto: Ylva Benson

Tryck: BrandFactory AB, Kållered, 2018

Abstract

Title: Upper Secondary Teachers' Mentoring Actions. An Activity-Theoretical Study about Changes in Teachers' Work.
Author: Helena Wallström
Language: Swedish with an English summary
ISBN: 978-91-7346-957-9 (tryckt)
ISBN: 978-91-7346-958-6 (pdf)
ISSN: 0436-1121
Keywords: teachers' work, upper secondary school, activity theory, mentoring, individualisation, mass education, marketisation.

This thesis sheds light on Swedish teachers' work in upper secondary school during times of restructuring. The aim of the study is to examine what teachers try to accomplish in their activities besides classroom teaching, here termed mentoring work. Departing from a dialectical activity-theoretical approach, the study analyses teachers' work in a cultural historical context. Today virtually all Swedish 16-20-year-olds are engaged in upper secondary education, and over recent decades the school system has also taken a neo-liberal turn, including, for example, market-based customer choice and individualisation. The data consists of interviews and field observations of twenty-four teachers' everyday actions at two different upper secondary schools, as well as policy documents.

The results reveal how political and societal expectations have created an ambiguous instability in teachers' work that is hard for teachers to handle. The mentoring work tends to be time-consuming, unpredictable, and hard to define and schedule. The reason is that the teachers' mentoring actions to a great extent are influenced by the mentoring students' individual wishes and needs. Moreover, the analysis demonstrates how teachers' mentoring actions are directed towards two different, partly overlapping contradictory objects. Firstly, the teachers try to stabilise school activity by trying to integrate the mentoring students into the ordinary education provided. Secondly, the teachers try at the same time to create an individualised flexible school organisation, to prevent dropouts and ensure the economic survival of the school. These overlapping contradictory objects demonstrate how the mentoring actions to a great extent are unpredictable and control division of labour, content and time in teachers' work.

Innehåll

FÖRORD 11

1. INTRODUKTION 13
Verksamheter är kulturhistoriskt utvecklade 15
Framväxten av Sveriges gymnasieverksamheter 15
Samhälleliga förväntningar på gymnasieskolan och lärararbetet 17
Statliga dokument om gymnasielärares mentorsarbete 21
Termen mentor 23
Olikheter i lärares arbete… 25
…men vi vet inte varför 26
Avhandlingens disposition 27

2. FORSKNINGSGENOMGÅNG 29
Forskningsgenomgångens genomförande och tematisering 29
Lärararbete i förändring i ett vidare sammanhang 32
…som ekonomisering 32
…som omstrukturering och omkonfigurering 33
…som professionalisering 33
…som individualisering 35
Lärararbetets förändringar i relation till den svenska gymnasieskolan 38
…som uttryck för minskat inflytande och minskad jämlikhet 38
…som del i förändringar av skolans styrning och ledning 40
…som handlande i ett förändrat marknadsorienterat sammanhang 41
Ökad arbetsbelastning, intensifiering och yttre kontroll 44
Gymnasielärares mentorsarbete 45
…som dialogiskt läranderum 45
…som styrning, makt och kontroll 47
Slutsatser från forskningsgenomgången 49
Avhandlingen i förhållande till tidigare forskning 51

3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER 55
Inledande teoretiska överväganden 55
Verksamhetsteori 56
Verksamhetsteoretiska utgångspunkter 56

Analysenheten verksamhetssystem 59
Avhandlingens analytiska redskap 63
Syfte och forskningsfrågor 66

4. TILLVÄGAGÅNGSSÄTT 67
Dataproduktion 67
Studiens urval 69
Fältstudier och skuggning 70
Intervjuer med lärarna 74
Lokala riktlinjer och elevdokumentation 75
Analysarbete 75
Steg 1 – att närma sig producerade data 77
Steg 2 - analysarbete med triangelmodellen 79
Steg 3 – begripliggörande av producerade data 83
Presentationen av resultaten 84
Studiens trovärdighet och tillförlitlighet 84
Metodologiska problem 84
Forskarens roll 85
Forskningsetiska frågor 87
Varsamhet om deltagarna 88
Sårbara situationer 90

5. GYMNASIESKOLORNA 91
Dalsgymnasiet 91
Bergsgymnasiet 93
Lokala riktlinjer för lärararbetet med mentorseleverna 95
Dalsgymnasiets lokala riktlinjer 96
Bergsgymnasiets lokala riktlinjer 97
Sammanfattning 98

6. DALSGYMNASIET 99
Störningar i lärararbetet 99
Felaktiga studieplaner 99
Kursgruppsbyten 101
Avvikande utbildningsgångar 103
Oplanerat omsorgsrelaterat arbete 103
Frånvaro 105

Lärarnas mentorsarbete 108
Schemalagd mentorstid 108
Utvecklingssamtal eller ämnessamtal 111
Informella möten 115
Elevsamtal ad hoc 119
Klasskonferenser 122
Sammanfattning 125

7. BERGSGYMNASIET 127
Störningar i lärararbetet 127
Felaktiga studieplaner 127
Undervisningsarbete eller mentorsarbete 129
Skolbyten 130
Otydligt uppdrag 131
Obestämt tidskonsumerande arbete 132
Lärarnas mentorsarbete 134
Dataredskapet Superadmin 134
Formaliserade möten 137
Schemalagd mentorstid 138
Utvecklingssamtal 141
Elevsamtal 143
Informella möten 148
Klassittningar 149
Dokumentation eller muntliga överenskommelser 151
Sammanfattning 152

8. MOTSÄTTNINGAR I MENTORSARBETET 155
Lärararbetets samhälleliga sammanhang 155
Förgivettagna handlingsmönster och rutiner 157
Att matcha elevernas önskemål med erbjuden undervisning 158
Att anpassa eleverna till den undervisning som erbjuds 160
Att inte dokumentera mentorseleverna 162
Att få eleverna att trivas 165
Redskap för individualisering? 167
Historiskt redskap som omvandlats 167
Redskap som återskapar lärarnas undervisningsarbete 169
Redskap som följer upp vad som planerats 171

Slutsatser 172

9. SLUTDISKUSSION 177
Ett rörligt och oförutsägbart lärararbete 178
Störningar i lärararbetet 180
Lärarnas redskapsmedierade mentorshandlingar 182
Nya arbetsuppgifter 184
Osäkerheter och ojämn arbetsbelastning 186
Reflektioner kring avhandlingsarbetet 187
Slutord 189

SUMMARY 191
REFERENSER 205

Tabell- och figurförteckning

Tabell 1 Söktermer 30
Figur 1 Engeströms modell 62
Tabell 2. Redovisning av material 68
Tabell 3. Dataproduktion på Dalsgymnasiet 78
Tabell 4. Analysförfarande 81
Tabell 5. Översikt av analysdata på Dalsgymnasiet 82
Figur 2. Lärararbetet på Dals- respektive Bergsgymnasiet 173

Förord

Nu är min forskarutbildning snart slut. Avhandlingsarbetet har varit ett intressant och tänkvärt projekt. Möjligheten att få ta ett steg tillbaks efter många års arbete i olika positioner i gymnasieskolans värld har varit värdefullt och utvecklande. Forskarutbildningen har skänkt mig nya kunskaper och perspektiv på lärararbetet, skolvärlden och vetenskapssamhället. Det finns många jag vill tacka idag. Jag vill börja med att tacka er lärare som gjort denna avhandling möjlig. Tack för ni på ett uppriktigt och frikostigt sätt lät mig ta del av er skolvardag.

Det finns flera personer inom akademin som jag vill tacka. Jag vill rikta ett stort och varmt tack till mina handledare docent Gun-Britt Wärvik och professor Marianne Dovemark. Tack Gun-Britt, för att du som huvudhandledare lotsat mig in i det akademiska samhället och med ett stort tålamod läst och kommenterat mina texter. Tack Marianne, för all läsning och för din vänlighet i avhandlingsskrivandets slutskede. Tack också docent Anita Franke som var min handledare i avhandlingsarbetets inledningsskede. Jag vill också lyfta fram betydelsen av den inspiration som bortgångne professor Jan Bengtsson givit mig i mitt arbete.

Vidare vill jag tacka professor Karin Rönnerman som haft stor betydelse under min forskarutbildning och för forskarskolan CUL (Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning). Tack Karin för intressanta diskussioner, seminarieverksamhet, skrivarveckor och workshops. Tack till professor Sverker Lindblad för läsning och värdefulla kommentarer på avhandlingstexten vid mittseminariet. Tack professor Inger Eriksson för kloka råd vid mitt slutseminarium. Tack Elsi-Brith Jodal för korrekturläsning.

Andra som betytt mycket för denna avhandling och som jag vill tacka är medlemmarna i kollegiet för Pedagogik och Politik vid institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Tack också medlemmarna i det svenska nätverket CHAT– Cultural Historical Activity Theory. Dessutom vill jag tacka alla doktorandkollegor och några speciellt. Katarina Samuelsson, Elsi-Brith Jodal, Christina Björkenvall, Ingela Andersson, Martina Wyszynska Johansson och Sara Stark tack för alla glada skratt.

Jag vill också tacka Göteborgs stad som finansierat mina doktorandstudier. Nu kommer jag tillbaks till verksamheten med nya kunskaper och idéer.

Till sist tack alla mina vänner och min familj som funnits där för mig under åren. Ett avhandlingsarbete är ett ensamt projekt, som synliggör vad som är viktigt i livet. Till er vars betydelse är oändlig, Sven, Oskar och Anders, tack för att ni finns!
Göteborg december 2017
Helena Wallström

1. INTRODUKTION

Föreliggande avhandling behandlar gymnasielärares arbete som elevmentorer i en förändrad och föränderlig gymnasieskola. Bland gymnasielärare är arbetet som elevmentor omdebatterat (se t.ex. Skolvärlden, 2016, Nr. 3 och Nr. 5). Många lärare uppfattar mentorsuppdraget som svårgenomförbart, vilket också beskrivs i den statliga utredningen *En gymnasieutbildning för alla – åtgärder för att alla unga ska påbörja och fullfölja en gymnasieutbildning SOU 2016:77*. Utredarna pekar på att många gymnasieskolor saknar struktur för genomförandet av uppdraget och argumenterar för att ”mentorsfunktionen” (s.689) är i behov av utveckling (SOU 2016:77). Varför lärare uppfattar mentorshandlingarna som svårgenomförbara framgår emellertid inte lika tydligt.

Termen mentor introducerades i utbildningspolitiska texter som berör gymnasieskolan runt millennieskiftet (Nordevall, 2011). Termen uttrycks emellertid inte explicit i gymnasieskolans läroplan (Skolverket, 2011) eller i skollagen (SFS 2010:800), men används frekvent i statliga utredningar och rapporter (se t.ex. Skolinspektionen, 2009; Skolverket, 2010; SOU 2016:77). Vanligtvis syftar termen mentor på att läraren, parallellt med att undervisa, följer och stödjer ett begränsat antal (cirka 16) elevers individuella utveckling och studieresultat under utbildningstiden (SOU 2016:77). Lärarna brukar i dessa sammanhang kallas mentorer, elevhandledare, studiehandledare, lotsar etc.

Över tid har gymnasieutbildningarna och gymnasielärares arbete genomgått stora förändringar. För det första har skolformen byggts ut och integrerats i massutbildningen (Forsberg, 2008; Skott m.fl., 2015). Idag förväntas i princip samtliga svenska ungdomar genomföra en gymnasieutbildning, till skillnad mot tidigare då utbildningen endast var tillgänglig för en utvald grupp elever (Larsson & Prytz, 2015; Lundahl m.fl., 2010). För det andra har relationen mellan stat, individ och utbildningsväsende omformats på ett mer övergripande plan, vilket har medfört att gymnasielärares arbetsvillkor och arbetsuppgifter förändrats. Dagens utbildningsväsende är, liksom samhället i sin helhet, i större utsträckning än tidigare del i ett internationellt marknadsekonomiskt system (Ball, 2003; Hargreaves, 1998; Lindblad & Goodson, 2011). Gymnasieskolans utbildning uttrycks i termer av valfrihet, personligt ansvar och konkurrens (Lundahl m.fl., 2014). Samtidigt präglas villkoren för

samhällets sociala och ekonomiska liv av en tydlig individualisering (Beck, 1986/2000; Bauman, 2001).

Utgångspunkten för denna avhandling är att samhälleliga förändringar gör avtryck i lärares arbete, vilket även inkluderar lärares arbete som elevmentorer. Sådana förändringar kan beskrivas och förklaras på olika sätt. Jag har valt att forma mitt forskningsproblem med verksamhetsteoretiska utgångspunkter och begrepp. Verksamhetsteori innefattar emellertid flera begrepp som också kan ha en mer vardaglig betydelse. Därför har jag valt att inledningsvis kortfattat presentera några begrepp som läsaren behöver bekanta sig med för att kunna följa hur avhandlingens forskningsproblem utvecklas.[1]

Inom verksamhetsteori har begreppen motsättningar, handlingar och verksamheter en specifik innebörd, då de ger uttryck för hur vi människor förstår, utvecklar och utvecklas i samhället. Motsättningar är inte detsamma som problem eller konflikter, utan syftar på kulturhistoriskt ackumulerade strukturella spänningar som i sig utgör drivkraften i förändringsprocesser (Engeström, 1987/2014). Verksamhetsteori utgår från att vi människor förstår och förändrar samhället genom våra handlingar med hjälp av de redskap som vi producerar och använder. Handlingar är emellertid inte något som vi bara gör, utan handlingar ses alltid ha ett mål. Förenklat genomför vi människor handlingar i kollektiva gemenskaper eller i så kallade verksamheter, som svarar mot olika samhälleliga behov (Leontiev, 1978/2000). En gymnasieskola förstås i föreliggande avhandling som en verksamhet, där lärararbetet ingår. Lärares arbete utgörs av handlingar.

Avhandlingens dataproduktion innefattar tjugofyra lärares arbete på två gymnasieskolor som erbjuder högskoleförberedande program. Studiens problemställning, syfte och forskningsfrågor kommer i samklang med den verksamhetsteoretiska teoritraditionen att kvalificeras i flera steg i relation till den kunskap om forskningsproblemet som efter hand utvecklas i avhandlingen. Forskningsproblemet formuleras första gången i slutet av detta kapitel. Därefter preciseras problemet efter forskningsgenomgången (kapitel 2) och ytterligare en gång efter det att studiens teoretiska utgångspunkter tydliggjorts och utvecklats (kapitel 3). Det betyder att avhandlingens fullt utvecklade problemställning, syfte och forskningsfrågor får sin slutgiltiga formulering först i slutet av kapitel 3.

[1] Begreppen förtydligas och utvecklas ytterligare i avhandlingens kapitel 3.

Verksamheter är kulturhistoriskt utvecklade

Verksamheter realiserar och realiseras alltid i ett kulturhistoriskt sammanhang och för att kunna förstå vad gymnasielärare genom arbete försöker förverkliga är det nödvändigt att känna till lärararbetets och skolformens bakgrund.[2] Avhandlingens utgångspunkt är att det finns en materiell verklighet som vi människor lär känna genom våra handlingar och att vi genom handlingarna också samtidigt omvandlar denna verklighet i grunden (Marx, 1845/2015).

Framväxten av Sveriges gymnasieverksamheter

Gymnasieskolan, innefattande alla Sveriges gymnasieskolor eller gymnasieverksamheter, har över tid byggts ut (Larsson & Prytz, 2015; Skott m.fl., 2015). Under 1800-talet var 4,5 procent av Sveriges ungdomar inskrivna vid läroverken som kan sägas vara en av föregångarna till dagens gymnasieskola (Larsson & Prytz, 2015).[3] År 1965 utbildades ungefär 12 procent av Sveriges ungdomar på läroverkens gymnasielinjer (Larsson & Prytz, 2015:150). Detta kan jämföras med 1968-års inrättade gemensamma gymnasieskola (Skolöverstyrelsen, 1971), som innehöll både läroverkens och de tidigare yrkesskolornas utbildningar. Där utbildades ungefär 70 procent av Sveriges ungdomar på 1970-talet och motsvarande siffra på 1980-talet var cirka 80 procent (SOU 2016:77, s. 152). Antalet elever i gymnasieskolan ökade ytterligare år 1994, då även introduktionsprogrammen integrerades i skolformen.[4] Därefter har andelen inskrivna ungdomar planat ut för att mellan åren 2007 till 2012 hålla sig relativt konstant på runt 98,5 procent av en årskull (SOU 2016:77, s. 152).[5]

---

[2] Texten har konstruerats med stöd av nyckelreferenser inom forskning och statliga dokument.

[3] Både fackskolor och läroverk kan betraktas som föregångare till dagens gymnasieskola, men eftersom det är de högskoleförberedande programmen som fokuseras i studien lyfts fackskolorna inte fram här.

[4] Introduktionsprogrammen gick då under benämningen individuella program och vände sig till de ungdomar som av olika anledningar saknade behörighet att söka ett nationellt gymnasieprogram.

[5] Parallellt har också andelen elever på de högskoleförberedande programmen ökat. År 1994 gjordes samtliga nationella program högskoleförberedande och läsåret 1997/98 uppgick andelen elever på dessa program till 75,5 procent av Sveriges ungdomar. År 2015/16 var endast sex gymnasieprogram högskoleförberedande och andelen ungdomar på dessa program uppgick till 57 procent (SOU 2016:77, s. 156). Det betyder att andelen ungdomar på de högskoleförberedande gymnasieutbildningarna har minskat i jämförelse med tidsperioden 1994 till 2011. Däremot pekar även dessa procentsatser på en expansion av skolformen i ett längre historiskt perspektiv. (Källa: http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-itabeller/gymnasieskola/skolor-och-elever/skolor-och-elever-i-gymnasieskolan-lasar-1997-98-1.29628 (hämtad 20170110).

Ur ett internationellt perspektiv är gymnasieskolans utbyggnad inte unik. Över hela världen har skolsystemen sedan 1900-talets början successivt byggts ut (Boli m.fl., 1985). Politiskt styrd utbildning, som likt gymnasieskolan riktas till alla statens medborgare, brukar definieras som massutbildning. Syftet med denna massutbildning framställs ofta vara att bidra till samhällelig integration samt till ett rättvisare och mer demokratiskt samhälle (Boli m.fl., 1985:152).[6]

Massutbildning har emellertid visat sig vara svårgenomförbar (Boli m.fl., 1985; Seidman, 1996; Skott m.fl., 2015). Exempelvis pekar en storskalig kvantitativ studie om massutbildningen i USA på att intentionen att genom utbildning minska differentieringen i samhället och öka rättvisan mellan medborgarna, snarare får motsatt effekt (Seidman, 1996). Studien visar att när en utbildningsform växer och fler medborgare får tillgång till den så förändras den, från att vara en unik åtråvärd merit till att bli i princip obligatorisk. Utbildningsformen förlorar sin exklusivitet men myten om dess kraft gör att medborgarna tvingas skaffa sig allt fler och längre utbildningar för att erhålla bra bytesvärden. Därför byggs utbildningsformer ständigt ut, ökar i omfattning och i utbildningstid (Seidman, 1996). Utbyggnaden av gymnasieskolan kan sägas ha skapat en inflation som lett till en devalvering av gymnasieutbildningarnas värde (Forsberg, 2008:77).

Involveringen av allt fler elever i skolformen har också bidragit till ökade krav på ett mer heterogent innehåll och en mer varierad utformning av utbildningarna (Forsberg, 2008). Parallellt har samhällets föreställningar om hur massutbildningar ska organiseras för att bidra till att utjämna skillnader mellan elever förändrats (Emanuelsson m.fl., 2001; Skott m.fl., 2015). Exempelvis har statliga skrivningar om kompensatoriskt organiserade lösningar för de elever som är i behov av stöd, successivt ersatts av en strävan efter integrerande eller inkluderande lösningar inom undervisningens och klassrummets ram (Emanuelsson m.fl., 2001).

[6] Enligt sociologerna Boli, Ramirez och Meyer (1985:152) argumenterar kritiska forskare för att samhällets vertikala differentiering (klass eller struktur) är källan till massutbildningens införande, medan funktionalistiska teoretiker motiverar införandet av massutbildning med försöken att avhjälpa överdriven arbetsdelning i samhället.

Samhälleliga förväntningar på gymnasieskolan och lärararbetet

Utbildningsreformer genomförs med intentioner att förbättra de utbildningar som samhället gemensamt ansvarar för. Föreställningar om utbildningssystemens uppdrag och organisering varierar därför över tid, samtidigt som olika politiska ståndpunkter präglar de reformer som beslutas (Englund, 1996; Emanuelsson m.fl., 2001). Historiskt har skolreformer i Sverige föregåtts av politiska stridigheter, vilket inte minst gäller de reformer som handlat om gymnasieutbildningarna.

Lundahl, Erixon Arreman, Lundström och Rönnberg (2010) beskriver att gymnasieskolan, sedan skolformens inrättande år 1970, genomgått tre politiska reformperioder som kan sägas representera förskjutningar i de statliga riktlinjerna till följd av meningsskiljaktigheter inom skolpolitiken. De sträcker sig mellan följande tidsintervall: (i) år 1968–1990 som kännetecknas av ”Citizenship education”, (ii) år 1991–2006 som kännetecknas av ”Citizenship education” och utbildning för ”private/individual good” samt (iii) år 2006– som kännetecknas av utbildning för anställningsbarhet och för ”private/individual good” (Lundahl m.fl., 2010:55). De politiska reformerna lyfts fram som drivkrafter i de förändringsprocesser som gymnasieskolan och lärararbetet varit och är del i (Lundahl m.fl., 2010).

Utgångspunkten i denna avhandling är att varje skolverksamhet både formar och formas av reformer, kultur och historia. Vid reformer försvinner därför inte heller tidigare dominerande idéer om utbildning och lärararbete ur respektive skolverksamhet utan de finns kvar, lagras in och förändras i varierande utsträckning (Engeström, 2009).

Föreställningar om gymnasieverksamheternas uppdrag kan spåras tillbaka till läroverken, som tillsammans med fackskolorna kan anses vara föregångare till dagens gymnasieskolor (Larsson & Prytz, 2015). Läroverken var en parallell skolform till den obligatoriska och statliga folkskolan, som infördes i Sverige år 1842. Läroverkens utbildningsuppdrag skiljde sig från folkskolornas. Folkskolans utbildning förväntades i början av 1900-talet bidra till samhällets utveckling och integration. Folkskollärarens uppdrag handlade om att överföra gemensamma samhälleliga värden och om att fostra plikttrogna medborgare med en vördnad för Gud och fosterlandet (Fransson & Lundgren, 2003:49). Läroverkens utbildningar präglades vid samma tid istället av de Humboldtska bildningsidealen och av en värdeprincip som handlade om

relationen till vetenskap och en allmän medborgerlig bildning (Florin & Johansson, 1993/2000; Fransson & Lundgren, 2003).[7]

Läroverkens utbildning riktades emellertid enbart till en begränsad skara ungdomar, eller till en så kallad samhällelig elit (Larsson & Prytz, 2015). På läroverken förmedlades den ”objektiva” kunskapen av de statligt anställda manliga läroverkslektorerna som sällan ifrågasattes och som hade till uppgift att fostra en utvald skara av det uppväxande manssläktet (Florin & Johansson, 1993/2000; Larsson & Prytz, 2015).[8] Än idag förväntas de högskoleförberedande gymnasieutbildningarna ge eleverna grundläggande vetenskapliga insikter och förbereda dem för vidare studier.

Under 1900-talets samhällsomvandlingar förändrades Sveriges utbildningsväsende i grunden. Enligt Lindblad m.fl. (2002) präglades skolreformerna efter andra världskriget av en strävan mot jämlikhet och av idéer om social utjämning och lika möjligheter genom utbildning. Politiska föreställningar om att utbildningsväsendet både skulle reproducera en kultur och fungera som ett redskap för progressiv demokratisk samhällsutveckling kom att dominera utbildningspolitiken (Lindensjö & Lundgren, 2000/2010). Utbildningsväsendet började byggas ut och läroverken och läroverkslärarnas arbete förändrades.

Från år 1968 och framåt sammanfördes successivt yrkesutbildningarna på fack- och yrkesskolorna med läroverkens gymnasieutbildningar (Lundahl, 2008; Lundahl m.fl., 2010; Richardson, 2010). I början av 1970-talet infördes två- och treåriga linjer på den då gemensamma gymnasieskolan. Utbyggnaden av gymnasieskolan var emellertid omdebatterad och föregicks av flera politiska stridigheter. Kritikerna framhöll att gymnasieskolan saknade förmåga att kunna förändras och anpassas till de allt mer heterogena elevgruppernas olika behov och till det allt mer förändrade arbetslivet (jfr. Forsberg, 2008). År 1994 var skolformen emellertid fullt utbyggd, men det var många elever som inte

[7] Humboldt menade att en livslång bildningsprocess där människan förverkligar sin personlighet är det ideala och livets högsta mål (Humboldt 1810/2009; Karlsohn 2009). Han betonade kunskapens betydelse för den enskilde och uttryckte ovilja mot alla former av nyttotänkande eller yrkesorientering i bildningsprocessen (ibid). Bildning var i första hand en individuell angelägenhet. I samklang med Humboldts ideal var målen enligt 1856 års läroverksstadgor därför att ge lärjungen grundläggande vetenskapliga insikter för vidare studier och en allmän medborgerlig bildning (Larsson & Prytz, 2015).

[8] Motsvarande del av den kvinnliga befolkningen hade inte tillträde till utbildningen, utan undervisades vid den här tiden istället på särskilda flickskolor (Backman Prytz, 2015). De ungdomar som inte fick tillträde till läroverken betraktades inte tillhöra den utvalda eliten och de som antagits till skolformen, men som hade stora studiesvårigheter fick avbryta studierna.

fullföljde sina utbildningar (Ds 2003:33). Samtidigt hade också de gymnasiegemensamma ämnena stärkts på de tidigare yrkesprogrammen som nu blev de yrkesförberedande gymnasieutbildningarna. Förändringarna innebar att alla elever på de nationella gymnasieprogrammen gavs möjlighet att erhålla högskoleförberedande behörighet under sina gymnasiestudier (Prop. 1990/91:85).[9]

Mellan åren 1989–1996 förändrades styrningen av skolformen (jfr. Lindblad m.fl., 2002; Börjesson, 2016). Gymnasieverksamheterna omformades från regelstyrda till mål- och resultatstyrda verksamheter (Skolverket, 1994a). Skolväsendet kommunaliserades (Prop. 1990/91:18) och marknadiserades (Prop. 1992/93:230; Prop. 1991/92:95). Friskolereformen (Prop. 1992/93:230) innebar att privata aktörer fick rätt att starta och driva skolor.[10] Förändringarna beskrivs ofta i termer av att en ny utbildningspolitisk retorik introducerades som i allt högre grad beskrev gymnasieskolans och lärares uppdrag i ekonomiska termer och som centrala faktorer för ekonomisk tillväxt (t.ex. Carlbaum, 2012, 2014; Holm & Lundström, 2011; Lundström, 2007, Nylund, 2013).

I den nyinrättade styrformen uppmanades rektorer och lärare på den lokala nivån att ta mer ansvar för att tolka, verkställa och utvärdera verksamhets- och utbildningsmålen (Lindensjö & Lundgren, 2000/2010; Lundgren, 1999). Lärarna förväntades i större utsträckning än tidigare själva definiera innehållet i det arbete som skulle genomföras genom att tolka läroplanerna. Eleverna förväntades välja skola och välja individuella utbildningsgångar inom ett valt gymnasieprogram.[11] Det införda skolvals- och skolpengssystemet byggde på principen om att varje elev genererar en summa pengar som tillfaller den skola som eleven väljer att studera på (Erixon Arreman & Holm, 2011; Lund, 2007). ”Skolpengen” följer eleven. Om eleven väljer att byta skola förlorar den aktuella skolan finansieringen, eftersom eleven bär med sig ”skolpengen” till nästa skola. Denna form av finansieringssystem, som finns kvar, får direkta

[9] Då kallade kärnämnen.

[10] Decentraliseringsprocessen påbörjades redan 1978 då riksdagen beslutade om ett statsbidragssystem som innebar att kommunens skolstyrelser fick ökat inflytande (Richardson, 2010:160) och i mitten av 1980-talet hade delar av planeringen och dimensioneringen av gymnasieutbildningen decentraliserats till den regionala nivån (Richardson, 2010:191).

[11] Jag har valt att genomgående benämna varje elevs gymnasieutbildning som en individuell utbildningsgång istället för en individuell studiegång, eftersom den senare formuleringen vanligtvis används när eleven får en specialutformad och ibland reducerad gymnasieutbildning på grund av att eleven är i särskilda behov.

ekonomiska konsekvenser för varje skolverksamhet och indirekt också för lärares arbete.

Under tidsperioden ersattes, enligt Lindensjö och Lundgren, (2000/2010) jämlikhetsprinciper i de statliga riktlinjerna gradvis av likvärdighetsprinciper. Flera studier (t.ex. Börjesson, 2016; Carlgren m.fl., 2006; Carlgren & Klette, 2008; Dovemark, 2004; Dovemark & Beach, 2015, 2016) pekar på att formuleringarna om den gemensamt utbildade medborgaren successivt ersatts av formuleringar om den självständige individen som ansvarar för sitt eget lärande och sina egna livchanser. Dessutom betonar de politiska riktlinjerna allt mer behovet av att gymnasieutbildningarna ska bidra till utvecklingen av elevens anställningsbarhet och förmåga att möta näringslivets efterfrågan på kompetens (jfr. Adolfsson, 2012; Carlbaum, 2012; Dahlstedt & Hertzberg, 2011; Erikson, 2017; Lundahl m.fl., 2010).

Under inledningen av 2000-talet började skillnader i kvalitet och resultat inom och mellan kommuner och skolor att uppmärksammas (jfr. SOU 2007:101). Dessa variationer gick emot idéerna om att skapa jämlikhet alternativt likvärdighet genom utbildningsmässig individualisering i ett massutbildningssammanhang. Inrättandet av den statliga tillsynsmyndigheten Skolinspektionen år 2008 uppgavs ha flera skäl (Lindgren, m.fl., 2012). Två skäls som lyftes fram var svenska elevers sjunkande resultat i internationella kunskapsmätningar, men också oro över ökande variationer i kvalitet och resultat *mellan* skolor (SOU 2007:101). Dessutom förväntades Skolinspektionen bevaka elevernas kollektiva och individuella rättigheter.

År 2011 reformerades gymnasieskolan åter. En ny skollag (SFS 2010:800) och en ny läroplan – *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, GY 2011* (Skolverket, 2011) infördes efter ett politiskt regeringsskifte. Tydligare skillnader mellan de högskoleförberedande och yrkesinriktade utbildningarna återinfördes (Lundahl m.fl., 2010; Nylund, 2013). Den nya läroplanen innefattade fortsatt mål- och resultatstyrning av skolformen, men styrningen kompletterades av detaljerade statliga beskrivningar över gymnasieprogrammens kurs- respektive programmål, tydligare betygskriterier och ett nytt betygssystem. Syftet med förändringarna framställdes vara en strävan mot att minska de skillnader i gymnasieskolornas kvalitet och resultat som beskrevs vara en följd av 1990-talets reformer (SOU 2008:27). Även fortsättningsvis förväntades emellertid varje skolverksamhet inneha ansvaret för att tillsammans med sina elever utforma den utbildning som respektive elev väljer och har behov av (Skolverket, 2011). För att reali-

sera dessa mål lyfts ofta lärares mentorsarbete fram som speciellt betydelsefullt (SOU 2016:77).

Statliga dokument om gymnasielärares mentorsarbete

Enligt skollagen SFS 2010:800 och läroplanen GY 2011 förväntas alla gymnasieskolor erbjuda sina elever valmöjligheter och individuella lösningar som realiserar den av eleven valda gymnasieutbildningen. I statliga rapporter och utredningar beskrivs hur skolverksamheterna genom lärares mentorsarbete förväntas genomföra delar av dessa uppgifter (t.ex. SOU 2016:77). Formuleringarna i skollag, läroplan, gymnasieförordning, statliga rapporter och utredningar framstår emellertid som tämligen motsägelsefulla och oklara. För att klargöra vad som förväntas av lärarnas mentorsarbete har jag genomlyst statliga dokument som handlar om denna del av gymnasielärarruppdraget.

Skollagen föreskriver att det för varje elev ska upprättas en individuell studieplan som ska innehålla information om elevens utbildningsgång (SFS 2010:800, 16 kap. 25§). Enligt skollagen ska rektor minst en gång per termin se till att eleven ges en samlad information om sin kunskapsutveckling och studiesituation (utvecklingssamtal) samt ordna så att elevens vårdnadshavare delges sådan information (SFS 2010:800, 15 kap. 20§). Gymnasieverksamheterna ska i dialog med varje elev upprätta och kontinuerligt revidera studieplanen, samt efter en av rektor gjord arbetsfördelning:

> informera och vägleda eleverna inför deras val av kurser, fortsatt utbildning och yrkesverksamhet och motverka sådana begränsningar i valet som grundar sig på föreställningar om kön och på social eller kulturell bakgrund (Skolverket, 2011, 2.4 s.14).

Läroplanen betonar också att alla som arbetar i skolan ska ge varje elev det stöd och den stimulans eleven behöver för att utvecklas så långt som möjligt (Skolverket, 2011 2.1. s. 10). Enligt Skollagen ska specialpedagogisk individualisering i form av särskilt stöd om möjligt erbjudas inom ramen för ordinarie skolarbete (SFS 2010:800, 3 kap. 7§). Verksamheterna uppmanas ta hänsyn till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivåer, samt rikta särskild uppmärksamhet mot de elever som av olika anledningar har svårt att nå målen för utbildningarna (SFS 2010:800 Kap 3; Skolverket, 2011, Kap. 1). Däremot definierar varken skollagen eller läroplanen vilka svårigheter det gäller, vad

som innefattas i begreppet ”särskilt stöd” eller vem stödet är avsett för. Istället framstår det som att gymnasieskolorna förväntas skapa unika lösningar för varje elev genom individuella studieplaner, tillgång till specialpedagoger och en elevhälsa som har ett utvidgat uppdrag.[12]

I gymnasieutredningen SOU 2016:77 framställs mentorsarbetet ha en nyckelroll eller en funktion som har central betydelse för elevens utbildning. Samtidigt framstår det som att staten har specifika förväntningar på detta lärararbete. Trots rektors ansvar och lokala självbestämmande beskrivs mentors arbetsuppgifter detaljerat i flera statliga rapporter och utredningar. Här framhålls att alla elever ska ha en egen mentor som följer och stödjer eleven under utbildningstiden (t.ex. Skolverket, 2010; SOU 2016:77). Speciellt betonas betydelsen av att varje gymnasieverksamhet arbetar elevcentrerat och systematiskt följer upp elevens utveckling, samt att lärarna stärker elevens delaktighet, inte minst för att motverka studieavbrott och för att fånga upp de elever som är i behov av stöd för att nå målen för utbildningen (SOU 2016:77, s. 689–690).

Mer specifikt beskrivs mentorsarbetet handla om att administrera elevernas individuella val av kurser, att samordna information om enskilda elever inför deras utvecklingssamtal, att samordna insatser och sammankoppla aktuella elever med skolans olika kompetenser, samt att ha nära kontakter med den enskilde eleven och hens vårdnadshavare. Även uppgifter som liknar de som gymnasielärare tidigare utförde som klassföreståndare, till exempel administrera elevens kontaktuppgifter och närvaro, beskrivs ingå. Utredarna säger att på de flesta gymnasieskolor ingår mentorsuppgifterna som del i lärarnas tjänster, men att en del skolor istället valt att anställa särskild personal som arbetar som mentorer eller så kallade elevcoacher (SOU 2016:77, s. 690). Även förstelärare som arbetar speciellt med mentoruppgifter pekas ut som ett sätt att organisera arbetet.

Det poängteras med hänvisning till Skolinspektionens kvalitetsgranskning 2009 att det så kallade mentorsbegreppet är väl etablerat i gymnasieskolan, men att mentorsfunktionen till skillnad från elevhälsan är oreglerad från stat-

[12] Elevhälsan är beteckningen på de yrkesgrupper som är specialister på medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser som syftar till att stödja varje elevs utveckling mot utbildningens mål (SOU 2000:19). Det utvidgade uppdraget innebär bland annat att elevhälsan förväntas motverka ohälsa genom att arbeta förebyggande (Skolverket, 2014b).

ligt håll (SOU 2016:77, s. 689).[13] Utredarna beskriver att många lärare anser att arbetsuppgiften som mentor är otydlig och svårgenomförbar (SOU 2016:77, s. 785). Det framhålls att arbetet saknar struktur och är i behov av att utvecklas. För att stärka mentorsfunktionen föreslås följande tillägg i Skollagens 15 kapitel 20§:

> §20a Varje elev ska ha en mentor som samlat ska följa elevens utveckling och studiesituation. Mentorn ska uppmärksamma tecken på att eleven kan behöva stöd och i så fall skyndsamt informera berörd personal. Som mentor får bara den anlitas som har relevanta kunskaper och erfarenheter för uppdraget och som även i övrigt anses vara lämplig (SOU 2016:77, s. 833).

Mentorsarbetet förväntas möta elevernas olika förväntningar och behov av individuellt valda utbildningsvägar och individualiserad undervisning. Det är den enskilda gymnasieskolan som ska besluta på vilket sätt detta arbete ska organiseras. Det betyder att arbetet som elevens mentor ska utföra verkar skilja sig från arbetet läraren ska genomföra i ämnesundervisningen och delvis också från det tidigare framskrivna klassföreståndararbetet (jfr. SFS 1971:235).

Termen mentor

Termen mentor introducerades i utbildningspolitiska texter om gymnasieskolan runt millennieskiftet (Nordevall, 2011). Därefter har användningen av termen mentor ökat, samtidigt som termen klassföreståndare successivt minskat. Före införandet av den målstyrda gymnasieskolan 1994, uttrycktes och reglerades lärares uppgifter som klassföreståndare relativt tydligt i de statliga riktlinjerna (SFS 1971:235; Skolöverstyrelsen, 1971). I läroplanen Lgy 70 (allmän del, s. 17) under rubriken ”Samverkan för elevens bästa” uttrycks att skolans elevvårdande uppgifter endast kan fullgöras tillsammans med eleven och de som har erfarenhet och ansvar för eleven (Skolöverstyrelsen, 1971). Här nämns att huvudansvaret vilar på klassföreståndare, skolledning och skolstyrelse. I Gymnasieförordningen SFS 1971:235 anges att gymnasieläraren har skyldighet att vara klassföreståndare och inneha det allmänna ansvaret för en grupp elever, föra betygskatalog, genomföra klassråd, samt ha ett särskilt ansvar för sina elevers skolgång och hälsa.

[13] Skolinspektionens rapport 2009:1 Varannan i mål. Om gymnasieskolans (o)förmåga att få alla elever att fullfölja sin utbildning.

Därefter försvinner successivt termen klassföreståndare ur de statliga riktlinjerna. I gymnasieförordning SFS 1992:394 förekommer termen endast i samband med representation som ledamot i elevvårdskonferens och klassråd. I Lpf 94 eller i nuvarande läroplan GY 2011 och gymnasieförordning SFS 2010: 2039 har termen försvunnit helt och istället betonas rektors ansvar. Inte heller i skollagen SFS 2010:800 förekommer termen klassföreståndare. Det framstår som att ansvaret för klassföreståndaruppgifterna i den utsträckning de finns kvar förflyttats från lärare till rektor, men varför termen klassföreståndare utgått från de statliga riktlinjerna är inte lika tydligt.

Förändringarna i de statliga skrivningarna ser emellertid annorlunda ut vid en översiktlig inventering av utredningar som föregått nya lagförslag om gymnasieskolan. Där finns termen klassföreståndare många gånger kvar och dessutom används termen synonymt med termen mentor (t.ex. SOU 2000:19 s. 114). Särskilt betonas klassföreståndarens eller mentorns betydelse som viktig elevvårdare, samt lärarens ansvar för att överblicka mentorselevernas lärande, trivsel och närvaro (SOU 2006:77 s. 120, 128–129; SOU 2011:58 s. 102, 108, 126; SOU 2016:77, s. 689–690). I Skolinspektionens rapport *Varannan i mål. Om gymnasieskolans (o)förmåga att få alla elever att fullfölja sin utbildning* (2009:1) konstateras att mentorn ersatt klassföreståndaren:

> För att ta ett särskilt ansvar för elevens utbildning har skolorna genomgående, och med olika framgång, ersatt den traditionella klassföreståndaren med en mentor (Skolinspektionen, 2009:1 s.18).

I rapporten redogörs för hur flera gymnasieskolor schemalägger mentorstid för att möjliggöra kontakter mellan elever och mentorer (s. 18). Mentorns arbete framställs som ett av de ”…mest påtagliga exemplen på förebyggande åtgärder för att främja elevens möjligheter att fullfölja utbildningen” (Skolinspektionen, 2009:1, s.19). Till stora delar verkar mentorsarbetet innefatta det tidigare klassförståndararbetet, men det framstår också som att arbetet innehåller andra uppgifter. Exempelvis betonas mentorsarbetets betydelse i relation till elevernas möjligheter till att fullfölja sina gymnasiestudier samt betydelsen av att arbetet möjliggör individualiseringen av elevernas utbildningar.

Olikheter i lärares arbete…

Föreställningar, förväntningar, förutsättningar och förhållanden för gymnasielärararbetet har förändrats. De politiska diskussionerna om utbildning har förskjutits från att handla om hur utbildning ska bidra till utjämning av strukturella skillnader mellan medborgarna, till att istället handla om hur den ska kunna erbjuda alla medborgare individuella val (jfr. Johannesson m.fl., 2002; Lindblad, m.fl., 2002; Lindskog, 2010). Individualisering har börjat likställas med valfrihet och fokus i den utbildningspolitiska debatten har förflyttats. Under 1900-talet betraktades massutbildning övervägande som kompensatorisk och som en kollektiv rättighet för samhällets medborgare (jfr. Englund, 1996). Under 2000-talet betraktas den i högre grad som en individuell rättighet. En del forskare argumenterar för att dessa förändringar bidragit till att skolmisslyckande i första hand inte längre förstås som ett strukturellt problem, utan snarare som ett individuellt lärandeproblem (jfr. Dahlstedt & Hertzberg, 2011; Dovemark & Beach, 2015, 2016; Johannesson, m.fl., 2002; Lindblad, m.fl., 2002; Popkewitz, 2008; Simons & Masschelein, 2008).

Samtidigt har ansvaret för utformningen och genomförandet av lärarbetet i större utsträckning tillfallit de lokala skolverksamheterna. Inte bara eleverna (jfr. Dovemark, 2004), utan också varje skola, tillskrivs ett större ansvar för att lösa de problem som uppstår under elevernas utbildningstid (Lindensjö & Lundgren, 2000/2010). Dessa förhållanden skiljer sig mot de som gällde i massutbildningens barndom. Då var istället staten ansvarig för att styra innehållet och definiera lösningar på de problem som framkom under utbildningstiden (Lindensjö & Lundgren, 2000/2010; Larsson & Prytz, 2015; Richardson, 2010). Idag förväntas varje skolverksamhet i konkurrens ansvara för såväl utformningen som genomförandet av elevernas individualiserade utbildningar (SFS 2010:800).

I de statliga riktlinjerna för gymnasieskolan är valfrihets- och individualiseringstankarna tydligt framskrivna (t.ex. Börjesson, 2016; Carlbaum, 2012, 2014; Nylund, 2013). Eleverna har rätt att utforma individuella utbildningsvägar genom att välja skola, program och gymnasiekurser (Skolverket, 2011; SFS 2010:800). I linje med detta förväntas skolorna utifrån lokala förutsättningar och förhållanden upprätta en individuell studieplan för varje elev, samt använda och utveckla en mentorsfunktion (SOU 2016:77). Gymnasieutredningen SOU 2016:77 beskriver denna mentorsfunktion som ett idag etablerat lärararbete. Lärarna beskrivs här arbeta med individuellt inriktade

inslag av vägledande karaktär, skapa relationer med mentorseleverna och sköta delar av arbetet med elevernas studieplaner (SOU 2016:77, s. 689–690). Arbetet framställs bidra till att realisera elevernas valfrihet, fånga upp de elever som är i behov av stöd för att nå målen, samt vara ett redskap i arbetet för att motverka studieavbrott. Enligt Skolinspektionens rapport 2009:1 har mentorn ersatt den tidigare klassföreståndaren.

Enligt statliga rapporter och utredningar uppfattar emellertid många lärare mentorsarbetet som otydligt och svårgenomförbart (SOU 2016:77; Skolinspektionen, 2009; Skolverket, 2010). Tidskriften *Skolvärlden,* som ges ut av fackförbundet Lärarnas Riksförbund, argumenterar för att delar av mentorsarbetet inte tillhör lärares arbetsuppgifter och att arbetet därför bör begränsas eller till och med lyftas bort från lärararbetet (t.ex. Skolvärlden, 2016, Nr. 3 och Nr. 5). Statliga rapporter beskriver att svårigheterna i genomförandet av mentorsarbetet delvis orsakas av lärarnas bristande förmågor (t.ex. Skolverket, 2010).

De statliga skrivningarna om mentorsarbetet skiljer sig dessutom åt. Å ena sidan tydliggör skollagen och läroplanen att rektor är ansvarig och beslutande över mentorsarbetet. Rektor avgör vilka arbetsuppgifter som ingår i lärarbetet, samt hur mentorsarbetet ska organiseras och genomföras. Det innebär att mentorsuppgifterna kan vara olika och variera mellan Sveriges gymnasieskolor. Å andra sidan redogör statliga rapporter och utredningar utförligt för mentorsarbetets innehåll och funktion (t.ex. SOU 2016:77; Skolverket, 2010; Skolinspektionen, 2009). Det betyder att den politiska styrningen inte bara är otydlig, utan också motsägelsefull. Dels ger staten konkreta beskrivningar av mentorsarbetets innehåll och funktion, dels förväntas rektor besluta om arbetets innehåll och utformning. Följaktligen både finns och saknas statliga riktlinjer för vad mentorsarbetet ska innehålla, när det ska genomföras, hur arbetet ska organiseras samt hur ansvaret ska fördelas i de lokala skolverksamheterna.

…men vi vet inte varför

Det är känt att föreställningar, förväntningar, förutsättningar och förhållanden för gymnasielärares arbete har förändrats och ständigt förändras. Nya lararuppdrag har integrerats i äldre inlagrade föreställningar och förväntningar på vad som ska genomföras i gymnasieutbildningarna, vilket betyder att motsättningar har ackumulerats i skolverksamheterna (jfr. Engeström, 1987/2014). I

statliga riktlinjer, utredningar och rapporter beskrivs lärares mentorsarbete kunna bidra till att förverkliga individualiseringen av elevernas utbildningar, men också bidra till att säkerställa att alla elever genomför sina utbildningar (t.ex. SOU 2016:77; Skolverket, 2010; Skolinspektionen, 2009). Däremot framkommer det inte vilka konsekvenser detta uppdrag för med sig för skolverksamheterna. Riktlinjerna pekar varken på hur lärares mentorsarbete förhåller sig till elevhälsans arbete eller till lärares undervisningsarbete. Det förblir oklart varför många lärare uppfattar mentorsarbetet som svårgenomförbart. Arbetet förefaller ha ersatt lärares klassföreståndararbete, men det är svårt att uppfatta på vilket sätt mentorsarbetet förhåller sig till gymnasielärares andra arbetsuppgifter.

Det framstår som oklart hur mentorsarbetet realiseras i skolverksamheterna och vad lärarna där försöker förverkliga genom arbetet. De konkreta problem som skolverksamheter och gymnasielärare försöker hantera genom mentorsarbetet är mindre tydliga, eller vad det är i verksamheterna som möjliggör respektive begränsar detta lärararbete. Avhandlingens inledande problemställning handlar därför om att undersöka och analysera vad gymnasielärare i två olika gymnasieverksamheter försöker förverkliga med det lärararbete som vanligtvis benämns som ett mentorsarbete (jfr. Engeström, 1987/2014). Målet är att bidra till en ökad förståelse för denna del av gymnasielärares arbete, inte minst i relation till de samhälleliga och historiska förändringar som Sveriges gymnasieverksamheter ingår i.

Det finns omfattande forskning om lärares arbete i relation till historiska och politiska förändringsprocesser. För att tydliggöra och utveckla avhandlingens forskningsproblem inventeras i nästa kapitel delar av denna forskning, kompletterat med forskning om gymnasielärares mentorsarbete. Forskningsgenomgången belyser hur mentorsarbetet och lärares arbete i relation till förändringsprocesser tidigare studerats och med vilka resultat. Först följer emellertid en redogörelse för avhandlingens disposition.

Avhandlingens disposition

I kapitel 1 introduceras avhandlingens problemområde, forskningsintresse och disposition. Kapitlet syftar till att placera studiens problemområde i ett historiskt och samhälleligt sammanhang.

I kapitel 2 presenteras forskningsgenomgången. Inledningsvis redovisas hur forskningsgenomgången är genomförd och hur redovisningen tematise-

rats. Därefter redovisas vilka forskningsfrågor som ställts inom liknande problemområden och utifrån vilka forskningspositioner som dessa områden ringats in. Målet med forskningsgenomgången är att förtydliga studiens problemområde och synliggöra det forskningsproblem mot vilket studiens kunskapsbidrag sedan kan urskiljas. Kapitlet syftar till att motivera studiens relevans.

I kapitel 3 presenteras avhandlingens teoretiska utgångspunkter och analytiska redskap. Studien utgår från en dialektisk verksamhetsteoretisk ansats med huvudsakligen Engeströms (1987/2014, 1993, 1999, 2000, 2001, 2009; Engeström & Sannino 2010, 2011) och Leontievs (1978/2000) teorier som stöd. Kapitlet avslutas med ett slutgiltigt klarläggande av studiens forskningsproblem, syfte och forskningsfrågor. Kapitlet syftar till att förbereda läsaren på mötet med studiens resultat.

I kapitel 4 redogörs för studiens tillvägagångssätt och dataproduktion. Jag har under drygt ett års tid följt tjugofyra lärare i deras arbete och i samband med fältstudierna haft intervjusamtal om mentorsarbetet. Lärarna har varit verksamma på högskoleförberedande program på två gymnasieskolor. Kapitlet syftar till att ge en så transparent beskrivning av forskningsprocessen som möjligt.

Studiens resultat redovisas i fyra kapitel. I kapitel 5 presenteras gymnasieverksamheterna, det vill säga de undersökta skolornas allmänna och specifika omständigheter. Syftet med beskrivningarna är att förbereda läsaren för den mer empirinära verksamhetsteoretiska resultatredovisning som sedan följer. I kapitel 6 och 7 redovisas störningar som identifierats i lärararbetet på Dalsgymnasiet respektive Bergsgymnasiet. Genom analyserna framträder lärarnas mentorsarbete och de motsättningar som manifesteras i lärarnas arbete, hur de hanterade dessa, samt vilka eventuella konsekvenser som följde av lärarnas handlingar. I kapitel 8 analyseras därefter dessa motsättningar i relation till verksamheternas och lärararbetets kulturhistoriska och utbildningspolitiska förändringar.

I kapitel 9 tydliggörs avslutningsvis svaren på de i avhandlingen ställda forskningsfrågorna. Kortfattat diskuteras avhandlingens resultat, förtjänster och brister. Kapitlet syftar till att tydliggöra avhandlingsarbetets kunskapsbidrag samt bidra med nya forskningsfrågor.

2. FORSKNINGSGENOMGÅNG

I detta kapitel presenteras forskning som belyser lärararbetet i relation till de senaste decenniernas förändringsprocesser och forskning om gymnasielärares mentorsarbete. Genomgången är framförallt koncentrerad till forskning om lärararbetet i gymnasieskolan. Den avslutas med en precisering av avhandlingens forskningsintresse i förhållande till andra studier.

Forskningsgenomgångens genomförande och tematisering

Forskningsgenomgången omfattar svenska avhandlingar, tidskrifterna Pedagogisk forskning i Sverige (1996–2017), Utbildning och demokrati (1992–2017), Nordisk pedagogik (1990–2017), Education Inquiry (2010–2017) samt Scandinavian Journal of Educational Research (1990–2017). Jag har även gjort nedslag i internationell forskning och för dessa sökningar använde jag sökmotorerna ERIC och Google Scholar kompletterat med den forskning som jag kommit i kontakt med på olika doktorandkurser och seminarier. Många sökningar har följt den så kallade ”snöbollseffekten” då jag utifrån funna artiklars referenslistor hittat ytterligare intressant läsning. Jag sökte avhandlingar med sökverktyget SwePub (LIBRIS vetenskapliga publiceringar) och för fyra av tidskrifterna användes sökverktyget Artikelsök. Scandinavian Journal of Educational Research ingick inte i Artikelsöks utbud, utan där gjordes sökningarna på Taylor & Francis hemsida. Dessutom har jag sökt information om forskningsprojekt rörande gymnasielärares arbete på Vetenskapsrådets hemsida. Avgränsningarna grundas i avhandlingsarbetets teoretiska utgångspunkter, som specifikt lyfter fram betydelsen av att forskaren tar hänsyn till de kulturella, historiska och samhälleliga sammanhang som det som studeras befinner sig i.

De systematiska sökningarna genomfördes med svenska och engelska söktermer och avgränsades enligt följande:[14]

[14] Från början sökte jag bara med engelska sökord för att sedan söka med svenska ord. Det visade sig var en mindre framgångsrik metod som gav mycket dubbelarbete, vilket gjorde att jag istället valde att alternera mellan engelska och svenska sökord. Vid sökningarna använde jag också trunkeringar, såsom till exempel ”gymnasie*”.

Tabell 1 Söktermer

Övergripande söktermer	gymnasielärare, gymnasieskolan upper secondary teacher upper secondary school
Söktermer relaterade till förändringsprocesser	lärares arbete, lärares arbetsvillkor, valfrihet, individualisering, omstrukturering, marknadisering teachers' work, teachers' working conditions, freedom of choice, individualization, restructuring, npm,

Övergripande söktermer	mentor, gymnasielärare, gymnasieskolan mentor, upper secondary teachers, upper secondary school
Söktermer relaterade till mentorsarbetet som del i lärares arbete	stöd, samverkan, studieavbrott, dokumentation, kommunikation, information, motivation, relationer, disciplinering, policyverktyg, individuella utvecklingsplaner, åtgärdsprogram, utvecklingssamtal, klasskonferenser, studiegruppskonferenser, klassföreståndare, föräldrakontakter cooperation, interaction, dropout, documentation, communication, information, motivation, relations, discipline, policy tool, individual development plans, individual education plans, personal development dialogue, teacher meetings

Vissa söksystem använder de nyckelord som författaren har angett, andra använder de klassificeringar som tilldelats av administratörerna (Forsberg & Lindberg, 2010:14). Det betyder att systematiseringen av materialet gjorts på olika sätt i de olika söksystemen, men det påverkar troligtvis inte mina sökresultat nämnvärt. Antalet sökträffar indikerar eventuella nyckelreferenser, men jag har även jämfört träffarna med de funna studiernas referenslistor och ibland också med antalet citeringar på Google Scholar.

Forskning om förändringar av lärares arbete är omfattande och mångfacetterad, vilket gjort att jag avgränsat genomgången. Avhandlingens forskningsproblem handlar om gymnasielärararbetet och om att utforska vad lärare försöker förverkliga i mentorsarbetet (jfr. Engeström, 1987/2014). Jag har valt bort studier som belyser förändrade rekryteringsmönster bland lärare (t.ex. Bertilsson, 2014) samt demokrati-, segregations- och genusfrågor med fokus på eleverna (t.ex. Beach, Lundahl & Öhrn, 2011; Bunar, 2008).[15] Inte heller innefattar genomgången ämnesdidaktisk forskning om gymnasielärares arbete. Vidare har jag avstått från att systematiskt inventera specialpedagogisk forskning som handlar om lärararbetet i gymnasieskolan i allmänhet, trots att

[15] Exempelvis valdes forskningsprojektet *Ett aktivt medborgarskap? Om demokratifostran i gymnasieskolan* (VR:2006-2694) bort, eftersom lärares arbete inte var projektets explicita intresse (t.ex. Beach, Lundahl & Öhrn, 2011). Projektet intresserade sig för gymnasieskolans demokratifostran och hade utgångspunkter i två forskningsfält; forskning om skola eller undervisning för och om demokrati, och forskning om ungdomars maktpositioner och möjligheter till att påverka.

denna forskning kan sägas beröra frågan om gymnasieskolan som massutbildning eller ”en skola för alla”.[16] Istället inventeras forskning som explicit handlar om gymnasielärares mentorsarbete och om sammanhang som förknippas med detta arbete, vilket också visade sig innefatta specialpedagogiska studier.

Först presenteras forskning om förändringar av lärararbetet i relation till de teman som utkristalliserats i forskningsgenomgången. Sedan följer en genomgång av studier som mer precist belyser förändringar av svenska gymnasielärares arbete följt av studier om lärares mentorsarbete. Den forskning som inventerats belyser följande teman:

- Lärararbetets förändringar i ett vidare sammanhang, som del i en framväxande världsomspännande marknadsekonomisk rörelse som:
    - ekonomisering.
    - omstrukturering eller omkonfigurering.
    - del i en professionaliseringsprocess.
    - individualisering i ett förändrat samhälleligt sammanhang och utbildningsuppdrag.

- Lärararbetets förändringar i relation till den svenska gymnasieskolan som:
    - uttryck för minskat inflytande och minskad jämlikhet.
    - del i förändringar av gymnasieskolans styrning och ledning.
    - lärares och skolors handlande i ett förändrat marknadsorienterat sammanhang.

- Gymnasielärares mentorsarbete som:
    - dialogiskt läranderum.
    - styrning, makt och kontroll.

Förutom att belysa olika teman av lärararbetet har studierna olika forskningsintressen, fokus och teoretiska utgångspunkter. I texten som följer har jag lyft fram vanligt refererade texter.

[16] Idéerna om att utveckla svenska skolväsendet i riktning mot mer inkluderande verksamheter med allmän skolgång, som på demokratins grundvalar om allas lika värde, rätt till delaktighet och tillträde till ordinarie skolgång omfattar alla barn och ungdomar och framställs ofta i termer av ”en skola för alla” (Gerrbo, 2012). Vanligtvis beskrivs bakgrunden till idéerna ha sin grund i SIA-utredningen (SOU 1974:53), men också i den internationella FN-deklarationen Salamanca (Unesco, 1994) från 1994.

Lärararbete i förändring i ett vidare sammanhang

De senaste årtiondenas förändringar av utbildningssystemen och lärares arbete är relativt väl utforskade såväl nationellt (t.ex. Beach 2008b; Carlgren, m.fl., 2006; Dovemark, 2004; Fredriksson, 2010; Lindblad m.fl., 2002; Lundahl, 2000; Lundahl m.fl., 2010; Lundahl m.fl., 2014) som internationellt (t.ex. Ball, 2003; Ballett m.fl., 2006; Barlett, 2004; Biesta, 2005; Hargreaves, 1998). På vilket sätt förändringsprocesserna tar form i olika nationella utbildningssystem varierar naturligtvis, men förändringsprocesserna har visat sig ha flera gemensamma nämnare. Det är exempelvis vanligt att lärararbetets förändringar undersökts i relation till en i samhället beskriven framväxande internationell marknadsekonomisk rörelse präglad av neoliberala ideal. Idag formuleras målen för utbildning på en internationell marknadsekonomiskt integrerad arena, som dessutom i högre grad än tidigare styrs av överstatliga organisationer såsom Världsbanken, OECD och EU (t.ex. Dovemark, 2004; Johannesson m.fl., 2002; Lindblad, 2013; Wahlström, 2011).[17] Dessa världsomspännande förändringars eller rörelsers inverkan på utbildningsväsendet och lärares arbete, uttrycks på olika sätt. Lärararbetets förändringar beskrivs exempelvis i termer av ekonomisering (t.ex. Ball, 2003; Beach, 2008b, 2010), omstrukturering (t.ex. Lindblad & Goodson, 2011), professionalisering (t.ex. Alexandersson, 2006; Bulterman-Bos, 2008) eller individualisering (t.ex. Biesta, 2011; Carlgren m.fl., 2006) i ett förändrat samhälleligt sammanhang och utbildningsuppdrag.

…som ekonomisering

Ball (2003) pekar på att det framväxande marknadsekonomiska samhällssystemet och marknadiseringen av utbildningsväsendet inneburit förändrade styrningspraktiker för lärarna. Han beskriver hur utbildningsväsendet och lärararbetet påverkats av processer som kommodifiering, kommersialisering och privatisering (Ball m.fl., 2010). Diskurser om valfrihet, effektivitet, konkurrens, marknadisering, ansvarsutkrävande etc. beskrivs hota lärares autonomi och handlingsutrymme samt generellt försvaga tilltron till professionen (Ball, 2003; Lundström & Parding, 2011a). På liknande sätt

[17] Exempelvis konstrueras retoriken genom jämförelser som görs av organisationer som OECD och multinationella sammanslutningar som McKinsey (Lindblad, 2013).

belyser Beach (t.ex. 2008b, 2010) hur svenska lärares arbete utsatts för privatiserings-, habituerings- och kommersialiseringsprocesser.

…som omstrukturering och omkonfigurering

Lindblad och Goodson (2011) beskriver förändringarna som en omstrukturering i termer av förändrad styrning, avreglering, marknadisering, konsumism och införande av managementprinciper hämtade från näringslivet. Forskningsprojektet *Profknow* studerade hur lärararbetet i sju europeiska länder genomgått en omkonfigurering och de argumenterar för nödvändigheten av att rekonceptualisera förståelsen av utbildning, lärares arbete och läraryrket (Lindblad & Goodson, 2011:2).[18] De poängterar att redskap såsom styrning med hjälp av läroplaner, policydokument och kvalitetsutvärderingar inte längre har någon självklar funktion, eftersom lärararbetet blivit så mångfacetterat och föränderligt. Författarna argumenterar för att lärare snarare bör betraktas som agenter än fångar i förändringsprocesserna och pekar på att lärare ibland ”löskopplar” från styrningen (jfr. Evetts, 2013), vilket också andra forskare belyser (t.ex. Cohen, 2011; Carlgren & Klette, 2008; Danell, 2006; Fredriksson, 2010; Lundström, 2007; McLaughlin & Talbert, 2001). När lärare ”löskopplar” följer de exempelvis inte de riktlinjer och regler som styrdokumenten anger, utan deras handlingar utgår från andra övertygelser. Analyserna i Profknow-projektet pekar emellertid på att både strukturer kring lärares arbete och det som utmärker läraryrket förändrats och förändras samt att lärarnas handlande endast orsakar delar av de skillnader som föreligger inom och mellan utbildningssystemen.

Lärararbetets förändringar har även undersökts i termer av professionalisering i mer nationella politiska sammanhang.

…som professionalisering

Förändringarna av gymnasielärararbetet runt millennieskiftet beskrivs ofta med hjälp av begreppen profession, professionalism respektive professionaliseringsprocesser (t.ex. Frostensson, 2014; Parding, 2007).[19] Bergh och

[18] Profknow (Professional Knowledge and Educational Restructuring in Europe) var ett EU-finansierat projekt som undersökte skolsystem i sju länder: Sverige, Storbritannien, Grekland, Finland, Spanien, Portugal och Irland (Priority Citizens, Contract No. 506493).

[19] Begreppet profession är emellertid svårdefinierbart och professionsforskningen har under senare årtionden ändrat inriktning och form (Evetts, 2006; Fournier, 1999). Idag belyses profession och professionalisering vanligtvis som en diskurs för yrkesmässig förändring och social kontroll (Evetts,

Englund (2016) framhåller emellertid betydelsen av att göra en distinktion mellan professionalism och professionalisering när man talar om de senaste decenniernas förändringar av lärares arbete. Distinktionen görs även internationellt av forskare såsom Hargreaves och Goodson (1996). Professionalism utgår från att lärarna *har* makten över kvalitetsfrågor i arbetet och handlar om såväl det professionella ansvaret som den moraliska dimensionen av arbetet (Bergh & Englund, 2016). Professionalisering syftar däremot på en process som går ut på att en yrkesgrupp *tar* makten över kvalitetsfrågor i arbetet, det vill säga makten över att definiera vad som räknas som god professionalism (ibid). Det innebär att en stark profession med en stark professionalism exempelvis kan hindra eller bromsa förändringsprocesser.

I Sverige var det först på 1980- och 1990-talet som politiker och ämbetsmän började diskutera läraryrket i professionstermer (Foss Lindblad, 2009:129). Diskussionerna har drivits med olika agendor och argument. I forskning beskrivs lärarkårens professionaliseringssträvanden sällan som initierade av lärarna själva, utan professionalisering beskrivs istället som ett av flera uttryck för de förändringsprocesser som lärararbetet och skolväsendet som helhet varit del i (t.ex. Frostensson, 2011, 2014). Behovet av professionalisering beskrivs ofta ha vuxit fram som följd av utbildningsväsendets decentralisering, marknadiseringstendenser, införandet av mål- och resultatstyrning samt lärarkårens kommunalisering (Bertilsson, 2014).

Det råder emellertid oenighet om hur läraryrkets professionalisering ska förstås i relation till de förändringsprocesser och förändringar av lärararbetet som ägt rum. En del beskriver förändringarna av lärararbetet som professionalisering (t.ex. Alexandersson, 2006; Bulterman-Bos, 2008) medan andra beskriver dem som deprofessionalisering (t.ex. Beach, 2011; Stenlås, 2011) orsakad av samhälleliga och politiska förändringar.

Foss Lindblad och Lindblad (2009) argumenterar för att profession snarare ska betraktas som en demarkationslinje mellan det som tidigare varit definitionen av lärarprofessionen och det som i framtiden ska definiera den-

---

2006; Fournier, 1999; Goldstein, 1984). En stor del av professionsforskningen görs utifrån ett Foucaultinspirerat maktperspektiv. Forskningsintresset riktas mot att studera olika maktuttryck med hjälp av begreppet professionalism, förstått som en disciplinär mekanism. Ljuset är riktat mot hur professionell kunskap skapas i professionellt arbete (Fournier, 1999; Goldstein, 1984), till skillnad mot tidigare då exempelvis professionernas karaktäristika var i fokus.

samma. De pekar på att berörda aktörer (exempelvis lärare och politiker) med hjälp av argument om professionaliseringen av läraryrket på olika sätt förhandlar och styr innehållet i lärares arbete. Aktörerna förhandlar om betydelsen av begreppet profession och professionalisering. Foss Lindblad och Lindblad beskriver att professionssträvandena på detta sätt blivit en politisk förändringsprocess som är avskild från lärares vardagspraktik, vilket också Lilja (2014) kommit fram till i sin avhandling.[20] Däremot gör dessa professionaliseringsprocesser avtryck i lärararbetet, eftersom lärarna och skolverksamheterna befinner sig i ett samhälleligt och historiskt sammanhang.

…som individualisering

Omfattande forskning har undersökt lärararbetets förändringar i relation till en beskriven framväxande individualisering i samhället (t.ex. Biesta, 2011; Carlgren m.fl., 2006; Johannesson m.fl., 2002). Med olika teoretiska utgångspunkter och forskningsintressen beskrivs hur lärararbetet och skolverksamheterna förändrats till att allt mer präglas av individuella val, personligt ansvar och konkurrens. Valfriheten kopplas samman med individualiseringen som framställs vara ett fenomen som är del i det internationellt framväxande marknadsekonomiska samhällssystemet (jfr. Beck 1986/2000; Bauman, 2001; Bourdieu, 1999).[21] Forskningen om lärararbetets förändringar i relation till denna individualisering utgår många gånger från Foucaults (2003) begrepp om governmentality (t.ex. Dahlstedt & Olson, 2014; Sjöberg, 2011), Faircloughs

[20] Lilja har genomfört en sociologisk policyanalys av dokument från lärarnas fackförbund och analyserat fackförbundens strategier och effekt på läraryrkets professionssträvanden. Genom att belysa professionalism som en institutionell logik pekar han på att professionssträvandena är en politisk process som är avskild från lärares vardagspraktik. Fackföreningarna använder begreppet professionalism som en symbolisk resurs för att skapa legitimitet för sina anspråk på ökad social status för lärare i samhället som helhet.

[21] Sociologer såsom Beck (1986/2000), Giddens (1999) och Bauman (2001) tillskrev i slutet av 1900-talet begreppet individualisering en mer central roll i den samhälleliga differentieringen i förhållande till tidigare i historien. De beskriver på olika sätt ett framväxande förändrat förhållande mellan samhället och individen som gjort att individens livsbana i det senmoderna, reflexivt respektive flytande moderna samhället förändrats. De beskriver på olika sätt hur samhällslivet genomgått en strukturomvandling, från klassbaserade till mer livsstilsorienterade differentieringsformer, vilket gjort att villkoren för samhällets sociala och ekonomiska liv förändrats i grunden. Andra sociologer såsom exempelvis Bourdieu (1999) argumenterar för att individens sociala mobilitet snarare ska betraktas som marknadsföring av en myt som befäster idéerna om det nyliberala samhällets ofrånkomlighet. Han säger att talet om individens autonomi och valfrihet istället bygger på marknadsekonomiska idéer som går ut på att försöka skapa medborgaren som konsument och ansvarig för sitt eget bästa.

(2003) diskursteorier (t.ex. Irisdotter, 2006), eller Bernsteins (2000) teorier om pedagogiska identiteter (t.ex. Dovemark & Holm, 2017). Individualiseringen beskrivs bidra till de förändrade politiskt formulerade förväntningarna på lärararbetet samt till förändrade arbetsvillkor och sammanhang för arbetet.

Biesta (2011) belyser hur läraruppdraget förändrats till följd av individens förändrade relation till staten. Han jämför den individualisering som vuxit fram i det marknadsekonomiska samhällssystemet med termen livslångt lärande, som frekvent används i utbildningspolitiska riktlinjer inom OECD, EU etc. (jfr. Skolverket (2008a). Biesta argumenterar för att livslångt lärande handlar om individualisering i bemärkelsen att individerna görs ansvariga för sitt eget lärande, samtidigt som de nästan saknar ansvar över innehåll, syfte och poäng med detsamma (jfr. Simons & Masschelein, 2008). Biesta drar paralleller till Baumans samhällsanalyser och argumenterar för att medborgarna har självbestämmande de jure, men saknar självbestämmande de facto (jfr. Bauman, 2001).

Carlgren, Klette, Myrdal, Schnack och Simola (2006) beskriver förändringar till följd av en framväxande individualisering som efterfrågan på en ny typ av medborgare:

> In the late modern society it is no longer dutifulness and punctuality which are the desired virtues. Requested capacities are instead self-mobilising and flexible learners able to put themselves to work and evaluate their results (Carlgren m.fl., 2006:320).

De politiska formuleringarna om den gemensamt utbildade medborgaren beskrivs delvis ha ersatts av formuleringar om den självständige individen som ansvarar för sitt eget lärande och sina egna livschanser (jfr. Carlgren & Klette, 2008).[22] Analyser av skolpolitiska styrdokument pekar på att lärare förväntas erbjuda eleverna valmöjligheter och bidra till utvecklingen av individens förmåga till livslångt och entreprenöriellt lärande, vilket inte ingick i lärarbetet tidigare (j.fr. Dahlstedt & Hertzberg, 2011).

Johannesson, Lindblad och Simola (2002) ger ett annat exempel på hur den diskursiva förändringen av utbildningssystemen mot individualisering och neoliberala tekniker förändrat lärararbetet. I en jämförande studie mellan

[22] Baseras på projektet Restructuring in education: Reform policy and teachers' professionalism in different Nordic contexts.

Sverige, Finland och Island lyfter de fram att förändringsprocesserna resulterat i att lärares arbete utanför klassrummet ökat:[23]

> Based on what has been said above we can conclude that individualism is rising in the three Nordic welfare states. Constructing the individual principal or teacher as accountable for money or for students' success and seeing students as individual consumers who can learn more in a shorter time is part of an international movement of restructuring towards neo-liberal thought (Johannesson m.fl., 2002:332).

Individualiseringen beskrivs ha förändrat relationen mellan stat, individ och utbildningsväsende, vilket också reducerat lärares och elevers möjligheter till inflytande. Flera studier pekar på att lärare i större utsträckning än tidigare i historien behöver förhålla sig till ett yttre tryck på resultat och ansvar i arbetet (t.ex. Carlgren & Klette, 2008; Johannesson m.fl., 2002; Popkewitz m.fl., 2006; Sjöberg, 2011; Solbrekke & Englund, 2011). Den ”nya” läraren har fått fler arbetsuppgifter, inte minst utanför klassrummet (t.ex. Carlgren & Klette, 2008).

Även jämlikhetstänkandet inom utbildningsväsendet beskrivs som hotat till följd av den framväxande individualiseringen (t.ex. Carlgren & Klette, 2008; Popkewitz m.fl., 2006; Lindblad, m.fl., 2002; Johannesson m.fl., 2002). Englund (1996) uttrycker det som att lärararbetet omvandlats från att undervisa den socialt orienterade demokratiska medborgaren, till att utbilda den livslångt lärande aktive medborgaren i en verksamhet som fokuserar generativt lärande, från ”public good” till ”private good”.

Sammantaget beskrivs de förändrade förutsättningarna och förhållandena, i form av framväxande individualisering och marknadsekonomiska tänkande inom utbildningsväsendet, skapa spänningar. Lärare förväntas bidra till att forma och ansvara för elevernas lärande och för innehållet i lärararbetet. Samtidigt beskrivs lärarnas makt över att bestämma innehåll och syfte med arbetet ha minskat. Å ena sidan betonas att lärare har till uppgift att fostra eleverna till att aktivt kunna välja och konkurrera. Å andra sidan poängteras att läraruppdraget är problematiskt, eftersom empati och etiska överväganden i lärararbetet riskerar att glömmas bort då individen ständigt förväntas vara i fokus

[23] Studierna ingick i projektet EGSIE – Educational Governance and Social Integration/Exclusion research project. Ett EU-finansierat forskningsprojekt år 1998-2000 som omfattade flera länder i Europa.

(t.ex. Irisdotter Aldenmyr m.fl., 2012).[24] Forskarnas slutsatser är att den pågående individualiseringen och kommersialiseringen i samhället skapar en viss typ av samhällsmedborgare. Hur dessa förändringsprocesser kommer till uttryck i lärararbetet i gymnasieskolan har också utforskats.

Lärararbetets förändringar i relation till den svenska gymnasieskolan

Studierna om lärararbetets förändringar i den svenska gymnasieskolan har olika forskningsintressen, fokus och teoretiska utgångspunkter. Många pekar på att förändringarna i de statliga styrdokumenten för gymnasieskolan skapat och skapar förändrade arbetsvillkor för lärarna (t.ex. Beach, 2008b; Carlgren & Klette, 2008; Dovemark, 2010; Fredriksson, 2010; Frostensson, 2011; Henning Loeb & Lumsden Wass, 2011; Lundahl m.fl., 2014; Lundström & Holm, 2011; Lundström & Parding, 2011a, 2011b; Parding & Berg-Jansson, 2016). Flera studier använder någon typ av professionsteoretisk analysram och belyser de spänningar som kommer till uttryck i lärararbetet på grund av förändringarna (t.ex. Lundström & Holm, 2011). Andra använder teorier om governmentality (t.ex. Dahlstedt & Olson, 2014), nyinstitutionella perspektiv (t.ex. Blomgren & Waks, 2015), allmändidaktiska (t.ex. Carlgren m.fl., 2006), eller mer kritiska etnografiska ansatser (t.ex. Dovemark & Beach, 2015).

…som uttryck för minskat inflytande och minskad jämlikhet

En del forskning belyser gymnasielärararbetets förändringar i relation till sammanhang som de säger allt mer kommit att präglas av neoliberala idéer om individuell valfrihet. Projektet *Kreativitet, performativitet och lärande i hybrida klassrum*[25] belyser exempelvis spänningar som uppstår mellan neoliberala samhällsideal och intentioner om en förändrad klassrumspraktik i riktning mot en

[24]Irisdotter Aldenmyr, Jepson Wigg och Olson (2012) belyser spänningar som uppstått till följd av det framväxande marknadsekonomiska tänkandet genom att analysera lärares föreställningar om aktivt medborgarskap. De pekar på att Europeiska unionens syfte med aktivt medborgarskap ursprungligen var att stärka barn och ungas autonomi och möjligheter till att göra sina röster hörda (Irisdotter Aldenmyr m.fl., 2012:256). Sedan visar de att dessa motiv förändrats på ett sätt som gjort att val bundna till konsumtion istället framstår som viktigare i skolverksamheterna än rättigheter bundna till demokrati.

[25] Begreppet performativitet används i forskning som riktar intresset mot olika konstruktionspraktiker där människor grovt förenklat ”socialt konstrueras” i relation till kön, klass etc.

demokratisk skola för alla ungdomar. [26] Fokus är lärararbetets vardagliga sammanhang och inom projektet har flera pedagogiska gymnasiemiljöer undersökts under drygt ett års tid. Analyserna som utgår från en etnografisk ansats pekar på att det skapas vägskäl mellan nya idéer, policytexter och diskurser och sammanhangens existerande traditioner, föreställningar och handlingsstrukturer. Studierna belyser hur gymnasiepraktikerna gör motstånd mot förändringar i riktning mot att bli en del i massutbildningssystemet, samtidigt som de transformeras mot neoliberala ideal:

> However, while the new regime of flexibility implies a multi-temporal organisation and the diversification of time-space paths through which a bureaucratic structure and its rationalised way of looking at time and space may be possible to transform (Beach, 2003, 2006; Beach & Dovemark, 2007), what is actually seen when we approach school practices ethnographically is how such transformational possibilities are hegemonically undermined by the institutional grammar of the school, when this operates as an arena for a commodity form of education framed within a neoconservative past that has been extended into the neoliberal present and future (Beach, 2008a:157).

Beach (2008a) pekar på att tidigare neokonservativa ideal i gymnasieskolan understödjer de framväxande neoliberala idealen. Gymnasieverksamheterna beskrivs som institutionellt robusta och visar sig stå emot de förändringar som syftar till att öka alla elevers delaktighet genom att på olika sätt göra motstånd mot förändringar. Analyserna belyser spänningar mellan å ena sidan möjligheter till demokratiskt deltagande och idéer om jämlik utbildning, samt å andra sidan ett neoliberalt styrt skolväsende och samhälle. Spänningarna beskrivs resultera i negativa konsekvenser för både eleverna som konstrueras till konsumenter och för lärares arbete, till exempel i form av minskat inflytande.

Flera studier har belyst hur elever på introduktionsprogrammen marginaliseras från fortsatt utbildning och demokratiskt deltagande i skolorna genom att valfriheten missgynnar dem (t.ex. Beach & Dovemark, 2011; Dovemark & Beach, 2015, 2016).[27] Elevernas utbildningssammanhang präglas inte av samma förväntningar eller förutsättningar som de sammanhang som elever på de högskoleförberedande programmen möter. Dovemark och Beach (2015, 2016) belyser att lärare i dessa sammanhang gör motstånd mot de förändrade

[26] VR-projekt (VR: 2004-7024). År 2005–2006, projektansvarig Dennis Beach.
[27] Introduktionsprogrammen kallades tidigare individuella program.

förutsättningarna och förhållandena. Motståndet beskrivs emellertid få liten betydelse i skolverksamheterna, trots att lärarna säger sig vara medvetna om att individualiseringen bidrar till samhällets sociala orättvisor (Dovemark, 2010). Forskningsresultaten belyser hur spänningar mellan massutbildning och neoliberala samhällsideal materialiseras i lärararbetet.

Så här långt framtonar flera aspekter av lärararbetets förändringar, varav lärares minskande inflytande och den minskande jämlikheten mellan eleverna till följd av samhälleliga förändringsprocesser är två exempel. Förändrad styrning av lärarprofessionen är ytterligare ett annat exempel.

…som del i förändringar av skolans styrning och ledning

Det finns studier som pekar på att förändringarna av skolväsendet och lärarbetet delvis bidragit till att minska lärares autonomi och handlingsfrihet i relation till arbetet (t.ex. Danell, 2006; Fredriksson, 2010; Wermke & Forsberg, 2017). Lärare beskrivs bland annat som ”klämda” mellan två olika reformideologier (Stenlås, 2011). Å ena sidan framställs de som professionella och autonoma med ett handlingsutrymme som gör att de lägger större fokus på lärararbetets omsorgsdimensioner. Å andra sidan framställs lärare som styrda av en utomstående granskare vars uppdrag präglas av kvalitetsuppföljningar, managementideal och managerialism.

Henning Loeb och Lumsden Wass (2011) pekar exempelvis på att gymnasielärare följer de redovisningsprocedurer som införts som del i en marknadsstyrning i syfte att legitimera såväl kvalitet som existens av sina verksamheter. Lärararbetet och skolverksamheterna framställs som genomsyrade av ekonomistyrning och förändringsprocesserna beskrivs som en transformation som förändrar förutsättningar, förhållanden och innehåll i lärararbetet.

Sohlberg, Czaplicka och Lindblad (2011) belyser hur skolverksamheter delvis står emot yttre krav på förändringar och besitter en institutionell tröghet som gör att styrdokumenten anpassas till de lokala sammanhangens informella styrsystem. I dessa sammanhang visar sig lärare vara relativt autonoma i vardagsarbetet, men samtidigt maktlösa i frågor som exempelvis handlar om ekonomiska och strategiska beslut i arbetet (ibid). Även Danells (2006) och Lundströms (2007) avhandlingar pekar på hur gymnasielärares handlingsfrihet är begränsad av olika ramfaktorer, men också av att lärarna själva väljer eller inte ser de möjligheter till eget handlande som föreligger.

Fredriksson (2010) belyser med utgångspunkt i nyinstitutionell teori att gymnasielärare är styrbara och i hög grad förhåller sig till organisationens förväntningar. Han visar att lärare intar fyra olika förhållningssätt till styrdokumenten: byråkratiskt, professionellt, marknadsorienterat och brukarorienterat. Lärarna i Fredrikssons studie betonar antingen vikten av att följa styrdokumenten, men samtidigt hävda att dokumenten är tämligen otydliga. Eller så ser de möjligheter i styrdokumentens vaga formuleringar och använder dem för att anpassa undervisningen till de skiftande förutsättningar som finns på den aktuella gymnasieskolan.

I ytterligare andra studier undersöks gymnasielärares handlingsfrihet eller diskretion som spänningar mellan profession och organisation. Parding (2007) pekar på att fyra relationer är speciellt betydelsefulla i lärararbetet: relationen till styrdokumenten, rektor, kollegor respektive elever. Troligtvis skapar lärararbetets förändrade förutsättningar och förhållanden även spänningar i dessa relationer, vilket emellertid Parding inte valt att studera. Frågan är med vilka redskap eller på vilket sätt som dessa spänningar i så fall spelas ut i lärararbetet?

Det framstår som att de förändrade styrformerna sätter ramar för lärararbetet, samtidigt som det framkommer att lärare inte alltid använder de möjligheter till ökad autonomi som exempelvis möjliggörs genom den införda mål- och resultatstyrningen. På vilket sätt detta kommer till uttryck i gymnasieverksamheter är intressant och frågan är vilka förutsättningar och förhållanden som möjliggör respektive begränsar lärares handlande i olika situationer. Forskning om skolmarknader och skolval bidrar med en del svar på denna fråga.

…som handlande i ett förändrat marknadsorienterat sammanhang

En del forskning riktar intresset mot lärararbetets förändringar i förhållande till det under 1990-talet införda skolvalet och med detta framväxande skolmarknaderna. Gymnasieskolan och gymnasielärararbetet har bland annat fokuserats i två forskningsprojekt. Projekten innefattar både kvantitativa och kvalitativa studier innehållande intervjuer, enkäter, observationer och analyser av dokument. Forskarna använder också olika ramverk, såsom teorier om förändrade funktioner i kunskapsekonomin (Ball, 2007; Jessop m.fl., 2008;

Bernsteins & Solomon, 1999) och Freidsons (2001) teorier om professionslogiker.

I projektet *Gymnasieskolan som marknad* analyseras vilket genomslag och vilka innebörder marknadsmekanismerna får i kommuner och skolor (t.ex. Erixon Arreman & Holm, 2011; Holm & Lundström, 2011; Lundahl, 2008; Lundahl m.fl., 2010; Lundahl m.fl., 2014; Lundström & Holm, 2011; Lundström & Parding, 2011a, 2011b). [28] Tonvikten ligger på frågor om likvärdighet där såväl verksamheternas utformning som innehåll sätts i relation till hur skolmarknaden och det införda skolvalet realiserats. Lundström och Parding (2011a) analyserar exempelvis de senaste decenniernas förändringsprocesser med hjälp av Freidsons (2001) tre idealtyper eller logiker: marknads-, byråkrati- och professionslogiken.[29] Analyserna belyser att lärararbetet förändrats från att befinna sig i ett spänningsfält mellan byråkratins och professionens logik, till att befinna sig i ett spänningsfält mellan marknadens, byråkratins och professionens logik. Forskningsresultaten från projektet som helhet pekar på att nuvarande förutsättningar och förhållanden för gymnasieskolorna tvingar fram kortsiktiga lösningar i skolverksamheterna, vilket skapar behov av beredskap för snabba förändringar (Lundahl m.fl., 2014). Skolmarknader och skolval beskrivs göra skolorna mer sårbara och konkurrensutsättning beskrivs förändra skolornas inre organisering och styrning.

Projektet *Inkluderande eller konkurrerande? Gymnasieskolan i skärningspunkten mellan social inkludering och marknadisering* bygger vidare på det förstnämnda projektet (t.ex. Dovemark, 2017; Dovemark & Holm, 2017; Dovemark & Erixon

[28] VR-projekt (VR 2007-3579). År 2008-2010, projektansvarig Lisbeth Lundahl.

[29] Freidson (2001) som är en nutida professionsforskare har intresserat sig för vad det är som styr yrkesutövaren eller arbetet och han har närmat sig yrkes- och professionsområdet genom att skapa en ”teoretisk hybrid” bestående av tre idealtyper eller logiker: marknads-, byråkrati- och professionslogiken. Intentionen med idealtyperna är att kunna förklara den specifika professionens eller yrkesgruppens funktion i samhället, samt möjliggöra förklaringar till gruppens handlande. Idealtyperna ska förstås som olika konstruktioner såväl symboliska som materiella, vilka sätter gränser för hur aktörerna eller yrkesutövarna kan agera i olika sammanhang när de utför sitt arbete. I en handling kan samtliga skönjas och finnas med samtidigt, men ibland är den ena mer dominerande än de andra. Det betyder att idealtyperna systematiskt kan spåras i de handlingar som utförs och på så sätt möjliggöra sociologiska förklaringar till specifika professioners eller yrkesgruppers handlingar. De tre idealtyperna möjliggör förklaringar av professioners handlingar på strukturell och samhällelig nivå. Grovt förenklat karaktäriseras idealtypen profession av att de som utför arbetet styr de kollektivt grundade handlingar som ingår i arbetet. Idealtypen marknad kännetecknas istället av att styrningen av arbetet sker genom ansvarsutkrävande i kölvattnet av de handlingar som ingår i arbetet och idealtypen byråkrati utmärks i sin tur av att styrningen av arbetet vanligtvis sker genom regler innan det utförs. Samtliga idealtyper kan förekomma samtidigt.

Arreman, 2017; Dovemark & Lundström, 2017; Holm, 2017; Lundström, 2017; Lundström, Holm & Erixon Arreman, 2017).[30] Här handlar frågeställningarna istället om ”hur lokala aktörer - kommuner, skolor, rektorer och lärare - i praktiken förenar kraven på konkurrenskraft och effektivitet med kraven på social inkludering och stöd för alla elevers utveckling, samt hur eleverna förhåller sig till denna praktik” (VR-ansökan 2011-5509). Exempelvis belyser Dovemark och Erixon Arreman (2017) hur elever tilldelas olika bytesvärden på skolmarknaden och hur de blivit varor som skolverksamheterna producerar och handlar med i syfte att ackumulera eget kapital. För det första belyser forskarna att de privata skolaktörerna främst intresserar sig för de högskoleförberedande programmen och för elever med höga betyg från grundskolan. För det andra visar de att ungdomar som saknar behörighet att söka något nationellt program tilldelas låga bytesvärden på skolmarknaden, vilket i sin tur leder till att dessa elever tillsammans med de gymnasieskolor som erbjuder introduktionsprogrammen blir stigmatiserade.

Vidare belyser Lundström, Holm och Erixon Arreman (2017) hur gymnasierektorer uppfattar konsekvenserna av de genomförda reformerna i relation till likvärdighet i skolan. De pekar bland annat på att rektorerna lyfter fram lärarnas uppdrag som mentorer/klassföreståndare som särskilt betydelsefullt för elever i behov av särskilt stöd och för alla elevers måluppfyllelse (jfr. Skolverket, 2010).

Det förstnämnda projektet *Gymnasieskolan som marknad* belyser också att lärararbetet intensifierats och att det har tillkommit nya uppgifter i lärararbetet som ett resultat av marknadiseringen (t.ex. Lundahl m.fl., 2014; Lundström & Holm, 2011; Lundström & Parding, 2011a, 2011b). Lärarna förväntas exempelvis delta i fler möten med elevernas föräldrar och närvara på marknadsföringsdagar. Annorlunda uttryckt belyser projektet på vilka sätt gymnasieskolornas behov av att rekrytera och sedan behålla eleverna i verksamheten gör avtryck i lärararbetet. Den till följd av konkurrensen ökande arbetsbördan beskrivs ha förändrat såväl lärares arbetsvillkor som deras yrkesidentiteter. Marknadiseringen framställs hota lärarnas anställningar och förändra innehållet i lärararbetet och i de relationer som lärarna ingår i, inte minst innehållet i lärarnas relationer till eleverna. Marknadiseringen tvingar gymnasieverksamheterna och lärarna att vara öppna och orienterade mot att rekrytera

[30] VR-projekt (VR:2011-5509). År 2012-2015, projektansvarig Ulf Lundström.

elever, vilket i sin tur kräver att lärare är flexibla, sociala och serviceinriktade (Lundström & Holm, 2011:198).

Studierna belyser också hur elevens position i gymnasieskolan stärkts på bekostnad av lärarens autonomi (Lundahl m.fl., 2014; Lundström & Holm, 2011; Lundström & Parding, 2011a, 2011b). Varje elev bär på en skolpeng som blir till ett inneboende hot, eftersom eleven kan välja att byta skola och ta med skolpengen från lärarens arbetsplats. Även detta gör avtryck i lärararbetet och lärarna berättar att de tvingas tillmötesgå ”kunden”, även om de egentligen inte anser det motiverat ur en professionell synvinkel. Lärarna ser sig ibland tvingade att välja mellan att behålla sina anställningar genom att tillmötesgå ”kunden” eller följa sina ideal. Därför uppstår konflikter eller spänningar i lärararbetet. Arbetet förväntas å ena sidan bidra till att förbättra gymnasieverksamheternas kvalitet samtidigt som det å andra sidan förväntas stärka verksamheternas marknadspositioner.

Slutligen har skolmarknader även undersökts genom analyser av gymnasieskolors marknadsföring. Även dessa resultat beskrivs i relation till hur förutsättningar, förhållanden och innehåll i lärararbetet förändrats (t.ex. Dovemark & Holm, 2017; Harling, 2017; Harling & Dahlstedt, 2017; Lund, 2007; Frostensson, 2011). Exempelvis pekar Frostenssons (2011) studie på att lärare inte tillerkänns någon professionell kompetens i marknadsföringen av gymnasieskolorna, utan att de är osynliga (Frostensson, 2011). Motsatt visar Dovemark (2017:77) att lärare förväntas vara ”underhållande subjekt” som bidrar till att skapa skolans varumärke.

Ökad arbetsbelastning, intensifiering och yttre kontroll

Forskningsgenomgången så här långt belyser lärararbetets förändringar i termer av professionalisering, förändrad styrning, marknadisering, konsumism etc. Analytiskt kan förändringarna exempelvis definieras som ett gränsarbete mellan flera aktörer som på olika sätt förhandlar och strider om innehållet i lärararbetet (t.ex. Foss Lindblad & Lindblad, 2009; Lilja, 2014). Förändringar av lärararbetet kan också beskrivas i termer av kommodifiering, kommersialisering och privatisering (t.ex. Beach, 2008b, 2010).

Oavsett hur förändringarna beskrivs pekar emellertid studierna genomgående på att förändringsprocesserna bidragit till att lärares arbete intensifierats (t.ex. Ball, 2003; Ballet m.fl., 2006; Dovemark & Holm, 2017;

Hargreaves, 1998; Lundström, 2007; Lundström & Holm, 2011; Parding & Berg-Jansson, 2016).[31] Hargreaves (1998:123) beskriver det som att lärarbetet kolonialiserats av administrativa uppgifter kopplade till yttre kontroll som resulterat i en ökad arbetsbelastning. Ökande yttre krav på kvalitetsredovisningar och ansvarsutkrävande har medfört att tiden för förberedelser, reflektion och professionsutveckling minskat (t.ex. Ballet m.fl., 2006; Hargreaves, 1998; Solbrekke & Englund, 2011).

En del forskare kopplar samman den ökande arbetsbelastningen med talet om en utvidgad lärarprofessionalism, i betydelsen att lärare själva utforskar och utvecklar arbetet för att skapa skolutveckling (t.ex. Alexandersson, 2006; Bulterman-Bos, 2008; Hargreaves & Fullan, 2013). Motsatt beskriver till exempel Lundström (2007) samt Lundström och Holm (2011) att den utvidgade lärarprofessionalismen är del i de neoliberala styrningslogikerna. Oavsett på vilket sätt som förändringarna beskrivs är samtliga forskare överens om att lärares arbete har förändrats. Eftersom avhandlingen specifikt riktar intresset mot den del av gymnasielärares arbete som vanligtvis går under benämningen mentorsarbete, har jag också inventerat forskning som intresserat sig specifikt för detta arbete.

Gymnasielärares mentorsarbete

Gymnasielärares mentorsarbete är relativt outforskat, men arbetet har tillskrivits ett par olika betydelser beroende på studiernas olika forskningsintressen och teoretiska utgångspunkter.

…som dialogiskt läranderum

I specialpedagogisk forskning framhålls att lärares mentorsarbete har ett uttalat syfte och mål, som har stor betydelse för både elevers skolframgångar och för skolorganisationernas möjligheter till att erbjuda särskilt stöd. Studierna fokuserar mentorsarbetets innehåll och funktion i förhållande till eleven, men också i förhållande till gymnasieskolan som organisation (Nordevall, Möllås & Ahlberg, 2009; Möllås, 2009; Nordevall, 2011). Samtliga studier är utförda ur ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv som söker förståelse för mänskliga handlingar och samspel i relation till kontexter och

[31] Lärararbetet har intensifierats i såväl nationella som internationella sammanhang, men på vilket sätt detta tar form i de olika nationella utbildningssystemen varierar naturligtvis.

olika kontextuella villkor.[32] Nordevall, Möllås och Ahlberg (2009) framställer mentorsarbetet i gymnasieskolan som mycket komplext och belyser hur lärare genom arbetet bevakar sina mentorselevers utveckling i alla skolämnen. De belyser hur lärarna i arbetet som mentorer försöker skapa struktur runt eleverna och hur de ofta erbjuder eleverna extra handledning utanför schemalagd tid. Resultaten pekar på att det krävs en närhet mellan elev och mentor i tid och rum för att läraren som mentor ska kunna gestalta arbetet. Nyckelfunktionen för såväl elevers skolframgångar som för gymnasieskolors inre utveckling beskrivs vara kommunikation, lärande och delaktighet genom ett väl utfört mentorsarbete.

Forskningsresultaten har uppmärksammats och refererats av bland annat Skolverket i skriften *Risk för IG* (2010), som distribuerats till många gymnasieskolor. Två av de uppmärksammade studierna är avhandlingar med kvalitativa ansatser: *Detta ideliga mötande – en studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik* (Möllås, 2009) samt *Gymnasielärares uppdrag som mentor – En etnografisk studie av relationers betydelse för elevens lärande och delaktighet* (Nordevall, 2011). I den förstnämnda följer Möllås (2009) elva elever i behov av särskilt stöd under utbildningstiden i gymnasieskolan. Hon belyser hur lärarna genom mentorsfunktionen motiverar eleverna att fullfölja gymnasieutbildningen och hur eleverna involveras i sina egna lärandeprocesser genom samtal med läraren. Samtalen handlar om vad eleven gör i skolan och dialogen mellan lärare och elev beskrivs öka elevens handlingsutrymme för lärande och delaktighet.

Nordevall (2011) har istället i en etnografisk studie analyserat innehållet och funktionen i fyra gymnasielärares mentorsarbete. Hon belyser hur mentorsamtalen skapar dialogiska läranderum och hur de ger läraren som mentor en helhetssyn på den enskilde elevens lärandesituation. Överblicken bidrar till att mentorn i möten med andra lärare utvidgar den specifike elevens handlingsutrymme för lärande och delaktighet, samt utvidgar skolverksamhetens interaktiva handlingsutrymme. I den undersökta verksamheten

[32] Ahlberg (2001) har inom det specialpedagogiska fältet arbetat fram det kommunikativt relationsinriktade perspektivet på lärande och undervisning (KoRP). Perspektivet som vuxit fram ur empiriska studier av skolans verksamheter betonar vikten av att varje individ ses i ett helhetsperspektiv och härigenom får erkännande som en människa med möjligheter. Intresset riktas mot villkor och förutsättningar för elever som har eller kan tänkas få svårigheter av varierande slag i olika typer av utbildning. KoRP har sina teoretiska rötter i det sociokulturella perspektivet men har även influerats av teoribildning som tar sin utgångspunkt i människors olika sätt att erfara omvärlden (Nordevall, Möllås & Ahlberg, 2009; Möllås, 2009).

fann Nordevall stora brister då skolan saknade: (i) rum för samtal, (ii) tid på dagordningen för elevsamtal, (iii) rutiner gällande ansvarsfördelning och samarbete som möjliggjorde att samtal följdes upp i kollegiet, samt (iv) brister i kommunikationen mellan lärare och elever. Nordevall argumenterar emellertid för att mentorsarbetet kan bidra till elevernas skolframgångar och till att gymnasieskolornas interaktiva handlingsutrymme utvecklas om mentorn lyckas bygga ett kunskapssystem runt den enskilde eleven. Nordevall beskriver också motsatt att elevens skolframgångar och skolverksamheternas interaktiva handlingsutrymme minskar när mentorerna inte skaffar sig några kunskaper om sina mentorselever och inte samarbetar. Däremot framgår det inte varför bristerna fanns i verksamheten eller på vilket sätt mentorsarbetet var del i gymnasielärararbetet som helhet.

Dessutom lyfts mentorsarbetets betydelse för elevens skolframgångar fram i en vanligt förekommande handbok för mentorer i gymnasieskolan.[33] Här betonas särskilt mentorsarbetets möjligheter att stimulera och stödja varje elevs personlighetsutveckling. Inte heller här framgår hur det går till när lärare integrerar mentorsarbetet i sina övriga arbetsuppgifter.

…som styrning, makt och kontroll

Andra forskare pekar på att utvecklingssamtal och dokumentation som är del av lärares mentorsarbete bör betraktas som ett uttryck för styrning, makt och kontroll av eleverna (Andreasson & Asplund Carlsson 2013; Andreasson & Dovemark, 2013; Asp-Onsjö, 2006, 2011, 2012; Granath, 2008; Hirsch, 2013, 2015; Hofvendahl, 2006a, 2006b; Johansson, 2009, 2012; Mårell-Olsson, 2012; Vallberg Roth & Månsson, 2006, 2008; Vallberg Roth, 2011). Forskningen om individuella utvecklingssamtal, utvecklingsplaner och dokumentation av den enskilde elevens skolframgångar är omfattande men främst genomförda i grundskolan. Studierna är intressanta, dels eftersom gymnasielärare uppmanas utföra liknande arbetsuppgifter i mentorsarbetet och dels därför att

[33] Innehållet är inte grundat i forskning om gymnasielärares arbete, men boken har författats av Lindgren (1997) som forskat om mentorskap inom högre utbildning (se Lindgren, 2000). I boken beskrivs mentorsarbetet svara mot flera skrivningar i läroplanen, såsom att handleda, stimulera och stödja varje elev mot individuella mål. Framförallt betonas målsättningen med mentorskapet vara att skapa förtrolighet mellan lärare och elev, samt bygga relationer så att eleven ges möjlighet att växa. Lindgren (1997) ger handfasta tips på vad mentorssamtalen kan innehålla och föreslår teman som självvärdering, att samtala om känslor, att träna konflikthantering samt värdering och utvärdering.

implementeringen av dessa ”redskap” ägde rum ungefär samtidigt i de båda skolformerna.

Merparten av forskningen undersöker dokumentation och utvecklingssamtal med fokus på hur institutionella elevidentiteter skapas. Olika typer av diskursteoretiska ramverk används. Dokumentationsarbetet och i synnerhet de individuella utvecklingsplanerna – IUP likställs med en mjukare form av disciplinär styrning (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013; Asp-Onsjö, 2006, 2011, 2012; Hirsch, 2013, 2015; Mårell-Olsson, 2012; Vallberg Roth & Månsson, 2006, 2008; Vallberg Roth, 2011).[34] Dokumentationen beskrivs som en pedagogisk teknik för att styra och uppmuntra eleven till självreglering, eget ansvar och social kontroll (t.ex. Andreasson & Asplund Carlsson, 2013).

På liknande sätt belyses också utvecklingssamtal som en nutida teknik för disciplinering och styrning av eleven, där själva dialogen eller samtalet utgör det reglerande redskapet i skapandet av institutionella elevidentiteter (t.ex. Asp-Onsjö, 2011; Granath, 2008). Självreflexivitet och lärande i social kompetens beskrivs i motsats till de specialpedagogiska studierna inte vara någon form av delaktighet och självbestämmande, utan snarare en form av självdisciplinering som legitimerar skolans makt och kontrollfunktioner (Granath, 2008; Johansson, 2009, 2012).

Asp-Onsjö (2011) beskriver exempelvis med hjälp av Foucaults (2003) begrepp governmentality hur dagens skola glidit från en yttre reglering av eleven med påbud, till en mjukare disciplinär maktutövning.[35] Hon belyser hur eleven uppfostrar och disciplinerar sig själv under lärarens övervakning, genom att exempelvis själv sätta upp egna mål och sedan utvärdera sitt genomförda arbete. Styrningen beskrivs ofta ske på två sätt. Antingen i skriftlig dokumentation eller i samtal som kännetecknas av nära och intima kommunikativa relationer mellan lärare och elev (Asp-Onsjö, 2011). Dokumentationen beskrivs få en överordnad roll som hämmar elevens förmåga till kritisk granskning av skolan och samhället, samtidigt som elevens förmåga till egen kreativitet minskar (Asp-Onsjö, 2006).

---

[34] De individuella utvecklingsplanerna är idag inte längre obligatoriska i grundskolan och de har aldrig varit obligatoriska i gymnasieskolan. Däremot har liknande dokumentationsrutiner använts i samband med elevernas individuella utvecklingssamtal och dessutom liknar de till viss del gymnasieelevernas individuella studieplaner.

[35] Foucault (2003) menade att det finns två skilda styrformer: Den suveräna som utgörs av lagar, förordningar och straff och den disciplinära som innebär att individen reglerar sig själv för att sträva mot normalitet.

Hirsch (2013, 2015) belyser att lärararbetet i dessa dokumentationssammanhang präglas av spänningar mellan dokumentation– undervisning, officiellt språk–elevvänligt språk samt mellan summativ–formativ bedömning. Arbetet (IUP-arbetet) beskrivs lätt bli en procedur där lärarna visar upp en slags ”yta” (Hirsh, 2013, 2015).

Det finns också forskare som pekar på att utvecklingssamtal och dokumentation i skolan är ett transnationellt fenomen som hör samman med neoliberala idéer (t.ex. Andreasson & Dovemark, 2013) och framväxten av ett granskningssamhälle (t.ex. Vallberg Roth & Månsson, 2008; Vallberg Roth 2011). Andreasson och Dovemark (2013) belyser att ökande dokumentationskrav bidrar till att privata kommersiella aktörer tar plats i skolpraktiken, eftersom det är företag som producerar de digitala dokumentationsredskapen. Deras analyser tydliggör hur dessa redskap formar såväl elever som lärare och pedagogiskt innehåll. Forskarna varnar lärare och rektorer för ett oreflekterat användande av de digitala redskapen, eftersom de förändrar både innehållet i verksamheten och i lärararbetet. Förändringarna beskrivs i sin tur även leda till en deprofessionalisering av läraryrket.

Slutligen kan också en studie av Alm (2010) nämnas som med hjälp av Bernsteins teorier (2000) belyser att elever många gånger upplever mentorstiden som mindre viktig och som slöseri med tid, eftersom den som schemaposition har en svagare inramning och klassifikation.

Slutsatser från forskningsgenomgången

Genomgången tydliggör att forskningen om lärararbetets förändringar är mångfacetterad. Samtliga studier drar slutsatser om att arbetet förändrats och intensifierats. Många beskriver det som en efterfrågan på ”nya slags” lärare som utsätts för yttre tryck förenat med krav på resultat och ansvar i arbetet i förhållande till måluppfyllelse. Nya arbetsuppgifter har tillkommit som i sin tur resulterat i att lärares tid för förberedelser, reflektion och utveckling minskat.

Studier om lärararbetets och utbildningsväsendets ekonomisering lyfter fram de problem som uppstår när utbildning görs till en handelsvara (t.ex. Ball m.fl., 2010; Beach 2008b, 2010). Forskning som beskriver förändringsprocesser i lärararbete och utbildningsverksamheter i termer av omstrukturering och omkonfigurering belyser spänningar mellan inarbetade och nya styrformer (t.ex. Lindblad & Goodson, 2011). Forskning om lärararbetet i

relation till professionaliseringsprocesser berör också förändrade sätt att styra utbildnings- och skolverksamheter (t.ex. Beach, 2011; Bergh & Englund, 2016; Foss Lindblad & Lindblad, 2009; Frostensson, 2011, 2014; Hargreaves & Goodson, 1996; Lilja, 2014; Parding, 2007; Stenlås, 2011).

I den forskning som studerar lärararbetets förändringar i relation till en framväxande individualisering i samhället lyfts skillnader mellan olika sätt att se på massutbildningens samhällsuppdrag eller utbildningens roll i relation till medborgarna fram (t.ex. Biesta, 2011; Carlgren m.fl., 2006; Carlgren & Klette, 2008; Dahlstedt & Hertzberg, 2011; Dahlstedt & Olson, 2014; Dovemark & Holm, 2017; Englund, 1996; Irisdotter Aldenmyr m.fl., 2012; Johannesson m.fl., 2002; Lindblad m.fl., 2002; Popkewitz m.fl., 2006; Sjöberg, 2011; Solbrekke & Englund, 2011). Förenklat verkar de sistnämnda studierna handla om olika uppfattningar om hur eleven eller medborgaren ska förstås i relation till samhällskollektivet.

De forskningsresultat som handlar om svenska gymnasielärares arbete belyser bland annat gymnasielärararbetets förändringar i relation till förändringsprocesser präglade av neoliberala idéer om individuell valfrihet och konkurrens (t.ex. Beach, 2008a, 2008b; Beach & Dovemark, 2011; Dovemark, 2010; Dovemark & Beach, 2015, 2016). Studierna synliggör spänningar mellan neoliberala samhällsideal och intentioner om en förändrad klassrumspraktik i riktning mot en inkluderande demokratisk gymnasieskola. Exempelvis förväntas lärare å ena sidan fostra och utbilda eleverna till att aktivt förhålla sig till valfrihet och konkurrens. Å andra sidan förväntas de lära eleverna empati och att göra etiska överväganden. Studierna belyser sammantaget spänningar mellan å ena sidan nya idéer och riktlinjer och å andra sidan skolverksamheternas existerande traditioner, föreställningar och handlingsstrukturer.

Andra studier handlar om förändringar av gymnasielärararbetet i termer av förändrad styrning, minskad autonomi och minskat handlings- eller friutrymme (t.ex. Danell, 2006, Fredriksson, 2010; Lundström, 2007; Parding, 2007; Wermke & Forsberg, 2017). De belyser spänningar mellan å ena sidan de resultat som genom ekonomistyrningen förväntas av gymnasielärararbetet och å andra sidan parallellt formulerade förväntningar på att lärare själva bestämmer över arbetet. Studierna synliggör skillnader mellan gamla och nya sätt att styra skolverksamheterna. Lärares autonomi och handlingsutrymme beskrivs å ena sidan ha minskat genom att yrkesgruppen blivit utsatt för ett ökat tryck på att genomföra, ansvara och redovisa nytillkomna arbetsuppgifter, till exempel kvalitetsuppföljningar. Å andra sidan beskrivs lärares

autonomi och handlingsutrymme ha ökat till följd av den förändrade styrningen (mål- och resultatstyrningen).

Studier om skolmarknaden och om systemet med skolval belyser att elevens position har stärkts på bekostnad av lärarnas autonomi (Dovemark, 2017; Dovemark & Holm, 2017; Dovemark & Erixon Arreman, 2017; Dovemark & Lundström, 2017; Holm, 2017; Lundahl m.fl., 2014; Lundström, 2017; Lundström & Holm, 2011; Lundström, Holm & Erixon Arreman, 2017; Lundström & Parding, 2011a, 2011b). Å ena sidan har staten genom konkurrensutsättningen lämnat över makt och fler beslut till skolverksamheternas yrkesverksamma. Å andra sidan har systemet med skolpeng tilldelat eleverna större makt över lärares arbete och verksamheternas organisering och innehåll. Det finns förväntningar på att lärararbetet ska bidra till att stärka skolverksamheternas marknadspositioner och på olika sätt tillfredsställa ”kunden”. Samtidigt förväntas lokala beslut om lärararbetets organisering och innehåll garantera skolverksamheternas kvalitet. Bland annat beskrivs förändringarna som att lärararbetets sammanhang omvandlats från att vara ett spänningsfält mellan byråkratins och professionens logik, till att vara ett spänningsfält mellan marknadens, byråkratins och professionens logik (jfr. Freidson, 2001).

I förhållande till forskningsgenomgången riktas intresset i mitt avhandlingsarbete mot vad gymnasielärare, i en skolverksamhet som ständigt omvandlas och utvecklas genom kulturhistoriskt ackumulerade strukturella spänningar eller motsättningar, försöker förverkliga med det lärararbete som vanligtvis benämns som ett mentorsarbete.

Avhandlingen i förhållande till tidigare forskning

Mentorsarbetet som ingår i gymnasielärares arbete är som tidigare konstaterats utforskat i begränsad utsträckning. En del studier analyserar de samtal och relationer som läraren etablerar med sina mentorelever med fokus på möjligheter (Nordevall, Möllås & Ahlberg, 2009; Möllås, 2009; Nordevall 2011). Då belyses vad lärare gör i mentorsarbetet med intresset riktat mot elevens lärande och delaktighet. Däremot ges inga förklaringar till lärarnas handlingar ur ett mer samhälleligt perspektiv. Förklaringsanspråken är begränsade till den lokala skolans organisering, lärare och elevers individuella viljor och kontextuella förutsättningar.

I andra studier analyseras dokumentationsrutiner och utvecklingssamtal, som ingår i mentorsarbetet, och då belyses arbetet som uttryck för styrning,

makt och kontroll av eleverna (Andreasson & Asplund Carlsson 2013; Andreasson & Dovemark, 2013; Asp-Onsjö, 2006, 2011, 2012; Granath, 2008; Hirsch, 2013, 2015; Hofvendahl, 2006a, 2006b; Johansson, 2009, 2012; Mårell-Olsson, 2012; Vallberg Roth & Månsson, 2006, 2008; Vallberg Roth, 2011).[36] Studierna anlägger ett samhälleligt perspektiv på de redskap som används i mentorsarbetet (dokumentation och utvecklingssamtal) och detta lärararbete analyseras i termer av styrning, makt och disciplinering. Mentorsarbetet belyses i relation till formandet av elevers institutionella identiteter.

Det framstår emellertid fortsatt som oklart hur mentorsarbetet formar och formas av lärararbetets förändrade förutsättningar, förväntningar och innehåll. Forskningsgenomgången belyser hur lärararbetet förändrats av utbildningsväsendets utbyggnad, förändrade styrning, marknadisering, lärararbetets professionalisering och av de inom utbildningsväsendet diskursiva förändringarna mot individualisering och ökad valfrihet. Studierna synliggör spänningar mellan:

- inarbetade kontra nya sätt att organisera och realisera samhällsgemensamma utbildningar.
- gamla kontra nya sätt att styra utbildnings- och skolverksamheter.
- politiska uppfattningar om på vilket sätt eleven eller medborgaren ska förstås i relation till samhällskollektivet.
- krav på konkurrenskraft och effektivitet kontra krav på social inkludering och stöd för alla elevers utveckling.
- neoliberala samhällsideal som valfrihet och konkurrens kontra ideal om en inkluderande demokratisk gymnasieskola för alla.

Det är oklart på vilket sätt dessa spänningar manifesteras i lärares mentorsarbete i de faktiska gymnasieverksamheterna. De konkreta problem som skolverksamheter och gymnasielärare försöker hantera genom mentorsarbetet framstår som mindre tydliga. Vad är det som möjliggör respektive begränsar lärares mentorsarbete? Det är inte heller helt klarlagt hur lärares mentorsarbete förhåller sig till lärararbetet i stort. Jag har därför valt att med en dialektisk verksamhetsteoretisk ansats (Engeström, 1987/2014, 1993, 1999, 2000, 2001, 2009; Engeström & Sannino 2010, 2011; Leontiev, 1978/2000) undersöka och analysera vad tjugofyra gymnasielärare fördelade på två olika

[36] Studierna om dokumentationsrutiner och utvecklingssamtal är främst genomförda i andra skolformer.

gymnasieverksamheter försöker förverkliga med det lärararbete som vanligtvis benämns som ett mentorsarbete. I nästa kapitel redovisas avhandlingens teoretiska utgångspunkter tillsammans med en presentation av studiens syfte och forskningsfrågor.

3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I kapitlet presenteras studiens teoretiska utgångspunkter, analysenhet och analytiska begrepp. Inledningsvis redovisas kortfattat den process eller de överväganden som avgjorde valet av teori. Kapitlet avslutas med ett slutgiltigt fastställande av avhandlingens syfte och forskningsfrågor.

Inledande teoretiska överväganden

Formuleringen av forskningsproblemet begränsar och ställer krav på den teori som blir möjlig att använda i studiens analysarbete. Samtidigt är det med teorins hjälp som jag kan precisera forskningsproblemet, eftersom analysarbetet tillsammans med valda begrepp avgör, begränsar och möjliggör vilka kunskaper som kan produceras. I början av avhandlingsarbetet hade jag emellertid endast en skissartad bild av mitt forskningsproblem och jag har efter hand format och omformat mina forskningsfrågor.

Formuleringen av forskningsproblemet eller snarare min initiala undran ställde en del krav att ta hänsyn till i valen av begrepp och teori. För det första hade den forskning om förändringsprocesser i lärares arbete och i utbildningsväsende som jag inledningsvis kommit i kontakt med i de flesta fall utgångspunkter i olika samhällsvetenskapliga ”konfliktperspektiv”, som förenklat utgår från att spänningar och motsättningar är drivkraften i förändrings- eller utvecklingsprocesser. Detta bidrog till att även jag valde att utgå från att samhälleliga förändringsprocesser ger upphov till de spänningar och motsättningar, som i sin tur manifesteras och materialiseras i lärararbetet.

För det andra sökte jag efter en teori som på något sätt kunde binda samman förhållandet mellan individ och struktur, eftersom jag var intresserad av att utforska vad lärare försökte förverkliga i mentorsarbetet i förhållande till samhälleliga och historiska omständigheter. Jag behövde en teori som kunde hjälpa mig att beskriva och förklara lärararbetet i förhållande till såväl näraliggande som mer samhälleliga sammanhang.[37] På liknande sätt behövde begreppen kunna belysa och förklara hur förändringar formar och omformar lärararbetet.

[37] Teorier som fokuserar enskilda lärares ståndpunkter eller erfarenheter av förändringsprocesserna har därför inte varit aktuella och inte heller de organisationsteorier som saknar tydliga kopplingar till samhälleliga förändringsprocesser.

Resonemangen kring forskningsproblemet utmynnade slutligen i att jag valde en dialektisk verksamhetsteoretisk ansats med huvudsakligen Engeströms (1987/2014, 1993, 1999, 2000, 2001; 2009; Engeström & Sannino 2010, 2011) och Leontievs (1978/2000) teorier som stöd. Jag bedömde att verksamhetsteori på ett ”praktiknära sätt” gör det möjligt att problematisera och belysa gymnasielärares arbete och de förändringar som realiseras.

För att göra mina resultat begripliga följer först en översiktlig redogörelse av de utgångspunkter och de begrepp från verksamhetsteori som jag valt att använda. Därefter konstrueras avhandlingens forskningsproblem med de aktuella begreppen. Kapitlet avslutas med att studiens syfte och forskningsfrågor tydliggörs.

Verksamhetsteori

Den verksamhetsteoretiska teoritraditionen *Cultural-Historical-Activity-Theory* (CHAT) utgår från en kunskapssyn i vilken sociala, individuella och materiella aspekter samverkar (Leontiev, 1978/2000; Keller & Keller, 1993). CHAT har sina rötter i Marx dialektiska tänkande och i Engeströms version (1987/2014) även i Batesons (1972/2000) resonemang om dubbelbindningar, som uppstår när vi ställs inför två eller flera konflikterande budskap som negerar varandra och som vi inte kan lösa. Vanligtvis beskrivs verksamhetsteori ha utvecklats i tre generationer med start i Vygotskys (1934/1999, 1978) teori om lärande, följt av Leontievs (1978/2000) teori om verksamheter och slutligen Engeströms (1987/2014) teori om verksamhetssystem. Det är framförallt delar av Engeströms (1987/2014, 1993, 1999, 2000, 2001, 2009) tredje generations verksamhetsteori, som jag använt för att utforska och analysera mitt forskningsproblem.

Verksamhetsteoretiska utgångspunkter

Utifrån ett verksamhetsteoretiskt perspektiv får vi människor kunskap om världen genom att vi använder olika *redskap* (Vygotsky; 1934/1999, 1978). Kunskap förstås som konstruerad i ett kulturellt och historiskt sammanhang och all förståelse ses som medierad. Det är genom *mediering* som människan förenas med världen (Vygotsky; 1934/1999, 1978). Vi förstår, agerar och utvecklas med hjälp av historiska, kulturella, materiella och immateriella redskap.

Redskapen är sammanvävda med våra handlingar.[38] Omvänt begränsar och betingar redskapen också våra handlingar och vår förståelse (Engeström, 1999).

För att kunna förverkliga något tillsammans genomför människor *handlingar* i kollektiva gemenskaper eller i så kallade *verksamheter*. Leontiev (1978/2000) som var den som införde begreppet verksamhet inom den kulturhistoriska teoritraditionen skriver:

> Activity is a molar, not an additive unit of the life of the physical, material subject. In a narrower sense, that is, at the psychological level, it is a unit of life, mediated by psychic reflection, the real function of which is that it orients the subject in the objective world (Leontiev, 1978/2000, kap 3.2).

Verksamheter kan inte reduceras till något yttre utanför människan, utan vi är del av dem. De definieras som historiskt framväxta *motivdrivna* entiteter av *målinriktade handlingar,* som svarar mot olika *kulturhistoriskt* och *samhälleligt framväxta behov* (Leontiev, 1978/2000). Verksamheter uppstår och existerar när det föreligger ett samhälleligt behov och det samtidigt finns ett möjligt objekt eller råmaterial, som kan transformeras eller omvandlas på ett sätt som gör att behovet blir möjligt att tillfredsställa. [39] Objektet förstås emellertid inte som ett ting, utan som en del i ett samhälleligt sammanhang som motiverar dess existens.

Objektet för en verksamhet är under ständig konstruktion. Det är del i människan och den sociala praktiken och förstås som en social process i sig själv (Stetsenko, 2005). Objektet kan vara förkroppsligat och representerat i den specifika sociala praktiken samtidigt som det alltid bär på inneboende sociala, transformativa och relationella dimensioner såsom exempelvis social status, makt och prestige, vilka alla är aspekter av kollektivt liv och praktik

---

[38] Engeström (2001, 2009) menar att Vygotsky med begreppet mediering överbryggade den vetenskapliga dikotomin mellan den cartesianskt individuella dimensionen och den kulturella och samhälleliga. Genom Vygotskys teorier förstods inte människan längre utan hänsyn till kulturell och samhällelig påverkan och samhället förstods inte längre utan hänsyn till människans subjektivitet/agentskap och förmåga att tillverka och lägga ut mening i redskap (Engeström & Sannino, 2010). Annorlunda uttryckt blev objektet en kulturell enhet och den objektsorienterade handlingen nyckeln till att förstå det mänskliga psyket (Engeström, 1999; Engeström & Sannino, 2010).

[39] Leontiev (1978/2000) tar hjälp av en jaktmetafor för att förklara den kollektiva aspekten av människors handlingar eller verksamheter. Jaktens motiv eller objekt är att få mat på bordet, men deltagarnas handlingar har varierande mål som nås genom att de använder olika redskap. Några skrämmer fram djuren, andra skjuter, slaktar etc. Det är emellertid tillsammans som deltagarna i jaktlaget åstadkommer något gemensamt, det vill säga mat på bordet.

(Stetsenko, 2005). Det existerar därför inte något fixt objekt eller någon fast struktur för det som tar form, utan objektet omvandlas genom redskapen och handlingarna som utförs av dem som innefattas i verksamheten. På samma sätt omvandlas handlingarna av redskapen och objektet, samt redskapen av handlingarna och objektet.

Objektkonstruerandet blir på detta sätt avhängigt en verksamhets *motiv*, det vill säga vad de som utför handlingarna i verksamheten *kollektivt försöker att förverkliga* och vad redskapen medierar (Engeström & Sannino, 2010). Det betyder att en verksamhets motiv konkretiseras i deltagarnas målinriktade handlingar när de använder olika redskap för att bidra till att transformera verksamhetens objekt. Handlingarna har därför alltid en riktning och ett mål (Leontiev, 1978/2000). Många gånger har deltagarna föreställningar om vad enskilda handlingar ska leda till, men vanligtvis är det inte den enskilda handlingen utan ett komplex av handlingar som förverkligar verksamheten.

Handlingarna förstås i relation till den verksamhet som studeras och de kan vara av olika slag. Leontiev (1978/2000) skiljer exempelvis på å ena sidan medvetna handlingar och å andra sidan omedvetna handlingar och automatiserade rutiner. De sistnämnda definierar han istället som *operationer*, vilka i sin tur är nära sammanvävda med verksamhetens historiska och materiella villkor. Alla verksamheter, redskap och handlingar bär på en historia och har en historicitet (Engeström, 1987/2014; Leontiev, 1978/2000). Det finns en materiell verklighet som vi lär känna genom våra handlingar och det är genom våra handlingar som vi också omvandlar denna verklighet i grunden (Marx, 1845/2015): ”All social life is essentially practical” (skriver Marx, 1845/2015 i *Theses On Feuerbach*, ur tes nr 8).

Engeström (1987/2014), som utvecklat den tredje generationens verksamhetsteori, introducerar begreppet *verksamhetssystem* och gör anspråk på att förklara hur verksamheter *lär kollektivt* genom att överskrida de givna verksamheternas inneboende strukturella villkor. Han utvecklar, omtolkar och bygger ut den kulturhistoriska teoritraditionen om verksamheter, subjekt, objekt och redskap. Engeström skriver:

> A collective activity system is driven by a deeply communal motive. The motive is embedded in the object of the activity (Engeström, 2000, s. 964).

Analysenheten *verksamhetssystem* gör det möjligt att undersöka och förklara utveckling och lärande och framförallt expansivt lärande i kollektiva verksamheter (Engeström, 1987/2014, 1999).[40]

Analysenheten verksamhetssystem

Verksamhetssystem definieras som komplext historiskt framväxta system som innefattar både den produktiva aspekten och den personorienterade kommunikativa aspekten av mänskligt liv (Engeström; 1987/2014, 1993, 2001, 2009). Engeström argumenterar för att Vygotskys och Leontievs teorier inte fullt ut kan förklara den samhälleliga och kollaborativa dimensionen av människors handlingar. Han omtolkar och bygger ut verksamhetsteori med hjälp av Marx teorier kring bruks- och bytesvärde och Batesons (1972/2000) resonemang om dubbelbindningar.[41]

Marx förklarade samhällets utveckling med hjälp av motsättningar mellan historiska skeenden och materiell produktion.[42] Han menade att det i industrisamhället inte enbart är den materiella produktionen som driver utvecklingen, utan att det skapats en komplex interaktion mellan samhället (och dess institutioner) och materiell produktion som hela tiden ökar i komplexitet (Stetsenko, 2005). Bruksvärdet syftar förenklat på det värde en vara har utifrån ett givet behov, medan bytesvärdet syftar på det värde varan ges i samverkan mellan människor (Engeström, 1987/2014). Då människan har förmågan att förädla en vara uppstår det spänningar mellan varans bruks- och bytesvärde,

---

[40] Verksamhetsteori gör det möjligt att analysera hur människor eller verksamheter lär tillsammans. Den handlar alltså inte om människans individuella lärande.

[41] Engeström förenar den kulturhistoriska traditionens syn på lärande med en lärtypologi av systemteoretisk art (Engeström, 1987/2014, 2009). Bateson (1972/2000) talar om lärande på tre nivåer (Engeström, 2001): Lärande 1 som avser lärande som sker genom stimuli - respons. Men överallt där vi observerar lärande på nivå 1 pågår också lärande på nivå 2. Lärande 2 innebär att vi förstår inneboende regler och dolda budskap i sammanhanget. Ibland kan emellertid sammanhanget bombardera oss med motsägelsefulla budskap. De kan leda till Lärande 3, vilket innebär att vi tillsammans börjar ifrågasätta de motstridiga budskapen och meningen med det vi gör för att därefter skapa en ny förståelse i ett utvidgat sammanhang. Lärande 3 skapas av så kallade dubbelbindningar som upplevs som oacceptabla val och vid lärande 3 omdefinierar vi hela verksamhetssystemet så att det förstås och görs på ett nytt sätt (Engeström, 2001). (Batesons Lärande 3 är i princip samma sak som expansivt lärande i verksamhetssystemet (Engeström & Sannino, 2010)).

[42] Motsättningarna uppstår mellan de förhållanden som vi människor gemensamt och historiskt fram till idag har skapat och den materiella produktion som vi samtidigt ägnar oss åt när vi med olika redskap upptäcker, förändrar och omvandlar nuvarande samhällsförhållanden (Marx, 1846/2015).

vilket i sin tur betyder att produktion förutsätter konsumtion och att det är motsättningarna däremellan som driver utvecklingen framåt (Marx, 1846/2015).

Verksamhetssystem förklaras utifrån fem principer (Engeström, 2001, 2009). För det första utgör verksamhetssystemet en minsta odelbar helhet. Systemet är kollektivt och förstår och reproducerar sig självt genom sina handlingar och operationer. Sett i nätverk med andra verksamhetssystem utgör det analysenheten (Engeström, 2009).

För det andra är verksamhetssystem flerstämmiga. De innehåller en mängd olika traditioner, åsikter och intressen, eftersom deltagarna bär på sin historia och systemet självt bär på en historisk bakgrund, historiskt inbyggda redskap, regler och konventioner. Arbetsdelningen mellan deltagarna skapar också olika positioner för dem. Flerstämmigheten utökas även via nätverk och interaktion med andra verksamhetssystem.

Detta medför, i enlighet med den tredje principen, att verksamhetssystem tar form och omvandlas över tid och därför måste förstås historiskt. Systemets problem och potential kan bara förstås över tid, vilket gör att systemets lokala historia såväl som idéernas, redskapens och objektens historia måste undersökas för att möjliggöra förståelse för vad som formar och har format deltagarnas handlingar.

Den fjärde principen fastslår att spänningar och motsättningar inom verksamhetssystemet är den drivande kraften i systemets förändringsprocesser (Engeström, 2000, 2001, 2009; Engeström & Sannino, 2010). Motsättningar definieras som *historiskt ackumulerade strukturella spänningar inom och mellan verksamhetssystem*. Den grundläggande motsättningen är den mellan bruks- och bytesvärde eller mellan konsumtion och produktion, som enligt Engeström (1987/2014) genomsyrar hela verksamhetssystemet. Motsättningarna är emellertid inte direkt synliga, utan de analyseras fram ur *manifestationer av motsättning*ar eller *störningar* som deltagarna i systemet ställs inför då de försöker förverkliga verksamhetens motiv (Engeström & Sannino, 2010:7). *Störningar* framtonar i form av avvikelser från det förväntade och utvecklas i vissa fall till dilemman, det vill säga oförenliga val som upprepas istället för att lösas kollektivt.

Slutligen anger den femte principen att verksamhetssystem genomgår relativt långcykliga transformationscykler av expansivt lärande (jfr. Engeström 1987/2014, 1993, 1999, 2000, 2001, 2009; Engeström & Sannino, 2010, 2011). Det är deltagarna tillsammans, betraktade som ett verksamhetssystem, som via

handlingar och redskap lär eller omvandlas till något kvalitativt nytt. En expansiv transformation sker när objektet och motivet för verksamheten rekonceptualiseras av deltagarna för att möjliggöra ny förståelse som går utanför tidigare former och förståelser av verksamhetssystemet. I transformationsprocessen uppträder olika typer av motsättningar (Engeström, 2000, 2001, 2009; Engeström & Sannino, 2010): (i) primära – inom noderna för verksamhetssystemet, (ii) sekundära- mellan två eller flera noder, exempelvis mellan nya objekt och gamla redskap, (iii) tertiära – mellan nyligen etablerade former av verksamhetssystemet och gamla former av detsamma, (iv) kvartära – mellan nyligen etablerade verksamhetssystem och andra verksamhetssystem. När verksamhetssystemet slutligen överskrider det givna eller expanderar löses motsättningarna upp och driver fram nya motsättningar. En fullständig expansiv transformation beskriver Engeström (2009) som en kollektiv resa genom verksamhetssystemets proximala utvecklingszon.[43]

Alla förändringar i verksamhetssystem definieras emellertid inte som kollektiva expansiva lärandeprocesser, utan systemet genomgår olika stadier. Verksamhetssystem är öppna system. Ibland tar de till sig något nytt utifrån som gör att gamla idéer, handlingar och redskap kolliderar med nya. På liknande sätt kan nya motiv och objekt bidra till att verksamhetssystemet rekonceptualiseras, men inte alltid. Engeström skriver:

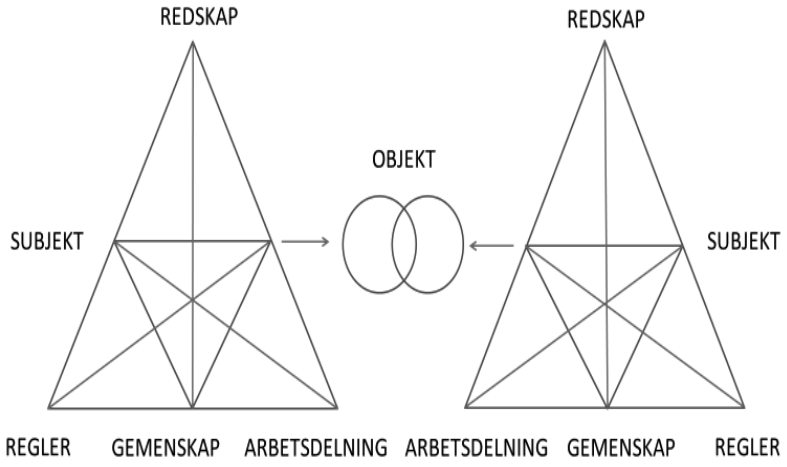
> Learning activity is *mastery of expansion from actions to a new activity*. While traditional school going is essentially a subject-producing activity and traditional science is essentially an instrument-producing activity, learning activity is an *activity-producing activity* (Engeström, 1987/2014, s 99).

Det är den dialektiska sammankopplingen eller ömsesidigheten mellan produktion av olika redskap, det sociala utbytet mellan deltagarna och deras förmåga och möjligheter att påverka produktion och utbyte i en växande kom-

[43] Internaliserings- och externaliseringsprocesser är sinsemellan ömsesidigt förbundna och konstitutiva processer som får en speciell betydelse i det teoretiska ramverket kring verksamhetssystem (Engeström, 1999). Båda processerna bidrar till att förverkliga övergångar mellan olika faser av verksamhetssystemet och måste betraktas som jämlika och simultant nödvändiga processer för att förändringar av systemets form och förståelse skall komma till stånd (Stetsenko, 2005). I verksamhetssystemens cykliska processer sker en växelverkan mellan internalisering och externalisering. Då systemet nyligen omformats dominerar internaliseringsprocesser medan externaliseringsprocesser dominerar i de stadier motsättningarna blir allt starkare och leder fram till att nya modeller skapas och implementeras (Engeström, 1999). Vygotskys proximala utvecklingszon är på så sätt omdefinierad från att vara ett individuellt orienterat begrepp, till att gälla lärande och utveckling i och av verksamhetssystem (Engeström, 1987/2014,1999, 2000, 2009).

plexitet i historiens framåtskridande som gör den expansiva tanken av verksamhetssystem möjlig (Engeström, 1987/2014). En expansiv lärandecykel är emellertid en idealtyp som troligtvis aldrig förekommer fullt ut i verkligheten (Engeström & Sannino, 2010).[44] Omvandlingen till ett nytt verksamhetssystem och förvärvandet av de kunskaper och redskap som behövs där är en sammanflätad process (Engeström & Sannino, 2010). Förutsättningen för det expansiva lärandet eller ”resan genom den närmaste utvecklingszonen” är att deltagarna i verksamhetssystemet upplever ett påträngande problem eller en motsägelsefull situation som inte går att lösa inom ramen för de redan existerande alternativen (Engeström, 1999). Verksamhetssystemet utvecklar något (nya former av handlingar) som ännu inte finns där, samtidigt som det skapas (Engeström, 2001).

Sammanfattningsvis interagerar subjekt, objekt och redskap i en sammanbunden helhet. En minsta analysenhet i ett verksamhetssystem är minst två interagerande verksamhetssystem (se figur 1 nedan) (Engeström, 2001, 2009).



Figur 1 Engeströms modell

Subjektet är de personer vars perspektiv utgör utgångspunkten för analysen. *Objektet* syftar på de problemområden eller råmaterial som handlingarna i

[44] Modellen bygger på idén om att: ”tracende from the abstract to the concrete” som utvecklades av Davydov (1990) (Engeström & Sannino, 2010).

verksamhetssystemet är riktade mot, vilka i sin tur formas eller omformas i det som blir systemets utfall. Objektet för verksamhetssystemet är under ständig konstruktion. *Handlingar* och *operationer* genomförs med hjälp av olika materiella, immateriella, externa och interna *redskap*. *Gemenskap* syftar på de som innefattas i verksamhetssystemet och *arbetsdelning* på både den horisontella och vertikala delningen av arbetsuppgifterna mellan deltagarna med avseende på makt och status inom systemet. *Regler* syftar på gällande explicita och implicita regler, normer och konventioner. Linjerna mellan verksamhetssystemets noder visar samband eller möjliga spänningar som kan yttra sig i form av *störningar* (Engeström, 1993:67–68). I det följande utvecklas hur detta mer konkret kan gå till.

Avhandlingens analytiska redskap

Jag har valt att använda delar av Engeströms (1987/2014) teori och begreppsapparat för att analysera vad lärare på två olika gymnasieskolor försöker förverkliga med mentorsarbetet i relation till de beskrivna förändringsprocesser som ägt och äger rum. Jag vill både belysa *hur* och skapa förståelse för *vad* lärarna brottas med och försöker förverkliga med detta arbete. I den slutgiltiga formuleringen av forskningsproblemet har Engeströms fem principer varit ledande. Framförallt principen om att verksamhetssystemet tar form och omvandlas över tid och måste förstås historiskt, samt att spänningar och motsättningar inom verksamhetssystemet är den drivande kraften i systemets förändringsprocesser (Engeström, 2000, 2001, 2009; Engeström & Sannino, 2010).

Utgångspunkten är att varje undersökt gymnasieskola innefattat såväl lärares undervisningsarbete som mentorsarbete, betraktas som ett spänningsfält som innehåller politiska riktlinjer, ekonomiska ramar, pedagogiska idéer och didaktiska överväganden. Till följd av olika förändringar och motstridiga idéer i gymnasieverksamheterna ackumuleras över tid *motsättningar* i desamma. Motsättningarna utvecklas historiskt och utgör källan till att verksamheterna har förändrats eller kommer att förändras. Motsättningarna manifesteras i lärararbetet i form av *störningar*.

Lärares arbete inom gymnasieskolan, innefattat alla Sveriges gymnasieskolor eller gymnasieverksamheter, drivs av olika *motiv* vilka i sin tur har vuxit och växer fram och utvecklas ur vårt samhälles gemensamma behov. I lärarbetet har nya uppdrag integrerats och integreras med äldre föreställningar

och förväntningar på vad som ska genomföras. Enligt forskningsgenomgången har dessa förändringsprocesser i huvudsak handlat om skolformens utbyggnad och om nya sätt att styra, organisera och realisera gymnasieutbildningarna. Förändringarna har också knutits till förändrade politiska uppfattningar om på vilket sätt eleverna ska förstås i relation till samhällsgemensamma behov i vårt allt mer individualiserade samhälle.

Det sätt som *redskap, arbetsdelning och inbyggda normer* används och fördelas är emellertid ofta förgivettagna och oreflekterade i varje verksamhet. Avhandlingens analys syftar därför till att synliggöra det förgivettagna och begripliggöra vad lärarna försöker att förverkliga med mentorsarbetet i relation till samhälleliga och historiska omständigheter. Forskningsintresset riktas mot lärararbetet som del i en kollektiv verksamhet och inte mot den enskilde lärarens handlande. Utgångspunkten är att motsättningar i mindre eller större omfattning ackumuleras när nya politiskt beslutade regler, rutiner eller redskap ska implementeras i skolverksamheterna och i lärares arbete. Andra tillfällen när motsättningarna i verksamheterna ökar är när redskapen som lärarna använder i arbetet förändras, till exempel när nya redskap tillkommer och gamla försvinner eller förändrar form. Motsättningarna manifesteras i lärararbetet och det är de materiella dimensionerna eller de historiska objekten i de framanalyserade resultaten som ger handlingarna mening. De belyser vad lärarna försöker förverkliga med sina mentorshandlingar. För att underlätta textens läsbarhet har jag valt att benämna lärarnas mentorshandlingar som mentorsarbete.

Vad som ska definieras som ett *verksamhetssystem* kan emellertid göras på olika sätt. En enskild gymnasieskola kan ur ett vidare perspektiv förstås som ett verksamhetssystem i ett system av relaterade verksamhetssystem. Andra verksamhetssystem blir i detta fall exempelvis fackliga organisationer och andra gymnasieskolor. Alternativt kan en enskild gymnasieskola förstås som ett system av relaterade verksamhetssystem där elevhälsans arbete, lärares arbete, skolledares arbete, elever, föräldrar etc. utgör andra verksamhetssystem.

Om lärararbetet förstås som verksamhetssystem utgörs det av en uppsättning olika handlingar, till exempel lärarhandlingar som realiseras i undervisningssituationer och lärarhandlingar som riktas till lärarnas mentorselever. Ett annat alternativ är att betrakta lärares mentorsuppdrag och lärares undervisningsuppdrag som två olika verksamhetssystem i ett system av ännu fler relaterade verksamhetssystem.

Jag har i analysarbetet valt att definiera lärararbetet som ett verksamhetssystem i ett system av relaterade verksamhetssystem. Lärararbetet innefattar olika *handlingar* som lärarna genomför.[45] Dessutom har jag, trots fastställandet av detta verksamhetssystem, valt att i texten beskriva de enskilda gymnasieskolorna i termer av gymnasieverksamheter. Denna språkliga förenkling underlättar avhandlingens läsbarhet och påminner läsaren om att avhandlingen handlar om verksamheter som består av målinriktade handlingar, vilka svarar mot olika historiskt och samhälleligt framväxta behov (Leontiev, 1978/2000). Verksamhetssystemet definieras av objektet som innesluter motivet (Engeström, 1987/2014).

Vidare har jag definierat gymnasielärarna som det *subjekt* vars perspektiv utgör utgångspunkten för analyserna, eftersom jag specifikt intresserar mig för lärararbetet. *Objektet* är de problemområden eller råmaterial som lärarnas handlingar är riktade mot, vilka i sin tur formas och omformas i det som blir systemets resultat med hjälp av fysiska, symboliska externa och interna *redskap*. Redskapen kan exempelvis vara olika formaliserade möten etc. Deltagarna i verksamhetssystemets *gemenskaper* är lärare, elever och andra yrkesverksamma på de undersökta skolorna. *Arbetsdelningen* handlar om den horisontella och vertikala delningen av arbetsuppgifterna med avseende på makt och status inom verksamheterna och *regler* utgörs exempelvis av läroplaner, fackliga överenskommelser, lokala bestämmelser, informella normer osv.

Sammanfattningsvis begreppsliggörs de historiska dimensionerna i det undersökta lärararbetet genom det kollektivt historiskt formade verksamhetssystemet som drivs av samhälleliga motiv. De förändringsprocesser lärararbetet och gymnasieverksamheterna genomgått och genomgår förstås som kollektiva lärandeprocesser, som ibland kan leda till kollektivt expansivt lärande.[46] Däremot gör denna avhandling inte anspråk på att identifiera några expansiva faser. Jag har syntetiserat forskningsproblemet till följande syfte och forskningsfrågor.

---

[45] Jag har valt att inte särskilja handlingar och operationer utan alla handlingar uppfattas i olika grad vara sammanvävda med verksamheternas historiska och materiella villkor.

[46] Engeström analyserar och arbetar i stor utsträckning med interventionsstudier som syftar till expansivt lärande (jfr. Engeström, 1993, 1999, 2000, 2001). Min studie är inte någon sådan, men däremot förstås de förändringsprocesser som lärararbetet och gymnasieskolan genomgått och genomgår på liknande sätt (jfr. Engeström 1987/2014, 1993, 1999, 2000, 2001, 2009; Engeström & Sannino 2010, 2011).

Syfte och forskningsfrågor

Syftet är att undersöka vad lärare i två gymnasieverksamheter försöker förverkliga med det lärararbete som vanligtvis benämns som ett mentorsarbete (jfr. Engeström, 1987/2014). Avhandlingen avser att både belysa *hur* och skapa förståelse för *vad* lärarna brottas med och försöker förverkliga med detta arbete. Mer precist har jag valt att genom de historiskt ackumulerade strukturella spänningar eller motsättningar som manifesteras i tjugofyra lärares handlingar analysera hur mentorsarbetet realiseras i två skolverksamheter. Studiens forskningsfrågor är:

- Vilka redskapsmedierade handlingar definierar mentorsarbetet?
- Vilka motsättningar manifesteras i detta lärararbete?
- Hur hanterar lärarna konsekvenserna av dessa manifestationer?

Analysen avser att synliggöra de konkreta problem som de undersökta skolverksamheterna försöker hantera genom mentorsarbetet, samt vad det är som möjliggör respektive begränsar lärarnas handlingar. Avhandlingens mål är att bidra till en ökad förståelse för lärares arbete och specifikt gymnasielärares mentorsarbete, genom att relatera detta lärararbete till de samhälleliga och kulturhistoriska förändringar som gymnasieverksamheterna ingår i. I nästa kapitel redovisas hur jag har gått tillväga.

4. TILLVÄGAGÅNGSSÄTT

I kapitlet presenteras studiens dataproduktion, analysarbete, tillförlitlighet och trovärdighet samt forskningsetiska överväganden. Jag har följt och intervjuat tjugofyra lärare vid två gymnasieskolor, här kallade Dalsgymnasiet respektive Bergsgymnasiet. Fältstudierna, skuggning i kombination med dokumentinsamling och intervjuer, pågick ett par dagar per vecka på varje skola under drygt ett år (se tabell 2 nedan). Cohen, Manion och Morrison (2011) framhåller att förutsättningarna för att kunna belysa komplexa samband ökar om forskaren är i fältet en längre tid och samtidigt kombinerar olika typer av data.

Dataproduktion

Studien påbörjades under hösten 2012 då jag prövade mina idéer om genomförande tillsammans med en lärare anställd på en gymnasieskola. Jag följde läraren i vardagsarbetet, antecknade och genomförde intervjusamtal för att se om det lärararbete som jag var intresserad av att utforska överhuvudtaget var synligt, det vill säga om läraren interagerade med sina mentorselever. Pilotstudien visade sig fungera och jag bestämde mig för upplägget. Parallellt med pilotstudien skickade jag en förfrågan om deltagande till de för studien aktuella gymnasieskolornas rektorer och jag fick möjlighet att presentera mig på en arbetsplatsträff på respektive skola. Därefter anmälde lärarna intresse för att delta i studien genom att kontakta mig. När jag sedan var på plats på skolorna fick jag tillgång till lärarnas individuella scheman och mailade dem förslag på dagar då jag önskade följa dem. Det fungerade i stort, men ibland fick planen revideras på grund av oförutsedda händelser såsom när någon var sjuk etc.

Jag uppfattar att lärarna var öppna och ärligt delade med sig av vardagsarbetet under de dagar jag följde dem och under övriga dagar som jag var på skolan. Jag var med om såväl förberedda sammankomster som tillfällen som ställdes in. På den ena skolan fick en lärare avböja under arbetets gång på grund av ändrade arbetsförhållanden. Istället tillfrågades och deltog en annan lärare. Följande material har producerats:

Tabell 2. Redovisning av material

	Dalsgymnasiet	Bergsgymnasiet
Fältstudie – lärare	fältanteckningar då jag följt lärare/mentorer i vardagsarbetet 10 x 2 + 2 x 3= 26 dagar (2 lärare 3 dagar)	fältanteckningar då jag följt lärare/mentorer i vardagsarbetet 9 x 2 + 2 x 3 + 1 x 1 = 25 dagar (2 lärare 3 dagar och 1 lärare en dag)
Intervjuer med lärare/mentorer	12 intervjuer á 1 h som sedan transkriberats	12 intervjuer á 1 h som sedan transkriberats
Mentorstid	Fältanteckningar från 12 mentorstillfällen á 0,5 h	Fältanteckningar från 12 mentors-tillfällen á 1 h
Övriga intervjuer	Intervjuer med 2 rektorer och 1 specialpedagog på vardera á 1 h	Intervjuer med 2 rektorer och 1 skolsköterska på vardera á 1 h
Dokument	direktiv, riktlinjer och blanketter som förekommer på skolan i pappersform och digitalt	direktiv, riktlinjer och blanketter som förekommer på skolan i pappersform och digitalt
Underlag för individuell elevdokumentation	Elevuppgifter Studieplaner Minnesanteckningar Valblanketter etc.	Elevuppgifter Studieplaner Minnesanteckningar Valblanketter etc.
Möten där mentorselever specifikt diskuteras	Fältanteckningar från 4 klasskonferenser á 1h vt 13	Fältanteckningar från 9 klasskonferenser á 40 min ht 14
Övriga möten	Fältanteckningar från: 1 arbetsplatsträff 1 informationsdag för årskurs 9	Fältanteckningar från: 12 arbetsplatsträffar 5 arbetslagsmöten 2 kursråd 1 ämneslagsmöte 2 möten om Superadmin 2 lärgruppsmöten 1 föräldramöte för årskurs 1 1 informationskväll för årskurs 9

I studiens initialskede var det tänkt att jag skulle genomföra dataproduktionen på de båda skolorna parallellt. Det visade sig emellertid omöjligt för mig att genomföra tidsmässigt. Istället blev det så att jag under våren 2013 deltog i den ena gymnasieskolans vardagsarbete ett par dagar per vecka. Jag följde lärarna från att de kom till skolan på morgonen tills att de lämnade skolbyggnaden för dagen. På motsvarande sätt var jag under hösten 2013 fram till februari 2014 med i den andra skolans vardagsarbete.

Jag deltog emellertid inte i lika många möten på Dalsgymnasiet som på Bergsgymnasiet (se tabell 2 ovan), vilket hade flera orsaker. För det första hade Dalsgymnasiet inte samma mötesstruktur som Bergsgymnasiet. De hade heller inte några arbetslag. Skolledning och lärare på Dalsgymnasiet förklarade

att de gemensamma formaliserade mötena, såsom arbetsplatsträffar och ämneskonferenser, inte berörde elevfrågor. Enskilda elever diskuterades på klasskonferenserna och mer informellt, samt på möten som ordnades om extra behov av att träffas förelåg.

Då studiens intention inte är att jämföra de båda skolorna, får skillnaderna i tidpunkt för studiernas genomförande troligtvis mindre betydelse. Naturligtvis skiljer sig lärares arbetssituation i allmänhet och mentorsarbetet i synnerhet beroende på när på året arbetet studeras, men intervjuerna med lärarna bidrog till en mer generell bild av mentorsarbetet på respektive skola. Genom att kontrastera de båda verksamheterna har jag kunnat upptäcka flera dimensioner av mentorsarbetet.

Studiens urval

Studiens urval utgörs av tjugofyra lärare på två gymnasieskolor. Lärarna som också var mentorer arbetade på något av de högskoleförberedande programmen Naturvetenskapligt, Samhällsvetenskapligt, Ekonomiskt eller Tekniskt program. Det finns flera orsaker till att jag valde lärare verksamma på gymnasieskolans högskoleförberedande program. Dels har det genomförts relativt få studier om lärares arbete på gymnasieskolans högskoleförberedande program, dels har jag inte heller funnit någon studie om mentorsarbetet där. Dessutom valde jag medvetet gymnasieskolor som utåt betraktades som välfungerande, med ambitionen att ta del av gymnasielärararbetet såsom det tar form när inga överhängande problem framtonar.[47]

Vidare valde jag två olika typer av gymnasieskolor. En koncerndriven friskola, Bergsgymnasiet och en kommunal gymnasieskola, Dalsgymnasiet. Skolorna låg inom samma region, men hade således olika huvudmän. De betraktades av grundskoleelever som attraktiva, ansökningspoängen till skolornas gymnasieprogram var höga och skolorna hade en liknande elevsammansättning.

På friskolan arbetade lärarna uttalat som mentorer. På den kommunala skolan uppmärksammades däremot inte denna del av lärararbetet i någon större utsträckning i skolas externa kommunikation. Där använde lärarna inte begreppet mentor utan betecknade uppdraget och arbetet i andra termer. Vanliga alternativa beteckningar till termen mentor på gymnasieskolor runt om i Sverige är elevhandledare, lots och studiehandledare. Jag har valt att inte

[47] t.ex. risk för nedläggning av skolan.

avslöja vilken beteckning som lärarna på den aktuella skolan använde för att minska risken för identifikation.

I början av fältarbetet hade jag några frivilliga lärare som efter min förfrågan erbjudit sig att delta. Jag presenterade mig på en arbetsplatsträff och frågade om någon var intresserad av att delta i studien och när jag sedan varit på plats ett par dagar hade fler än tolv lärare på respektive skola erbjudit sig att delta. Det betyder att de deltagande lärarna inte valdes ut av de båda skolornas rektorer, utan att det snarare var jag som valde lärarna i personalrummet. Jag kunde därför göra ett strategiskt val av deltagarna så att lärarna både är män, kvinnor, nyutexaminerade, erfarna, ämneslärare i matematik, svenska, moderna språk, naturvetenskapliga ämnen, samhällsvetenskapliga ämnen etc. Avsikten med att göra ett strategiskt urval och inte ett slumpmässigt eller representativt var mitt intresse för att få fram en så mångfacetterad bild som möjligt. I Nordevalls (2011) studie om mentorns arbete i gymnasieskolan intervjuades fyra lärare verksamma på yrkesinriktade program. Hennes urval grundades på ett strategiskt val av lärare som själva uppfattade att de i sin yrkesroll arbetade aktivt med mentorsuppgifterna. För min del har det snarare varit av intresse att möta olika lärare som kan representera den bredd som kan förekomma inom en gymnasieskolas lärargemenskap. Dessutom kan två skolor belysa hur lokala förhållanden och redskap på olika sätt formar lärarbetet, vilket ger möjligheter till en mer mångfacetterad bild av lärares arbete.

Fältstudier och skuggning

För att kunna besvara avhandlingens forskningsfrågor och skapa förutsättningar för verksamhetsteoretiskt analysarbete valde jag att följa lärarna och ta del av gymnasielärararbetet där det pågick. Silverman (2010:52) framhåller att fältarbete passar för studier som inte gör anspråk på att ge en generell bild av det fält som utforskas, vilket stämmer väl in på min studie.

Jag valde att skugga lärare vilket enligt Czarniawska (2007, 2014) är en metod som passar för att utforska komplexa yrkesverksamheter. Skuggning möjliggör fysisk rörelse, samtidigt som den kräver att jag som forskare ordnar praktiska möjligheter att föra anteckningar. Jag använde inga observationsprotokoll utan antecknade vad jag uppfattade att lärarna gjorde under sina arbetsdagar. Det fungerade, inte minst eftersom lärarna ofta befann sig i klassrumsmiljöer där jag hade möjlighet att sitta ner, vilket underlättade skrivandet.

Jag slog följe med lärarna när de förflyttade sig i skolbyggnaden. När de undervisade valde jag att sitta längst bak i klassrummen.

Fältobservationer och fältanteckningar används på olika sätt, vilket också gör att de har olika form och innehåll (Cohen m.fl., 2011). Min data-produktion avsåg att i kombination med teori möjliggöra ett verksamhets-teoretiskt analysarbete. Valet av skuggning i kombination med intervjusamtal var en fungerande metod, eftersom samtalen med lärarna gav mig ledtrådar till när och i vilka situationer som mentorsarbete realiserades. Skuggning tillåter också forskaren att bevara sin utomstående position, men samtidigt använda sig själv och sin förmåga till relationsskapande som verktyg (Czarniawska, 2007, 2014). Jag har alltså inte uppträtt som ”en fluga på väggen”, utan istället försökt att på ett respektfullt, ödmjukt och återhållsamt sätt följa lärarna under deras arbetsdagar. Czarniawska (2014) skriver:

> En observatör kan aldrig veta *bättre* än en aktör; en främling kan inte säga *mer* om någon kultur än vad en infödd kan, men observatörer och främlingar kan se *andra* saker än vad aktörer och infödda kan (Czarniawska, 2014, s. 67).[48]

Framförallt kan jag genom att analysera den data som jag producerar förhoppningsvis synliggöra och på ett annat sätt än lärarna begripliggöra vad de försöker förverkliga genom arbetet med mentorseleverna. Följande utdrag illustrerar exempel på en fältanteckning:

> 13.00 På väg till fysiklektionen. Möter 2 elever i korridoren. Läraren får deras valblanketter, tackar och frågar om valet varit svårt. Eleverna säger nej, ler och vi går vidare. Sedan in i klassrum för att förbereda filmvisning. 3 elever på plats. Lektionen börjar 13.10. En till elev kommer förbi och lämnar en valblankett. L6 berättar för mig att hen avtalat med mentors-eleverna att de ska söka upp hen under dagen för att lämna in valblanketterna. L6 börjar skriva på tavlan endast 3 elever på plats, flera elever droppar in. L6 stänger dörren och startar lektionen. 26 elever i klassrummet. Eleverna får lösa en räkneuppgift. De ska jämföra energiinnehåll i 1 kg 235 U med olja. 1 kg olja = 42 MJ. Många elever droppar in sent. De har haft idrott. Eleverna börjar räkna och läraren rör sig runt i klassrummet. Det knackar på dörren och den öppnas utifrån. 3 elever ropar att L6 ska komma till dörren. Eleverna lämnar sina valblanketter och säger att de ses på måndag. L6 stänger dörren. Gemensam genomgång av beräkningen. Det är en trevlig stämning och elever och lärare diskuterar och skrattar tillsammans. Vi ska se på filmen. Det funkar inte. L6 försöker fixa tekniken, eleverna börjar småprata. Sorlet i klassrummet fortgår och L6 får

[48] Czarniawska hänvisar här till Bakthin.

> inte igång filmen. Hen ger upp och väljer att istället föreläsa/berätta. Det handlar om atomfysik. Kl 14.10 L6 sätter punkt. Vi går till lärararbetsrummet L6 lägger valblanketterna på mentorskollegans skrivbord. Vi går till lunchrummet. (Fältanteckning DL6)

Ovanstående fältanteckningar belyser hur jag dokumenterade direkt interaktion mellan lärare och mentorselever. Jag har också producerat långa anteckningssekvenser som inte gör det. Jag skrev löpande ner vad jag uppfattade att lärarna gjorde under dagarna för att undvika att förbise något som i ett senare skede kanske kunde visa sig vara betydelsefullt. I fältarbetet var det betydelsefullt att urskilja vilka elever som lärarna samtalade med och om de uppgifter som lärarna genomförde tillhörde deras mentorsarbete eller inte. När jag var osäker på hur det förhöll sig frågade jag läraren eller eleverna. Jag antecknade också vad lärarna och jag samtalade om under dagarna. Dessa anteckningar blev möjliga att producera då läraren som jag skuggade förberedde lektioner, värmde sin lunch etc. Dessutom skrev jag egna reflektioner. Fältanteckningarna innehöll tid, plats, deltagare, av mig uppfattade handlingar och redskap, lärarens och mina samtal om arbetet (lärarens inlägg) samt mina personliga reflektioner över vad jag var med om. Jag uppfattar att kombinationen mellan att producera fältanteckningar, transkribera intervjuer och reflektera gav mig en grund inför det mer systematiska analysarbetet.

Varje lärare följdes under två eller tre arbetsdagar, varav en dag då läraren hade schemalagd mentorstid med sina mentorselever. Det framstod som självklart att följa lärarna på schemalagd mentorstid, eftersom de förväntades träffa mentorseleverna vid dessa tillfällen. Ibland blev det nödvändigt att följa lärarna i flera dagar för att få ett fylligare material, eftersom lektioner ställdes in på grund av oförutsedda förändringar.[49] Förändringarna orsakades exempelvis av prov i andra ämnen eller av sent bokade studiebesök. Jag deltog på lektioner, konferenser, fikaraster, luncher, för- och efterarbete i arbetsrummen, samtal i korridorerna och kopieringsarbete. Totalt deltog jag i ungefär hundra timmars lektionsundervisning och vistades 32 respektive 30 dagar på varje gymnasieskola. Mitt deltagande i lärarnas undervisningsarbete var nödvändigt, eftersom lärarna ibland genomförde mentorsarbete även i dessa sammanhang (se fältanteckning ovan). På båda skolorna hände det att eleverna sökte upp sina mentorer och bad dem om hjälp när de hade under-

[49] På den ena skolan hade jag inte möjlighet att följa en av de intervjuade lärarna i undervisningsarbetet. Däremot deltog jag tillsammans med hen i olika möten och informella samtal om och med hens mentorselever.

visning med andra elever. Elevernas ärenden handlade om allt från inlämning av blanketter och hjälp med kopiering till att meddela att de mådde dåligt, var ledsna eller bestämt sig för att gå hem.

När jag skuggade lärarna fick jag också möjligheten att delta på olika möten (se tabell 2 ovan). Mötena dokumenterades med handskrivna fältanteckningar. Totalt deltog jag på tjugofem möten: arbetsplatsträffar, arbetslagsträffar, ämneslagsmöten, kursråd, personalutbildning, ett föräldramöte, två informationskvällar för årskurs nio samt tretton klasskonferenser/klassittningar. På de flesta möten följde jag en specifik lärare, men vid exempelvis klasskonferenserna stannade jag kvar i mötesrummet och lät istället lärarna komma och gå. Det medförde att jag kunde följa flera av lärarna under klasskonferenser, trots att konferenserna endast genomförs en gång per termin.[50]

På en del möten som ingick i mentorarbetet valde jag aktivt att inte delta. Det gällde exempelvis elevvårdskonferenser (EVK) där lärare, elevhälsa, skolledning, elev och föräldrar träffades. Jag deltog heller inte i utvecklingssamtal mellan lärare, elev och föräldrar. Jag valde avsiktligt bort dessa möten med hänsyn till den enskilde eleven och till det arbete som pågår. Beslutet grundades i min erfarenhet från dessa möten, samt min övertygelse om betydelsen av att visa respekt och ödmjukhet inför de människor som samtalen berör. Min yrkeserfarenhet säger också att den här typen av elevsamtal ofta kan vara sårbara och påverkas av de personer som befinner sig i rummet. I förhållande till studiens forskningsintresse var deltagande i denna form av möten inte nödvändigt.

På liknande sätt försökte jag dra mig undan då lärarna hade mer känsliga samtal med eleverna om exempelvis ofrivilliga graviditeter eller problem med föräldrarnas skilsmässa. Jag har som forskare velat vara varsam mot de som på olika sätt ingår i min studie, (se forskningsetiska frågor nedan). Det betyder att jag kan ha förbisett betydelsefulla observationsfrekvenser och handlingar som lärarna utfört. Förhoppningsvis och troligtvis framkom emellertid dessa istället i analysarbetet av intervjusamtalen och den skriftliga dokumentation som fanns att tillgå. Dessutom var och är min förförståelse vad gäller elevvårdskonferenser och utvecklingssamtal relativt omfattande, vilket borde betyda att jag troligtvis skulle uppmärksammat om lärarna i sina berättelser

[50] Klasskonferenser/klassittningar är möten där lärarna/mentorerna tillsammans med skolledning, elevhälsa och kollegor diskuterar frågor som specifikt berör mentorseleverna.

eller i de skriftliga dokumenten haft formuleringar som avvek från det som framgått i det övriga fältarbetet.[51]

Intervjuer med lärarna

I anslutning till de dagar som jag följde respektive lärare genomfördes också mer strukturerade samtal/intervjuer om mentorsarbetet (se intervjuguide bilaga 1). Intervjusamtalen som pågick cirka en timme spelades in och transkriberades i efterhand. Intentionen med samtalen var att försöka avtäcka mentorsarbetet och lärarnas handlingar på ett annat sätt än genom fältstudier och på detta sätt fördjupa förståelsen för de resultat som fältstudiedagarna bidragit med. Genom att återvända till de transkriberade intervjuerna, eller lärarnas berättelser om arbetet, har jag fått stöd för att förstå vad lärarna gjorde. Naturligtvis belyser intervjuerna vad lärarna *säger att de gör*, men de har ändå varit viktiga i analysarbetet. Lärarnas berättelser har fördjupat min förståelse för det som jag uppfattade och registrerade under de dagar som jag följde dem. Intervjusamtalen har kompletterat min förståelse för olika situationer och på detta sätt tillfört mentorsarbetet ytterligare dimensioner.

Före samtalen och studien genomfördes hade jag utarbetat en intervjuguide, (se bilaga 1). I konstruktionen av intervjuguiden använde jag framförallt Kvales (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun* som stöd.[52] Intervjuguiden fungerade som stöd och struktur för samtalen med lärarna. Den gjorde att jag utgick från samma teman och frågor under varje samtal. Däremot blev samtalen olika, eftersom lärarnas svar bidrog till olika följdfrågor. Före studiens genomförande prövade jag intervjuguiden i två pilotintervjuer och av de samtalen följde endast små justeringar. I intervjuguiden ingick följande temarubriker: Mentorsarbetets organisation, innehåll, instruktioner, funktion, aktörer, elevens ansvar, lärande samt relationer. Då det från början inte stod klart att studien sedan skulle analyseras ur ett verksamhetsteoretiskt perspektiv var alla frågor under respektive temaområde inte formulerade med intresset riktat mot lärarnas handlingar. Det verkar emellertid inte ha försvårat analysarbetet. Naturligtvis är talet om handlingarna inte detsamma som de handlingar som utförs. Däremot bidrog intervjusamtalen med information och förklaringar till det som framkom i fältstudierna och i analysarbetet.

---

[51] Se forskningsetiska frågor.

[52] Senare tog jag även del av Kvale & Brinkman (2014) *Den kvalitativa forskningsintervjun*.

Vidare intervjuade jag två rektorer och en personal ur elevhälsan på respektive gymnasieskola. Syftet med intervjuerna var att ytterligare bredda min förståelse för lärarnas mentorsarbete ur en organisatorisk synvinkel. Jag intervjuade inte några elever. Detta beslut grundades i behovet av en avgränsning och motiveras av att studiens forskningsintresse är lärararbetet. Eleverna ingår i lärararbetet och finns ständigt synliga i fältarbetet. De innefattar och omsluter lärararbetet och är utifrån studiens perspektiv föremål för lärarnas handlingar.

Lokala riktlinjer och elevdokumentation

Jag tog också del av skolornas lokala dokument som berörde mentorsarbetet, såväl digitala som i pappersform. Det handlade om riktlinjer och blanketter som förekom på respektive gymnasieskola tillsammans med den dokumentation som lärarna själva producerade. Jag fick tillgång till dokument och protokollsmallar via skolornas rektorer, men jag valde också att efterfråga dokumentationsmaterial från lärarna, eftersom de förväntades använda mallar och själva producera dokument. Jag frågade helt enkelt om de hade några skriftliga styrdokument eller annan dokumentation som fungerade som stöd för att utföra mentorsarbetet. En del lärare kände inte till några lokala riktlinjer eller dokument, andra visste att det fanns, men inte var, och ytterligare en grupp tog aktivt del av dem.

Den elevdokumentation som jag tagit del av kan sägas svara för huvuddelen av den dokumentation som förekommer i mentorsarbetet på respektive skola. Det visade sig framförallt vara studieplaner, valblanketter, IG/F-varningar och frånvaroöversikter. Från början var ambitionen att analysera avkodad faktisk elevdokumentation i form av skrivna protokoll från exempelvis utvecklingssamtal. Det blev emellertid inte möjligt, varken på Dalsgymnasiet eller på Bergsgymnasiet, eftersom många lärare inte hade någon skriftlig dokumentation att visa. De flesta lärare på Dalsgymnasiet dokumenterade mycket sparsamt i frågor som berörde mentorsarbetet, vilket också gällde en del lärare på Bergsgymnasiet. De båda skolorna hade olika dokumentationsrutiner. Bergsgymnasiets var i mer digitaliserad form.

Analysarbete

Det är genom analysarbetet som det studerade får möjlighet att framträda som en bild eller en tankefigur med tidigare saknad skärpa (Asplund, 2002).

Däremot är det som framträder på detta sätt något som reducerats och som bara erbjuder fragment av betydligt mer mångfacetterade sammanhang. Intentionen med mitt verksamhetsteoretiska analysarbete har varit att försöka belysa hur och skapa förståelse för vad lärarna brottas med och försöker förverkliga med mentorsarbetet, samt att försöka begripliggöra det i relation till samhälleliga och historiska omständigheter.

Arbetet inleddes med att jag utifrån dokumentation, intervjuer och fältanteckningar gjorde beskrivningar av gymnasieverksamheterna. Jag utformade korta beskrivningar av de omedelbart synliga rutiner och regler som gällde för lärararbetet på de båda gymnasieskolorna. Avsikten med dessa beskrivningar var att presentera skolorganisationerna som tänkta bakgrundsbilder mot vilka de efterföljande verksamhetsteoretiska analyserna sedan skulle kunna framträda (se kapitel 5).

För att analysera lärararbetet använde jag verksamhetssystemet som analysenhet. Jag definierade lärararbetet på respektive skola som ett verksamhetssystem och analyserade därefter dessa system var för sig och i flera steg. I analysarbetets första steg försökte jag skapa en tentativ bild av lärarnas mentorsarbete.

I det andra steget tog jag avstamp i de manifestationer av motsättningar eller störningar som uppträdde i lärararbetet. Genom att ställa frågor till mina producerade data och laborera med svaren i Engeströms modell (se s. 62) framtonade studiens resultat. Ambitionen i det här skedet av analysarbetet var att synliggöra de manifestationer av motsättningar, objekt, handlingar och redskap som tog form i det undersökta lärararbetet.

I analysarbetets tredje steg analyserade jag återigen de störningar som identifierats i materialet. Denna gång fokuserade analysen emellertid lärararbetets historiska och utbildningspolitiska omständigheter. Detta arbete synliggjorde lärararbetets samhälleliga och kulturhistoriska eller materiella dimensioner. Analysen gav de i steg två framanalyserade resultaten ytterligare mening. Den synliggjorde och begripliggjorde vad lärarna försökte förverkliga med mentorsarbetet med de olika redskapen i relation till lärararbetets och skolverksamheternas samhälleliga motiv. I det följande beskrivs mer ingående hur jag gick tillväga.

Steg 1 – att närma sig producerade data

Analysen inleddes med producerade data från Dalsgymnasiet. Fältanteckningarna från Dalsgymnasiet omfattade tre handskrivna böcker i A5-format. Den dokumentation som jag sammanställt utgjordes av lokala riktlinjer och mallar som varje lärare hade tillgång till via skolans datanätverk eller som de hade tilldelats av skolledningen i form av en flikpärm om mentorsarbetet med tillhörande blanketter. De tolv lärarintervjuerna hade jag transkriberat ord för ord. Varje lärarintervju omfattade mellan tio till femton sidor text, som jag skrev ut och häftade ihop till tolv olika dokument. Jag arbetade med dessa dokument parallellt med materialet i datorn.

Ambitionen med mitt analysarbete var att med begreppet störningar synliggöra hur och begripliggöra vad lärarna brottades med och försökte förverkliga med mentorsarbetet. Jag ville försöka synliggöra lärarnas *objektkonstruerande* handlingar. Samtidigt var de *rutiner* och *redskap* som lärarna använde i arbetet intressanta, eftersom *handlingar* alltid realiseras under kulturhistoriska och samhälleliga eller materiella omständigheter.

Efter en tids prövande och med inspiration av Berthéns (2007) avhandling valde jag att närma mig mina producerade data genom att läsa fältanteckningar och transkriberade intervjuer utifrån följande frågor: *Vem gör vad? Tillsammans med vem? Med vilka redskap? Vilka är rutinerna? / Hur gör lärarna? Om problem uppstår vad gör de då?*

Jag läste fältanteckningarna med penna i handen och markerade i marginalen de sekvenser som verkade behandla mentorsarbete samtidigt som jag försökte besvara frågorna. Flera fältanteckningar där lärarna träffade eller pratade om mentorseleverna hade liknande innehåll. De *träffade* mentorseleverna på mentorstider, i skolkorridorerna och i undervisningssituationer. Lärarna *talade om* mentorseleverna med kollegor, skolledning och elevhälsa. Arbetet gjordes mer informellt, men också på olika möten, till exempel på klasskonferenser.

Med bilden från fältanteckningarna läste jag sedan de tolv lärarintervjuerna och antecknade i marginalen vad de olika avsnitten handlade om såsom mentorstid, dokumentation, utvecklingssamtal etc. De transkriberade lärarintervjuerna gav i detta skede en mer koncentrerad information om mentorsarbetet i jämförelse med fältanteckningarna, eftersom långa anteckningssekvenser verkade sakna kopplingar till den del av lärararbetet som jag var intresserad av att utforska.

Jag valde därför att först arbeta med lärarintervjuerna och återigen läsa dem utifrån frågorna som jag inledningsvis ställt. Jag skapade tabeller och tecknade kortfattat ner det som framkom ur de transkriberade intervjuerna (se tabell 3 nedan). Den första bekantskapen med producerade data fick följande utseende:

Tabell 3. Dataproduktion på Dalsgymnasiet

Vad gör lärarna?	Tillsammans med vem?	Vilka är rutinerna? / Hur gör lärarna?	Vilka redskap använder lärarna?
Kontrollerar mentorselevernas studieplan Kontrollerar mentorselevernas närvaro Administrerar mentorselevernas val Samtalar om mentorseleverna Samtalar med enskilda elever Ger information Lyssnar Stödjer i skol-arbete Stödjer socialt	Lärare+samtliga mentorselever L+enskilda mentorselever L+lärare L+skolledning L+elevhälsa L+elevhälsa+skolledning L+vårdnadshavare+elev	Regelbundna mentorstidsmöten Klasskonferenser varje termin Utvecklingssamtal varje termin Närvarokontroll Studieplanskontroll OM PROBLEM UPPSTÅR Samtal med eleven Samtal med elev-hälsan EVK Möte med skol-ledning Möte med föräldrar Förändra studie-planen	Studieplaner Mentorstid Utvecklingssamtal Närvaroprogram Klasskonferenser Samtal med kollegor Samtal med mentorselever Samtal med föräldrar Samtal med skol-ledning EVK Dokumentation

Genom frågorna framtonade konturerna av lärarnas mentorsarbete på Dals-gymnasiet. Jag kunde i detta skede tentativt identifiera vad lärarna *sa* att de gjorde i mentorsarbetet, de redskap som arbetet *enligt lärarna* realiserades med, samt inblandade gemenskaper, arbetsdelning och regler.

Därefter utformade jag tabeller där varje kolumn istället hade *det som lärarna beskrivit* som redskap eller rutin som rubrik. Grundsorteringen av producerade data var svår, eftersom det som framstod som redskap lika gärna kunde förstås som regler etc. Jag valde avsiktligt att etikettera mitt material på liknande sätt som lärarna, eftersom jag behövde erhålla en tentativ bild av verksamhetssystemet. Jag inventerade systematiskt de tolv lärarintervjuerna och ”matade in” de citat som handlade om respektive ”redskap/rutin” i kolumnerna. Det blev långa textpartier med lärarnas berättelser om arbetet i tabellerna. För att på ett åskådligt sätt kunna skriva ut tabellerna och fortsätta

analysarbetet omvandlade jag varje kolumn till en löpande text bestående av ett ihopklipp av citat under de olika rubrikerna.

Utifrån de av lärarna definierade redskapen hade jag skapat en inledande struktur av lärarnas *berättelser om* mentorsarbetet. Intentionen var att framställa ett underlag som jag sedan skulle analysera och därför började jag också komplettera intervjuunderlaget med de sekvenser i fältanteckningarna som belyste liknande innehåll. Ur underlaget växte det fram en bild av mentorsarbetet.

Steg 2 - analysarbete med triangelmodellen

För att i steg 2 skapa struktur i materialet, som jag nu hade fått ett visst grepp om, försökte jag istället bearbeta det med hjälp av följande frågor: *Vad är problemet med mentorsarbetet? Vad är det som stör lärararbetet? Vad tar lärarna till då? Vilka redskap använder de? Vad försöker de förverkliga? Vad är målet med arbetet? Hur löser de problemen?* Ambitionen var att med hjälp av frågorna och begreppet *störningar* (manifestationer av motsättningar) analysera fram vilka *objekt* lärarna försökte förverkliga med mentorsarbetet och synliggöra deras *handlingar,* samt de *redskap* som de använde för att realisera arbetet.

Först sökte jag efter avvikelser eller störningar i det framtonande mentorsarbetet. Jag utgick från fältanteckningarna och identifierade *störningar* (manifestationer av motsättningar) i form av avbrott eller avvikelser i de aktiviteter som lärarna höll på med. Specifika störningar återkom i liknande situationer i de tolv lärarnas arbete. I flera fall berättade de även om dem i intervjusamtalen. Störningarna involverade eller berörde på olika sätt mentorselevernas utbildningsgångar och studiesituationer. Ur mitt material utvecklade jag successivt en tabell i vilken jag kortfattat besvarade de frågor som jag hade ställt till materialet (se tabell 4 nedan). I genomförandet av detta arbete använde jag Engeströms (1987/2014) triangelmodell (se s. 62). Jag kommer i det följande konkretisera hur jag gick tillväga och visa på vilket sätt de verksamhetsteoretiska begreppen kom i kontakt med den data som jag hade producerat. Exemplet som jag valt att lyfta fram belyser hur jag gjorde när jag identifierade *en* av de störningar som uppträdde i lärararbetet och hur jag därefter genomförde analysarbetet:

Exempel: I min läsning av fältanteckningarna framstod lärarnas handlande vid upprepade tillfällen som oplanerat. Gemensamt för dessa sekvenser i fältanteckningarna var att de involverade mentorseleverna och att de verkade göra anspråk på lärarnas uppmärksamhet och tid. Lärarnas agerande medförde

plötsliga förändringar i den planering som de i början av dagen delgivit mig, det vill säga vad de med stöd av sina personliga scheman sagt att vi skulle göra under arbetsdagen. Jag hade identifierat en *störning*. Följande fältanteckning illustrerar en sådan sekvens i fältanteckningarna:

> Läraren och jag är på väg från en lektion mot lärararbetsrummet. Plötsligt möts vi av en storgråtande mentorselev varpå läraren låser upp ett tomt klassrum som vi tillsammans med eleven går in i och stänger dörren. Jag frågar om jag ska lämna rummet, men eleven ler och säger mellan tårarna att jag ska stanna.[53] Hon har precis fått tillbaks ett matematikprov med ett sämre resultat än väntat, gråter ljudligt och är oerhört besviken. Läraren lyssnar, ger eleven en näsduk och säger att det är lång tid kvar till de nationella proven, som trots allt är ganska avgörande. Eleven fortsätter att berätta om sina problem och läraren lyssnar. Efter en stund lägger sig lugnet. Eleven suckar djupt, samlar sig, kramar om läraren och ger sig iväg till nästa lektion. (Fältanteckning, L10)

I fältanteckningarna över dagarna med de tolv olika lärarna förekom flera liknande störningar, även om inte alla var lika dramatiska. De uppträdde framförallt när lärarna förflyttade sig mellan lektionerna och träffade mentorselever som i stunden förväntade sig lärarens uppmärksamhet och hjälp. Citaten från de tolv lärarintervjuerna, som jag inledningsvis hade sorterat under redskapskategorin ”elevsamtal”, belyste liknande situationer. Exempelvis betonade lärarna under intervjusamtalen att de ansåg sig sakna kompetens för många av de omsorgsrelaterade samtal som de förväntades ha med sina mentorselever. De sa att arbetstiden många gånger inte räckte till för mentorsarbetet och att det var svårt att tillmötesgå vissa mentorselevers önskemål och behov. Det framstod som att lärarna i stunden tvingades välja mellan att tillmötesgå den enskilde mentorselevens behov eller lämna eleven för att istället genomföra den ämnesundervisning som de enligt sina personliga scheman förväntades göra.

Med utgångspunkt i denna *störning* och i de fältanteckningssekvenser där den uppträdde sökte jag sedan efter svaren på de frågor som jag hade ställt (se tabell 4 nedan). Jag placerade läraren i *subjekt*sposition i Engeströms (1987/2014) triangelmodell och försökte med hjälp av frågorna analysera fram de inblandade *objektet* i de aktuella situationerna, samt de *redskap, regler,*

[53] Med övertygelsen om att visa varsamhet mot verksamheten försökte jag avstå från att delta i den här typen av samtal, men i några fall fick jag som i denna situation svårt att avlägsna mig.

gemenskaper och *arbetsdelning* som framtonade och belyste verksamhetssystemets inneboende relationer:

Tabell 4. Analysförfarande

Vad är problemet med mentorsarbetet? Vad är det som stör arbetet?	Det ad hoc-mässiga. Läraren är på väg till arbetsrummet för att hämta undervisnings-material till nästa lektion och har inte planerat någon tid för detta möte. Mentorseleven förväntar sig att läraren lyssnar. Läraren ska enligt schemat befinna sig i ett klassrum längre bort i skolbyggnaden om 5 minuter. Läraren har svårt att hinna med att samtala med mentorseleven.
Vad tar läraren till då?	Informellt (oplanerat) stödjande samtal. Läraren lyssnar och samtalar med eleven. Läraren bjuder in eleven i ett som av en händelse tomt klassrum.
Vad är målet med arbetet?	Få eleven att fortsätta skoldagen och delta i den undervisning som planerats för eleven.
Vad försöker läraren förverkliga?	Att eleven mår bra och fortsätter att följa sin planerade individuella utbildningsgång.
Hur löser de problemen?	Lyssnar och samtalar med eleven och låter eleverna i undervisningsgruppen vänta och sedan få en kortare lektion. Avbrottet gör att läraren får kortare tid till förfogande för att undervisa det aktuella kursinnehållet, eftersom den uteblivna tiden inte går att ta igen.

Genom analysarbetet framtonade den aktuella störningen i verksamhets-systemets regel- respektive arbetsdelningsnod. Samtidigt verkade mot-sättningar manifesteras mellan verksamhetssystemets redskaps- och regelnod samt inom objektet. Motsättningar är historisk ackumulerade strukturella spänningar som kräver en kulturhistorisk analys för att fullt ut kunna synlig-göras och förklaras. I det här skedet av analysarbetet valde jag emellertid att avvakta med denna analys (se steg 3). Istället bidrog laborerandet med verk-samhetssystemet och sökandet efter svaren på frågorna främst till att på ett mer konkret plan synliggöra vad lärarna försökte förverkliga med mentors-arbetet. Genom arbetsprocessen utkristalliserades de *handlingar* och *redskap* som bidrog till att förverkliga verksamhetssystemets *objekt*. Ovanstående fält-

anteckning tillsammans med likande sekvenser belyste hur lärarna med redskapet *elevsamtal ad hoc* samtalade med enskilda mentorselever för att försöka *säkerställa* de aktuella *mentorselevernas utbildningsgångar och studiesituationer*.

På liknande sätt som i exemplet ovan identifierade och analyserade jag de störningar som återkom i fältanteckningar och i transkriberade intervjusamtal. Tabellen (se tabell 5 nedan) växte i takt med att jag systematiskt ordnade och analyserade materialet. Under kolumnrubrikerna; störningar, redskap, mål, objekt samt handlingar framtonade följande resultat (se tabell 5 nedan):

Tabell 5. Översikt av analysdata på Dalsgymnasiet

Vad är problemet med mentorsarbetet? Vad är det som stör arbetet? Störningar	Vad tar lärarna till då? Vilka redskap använder de? Redskap	Vad är målet med arbetet? Mål	Vad försöker de förverkliga? Objekt	Hur löser de problemen? Handlingar
Felaktiga studie-planer Kursbyten Avhopp Nya elever Avvikande utbildnings-gångar Oplanerat omsorgsrelaterat arbete Elevfrånvaro Växande admi-nistrativt arbete Otydlig ansvars-fördelning Inget mandat från under-visande lärare Lärare vill inte dokumentera	Studieplan Dokumentation Närvaroöversikt Blanketter Utvecklings-samtal Mentorstid Klasskonferenser Informella möten Elevsamtal	Har en korrekt studieplan Inte byter kurser Väljer det som erbjuds Klarar studierna Deltar i erbjuden under-visning Har kompisar Mår bra	Elevens utbildnings-gång Elev med gymnasie-examen Ordning i skolans arbets-ordning	Kontrollera studieplaner Hjälpa eleverna att välja Samla in blan-ketter, admini-strera Kontrollera och följa upp när-varo Kontrollera och följa upp ele-vens resultat Samtala med eleven Samtala om eleven Dvs. Övervaka Kontrollera Administrera Säkerställa

Parallellt med detta arbete producerade jag också en text som i mer sammanhängande form framställde analysen. Jag valde att väva samman fältanteckningar med lärarintervjuer i texten. Från början var denna analys omfattande

och samma störning illustrerades med flera fältanteckningar och citat. Jag bearbetade, redigerade och reducerade sedan texten under analysprocessens framåtskridande, inte minst efter genomförandet och framskrivandet av det tredje steget i analysarbetet.

Steg 3 – begripliggörande av producerade data

För att fullt ut kunna förstå de handlingar och motsättningar som manifesteras i verksamhetssystemet krävs en analys av det undersökta verksamhetssystemets historia (Engeström, 1993). I analysarbetets tredje steg analyserade jag därför vad som hittills framkommit i analysen av lärararbetet i de båda gymnasieverksamheterna i relation till de undersökta verksamhetssystemens kulturhistoriska och utbildningspolitiska förändringar. Det var först efter detta analysarbete som det blev möjligt att fullt ut begripliggöra vad lärarna brottades med och försökte förverkliga med mentorsarbetet.

Jag fokuserade, liksom i steg två, de motsättningar som manifesterades i respektive verksamhetssystem. I detta skede analyserades manifestationerna istället i relation till verksamhetssystemens kulturhistoriska och samhälleliga omständigheter. Eftersom lärarnas handlingar och de redskap som lärarna använde i mentorsarbetet var liknande i de båda skolverksamheterna valde jag att göra en gemensam analys. Genom den kulturhistoriska belysningen av lärararbetet synliggjorde denna analys de i steg två analyserade verksamhetssystemens objekt (och motiv) i förhållande till de motsättningar som följt och följer av kulturhistoriska och utbildningspolitiska förändringsprocesser. Dessa samhälleliga och historiska eller materiella dimensioner av lärararbetet gav de i steg två framanalyserade resultaten ytterligare mening. De synliggjorde *hur* och begripliggjorde *vad* lärarna försöker förverkliga med mentorsarbetet med de olika redskapen i relation till lärararbetets och skolverksamheternas samhälleliga motiv.

Engeström (1999) menar att en historisk analys blir möjlig då verksamhetssystemet används som analysenhet, till skillnad från då individen eller ett större system studeras, eftersom den historiska analysen då lätt blir för individuell respektive generell. Detta menar jag är styrkan med det verksamhetsteoretiska analysarbetet.

Presentationen av resultaten

Studiens resultat disponerar jag i fyra resultatkapitel. Först presenteras de båda skolverksamheterna samt det undersökta lärararbetets lokala riktlinjer. Sedan följer två kapitel med empiriska analyser av lärararbetet på Dalsgymnasiet respektive Bergsgymnasiet. Resultatredovisningen avslutas därefter med en gemensam kulturhistorisk analys, som synliggör det framtonande lärararbetet på de båda gymnasieskolorna i relation till arbetets historiska och utbildningspolitiska omständigheter. Det är först i den sistnämnda analysen som det blir möjligt att fullt ut förstå vad lärarna brottas med och försöker förverkliga med mentorsarbetet (se steg tre ovan).

Studiens trovärdighet och tillförlitlighet

För att motivera studiens trovärdighet och tillförlitlighet krävs några klargöranden. För det första kan min närvaro under fältarbetet ur ett verksamhetsteoretiskt dialektiskt perspektiv tolkas som att jag är med och formar det mentorsarbete som jag samtidigt studerar. Självklart är det så att min närvaro har påverkat, men framförallt påverkar jag vad jag har dokumenterat och vad som framkommer i analysarbetet. Min ambition har därför varit att ingående beskriva hur texten och analysprocessen tagit form, samt att försöka lyfta fram såväl verksamhetsteoretiska förtjänster som brister.

Metodologiska problem

I det verksamhetsteoretiska perspektivet är kunskapen bunden i handling. Verksamhetsteori bygger på Marx teorier. I texten *Teser om Feuerbach* kritiserade han filosoferna för att de på olika sätt studerade och tolkade världen utan att försöka förändra den (Marx, 1845/2015). På motsvarande sätt kan min studie betraktas framföra tolkningar av den sociala verkligheten utan att göra anspråk på att förändra den. Engeström (2009) vars teoretiska ramverk jag tagit stöd i är mer ”rättrogen”, eftersom han gör interventionsstudier. Hans forskning syftar till expansivt lärande som sker genom att forskaren intervenerar i verksamhetssystemet och tillsammans med deltagarna försöker skapa lärandeprocesser som leder till utveckling. Det är inte mitt syfte, utan Engeströms begrepp och teori har snarare fungerat som stöd för att konceptualisera de motsättningar som manifesteras i lärararbetet. Mer specifikt har jag genom manifestationer av motsättningar analyserat lärarnas

handlingar i verksamhetssystemet för att belysa vad lärarna försöker förverkliga i mentorsarbetet, vilka redskap de använder och hur de hanterar de motsättningar som manifesteras.

Den dialektiska ansatsen medför emellertid en del forsknings-metodologiska problem. För det första gäller det att i analyserna beakta alla tre dimensionerna: (i) materiell produktion av redskap, (ii) det sociala utbytet mellan människor och (iii) människans förmåga och möjlighet att påverka produktion och utbyte. Det gäller att inte överbetona någon av processerna såsom exempelvis den materiella produktionen av redskap. Olika processer eller dimensioner är i förgrunden vid olika tillfällen, eftersom verksamhets-systemet innefattar både den produktiva aspekten och den personorienterade kommunikativa aspekten av mänskligt liv då produktion och kommunikation är oseparabla (Engeström, 1987/2014, 1993). Det gäller med andra ord att ta hänsyn till lärarnas agentskap/subjektivitet och förstå att de formar (mentorsarbetet) och formas (av det) kulturellt, historiskt och samhälleligt. Jag har försökt möta detta problem genom att genomföra analysarbetet i flera steg.

Forskarens roll

Genom att jag under en tid följt lärarna på plats, genomfört uppföljande forskningsintervjuer och varit på respektive skola under en längre tid har jag haft möjlighet att vara nära mitt studieobjekt. I fältarbetet har jag tagit del av en mängd händelser, samtal, stämningar och handlingar. Jag har varit med om allt från inställda lektioner, frustrerade lärare och gråtande elever till väl förberedda tillfällen och mycket arbetsglädje.

Vid några tillfällen eller speciella situationer har jag fått hålla tillbaka mig själv för att inte uttrycka min åsikt. Interaktionen mellan lärarna samt mellan lärare och elever berör. Ibland har lärarna frågat efter mina synpunkter, men inte särskilt ofta. Min upplevelse är att de har uppskattat att jag deltagit på deras lektioner, att jag har varit intresserad av hur de genomför sitt arbete och att de har uppskattat att jag har lyssnat. Flera av lärarna uttryckte önskemål om att oftare få besök på sina lektioner och att mer regelbundet ges möjlighet till att reflektera över vardagsarbetet. Eleverna har varit tämligen oberörda av min närvaro och efter några dagar i verksamheten var jag inte längre någon gäst i deras ögon. Många elever visste mitt namn, hälsade på mig utanför skolan och det hände att vi småpratade på vägen till skolbyggnaden.

Jag har strävat efter att systematiskt och noggrant analysera och kategorisera mitt material. Samtliga intervjuer har transkriberats och fältanteckningarna har noggrant kategoriserats. I analysarbetet har jag med hjälp av mitt teoretiska ramverk försökt hålla fast vid studiens syfte och frågeställningar för att inte förlora viktiga ledtrådar på vägen. Jag har också försökt skriva fram min egen förförståelse samt tillvägagångsättet under dataproduktion och analysförfarande på ett så transparent och tydligt sätt som möjligt.

Cohen m.fl. (2011:296) poängterar att det är viktigt att forskaren har goda kunskaper om det som forskningen handlar om, är väl förberedd, kan värdera det som är av betydelse, är en god kommunikatör och har en personlighet som möjliggör access, tillit och förtroende från de deltagare som ingår i projektet. Jag menar att mina tidigare erfarenheter från gymnasieskolans verksamheter gav mig flera av dessa möjligheter. Studiens trovärdighet och tillförlitlighet vilar emellertid också på forskarens hantverksskicklighet (Cohen m.fl., 2011:296). Det gäller att ha kontroll över forskningsprocessen, vara ifrågasättande och teoretisera den kunskap som produceras (Kvale, 1997:218). Jag har försökt att anlägga en kritisk blick på min analys, tydligt beskriva de begrepp som jag använder och efterhand validera det som framkommer i min dataproduktion. Min ambition har varit att göra forskningsprocessen så transparent som möjligt genom att beskriva dataproduktion, urvalskriterier, analysprocess och eventuella metodologiska problem.

Dessutom har jag reflekterat över vem jag som forskare identifierar mig med. Jag påverkas självklart av mina tidigare roller, vilket i studiens fall är flera, men lärarrollen och rollen som utbildningsledare påverkar troligtvis mest. Det är svårt att distansera sig från praktiken. Det är emellertid inte självklart att jag som forskare identifierar mig med och tar lärarens perspektiv, utan andra grunder såsom klass, kön eller etnicitet kan ha större betydelse för min positionering. För att göra mig själv medveten om detta så har jag under arbetsprocessen och i textproduktionen hela tiden reflekterat över min roll och försökt tydliggöra min egen förståelse av de handlingar och den verksamhet som jag tagit del av och inte minst har jag återkommande reflekterat över studiens forskningsetiska frågor.

Forskningsetiska frågor

För mig som CUL[54]-doktorand med flera års erfarenheter av liknande verksamheter som empirin producerats från, blir närhetsproblematiken uppenbar. Erfarenheten kan emellertid också öka lyhördheten och möjligheterna till förståelse för de outtalade koder som deltagarna inte explicitgör. Min bakgrund i roller som mentor, ämneslärare, specialpedagog, skolledare och förälder talar för detta.

I forskarrollen ingår en rad etiska och moraliska ställningstagande för att forskaren och den vetenskapliga kunskapen ska kunna behålla sin tillförlitlighet och position i samhället. *God forskningssed 2011* (VR, 2011) har sammanfattat både uppförandekrav, lagar och regler som forskarrollen är förbunden till.[55] Mer generellt gäller att: (i) forskaren ska tala sanning om sin forskning, (ii) medvetet granska och redovisa utgångspunkterna för sina studier, (iii) öppet redovisa resultat och metoder, (iv) redovisa kommersiella intressen, (v) inte stjäla resultat från andra forskare, (vi) hålla god ordning på dokumentation och arkivering, (vii) bedriva forskning som inte skadar människor, djur och natur, samt (viii) är rättvis i bedömningen av andras forskning (VR 2011, s. 12).

Jag har i avhandlingsarbetet beaktat såväl forskningsetik som forskaretik. Forskningsetik berör, enligt Vetenskapsrådet (2011), hur jag som forskare hanterar och behandlar min empiri och mina informanter, medan forskaretik berör hur jag i processen skriver fram mitt arbete eller själva hantverket och mitt ansvar inåt mot forskarsamhället. De så kallade CUDOS-kraven lyfts fram som viktiga. C – *communism* innebär att forskarsamhället och samhället i övrigt har rätt att ta del av resultaten. U – *universalism* innebär att det vetenskapliga arbetet bara ska bedömas utifrån vetenskapliga regler. D – *disinterestedness* innebär att mitt motiv endast ska vara att bidra med nya kunskaper. OS – *organized sceptisism* innebär att jag ständigt ska ifrågasätta, granska och samtidigt vänta med att bedöma nya kunskaper. Jag vill nedan belysa några av de frågor som ur ett forskningsetiskt perspektiv haft särskild betydelse i min studie.

[54] CUL - Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, en nationell forskarskola.
[55] Vetenskapsrådet har kommit ut med en reviderad utgåva år 2017.

Varsamhet om deltagarna

För det första har det varit viktigt att fundera över hur de som deltar i mitt forskningsprojekt påverkas av de etiska dilemman som forskningen berör. Det är en central fråga som jag funderade över redan innan forskningsprocessen påbörjades, eftersom frågan både berörde ingången till forskningsprojektet och på vilket sätt forskningens syfte påverkade deltagarna. Jag har övervägt om mina analyser eventuellt påverkar hur deltagarna uppfattar sig själva och sina handlingar. VR (2011) skriver att det är angeläget att i förväg försöka förutse självklara moraliska övertramp, eftersom forskaren har skyldighet att publicera sina resultat. Allt kan naturligtvis inte förutses, men det har varit angeläget att tänka på vilka eventuella processer jag sätter igång och vilken beredskap som finns för att i så fall följa upp dem. När det gäller mentorsarbetet så tror jag inte att min medverkan eller samtalsintervjuerna drastiskt påverkat lärarnas vardag. Däremot kan studien väcka funderingar som deltagarna går vidare med. Det kan också vara så att de lärare och skolledare som sedan läser studiens resultat förstår sin praktik annorlunda, vilket kan vara både positivt och negativt för den enskilde läraren.

Hur deltagarna förstår forskningsprojektet som helhet och att den förståelsen liknar min är också av betydelse. Vetenskapsrådet (2011) lyfter fram att metoden för dataproduktion bär med sig många viktiga etiska aspekter. Intervjuer och observationsstudier är förenade med en mängd etiska problem där jag exempelvis måste förebygga risken för att individens identitet röjs. Här måste jag förhålla mig till den inbyggda spänningen mellan forskningskravet och individskyddskravet. Individskyddskravet kan sägas innefatta fyra delar:

- Informationskravet som innebär att deltagaren ska informeras om vilka villkor som gäller för projektet, att det är frivilligt och att deltagandet när som helst kan avbrytas.
- Samtyckeskravet som innebär att jag ska inhämta deltagarens samtycke samt att hen även i efterhand kan dra tillbaks sitt samtycke för deltagande.
- Kravet om konfidentialitet som innebär att uppgifter och undersökningsmaterial om forskningsdeltagarna ska avrapporteras på ett sådant sätt att enskilda personer inte kan identifieras för utomstående och förvaras så att oberörda inte kan ta del av materialet.
- Och nyttjandekravet som innebär att producerat forskningsmaterial inte får användas i kommersiellt syfte (VR, 2011).

Men vad samtycker deltagarna till? Hur förstår de frågorna? Samtycker de exempelvis till att bli citerade i en text? Jag försökte under studiens gång i enlighet med Cohen m.fl. (2011:78) noggrant beskriva för lärarna vad ett deltagande i studien innebar, och vi förde en dialog om frivillighet och samtycke. Det är också av betydelse att notera att forskningsmaterialet inte är mitt utan tillhör universitetet, vilket innebär att andra forskare kan ta del av materialet (VR, 2011). Jag kan alltså inte, till skillnad från journalister, lova informanten absolut anonymitet, men jag har med hjälp av kodnycklar och genom att varsamt välja citat försökt skydda varje medverkandes identitet.

Skyddandet av gymnasieskolorna och lärarnas identitet har varit en central fråga i studien. Jag har för att inte röja gymnasieskolorna försökt göra mer allmänna beskrivningar, som samtidigt belyser det specifika lärararbetet på respektive skola. Under transkriberingen av intervjuerna avidentifierade jag lärarna, genom att ge dem beteckningarna L1, L2, L3 etc. Jag valde också att avstå från att ange deras kön och istället använda ordet hen. Under arbetets gång har inspelade och transkriberade intervjuer, fältanteckningar och dokument förvarats på min arbetsdator samt i ett skåp. Betydelsen av att skydda respektive lärares identitet har varit betydelsefullt, eftersom exempelvis en rapport från Skolverket (2010) pekar på att flera gymnasieskolor kopplat utförandet av mentorsuppgifterna till lärarnas lönekriterier. En sammankoppling mellan studiens resultat och enskilda deltagare kan därför eventuellt medföra konsekvenser för dem. Min förhoppning är att lärarnas identitet inte kan röjas. Inte heller fokuserar studiens forskningsintresse enskilda individers uppfattningar, utan istället lärararbetet med mentorseleverna i relation till historiska och samhälleliga omständigheter. Jag har därför inte heller valt att göra några närmare presentationer av lärarna, eftersom det inte är relevant i relation till min studies syfte.

Vidare är rätten till att begreppsliggöra och beteckna det som studeras en annan viktig fråga att reflektera över (Mauthner m.fl., 2008). Den fråga som är förenad med mest moraliska och etiska spörsmål är kanske på vilket sätt deltagarna framställts i texten. För mig har det varit betydelsefullt att explicitgöra de redskap som använts för forskningsproduktionen, vilket jag försökt göra genom att redovisa teoretiska utgångspunkter och tillvägagångssätt i analysarbetet, samt i texten diskutera och reflektera kring metodologiska frågor och villkor för forskningsverksamheten. När jag sedan driver teoretiska resonemang och gör tolkningar är det emellertid alltid risk för att lärarna känner sig utpekade. Här utgör begrepps- och ordval i framställningen en springande

punkt och i framskrivningen av resultaten har jag inom teorins ramar försökt framställa lärarnas handlingar på ett sätt som präglas av ödmjukhet och respekt för deras arbete.

Sårbara situationer

Ett annat för mig viktigt ställningstagande och aktivt val vid studiens genomförande var att inte delta i mer nära samtal mellan mentor och mentorselev. Jag menar att det i förhållande till studiens forskningsintresse inte varit etiskt försvarbart att delta i förtroendefulla samtal där enskilda elever ”lämnar ut sig”. Vid några tillfällen har det däremot fallit sig så att jag ändå varit med då elever gråtit ut angående personliga, men ibland också skolrelaterade problem hos sina mentorer. Jag har emellertid försökt hålla mig i bakgrunden och i så liten utsträckning som möjligt deltagit vid sådana tillfällen.

Jag menar att bortvalet och frånvaron från de här situationerna inte påverkar studiens resultat. Det finns andra sätt att fånga lärarnas handlingar i dessa samtal som kan anses vara mer etiskt försvarbara. Exempelvis valde jag att vid dessa tillfällen istället samtala med lärarna efteråt. För mig har det varit betydelsefullt att om möjligt inte störa verksamheten, vilket jag uppfattar har varit en bidragande orsak till att lärarna var tillmötesgående och positivt inställda till mitt deltagande. Jag har försökt visa respekt för det arbete och den verksamhet de verkar inom och försökt att inte störa sårbara situationer, såsom samtal med eleven med psykisk ohälsa etc. Institutionella samtal innefattar ofta många sårbara situationer och av samma orsak har jag som tidigare nämnts inte heller deltagit på elevvårdskonferenser (EVK) eller deltagit på utvecklingssamtal mellan lärare, elev och förälder (se under rubriken Fältstudier och skuggning). I följande kapitel redovisas studiens resultat.

5. GYMNASIESKOLORNA

Inledningsvis presenteras de två gymnasieskolornas allmänna och specifika omständigheter. Syftet med beskrivningarna är att fördjupa förståelsen för den mer empirinära verksamhetsteoretiska resultatredovisning som sedan följer. Först introduceras de undersökta gymnasieskolorna. Därefter beskrivs de lokala riktlinjer som gäller för lärares mentorsarbete på respektive skola. Det gäller skolspecifika anvisningar som förväntas komplettera skollagens och läroplanens skrivningar. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

Dalsgymnasiet och Bergsgymnasiet ligger i en större svensk stad. De är marknadsutsatta attraktiva skolor med höga antagningspoäng. Skolorna erbjuder de högskoleförberedande programmen och har i relation till varandra liknande elevunderlag. Dalsgymnasiet drivs i kommunal regi, medan Bergsgymnasiet är en fristående gymnasieskola.

Dalsgymnasiet

Dalsgymnasiet är en relativt stor kommunal gymnasieskola. Den är tillsammans med flera andra skolor organiserad under en gemensam utbildningsförvaltning. Skolan som har runt tusen elever är populär och har ett relativt högt söktryck på samtliga program. Kommunens grundskoleelever får, likt alla elever i Sverige, välja gymnasieskola. Urvalet till respektive skola baseras på elevernas grundskolebetyg. Antagningen sköts centralt i kommunen och Dalsgymnasiet har fler sökande än antalet platser på samtliga program. Det går ungefär lika många flickor som pojkar på skolan och eleverna kommer från många olika grundskolor och stadsdelar. Det som förenar dem är att de har relativt höga betyg från grundskolan.

Skolan organiseras och leds av fyra rektorer som var och en ansvarar för ett eller flera program samt för elevhälsan. Rektorerna är enligt skollagen relativt självstyrande, men den ekonomiska styrningen i kommunen begränsar friutrymmet. Under en längre tid har kommunens gymnasieförvaltning präglats av besparingar, vilket också var fallet då studien genomfördes.

På Dalsgymnasiet arbetar runt åttio ämneslärare. Många har arbetat här länge och de flesta har över femton års erfarenhet från läraryrket. Flera har haft anställningar inom kommunen under denna tid. Några har börjat på

skolan efter att andra gymnasieskolor lagts ned. Andra har aktivt sökt anställning på skolan och bland personalen finns också unga lärare som rekryterats relativt nyligen. Ålder och kön i personalgruppen varierar, men majoriteten är äldre. Skolans elevhälsa består av specialpedagog, skolsköterska och kurator. Elevhälsan har emellertid en krympande budget och vid studiens genomförande hade skolan exempelvis en halvtids kuratorstjänst på tusen elever. Kringpersonal såsom bibliotekarie, städ- och vaktmästarpersonal är inte anställda på skolan, utan hör till en gemensam områdesorganisation.

Dalsgymnasiet marknadsförs som en skola som erbjuder en gedigen utbildning med hög kvalitet och som förbereder eleven för att studera vidare på högskola och universitet. I en av skolans marknadsföringsbroschyrer betonas att utbildningens mål är högskolestudier och lärarna beskrivs som motiverade och välutbildade. Skolmiljön beskrivs som inspirerande och samarbeten med olika högskolor, universitet och vänskolor i andra länder lyfts fram som goda exempel. På bilderna visas lärare och elever i klassrumsmiljöer och i texterna beskrivs de olika skolämnena.

Dalsgymnasiet har funnits i flera decennier. Schemaläggningen av skolans undervisning är utarbetad efter gymnasieprogrammens olika ämnen, som eleverna läser två eller tre lektionstillfällen per vecka. Lärarna är inte organiserade i arbetslag utan vardagsarbetet präglas till stor del av eget planerat arbete tillsammans med eleverna. Flera lärare samarbetar emellertid inom ämnet och har ämneskonferenser där exempelvis diskussioner om betyg, bedömning och gemensamma prov förekommer. Några lärare samverkar också över ämnesgränserna, men det är inte vanligt förekommande.

De anställdas allmänna beskrivningar av skolan kännetecknas av att ”här arbetar man mycket”, tid betraktas som en bristvara och det är höga krav på både elever och lärare. Lärarna undervisar i klasser med trettiotvå elever, få elever är frånvarande och många av dem satsar och förväntar sig höga betyg. Elevantalet i klasserna är sällan färre än trettiotvå, eftersom skolan har kö och klasserna fylls på med nya elever om någon elev väljer att byta skola. I en lärartjänst ingår undervisning och betygssättning i ungefär sex kurser á trettiotvå elever (sammanlagt cirka tvåhundra elevbetyg), samt mentorskap för sexton mentorselever. Både elever och lärare uttrycker att de upplever stress i vardagsarbetet. De anställda berättar också att Dalsgymnasiet även innevarande läsår fått en minskad budget, vilket förväntas leda till ytterligare nedskärningar och personalneddragningar. Orsaken till nedskärningarna är, enligt

de anställda på skolan, att kommunens gymnasieskolor som helhet går med förlust.

Materiellt är skolan relativt välutrustad. Det finns välutrustade laborationssalar och avancerad teknisk utrustning. IT är ett i vardagsarbetet självklart hjälpmedel, men alla elever har inte egen dator. Klassrummen är traditionellt möblerade med skolbänkar i rader vända mot en kateder med Whiteboard och projektor. Beroende på aktivitet möbleras klassrummen om under lektionerna, men bänkarna ställs alltid tillbaka till ordinarie/traditionell möblering innan de lämnas för nästa lektion. Det är lugnt och ganska lågmält i korridorerna. Den fysiska skolmiljön är välstädad och det förekommer inget klotter.

De flesta lärararbetsrummen ligger bredvid varandra i en flygel på andra våningsplanet en bit ifrån klassrummen. Där finns både lunchrum, konferensrum och kopieringsrum. Lärarna är placerade tre eller fyra personer i varje arbetsrum. Arbetsplatserna ser ut som på de flesta skolor. Det är trångt och rummen är fyllda med arbetsmaterial. Eleverna har fri tillgång till lärarkorridoren och lärararbetsrummen, vilket betyder att de kan nå lärarna relativt enkelt. Det händer att eleverna kommer dit för att söka sina lärare, men inga elever använder korridoren utan att de har något specifikt ärende. I flygeln med lärarlunchrum, kopieringsrum och arbetsrum möts lärarna under dagen när de går mellan lektionerna. Det är också där många informella samtal mellan lärarna förs angående arbetet och eleverna. I lärarkorridoren och i arbetsrummen informerar lärarna varandra om enskilda elever. Vardagssamtalen i lunchrummet handlar ofta om bedömningsfrågor, men också om de kommande nedskärningarna.

I fältarbetet på Dalsgymnasiet framträder lärararbetet huvudsakligen som ämnesundervisningsarbete. Arbetet med mentorseleverna är inte lika synligt, men pågår parallellt. De flesta lärare träffar sina mentorselever en gång per vecka under den schemalagda så kallade mentorstiden.

Bergsgymnasiet

Bergsgymnasiet är en relativt nyetablerad friskola. Skolan har runt fyrahundra elever och förhållandevis högt söktryck på samtliga program. Det går fler flickor än pojkar i klasserna och eleverna kommer från många olika grundskolor och stadsdelar. Det som förenar eleverna är att de liksom eleverna på Dalsgymnasiet har relativt höga betyg från grundskolan.

Skolan startades för knappt tio år sedan och ingår som del i en större friskolekoncern som vid studiens genomförande innefattade runt 800 medarbetare. Skolan organiseras under en rektor som tillsammans med en biträdande rektor och arbetslagsledarna (en för varje program) utgör skolans ledningsgrupp. Rektor samarbetar och ingår i sin tur i utbildningskoncernens ledningsgrupp.

Det arbetar knappt trettio lärare på Bergsgymnasiet. Några av dem har varit anställda på skolan sedan den etablerades, men flertalet har rekryterats under de år som verksamheten expanderat. Merparten av lärarna är trettio till drygt femtio år gamla, könsfördelningen är blandad och de flesta har yrkeserfarenheter från andra gymnasieskolor, såväl fristående som kommunala. Samtliga har aktivt sökt anställning på skolan eller blivit rekryterade av skolledningen. Skolans elevhälsa består av specialpedagog, kurator och skolsköterska som arbetar heltid. Ytterligare personal som arbetar på skolan utgörs av en administratör, skolmåltidspersonal och en studie- och yrkesvägledare som skolan hyr på en viss procent från kommunen. Städpersonal, vaktmästare och it-tekniker ingår i utbildningskoncernens gemensamma personalorganisation. Under flera år har personalen arbetat med frågor kring verksamhetsutveckling tillsammans med en extern handledare, vilket inneburit att samtliga lärare haft en viss nedsättning i tjänsten (femtio undervisningstimmar per lärare). Detta arbete pågick vid fältstudiens genomförande.

Bergsgymnasiet marknadsförs som en nyfiken, personlig och lärande organisation med professionella engagerade lärare som brinner för sitt arbete. I en av skolans marknadsföringsbroschyrer visas bilder på elever som studerar och genomför gruppövningar. Målgruppen är elever som vill läsa vidare efter gymnasieutbildningen. Broschyren presenterar skolans programutbud tillsammans med möjliga framtida yrkesbanor. Skolan beskrivs erbjuda en personlig utbildning i det lilla formatet och skolmiljön beskrivs som kännetecknad av gemenskap, hjälpsamhet och omtanke.

Schemaläggningen på Bergsgymnasiet utgår från de enskilda skolämnena som läses i längre pass, men också från schemalagda studiepass som är tider där samtliga elever erbjuds stöd med skolarbetet. En dag i veckan är vikt åt mentorstid och två obligatoriska studiepass. Skolan ligger insprängd i en större fastighet tillsammans med flera andra arbetsplatser. Tidigare har klassrummen troligtvis använts för kontorsverksamhet. Det är lugnt i lokalerna och det finns två större uppehållsrum med soffor och ett elevcafé. På väggarna hänger foton på Bergsgymnasiets anställda och collage som presenterar skolans peda-

gogiska idéer. Stämningen är vänlig och de flesta lektioner i skolans cirka femton klassrum genomförs med öppna dörrar. Materiellt är skolan välutrustad med fullt utrustade laborationssalar. Skolan har en egen matsal. IKT används i undervisningen och alla elever får en egen dator när de börjar i årskurs ett.

De flesta lärararbetsrum ligger utspridda i skollokalerna väl tillgängliga för eleverna. Rummen som delas mellan två lärare ger goda förutsättningar för såväl skrivbordsarbete som enskilda elevsamtal. Lärarna har också ett gemensamt lunchrum med kök, matplatser och soffor. I lunchrummet möts lärarna mellan de schemalagda arbetspassen under dagen. Det är också där de drar sig tillbaka för att ta paus. Vardagssamtalen i lunchrummet handlar mycket om skolfrågor.

Skolledningen och elevhälsan, som dagligen samarbetar med lärarna, betonar att lärarna har höga ambitioner och arbetar mycket. I elevhälsan ingår skolans specialpedagog, kurator och skolsköterska. Lärarna är organiserade i arbetslag och skolans organisationsstruktur innefattar flera typer av personalmöten. De anställda beskriver skolan i positiva termer, men både lärare och elever uttrycker att de upplever stress i vardagsarbetet. I en heltids lärartjänst ingår undervisning och betygssättning i ungefär sex kurser, vilket innebär ungefär 160 till 200 betyg per läsår, mentorskap för ungefär sexton elever, deltagande i skolans utvecklingsarbete samt övrigt tillkommande administrativa arbetsuppgifter.

I fältarbetet på Bergsgymnasiet framträder lärararbetet i huvudsak som undervisningsarbete, deltagande i möten och som mentorsarbete. Mentorsarbetet upptar delar av lärarnas arbetstid. Exempelvis förväntas lärarna äta lunch tillsammans med mentorseleverna i anslutning till mentorstiden, som är en veckovis återkommande schemalagd tid där lärarna träffar sina mentorselever. På Bergsgymnasiet är lärararbetet med mentorseleverna synligt.

Lokala riktlinjer för lärararbetet med mentorseleverna

På Bergsgymnasiet och Dalsgymnasiet har lärarna liknande lokala riktlinjer att förhålla sig till, då de genomför arbetet med mentorseleverna. I fältarbetet och intervjusamtalen med lärarna framkommer att en del lärare använder sig av de lokala riktlinjerna, medan andra bara känner till att de finns.

Rektor på respektive skola har enligt läroplanen och skollagen det yttersta ansvaret för att eleverna på skolan har individuella studieplaner, erbjuds utvecklingssamtal och vid behov särskilt stöd, samt att vårdnadshavarna får insyn i elevens skolgång (Skolverket, 2011; SFS 2010:800, 15 kap. 20§). Elevernas individuella studieplaner är centrala i gymnasieskolans kursutformade utbildningssystem. De formar och organiserar respektive elevs gymnasieutbildning. I studieplanen registreras de kurser som eleven läser och har läst. Den är unik för varje elev, ingen studieplan är lik någon annan. Studieplanen förändras över tid, eftersom eleven under gymnasieutbildningens gång avslutar, får betyg och väljer nya kurser.[56]

Rektor äger också rätt att delegera en del av arbetsuppgifterna med elevernas individuella studieplaner, utvecklingssamtal och särskilt stöd till lärarna. Detta görs på de flesta svenska gymnasieskolor, vilket också de lokala riktlinjerna för de i studien ingående gymnasieskolorna visar. Lärarna på de undersökta gymnasieskolorna har tilldelats likartade uppgifter, men det finns skillnader i tilltalen. På Dalsgymnasiet ska lärarna *delta och göra* ett antal uppgifter, medan lärarna på Bergsgymnasiet är *ansvariga* för dem.

Dalsgymnasiets lokala riktlinjer

Mentorsarbetet på Dalsgymnasiet följer en årsvis inarbetad struktur och ingår som del i de flesta lärares arbete. I det skriftliga lokala uppdraget uppmanas mentorn/läraren:

- Ha protokollförda utvecklingssamtal med sina 16 mentorselever varje termin
- Sköta administration kring matkort, ansökan om ledighet, individuella val, elevuppgifter, studiekontrakt, studieplaner etc.
- Om eleven inte fyllt 18 år ha kontakt med hemmet. Har eleven hög frånvaro skall mentorn kontakta hemmet och skriftligt dokumentera detta samt följa upp och ha samtal

[56] Majoriteten av de kurser som eleverna på respektive program läser regleras av statliga riktlinjer och programplaner, men eleverna har också möjlighet att välja mellan olika tillvalskurser. Den enskilda gymnasieskolan bestämmer i vilken ordning de olika kurserna ska erbjudas, samt vilka tillvalskurser och kurspaket eleverna kan läsa. Efter fullgjord gymnasieutbildning ska eleven ha läst 2500 poäng, vilket motsvarar ungefär tjugofyra ämneskurser fördelade på cirka 800 poäng per läsår. Flertalet kurser omfattar 100 poäng och det är vanligt att varje gymnasieämne innefattar flera kurser. På naturvetenskapligt program läser eleven till exempel fyra eller fem matematikkurser.

med eleven varje vecka i tre till fyra veckor. Därefter kontaktas elevhälsa och beslut tas om elevvårdskonferens.57
- Regelbundet kontrollera elevens närvaro
- Dokumentera/ föra tjänsteanteckningar kring sina mentorselever
- Delta på klasskonferenser
- Delta på elevvårdskonferenser
- Informera elev och vårdnadshavare om eleven riskerar att inte nå målen för betyget E.

(Utdrag ur lokal instruktion på Dalsgymnasiet läsåret 2012–2013)

Under intervjusamtalen framkommer att flertalet av de tolv intervjuade lärarna på Dalsgymnasiet känner till att riktlinjerna finns, men få vet *var* de finns eller kan redogöra *vad som står i anvisningarna*.

Bergsgymnasiets lokala riktlinjer

Mentorsarbetet på Bergsgymnasiet beskrivs i skolans personalhandbok och i ett dokument som presenterar skolans pedagogiska helhetsidé. I personalhandboken under rubriken mentorskap kan följande läsas:
- Som lärare är man mentor för en grupp elever, vilket innebär att man:
- Följer och stöttar sina mentorselever och vid behov samverkar med vårdnadshavare och/ eller andra på skolan
- Bjuder in till och håller i utvecklingssamtal.
- Ansvarar för att kontrollera och följa upp mentorselevernas studieplan.
- Ansvarar för att kontrollera och följa upp mentorselevernas närvaro
- Ansvarar för att kontrollera och följa upp mentorselevernas studieresultat
- Vid behov upprättar och följer upp handlingsplan och/eller åtgärdsplan.
- Ansvarar för att följa upp och registrera Elevens val.
- Deltar med sin klass vid skolaktiviteter.

(Utdrag ur personalhandboken på Bergsgymnasiet läsåret 2013–2014)

I det dokument som beskriver skolans pedagogiska helhetsidé står det att mentorerna som delar på en klass (sexton plus sexton elever) följer eleverna under hela studietiden. Här betonas att skolan prioriterar och värdesätter gemensamma aktiviteter och mötesplatser, samt att arbetet med demokrati

57 Elevvårdskonferens – ett möte där mentorseleven, vårdnadshavaren, skolledningen, elevhälsan och läraren som är mentor träffas för att besluta om hur elevens uppkomna problem ska lösas under gymnasieutbildningen.

och värdegrund förväntas genomsyra hela skolans arbete och ordning. I beskrivningarna används termen klassföreståndare som komplement till termen mentor för att beskriva lärarnas arbete. I likhet med personalhandbokens arbetsbeskrivningar förklaras mentorn vara ansvarig för ett antal mentorsuppgifter, men här finns också en specifik beskrivning av klassföreståndarens arbete. Klassföreståndaren förklaras vara den som har extra ansvar för klassen, deltar i klassråd, deltar i vissa klassgemensamma aktiviteter, ansvarar för hemklassrummet, ansvarar för att det råder arbetsro i klassrummet och för att samtalsklimatet är tillåtande och öppet. Uppgifterna som mentor respektive klassföreståndare går in i varandra i de lokala riktlinjerna. De utgör tillsammans den del av lärarnas arbete som inte är direkt ämnesundervisningsrelaterat. Under intervjusamtalen framkommer att de flesta lärare på Bergsgymnasiet känner till att riktlinjerna *finns*, men få kan redogöra för *vad som står i* anvisningarna.

Sammanfattning

Dalsgymnasiet och Bergsgymnasiet är två gymnasieskolor som erbjuder de högskoleförberedande programmen. Skolorna är attraktiva, har höga antagningspoäng och är materiellt välutrustade. De har olika arbetsorganisationer och lärarna arbetar på olika sätt. Vid sidan om undervisningsuppdraget har lärarna emellertid på liknande sätt uppdraget att vara mentorer för sexton mentorselever. De båda skolorna har utöver statliga riktlinjer liknande lokala riktlinjer för detta arbete. Enligt dessa handlar arbetet om att kontrollera och följa upp mentorselevernas studieplaner, studieresultat, närvaro, erbjuda utvecklingssamtal, dokumentera om mentorseleverna etc. I intervjusamtalen framkommer att lärarna känner till att de lokala riktlinjerna för arbetet finns, men få uttrycker att de använder dem.

6. DALSGYMNASIET

Föreliggande kapitel belyser lärararbetet med mentorseleverna (lärarnas mentorshandlingar[58]) på Dalsgymnasiet. Analysen av störningarna i lärararbetet belyser de lärarhandlingar och redskap som bidrar till att förverkliga mentorsarbetet. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

Störningar i lärararbetet

Merparten av Dalsgymnasiets organisering och lärararbete bygger på de kurser som eleverna läser under utbildningstiden. Ett centralt redskap för lärararbetet är elevernas individuella studieplaner, som redovisar deras utbildningsgångar, valda kurser och erhållna betyg (se kapitel 5). Valen registreras i elevernas individuella studieplaner, som sedan kopplas samman med skolans schemaprogram. Tillsammans bidrar de båda redskapen till att organisera varje elevs individuella utbildningsgång, samt merparten av skolverksamhetens organisering inklusive lärarnas arbete. Denna lösning skapar behov av uppföljning av elevernas studieplaner, eftersom avsaknaden av överblick kan äventyra elevernas gymnasieexamen, men även organiseringen av skolverksamheten och lärarnas arbete. Följande störningar har identifierats i analysen; felaktiga studieplaner, kursgruppsbyten, avvikande utbildningsgångar, oplanerat omsorgsrelaterat arbete samt frånvaro.

Felaktiga studieplaner

Grunden för ämnesundervisningen och skolans organisering är en fungerande planering och reglering av varje elevs individuella studieplan. Genom schemaprogrammet anvisas lärare och elever till specifika platser på bestämda tider. Det arbetar cirka åttio lärare och utbildas runt tusen elever på Dalsgymnasiet. Både elever och lärare har individuella scheman, som anger var och när de ska befinna sig vid bestämda tidpunkter under veckan. Lärarnas undervisningsuppdrag baseras på de kurser som eleverna planeras läsa. Eleverna läser åtta eller nio ämneskurser per läsår, två till tre tillfällen per vecka. Lärarna under-

[58] Jag har valt att benämna mentorshandlingarna i lärararbetet som lärarnas mentorsarbete för att underlätta textens läsbarhet.

visar i ett, två eller tre ämnen fördelade på sex eller sju kurser. Varje lärare undervisar och sätter ungefär tvåhundra ämnesbetyg per läsår och de är samtidigt mentorer för sexton elever som de vanligtvis, men inte alltid, har i ämnesundervisningen.

Elevernas val av kurser medför att de i varierande utsträckning placeras i olika grupperingar eller kursgrupper. Lärarnas mentorselever läser inte alla kurser tillsammans, utan varje elev tillhör en mentorsgrupp och flera olika undervisnings- eller kursgrupper. Kursgrupperna innefattar cirka trettiotvå elever. Skolbyggnaden har tre våningar och trettiofyra klassrum. En del klassrum är specialutformade för till exempel kemiundervisning, medan andra liknar varandra. Skoldagarna för lärarna börjar klockan åtta och slutar klockan sjutton. Inplanerade kurser registreras i respektive elevs individuella studieplan och kopplas samman med skolans schemaprogram. Det betyder att skolverksamhetens utformning och ramarna för lärararbetets innehåll bygger på de kurser som eleverna läser. Felaktiga individuella studieplaner skapar därför störningar i verksamheten och i undervisningsgemenskaperna, eftersom studieplanerna är ihopkopplade med skolans schemaprogram.

Lärarna förväntas ha kontroll över sina sexton mentorselevers utbildningsgångar, men det är svårt för lärarna att kunna erhålla någon egentlig överblick, eftersom antalet valmöjligheter och kontaktytor är omfattande. Den individorienterade arbetsorganisationen med individuella elevscheman medför att mentorseleverna under utbildningstiden kan fördelas på många olika kursgrupper. Om vi gör ett räkneexempel: Lärarens sexton mentorselever läser tjugofyra kurser på tre år. Eleverna läser majoriteten av kurserna tillsammans, låt oss säga femton kurser. Kurserna i matematik läses nivågrupperat på Dalsgymnasiet. De två individuella valkurserna väljer eleverna ur en palett på trettiofyra möjliga kurser och de väljer mellan tre inriktningar/kurspaket på det i exemplet aktuella programmet. Eleverna väljer också mellan fem olika språkval. Det betyder att eleverna kan fördelas i:
15+(3x3)+(16+16)+(3x2)+(5x2)=72 olika kursgrupper under utbildningstiden. Låt oss anta att det kanske är hälften så många kursgrupper och kontaktytor som läraren i realiteten förväntas hålla ordning på i mentorsarbetet, eftersom mentorseleverna läser merparten av kurserna tillsammans. Samtidigt undervisar läraren och sätter cirka tvåhundra elevbetyg fördelade på sex eller sju kursgrupper inom ämnesundervisningen varje läsår. Ibland undervisar läraren emellertid samma elever i två ämnen, vilket minskar det totala antalet elevkontakter något.

Sammankopplingen mellan elevernas studieplaner och skolans schemaprogram skapar behov av korrekta studieplaner. Om elevens individuella val är felregistrerade i studieplanen stämmer inte kursgrupperna och schemaläggningen, vilket skapar osäkerheter och risk för förändringar av skolverksamhetens schema och av lärarnas arbete. Inte heller stämmer då den aktuella elevens individuella studieplan och planerade utbildningsgång. När felaktigheterna upptäcks riskerar de leda till kedjeeffekter i skolans organisering. Dels måste schemaläggningen förändras. Dels riskerar eleven att inte nå examen efter tre år om hens studieplan är felaktig. Därför utför lärarna tillsammans med rektorn och mentorseleverna återkommande granskningar och kontroller av elevernas individuella studieplaner och val. Behovet av arbetet följer av den kursutformade organiseringen av skolverksamheten.

Kursgruppsbyten

I det kursutformade gymnasiet är gymnasieorganisationen rörlig. Inom verksamheten har eleverna möjligheter att byta eller avbryta påbörjade kurser, vilket riskerar förändra lärararbetet och skolorganisationen. Kursbytena förändrar organiseringen av skolverksamheten och skapar merarbete för lärarna, vilket kan exemplifieras med utdrag från följande matematiklektion i mitten av november i årskurs ett:

> Lisa som inte tillhörde den undervisande lärarens (L1) kursgrupp kom på besök och sa att hon inte trivdes med den andra matematiklärarens undervisning. Lisa berättade för läraren att hon inte ville fortsätta på den andra lärarens lektioner och bad om att få byta kursgrupp och istället tillhöra den här lärarens matematikkursgrupp. Läraren som också var elevens mentor lyssnade och ställde motfrågor. Lisa sa att hon ville stanna i klassrummet och vädjade till läraren om att vara tillmötesgående och förstå hennes situation. Lisa förklarade att hon inte förstod något av undervisningen i den andra matematikgruppen för att de gick för fort fram. Dessutom ville hon gärna läsa tillsammans med de andra eleverna i klassrummet, eftersom flera av dem tillhörde hennes mentorsgrupp och hade blivit hennes vänner. Läraren lät eleven stanna kvar under lektionen och lovade att tala med den undervisande matematikläraren och med rektorn för att undersöka om ett byte var möjligt att genomföra. (Fältanteckning L1)

Fältanteckningen belyser den rörliga gymnasieorganisationen. Några dagar senare var bytet genomfört, som i det här fallet gick relativt enkelt att lösa enligt läraren, eftersom kursgruppen inte var fulltecknad (32 elever). Läraren som själv kontaktade rektorn, som i sin tur registrerade bytet i elevens studie-

plan och schema, berättar att bytet däremot inte hade genomförts om kursgruppen hade varit fullbelagd. Samtliga elever på skolan läser i flera olika kursgrupper, vilket troligtvis bidrar till att kursgruppsbyten inte uppfattas som något särskilt främmande för den enskilde eleven. Klassen som grupp eller mentorsgruppen som specifik enhet visar sig inte vara särskilt organisatoriskt stark, utan eleverna som individer tillhör olika mer löst sammansatta kursgrupper.

Ibland byter eleverna kurser utan att deras mentorer informerats, vilket flera lärare säger försvårar arbetet som mentor. En lärare beskriver hur bytena påverkar arbetet:

> L2: Här är det ganska ofta så att om eleverna inte är nöjda med någonting och vill ändra i sitt schema så går de till rektorn. Sen får jag som mentor inte någon feedback på vad de tillsammans bestämt. Det händer ganska ofta. Eleverna kan bli strukna från kurser eller så bestäms andra saker. Det kan gälla mig alltså, elever i mina kurser eller elever som jag är mentor för och det är ju inte särskilt bra. […] Det blir ju väldigt svårt att ha bra samtal om det [elevens utbildningsgång] för man förväntas ju ha lite koll. Det funkar sådär tycker jag.

Kursbyten skapar osäkerheter i arbetsorganisationen, eftersom de riskerar äventyra mentorselevernas gymnasieexamen och samtidigt skapa oordning i verksamheten. Lärarna får också svårt att genomföra samtal med mentorseleverna om deras studier om eleverna ändrat kurser och inriktningar utan lärarnas vetskap. Läraren ovan uttrycker ett behov av att ha kännedom om vilka val eleven gjort, för att i mentorsarbetet kunna ge relevanta kommentarer till eleven och vårdnadshavaren om elevens utbildningsgång och val under exempelvis ett utvecklingssamtal. För att återfå den förlorade kontrollen och för att uppdatera sig om mentorselevens utbildningsgång behöver läraren både information och tid.

Lärararbetet med mentorselevernas utbildningsgångar och studieplaner har inte ordentligt fäste på Dalsgymnasiet. Både arbetsdelning och regler är oklara, vilket medför att lärarna får problem när eleverna byter kurser. De kan antingen vidarebefordra mentorseleverna till rektor för att vinna tid, men samtidigt förlora kontrollen över elevernas utbildningsgångar och mentorsarbetet. Eller så kan de lägga tid på att genomföra mentorsarbetet och behålla kontrollen, men samtidigt förlora tid för annat arbete såsom att förbereda lektioner. Problemet i den specifika situationen kan läraren inte lösa själv, utan det återupprepas. Lärarens dilemma kan bara lösas kollektivt.

Avvikande utbildningsgångar

Lärarna framställer arbetet med mentorseleverna som ett oförutsägbart arbete som gör att de får problem med att disponera arbetstiden. När mentorseleverna avviker från de planerade studiesituationer och utbildningsgångar som skolan erbjudit skapas osäkerheter i skolverksamheten som leder till att det uppstår störningar i lärararbetet. Arbetsdelningen riskerar att förändras, vilket får konsekvenser för lärararbetets innehåll och tidsstrukturering:

> L7: Ja det räcker att man har en elev som har problem så får man ju otroligt mycket mer att göra. Då är det kontakt med hemmet och otaliga samtal med den här eleven och med kurator, sjuksköterska, rektor och elevvårdskonferenser. Det samlar ihop till timmar väldigt fort och har man flera elever så har man svårt att få det att gå ihop, alltså.

När mentorseleverna avviker från det som planerats förändras arbetsdelningen i lärararbetet. Uppdraget visar sig vara otydligt formulerat och störningar framträder i det att lärarna markerar gränser för vad som kan anses som ett rimligt arbetsinnehåll och en rimlig arbetsbelastning. Arbetet kan emellertid inte förutsägas, vilket gör att tidsåtgången för mentorsarbetet under flera år varit en aktuell fråga i de fackliga diskussionerna på Dalsgymnasiet rörande lärarnas tjänstefördelningar:

> L5: Nej alltså det [mentorsarbetet] ingår. Det är detta som vi, om man tittar fackligt på det då, så är det en av de grejer som vi har påpekat. Alltså det måste finnas tid avsatt för detta. […] Det är ju ett lotteri. Har man en riktig problemklass så vet man att den tiden, den finns inte planerad, utan det är liksom fullt ös.

Tiden för arbete med de mentorselever som av olika anledningar avviker från sina utbildningsgångar finns inte inplanerad i lärarnas totala arbetstid, eftersom den vid terminsstart är okänd. Det går inte i förväg att planera hur mentorseleverna kommer att agera. Lärarna har en schablonberäknad tid avsatt till övrigt arbete där bland annat mentorsarbete ingår, till exempel att arbeta med utvecklingssamtal samt granskning och uppföljning av mentorselevernas individuella studieplaner. Tiden för extra möten läggs ”ovanpå” ordinarie lärararbete.

Oplanerat omsorgsrelaterat arbete

Delar av lärararbetet med mentorseleverna, framförallt arbetet med de elever som av olika anledningar behöver och/eller vill ha stöd, visar sig också ske

parallellt med lärarnas och elevernas schemalagda aktiviteter. Lärarna kan i många fall inte påverka eller undvika att utföra de arbetsuppgifter som följer med uppdraget som mentor:

> Läraren och jag är på väg från en lektion mot lärararbetsrummet. Plötsligt möts vi av en storgråtande mentorselev varpå läraren låser upp ett tomt klassrum som vi tillsammans med eleven går in i och stänger dörren. Jag frågar om jag ska lämna rummet, men eleven ler och säger mellan tårarna att jag ska stanna.[59] Hon har precis fått tillbaks ett matematikprov med ett sämre resultat än väntat, gråter ljudligt och är oerhört besviken. Läraren lyssnar, ger eleven en näsduk och säger att det är lång tid kvar till de nationella proven, som trots allt är ganska avgörande. Eleven fortsätter att berätta om sina problem och läraren lyssnar. Efter en stund lägger sig lugnet. Eleven suckar djupt, samlar sig, kramar om läraren och ger sig iväg till nästa lektion. (Fältanteckning, L10)

När vi lämnar rummet tydliggör läraren att det är viktigt att finnas för eleverna, men att det är svårt att hitta tiden och dra gränser för vad som kan anses ingå i mentorsuppdraget. Läraren framhåller i likhet med kollegorna att den här typen av situationer ibland kan vara svåra att balansera. Samtalen med mentorseleverna berör sällan ämnesrelaterade frågor, utan de har ett mer omsorgsrelaterat innehåll. Lärarna poängterar att mentorseleverna förväntar sig att lärarna avsätter tid och intresse för att samtala och lyssna på dem utanför de grupporganiserade gemenskaperna:

> L7: Det är jättesvårt alltså. Jag tror det viktigaste är att orka liksom. Jag tror risken är att man speciellt som ny lärare gör för mycket va. Man liksom ska ordna och fixa och dona och greja hela tiden. Och till slut så äter de [mentorseleverna] upp en.

Lärarens behov av att sätta gränser pekar på störningar. En lärare säger att de förväntas vara både ”sambandscentraler” och ”samtalsterapeuter” för mentorseleverna (L8). De flesta lärare framhåller emellertid att de saknar både kompetens, intresse och tid för att kunna utföra ett sådant arbete. Arbetet har otydliga regler och av det följer en oklar arbetsdelning mellan de anställda i skolverksamheten. Ibland kopplas elevhälsan in och avlastar lärarna. Vid andra tillfällen tränger arbetet med mentorseleverna ut lärarnas starkt tids-strukturerade undervisningsarbete.

[59] Med övertygelsen om att visa varsamhet mot verksamheten försökte jag avstå från att delta i den här typen av samtal, men i några fall fick jag som i denna situation svårt att avlägsna mig.

Mentorsarbetet kräver flexibilitet på ett sätt som gör att delar av detta individorienterade arbete hamnar i konflikt med lärarnas grupporienterade mentors- och undervisningsarbete. Lärarna tvingas prioritera mellan de olika arbetsuppgifterna:

> L10: Det är svårt för jag har så många kurser. Om du har 8 kurser varav en är din egen klass. Det är 7 gånger 32 elever. Det är ungefär 200 ytterligare elevkontakter som du har under året. Och det är klart att sätta de 16 som du har [i mentorsarbetet] i förhållande till de 200, det är ju orimligt.

Läraren argumenterar för att det blir orimligt att prioritera arbetet med de sexton mentorseleverna i förhållande till alla andra elever som hen undervisar och markerar därmed gränser för vad som kan anses möjligt att genomföra i lärararbetet. Läraren ställer mentors- respektive ämnesundervisningsarbetet mot varandra. Under de dagar som jag följer läraren prioriterar hen emellertid flera samtal med mentorseleverna. Arbetssättet fungerar så länge relativt få mentorselever efterfrågar hjälp och så länge läraren omorganiserar tiden för arbetet med lektionsförberedelser och efterarbete.

Störningarna i mötet mellan lärarnas individuellt orienterade mentorsarbete och deras grupporienterade och grupporganiserade undervisningsarbete upprepas. Om flera mentorselever efterfrågar eller behöver stöd måste den enskilde läraren till slut välja. Antingen avstår läraren från mentorsarbetet och koncentrerar sig på undervisningsarbetet och det löpande mentorsarbetet. Eller så utför läraren arbetet vilket tränger ut möjligheterna att genomföra de arbetsuppgifter som hör till undervisningsarbetet och det löpande mentorsarbetet. Om läraren avstår från mentorsarbetet riskerar hen att förlora kontrollen över mentorselevernas studiesituationer och utbildningsgångar. Följden kan bli att eleverna avviker ytterligare från vad som planerats och eventuellt väljer att avbryta studierna eller byta skola. Lärarna på Dalsgymnasiet ställs återkommande inför dessa val.

Frånvaro

När eleverna är inskrivna i gymnasieskolan ska de enligt skollagen SFS 2010:800 delta i verksamheten. Den aktuella gymnasieskolan förväntas ha kännedom om eleven är närvarande eller inte. Skollagen är tydlig och föreskriver att:

> Om en elev i gymnasieskolan utan giltigt skäl uteblir från den verksamhet som anordnas för att ge den avsedda utbildningen, ska rektorn se till att

> elevens vårdnadshavare samma dag informeras om eleven har varit frånvarande (SFS 2010:800, 15 kap. 16§).

På Dalsgymnasiet har uppgiften delegerats till lärarna/mentorerna som enligt skolans lokala riktlinjer regelbundet förväntas kontrollera och följa upp mentorselevernas närvaro. I ämnesundervisningen förväntas lärarna registrera de undervisade elevernas närvaro, i mentorsarbetet kontrollera mentorselevernas närvaro och rapportera eventuell frånvaro till elevernas vårdnadshavare. På liknande sätt som studieplanerna sammanlänkar närvarorutinerna lärarnas ämnesundervisnings- och mentorsarbete. Om ämneslärarna inte utför sin del av arbetet kan mentorsarbetet inte genomföras. Lärarna blir beroende av varandra och de har rutiner som de följer i det vardagliga arbetet:

> L1: Om jag blir orolig [för någon mentorselev] går jag in och kollar frånvarostatistiken och pratar med andra lärare. Sen förväntar jag mig att andra lärare kommer till mig om det är något problem som jag inte ser. Jag går ju inte in och tittar på totalfrånvaron för varje elev för att se om de har varit borta.

Lärarna visar sig ha informella rutiner runt närvaroprogrammet. Uppgiften är dubbel. Å ena sidan har läraren i uppdrag att följa upp mentorselevernas närvaro, vilket indirekt betyder att läraren kontrollerar om kollegorna (inklusive sig själv) sköter den del av undervisningsarbetet som handlar om att registrera elevernas närvaro. Om den undervisande ämnesläraren inte registrerat mentorselevernas närvaro förväntas läraren i rollen som mentor fråga efter den informationen. Även skolledningen kan via dataprogrammet kontrollera att lärarna sköter registreringsarbetet. Å andra sidan ger arbetets dubbelhet lärarna utrymme att tillsammans skapa möjligheter för att stå emot styrdokumentens och skolledningens förväntningar på mentorsarbetet. De kan som lärare hävda att kollegorna inte hört av sig eller registrerat mentorselevernas närvaro, vilket i så fall medför att de inte kunnat fullfölja sina arbetsuppgifter. När lärarna inte utför arbetet förflyttas ansvaret för närvaron till mentorseleverna själva, eftersom eleverna blir informationsbärarna.

Flera av de intervjuade lärarna framhåller att de inte är intresserade av att utföra frånvaroarbetet och hänvisar till tidsbrist. Uppföljningen av mentorselevernas närvaro riskerar föra med sig ytterligare arbetsuppgifter som gör anspråk på lärarnas tid, eftersom de förväntas meddela mentorselevernas vårdnadshavare och eventuellt varna icke närvarande elever för indraget studiebidrag. Lärarna poängterar att utmätning av elevernas ekonomiska

tillgångar inte kan anses ingå i läraruppdraget, utan hänvisar uppgiften till skolledningen och CSN– Centrala Studiemedelsnämnden.[60] Lärarna vet att de har tilldelats ansvaret för att kontrollera mentorselevernas närvaro, men de utför arbetet i olika utsträckning:

> L2: Man ringer ju hem till de som har hög frånvaro om det är ogiltig frånvaro. Då får man ju ta kontakt. […] Jag hade några samtal med en kille, men han ville absolut inte att jag skulle ringa hem. Han bättrade sig och då ringde jag inte hem om du tänker dig.

Läraren poängterar att det ingår i mentorsarbetet att kontakta hemmet om någon av mentorseleverna är frånvarande, men också hur hen förbiser skollagens och skolans lokala riktlinjer angående att ringa hem. Läraren avstår från att kontakta elevens vårdnadshavare, trots att eleven varit frånvarande och väljer istället att prioritera sin relation med mentorseleven.

En annan lärare pekar på andra aspekter som motiverar lärarnas sätt att hantera elevernas närvaro. Läraren uttrycker sig mer krasst om närvaroregisteringen och det uppföljande arbetet:

> L3: Jag kan tycka att de [mentorseleverna] kanske också skulle behöva känna av att de kanske inte är förtjänta av alla sina pengar. Men det är ju ganska mycket motstånd inbyggt i systemet. Skolan är inte intresserad av att inte få sina pengar för varje elev. Elevpengen är ju vår inkomst.

Läraren antyder att skolan borde markera tydligare för eleven, som är över arton år, vad som gäller, men pekar på att de informella rutinerna för närvaro-uppföljningen har andra orsaker som är av mer långtgående karaktär. Dalsgymnasiet kan förlora elevens skolpeng och därmed delar av skolans intäkter om eleven avbryter studierna och skrivs ut från skolan. Lärarens uttalande belyser hur eleven indirekt har makten över den uppkomna situationen, eftersom eleven kan välja att avbryta gymnasiestudierna eller flytta till en annan gymnasieskola. De flesta elever på Dalsgymnasiet sköter sina studier och sin närvaro, vilket delvis motiverar lärarnas inställning till detta arbete.

Däremot kan lärarna inte undgå de osäkerheter som felaktiga studieplaner eller frånvarande elever skapar, eftersom de störningar som framkallas riskerar förändra skolans organisering och intäkter. Lärarna hanterar dessa manifestationer av motsättningar genom flera olika redskap, vilka utvecklas i följande avsnitt.

---

[60] CSN – Centrala studiemedelsnämnden är en statlig myndighet.

Lärarnas mentorsarbete

På Dalsgymnasiet görs kollektiva försök att hantera de störningar i lärararbetet och i skolverksamheten som följer av elevernas valfrihet och ökade rörlighet. Skolverksamheten formar redskap i form av möten. De förväntas bidra till att lärarna kan hantera de uppkomna osäkerheterna och få eleverna att följa sina planerade utbildningsgångar och fullgöra utbildningen. Lärarna övervakar, kontrollerar, administrerar och säkerställer mentorselevernas utbildningsgångar och studiesituationer med *mentorstider, utvecklingssamtal, klasskonferenser, informella möten* och *ad hoc-liknande elevsamtal*. Med redskapens hjälp hanterar lärarna delar av de störningar som elevernas felaktiga studieplaner, kursgruppsbyten, skolfrånvaro och andra avvikelser från utbildningsgångarna för med sig.

Schemalagd mentorstid

På den veckovis återkommande mentorstiden genomför lärarna tillsammans med sina mentorselever vid några tillfällen varje läsår granskningar av elevernas individuella studieplaner. För den enskilde mentorseleven är det viktigt att den individuella studieplanen är korrekt och att den regelbundet kontrolleras, eftersom den reglerar elevens utbildningsgång som i förlängningen förväntas leda fram till en gymnasieexamen.[61] Elevernas studieplaner måste också vara korrekta för att Dalsgymnasiets schemaläggning och organisering av lärarnas arbete ska fungera.

Under intervjusamtalen lyfter samtliga lärare fram arbetet med studieplanerna som betydelsefullt. Granskningsarbetet görs i samband med att eleverna ska välja kurser inför kommande läsår, genomföra utvecklingssamtal samt vid läsårsavslutningarna då eleverna fått betyg. Inför granskningarna skrivs studieplanerna ut i pappersform.

Under fältarbetet hände det att även rektor deltog på dessa mentorstidstillfällen. Vid ett tillfälle informerade rektorn tillsammans med skolans studie- och yrkesvägledare (SYV) om de kurser eleverna hade möjligheter att välja inför kommande läsår, samt vilka regler som gällde för meritpoäng (med L8).[62] Därefter fick eleverna valblanketter, ett häfte som presenterade valbara

[61] En gymnasieexamen innefattande 2500 kurspoäng.

[62] Meritpoängen är max 2,5 poäng utöver den poäng som eleven presterar på de cirka tjugofyra kurser som ingår i gymnasieprogrammet. Meritpoäng ges i högre kurser i moderna språk, matematik

kurser samt utskrifter av sina individuella studieplaner. På rektors uppmaning skulle eleverna sedan kontrollera studieplanerna för att upptäcka eventuella fel och sedan med studieplanen som utgångspunkt välja kurser inför årskurs tre.

Rektorn hade gjort gröna understrykningar på några elevers individuella studieplaner för att markera felaktigheter (forts. fältanteckning med L8). Det fanns elever som enligt studieplanen saknade kurspoäng, betyg etc. Eleverna skulle välja olika antal kurser, eftersom de inte hade läst lika många. En elev hade bytt gymnasieskola och behövde läsa fler kurser, eftersom den tidigare gymnasieskolan organiserat kurserna i en annan tidsordning. En annan elev hade hoppat av en kurs som hen tyckte var för svår och behövde läsa en extra kurs kommande läsår för att få tillräckligt med kurspoäng. Under tiden som eleverna granskade studieplanerna gick läraren och rektorn runt och svarade på elevernas frågor. Genom granskningarna på mentorstiden uppmärksammades felen och insatser för att åtgärda dem kunde därefter inledas.

Korrekta individuella studieplaner krävs för att elevernas individuella utbildningsgångar ska kunna samorganiseras med den grupporganiserade undervisningsverksamheten och för att eleverna ska kunna erbjudas rätt utbildning. På Dalsgymnasiet är reglerna för kontrollarbetet emellertid otydliga. Granskningsarbetet har en oklar arbetsdelning och i intervjusamtalen ger lärarna olika svar på frågan om vem som har ansvaret för att kontrollera att poängsumman på studieplanerna stämmer:

> L5: Ja studieplanen och valet, det ska vi också ha koll på. Se till att det stämmer med scheman och poängtal osv. så att ingen halkar utanför.

En annan lärare uttrycker sig om kontrollarbetet:

> L11: Vad det gäller studieplanen så har jag inte haft så jättestor koll. […] Jag har väl inte iklätt mig den rollen att vara ansvarig för att hålla reda på deras val och så riktigt. Men det är möjligt att jag har det, men det har jag ingen kunskap om i så fall.

Arbetet har delvis delegerats till lärarna som del i mentorsarbetet, men i vilken utsträckning arbetet genomförs varierar inom lärarkollegiet. Flera av de lärare som varit länge på skolan försöker avstå från kontrollarbetet. De lärare som

---

och engelska. Varje kurs ger 0,5 eller 1 meritpoäng vardera, vilket betyder att en gymnasieelev med högsta betyg A i alla ämnen kan få 20,0 plus 2,5 meritpoäng det vill säga 22,5 poäng.

mer nyligen anställts på Dalsgymnasiet visar sig vara mer noggranna med studieplanerna och framhåller att de har med sig den ”vanan från tidigare arbetsplatser” (L2) och därför fortsätter med kontrollarbetet. Det finns emellertid nyanställda lärare som uppmärksammat den alternativa arbetsordningen:

> L12: I år två håller man på mer med den [studieplanen]. Den ska stämma och måste kollas av. Men på den här skolan fungerar det också så att man får hjälp av skolledningen. Om planen inte stämmer kan man säga att eleverna ska söka upp rektor. För de här eleverna klarar av att söka upp sin rektor och rektorn tar emot. Så jag behöver liksom inte hålla på och harva med de där grejorna som jag inte är specialist på.

Läraren berättar att hen räknar poängen i de individuella studieplanerna tillsammans med eleverna, men att det också går att vidarebefordra mentorselevernas frågor till rektorn när poängantalet inte stämmer.

Elevernas granskningar kan avlasta lärarnas mentorsarbete, men det är osäkert om eleverna utför det kontrollerande arbetet. Under fältarbetet på lärare L2:s mentortid avstår flera elever från att kontrollera sina studieplaner och bryr sig inte om att följa lärarens uppmaningar. Läraren/mentorn (L2) berättar för mig att det är av största vikt att studieplanerna är korrekta och att hen själv alltid granskar elevernas skriftliga kommentarer. De flesta lärare poängterar att det är bra att ha någorlunda kontroll på mentorselevernas studieplaner och utbildningsvägar för att kunna svara på de frågor som elever och vårdnadshavare ställer. Felaktiga studieplaner synliggör hur kontrollerna ändå genomförs, vilket i sin tur pekar på dess betydelser. Kontrollarbetet överlämnas inte till eleverna eftersom lärare och rektorer inte litar på att arbetet utförs. Rektorerna och lärarna hjälps åt, men såväl regler som arbetsdelning inom verksamheten skiftar.

För att undvika felaktiga studieplaner och för att granskningsarbetet ska fungera krävs också kunskaper om Dalsgymnasiets kursutbud och lokala programstrukturer. För att utföra en korrekt granskning måste läraren ha kännedom om de kurser och inriktningar som ingår på det program som mentorseleverna läser. I samband med elevernas valinformation (t.ex. med L8 och L4) framgår att det erbjuds relativt många utbildningsvägar på Dalsgymnasiet. Eleverna har exempelvis trettiofyra olika kurser att välja mellan i sitt individuella val.

Kunskaperna om utbildningsvägar och kursutbud skiljer sig mot de kunskaper som lärarna behöver för att undervisa i sina ämnen. Många lärare

framhåller att de har relativt god kännedom om och kontroll över det program som deras mentorselever studerar. Andra markerar gränser för vad som kan anses rimligt att göra i mentorsarbetet:

> L9: Nu är vi ju inne i Gy2011 och det är lite annorlunda. Jag känner mig inte alls ordentligt förberedd för det. Sen är vi inte SYV:ar heller, utan det får skolledning och SYV ta hand om. Det jag gör har jag fullt upp med.

Trots att läraren uttrycker motvilja eller markerar gränser för arbetet genomför hen granskningarna och valinformationen.[63] I mötet med eleverna på mentorstiden tar läraren istället stöd av mentorskollegan:

> L9: Nu var ju kollegan (L6) här. Hen är kanon, för hen gick igenom [programstrukturen] förra gången och förberedde dem lite. Jag ska också prata, men jag kan gladeligen erkänna, att jag inte har full koll. Litegrann, men inte så att jag kan det här med poäng och meritpoäng och så. Det kan inte jag.

Bristen på kunskaper om kursutbud och programinnehåll framkallar störningar i lärararbetet. I ovanstående exempel hade läraren en kollega som kunde svara och informera lärarens mentorselever. Det är tydligt att dessa kunskaper underlättar lärarnas mentorsarbete. De flesta lärarna på Dalsgymnasiet har kunskaper om innehållet i de kurser där de själva undervisar. Få framhåller att de har kunskaper om innehållet i samtliga kurser som deras mentorselever erbjuds att läsa. Det rör sig om ungefär sjuttio kurser på respektive program. Arbetsuppgifterna har tillkommit i lärararbetet på Dalsgymnasiet och kan knytas till individualiseringen av gymnasieutbildningarna. Kunskaperna krävs för att lärarna ska kunna övervaka, kontrollera, administrera och säkerställa mentorselevernas utbildningsgångar på ett korrekt sätt, inte minst för att de ska kunna vägleda eleverna under utvecklingssamtalen.

Utvecklingssamtal eller ämnessamtal

Mentorselevernas utbildningsgångar, studiesituationer och studieresultat följs upp genom utvecklingssamtal och ämnessamtal. På Dalsgymnasiet har utvecklingssamtalen ännu inte funnit sina former i skolorganisationen. Enligt de lokala riktlinjerna för lärarnas arbete med mentorseleverna ska de ha protokollförda utvecklingssamtal med sina sexton mentorselever varje termin.

[63] Det är inte heller skolans studie- och yrkesvägledare (SYV) som enligt skollagen (2010:800) är ansvarig kontrollarbetet, utan det är rektor.

Vad samtalen ska handla om är däremot inte uttryckt, men skollagen 2010:800, 15 kap. 20§ säger:

> Minst en gång varje termin ska rektorn se till att eleven ges en samlad information om elevens kunskapsutveckling och studiesituation (utvecklingssamtal). En elevs vårdnadshavare ska få sådan information som avses i första stycket.

Det betyder att lärarna ska ge varje mentorselev samlad information om elevens kunskapsutveckling och studiesituation under utvecklingssamtalen. Samtliga lärare lyfter under intervjusamtalen fram utvecklingssamtalen som en del i arbetet med mentorseleverna.[64] Merparten av lärarna påtalar också den individuella studieplanens betydelse för samtalen. Samtalen görs för att följa upp och vägleda mentorseleverna att välja och sätta upp mål under utbildningstiden. Lärarna poängterar att de samtalar om mentorselevernas individuella studieplaner under utvecklingssamtalen:

> L10: På varje utvecklingssamtal så drar jag ut studieplanen och går igenom den med eleven. Jag går igenom varje kurs med eleven. Jag säger inte den läraren har sagt, utan eleven får själv berätta hur det går. Det är ett sätt att föra samtal. Eleven berättar själv att här har jag nog inte gjort så mycket då eller här har jag nog gjort fel och så. Det blir, tycker jag, en rätt så bra uppföljning. Så jag har den fullständigt som utgångspunkt. Och sen är det förstås de övriga frågorna kring hur de mår och så. Det är ju viktiga frågor för de är en förutsättning för lärande.

I utvecklingssamtalet stämmer läraren av, ordnar och följer tillsammans med eleven och vårdnadshavaren (om eleven är under arton år) upp elevens val, studiesituation och utbildningsgång med hjälp av elevens individuella studieplan. Lärarens uttalande ger exempel på hur studieplanen styr utvecklingssamtalet, alternativt hur utvecklingssamtalet som redskap bidrar till att granska och sortera eleven utifrån studieplanens regler. Läraren följer upp om eleven förstått hur den inordnats i gymnasieutbildningens val- och regelsystem.

Däremot ger utvecklingssamtalen ingen information till eleven om hens prestationer i olika ämneskurser, utan den mer specifika rapporteringen om elevernas resultat i ämneskurserna sköter lärarna som ämneslärare. Det sker i undervisningen och under så kallade ämnessamtal som arrangeras en gång per

[64] För mig har det varit viktigt att i så liten utsträckning som möjligt störa lärarnas arbete och med hänvisning till min yrkeserfarenhet menar jag att utvecklingssamtal kan ta olika vändningar beroende på vilka som deltar. Jag har därför valt att inte delta i några utvecklingssamtal då det inte heller är nödvändigt i förhållande till studiens forskningsintresse.

termin. Ämnessamtal är möten på kvällstid där elever och vårdnadshavare bjuds in för att under tio till femton minuter samtala med elevens undervisande ämneslärare och erhålla information om resultat och förbättringsområden.[65] Samtalen har en lång tradition på skolan som lärarna värnar om. En lärare som är relativt nyanställd på skolan berättar att utvecklingssamtalen har svårt att passa in i Dalsgymnasiets rutiner och arbetsordning, men att lärarna ändå genomför samtalen:

> L12: Ikväll är det ämnessamtal, för alla lärare föräldrar och elever. Men det andra [utvecklingssamtal] är att man erbjuder samtal för förälder och eleven. Alltså den här formen är inte riktigt utarbetad här. Vi har haft diskussioner om det på APT-möten. Vad är det här? […] Ja vi kallade till det [utvecklingssamtal] och i vissa fall kom föräldrarna. Men ibland så kom bara barnen eller eleverna också hade man samtal om studiesituationen. […] Om hur man trivs och hur man tänker och hur man planerar studierna framåt.

Ämnessamtalen och utvecklingssamtalen har olika syfte och belyser hur undervisningsarbete och mentorsarbete separeras i lärararbetet. Utvecklingssamtalen har inte ersatt ämnessamtalen utan utvecklingssamtalen görs utöver dessa. Lärarna ger inte heller mentorerna/lärarna mandat att genom utvecklingssamtalen överta de undervisande ämneslärarnas uppgifter i ämnessamtalen. Lärarnas ovilja tydliggör undervisningens ställning i verksamheten. Det är viktigt att påminna sig om att lärarna både är undervisande lärare och mentorer på samma gång, men att de drar en gräns mellan de båda arbetsuppgifterna.

Utvecklings- och ämnessamtal har också olika innehåll. På utvecklingssamtalet följer lärarna upp elevens studiesituation. Ämnessamtalen handlar istället om elevens kunskapsutveckling. Om lärarna överlåter ämnessamtalen till den kollega som är mentor för eleven förlorar de kontrollen över undervisningsarbetet och eleven riskerar att bli felinformerad. Samtidigt möjliggör överlåtelsen att läraren som är mentor erhåller kontroll över sina mentorselever och att utvecklingssamtalen ligger närmare skollagens intentioner. Staten har bestämt att lärarna ska genomföra utvecklingssamtalen. På Dalsgymnasiet samexisterar ämnessamtalen och utvecklingssamtalen och båda gör anspråk på lärarnas arbetstid. Konsekvensen blir att de olika samtalen

[65] Alla elever kommer inte på ämnessamtalen, vilket troligtvis beror på att lärarna också har individuella samtal med eleverna om deras resultat i anslutning till undervisningen i ämnet. Merparten av de elever som kommer på ämnessamtalen är under 18 år och kommer tillsammans med vårdnadshavarna.

konkurrerar om lärarnas arbetstid. Det tar tid att planera och genomföra både ämnessamtal och utvecklingssamtal utanför lektionstid. Läraren förväntas genomföra såväl ämnessamtal som utvecklingssamtal med samtliga berörda elever (ca 200 + 16 elever).

De individuella utvecklingssamtalen som genomförs varje termin tillsammans med mentorselevens vårdnadshavare (om eleven är under 18 år) förväntas också förberedas och efterarbetas:

> L11: Under utvecklingssamtalstiden så är det ju en stor del av tiden som går till det, en tredjedel minst. Då är man väldigt upptagen tidsmässigt. Dels själva utvecklingssamtalen, men sen så kommer det fram saker på utvecklingssamtalen, utöver utvecklingssamtalstiden som man går och funderar på och måste göra och sådär. Dels saker som man kanske behöver ta tag i rent praktiskt då, men också att de [samtalen] upptar en mentalt också. Så då är det mycket.

Lärarens arbetstid fylls innan, under och efter utvecklingssamtalen, eftersom samtalen ofta bidrar med nya arbetsuppgifter. Det kan vara så att läraren under samtalen får i uppdrag att sammanlänka mentorseleven med elevhälsan, att elevens individuella studieplan ska ändras, att lärare och vårdnadshavare kommer överens om att läraren ska undersöka och återkoppla i någon specifik fråga etc.

Utvecklingssamtalen är för många lärare också det enda tillfället då de dokumenterar arbetet med mentorseleverna, förutom på klasskonferenserna och i ämnesundervisningen. Lärarna på Dalsgymnasiet är emellertid återhållsamma med att dokumentera mentorseleverna och framhåller att det finns en fara med det dokumentationsarbete som görs i samband med utvecklingssamtalen:

> L8: Man har ett förtroende då va. Ja ibland så berättar de om andra lärare och så. Och då frågar jag eleven: ”Vill du att jag berättar?” För eller om eleven vill att det stannar emellan oss så nej men då gör det det också. Det brukar jag vara noga med när jag skriver. För det blir ju, på något sätt den där planen som man skriver, det är ju ändå det som är offentligt.

Läraren uttrycker att det finns en gräns för vad som ska dokumenteras. På utvecklingssamtalen avhandlar lärare, elev och vårdnadshavare flera olika ämnen som läraren framhåller inte behöver antecknas. Samma lärare visar mig däremot noggrant sammanställda dokumenterade resultatredovisningar över de elever hen har i ämnesundervisningen. Det finnas en skillnad i lärarnas förhållningssätt till de båda typerna av dokumentation som också har olika

innehåll. Kraven på transparens i mentorsarbetet och värnandet om elevens integritet framstår som motsägelsefulla. I likhet med många kollegor uttrycker läraren i citatet ovan en osäkerhet över vad protokollen från utvecklingssamtalen ska innehålla och hur de kan komma att användas. En annan lärare förtydligar de informella regler, normer och värden som gäller för dokumentation på Dalsgymnasiet när jag ställer frågan om hur hen dokumenterar:

> L10: Inte så jättemycket. Det är en ganska god princip här. […] För jag kan tycka att det som ska gå in till arkiv det vet jag inte om alla elever så småningom vill att det ska ligga där. Nej det finns inte den sekretessen tycker jag.

Reglerna för dokumentation i mentorsarbetet är oklara och uttalandet visar att lärarna ställer sig avvaktande till att dokumentera mentorseleverna. De förväntas genomföra protokollförda utvecklingssamtal, men för dem är det oklart varför. Samma lärare som ovan fortsätter när jag ställer frågan om hen dokumenterar de tillfällen hen samtalar med vårdnadshavarna:

> L10: Nej absolut inte. Det skulle ta mer tid än jag har att göra det. Ja jag skriver det i min almanacka och så, men det skulle ta mer tid än vad jag har. […] Nej absolut inte. Det är jag inte intresserad av.

Dokumentationshandlingar är ovanliga och det visar sig att mentorsarbetet övervägande bygger på samtal och muntliga överenskommelser. Däremot framhåller samtliga lärare att de självklart dokumenterar elevernas prestationer i ämnesundervisningen. De lärare som jag följer under fältarbetet ägnar sig åt omfattande rättnings-, bedömnings- och dokumentationsarbete. På klasslistor och i excel-dokument registrerar de elevernas delresultat på prov, inlämningsuppgifter etc. Det visar sig finnas skillnader mellan att dokumentera elevernas prestationer i ett undervisningsämne och att dokumentera elevernas prestationer och utbildningsgångar ur ett helhetsperspektiv. Dokumentation om eleven i ämnesundervisningen och dokumentation om mentorseleven har olika innehåll.

Informella möten

De mentorselever som har problem eller inlärningssvårigheter uppmärksammas av lärarna, men nästan inga överenskommelser dokumenteras. Lärarna samtalar om eleverna med kollegor, rektor och elevhälsa när de under dagarna förflyttar sig genom skolbyggnaden. Dessa informella möten eller

samverkansformer pågår ständigt under mina fältstudier. Lärarna följer upp och samråder kring hur mentorselevernas studiesituationer och utbildningsgångar tar form. De uppdaterar sig om studieresultat, arbetssituationer etc. Alla lärare gör detta i mer eller mindre utsträckning:

> Läraren (L2) avslutar en lektion på andra våningen. Eleverna lämnar klassrummet och hen samlar ihop det sista av arbetsmaterialet. En kollega kommer in i rummet. Hen undervisar lärarens mentorselever i ett annat ämne. Läraren har egentligen bråttom till nästa undervisningstimme som börjar om fem minuter i ett annat klassrum, men de inleder ett samtal. Läraren frågar kollegan om hen är medveten om att två av mentorseleverna har beviljats ledighet för att åka skidor. Kollegan känner inte till detta och tar tacksamt emot informationen. De småpratar om elevernas resultat i kollegans ämne och om en annan elev som kollegan tycker att läraren som mentor bör vara extra uppmärksam på. Samtalet pågår några minuter. Plötsligt ser en av dem på klockan, avbryter samtalet och vi skyndar något försenade vidare till nästa lektion. (Fältanteckning L2)

Genom att följa upp hur det går för de sexton mentorseleverna och rapportera till andra lärare om de elever som av olika anledningar avviker i undervisningen försöker lärarna hantera de störningar som de uppkomna situationerna ger upphov till i skolverksamheten. De informella mötena om mentorselevernas individuella studiesituationer och utbildningsgångar bryter lärarnas annars tidsstrukturerade grupporienterade arbete och vid flera tillfällen gör samtalen att lärarna blir försenade till nästa inplanerade aktivitet.

De lärare som varit kortare tid på skolan berättar att de försökt förändra de informella rutinerna för arbetet med mentorseleverna, eftersom de uppfattar att rutinerna inte fungerar tillfredställande för de mentorselever som behöver stöd. De framhåller att det är svårt att få gehör för en samsyn gällande riktlinjer, struktur och arbetsgång för arbetet med mentorseleverna. Under intervjusamtalet tydliggör en lärare:

> L2: Det är en skola som bygger ganska mycket på, ja det är en framgångsskola och ingen vågar ändra det konceptet för då vet man inte vad som händer. För det är ju faktiskt den skola i kommunen som har nöjda elever som lyckas. Att gå in och säga emot lärarna, att nu ska vi organisera om i några mystiska arbetslag som ingen vill jobba i, då vet man inte vad som händer.

Läraren antyder att förändringar i riktning mot mer formellt organiserade lärarlag för att underlätta arbetet med mentorseleverna inte ligger i någons intresse på Dalsgymnasiet. De lärare som varit längre tid på skolan gör mot-

stånd mot organisatoriska förändringar, eftersom de anser att nuvarande arbetsformer fungerar bra:

> L5: Nej men jag vet ju vilka lärare de har. Jag träffar dem i den mån de eller jag har behov. Det är fördelen med att vara på en liten skola. Alltså vi har ett relativt begränsat kollegium här och vi sitter också i stort sett i samma byggnad här, vilket gör att vi träffar på varandra. Jag tycker det är alldeles utmärkt. Jag är inte positiv till arbetslagsmodellen, där man ska jobba kring eleven. På en fungerande skola så funkar allt sådant där ändå.

Den informella ordningen möjliggör för lärarna att begränsa och delvis kontrollera arbetet med mentorseleverna. Å ena sidan kan de avstå från att fråga mentorselevernas undervisande lärare om hur det går för eleverna. Då riskerar de förlora kontrollen över mentorselevernas studiesituationer och utbildningsgångar. Å andra sidan kan de fråga och erhålla information som kräver att de söker upp mentorseleven, kontaktar vårdnadshavaren etc. Då riskerar de att få mer mentorsarbete som konkurrerar om tiden med deras tidsstrukturerade undervisningsarbete. Hur lärarna än väljer att handla kommer deras mentorsarbete och undervisningsarbete förr eller senare emellertid att hamna i konflikt med varandra när någon mentorselev avviker från sin planerade utbildningsgång, eftersom mentorselevens utbildningsgång behöver säkerställas. De informella mötena kan som redskap inte fullt ut hantera de störningar som uppstår i lärararbetet och skolverksamheten.

Läraren som uttrycker missnöje över den informella mötesstrukturen framhåller också att skolledningen inte heller är intresserad av att genomdriva förändringar, eftersom Dalsgymnasiet med nuvarande ordning har ett rykte, söktryck och elevunderlag som ger hög status. Det visar sig vara ett starkt argument emot att genomföra förändringar i skolorganisationen. Framtvingade förändringar av arbetsformer riskerar göra lärarna missnöjda, eftersom lärarna framhåller att de redan nu har för mycket att göra. De informella mötena är emellertid omfattande och inkluderar även lärarnas kontakter med elevhälsan:

> Läraren möter skolans specialpedagog i kopieringsrummet. De stämmer av om mentorseleven infunnit sig på den avtalade tiden hos specialpedagogen. Specialpedagogen rapporterar att eleven varit där, men att eleven har mycket att arbeta med för att klara studierna. Läraren svarar att hen är medveten om detta, men att de ska fortsätta arbetet enligt vad som bestämdes på den senaste elevvårdskonferensen. De kommer överens om att höras senare i veckan innan läraren kontaktar elevens vårdnadshavare för att avlägga en lägesrapport. (Fältanteckning L4)

Läraren samverkar med specialpedagogen för att erbjuda eleven stöd och på så sätt försöka säkerställa mentorselevens utbildningsgång. Det fortsatta arbetet med mentorseleven beror på elevens agerande, men också på hur elevens undervisande lärare, specialpedagogen, skolledningen samt andra redskap kan möta de krav som eleven och situationen ställer. På Dalsgymnasiet är utrymmet för individuella stödjande elevlösningar begränsade, eftersom skolans, elevernas och lärarnas arbete är tidsstrukturerade efter den verksamhet som sker i undervisningsgemenskaperna. Skolan saknar dessutom lokaler som är anpassade för att erbjuda individuella lösningar för eleverna.

Det individuellt stödjande mentorsarbetet sker utanför lärarens tidsstrukturerade grupporienterade schemalagda arbete. Den mentorselev som läraren och specialpedagogen i det aktuella fallet talar om har diagnosen dyslexi och läraren förklarar för mig att eleven känner sig stressad. Läraren tydliggör att den uppkomna situationen är ganska besvärlig och tidskrävande för hen som mentor, eftersom elevens problem medför fler möten. Läraren har veckovis återkommande avstämningsmöten med skolans specialpedagog, elevens vårdnadshavare och övriga undervisande lärare samt inbokade samtal med den aktuella mentorseleven. Läraren poängterar att det är tur att inte alla sexton mentorselever har dyslexi för då hade hen inte hunnit förbereda undervisningsarbetet.

Situationen pekar på de informella mötenas begränsningar, vilket också belyser skolverksamhetens avsaknad av formella rutiner och redskap för att kunna hantera de mentorselever som är i behov av individuellt inriktade extra anpassningar och särskilt stöd. Inte heller har jag under fältarbetet kommit i kontakt med några åtgärdsprogram på Dalsgymnasiet. En del lärare framhåller att de finns, medan andra är av uppfattningen att det inte skrivs några:

> L6: Åtgärdsprogrammen är ja, det skrivs ingenting. Jag tror inte det är någon som skriver några direkta åtgärdsprogram. […] Men jag tror att om man ska följa reglerna så ska mycket mer dokumenteras än vad det görs. Det tror jag nog. Men samtidigt är det en helt ohållbar situation att hålla reda på alla de papper som aldrig kommer att läsas.

Skolorganisationen erbjuder ett begränsat utrymme för särskilda elevlösningar utanför undervisningsgemenskaperna, men lärarna försöker ändå hantera de situationer som uppstår kring en del mentorselever genom informella möten. De uppmärksammar mentorselevernas olikheter och problem, men sällan utformas särskilda undervisningslösningar för enskilda elever varken i eller

utanför undervisningsgemenskaperna. På frågan om vilka frågor som återkommer i arbetet med mentorseleverna svarar samma lärare som ovan:

> L6: Det är sällan att något blir löst bara för att man har en mentor. Det är mer att det kanske inte blir sämre eller sådär. Ofta är det så att om man har psykiska problem och sådär, så fixas det inte av sig självt. Det är bara det att det är observerat. Att folk vet det. Men det är sällan någon elev blir frisk från Aspberger till exempel, utan det handlar bara om att medvetandegöra vad som gäller för den eleven.

Uttalandet är representativt för de lärare som jag följer på Dalsgymnasiet. Lärarna informerar varandra, men mentorn löser sällan svårare problem. Till skillnad från lärarens uttalande visar samtalsintervjuerna och fältanteckningarna däremot att lärarna sällan talar om eleverna och deras studieproblem i termer av neuropsykiatriska diagnoser såsom ADHD, Asperberger etc. När någon mentorselev får svårare problem försöker lärarna istället att omförhandla ansvaret för mentorseleven:

> L7: Ja det är i samband med sådana grejer [frånvaro] och då ringer man ofta och hör med föräldern hur det kommer sig att han [mentorseleven] uteblir så ofta. Då kommer ofta lite undanflykter också brukar han eller hon då dyka upp ett tag och sen så är det tillbaks till samma då. Man ringer igen, men sen så ja det är ju lite grann sådär. Men det blir ju ofta att rektorerna får ta hand om de få elever som man får säga att det rör sig om här på skolan. Utan det är ja, i den här klassen så var det en förra året, som harvade sig fram ett tag. Men sen så slutade hen.

Ansvaret för de mentorselever som av olika orsaker slås ut från undervisningsgemenskaperna förflyttas efter hand från lärarna till gymnasieprogrammens rektorer. Det saknas emellertid regler eller anvisningar för *när* ansvaret för mentorseleven ska förflyttas till rektor eller elevhälsa, vilket pekar på avsaknaden av regler och redskap för detta lärararbete.

Elevsamtal ad hoc

För att löpande säkerställa och följa upp mentorselevernas utbildningsgångar och studiesituationer för lärarna också samtal med mentorseleverna. Genom samtalen försöker de hantera elevernas individuella förväntningar och behov samt de avvikelser som uppträder, till exempel frånvaro eller bristfälliga skolresultat. Lärarna genomför samtalen trots att de många gånger konkurrerar om tiden med deras andra arbetsuppgifter.

Samtalen sker när lärare och mentorselever är på väg mot gemensamma aktiviteter, såsom när eleverna ska ha undervisning med läraren eller när läraren ska träffa dem på den veckovis återkommande mentorstiden. I andra fall sker mötena mer slumpartat. Vid flera tillfällen kan jag notera att lärarna bestämmer tider för samtal med mentorseleverna, samtidigt som de förflyttar sig genom skolbyggnaden. Följande exempel belyser de mer ad hoc-liknande dragen i lärarnas arbete med mentorseleverna:

> Jag följer läraren på vägen från lärararbetsrummet till en lektionssal. Läraren hejar glatt på alla elever hen möter och växlar även ett par ord med några av dem. En mentorselev får en kram och läraren säger att det är roligt att hon är tillbaka. Runt om dem strömmar elever förbi i båda riktningarna. Det är tempo i korridoren, men inte särskilt hög ljudvolym. Läraren och eleven står stilla mitt i vimlet och läraren frågar om eleven fått kontroll över vad hon missat. De diskuterar bland annat ett missat prov i svenska, en inlämningsuppgift i engelska. Läraren erbjuder eleven hjälp med att planera återläsningen. Deras blickar möts, eleven ler, tackar för erbjudandet men svarar att hon har kontroll. De ler och vi går vidare. (Fältanteckning L8)

Genom samtalen, som genomförs parallellt med undervisningsarbetet, försöker lärarna informera sig om att mentorselevernas studiesituationer och utbildningsgångar följer vad som planerats. Vid några tillfällen drar de individuella samtalen med mentorseleverna ut på tiden och lärarna får skynda något försenade till nästa lektion där andra elever otåligt väntar utanför klassrummet. Det är många gånger lärarna som tar initiativen till samtalen och frågar utvalda elever hur de mår och hur de har det. I andra situationer är det mentorseleverna som söker upp lärarna för att de har varit sjuka och vill ha hjälp med att lösa något problem eller för att visa att de kommit tillbaks efter en tids frånvaro. I intervjusamtalen poängterar lärarna att samtalen är avgörande för att arbetet med mentorseleverna ska kunna fungera:

> L1: Egentligen kan jag tycka att det är väl självklart att man har de här uppgifterna för det finns ingen som känner de här eleverna bättre än vad lärarna gör. Det finns ingen som upptäcker problemen bättre än vad vi gör, så jag tycker det är självklart att vi ska ha det här uppdraget. Men sen kan man väl kanske känna att för att göra det bra, så behövs det mer tid till det, för jag kan inte se vem som annars ska göra det.

Den personalkategori på Dalsgymnasiet som känner eleverna bäst visar sig vara lärarna, eftersom de träffar eleverna i störst utsträckning. Riktlinjerna för vad dessa samtal ska handla om är däremot oklara och på frågan om vad som är syftet med mentorsuppdraget svarar en lärare:

> L6: Men jag tycker det är viktigt att de [mentorseleverna] har en vuxenkontakt i skolan, som de kan nå i första hand. Så att de vet att den personen kan jag gå till om det är någonting som är problem.

Många samtal handlar om att läraren lyssnar och ger råd till mentorseleverna. Det gäller studiesvårigheter, men också problem med kamratrelationer eller frågor av mer allmän karaktär som berör mentorselevernas vuxenblivande. Intensiteteten i lärarnas samtalande med mentorseleverna varierar emellertid mellan de lärare jag följer. Arbetet blir ofta nedprioriterat till förmån för ämnesundervisningen:

> L4: Ja det blir ofta nedprioriterat. Jag nedprioriterar det [mentorsarbetet] om det inte är någon som viftar med röd flagg för då släpper jag allt annat.

Mentorsarbetet visar sig ha svårt att ta plats i Dalsgymnasiets verksamhet. Det förväntas genomföras parallellt med lärarnas i övrigt tidsstrukturerade vardagsrutiner. Mentorselevernas individuella behov prioriteras oftast ner, men när lärarna bedömer att någon av de sexton mentorseleverna mår riktigt dåligt bryter de vardagsrutinerna för att fokusera på elevens individuella förväntningar eller behov. De flesta lärare poängterar emellertid att de saknar både kompetens, intresse och tid för att kunna utföra detta arbete.

> L8: Man har inte kompetensen helt enkelt. Man är inte socionom, man är inte sjuksköterska. Man kan undra vem som ska, ska jag ta hand om detta? Är det en skilsmässa hemma, är det verkligen jag som ska behöva lyssna? Ja, hur långt ska man sträcka sig.

Av de otydliga reglerna för hur arbetet ska organiseras och tidsstruktureras följer en oklar arbetsdelning mellan de anställda på Dalsgymnasiet. Ibland kopplas elevhälsan in. Vid andra tillfällen tränger detta mentorsarbete ut lärarnas starkt tidsstrukturerade undervisningsarbete. Å ena sidan behöver lärarna etablera relationer med mentorseleverna för att få kontroll över elevernas studiesituationer för att därigenom kunna hantera felaktigheter och störningar i elevernas utbildningsgångar, i verksamhetens organisering och lärararbete. Å andra sidan framhåller lärarna att de ogärna samtalar med mentorseleverna om ”vad som helst” (L11) som inte rör undervisningen.

Lärarnas markeringar av gränser blottlägger störningar mellan lärarnas individuellt orienterade mentorsarbete och deras grupporganiserade undervisningsarbete. Antingen möter läraren mentorselevens och styrdokumentens förväntningar på samtalsstöd i syfte att motverka stress, ohälsa, mobbing och

avhopp. Då får läraren mindre tid för det löpande mentorsarbetet och framförallt för undervisningsarbetets för- och efterarbete, vilket missgynnar de tvåhundra elever som läraren undervisar. Eller så prioriterar läraren undervisningens för- och efterarbete och lämnar mentorseleverna utan stöd, vilket strider mot styrdokumentens och mentorselevernas förväntningar och dessutom äventyrar stabiliteten i skolverksamheten. Hur lärarna väljer att agera avslöjas under klasskonferenserna.

Klasskonferenser

Klasskonferenserna synliggör om lärarna har kontroll över sina mentorselevers utbildningsgångar eller inte. Konferenserna följer upp att ordnandet av mentorselevernas utbildningsgångar och val stämmer överens med elevernas individuella studieplaner. Jag följde de klasskonferenser som genomfördes i slutet av mars. På mötena deltog rektor, två representanter från elevhälsan, en idrottslärare och klassernas/mentorsgruppernas båda mentorer/lärare. Konferenserna genomfördes efter varandra under två heldagar och pågick ungefär en timme vardera utifrån i princip samma mönster:

> Klasskonferensen genomförs på rektors rum. De två mentorerna/lärarna (L6+L9) travar upp buntar med pappersdokument framför sig. Det är sammanställda listor över kommentarer och resultat gällande mentorseleverna. En lärare utses till ansvarig protokollförare. Rektor initierar samtalet med att fråga om stämningen i klassen allmänt och därefter avhandlas mentorselev efter mentorselev med klasslistan som stöd. Lärarna redogör för studieresultat, frånvaro, närvaro, särskilda behov, kontakter med elevhälsa, föräldrasamtal etc. […] När det är sju minuter kvar på mötet är vi på elev tio av trettio och stämningen börjar bli stressad. Mötet diskuterar en elevs frånvaro och kuratorkontakter. Läraren som protokollför skriver inget i protokollet, men gör noteringar om kuratorkontakten vid sidan av. Rektor föreslår tid för EVK (elevvårdskonferens). Läraren har inte full kontroll över elevens studieresultat, men eleven är F-varnad i flera ämnen. Då det visar sig att läraren inte haft samtal med mentorseleven bestämmer mötet att läraren ska kalla till ett samtal först och sedan återkoppla till rektor för att bestämma eventuell tid för EVK. Därefter ger lärarna korta kommentarer om några av de mentorselever som befinner sig längre ner på klasslistan. Protokollet som är ganska tomt lämnas över till rektor. Mötet avslutas tio minuter efter utsatt tid. (Fältanteckning L6 och L9)

Klasskonferensen följer upp elevernas rörelser genom utbildningen. Försöken att identifiera och åtgärda de problem som gör att vissa mentorselevers utbildningsgångar och skolsituationer avviker från vad som planerats framtonade

tydligt på de möten som jag deltog i. Vanligtvis hålls mötena innan utvecklingssamtalen, vilket talar för att de fungerar som stöd och hjälp för lärarna i förberedelsearbetet inför samtalen.[66] På det ovan beskrivna mötet framkommer också att läraren saknar kontroll över en av sina mentorselevers studieresultat samt att läraren inte genomfört det förväntade förberedande mentorsarbetet. Den uppkomna situationen belyser hur klasskonferensen såväl följer upp som styr lärarens mentorsarbete.

Genom konferenserna kontrolleras hur mentorselevernas individuella utbildningsgångar är sammanbundna med skolverksamhetens grupporganiserade undervisningsverksamhet. Eleverna avhandlas i alfabetisk ordning och i de flesta fall hoppar mötet över de elever som har godkända studieresultat. Det är endast de elever som av olika orsaker avviker från de förväntade utbildningsgångarna som uppmärksammas, eftersom deras ageranden leder till osäkerheter i skolverksamheten. Konferenserna fördelar åtgärdsarbetet inom verksamheten och bidrar till att bringa klarhet om de utpekade eleverna. Åtgärderna handlar om stödsamtal, extra undervisning, byten av kurser, kontakt med mentorelevernas vårdnadshavare eller mer sällan elevvårdskonferenser (EVK). De syftar till att eleverna på sikt ska nå gymnasieexamen inom verksamheten.

Under klasskonferenserna förväntas lärarna dokumentera mentorseleverna. De för protokoll på en gemensamt framtagen protokollsmall och en lärare beskriver rutinerna kring dokumentationsförfarandet:

> L6: Och sen under de här klasskonferenserna så ska jag bokföra, skriva ner allting som vi säger och dela ut de här åtgärderna. Alltså om vi har gått igenom alla så ska de bli åtgärder då.

Läraren förväntas följa upp och dokumentera det som sägs och beslutas på klasskonferenserna. Mötesdokumentationen gäller de mentorselever som inte klarat studierna med godkända resultat eller de elever som har varit frånvarande. I protokollen antecknar lärarna mentorselevernas namn samt vem som får ansvaret för ärendet. Mer sällan ger protokollen någon information om vad ärendet gäller. Jag noterar att flera lärare antecknar det som beslutas vid sidan av, i egna anteckningsblock. Rektor och elevhälsa gör på samma sätt. Efter konferenserna frågar jag några av lärarna varför de inte skriver i protokollet. De svarar att de ogärna vill skriva sådant som ”kan vara

[66] Under det läsår som fältstudien genomfördes fanns ingen gemensam tid avsatt för utvecklingssamtalen, utan lärarna fick individuellt välja när de ville planera in dem.

eleven till last i framtiden" (L10) i ett protokoll som sedan blir offentlig handling. Problemen som eleverna har kanske är tillfälliga, lärarna har kanske misstagit sig och eleverna är unga och under utveckling. På samma sätt som när det gäller utvecklingssamtalen ställer lärarna sig tveksamma till att dokumentera om mentorseleverna.

Om de synliggör och dokumenterar elevens problem följer de skollagen, gör skolverksamheten transparent och får ett redskap att använda i mentorsarbetet. Om de istället väljer att betrakta eleven som utsatt och skydda elevens integritet genom att avstå från skriftliga kommentarer bryter de mot skollagen och försvårar mentorsarbetet. Oavsett hur de agerar uppträder störningar. Lärarna på Dalsgymnasiet väljer att skydda elevens integritet, vilket samtidigt bidrar till att osäkerheten och störningarna inom arbetsorganisationen och lärararbetet består, eftersom de inte kan avstå från det individinriktade kursutformade gymnasiesystemet. Lärarnas informella antecknande bromsar skolorganisationens möjligheter till att bli transparent och försvårar kontrollarbetet som de har som mentorer.

Inte heller deltar alla lärare som undervisar mentoreleverna på konferenserna. När jag frågade lärarna varför fick jag svaret att de bara i undantagsfall deltar på konferenserna, eftersom mentorseleverna ingår i många olika kursgrupper. Antalet konferenser anses bli för omfattande för att lärarna ska kunna delta på alla möten som tar upp elever som de undervisar. Lärarna uttrycker att konferenserna gör för stort anspråk på deras begränsade arbetstid. Istället producerar ämneslärarna skriftlig information om sina undervisningselever, som mentorerna sammanställer om sina mentorselever inför konferenserna. Den sammanställda informationen handlar om mentorselevernas studieresultat, närvaro, trivsel, eventuellt extra stöd, kontakter med vårdnadshavare etc. Lärarna vidarebefordrar informationen mellan sig genom ett dataprogram eller via handskrivna listor:

> L10: Och sen så använder vi skrivmodellen. Det finns en blankett på datanätverket och då skriver man i den, om det finns risk för IG eller ja F eller underprestationer. Det står ju inte så mycket om de som är jätteduktiga, men det kan man inte heller förvänta sig. Vi har otroligt mycket att göra här. Själv har jag haft åtta kurser detta läsår. Olika kurser inga paralleller.

Läraren undervisar i åtta kurser och förväntas vidarebefordra information om 8x32 = 256 olika studieresultat inför klasskonferenserna, samt sammanställa övriga ämneslärares information om de sexton mentorselever som hen själv är ansvarig för. Informationen är inte speciellt utförlig, men den ger ett rikt-

märke om den enskilde elevens studieprestationer och närvaro. Lärarna på Dalsgymnasiet uttrycker missnöje över det administrativa mentorsarbetet vid tiden både före och efter klasskonferenserna:

> L12: Alltså, det som känns svårt med det här, när man ska administrera hela den här biten efter en klasskonferens. Eller svårt, det är inte svårt. Men det är jobbigt för man har lika mycket arbete som vanligt.

Arbetsuppgifterna uttrycks vara omfattande, tråkiga och tidskrävande. Lärarna säger att de ogärna vill befatta sig med dem, men att de känner sig tvingade att utföra uppgifterna utan att de förklarar varför. På samtliga klasskonferenser utgick emellertid diskussionerna från den information som mentorerna /lärarna sammanställt från mentorselevernas undervisande lärare. Det pekar på att lärarna trots missnöje utför arbetet. Lärarna kan inte avstå från arbetet, eftersom klasskonferenserna hjälper dem att följa upp mentorselevernas utbildningsgångar. Skolledningen beordrar lärarna att genomföra arbetet och tillsammans med elevhälsan förväntar de sig att enskilda elevers problem lyfts fram så att de kan åtgärdas. Uppföljningen ökar möjligheterna att korrigera elevernas utbildningsgångar och de individuella studieplanerna som i sin tur reglerar lärarnas undervisningsarbete.

Sammanfattning

I mentorsarbetet (lärarnas mentorshandlingar) på Dalsgymnasiet *övervakar, kontrollerar, administrerar* och *säkerställer* lärarna mentorselevernas utbildningsgångar, studiesituationer, val och eventuella byten av kurser tillsammans med övriga deltagare i skolverksamheten. Handlingarna genomförs med *mentorstiden, utvecklingssamtal*, *klasskonferenser, informella möten* och *ad hoc-liknande elevsamtal.* I detta arbete uppträder *störningar* som manifesterar motsättningar när lärarna:

- kontrollerar och administrerar mentorselevernas individuella utbildningsgångar, som registreras i elevernas studieplaner. Störningarna uppträder när de individuella studieplanerna är felaktiga till följd av till exempel kursgruppsbyten eller skolbyten.
- övervakar och säkerställer mentorselevernas individuella utbildningsgångar i de undervisningsgemenskaper som erbjuds. Störningarna uppträder när lärarna arrangerar och deltar i formella och informella möten om och med

de mentorelever som uteblir, vill byta kurser eller behöver stöd för att inte differentieras ut från undervisningsgemenskaperna.
- ad hoc på mentorselevernas initiativ genomför stödjande samtal.

Lärarnas mentorsarbete visar sig vara betydelsefullt för realiseringen av elevernas utbildningsgångar, samt för skolverksamhetens och lärararbetets organisering. Elevernas rörlighet tillsammans med kraven på individuella utbildningsgångar ställer krav på både flexibilitet *och* fast ordning, vilket i sin tur skapar:
- oklar arbetsdelning i lärararbetet och i skolverksamheten.
- oklara och informella regler och rutiner för delar av lärararbetet.
- oklara gränser för mentorsarbetets innehåll och former.
- problem med att strukturera lärararbetstiden.
- ett växande mentorsarbete innefattande fler arbetsuppgifter.

I kapitel 8 fortsätter analysen av de störningar som identifierats i lärararbetet på Dalsgymnasiet.

7. BERGSGYMNASIET

Föreliggande kapitel belyser hur mentorsarbetet (lärarnas mentorshandlingar[67]) realiseras på Bergsgymnasiet. Analysen av störningarna i lärararbetet kastar ljus på de lärarhandlingar och redskap som förverkligar mentorsarbetet. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

Störningar i lärararbetet

När eleverna byter kurser, skola, är frånvarande, presterar bristfälliga resultat eller av andra orsaker avviker från de planerade studiesituationer och utbildningsgångar som skolan erbjuder, riskerar verksamheten förlora kontrollen över deras utbildningsgångar och individuella studieplaner. Då skapas osäkerheter i skolverksamheten och störningar uppträder i lärararbetet. Följande störningar har identifierats i analysen; felaktiga studieplaner, oklara regler mellan undervisnings- eller mentorsarbete, skolbyten, otydligt uppdrag samt obestämt tidskonsumerande arbete.

Felaktiga studieplaner

Elevernas individuella studieplaner är på samma sätt som på Dalsgymnasiet betydelsefulla redskap, eftersom de tillsammans med skolans schemaprogram håller ihop och sorterar arbetet för elever och lärare. En felaktig studieplan ger upphov till störningar. Elevernas gymnasieexamen äventyras, men också organiseringen av skolverksamheten och lärararbetet. Liksom på Dalsgymnasiet har elever och lärare individuella scheman som anger var och när de ska befinna sig vid bestämda tidpunkter under veckan. Valmöjligheterna för Bergsgymnasiets elever är i jämförelse med Dalsgymnasiets betydligt färre. Skolan är mindre och har ett begränsat kursutbud, vilket gör att eleverna har mer undervisning gemensamt, trots att de har individuella utbildningsgångar.

På Bergsgymnasiet, som etablerades när kursvalssystemet redan var infört, är lärarnas mentorsuppgifter tydligt kommunicerade i skolverksamheten och i de lokala riktlinjerna för lärararbetet. Det är mentorn som har uppdraget att

[67] Jag har valt att benämna mentorshandlingarna i lärararbetet som lärarnas mentorsarbete för att underlätta textens läsbarhet.

säkerställa att eleverna följer sina planerade utbildningsgångar och fullföljer påbörjade utbildningar. Lärarna förväntas genom mentorsarbetet erbjuda eleverna individuella valmöjligheter och utbildningsgångar genom att på olika sätt matcha mentorselevernas önskemål och behov med det som verksamheten erbjuder.

Lärarna övervakar elevernas individuella utbildningsgångar som registreras i de individuella studieplanerna. De genomför kontroll- och granskningsarbete tillsammans med eleverna, som trots sin delaktighet visar sig sakna ansvar för att studieplanerna är korrekta:

> L10: Man skulle kunna säga till eleverna att: ”Studieplanerna, de får ni ha koll på”. Men det håller ju inte. Där måste jag ta ansvar och ha kontroll tror jag. Det är svårt att hålla koll. De har massa lärare och massa ämnen, massa betyg och massor att göra hela tiden. Det är inte så lätt att kontrollera att allt fungerar som det ska och jag tycker inte att föräldrarna kan ta det ansvaret heller. Utan där måste vi som skola ha ett övergripande ansvar. Om det är något som inte fungerar så måste det vara vi som initierar det här.

Skolverksamheten tar ansvaret för mentorselevernas utbildningsgångar. Däremot är det inte lika klart *var* i verksamheten som ansvaret för studieplanerna placerats. Trots tydligt kommunicerade lokala riktlinjer för mentorsarbetet är arbetsdelningen inom verksamheten oklar. I Bergsgymnasiets lokala riktlinje tillskrivs lärarna ansvaret för uppföljningsarbetet och kontrollen, vilket lärarna också framhåller. I skolans informella regelsystem görs emellertid elever och skolledning både delaktiga och ansvariga för kontrollarbetet. Försöken att undvika felaktigheter i elevernas studieplaner visar sig vara centralt för skolverksamheten och för lärarnas arbete:

> L3: Jag har mycket treor och i trean så blir det ju mer att göra när mentorerna ska sy ihop deras studieplaner och se till att de får slutbetyg och sådär. Eleverna ska ju se till det själva, men ja man måste ju ha koll på vem som ligger efter i vilka kurser och sådär.

Läraren i exemplet ovan poängterar mentorselevernas eget ansvar för gymnasiestudierna och studieplanerna, men säger samtidigt att hen inte släpper kontrollen utan behåller ansvaret. Inte någon av lärarna jag följt uttrycker att det är mentorselevens fulla ansvar att kontrollera studieplanen utan elevernas utbildningsgångar blir istället en gemensam angelägenhet för lärare och skolledning. Lärarna kontrollerar studieplanerna, men de markerar också gränser för granskningsarbetet:

> L2: Vi förväntas ha större och större koll på deras [elevernas] studieplaner och deras [elevernas] betyg, på att de [eleverna] klarar av alla kurser och att de [eleverna] får fullständigt gymnasiebetyg. Man kan ju tycka att vi skulle behöva någon sådan där SYV-utbildning. Men det tycker inte jag ligger i mentorsuppdraget. Därför säger jag till rektorn att jag gör det [granskningsarbetet], men ge mig en mall så kan jag kolla utifrån mallen. Jag tänker inte bli någon SYV eller så, utan min roll är en annan.

Lärarna ifrågasätter hur mycket administrativt arbete som är möjligt att uträtta. Flera lärare hänvisar ansvaret för kontrollarbetet till rektor eller skolans SYV, trots att ansvaret tilldelats lärarna i skolans lokala riktlinjer. Kontrollarbetet förutsätter att lärarna har kunskaper om det program som mentorseleverna läser samt de programinriktningar och kurser som Bergsgymnasiet har valt att erbjuda. Det innebär att lärarna förutom att avsätta tid för arbetet också måste vara uppdaterade om de kurser och kursinriktningar som skolan erbjuder. Alla lärare är inte detta, vilket skapar en oklar arbetsdelning i verksamheten.

Undervisningsarbete eller mentorsarbete

Vid en första anblick framstår lärarnas ansvar och arbete med mentorselevernas individuella utbildningsgångar som en del av alla skolans gemenskaper, till exempel undervisningsgemenskaperna. Lärarna markerar emellertid gränser för när mentorn respektive den undervisande läraren har ansvaret för elevens utbildningsgång:

> L10: Jag [som mentor] kan inte gå in och hålla koll på varje ämne liksom: ”Vad ska du göra, vilka sidor handlar det om, jaha om kolväten?” Allt sådant är mellan lärare och elev. På något sätt tycker jag att läraren som har en kurs är ansvarig för eleverna och för vad som händer i den kursen. […] Som mentor kan jag inte gå in i klassrummet och sitta med. Där går en gräns.

Uttalandet stämmer väl överens med mina observationer under fältarbetet. De lärare som jag följde gör återkommande avstämningar med sina mentorselever och frågar eleverna om hur de upplever skolsituationen i kollegornas undervisning. De hjälper mentorseleverna att studieplanera och exempelvis få tillgång till stenciler som delats ut på lektioner där eleverna varit frånvarande etc. Mentorerna/lärarna intervenerar emellertid inte i undervisningen, utan befinner sig utanför och övervakar mentorselevernas undervisningsframgångar. De övervakar såväl mentorselevernas prestationer som kollegornas förmågor att tillmötesgå eleverna. Under fältarbetet blir det tydligt

att lärarnas undervisnings- och mentorsarbete har olika innehåll. Genom mentorsarbetet försöker lärarna övervaka och säkerställa att mentorselevernas utbildningsgångar individualiseras.

Skolbyten

När nya elever från andra gymnasieskolor tillkommer under utbildningarnas gång uppstår störningar i lärarnas arbete. Många av Bergsgymnasiets klasser i årskurs två och tre har nya elever som tillkommit genom att de bytt från andra gymnasieskolor.[68] Det är emellertid inte självklart att dessa elever läst rätt kurser i förhållande till Bergsgymnasiets kursutbud, eftersom alla gymnasieskolor i Sverige själva bestämmer i vilken ordning de olika ämneskurserna ska erbjudas. Många lärare poängterar att de känner till de störningar som byten riskerar föra med sig i skolverksamheten. Felaktiga studieplaner riskerar medföra problem för eleven och skapa kaos i skolverksamhetens organisering. En lärare berättar:

> L8: Nu vet jag till exempel att de är tre elever som saknar [kurser], för de har bytt skola hit. Då saknar de varsin femtiopoängare också har vi pratat om att det där ska vi lösa.

För att säkerställa de nya elevernas utbildningsgångar och hantera osäkerheten inom skolverksamheten måste elevernas individuella studieplaner kontrolleras och eventuellt korrigeras. Ansvaret för granskningsarbetet har tilldelats läraren som mentor, men arbetet tar tid och läraren beskriver hur hen därför först inväntar elevernas agerande för att eventuellt undgå mentorsarbete:

> L8: Och då måste jag kolla om de [eleverna] har löst det. För har de [eleverna] inte löst det, så måste jag göra något för annars så får de [eleverna] inte fullständiga slutbetyg. […] Och om inte något händer hos eleven så går jag till ledningen och säger att det saknas [kurspoäng] och så här. Det brukar oftast vara så, för det är ju ledningens ansvar att fixa om det saknas femtio poäng.

Läraren låter de nya mentorseleverna behålla ansvaret för sina individuella utbildningsgångar, men om det uppstår problem blir det läraren som agerar. Här är arbetsfördelningen mellan lärare, elever och skolledning flytande, men läraren behåller kontrollen även om rektor eller eleven utför arbetet.

---

[68] Skolan har ett kösystem vilket gör att nya eleverna tillkommer när några av de elever som är inskrivna på skolan slutar eller exempelvis väljer att studera ett år utomlands.

Otydligt uppdrag

När mentorseleverna uteblir från undervisningen registrerar den undervisande läraren elevens frånvaro i Superadmin. Elevernas frånvaro gör i sin tur att lärarnas mentorsarbete tar ytterligare tid i anspråk, eftersom lärarna förväntas följa upp och utarbeta åtgärder som gör att de frånvarande mentorseleverna fortsatt följer sina planerade utbildningsgångar och fullföljer utbildningen:

> L10: Det har varit ett ständigt fortlöpande arbete med honom som har mycket frånvaro.

Lärarna försöker minska riskerna för att mentorseleverna avbryter gymnasiestudierna inom verksamheten. Parallellt med undervisningsarbetet utför och utarbetar de därför individuellt inriktade insatser för de mentorselever som av olika anledningar avviker från sina planerade utbildningsgångar. Det gör att mentorsarbetet tar ytterligare tid i anspråk, vilket i sin tur skapar problem med tidsstruktureringen av lärararbetet, eftersom tiden i förväg inte finns inplanerad.

Den grupporienterade organiseringen av lärarnas undervisningsarbete är statisk. Motsatt genomsyras det individorienterade mentorsarbetet av förväntningar på flexibilitet. Störningarna mellan de olika typerna av organisering av lärararbetet har lärarna svårt att hantera, eftersom mentorsarbetet gör anspråk på tid som styrs på ett annat sätt än tiden som fördelas i den löpande skolverksamheten.

Mentorsarbetet är tydligt riktat mot mentorselevernas individuella problembilder och handlar om att bistå varje mentorselev med särskilda lösningar. Arbetet skiljer sig från ämnesundervisningsarbetet som uppfattas fokusera på ämnet och på elevens resultat. Många lärare uttrycker också att mentorsarbetet är svårt:

> L4: Ja jag tycker nog att hela mentorsuppdraget är svårt just för att man inte har en tydlig, det finns inga tydliga ramar. Det finns ingen som säger att det här och det här ska göras. I dina kurser så är det väldigt tydligt. Du har det centrala innehållet att förhålla dig till. Du har kriterier och mål. Men mentorsuppdraget ska på något sätt höftas kring. Det tycker jag är svårt och det är svårt att de är individer allihopa. Alla sjutton som jag har är individer och man måste möta dem på helt olika sätt.

Det är oklart på vilket sätt lärarna ska gå tillväga för att fullt ut säkerställa mentorselevernas studiesituationer och utbildningsgångar. En del lärare fram-

håller att arbetet med mentorseleverna handlar om att genom samtal ”lära eleven att lära om sig själv”(L11):

> L11: I mentorskapet försöker man koppla an tydligare till deras vardag och deras liv i allmänhet och därmed så blir det ett lärande, som ja livslärande eller visdom. Det kanske är lite väl att ta i, men något sådant.

Andra lärare förklarar arbetet som administrativt och inriktat mot mentorselevernas studier:

> L8: Syftet är att guida dem [mentorseleverna] och vara service för deras skolstudier. Det är det huvudsakliga syftet, men sen så finns det en mängd sociala undersyften med det. Att de [mentorseleverna] skall trivas och att finnas när de mår dåligt och allting sådant.

Uppdragets otydlighet medför att lärarna genomför arbetet på delvis olika sätt. En del lärare försöker begränsa både samtalsinnehåll och samtalstid med mentorseleverna, medan andra ägnar mer tid åt detta arbete. Det betyder att arbetsdelningen och lärararbetets tidsstrukturering förändras på olika sätt beroende på vem som är lärare/mentor och beroende på vilka som är mentorselever. Skolledningen tydliggör under intervjusamtalen att de är medvetna om variationen, men uttrycker att det inte behöver vara något större problem, eftersom också eleverna är olika.

Obestämt tidskonsumerande arbete

Lärarnas försök att identifiera mentorselevens problem och skapa individuella lösningar visar sig emellertid vara tidskonsumerande. De mentorselever som efterfrågar och är i behov av stöd genererar fler möten som lärarna förväntas delta på:

> L4: Ja det är samma föräldrar hela tiden som vill ha den här kontinuerliga kontakten. En elev just nu har särskilda behov som jag är mentor för. Där är det kontinuerliga möten och en kontinuerlig kommunikation.

Vårdnadshavarna förväntar sig att läraren mailar och rapporterar om hur det går för mentorseleven i skolan, samt om hur skolans lärare upplever elevens beteende. Detta arbete har läraren svårt att avstå från, eftersom mentorseleven eller vårdnadshavarna förväntar sig att skolan erbjuder ett individuellt bemötande och individuella lösningar. Lärarna förväntas genomföra arbetet utöver det övriga mentors- och undervisningsarbetet, vilket gör att de uppstår störningar i det att lärarna får svårt att disponera arbetstiden. Dessutom ger

mentorselevens problem upphov till fler formaliserade möten med skolledningen och elevhälsan som läraren deltar i:

> L4: Det har ställts krav på skolan som har inneburit att man har suttit i oändliga möten. Man har försökt följa upp och de är inte nöjda. Ja, vi har trampat vatten lite grann.

Läraren deltar på möten även om de tar tid från andra arbetsuppgifter. Situationen visar hur lärararbetet med mentorseleverna blir beroende av mentorselevernas studie- och hälsostatus, vilket gör arbetet oförutsägbart och osäkert. Uppdragets brist på tidsbegränsningar och innehållsliga ramar bidrar till att det blir svårt att i förväg fastställa lärararbetets tidstrukturering och arbetsdelning. Ingen kan vid läsårets början veta hur många mentorselever som kommer att få problem eller hur mycket tid som mentorsarbetet kommer att göra anspråk på. Konsekvensen blir att en del lärare på Bergsgymnasiet utför mer mentorsarbete än kollegorna, trots att de har ansvar för samma antal mentorselever.

Flera lärare på Bergsgymnasiet försöker hantera de störningar som följer i lärararbetet då mentorselever avviker från sina utbildningsgångar och erbjudna studiesituationer genom att arbeta över ordinarie arbetstid. När lärarna trots detta får svårt att disponera tiden hamnar det individorienterade stödjande mentorarbetet, som görs för att säkerställa elevernas utbildningsgångar och studiesituationer, i konflikt med det grupporienterade tidsstrukturerade undervisningsarbetet. Lärarna tvingas prioritera.

Antingen avstår de från att utföra mentorsarbetet och koncentrerar arbetet till undervisning och löpande mentorsarbete. Då riskerar lärarna att förlora kontrollen över de aktuella mentorselevernas studiesituationer och utbildningsgångar. Följden blir att det skapas osäkerheter i skolverksamhetens organisering och att eleverna väljer att avbryta studierna eller byta skola. Eller så utför lärarna detta mentorsarbete med risk för att deras möjligheter till att genomföra de arbetsuppgifter som hör till ämnesundervisningsarbetet och det löpande mentorsarbetet trängs ut, såsom lektionsundervisningens för- och efterarbete. Det drabbar undervisningens kvalitet och risken för att eleverna i undervisningsgemenskaperna klagar hos någon kollega eller hos rektor ökar, vilket i sin tur påverkar lärarnas arbetssituationer. Lärarna kan inte lösa detta själva, utan liksom lärarna på Dalsgymnasiet ställs de återkommande inför samma problem. På Bergsgymnasiet försöker skolverksamheten emellertid genom en formaliserad mötesstruktur, både avvärja och förhindra de stör-

ningar som följer av avvikelser från planerade utbildningsgångar och erbjudna studiesituationer. I dessa sammanhang är lärarnas mentorsarbete betydelsefullt och det medierades genom flera redskap.

Lärarnas mentorsarbete

På Bergsgymnasiet hanterar lärarna tillsammans med andra deltagare i skolverksamheten de störningar som följer av elevernas individuella valfrihet och rörlighet genom att kollektivt använda, forma och utveckla redskap i form av möten. Mentorsarbetet på skolan ingår i en formaliserad mötesstruktur som syftar till att få eleverna att följa sina planerade individuella utbildningsgångar och fullgöra utbildningen inom skolverksamheten. I det genom analysen framtonande mentorsarbetet är det främst genom *Superadmin, mentorstider, utvecklingssamtal, elevsamtal, informella möten* och *klassittningar* som lärarna övervakar, kontrollerar, administrerar och säkerställer mentorselevernas utbildningsgångar och studiesituationer. Med redskapen hanterar lärarna delar av de störningar som följer av elevernas rörlighet, vilket utvecklas i det följande.

Dataredskapet Superadmin

På Bergsgymnasiet ingår elevernas individuella studieplaner som del i dataredskapet Superadmin, som kan beskrivas som en ständigt pågående klasskonferens. Rutinen är att elevernas utbildningsgångar dokumenteras och i princip följs upp varje dag, till skillnad mot på Dalsgymnasiet där klasskonferenserna genomförs en gång per termin. Superadmin reglerar skolans verksamhet, lärarnas arbete och mentorselevernas individuella utbildningsgångar. Redskapet är utformat för att digitalt övervaka och ordna eleverna utifrån varje elevs individuella studieplan och unika studiesituation. Principen bygger på att lärarna i undervisningsarbetet löpande registrerar elevernas studieresultat och lektionsnärvaro i dataprogrammet. Parallellt kan lärarna i arbetet som mentorer, den enskilde mentorseleven, elevhälsan, skolledningen eller elevens vårdnadshavare via Superadmin kontrollera och övervaka elevens studieresultat, närvaro och genomförda val.

Programmet marknadsförs som en av Sveriges ledande it-lösningar för skoladministration och används av såväl kommunala som fristående skolor. Det framställs kunna ordna all skoladministration på en plats.[69]

Elektroniskt tillhandahåller och ordnar Superadmin elevernas individuella studieplaner, information om undervisande ämneslärare, mentorselevernas scheman, de undervisande ämneslärarnas närvaroregistrering och kommentarer rörande elevernas resultat, information om reducerade eller utökade kurser för enskilda elever, betygskataloger, nationella prov, adressuppgifter etc. Det är den information som lärarna använder i mentorsarbetet. För lärarnas ämnesundervisningsarbete tillhandahåller Superadmin bland annat betygsmatriser. De utgår från Skolverkets kursmatriser och lärarna förväntas kontinuerligt per ämne och kurs under läsårsveckornas framåtskridande registrera delresultat för varje elev som de undervisar. Det rör sig i regel om ungefär tvåhundra elever eller betyg per läsår.[70] Lärarna lägger också in undervisningsmaterial, läxinstruktioner, planeringar och andra dokument på elevsidorna. Dataprogrammet gör elevens studieprestationer och lärarnas bedömningar av dessa transparenta. Programmet förväntas förenkla informationsutbytet mellan lärare och elever. För att underlätta detta får alla elever en egen dator när de börjar i årskurs ett.

Med hjälp av Superadmin övervakar lärarna mentorselevernas studieresultat och utbildningsgångar. De flesta mentorselever administreras ganska enkelt, medan andra kräver större arbetsinsatser av lärarna. Rutinen på skolan är att den undervisande läraren löpande F-varnar de elever som inte uppnår godkända resultat. En F-varning innebär att den undervisande läraren varnar för att det finns risk att eleven inte uppnår godkänt resultat på kursen om inte verksamheten sätter in någon åtgärd. Informationen når sedan eleven, elevens mentor, elevhälsan, skolledningen och elevens vårdnadshavare via Superadmin:

> L3: Vi har Superadmin. Där lägger man in en F-varning [icke godkänd] och då får jag som mentor ett meddelande om att nu har den här eleven fått en

[69] Superadmin tillhandahåller information om elevens individuella schema, studieplan, betyg, ämnesprestationer och närvaro. Programmet saluförs också som en digital lösning som underlättar skolans kommunikation med omvärlden. Det kan sammanställa olika typer av rapporter, till exempel rapporter över elevernas betyg som varje år ska skickas till SCB (Statistiska centralbyrån) och UHR (Universitet och högskolerådet), underlag för kommunfakturering (skolans inkomst via elevpengen) samt rapporter om elevernas frånvaro för rapportering till CSN.

[70] Lärarna kan undervisa samma elever i två ämnen, vilket gör att totala antalet elever som de undervisar blir färre än tvåhundra stycken.

> F-varning. Så jag får ju det [informationen] i Superadmin. Men det är väl lite outtalat så att man också skickar ett mail eller kommer förbi och påtalar det.

När meddelandet om betygsvarning via Superadmin registrerats söker läraren som är mentor upp mentorseleven och därefter utarbetas individuella åtgärder som förväntas leda till att eleven klarar kursen. Rutinen i kombination med dataprogrammet Superadmin gör att lärarna, gärna dagligen, förväntas kontrollera mentorselevernas studieprestationer och vid tecken på problem utarbeta individuella insatser för att mentorseleverna ska kunna följa den för dem individuellt planerade utbildningsgången och gruppvis erbjudna ämnesundervisningen. Lärarna förväntas som mentorer samverka med eleven, vårdnadshavare, kollegor och/eller andra yrkesgrupper på skolan vid behov. Den information som registreras i Superadmin initierar lärararbetet med mentorseleverna:

> L3: Det har jag sagt till eleverna när jag visar Superadmin. […] Man har ju varit med om elever som börjat strula och som upplever det som jobbigt också, att man är där [i Superadmin] hela tiden. Men det handlar väl om att jag är vuxen och att de inte är vuxna liksom och det får de kanske leva med.

Redskapet ger läraren information om mentorselevernas studieframgångar. Superadmin avslöjar om mentorseleverna inte följer sina planerade utbildningsgångar och lärarna förväntas i rollen som mentorer handla och åtgärda de uppkomna problemen. Lärarnas ständiga tillgång till information om elevernas närvaro och delprestationer i pågående kurser uppmanar till aktion. I lärarnas mentorsarbete medierar Superadmin handlingar som syftar till att identifiera och åtgärda avvikelser från verksamhetens förväntade ordning. Mentorseleverna ska passas in i skolans undervisningsgemenskaper.

Verksamheten använder även Superadmin till att kontrollera mentorselevernas närvaro. Med den lagrade informationen som grund förväntas lärarna i mentorsarbetet konfrontera de elever som har varit borta från skolan. I fältarbetet framkommer att lärarna kontaktar elevhälsan och elevens vårdnadshavare om frånvaron blir stor. Problemet med frånvaro är emellertid inte särskilt utbrett på Bergsgymnasiet, men när det förekommer gäller det framförallt elever i årskurs två och tre. Lärarna berättar att de mer eller mindre regelbundet kontrollerar mentorelevernas närvaro i Superadmin och att skolans administratör hjälper dem med kontrollarbetet. Administratören initierar det eventuella uppföljningsarbete av mentorseleverna som lärarna sedan förväntas utföra. Bergsgymnasiets frånvaroarbete följer en tydlig arbets-

delning inom verksamheten. Verksamheten använder Superadmin som redskap för att styra och överblicka både mentorseleverna och lärararbetet. Redskapet hanterar elevernas rörlighet genom att identifiera avvikelser/avvikare, som riskerar skapa oordning i skolans organisering och i elevernas individuella utbildningsgångar.

Formaliserade möten

Bergsgymnasiet har en utarbetad mötesstruktur och organisering av lärarbetet som förenklat utgår från att mentorseleverna behöver stöd för att gå i skolan. Verksamheten har till skillnad från Dalsgymnasiet en omfattande formell mötesstruktur och möteskultur för att förebygga, hantera och följa upp de problem som uppkommer då eleverna inte följer Bergsgymnasiets på förhand erbjudna och utarbetade utbildningsgångar. Lärare, elever, elevhälsa och skolpersonal har inplanerad tid för att delta i schemalagda mötesforum. Lärarna deltar i de möten som kallas kursråd, klassittningar, arbetslagsmöten, arbetslagsledarmöten/samordnarmöten, mentorstid/klassråd, utvecklingssamtal, lärgruppsmöten och personalmöten. Kortfattat kan de olika mötesformerna beskrivas enligt följande:

- Kursrådsmötena syftar till att utvärdera och förbättra skolans arbetsmiljö och undervisning. Där träffar lärarna på respektive program två elevrepresentanter från varje klass.[71]
- Mentorstiden som återkommer en timme varje vecka är ett forum där två lärare (mentorerna) träffar sina mentorselever (sin klass). Tillsammans avhandlar de allt möjligt.
- De individuella utvecklingssamtalen genomförs en gång per termin. Där träffas läraren, mentorseleven och elevens vårdnadshavare.
- EVK är möten som rektor kallar till. Då träffas rektor, elev, lärare/mentor, vårdnadshavare och någon från elevhälsan för att diskutera om hur större uppkomna problem ska lösas.
- Klassittning är ett möte där lärarna och elevhälsan träffas för att diskutera mentorselevernas sociala och psykosociala miljö.
- Personalmöten syftar till att diskutera övergripande skolfrågor och där träffas skolans anställda.

[71] Skolans elever gör också en årlig enkät som utvärderar lärarnas arbete och skolverksamheten som helhet.

- Arbetslagsmöten syftar till att driva och utveckla verksamheten. Där träffas de lärare som tillhör samma arbetslag.
- Arbetslagsledarmöten har ett samordnande syfte. Där träffas de lärare som utsetts till samordnare för sitt arbetslag.
- Lärgruppsmöten syftar till generell skolutveckling. Där träffas lärarna i olika grupper för att arbeta med utvecklingsarbete rörande olika specifika frågor.

Mötena kan beskrivas som redskap i Bergsgymnasiets produktion av högskolebehöriga gymnasieelever. Under mötena diskuteras skolverksamheten som helhet och framförallt lärarnas och elevernas organisering i förhållande till skolans uppdrag och i förhållande till elevernas förväntningar. Mötena bidrar till att säkerställa elevernas individuella utbildningsgångar och studiesituationer. En del möten behandlar mer preventiva delar av arbetet medan andra har mer uppföljande karaktär. De olika mötena förväntas fungera som ett organisatoriskt administrativt kit för skolverksamhetens arbete. Merparten av det genom analysen framtonade mentorsarbetet medierades emellertid genom mötena mentorstiden, de individuella utvecklingssamtalen och klassittningarna. Vid ett fåtal tillfällen genomfördes elevvårdskonferenser (EVK).

Schemalagd mentorstid

Lärarna använder den veckovis återkommande mentorstiden till att försöka eliminera osäkerheter och störningar i elevernas utbildningsgångar och studiesituationer. Störningarna kan vara av olika slag och lärarna försöker hantera dem på olika sätt. Vid några tillfällen varje läsår uppmanar skolledningen exempelvis lärarna att tillsammans med mentorseleverna kontrollera de individuella studieplanerna extra noga. Det sker i början av varje termin och i samband med att eleverna ska välja kurser. Merparten av lärarna poängterar under intervjusamtalen att de granskar och följer upp mentorselevernas studieplaner, samt att de regelbundet på skolledningens uppmaning tillsammans med eleverna kontrollerar att studieplanerna är korrekta:

> Alla mentorselever sitter vid sina datorer och med stöd från en Powerpointbild över det aktuella gymnasieprogrammets kursstruktur uppmanas de undersöka och granska om de individuella studieplanerna är korrekta. Mentorseleverna som går i årskurs två genomför arbetet med olika grader av entusiasm. Läraren som skrivit en hjälplista på tavlan cirkulerar i klassrummet och svarar på elevernas individuella frågor. För några elever stämmer inte studieplanerna, men läraren kan inte svara på varför det är så.

> Läraren ber eleverna kontakta skolans biträdande rektor. (Fältanteckning L1)

Genom granskningsarbetet identifieras de störningar som följer av elevernas kursbyten och vissa val av kurser. Felaktigheterna stör verksamheten och skapar osäkerheter, eftersom samordningen av elevernas individuella utbildningsgångar och den grupporganiserade undervisningsverksamheten inkluderat lärarnas scheman kräver att information i de individuella studieplanerna är korrekt. Lärarna har tilldelats ansvaret för kontrollarbetet, men arbetsdelningen visar sig vara oklar. När eleverna lämnat lokalen ställer jag frågan om ansvarsfördelningen när det gäller granskningen av planerna. Läraren poängterar att arbetet är svårt, eftersom eleverna läser modersmål[72], och några av dem tillkommit från andra gymnasieskolor etc.

Det är svårt för lärarna att ha kontroll över vilka kurser som enligt Skolverket krävs för programmets olika inriktningar och dessutom veta vad Bergsgymnasiet i de specifika fallen kan erbjuda. Läraren säger att skolledningen inte förväntar sig att lärarna har kontroll på studieplanerna, trots att de skriftliga riktlinjerna för arbetet som mentorer beskriver dem som ansvariga för att kontrollera och följa upp studieplanerna. Enligt fältanteckningen ovan kan läraren inte svara på mentorselevernas frågor om de olika kurserna utan råder eleverna att söka upp skolledningen. Tidigare när vi samtalade om mentorsarbetet poängterade samma lärare:

> L1: Ja, jag är ytterst ansvarig för att leverera deras studieplan i rätt ordning. Den ska inte sabotera deras framtid på något fel som jag gör. När det gäller studieplanen blir jag mycket mer den här tjänstemannen som inte får fatta fel beslut som påverkar en annan människas framtid och så.

Till viss del motsäger lärarens uttalande och agerande varandra. Läraren beskriver sig som ”ytterst ansvarig”, men fältarbetet belyser hur läraren lägger över ansvaret för studieplanerna på skolledningen. Arbetsdelningen är oklar, vilket troligtvis beror på att granskningsarbetet kräver kunskaper som skiljer sig från lärarnas övriga arbetsuppgifter och att läraren likt flera av sina kollegor saknar dessa kunskaper och därför måste be rektor om hjälp. Rektor är enligt skollagen ytterst ansvarig för elevernas studieplaner och kan heller inte avstå från granskningsarbetet. Felaktiga studieplaner ger upphov till stör-

[72] Eleverna kan läsa många olika modersmål. Bergsgymnasiet köper in lärartjänsten separat och undervisningen sker utanför skolans verksamhet.

ningar och påverkar märkbart såväl enskilda elevers utbildningsgångar, som organiseringen av skolverksamheten och lärarnas undervisningsarbete.

Om lärarna avstår från att kontrollera mentorselevernas studieplaner förlorar de kontrollen över elevernas utbildningsgångar. Oupptäckta felaktiga val kan i sin tur skapa felaktigheter i schemat, vilket så snart de upptäcks riskerar förändra förutsättningarna för lärararbetet. Brist på kunskaper om mentorselevernas individuella studieplaner gör också att lärarna inte heller kan samtala med mentorseleverna om deras val och utbildningsgångar under de individuella utvecklingssamtalen.

Ytterligare andra osäkerheter i elevernas utbildningsgångar och studiesituationer har istället drag av mer social karaktär. Vid några mentorstidstillfällen leder lärarna exempelvis värderingsövningar med mentorseleverna:

> Det är ganska hög ljudvolym i det långsmala klassrummet. Lärarna försöker lugna eleverna som består av två mentorsgrupper, som tillsammans utgör en klass. Lärarna skriver på tavlan: Vad är respekt för dig? Vilka tre ledord belyser vår klass? Lärarna säger att de har upplevt att det är grupperingar i klassen och att mentorseleverna inte har ett schysst tilltal mot varandra. De uppmanar eleverna att lära sig att hälsa på varandra i vardagen och motiverar detta med att det är viktigt att träna sociala situationer inför framtiden, eftersom de måste kunna vara trevliga och ha en ”schysst attityd” för att kunna få ett arbete. En av lärarna poängterar att alla måste kunna känna sig trygga i skolan. Därefter delar de in mentorseleverna i grupper och låter dem diskutera frågorna och efter en stund får grupperna redovisa för varandra. Eleverna är livliga och någon ropar ”vår klass är bäst och det är ingen som ska mopsa mot oss”. Tiden rinner ut. Klassen hinner inte enas om några gemensamma ledord. En elev tar på jackan och går ut och successivt löses rummet upp. (Fältanteckning L6 och L7)

Lärarna försöker få mentorseleverna att fundera över hur de är mot varandra i gruppen och över den personliga delaktigheten i klassens problem. Lärarna uttrycker att klassen har problem och att det finns risk för att några av mentorseleverna inte vill fortsätta i skolverksamheten på grund av vantrivsel. I syfte att förhindra detta försöker de få samtliga elever att reflektera över attityder och uppförande. Övningarna har ett fostrande syfte och belyser samtidigt hur mentorsarbetet bidrar till att upprätthålla den erbjudna undervisningen i skolverksamheten.[73]

[73] Valmöjligheterna för Bergsgymnasiet elever är i jämförelse med Dalsgymnasiets betydligt färre, vilket gör att förutsättningar att genom mentorsarbetet komplettera det som tar form i ämnesundervisningsgemenskaperna framstår som större för lärarna på skolan.

Utvecklingssamtal

En gång per termin genomför lärarna individuella utvecklingssamtal med mentorseleverna och deras vårdnadshavare.[74] Då förväntas de med hjälp av Superadmin och de individuella studieplanerna följa upp elevernas val av kurser, deras studiesociala situationer och utbildningsgångar. Lärarna får hjälp av skolledningen med att förbereda samtalen:

> L9: Ja vi får ju utskickat ett batteri med frågor som vi ska ställa. [...] Det handlar om att fokusera på temana: elevens studieresultat, elevens ja hur de upplever miljön i skolan eller i klassen, kontakten med lärare och övrig personal etc. Hur det funkar och det så kallade livspusslet. Hur det går ihop med studierna. Man har de här temana och så kör man. Det blir ju som det blir. Det beror ju på eleverna.

Skolledningen mailar instruktioner i form av ett stödmaterial som lärarna kan använda vid utvecklingssamtalen. Merparten av lärarna nämner stödmaterialets, studieplanernas och Superadmins betydelser i samtalen, men de poängterar att samtalen blir olika beroende på vem mentorseleven är och vilka problem som eleven bär med sig:

> L10: Då [på utvecklingssamtalen] gör man den här genomgången och tittar på alla betyg och så. Det blir ju väldigt synligt om det är fel. Det var en elev till exempel där det såg jättekonstigt ut. Hon hade inte med sig några betyg alls i oktober. Men det var bara så att de inte hade rapporterat in dem från förra skolan, så det löste sig jättebra.

Läraren följer upp mentorselevernas utbildningsgångar och lokaliserar eventuella problem. Tillsammans med mentorseleven och eventuell vårdnadshavare genomlyses elevens utbildningsgång med studieplanen som stöd och läraren kontrollerar elevens upplevelser av studieresultaten och skolsituationen. Samtalen handlar inte bara om elevernas val och byten av kurser:

> L5: Det handlar oftast om ledighet och deras kurser. Vad de ska läsa och om de klarar av att läsa vissa kurser. Sen återkommer det ofta att de är stressade, att de inte hinner med och att det är för hög arbetsbelastning. Det är också en diskussion eller det är ett samtal som förs ganska ofta på mentorstiden och på utvecklingssamtalen.

Förutom att följa upp elevernas utbildningsgångar bidrar utvecklingssamtalen med information om hur mentorseleverna upplever den sociala studie-

[74] Vårdnadshavare deltar om eleven är under arton år.

situationen. Ibland framkommer uppgifter som lärarna förväntas följa upp eller vidarebefordra till elevhälsan eller någon annan inom verksamheten. Det betyder att lärarnas arbete med vissa mentorselever växer och gör ytterligare anspråk på lärarens/mentorns arbetstid. Mentorselever som har svårigheter att följa den förväntade utbildningsgången bidrar till ytterligare möten för läraren, med exempelvis vårdnadshavare, skolledning, kollegor eller elevhälsa. De flesta elever på Bergsgymnasiet behöver emellertid inte detta stöd.

Däremot växer mentorsarbetet i samband med de terminsvis återkommande utvecklingssamtalen, eftersom samtalen ska för- och efterarbetas:

> L1: Speciellt när det är utvecklingssamtal blir det mycket press. Du måste strukturera studieresultaten för varje elev och hur det funkar socialt. Du måste ha mycket material att stödja dig på och du måste återkoppla vad som hänt sedan förra samtalet. Det är mycket förarbete, också samtalet, också efterarbetet.

Inför utvecklingssamtalen kräver mentorsarbetet tid och lärarna får svårt att fördela tiden mellan mentorsarbete och övriga arbetsuppgifter, eftersom arbetet i samband med utvecklingssamtalen ”läggs ovanpå”.

De flesta lärare på Bergsgymnasiet dokumenterar de individuella utvecklingssamtalen. De uttrycker inte samma återhållsamhet om *vad* som ska dokumenteras som lärarna på Dalsgymnasiet. Eftersom Superadmin ständigt distribuerar information om elevernas studieresultat och utbildningsgångar framhåller lärarna att dokumentationen av utvecklingssamtalen görs för att inte glömma vad som sägs:

> L4: På utvecklingssamtalen brukar jag skriva i ett vanligt worddokument. Jag är lite rädd att jag ska glömma någonting, så det brukar jag göra. Det [dokumentationen] är ju ja, men saker som avviker eller ja saker som är viktiga att man lyfter fram. Om någon elev har sett att någon i klassen far illa eller har reagerat på någonting. Då skriver jag ner det. Men generella saker som kommer upp och som indikerar att allt är bra, det skriver jag inte. Så det är inte så att jag frenetiskt dokumenterar.

Under samtalet noterar och dokumenterar läraren olika avvikelser som indikerar eventuella problem i verksamheten. Noteringarna hjälper lärarna att få kontroll över mentorsarbetet och peka ut störningar som läraren genom mentorsarbetet förväntas åtgärda tillsammans med övriga deltagare i verksamheten. Dokumentationen visar hur utvecklingssamtalen följer upp mentorselevernas utbildningsgångar och skolverksamheten som helhet, samt hur utvecklingssamtalen bidrar med nya uppgifter för lärarna som mentorer. En

sådan uppgift är att ingå muntliga överenskommelser om åtgärder och ge stöd till de mentorselever som på något sätt avviker från sina planerade utbildningsgångar.

Elevsamtal

Samtliga lärare jag följer på Bergsgymnasiet genomför löpande individuella samtal med sina mentorselever. Arbetet genomförs parallellt med lärarens i övrigt grupporienterade och grupporganiserade undervisnings- och mentorsarbete. Elevsamtalen handlar om olika saker. De flesta kan liknas vid avstämningar eller felsökningar, medan andra handlar om att läraren studieplanerar tillsammans med mentorseleven eller lyssnar på elevens mer omsorgsrelaterade problem, såsom stress- eller mobbingupplevelser. Samtalen gör anspråk på lärarnas arbetstid och ger upphov till störningar i lärararbetet, samtidigt som de förväntas bidra till att minska osäkerheter och störningar i skolverksamheten. Elevsamtalen har ingen på förhand bestämd struktur, utan avgörs mer eller mindre av vem lärarna möter:

> L2: Nej, men det blir väl att man ska försöka läsa av eleverna, att försöka se igenom, att försöka se deras studiesituation och ha någon typ av helhetsuppfattning. Att se om den här eleven trivs. Fungerar den här eleven? Vad är det som eventuellt skulle behöva göras? Jag tycker det behövs en hel del erfarenhet för att göra det.

Genom elevsamtalen kontrollerar lärarna mentorselevernas studiesituationer och med utgångspunkt i vad som framkommer initierar de ett eventuellt åtgärdsarbete för att säkerställa att studiesituationen svarar upp mot elevens önskemål och behov.

Lärarna förväntas, på liknande sätt som på Dalsgymnasiet, genomföra uppgiften utöver de andra tidsstrukturerade arbetsuppgifterna, såsom att undervisa, delta på skolans olika arbetsmöten samt administrera och kontrollera de sexton mentorselevernas utbildningsgångar. De återkopplar och följer upp de mentorselever som av olika anledningar har studiesituationer eller utbildningsgångar som av skolverksamheten etiketterats som avvikande/ avvikelser. Lärarna har fler kontakter och samtalar oftare med de här mentorseleverna än med deras kamrater:

> L3: Vissa elever man har kanske har någon viss problematik, som jag har en elev som har läs- och skriv och en som har svårt med tidsplanering och sådär. Då har man samtal dels för att återkoppla ”Har du varit hos

> skolsköterskan? Har de pratat med dig? Vad sa de?" och sådär. Man gör snabba avstämningar för att kolla av att rätt personer har kontaktats.

Läraren visar intresse och lyssnar på mentorselevens upplevelser av kontakterna med elevhälsan, samtidigt som läraren själv också genomför korta avstämningar med elevhälsan och med kollegorna för att förhöra sig om hur det går för eleven. Avstämningarna tar mer eller mindre tid beroende på hur många mentorselever som har problem och beroende på omfattningen av respektive mentorselevs svårigheter. Arbetet är oförutsägbart.

Elevsamtalen handlar inte bara om inlärningsproblematik, utan också om psykosocial ohälsa. Flera mentorselever vänder sig till mentorerna/lärarna för att samtala om upplevd stress och frustration:

> L1: Ja förra året hade jag jättemånga [samtal]. Det handlar om att de [mentorseleverna] inte kan få ihop tiden, det handlar om att de [mentorseleverna] kanske inte förstår vissa lärare […] Ja, de vill bara att man ska lyssna.

Samtal om elevernas upplevda stress återkommer nästan dagligen under fältarbetet. Både lärare, elevhälsa, skolledning och elever talar om elevernas stressupplevelser. Eleverna uttrycker vid flera tillfällen att arbetsbelastningen är för hög, men skolverksamheten förmår inte att förändra den. Undervisningsgemenskaperna visar sig vara svåra att förändra. I intervjusamtalen beskriver lärarna att många samtal med mentorseleverna handlar om att försöka hantera eller minska elevernas stressupplevelser till följd av undervisningen eller om att vidarebefordra stressade mentorselever till samtal med skolans kurator eller skolsköterska.[75] Elevsamtalen om stress förväntas bidra till att hantera osäkerheterna i undervisningsgemenskaperna och i verksamhetens organisering, genom att förhindra och säkerställa att eleverna avstår från att byta kurser eller avbryta studierna i skolverksamheten. Stress visar sig vara något som eleverna inom skolverksamheten förr eller senare måste lära sig att förhålla sig till. En lärare förklarar:

---

[75] Lärarna berättar att några av skolans "högpresterande elever" av olika anledningar har särskilda handlingsplaner som föreskriver att de läser på deltid med förlängd studietid, för att minska risken för överbelastning och stressrelaterad psykosocial ohälsa. Lärarna förklarar att eleverna presterar höga betyg, men att de på grund av stressrelaterade problem inte klarar av att läsa gymnasieutbildningen på tre år. Det är intressant att dessa elever ändå beskrivs som "högpresterande", eftersom det betyder att kriterierna för att vara en "högpresterande" elev på Bergsgymnasiet inte innefattas av att genomföra utbildningen på utsatt tid. Istället relaterar "höga prestationer" snarare till elevens kunskaper och betyg i förhållande till ett specifikt ämnesinnehåll.

> L12: Jag försöker prata med eleverna om att få en balans mellan planering för framtiden och perioden som är nu. De är precis i början av en lång period för en elev som är högpresterande. Det försöker jag prata med dem om och det gör jag framförallt med mina mentorselever i 95 procent av fallen. […] För jag menar vi har ganska mycket elever som har den personligheten att lyckas hela tiden. Men att lyckas handlar till viss del också om att pressa sig ganska hårt för att lyckas.

Stress kommer med kraven på höga prestationer och goda resultat. Stress är inget nytt i utbildningssammanhang, men medlen för att förebygga och motverka stress framstår ha förändrat form. På Bergsgymnasiet samtalar lärarna med de mentorselever som uppfattar stress som påfrestande och lär dem ”att lära sig själva” att förhålla sig till problemen. Samtalen handlar sällan om att förändra förutsättningarna och kravsituationerna, utan om att mentorseleven själv ska förändra sin uppfattning av situationen. Mentorsarbetet upprätthåller den erbjudna undervisningen och säkerställer att eleven följer den planerade individuella utbildningsgången och fullföljer utbildningen. Genom samtalen hanterar lärarna de störningar som undervisningsarbetet genererar i verksamheten.

Elevsamtalen handlar också om att säkerställa att elevernas studiesituationer svarar upp mot elevernas önskemål och behov. En del lärare ställer sig emellertid tveksamma till delar av vad som avhandlas i elevsamtalen och till de arbetsuppgifter som tillkommer genom dem:

> L5: Nej men jag hade en sådan incident nu i höstas. Det var en tjej i vår klass som är väldigt utanför. Hon var i en grupp först och sen upptäckte jag att hon satt helt själv. Jag frågade henne om hon ville sitta själv och sådär. Då började hon gråta […] Då kontaktade jag kuratorn och sa, för hon är väldigt duktig i samtal, att jag behöver hjälp. För jag kände nog lite grann att de här är nog inte, eller jag tycker egentligen att de här inte ingår i min roll som mentor […]. Men frågan är, ja jag känner verkligen att, är det verkligen min uppgift att sitta i ett sådant samtal i en sådan grupp?

Läraren framhåller att det finns gränser för mentorsarbetet och säger att det finns andra yrkesgrupper på skolan som har bättre redskap och kompetens för att medla och lösa problemen. Trots liknande invändningar från flera lärare pekar analysen emellertid på att den här typen av problem upptar delar av lärarnas arbetstid och att de återkommer i mentorsarbetet. Arbetsdelningen inom verksamheten är oklar och gränserna för mentorsarbetet otydliga:

> L9: Vad vårt uppdrag som mentor handlar om är att hjälpa eleven med sina studier [...] Det är det som är problemet med den här eleven som är ensam.

> Hur långt sträcker sig mitt uppdrag. Ska jag vara mäklare? Ska jag se till att hon hittar vänner och kamrater eller handlar det om att se till så att det inte förekommer mobbing eller medveten utstötning eller isolering?

Samma lärare fortsätter:

> L9: Men det är inte så att mentorskapet är oviktigt, för då hade jag inte lagt ner den tiden jag gör på det. […] Men när vi har den här eleven som känner sig ensam och också är ensam då vet man inte. Det finns ju ingen quickfix där alla blir jätteglada. Utan det är ett underliggande problem som är så komplext och som också gör att jag inte blev psykolog. Ja, jag vet inte om det spelar någon roll kanske.

När den erbjudna studiesituationen orsakar problem för mentorseleven har verksamheten svårt att hantera elevens förväntningar och behov. Läraren saknar i det här fallet redskap och idéer om lösningar på problemen och framhåller att uppgiften inte tillhör mentorsarbetet. Det visar sig finnas gränser för vad som är möjligt att förverkliga genom arbetet och ibland har lärarna svårare att säkerställa och ordna så att alla mentorselever följer sina planerade utbildningsgångar och fullföljer studierna inom skolverksamheten.

Även när lärarna bokar elevsamtal för att studieplanera tillsammans med mentorseleverna är det osäkert om samtalen får planerad verkan. En del mentorselever avstår från den hjälp som lärarna erbjuder, vilket leder till att den uppkomna störningen i verksamheten inte kan kontrolleras:

> L10: Vi har bestämt tid också kommer han inte och då blir det ju inte så mycket. […] Det är ju hemskt att man tänker att han inte ska komma, men tyvärr är det så att han håller på att glida här ifrån tror jag. Det är tråkigt men ja.

Eleven har både åtgärdsplan och löpande kontakter med elevhälsan, men när eleven inte själv visar något intresse framstår det som att läraren släpper arbetsuppgiften. Vid de flesta tillfällen då eleverna uteblir från avtalade möten under fältarbetet ägnar lärarna istället tiden åt att planera kommande lektioner. De bokar de extra elevsamtalen med mentorseleverna, men har samtidigt ett alternativt arbete att ta till:

> L5: Nej det är inte många [elever som behöver studieplaneras]. Det är en som jag har nu, men hon vill inte själv. Det är mamman som vill att jag ska göra det. Men hon vill ju inte själv och då är hon ju inte mottaglig för att lägga tid på det. Jag kan ha lite samtal med henne och vi kan prata om olika saker också försöker jag lirka lite grann. Men jag sätter ju inte mig och gör en stor planering över hur jag ska hjälpa henne.

Det är svårt att säkerställa mentorselevens utbildningsgång om eleven inte vill, vilket också gör att läraren avstår från att förbereda samtalet. De uteblivna samtalen får konsekvenser för lärararbetet och verksamheten, eftersom elevernas agerande hindrar lärarna från att studieplanera med eleverna. Situationerna visar att extra elevsamtal som redskap för att åtgärda svårare problem inte alltid får avsedd effekt. Istället riskerar elevernas ovilja i förlängningen leda till att de avbryter gymnasiestudierna inom verksamheten. Lärarna, som förväntas genomföra arbetet parallellt med undervisningsarbetet, får svårt att rå på mentorselevernas motstånd. Mentorseleven har makten över situationen och därmed får läraren avvakta. De extra elevsamtalen genomförs utöver löpande mentors- och undervisningsarbete. Samma förutsättningar gäller också för mentorseleverna.

Den grupporienterade organiseringen av undervisningen är statisk och fyller såväl elevernas som lärarnas arbetstimmar. Motsatt genomsyras de individorienterade studieplanerande elevsamtalen som framträder i mentorsarbetet av flexibilitet. Störningarna som följer av de olika typerna av organisering har verksamheten och lärarna svårt att lösa. Samma lärare som ovan ägnade exempelvis en dryg timme åt att hjälpa en annan mentorselev som var frånvarande på grund av sjukdom. Läraren gick runt på skolan och samlade in läxuppgifter och undervisningsmaterial från kollegorna i elevens samtliga undervisningsämnen. Elevens vårdnadshavare hade sökt upp läraren, eftersom den information som mentorseleven efterfrågade saknades på Superadmin. Det innebar att läraren tvingades söka upp elevens undervisande lärare, eftersom flera av dem inte hade lagt kursuppgifterna på skolans datanätverk Superadmin. Under tiden väntade föräldern i lärarens arbetsrum och lärarens tid för lektionsförberedelser fick skjutas fram.

Vid flera tillfällen under fältarbetet blir också elevsamtal mellan lärare och mentorselever avbrutna, eftersom både mentorseleverna och lärarna måste skynda till andra aktiviteter. Lärarnas mentorsarbete hamnar i konflikt med det i övrigt grupporganiserade lärararbetet. Störningarna mellan de olika typerna av organisering har verksamheten och lärarna svårt att lösa och därför återupprepas de avbrutna samtalen med mentorseleverna. På samma sätt som på Dalsgymnasiet försätts lärarna på Bergsgymnasiet upprepade gånger i olösbara situationer när tiden för mentorsarbetet förändrar lärararbetets arbetsdelning och tidsstrukturering.

Informella möten

På Bergsgymnasiet samtalar lärare, elevhälsa och skolledning dagligen om eleverna i korridorer, via mail och i lunchrummet. De försöker utarbeta lösningar på de störningar som uppkommer till följd av avvikelser i mentorselevernas utbildningsgångar och studiesituationer. De informella mötena handlar därför inte om alla mentorselevers utbildningsgångar och studiesituationer, utan om de elever som av olika anledningar pekats ut av verksamheten eller som på eget initiativ efterfrågat stöd och hjälp. Följande fältanteckning ger en bild av de informella mötena:

> Läraren (L3) sitter i arbetsrummet och förbereder en lektion. Mentorskollegan som hen delar klass med kommer in och hämtar en ”lånelärobok” till en av sina mentorselever. Kollegan har lektion och de byter kort information om en mentorselev, som de uttrycker mår ganska dåligt. Kollegan förhör sig om eleven varit på lärarens lektioner och hur hen uppfört sig där. Läraren berättar. De konstaterar att arbetet med mentorseleven är svårt, men att de senare ska lyfta frågan med övriga inblandade lärare. (Fältanteckning L3)

Det informella mötet liknar en avstämning där läraren kontrollerar eller felsöker mentorselevens utbildningsgång vid sidan om den resultatrapportering om eleven som finns i Superadmin. Jag får veta att elevhälsan och elevens vårdnadshavare är inkopplade för att lösa problemen för den ovan beskrivna mentorseleven. Tillsammans försöker de utarbeta fungerande individuella lösningar för eleven som i detta fall visar sig sakna egentliga studiesvårigheter, men som vid upprepade tillfällen väljer att avvika/frånvara från lektionerna.

Verksamhetens fokus på individualisering och extra stöd visar sig vara tydligt uttalat. Vid terminsstart det läsår som fältarbetet genomfördes hade lärarna fått fortbildning om elever i behov av särskilt stöd:

> L3: När vi började det här läsåret så var psykologen här. Hon pratade om panikångest för det har vi elever som har. Hon pratade även om, ja specialpedagogen pratade lite om dyslexi och sådär, och sådant är ju oerhört värdefullt. Att kunna se signalerna liksom.

Lärarna utbildas om ungdomar som har psykiska problem och olika neuropsykiatriska diagnoser. De framhåller att kunskaperna gör det lättare att ”avkoda” dessa elever för att därefter kunna säkerställa och ordna så att eleverna erbjuds ”rätt stödåtgärder”. Under fältarbetet möter jag flera elever som etiketterats med neuropsykiatriska diagnoser. Några av dem har särskilda

lösningar i och framförallt utanför undervisningsgemenskaperna. De är emellertid inte i majoritet på skolan. En lärare uttrycker följande när hen talar om svårigheterna med mentorsarbetet:

> L6: Hur förklarar man för en förälder att jag vet att ditt barn är, ja hon, det är många saker som inte fungerar och det verkar bero på att hon ligger mer åt det autistiska hållet än normaleleven. Inte för att det förändrar något, men hur säger man det till en förälder. Det är klart att man inte vill se sådana saker, det är jättesvårt.

Uttalandet belyser hur medicinska neuropsykiatriska diagnoser och kännedom om dem är en del i skolans verksamhet och något som förknippas med mentorsarbetet. Kunskaper om dessa diagnoser betraktas kunna förbättra lärarnas förmåga att avkoda och kategorisera mentorseleverna. Lärarna kategoriserar eleverna för att kunna erbjuda dem individuellt stöd så att de kan återgå till den reguljära undervisningen. I den reguljära undervisningen riskerar några av dessa elever samtidigt att sorteras ut genom lärarnas betygs- och bedömningsarbete.

Lärararbetet riskerar att bli motsägelsefullt. Mentorsarbete och undervisningsarbete pågår parallellt och har olika innehåll. Lärarna arbetar både som mentorer och som undervisande lärare och för att komplettera mentorsarbetet genomförs också klassittningar en gång per termin.

Klassittningar

För att kunna erbjuda ”rätt stöd” och för att identifiera de elever som har avvikande utbildningsgångar och studiesituationer och är i behov av stöd genomför lärarna också formaliserade möten i form av klassittningar eller klasskonferenser tillsammans med elevhälsan. En gång per termin träffas elevhälsan, mentorerna (lärarna) och klassens undervisande lärare. Det är mentorerna/lärarna som är mötesledare och samtalen handlar om de elever som har särskilda behov och om hur klassen fungerar socialt. Klassittningarna visade sig vara strukturerade:

> Klassittningen börjar med att skolsköterskan poängterar att mötet har två syften; tala om de elever som har särskilda behov och om hur klassen fungerar socialt. Därefter tar de lärare som är mentorer (L5+L11) för klassen över ledningen och tydliggör att de har några elever de vill tala om. En elev beskrivs ha panikångest och frånvaro. Lärarna informerar om att de har haft möte med vårdnadshavarna, att det har upprättats ett åtgärdsprogram och att mentorseleven planerats få en fyraårig utbildningstid. Skol-

> sköterskan informerar om hur samtliga lärare ska agera när det uppstår problem och på vilket sätt som elevhälsan snabbt kan kontaktas vid behov. Nästa elev som mentorerna lyfter fram har viss frånvaro och de informerar om att eleven har kontakt med kurator. Därefter berättar de om en elev som beskrivs vara i läs- och skrivsvårigheter och att de inväntar information om en neuropsykiatrisk diagnos. Slutligen så är det en elev som förklaras ha ADHD.
>
> Under genomgången lyssnar övriga lärare och kommer med korta frågor. Den ena mentorn avslutar med att fråga om det är några fler funderingar kring de elever som är i särskilda behov. Då lyfter en lärare fram en annan elev som hen upplever vara ”lite utfryst”. Mentorn bekräftar att så är fallet och att eleven erbjudits kuratorkontakt. Skolsköterskan undrar om det är någon mer fråga på individnivå och en lärare uttrycker oro för ytterligare en elev som hen upplever gör mycket annat som inte gynnar skolarbetet. De kommer överens om att mentorn ska ta upp detta på det kommande utvecklingssamtalet.
>
> Sedan följer en beskrivning av klassen som helhet. Samtliga lärare engageras i samtalet och får säga sin mening. Mötet kommer fram till att klassen är ojämn, har mycket energi och att det finns tydliga grupperingar. Någon lärare framhåller att de borde arbeta med att bryta vissa grupper och efter en stunds diskuterande kommer de fram till att de i fortsättningen inte ska tillåta eleverna att välja grupper i skolarbetet. Mötet avslutas med att deltagarna hoppas att klassklimatet blir bättre efter utvecklingssamtalen och mentorerna uppmanas arbeta med värderingsövningar på mentorstiden. (Fältanteckning L5 och L11)

Klassittningarna visar sig fokusera elevernas sociala interaktion och de elever som är i behov av särskilt stöd. Samtalen berör elevernas sociala situation och vid få tillfällen diskuteras elevresultat, men då det inträffar avbryts diskussionerna med hänvisning till att informationen finns tillgänglig i Superadmin. Klassittningarna synliggör det mentorsarbete som genomförs för elever som förväntar sig eller är i behov av stöd utanför undervisningsgemenskaperna. De flesta klasser har fyra eller fem elever i behov av särskilt stöd och endast två klasser saknar dessa elever. Den vanligaste förekommande problematiken på klassittningarna berör elevers psykosociala problem som ofta kopplades till elevens prestationsångest, ätstörningar, psykiska problem eller till någon neuropsykiatrisk diagnos.

Klassittningarna belyser hur lärarna och elevhälsan kategoriserar eleverna på ett annat sätt än vad som görs i undervisningsgemenskaperna i förhållande till elevernas studieprestationer. Samtalshandlingarna berör inte elevernas studieresultat utan deras avvikelser från de studiesituationer och under-

visningsgemenskaper som verksamheten erbjuder. De handlar om elevens sociala förmågor och allmäntillstånd. Under intervjusamtalen beskriver flera lärare innehållet och gränserna för detta mentorsarbete som relativt oklara. Analysen pekar på att den genom klassittningen utpekade mentorseleven erbjuds åtgärder som syftar till att eleven följer sin planerade utbildningsgång och fullföljer utbildningen inom skolverksamheten. Uppdraget är emellertid svårgenomförbart, eftersom verksamheten i övrigt är grupporienterad och grupporganiserad, elevhälsans resurser begränsade och huvuddelen av lärarnas arbete tidsstruktureras efter undervisningsarbetet.

Dokumentation eller muntliga överenskommelser

Det åtgärdsarbete som följer när lärarna har identifierat en mentorselev som avviker från den planerade utbildningsgången på grund av kursbyten, frånvaro eller studiesvårigheter ska enligt Bergsgymnasiets lokala riktlinjer dokumenteras. Lärarna ska i samråd med mentorseleven upprätta en skriftlig handlingsplan och vid större problem en skriftlig åtgärdsplan (åtgärdsprogram) i samråd med elevhälsan. Det är emellertid inte vanligt förekommande, utan de flesta åtgärder bygger istället på muntliga överenskommelser mellan lärarna och mentorseleverna.

Endast ett fåtal mentorselever har skriftligt dokumenterade åtgärdsplaner och de lärare som upprättat skriftliga handlings- eller åtgärdsplaner beskriver att de formulerat stödåtgärderna med eller utan hjälp från elevhälsan. En lärare beskriver arbetet med åtgärdsprogram:

> L6: Det finns en mall som man följer. Så det har jag gjort och sen har jag gått igenom den med specialpedagogen lite grann […] det är svårt. Det är jättesvårt att formulera sig. Vad det är, men man ska ändå skriva elevens styrkor och svagheter och utvecklingsområden och sådana här saker då. Hur det är och vad man ska göra och hur vi ska göra det. Så egentligen, så är det inte, men det är svårt, att veta exakt hur man ska skriva.

En mall används för att skriva åtgärdsprogrammet för den aktuelle mentorseleven. Arbetet framställs som svårt, samtidigt som läraren framhåller att mallen är tydlig. I åtgärdsprogrammet ska läraren beskriva mentorselevens studiesituation på ett annat sätt än vad som görs i ämnesundervisningsarbetet. I åtgärdsplanen handlar det om att i generella termer uttrycka elevens studiesituation och beskriva de åtgärder som syftar till att eleven ska fullfölja gymnasieutbildningen och följa den undervisning som skolan erbjuder. Här fram-

tonar en annan sorts beskrivning av eleven än den som förekommer i ämnesundervisningsarbetet. Det handlar om eleven som behöver individuellt stöd i och utanför undervisningsgemenskaperna för att genomföra den utbildning som skolan erbjuder inom undervisningsgemenskaperna.

De flesta lärare framhåller emellertid att de inte vill lägga tid på och utarbeta skriftliga individuella åtgärder för enskilda mentorselever. De argumenterar för att de elever som har åtgärdsplaner många gånger inte fullföljer och genomför de åtgärder som de tillsammans har beslutat. Lärarna uttrycker motvilja mot det skriftliga arbetet och skrivandet av handlings- och åtgärdsplaner:

> L5: Vi har nog egentligen väldigt få [elever] som det skrivs [åtgärdsprogram] om. Sen så har jag säkert någon som det skulle behöva skrivas om, men de går ju i ettan så det har ju bara gått en termin. Men jag vet att jag har några som har några diagnoser, men än så länge så har det funkat väldigt bra. Jag har en som har ADHD och han medicinerar och när vi pratade om det på mentorssamtalet så tyckte han inte att det var något bekymmer eller något sådant ännu. Och då behöver man ju inte skriva någonting, men jag tänker att det nog kan dyka upp.

Läraren i citatet visar kluvenhet inför dokumentationsarbetet och påtalar att en åtgärdsplan troligtvis behöver skrivas, men avvaktar och inväntar det tillfälle då mentorseleven inte lyckas leva upp till skolans normer och krav. Annorlunda uttryckt inväntar läraren det tillfälle då mentorseleven som individ inte längre lyckas anpassa sig till den inom verksamheten erbjudna grupporganiserade undervisningens krav. De få åtgärdsplaner som skrivs tydliggör att lärarnas mentorsarbete och undervisningsarbete har olika innehåll.

Sammanfattning

I mentorsarbetet på Bergsgymnasiet *överblickar, kontrollerar, administrerar* och *säkerställer* lärarna sexton mentorselevers utbildningsgångar, studiesituationer, val och eventuella kursbyten. Liksom lärarna på Dalsgymnasiet genomför de arbetet tillsammans med övriga deltagare i skolverksamheten. Arbetet görs med hjälp av *Superadmin, mentorstider, utvecklingssamtal, elevsamtal samt formaliserade och informella möten*. I lärarnas handlingar manifesteras, liksom i mentorsarbetet på Dalsgymnasiet, många motsättningar. Störningar uppträder när lärarna:

- administrerar och kontrollerar mentorselevernas individuella utbildningsgångar och försöker koppla samman dem med de undervisningsgrupper

som erbjuds. Störningar uppträder när elevernas studieplaner är felaktiga. Det kan exempelvis orsakas av kursbyten eller skolbyten.
- övervakar och försöker säkerställa att mentorseleverna fullföljer sina individuella utbildningsgångar inom de undervisningsgemenskaper som Bergsgymnasiet erbjuder. På samma sätt som på Dalsgymnasiet uppträder störningar när lärarna arrangerar och deltar i formella och informella möten om och med de mentorelever som uteblir, vill byta kurser eller behöver stöd för att inte differentieras ut från undervisningsgemenskaperna.
- utanför undervisningsgemenskaperna erbjuder eleverna stöd, men eleverna tackar nej till dessa erbjudanden.
- försöker tillmötesgå mentorselever och vårdnadshavare som är missnöjda med vad skolverksamheten erbjuder.

Lärarnas mentorsarbete på Bergsgymnasiet är, liksom arbetet på Dalsgymnasiet, betydelsefullt för realiseringen av mentorselevernas individuella utbildningsgångar, samt för skolverksamhetens och lärararbetets organisering. På liknande sätt ställer elevernas rörlighet tillsammans med kraven på individuella utbildningsgångar också krav på både flexibilitet och ordning i verksamheten, vilket i sin tur skapar:
- oklar arbetsdelning i skolverksamheten.
- oklara eller informella regler och rutiner för arbetet med mentorseleverna.
- oklara gränser för mentorsarbetets innehåll och former.
- problem med att strukturera lärararbetstiden som helhet.
- ett växande mentorsarbete innefattande fler arbetsuppgifter och möten.

Analysen i föreliggande kapitel belyser mer konkret vad lärarna försöker förverkliga. I nästa kapitel fortsätter analysen som i nästa steg synliggör det förgivettagna kulturhistoriskt ackumulerade handlingsmönster, rutiner och redskap som finns i skolverksamheterna. Den fortsatta analysen pekar på vad som ur ett kulturhistoriskt perspektiv möjliggör respektive begränsar de handlingar som realiseras i lärararbetet.

8. MOTSÄTTNINGAR I MENTORSARBETET

Kapitel 6 och 7 belyser lärararbetet med mentorseleverna på Dals- respektive Bergsgymnasiet. I detta kapitel kommer jag att utveckla analysen av störningarna som uppträdde och begripliggöra vad lärarna på Dals- respektive Bergsgymnasiet försöker förverkliga i mentorsarbetet i relation till lärarbetets kulturhistoriska sammanhang.

Jag har valt att göra en gemensam analys av lärararbetet i de två skolorna, eftersom lärarnas handlingar och de redskap som lärarna använde i mentorsarbetet (mentorshandlingar[76]) var likartade.[77] Utgångspunkten är att de historiska avlagringar och sociala strukturer som finns i regler, gemenskaper, redskap och arbetsdelning ger de undersökta verksamhetssystemen stabilitet och tröghet, men att de på samma gång utgör källan till att systemen förändras (Engeström, 2009).

Avhandlingens utgångspunkt är att förändringar och omvandlingar av samhället och dess verksamheter drivs fram av historiskt ackumulerade strukturella spänningar eller *motsättningar* (Marx, 1846/2015). I det undersökta lärarbetet på Dals- respektive Bergsgymnasiet manifesteras dessa när lärarna med olika redskap i nuet försöker uppfylla arbetets samhälleliga motiv. Genom en kulturhistorisk analys av dessa manifestationer framkommer förklaringar till vad det är som begränsar respektive möjliggör det mentorsarbete som realiseras i de analyserade verksamhetssystemen. Analysen bidrar till att synliggöra förgivettagna handlingsmönster, rutiner och redskap som finns i skolverksamheterna, med andra ord att synliggörs lärararbetets historicitet.

Lärararbetets samhälleliga sammanhang

Störningarna i lärarnas mentorsarbete på Dals- respektive Bergsgymnasiet synliggör objektsförskjutningar som följer av *motsättningar* i lärararbetet. Orga-

[76] Jag har valt att benämna mentorshandlingarna i lärararbetet som lärarnas mentorsarbete för att underlätta textens läsbarhet.

[77] Vid de tillfällen då lärarnas handlingar på Dals- respektive Bergsgymnasiet skiljer sig åt tydliggörs detta.

niseringen av gymnasielärararbetet har över tid förskjutits från att vara relativt *stabil* till att bli *rörlig* och föränderlig. Gymnasieskolan har införlivats i *massutbildningssystemet* och förväntas dessutom erbjuda en till följd av elevernas val *individualiserad utbildning*.

Före 1990-talets reformer hade varje gymnasieprogram (linje) ett i princip på förhand bestämt innehåll. Skolorna konkurrerade inte med varandra och eleverna hade inte heller individuella utbildningsgångar. När sedan kursvalssystemet infördes år 1994 blev antalet valmöjligheter för eleverna omfattande och gymnasieskolorna fick även möjligheter att skapa lokala kurser. I samklang med den införda mål- och resultatstyrningen förväntades skolverksamheterna både profilera sig i konkurrensen mellan varandra och tillgodose de inskrivna elevernas önskemål och behov.

I den läroplan som infördes år 2011 (GY 2011) begränsades dessa möjligheter något, men eleverna väljer fortsatt individuella utbildningsgångar. Med GY 2011 infördes statliga riktlinjer som anger innehållet i olika program, inriktningar och kurser. Däremot beslutar skolverksamheterna lokalt vilka program, inriktningar och tillvalskurser de vill erbjuda eleverna.

Före 1990-talets reformer tilldelades skolorna ett bestämt antal elever och en fast läsårsbudget utifrån elevernas programval och regionalt fastställda upptagningsområden (Lundahl, 2008). Verksamheternas intäkter, organisering och antal elever baserades på centrala beslut, vilka från år till år förhöll sig förhållandevis stabila. Inte heller påverkade enskilda elevers eventuella studieavbrott verksamheterna lika direkt som dagens skolpengssystem som fördelar ekonomiska medel utifrån varje elev.

Sedan friskolereformens införande är skolornas ekonomiska anslag beroende av hur många elever som väljer att studera hos dem. Det konkurrensutsatta sammanhanget gör att verksamheterna ständigt kan förändras. Hotet om denna föränderlighet, men också reella förändringar, spelas ut i skolverksamheterna och i lärararbetet. För lärarna på Dals- respektive Bergsgymnasiet gäller det att bidra till att organisera och utföra utbildningarna på ett sätt som gör skolorna attraktiva. Ungdomar ska välja att studera i skolverksamheterna och de ska också fullfölja studierna, eftersom verksamheternas intäkter baseras på den skolpeng som eleverna bär med sig.

Före 1990-talets reformer utgick lärararbetet i stor utsträckning från en gemensam undervisningsgrupp. Eleverna på de högskoleförberedande programmen (linjerna) undervisades ett specifikt ämnesinnehåll och genomförde en på förhand fastställd utbildning. Lärararbetet strävade mot att

erbjuda eleverna en högskoleförberedande utbildning och gymnasieexamen. De elever som inte lyckades uppfylla undervisningens krav differentierades ut och fick avbryta studierna.

Lärararbetet på Dals- respektive Bergsgymnasiet strävar fortfarande mot att erbjuda eleverna högskoleförberedande utbildningar och examina. Lärarnas undervisningsarbete organiseras *fortsatt på gruppbasis*, men eleverna väljer *individuella utbildningsgångar* som i sin tur utgör basen för skolverksamheternas och lärararbetets organisering. Dessutom förväntas skolverksamheterna organiseras så att *alla elever kan fullfölja utbildningarna* utan att differentieras ut.

Den *flexibilitet* som skolverksamheterna förväntas inneha gör i kombination med *konkurrensutsättningen* lärararbetet och skolverksamheterna *föränderliga och instabila*. Därigenom har det vuxit fram behov av att övervaka, administrera, kontrollera och säkerställa elevernas individuella utbildningsgångar och studiesituationer. Lärarna på Dals- respektive Bergsgymnasiet försöker svara mot dessa behov med mentorsarbete.

Förgivettagna handlingsmönster och rutiner

Lärarna på Dals- respektive Bergsgymnasiet försöker med mentorsarbete förverkliga individualiserade utbildningsgångar för varje elev. De försöker inkludera respektive mentorselev i de grupporganiserade undervisningsgemenskaperna, som i förhållande till tidigare i historien innefattar mer heterogena elevgrupper i ett massutbildningssystem inom vilket alla elever är rörliga. Lärarna sammankopplar mentorselevernas val med de undervisningsgrupper som erbjuds. De försöker realisera mentorselevernas valfrihet och samtidigt försäkra sig om att eleverna fullföljer studierna inom respektive skolverksamhet. Lärarna genomför formella och informella möten med och om eleverna för att försöka säkerställa att eleverna får den hjälp och det stöd som de behöver. De försöker på den konkurrensutsatta skolmarknaden skapa en skolverksamhet som erbjuder eleverna såväl högt bruks- som bytesvärde.[78]

Mentorsarbetet är emellertid svårgenomförbart och tidskonsumerande, eftersom skolverksamheterna och lärararbetet innefattas av en kulturhistorisk stabilitet och tröghet som begränsar lärarnas handlingar. Lärarna gör

[78] Gymnasieutbildningen har ett bruksvärde för eleven som individ och för samhället. Utbildningen ska ge eleven kunskaper och för samhället i stort ska den bidra till att producera demokratiska, livslångt lärande, anställningsbara medborgare (Dahlstedt & Olsson, 2014). Gymnasieutbildningen har också ett bytesvärde för eleven, eftersom elevens betyg och kunskaper ger hen en biljett till vidare studier och en framtida position i samhället.

omedvetet motstånd mot förändringar, vilket förgivettagna handlingsmönster och rutiner synliggör.

Att matcha elevernas önskemål med erbjuden undervisning

Flera gånger under mentorselevernas utbildningstid ägnar lärarna på Dals- respektive Bergsgymnasiet tid till att övervaka, administrera, kontrollera och säkerställa elevernas individuella utbildningsgångar. Under mentorstiden, som infördes samtidigt som det kursutformade gymnasiet år 1994, försöker lärarna säkerställa elevernas utbildningsgångar och skolverksamheternas organisering (se t.ex. s. 108 respektive s. 138). Arbetet uppfattas som tidskonsumerande och problematiskt, eftersom elevernas utbildningsgångar, som registreras i individuella studieplaner, är olika för varje elev och ständigt förändras till följd av de val och kursbyten som eleverna genomför. En del mentorselever tar utan lärarnas kännedom initiativ till kursbyten. Vissa elever har kontroll över sina individuella utbildningsgångar, medan andra ägnar dem mindre uppmärksamhet. Nödvändigheten av arbetet drivs fram av de problem som felaktiga studieplaner skapar, eftersom de destabiliserar skolverksamheternas organisering och riskerar skapa schemakaos.

Undervisningens form, där en lärare undervisar en grupp elever, har lång tradition och kan sägas vara en grundbult i lärararbetet. Gymnasieskolan har traditionellt organiserats så att varje lärare undervisar en klass under ett, två eller tre år i ett eller två skolämnen. Däremot är samhälleliga idéer om att alla elever ska ges möjligheter att välja individuella utbildningsgångar av senare datum. Denna valfrihet realiserades med gymnasiereformen år 1994 då schemaläggningen i verksamheterna istället förväntades anpassas utifrån de enskilda elevernas val av kurser (Skolverket, 1994a).[79]

Bergsgymnasiet existerade inte vid denna tid, men på Dalsgymnasiet medförde det införda kursvalssystemet att förutsättningarna för schemaläggningsarbetet förändrades helt. I jämförelse med tidigare skulle schemaläggningsarbetet lösa ett ekvationssystem med betydligt fler ingående variabler, eftersom eleverna skulle erbjudas individuella utbildningsgångar. För att kunna

[79] I den läroplan som infördes år 2011 (GY 2011) begränsades elevernas valmöjligheter. Istället skapades av Skolverket centralt utarbetade kurspaket inom respektive program, samt förslag på kurser som skolorna kan erbjuda som individuella val. Däremot kvarstår kraven på att varje elev ska ges möjlighet att välja sin individuella utbildningsgång och än idag är paletten av kurser och programinriktningar som eleverna väljer mellan under utbildningstiden omfattande.

planera, överblicka och tidsstrukturera arbetet inom skolorganisationen krävdes kraftfulla matematiska redskap i form av dataprogram.

Före år 1994 fungerade schemat på Dalsgymnasiet som grund för lärarnas tjänstefördelning och elevernas undervisning. Fördelningen av dagens timmar i olika lokaler gjordes utefter en relativt statisk ämnesstruktur och eleverna läste gymnasieutbildningar med ett på förhand bestämt innehåll (Skolöverstyrelsen, 1971). Då hade skolan en studierektor som lade schemat manuellt utifrån centralt beslutade ingångsvillkor.[80] Skolan tilldelades ett bestämt antal klasser som inte varierade särskilt mycket i antal mellan läsåren. Schemat var ett ekvationssystem med relativt få variabler som kunde planeras manuellt.

Kursvalssystemet bygger istället på att eleverna väljer olika inriktningar och individuella kurser flera gånger under utbildningstiden. För att organiseringen av skolverksamheterna och lärararbetet ska fungera måste elevernas val av kurser och programinriktningar stämma överens med de undervisningsgemenskaper som skolverksamheterna erbjuder.

Felaktigheter i elevernas individuella studieplaner riskerar att destabilisera skolverksamheternas och lärararbetets organisering och tidsstrukturering. Ett dåligt fungerande schema kan försämra skolornas attraktionskraft och ekonomi, eftersom eleverna kan välja att studera på andra skolor. Lärarnas kontroller av mentorselevernas studieplaner bidrar till att säkerställa elevernas utbildningsgångar och förebygga framtida problem i tidsstruktureringen av lärarnas undervisningsarbete. Med kontrollarbetet säkerställer lärarna skolverksamheternas organisering och bidrar till att kostnadseffektivisera undervisningsgemenskaperna.

Dals- respektive Bergsgymnasiet erbjuder samma gymnasieprogram varje läsår, men beroende på elevernas önskemål och intresse förändras skolverksamheternas kursutbud och programinriktningar. Lärarna behöver därför särskilda kunskaper för att genomföra granskningsarbetet på ett korrekt sätt. Före kursutformningens införande ansvarade och administrerade lärarna också en grupp elever i uppgiften som klassföreståndare. Exempelvis övervakade de elevernas skolgång och hälsa, förde betygskatalog och genomförde klassråd (SFS 1971:235). Däremot var detta arbete *inte* sammankopplat med skolverksamheternas schemaläggning och planering av verksamheten som helhet.

[80] Återberättat av lärare och andra yrkesverksamma som arbetat länge på skolan.

De kursutformade förhållandena gör på ett annat sätt än tidigare i historien anspråk på tid i lärararbetet. Med det tidskonsumerande kontrollarbetet försöker lärarna:

- å ena sidan reproducera den traditionella organiseringen av skolverksamheterna i undervisningsgrupper i en lokalt bestämd variant och ordning för att vara attraktiva på skolmarknaden.
- å andra sidan producera mentorselevernas individualiserade och eget valda utbildningsgångar i det individualiserade massutbildningssystemet.

Det framstår som att lärarnas handlingar förverkligar såväl samhälleliga idéer om individualiserade utbildningsgångar som idéer om marknadsstyrning av gymnasieverksamheterna. Dessutom förverkligar handlingarna det traditionella lärararbetet.

Att anpassa eleverna till den undervisning som erbjuds

I Skollagens kapitel 3 *Barn och elevers utveckling mot målen* finns allmänna bestämmelser om elevens rätt till ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd (SFS 2010:800). Bestämmelserna, som också gäller för gymnasieskolan, kompletteras med bestämmelser i gymnasieförordningen (2010:2039). Exempelvis har gymnasieelever under vissa förutsättningar rätt att få gå om en kurs, få ett individuellt anpassat program, få ett program reducerat, få förlängd undervisning, få gå i specialklass och få studiehandledning på modersmålet. Personalen har således ”...skyldighet att anmäla till rektorn om man tror att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås eller har andra svårigheter i skolsituationen” (Skolverket juridisk vägledning; 2015, s.6).

Lärarna på Dals- respektive Bergsgymnasiet har svårt att säkerställa att eleverna får den hjälp och det stöd som de enligt skollagen har rätt till. Risken för att eleverna avbryter studierna när de misslyckas med att nå de krav som ställs i undervisningsgemenskaperna är överhängande. Skolverksamheterna saknar i stor utsträckning rutiner och redskap för att kunna individualisera undervisningen, som främst utgörs av gruppbaserade kollektiva aktiviteter.

På Dalsgymnasiet finns varken planerad tid eller mötesstrukturer för samverkan kring de elever som är i behov av särskilt stöd. Dessutom går tiden som behövs för att säkerställa alla mentorselevers individuella utbildnings-

gångar och studiesituationer sällan att förutse, eftersom det i förväg är svårt att förutspå vilka elever som kommer att efterfråga stöd. Bergsgymnasiet har däremot en väl utvecklad mötesstruktur för detta arbete, men på samma sätt som på Dalsgymnasiet saknas i förväg inplanerad tid för arbetet.

När lärarna i samverkan med kollegor, vårdnadshavare, elevhälsa och skolledning försöker anpassa mentorseleverna till de undervisningsgemenskaper som skolverksamheterna erbjuder växer mentorsarbetet (se t.ex. s. 103 respektive s. 132). Det växande arbetet pekar på att de insatser som riktas till elever i behov av stöd realiseras utanför undervisningsgemenskaperna. Arbetsdelningen i lärararbetet återskapar den undervisning som av tradition erbjudits i skolformen. Det blir tydligt att samhälleliga idéer om att förverkliga gymnasieskolan som ”en skola för alla” eller en massutbildning på Dals- respektive Bergsgymnasiet begränsas till lärarnas mentorsarbete.

Lärarna har emellertid otillräckliga redskap för att säkerställa utbildningsgångarna för de mentorselever som är i behov av stöd. De försöker möta mentorselevernas behov, men i flera fall skapas situationer där mentorsarbetet ställs emot lärarnas undervisningsarbete. Liknande problem framträder i båda skolverksamheterna. Lärarna tvingas prioritera mellan två i stunder oförenliga arbetsuppgifter. De oförenliga arbetsuppgifterna manifesterar *motsättningar* i lärararbetet:

- å ena sidan reproducerar lärarna den ”traditionella” gymnasieskolan med ämnesundervisning i undervisningsgrupper, som bygger på en differentieringsform där de elever som inte klarar undervisningens krav differentieras ut.
- å andra sidan producerar de en individualiserad gymnasieutbildning som bygger på att alla elever fullföljer studierna som del i en massutbildning.

Arbetsuppgifterna är oförenliga. Lärarna på Dals- respektive Bergsgymnasiet har inte möjligheter att ensamma lösa de situationer som de ställs inför. Istället återupprepas problemen, eftersom de endast kan lösas kollektivt (Engeström, 1987/2014). Annorlunda uttryckt försöker lärarna:

- å ena sidan säkerställa att mentorseleverna i konkurrens med varandra erbjuds en utbildning med högt bytesvärde i form av ”elitelev” i det marknadsutsatta systemet.
- å andra sidan säkerställer de att eleverna får det stöd som de behöver för att fullfölja studierna inom respektive skolverksamhet, så att skolverksamheten kan behålla elevpengen.

När flera av lärarens mentorselever är i behov av stöd eller efterfrågar hjälp får läraren problem med att hantera arbetssituationen. Undervisningsarbetet följer ett i förväg planerat tidsschema, medan mentorsarbetet förväntas vara flexibelt och anpassas efter mentorselevernas behov. Det motsägelsefulla lärararbetet tidsstruktureras på två olika sätt samtidigt.

Mentorsarbetet är dubbelbottnat. Lärarna säkerställer att mentorseleverna följer den erbjudna undervisningen genom att utanför undervisningsgemenskaperna ordna flexibla lösningar så att eleverna kan följa den undervisning som erbjuds. Lärarna försöker *differentiera in* de mentorselever som *differentieras ut* från undervisningsgemenskaperna.

Att inte dokumentera mentorseleverna

Dokumentation förväntas bidra till att stärka varje elevs rättigheter och tydliggöra rektors utredningsansvar vad gäller elever i behov av särskilt stöd (Isaksson, 2009:25). Lärarna på Dals- respektive Bergsgymnasiet producerar emellertid sällan någon särskild dokumentation i mentorsarbetet (se t.ex. s. 118 respektive s. 151), trots att skolornas lokala riktlinjer i enlighet med de statliga riktlinjerna tillskriver lärarna denna uppgift. Lärarna uttrycker motvilja att dokumentera mentorseleverna och istället formas den förväntade dokumentationen om enskilda mentorselever i muntliga överenskommelser mellan lärare, elever, elevhälsa och rektor.

Dokumentation förväntas emellertid skapa rättssäkerhet både för eleven och för skolverksamheten (SFS 2010:800). På Dals-respektive Bergsgymnasiet tillskrivs dokumentation om mentorseleverna inte någon sådan betydelse, däremot dokumenterar lärarna noggrant eleverna i undervisningsarbetet. Ökade krav på dokumentation kan emellertid också ses som ett resultat av utbildningsväsendets förändrade styrning (Andreasson, m.fl., 2015; Andreasson & Dovemark, 2013). Skolverksamheterna behöver dokumentation, för att kunna övervaka och organisera arbetet inom verksamheten men också för att kunna redovisa skolverksamheten för samhället, till exempel för Skolinspektionen.

Dals- respektive Bergsgymnasiets lärare administrerar och organiserar till övervägande del mentorselevernas utbildningsgångar och studiesituationer muntligt. De övervakar vad kollegorna dokumenterar om eleverna i undervisningen och kontrollerar elevernas individuella studieplaner, eftersom

eventuella avvikelser från de individuellt valda utbildningsgångarna skapar oordning som måste hanteras. Det framstår som att avsaknaden av dokumentation i lärarnas mentorsarbete bidrar till att begränsa styrningen av lärarnas undervisningsarbete.

Skolverksamheterna ska enligt skollagen 2010:800, 3 kap. 9§ utarbeta åtgärdsprogram för de elever som ska ges särskilt stöd. Kraven på dokumenterade åtgärdsprogram infördes i gymnasieskolan år 2000 (SFS 2000:219). Skrivningarna skärptes år 2006 då det tydliggjordes att rektor är ansvarig för att det görs en utredning av de elever som är i behov av särskilt stöd och att det vid behov upprättas ett åtgärdsprogram (Skolverket, 2010:15). Några år senare år 2008 gav Skolverket också ut *Allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram* och år 2014 utkom *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*.

På Dalsgymnasiet är åtgärdsprogram i princip obefintliga. Lärarna motiverar avsaknaden av denna dokumentation med att mentorseleverna blir utsatta och att de är under utveckling. De säger att eleverna kanske inte vill bli dokumenterade i offentliga handlingar. Lärarna tydliggör att i verksamheten finns elever i behov av särskilt stöd, men framhåller att muntliga överenskommelser i mentorsarbetet, tillsammans med den dokumentation som görs inom undervisningsgemenskaperna, räcker för att hantera mentorseleverna. Normerna att inte dokumentera mentorseleverna framstår som starka. Lärarna värnar sitt undervisningsarbete genom att avstå från att dokumentera i mentorsarbetet.

Om lärarna dokumenterar mentorselevers behov av stöd följer de skollagen, gör skolverksamheten transparent och får ett redskap att använda i mentorsarbetet (jfr. Skollagen 2010:800, 3 kap. 9§). Om de istället avstår bryter de mot skollagen och försvårar mentorsarbetet. Lärarna väljer det senare, vilket samtidigt bidrar till att osäkerheten och störningarna inom verksamheten och i lärararbetet kvarstår. Störningarna synliggör att förväntningarna på lärararbetet har förändrats men att formen för lärarnas undervisningsarbete *inte* har förändrats i samma utsträckning.

På Bergsgymnasiet existerar åtgärdsprogram, men inte heller här är de vanligt förekommande. Det visar sig att de dokumenterade åtgärds- och handlingsplanerna vanligtvis saknar verkan, eftersom de bygger på att mentorseleverna vill ta emot stöd utanför undervisningsgemenskaperna. Många elever väljer bort dessa erbjudanden, troligtvis beroende på att elevsamtalen sker utöver elevens ordinarie undervisning och lärarnas ”ordinarie”

tidsstrukturerade undervisnings- och mentorsarbete. Den skriftliga dokumentation om mentorseleverna som några lärare trots allt producerar belyser att eleverna huvudsakligen erbjuds stöd utanför undervisningsgemenskaperna.

Utifrån principen om massutbildning förväntas såväl åtgärdsprogram som handlingsplaner bidra till att alla elever som behöver ges möjligheter till att få ledning, stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd för att kunna fullfölja sina utbildningar. Skolpengssystemet kan sägas ytterligare underbygga denna princip, eftersom skolpengen motiverar lärarna att minimera riskerna för att eleverna avbryter studierna. I lärarnas tveksamheter till att dokumentera mentorseleverna manifesteras *motsättningar*:

- å ena sidan har skolpengssystemet och valfriheten bidragit till att eleverna är rörliga, vilket motiverar lärarna att dokumentera och kategorisera elevernas rörelser och behov. Dokumentationen behövs för att lärarna ska kunna sätta in rätt åtgärder som gör att eleverna fullföljer utbildningen.
- å andra sidan reproducerar lärarna skolverksamheternas traditionella undervisning i undervisningsgrupperna, där de dokumenterar och kategoriserar eleverna annorlunda. I undervisningen dokumenteras eleverna i förhållande till ämneskunskaper och kunskapsutveckling.

De två olika typerna av dokumentation är motsägelsefulla och i vissa fall oförenliga. Trycket på att lärarna i den konkurrensutsatta situationen verkar göra att den ”gamla formen” av dokumentation som handlar om betyg och meritvärden prioriteras. Detta medför i sin tur samhälleliga idéer om gymnasieskolan som en individualiserad massutbildning inte realiseras i samma utsträckning. Lärarna kan emellertid inte helt undvika den nya typen av dokumentation, eftersom eleverna är rörliga.

På Dals- respektive Bergsgymnasiet har åtgärdsprogram och handlingsplaner för mentorseleverna svårt att få fäste. Detta dokumentationsarbete är tidskonsumerande och lärarna uttrycker dessutom motvilja mot att dokumentera, kategorisera och stödja eleverna utanför undervisningsgemenskaperna. Lärarna värnar undervisningsarbetet och genom att avstå från att dokumentera i mentorsarbetet försöker de behålla möjligheterna att själva bestämma över arbetets omfattning och innehåll. Inte heller behöver undervisningsarbetet förändras av enstaka elevers eventuella handlingsplaner och åtgärdsprogram. Genom att avstå från att dokumentera mentorseleverna förblir innehållet i lärarnas undervisningsarbete stabilt. Däremot konkurrerar det muntliga mentorsarbetet, som trots allt måste utföras för att skolverksam-

heternas organisering och scheman ska förbli relativt stabila, med undervisningsarbetet om lärarnas arbetstid.

Att få eleverna att trivas

Lärarna på såväl Dals- som Bergsgymnasiet genomför individuella samtal med mentorseleverna parallellt med undervisningsarbetet. Samtalen pågår ständigt i skolornas korridorer, lärararbetsrum och klassrum (se t.ex. s. 119 respektive s. 143). Lärarna stämmer av om mentorseleverna trivs och tröstar dem när de har problem. Ibland har lärarna planerat för samtalen, men vanligtvis sker de ad hoc och på elevernas initiativ.

De ad hoc-mässiga samtalen framkallar störningar i lärararbetet som manifesterar *motsättningar* mellan vad skolverksamheterna erbjuder och mentorselevernas förväntningar och behov. Elevsamtalen bryter det planerade lärararbetet, vilket ibland kan vara undervisningsarbete med andra elever. Lärarna lyssnar på mentorseleverna och försöker övertala dem att fullfölja den undervisning som skolverksamheterna erbjuder trots problem, besvikelser eller ibland missnöje med undervisningen.

Merparten av lärarna markerar att de saknar såväl tid som kunskaper om hur de ska hantera dessa situationer. Det saknas inplanerad tid för detta arbete, och det visar sig att arbetet inte heller kan fastställas i förväg. Störningarna i lärararbetet manifesterar *motsättningar* mellan nya samhälleliga behov i lärararbetet och lärararbetets historiskt förankrade arbetsdelning. Elevsamtalen synliggör mentorsarbetets oklara regler, rutiner och arbetsdelning.

Dalsgymnasiets lärare talar inte om elevsamtalen som insatser för mentorselever i behov av extra anpassningar och särskilt stöd. Lärarna på Bergsgymnasiet har andra strategier. De betonar att samtalen riktas till mentorselever i behov av olika typer av stöd. Bergsgymnasiets lärare genomför även studieplanerande samtal för att stödja de mentorselever som är på väg att lämna skolverksamheten. Elevsamtalen verkar emellertid huvudsakligen genomföras för att främja respektive skolverksamhets egen fortlevnad och organisering. Om eleverna inte är nöjda med den undervisning eller det stöd som Dals- respektive Bergsgymnasiet erbjuder kan de när som helst välja att byta skola eller avbryta studierna. När eleverna lämnar sina utbildningsplatser förlorar skolverksamheterna intäkter, vilket troligtvis motiverar lärarna att försöka få eleverna att trivas och stanna kvar. Det framstår som att lärarna

försöker svara mot de behov som uppstår i verksamheterna till följd av det konkurrensutsatta ekonomiskt styrda läget.

Lärarna försöker emellertid samtidigt svara mot de behov som följer av förväntningarna på att alla ungdomar ska påbörja och genomföra en gymnasieutbildning. De försöker med hjälp av elevsamtal kompensera undervisningens bristande förmåga att tillmötesgå alla elevers önskemål och att inkludera alla elever. Detta arbete synliggör hur Dals- respektive Bergsgymnasiets lärare med mentorsarbete återskapar det undervisningsarbete som skolverksamheterna erbjuder. Utgången av lärarnas försök att inkludera mentorseleverna är emellertid oviss.

Utbildningarna på Dals- respektive Bergsgymnasiet förväntas ge ett högt bytesvärde. Om ungdomar ska söka till skolorna och stanna kvar, måste verksamheterna erbjuda utbildningar och betyg som samtidigt ger eleverna ett högt bytesvärde, en adekvat utbildning och en behaglig studietid. För skolverksamheterna bidrar ett högt bytesvärde till ökad attraktionskraft och till att fler elever väljer att studera där.

Målet att behålla intäkten från varje elev och målet att producera skolmarknadens mest välutbildade och högpresterande elever riskerar emellertid bli motsägelsefulla:

- å ena sidan riskerar skolorna ett ekonomiskt bortfall och sämre rykte om missnöjda elever byter skola som resultat av för lågt satta betyg.
- å andra sidan förväntas skolornas utbildningar och undervisning riktas mot stabila kunskaper som håller för högskolestudier och som visar att Dals- respektive Bergsgymnasiet är ”elitskolor”.

Skolverksamheterna riskerar förlora attraktionskraft om undervisningen genomförs på en nivå där alla elever klarar studierna. Samtidigt ökar riskerna för att eleverna avbryter studierna och att skolverksamheterna förlorar intäkter när möjligheterna till individualisering, extra anpassningar och särskilt stöd är små.

Resurstilldelningssystemet med skolpeng gör att alla gymnasieverksamheter förändras i större eller mindre utsträckning, eftersom eleverna de facto byter skolor. Hotet om denna föränderlighet, men också reella förändringar, spelas ut i lärararbetet, vilket också annan forskning belyst (t.ex. Erixon Arreman & Holm, 2011; Holm & Lundström, 2011; Lundahl, 2008; Lundahl m.fl., 2014; Lundström & Holm, 2011; Lundström & Parding, 2011a, 2011b). Gymnasieskolorna är exempelvis beroende av att marknadsföra sig (jfr. Dovemark &

Holm, 2017; Harling, 2017; Harling & Dahlstedt, 2017; Lund, 2007; Frostensson, 2011). Framförallt är de beroende av hur i stunden aktuella elever, vårdnadshavare, skolledning och lärare agerar för att säkerställa skolverksamheternas fortlevnad.

På Dals- respektive Bergsgymnasiet försöker lärarna i olika utsträckning minimera riskerna för att mentorseleverna byter skolor eller avbryter studierna, men redskapen som de har att ta till är ofta otillräckliga för att åtgärda störningarna.

Redskap för individualisering?

I mentorsarbetet försöker lärarna att hantera de *motsättningar* som manifesteras mellan å ena sidan verksamheternas traditionsbundna undervisningsgemenskaper och å andra sidan förväntningar på att eleverna genomför gymnasieutbildningen med individualiserade utbildningsgångar utan att byta skola. För lärarna gäller det att säkerställa såväl skolverksamheternas organisering som deras ekonomi.

På Dalsgymnasiet tar lärarna hjälp av mentorstider, klasskonferenser, utvecklingssamtal, informella möten, elevsamtal och elevvårdskonferenser för att realisera mentorsarbetet. På Bergsgymnasiet tar lärarna på motsvarande sätt hjälp av mentorstider, Superadmin, klassittningar, utvecklingssamtal, informella möten, elevsamtal och elevvårdskonferenser. I båda lärarkollektiven tar lärarna oftast hjälp av elevsamtal och informella möten tillsammans med kollegor och elevhälsa utanför undervisningsgemenskaperna. Samtliga redskap är emellertid otillräckliga för att lärarna under rådande förhållanden ska kunna säkerställa mentorselevernas individuella utbildningsgångar och studiesituationer. Det gäller inte minst klasskonferenser, utvecklingssamtal och klassittningar som bara genomförs en gång per termin.

Historiskt redskap som omvandlats

Klasskonferenser är ett redskap som har lång tradition i gymnasieskolan och namnet sträcker sig längre tillbaks i tiden än införandet av det kursutformade gymnasiet år 1994. Lärarna på Dalsgymnasiet kallar fortfarande dessa möten för klasskonferenser, trots att dagens möten har en annan form och ett annat innehåll i jämförelse med tidigare. Klasskonferenserna har tvingats byta rutiner av samma orsaker som schemaläggningsarbetet. Mentorseleverna utgör

ingen sammanhållen klass i alla undervisningsämnen längre, eftersom eleverna väljer olika programinriktningar och kurser.

Innan det kursutformade gymnasiets införande deltog samtliga lärare som undervisade samma klass på klasskonferenserna på Dalsgymnasiet. Då var skolformen regelstyrd och lärarna bidrog med information om de elever som de undervisade. Konferenserna var betydelsefulla redskap för att följa upp enskilda elever, men också forum för informationsöverföring om samtliga lärares undervisningsarbete. Där avhandlades elevernas betygsresultat i respektive ämne och elevernas betyg sattes i förhållande till klassens resultat på de centrala landsövergripande proven i svenska, engelska och matematik (C. Lundahl, 2010, 2015). Klassernas medelvärdespoäng på provet i matematik fungerade som riktlinje för betygssättningen i samtliga undervisningsämnen. Om någon lärare ville avvika från medelvärdet var hen tvungen att ansöka om tillstånd hos rektor.[81]

Idag förväntas Dalsgymnasiets klasskonferenser på liknande sätt som tidigare bidra till tillfredställande utbildningsgångar och studiesituationer för eleverna. Skillnaden är att elevernas utbildningsgångar är individualiserade och olika för varje elev. Konferenserna handlar därför mest om respektive mentorselevs individuella utbildningsgång, studiesituation och eventuella behov av uppföljning och stöd (se s. 122).

Förutom mentorn deltar sällan elevernas undervisande lärare på mötena, eftersom mentorseleverna är i flera olika undervisningsgrupper.[82] Klasskonferenserna fördelar istället åtgärdsarbetet mellan mentor, rektor och elevhälsa och vid ett fåtal tillfällen beslutas om elevvårdskonferenser (EVK).

Klasskonferenserna följer inte längre upp respektive lärares undervisningsarbete, eftersom mentorseleverna har individuella utbildningsgångar. Däremot ger de rektor och elevhälsa möjligheter att kontrollera och följa upp lärarnas arbete med mentorseleverna. Klasskonferensernas intresse för lärarnas undervisningsarbete verkar ha avtagit, till förmån för fokus på varje elevs individuella önskemål och behov.

Konferenserna är emellertid dubbelbottnade:

- å ena sidan bidrar de till att lärarna får kontroll över mentorselevernas individuella utbildningsgångar och studiesituationer. Med klasskonferenserna stabiliserar lärarna tillsammans med övriga yrkesverksamma

[81] Återberättat av lärare på Dalsgymnasiet.

[82] Vanligtvis deltar endast elevernas mentorer, rektor och representanter från elevhälsan på mötena.

skolverksamheternas organisering och lärararbete genom att anpassa mentorseleverna till de undervisningsgemenskaper som erbjuds.
- å andra sidan uppmärksammar klasskonferenserna de mentorselever som har avvikande utbildningsgångar och studiesituationer och som behöver stöd för att följa den undervisning som erbjuds. För att möta mentorselevernas behov av individualisering initieras istället ett åtgärdsarbete som i de flesta fall innebär att lärararbetet utanför undervisningsgemenskaperna växer och gör mer anspråk på lärarnas arbetstid.

Konsekvensen blir att lärararbetet destabiliseras och att lärarnas undervisnings- och mentorsarbete konkurrerar om arbetstiden. I den uppkomna situationen manifesteras *motsättningar*. Klasskonferenserna belyser hur idéerna om konkurrensutsättning och individuella utbildningsgångar förändrar lärararbetet. De synliggör hur flexibiliteten i skolverksamheterna både stabiliserar och destabiliserar lärarnas arbete. Klasskonferenserna har dubbla budskap:
- å ena sidan ska lärarna tillmötesgå eleverna som gjorts rörliga i en individualiserad massutbildning.
- å andra sidan ska lärarna reproducera den traditionella undervisningsformen för att säkerställa och stabilisera skolverksamhetens och lärararbetets organisering.

Den dubbla uppgiften är svår för lärarna på Dalsgymnasiet att förhålla sig till. Lärarna tvingas genomföra båda uppgifterna, vilket belyser hur de kläms mellan politiska riktlinjer och skolverksamhetens ekonomiska ramar som utgår från grupporganiserad undervisning.

Bergsgymnasiet har inga klasskonferenser, men på samma sätt som lärarna på Dalsgymnasiet övervakar, kontrollerar, administrerar och säkerställer även Bergsgymnasiets lärare sina mentorselevers utbildningsgångar och studiesituationer.

Redskap som återskapar lärarnas undervisningsarbete

För samma ändamål som Dalsgymnasiets klasskonferenser använder lärarna på Bergsgymnasiet redskapet Superadmin som är ett dataredskap, kompletterat med terminsvis återkommande klassittningar. Bergsgymnasiet har en kortare historia och är en mer digitaliserad verksamhet i jämförelse med Dalsgymnasiet. Skolan etablerades först under 2000-talet och endast ett fåtal av

skolans lärare var yrkesverksamma före genomförandet av det kursutformade gymnasiesystemet. En övervägande del av Bergsgymnasiets verksamhet regleras genom dataredskapet Superadmin (se s. 134). Redskapet bidrar till att verksamheten håller fokus på varje elevs individuella resultatproduktion och studiesituation i realtid.

Superadmin övervakar att eleverna följer sina planerade utbildningsgångar och fullgör utbildningarna inom verksamheten. Den information som dataredskapet erbjuder medför emellertid att lärarna får svårt att själva styra det övervakande mentorsarbetet, eftersom rutinerna för arbetet automatiserats. På liknande sätt belyser forskning om snarlika redskap, som används i grundskolan, att den här typen av redskap tenderar att styra både rutiner och innehåll i lärararbetet (jfr. Andreasson & Dovermark, 2013; Andreasson m.fl., 2015). Genom Superadmin behåller Bergsgymnasiet fokus på den enskilde elevens utbildningsgång, resultatproduktion, studiesituation, önskemål och behov.

Superadmin stärker lärarnas mentorsarbete inom verksamheten, samtidigt som redskapet återskapar och stabiliserar lärarnas grupporganiserade undervisningsarbete. Redskapet ger lärarna möjlighet att övervaka kollegornas undervisningsarbete och elevernas kunskapsutveckling. Transparensen möjliggörs av den digitaliserade dokumentationen. Vad lärarna övervakar är emellertid endast det som lärare och mentorselever väljer att dokumentera.

Bergsgymnasiets lärare kompletterar informationen i Superadmin med klassittningar, som genomförs tillsammans med elevhälsan en gång per termin (se s. 149). Formen för klassittningarna liknar klasskonferenser där de undervisande lärarna närvarade, men *innehållet i samtalen är något annat*. Under klassittningarna uppmärksammas de elever som, för att följa sina individuella utbildningsgångar, är i behov av uppföljning och stöd. Samtalen handlar om vilken sorts hjälp, anpassningar och särskilt stöd som skolverksamheten ska erbjuda. Tillsammans med elevhälsan diskuterar lärarna hur stödet för de aktuella mentorseleverna är utformat och om insatserna behöver förändras. Det erbjudna stödet organiseras vanligtvis utanför undervisningsgemenskaperna.

Klassittningarna på Bergsgymnasiet berör på samma sätt som Dalsgymnasiet inte heller lärarnas undervisningsarbete. Genom redskapen försöker lärarna hantera de *motsättningar* som manifesteras mellan den undervisning som erbjuds och de behov av individualiserad undervisning som en del mentorselever har önskemål och behov av. Klassittningarna belyser därigenom hur individualiserad skolverksamheten försöker vara, men ändå inte är.

Lärarnas övervakande, kontrollerande och administrerande handlingar säkerställer att mentorseleverna kan fullfölja sina utbildningar. Lärarna försöker att anpassa eleverna till de undervisningsgemenskaper som skolverksamheten erbjuder. Klassittningarna återskapar lärarnas undervisningsarbete genom att snarare handla om individer än om klasser.

På klassittningarna diskuteras inte lärarnas undervisningsarbete, men redskapet riskerar ändå att bidra till att destabilisera lärarnas undervisningsarbete. På klassittningarna riskerar lärarna att tilldelas ett åtgärdsarbete när mentorselevernas utbildningsgångar eller studiesituationer avviker från vad som planerats. Då växer lärarnas mentorsarbete och konkurrerar med undervisningsarbetet om lärarnas arbetstid.

Redskap som följer upp vad som planerats

Med utvecklingssamtalens hjälp realiserar lärarna på Dals- respektive Bergsgymnasiet såväl samhälleliga idéer om att eleverna ska välja skola och individuella utbildningsgångar, som idéer om att gymnasieutbildningen ska vara ”en skola för alla” eller en massutbildning.

Termen utvecklingssamtal introducerades först i grundskolan genom att termen kvartssamtal byttes ut vid införandet av läroplanen *Lpo 94* (Granath, 2008). Utvecklingssamtalen förväntades ge en mer utvecklande och framtidsinriktad målbild av elevens möjligheter, till skillnad från de tidigare kvartssamtalen som fokuserat vad eleven uppnått socialt och kunskapsmässigt (ibid). Obligatoriska krav på att alla gymnasieelever ska erbjudas individuella utvecklingssamtal infördes först år 2000 (SFS 2000:219). Enligt Skollagen SFS 2010:800 15 kap. 20§ ansvarar rektor för att samtalen genomförs och att eleven och hens vårdnadshavare ges information om elevens kunskapsutveckling och studiesituation minst en gång per termin.

På Dalsgymnasiet framstår utvecklingssamtalen främst som redskap som underlättar lärarnas administrativa arbete med mentorselevernas utbildningsgångar och val av kurser. Under utvecklingssamtalen kontrollerar lärarna elevernas individuella utbildningsgångar och studiesituationer. Flera lärare uttrycker att de använder studieplanerna som grund för samtalen (se s. 111). Med samtalens hjälp minskar lärarna riskerna för att mentorseleverna byter skolor till följd av missnöje eller att skolverksamheten försätts i kaos på grund av att eleverna har felaktiga individuella utbildningsgångar. Lärarna följer upp att eleverna följer vad som planerats.

Dalsgymnasiets lärare separerar innehållet i utvecklingssamtalen från undervisningsarbetet. De genomför schemalagda ämnessamtal med de elever som de undervisar och deras vårdnadshavare utöver utvecklingssamtalen. De olika redskapen konkurrerar om lärarnas arbetstid och har tydligt olika innehåll. Ämnessamtalen handlar om elevens prestationer och kunskaper i ämnesundervisningen. Utvecklingssamtalen handlar om elevens val och om hur elevens utbildningsgång på ett effektivt sätt ska kopplas samman med den undervisning som Dalsgymnasiet erbjuder. För lärarnas del blir konsekvensen av det organisatoriska upplägget att lärararbetstiden fylls med fler arbetsuppgifter.

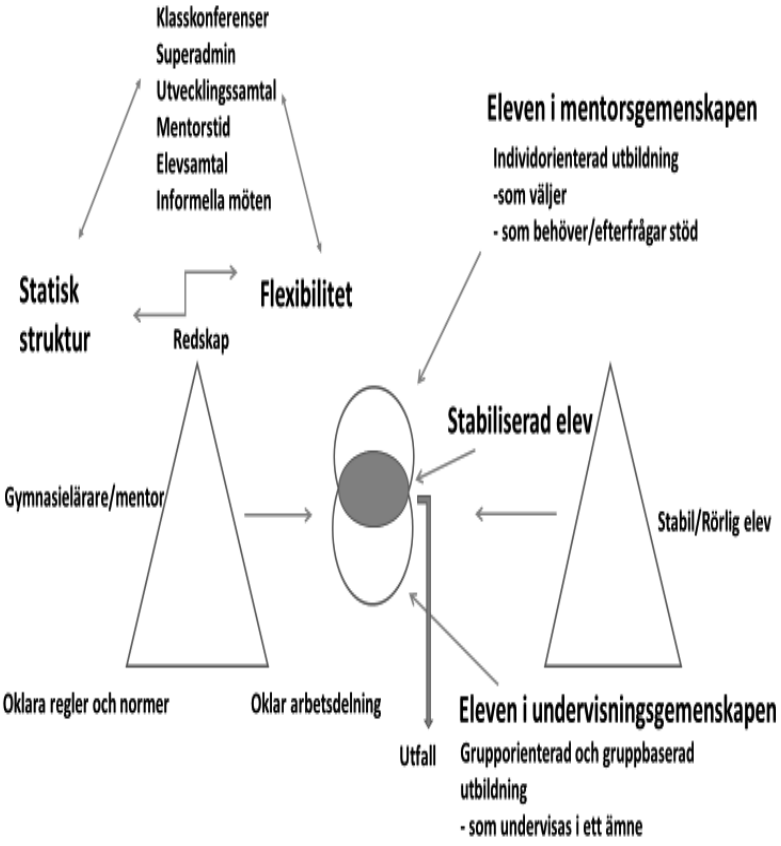
Även Bergsgymnasiets lärare använder utvecklingssamtalen till att kontrollera och säkerställa elevernas utbildningsgångar. Mentorseleverna och deras vårdnadshavare har redan information om elevernas resultat och prestationer i de olika ämneskurserna. Detta dokumenteras och kommuniceras kontinuerligt i Superadmin. Förutom att följa upp elevernas individuella studieplaner, och i de fall där planerna är felaktiga inleda ett åtgärdsarbete, kontrollerar lärarna om skolverksamheten svarar upp mot mentorselevernas önskemål och behov av extra anpassningar och särskilt stöd.

Utvecklingssamtalen hjälper lärarna på Dals- respektive Bergsgymnasiet att övervaka på vilket sätt mentorselevernas utbildningsgångar följer och eventuellt avviker från de planerade och erbjudna undervisningsgemenskaperna. Med hjälp av samtalen kan lärarna bidra till att skolverksamheterna stabiliseras. Utvecklingssamtalen bidrar emellertid också till att destabilisera lärararbetet, eftersom de många gånger initierar ett tidskrävande åtgärdsarbete för lärarna (se t.ex. s. 114 respektive s. 142). I utvecklingssamtalen manifestas *motsättningar* mellan lärarnas försök att producera rörliga elever i ett massutbildningssystem och deras försök att reproducera skolverksamheternas traditionella undervisning i undervisningsgrupperna på ett kostnadseffektivt sätt. Elevers och vårdnadshavares efterfrågan på individualisering gör att lärarnas mentorsarbete växer och konkurrerar om tiden med lärarnas undervisningsarbete.

Slutsatser

Analysen synliggör en rörlighet i lärararbetet, som gör det svårgenomförbart och dubbelbottnat. Eleverna befinner sig inte längre i *stabila* på förhand fastställda utbildningsgångar. De är emellertid inte fullt ut *rörliga,* eftersom de ska

anpassas till de kollektiva undervisningsgemenskaper som skolverksamheterna erbjuder. Lärarna möter dessa förhållanden med ett mentorsarbete som de genomför parallellt med undervisningsarbetet. Arbetet går ut på att infria elevernas individuellt valda utbildningsgångar och motverka att eleverna differentieras ut ur undervisningsgemenskaperna. Med hjälp av redskap såsom mentorstider, klasskonferenser, Superadmin, utvecklingssamtal, elevsamtal samt informella möten övervakar, kontrollerar, administrerar och säkerställer lärarna mentorselevernas utbildningsgångar och studiesituationer på skolövergripande nivå. Lärarnas handlingar i arbetet med mentorseleverna riktas mot två olika och samtidigt överlappande objekt (se figur 2 nedan):



Figur 2. Lärararbetet på Dals- respektive Bergsgymnasiet

Med mentorsarbetet försöker lärarna:

- å ena sidan förverkliga eleven i mentorsgemenskapen som väljer kurser, har en individuell utbildningsgång och efterfrågar och behöver individuellt stöd utanför undervisningsgemenskaperna.
- å andra sidan förverkliga eleven som i undervisningsgemenskapen kollektivt undervisas i ett ämne, erhåller kunskaper och presterar godkända resultat inom detsamma.

Motsättningarna som manifesteras när lärarna ska förverkliga objektet *eleven i mentorsgemenskapen* och objektet *eleven i undervisningsgemenskapen* är svårhanterade, eftersom gymnasieskolornas arbetsorganisationer förväntas vara *grupp- och individbaserade på samma gång* (se figur 2 ovan). Mentorsarbetet bygger på *flexibilitet* och på oplanerade individuellt inriktade insatser, medan lärarnas arbete i ämnesundervisningsgemenskaperna är mer *statiskt* och följer den schemaläggning som elevernas individuella studieplaner tillsammans med schemaprogrammen skapar. Tidsstruktureringen av lärararbetet genomförs på två olika sätt samtidigt, med följden att lärarnas mentorsarbete vid flera tillfällen hamnar i konflikt med deras i övrigt tidstrukturerade undervisningsarbete.

Redskapen som lärarna använder är många gånger otillräckliga. De har en dubbel funktion, eftersom lärarna använder dem till att förverkliga såväl den stabila organiseringen av *eleven i undervisningsgemenskapen* som den flexibla organiseringen av *eleven i mentorsgemenskapen*. Dubbelheten gör att lärarna med redskapens hjälp både stabiliserar och destabiliserar lärararbetet och skolverksamheternas organisering (se figur 2 ovan).

Mentorsarbetet blir dubbelbottnat. Å ena sidan stabiliserar lärarna *eleven i mentorsgemenskapen* när de med redskap såsom klasskonferenser, Superadmin och utvecklingssamtal kontrollerar att eleven följer sin individuella utbildningsgång i de undervisningsgemenskaper som erbjuds. Å andra sidan destabiliserar lärarna *eleven i undervisningsgemenskapen* när de med hjälp av redskapen uppmärksammar problem som gör att eleven tillåts byta kursgrupp eller program. Följden av lärarnas handlingar blir ett osäkert lärararbete i skolverksamheter som i stor utsträckning snarare drivs av elevernas val, önskemål och behov än av på förhand fastställda utbildningsmål. Analysen belyser liksom tidigare forskning att elevens position i gymnasieskolan stärkts på bekostnad av lärarens autonomi (jfr. Lundahl m.fl., 2014; Lundström & Holm, 2011; Lundström & Parding, 2011a, 2011b).

Trots att lärararbetet på Dals- respektive Bergsgymnasiet organiseras på olika sätt uppstår liknande problem, eftersom styrningen av skolverksamheterna genom elevernas rörlighet indirekt har byggts in i lärararbetet. För lärarna gäller det att vara flexibla och att i mentorsarbetet försöka forma *eleven som följer sin individuella utbildningsgång, trivs, stannar kvar och fullföljer studierna inom skolverksamheten.* På Dals- respektive Bergsgymnasiet blir konsekvenserna av dessa lärarhandlingar en oklar arbetsdelning i lärararbetet, otydliga regler och rutiner i mentorsarbetet, samt oförutsägbara problem med lärararbetets tidsstrukturering.

9. SLUTDISKUSSION

I föreliggande kapitel diskuteras avhandlingens resultat, förtjänster och brister. Kapitlet avslutas med några personliga reflektioner.

Jag har undersökt vad tjugofyra lärare fördelade på två gymnasieskolor försöker förverkliga med det lärararbete som vanligtvis benämns som ett mentorsarbete. Mer precist har jag med hjälp av de motsättningar som manifesteras i lärarnas handlingar analyserat hur mentorsarbetet realiseras. Avhandlingens forskningsfrågor handlar om vilka redskapsmedierade målinriktade handlingar som definierar mentorsarbetet, vilka motsättningar som manifesteras i detta lärararbete, samt hur lärarna hanterar konsekvenserna av dessa manifestationer. Resultaten belyser *hur* mentorsarbetet tar form, men pekar också på *vad* lärarna brottas med och försöker förverkliga med detta arbete (objektsorienteringen).

I resultaten framtonar det mentorsarbete som ofta beskrivs som ett otydligt och osynligt lärararbete. Analysen belyser mentorsarbetet i ljuset av kulturhistoriska och utbildningspolitiska förändringsprocesser, såsom gymnasieskolans expansion och skolformens omformning i riktning mot valfrihet, individualisering, marknadisering och ekonomistyrning. Resultaten synliggör hur förändrade samhälleliga förväntningar på lärararbetet har skapat och skapar en svårhanterad dubbelbottnad rörlighet i lärararbetet.

De redskapsmedierade handlingar som definierar mentorsarbetet förverkligar att mentorseleverna följer sina individuella utbildningsgångar, trivs, stanna kvar och fullföljer studierna inom skolverksamheterna. På Dals- respektive Bergsgymnasiet *överblickar, kontrollerar, administrerar* och *säkerställer* lärarna sina mentorselevers utbildningsgångar och studiesituationer med flera redskap. De tar hjälp av mentorstider, utvecklingssamtal, elevsamtal samt formaliserade (t.ex. EVK) och informella möten. På Dalsgymnasiet använder lärarna också klasskonferenser, medan Bergsgymnasiets lärare istället tar hjälp av dataredskapet Superadmin samt klassittningar.

I lärarnas mentorshandlingar manifesteras motsättningar mellan å ena sidan samhälleliga idéer om individualisering genom valfrihet, marknadisering och integrering i massutbildningssystemet och å andra sidan lärararbetets kulturhistoriskt förankrade arbetsdelning. Lärarna förverkligar dels en indivi-

dualiserad gymnasieutbildning som syftar till att alla elever ska stanna kvar inom skolverksamheten och fullfölja studierna, dels en traditionell gymnasieutbildning med undervisning i undervisningsgrupper, som bygger på att de elever som inte klarar undervisningens krav differentieras ut. Parallellt förverkligar lärarnas mentorshandlingar dels en flexibel skolorganisering som anpassas till elevernas behov och önskemål och dels en stabil skolorganisering där eleverna anpassas till vad som erbjuds.

Den inbygga motsägelsen gör lärararbetet svårgenomförbart. Å ena sidan försöker lärarna säkerställa att mentorseleverna får de extra anpassningar och särskilda stöd de behöver för att fullfölja studierna och för att skolverksamheten ska kunna behålla skolpengen. Å andra sidan försöker de säkerställa att eleverna i konkurrens får en utbildning som har ett högt bytesvärde i det marknadsutsatta systemet. Samhälleliga idéer om att *differentiera in* eleverna ställs emot idéer att *differentiera ut* eleverna och ett *flexibelt* lärararbete ställs emot ett mer *statiskt*. Konsekvensen blir att lärarnas mentorshandlingar i förlängningen ställs emot deras undervisningshandlingar.

Lärarna hanterar osäkerheten genom att i mentorsarbetet övervaka, kontrollera, administrera och försöka säkerställa mentorselevernas individuella utbildningsgångar och studiesituationer. En del elevers utbildningsgångar görs rörliga, medan andra görs mer stabila. Utfallet av arbetet är emellertid osäkert, eftersom eleverna och skolverksamheterna förändras under utbildningens gång. För lärarna gäller det att vara flexibla och att i mötet med mentorseleverna kompensera för skolverksamheternas tillkortakommanden, som till exempel kan handla om det lärararbete som tar form i undervisningsgemenskaperna.

Ett rörligt och oförutsägbart lärararbete

Lärararbetet, innefattat såväl undervisnings- som mentorshandlingar, ingår i ett spänningsfält som innehåller politiska riktlinjer, ekonomiska ramar, pedagogiska idéer och didaktiska överväganden. Gymnasielärarruppdraget förändrades när skolformen kursutformades, byggdes ut och blev en del i massutbildningen (Forsberg, 2008). Samhällets förväntningar att alla ungdomar genomför en gymnasieutbildning med godkända resultat har emellertid ännu inte infriats. Istället är det många ungdomar som saknar godkända resultat och av olika anledningar avbryter gymnasiestudierna (Skolinspek-

tionen, Dnr 400-2014:4245).[83] Det är bland annat i dessa sammanhang som lärarnas mentorsarbete politiskt lyfts fram som en åtgärd som förväntas bidra till att fler ungdomar slutför gymnasieutbildningarna (SOU 2016:77). Mentorsarbetet förväntas skapa dialogiska läranderum som bidrar till att förverkliga massutbildningen, inte minst för de elever som är i behov av extra anpassningar och särskilt stöd under utbildningstiden (jfr. Möllås, 2009; Nordevall, 2011; Skolverket, 2010).

Parallellt har styrningen av gymnasieskolorna och lärararbetet förändrats (Parding & Berg-Jansson, 2016). Idag är skolorna konkurrensutsatta och förväntas själva besluta hur de ska organisera sina verksamheter för att kunna hantera elevernas individuella önskemål och behov. Från 1990-talet och framåt har utbildningssystemen och samhället som helhet också diskursivt förskjutits mot mer individorienterade medborgarideal, med mindre gemensamt ansvarstagande och mer val på en öppen marknad (Carlbaum, 2012, 2014; Carlgren & Klette, 2008; Lindblad & Goodson, 2011; Holm & Lundström, 2011; Lindblad m.fl., 2002; Lundahl m.fl., 2014; Richardsson, 2010). Det har gjort att dagens gymnasieutbildningar, parallellt med att förverkliga idéer om massutbildning, också förväntas bidra till att utveckla varje individs förmåga till livslångt lärande och anställningsbarhet, samt till att ge eleverna kunskaper som gör att de kan navigera i ett konkurrensutsatt samhälle (Adolfsson, 2012; Dahlstedt & Hertzberg, 2011; Lindensjö & Lundgren, 2000/2010; Lundahl m.fl., 2010).

Samtliga elever förväntas välja skola, kurser och program, inneha individuella utbildningsgångar, individuella studieplaner och exempelvis erbjudas individuella utvecklingssamtal. Rektor ansvarar för genomförandet och bestämmer hur detta uppdrag ska organiseras och delegeras på den lokala gymnasieskolan. De statliga riktlinjerna fastställer inte hur gymnasieverksamheterna ska organiseras eller i vilken ordning kurserna ska erbjudas eleverna. Inte heller vad som innefattas i begreppet ”särskilt stöd” eller vem som stödet är avsett för.[84] Istället förväntas skolverksamheterna i enlighet med den under 1990-talet införda målstyrningens principer tolka texterna och i konkurrens med varandra erbjuda attraktiva gymnasieutbildningar.

---

[83] Enligt Skolverkets mätningar erhöll 75,5% av de elever som påbörjade en högskoleförberedande gymnasieutbildning år 2012 examen efter 3 år (SOU 2016:77, s.168).

[84] I Proposition 2009/10:165 som föregick skollagen förklaras att det är omöjligt att definiera vilka förutsättningar som ska finnas för att ge särskilt stöd, eftersom det riskerar att utestänga elever som behöver hjälp.

I de undersökta skolverksamheterna har ansvaret för att realisera elevernas utbildningar, på liknande sätt som för andra lärare i gymnasieskolan, tillfallit lärarna i mentorsarbetet (se kapitel 5). Det framstår som att mentorsarbetet på Dals- respektive Bergsgymnasiet framförallt syftar till att säkerställa skolverksamheternas organisering och fortlevnad. Resultaten belyser hur lärarna kollektivt på respektive gymnasieskola genom mentorsarbetet hanterar de behov som uppstår i verksamheterna till följd av de konkurrensutsatta ekonomiskt styrda sammanhangen och de samtida kraven på att alla ungdomar ska påbörja och genomföra gymnasieutbildningen.

Störningar i lärararbetet

Avhandlingen belyser hur lärarna på Dals- respektive Bergsgymnasiet kollektivt med hjälp av mentorsarbete hanterar de motsättningar som manifestas i skolverksamheterna. Med mentorsarbete försöker lärarna att administrera, övervaka, kontrollera och säkerställa mentorselevernas individuella utbildningsgångar och studiesituationer. Arbetet visar sig emellertid många gånger vara svårgenomförbart och tidskonsumerande, vilket får konsekvenser för lärararbetets innehåll, arbetsdelning och tidsstrukturering.

För det första belyser analysen att elevernas valfrihet gör lärararbetet och skolverksamheterna *rörliga och på samma gång sårbara*. Exempelvis bidrar fel i elevernas studieplaner till felaktiga ingångsvärden i organiseringen av lärarnas undervisningsarbete och elevernas utbildningar, vilket ökar risken för schemakaos.

För det andra skapar elevernas skolval en osäker situation som gör att lärararbetet och skolverksamheterna ständigt *präglas av hot om ekonomiska förändringar*. Ibland väljer eleverna att byta skola under terminen och då bär de med sig skolpengen från Dals- respektive Bergsgymnasiet.

För det tredje gör mentorsarbetet *anspråk på en större del av lärararbetet* om en eller flera mentorselever presterar bristfälliga resultat, är frånvarande från skolan eller efterfrågar och/eller är i behov av särskilt stöd. Enligt lokala riktlinjer ska lärarna i uppgiften som mentorer regelbundet kontrollera elevernas frånvaro och studieresultat, samt vid problem kontakta elevernas vårdnadshavare. De förväntas agera på avvikelser i de individuella utbildningsgångarna och även dokumentera detta arbete.

Organiseringen av lärararbetet och skolverksamheterna har förskjutits från att vara relativt *stabil* till att vara mer osäker och *rörlig*. Dessutom har omfatt-

ningen och innehållet i delar av lärararbetet blivit *oförutsägbart*, eftersom ingen i förväg kan förutspå hur varje mentorselevs utbildningstid kommer att gestaltas. Det är omöjligt att i förväg känna till vilka kurser eleverna kommer att välja eller vilken typ av stöd som de eventuellt kommer att behöva under utbildningstiden. Inte heller går det att förutspå om eleverna exempelvis väljer att avbryta studierna eller byta skola.

Uppkomsten av osäkerheter i lärararbetet till följd av marknadiseringen av skolformen är sedan tidigare känt. Lundström och Holm (2011) framhåller exempelvis att marknadiseringen har förändrat läraridentiteten och att de samhälleliga förändringsprocesserna har skapat motsättningar mellan marknadsorientering och professionella värden i lärararbetet (jfr. Freidson, 2001). De belyser att en del lärare accepterar de nya trenderna, medan andra ställer sig mer avvaktande, vilket även min studie belyser. Författarna pekar på en framväxande klyfta mellan två lärarkulturer där lärarnas inställning till marknadiseringen utgör skiljelinjen, det vill säga mellan de som är positivt respektive negativt inställda till marknadiseringen.

Min studie pekar emellertid på att osäkerheterna i lärararbetet har flera förklaringar, dels marknadiseringen, dels individualiseringen och dels skolformens expansion. Avhandlingens resultat synliggör hur osäkerheterna i lärararbetet och skolverksamheternas organisering följer av motsättningar som vuxit fram ur en kombination av flera förändrade samhälleliga motiv. Försöken att samtidigt realisera valfrihet med individuella utbildningsgångar och massutbildning med möjligheter till stöd och individualiserad undervisning i en konkurrensutsatt skolverksamhet gör lärararbetet svårgenomförbart.

Arbetet med att säkerställa såväl skolverksamheternas fortlevnad som deras organisering gör anspråk på lärarnas arbetstid. Det undersökta lärararbetets innehåll, tidsstrukturering och arbetsdelning blir avhängigt mentorselevernas agerande under utbildningstiden. Detta är svårt att förutspå, vilket leder till att mentorsarbetets omfång och innehåll inte heller på förhand kan definieras.

Arbetsdelningen i verksamheterna går inte att i förväg fastställa, vilket också bidrar till att tidsstruktureringen av lärararbetet som helhet blir oklar. På vilket sätt lärararbetet under läsåret kommer att ta form går inte att veta, men sannolikt uppstår störningar och vid en del tillfällen svårlösta dilemman i lärararbetet, framförallt mellan lärarnas mentors- och undervisningsarbete.

Lärarna får svårt att disponera arbetstiden, eftersom arbetsorganisationerna är grupp- och individbaserade på samma gång. Mentorsarbetet hamnar i

konflikt med undervisningsarbetet, eftersom arbetsuppgifterna tidsstruktureras på olika sätt. Lärararbetet med mentorseleverna är obestämt, flexibelt och beroende av elevernas agerande. Motsatt är lärararbetet i undervisningsgemenskaperna förhållandevis statiskt och noga reglerat av ett i förväg bestämt innehåll och tidsschema.

En viss tid av lärararbetet är i förväg avsatt för mentorsarbete. Tiden innefattar emellertid inte de extra möten och arbetsuppgifter som tillkommer när någon mentorselevs utbildningsgång eller studiesituation avviker från vad som planerats. På Dals- respektive Bergsgymnasiet hanteras detta genom att lärarna genomför mentorsarbetet utöver det reguljära mentors- och undervisningsarbetet, vilket ibland visar sig bli i princip omöjligt. I skolverksamheternas och lärararbetets nuvarande politiska och samhälleliga sammanhang är det emellertid nödvändigt att elevernas individuella utbildningsgångar och studiesituationer administreras, övervakas, kontrolleras och säkerställs.

Lärarnas redskapsmedierade mentorshandlingar

Analysen belyser hur principen om massutbildning i kombination med den införda valfriheten och skolvalssystemet drivit fram behov av att *övervaka, kontrollera, administrera* och *säkerställa* elevernas utbildningsgångar och studiesituationer utanför undervisningsgemenskaperna. Dessa lärarhandlingar visar sig vara nödvändiga i skolverksamheterna, eftersom varje elevs önskemål och behov styr respektive skolas schema och lärares tjänstefördelningar. I mentorsarbetet hanterar lärarna också mentorselevernas individuella förväntningar, önskemål och behov av råd och stöd. De försöker utanför undervisningsgemenskaperna möta mentorselevernas önskemål och minska riskerna för att eleverna ska välja att byta skola eller avbryta studierna.

Studiens resultat belyser hur lärararbetet indirekt styrs av eleven, vilket även andra studier tidigare har pekat på (t.ex. Lundahl m.fl., 2014; Lundström & Parding, 2011a). Lärarna på Dals- respektive Bergsgymnasiet har svårt att avstå från att möta de behov som vuxit fram till följd av den införda valfriheten, det fria skolvalet samt de ökade och skärpta kraven på att tillmötesgå elevernas önskemål och behov av stöd.

Lärarna försöker hantera den rörlighet som finns i skolverksamheterna med *mentorstider, klasskonferenser, dataredskap, utvecklingssamtal, elevsamtal* och olika typer av *formella och informella möten* med kollegor och andra yrkesverksamma. Flera redskap visar sig emellertid vara svårhanterade och otillräckliga för att

lärarna fullt ut ska lyckas övervaka, kontrollera, administrera och säkerställa mentorselevernas utbildningsgångar och studiesituationer. Redskapen har en dubbelhet, eftersom det undersökta lärararbetet organiseras och tidsstruktureras på två olika sätt samtidigt.

Med redskapen i mentorsarbetet både stabiliserar och destabiliserar lärarna skolverksamheterna och lärararbetet. För att realisera elevernas individuella utbildningsgångar förverkligar de såväl en flexibel, som en stabil organisering. Å ena sidan förväntas de anpassa mentorseleverna till det erbjudna undervisningsarbetet, som är stabilt och noga tidsstrukturerat med hjälp av skolornas scheman. Å andra sidan förväntas de uppmärksamma avvikelser i mentorselevernas individuella utbildningsgångar och studiesituationer för att därefter initiera ett flexibelt åtgärdsarbete, som utgår från mentorselevernas önskemål och behov. Redskapen i mentorsarbetet resulterar i olika redskapsmedierade handlingar beroende på vilken mentorselev det handlar om. Dubbelheten leder till oklarheter i lärararbetets innehåll, arbetsdelning och tidsstrukturering.

Lärarna på Dals- respektive Bergsgymnasiet har också svårt att individualisera mentorselevernas utbildningsgångar i de grupporienterade och grupporganiserade skolverksamheterna. Analyserna synliggör att de insatser som vanligtvis erbjuds för elever i behov av extra anpassningar och särskilt stöd sker utanför undervisningsgemenskaperna. Konsekvenserna av denna organisering är att lärarnas undervisnings- och mentorsarbete ställs emot varandra och konkurrerar om lärarnas arbetstid.

Lärarnas redskapsmedierade handlingar synliggör hur lärarna på Dals- respektive Bergsgymnasiet konstruerar två delvis olika och delvis överlappande objekt, *eleven i mentorsgemenskapen* och *eleven i undervisningsgemenskapen* (se figur 2 s. 173). På samma gång som lärarna utför handlingar för att förverkliga de olika objekten förändras emellertid lärararbetet, eftersom innehållet och omfånget av mentorsarbetet tenderar inverka på lärararbetets tidsstrukturering, arbetsdelning och arbetsinnehåll. Det visar sig att det sätt på vilket mentorsarbetet tar form, också förändrar andra delar av lärararbetet, vilket gör att arbetsdelningen i skolverksamheterna och i lärararbetet inte går att fastställa (se figur 2 s. 173).

Specialpedagogisk forskning argumenterar bland annat för att mentorssamtal i gymnasieskolan, innefattat de terminsvis återkommande utvecklingssamtalen, kan skapa dialogiska läranderum som bidrar till att elevernas handlingsutrymme för lärande och delaktighet ökar (Nordevall, Möllås & Ahlberg,

2009; Nordevall, 2011; Möllås, 2009). Motsatt menar andra forskare att utvecklingssamtalen kan bidra till att mentorseleverna disciplineras och anpassas till verksamheternas rådande ordning (Asp-Onsjö 2006, 2011, 2012; Granath, 2008; Johansson, 2009, 2012). I Skolverksrapporten *Risk för IG* (2010) förklaras utvecklingssamtalen skapa struktur för eleverna i skolarbetet och förebygga risken för avhopp, vilket i sin tur förklaras öka måluppfyllelsen inom verksamheterna.

Min studie pekar på att utvecklings- och elevsamtal inte endast skapar struktur för mentorseleverna, utan att de också möjliggör för lärarna att hantera elevernas rörlighet, bidra till verksamheternas organisering och förebygga skolbyten eller avhopp. Skolverksamheterna och lärarna har behov av samtalen. Analysen belyser samtidigt hur samtalen bidrar till att lärararbetet fylls med fler uppgifter och till att mentors- respektive undervisningsarbetet riskerar att ställas emot varandra och konkurrera om lärarnas uppmärksamhet och tid.

Dessutom framstår delar av mentorsarbetet, förutom att göra anspråk på tid, fordra särskilda kunskaper. Lärarna behöver till exempel ha kunskaper om de kurser och programpaket som eleverna väljer mellan för att kunna kontrollera elevernas utbildningsgångar på ett korrekt sätt. Många elevsamtal har också ett omsorgsrelaterat innehåll som både kräver god kommunikationsförmåga och särskilda yrkeskunskaper.

Nya arbetsuppgifter

Lärarnas handlingar belyser arbetsuppgifter som kulturhistoriskt inte förekommit i gymnasielärararbetet. Handlingarna och redskapen belyser hur lärararbetet har förändrats. De synliggör de delvis överlappande objekten som lärarna förverkligar (se figur s. 173).

För det första visar sig lärarna vara del i att organisera skolverksamheterna genom att övervaka, kontrollera, administrera och säkerställa varje mentorselevs individuella studieplan och val av kurser. Dessa kontroller och granskningar kräver dessutom generella kunskaper om det aktuella program som eleven läser, samt kännedom om innehåll och utformning av de kurser som verksamheterna erbjuder eleverna att välja. Förutom kunskaper om kursutbud och programstrukturer kräver granskningsuppgiften också tid.

För det andra har lärarna tilldelats ett övergripande kartläggnings- och dokumentationsarbete om varje mentorselev på skolnivå. Det starkare

behovet av detta arbete har också vuxit fram ur de förändrade samhälleliga förväntningarna på att gymnasieskolan, som följd av dels marknadiseringen, dels individualiseringen och dels skolformens expansion.

För det tredje pekar resultaten på att lärarna differentierar eleverna utanför undervisningsgemenskaperna. För att kunna övervaka, kontrollera, administrera och säkerställa mentorselevernas utbildningsgångar och studiesituationer krävs en viss typ av kunskaper om varje elev. Det handlar om kunskaper om mentorselevens generella studieresultat, närvaro, sociala förmågor, skolsituationer etc. Annorlunda uttryckt behöver lärarna kategorisera mentorseleverna utanför undervisningsgemenskaperna för att kunna hantera mentorselevernas individuella utbildningsgångar och studiesituationer i syfte att säkerställa verksamheternas organisering och ekonomi.

I undervisningsarbetet differentierar och kategoriserar lärarna eleverna utifrån de studieresultat som eleverna presterar i förhållande till ett ämnesinnehåll och ger dem olika betyg. I mentorsarbetet sker kategoriseringen i relation till något annat. Det gör att undervisnings- och mentorsarbetet ofta blir motsägelsefullt, eftersom lärarna i mentorsarbetet försöker integrera de mentorselever som genom undervisningens differentieringsprocesser slås ut.

På Dalsgymnasiet gör lärarna motstånd mot detta arbete. Motståndet uttrycks främst i att lärarna inte vill dokumentera eleverna utanför undervisningen. De säger att de inte hinner med och att det är oklart vad som ska skrivas. På Bergsgymnasiet är lärarnas motstånd mindre, eftersom Superadmin medierar handlingar som medför att lärarna mer eller mindre omedvetet kategoriserar eleverna utanför undervisningsgemenskaperna. Kategoriseringen på de båda skolorna kan med specialpedagogiska termer beskrivas ske ur ett kategoriskt perspektiv.[85]

Johannesson m.fl. (2002) som forskat om skolväsendets förändringsprocesser i relation till inkluderings- och exkluderingsprocesser argumenterar för att dagens överstatliga formuleringar kring varje individs mänskliga rättigheter harmonierar med en klinisk inriktning mot individualisering eller inklu-

[85] Vad som räknas som särskilda stödinsatser och elever i behov av stöd styrs av de värderingar som förekommer i verksamheterna, vilka ofta är dolda och outtalade. Inom varje skola handlar diskussionerna om avvikelse och normalitet ytterst om var problemen som föregår särskilt stöd ska placeras och hur de ska lösas (Rosenqvist, 2007:48). Inom specialpedagogisk forskning brukar man tala om olika perspektiv på problemen (Emanuelsson m.fl., 2001). Ur ett kategoriskt perspektiv placeras de hos eleverna, vilket medför åtgärder som går ut på att differentiera dem. Ur ett relationellt perspektiv följer istället åtgärder som går ut på att differentiera undervisningsinsatser och andra åtgärder.

dering inom massutbildningen. De argumenterar för att dagens individualisering inom utbildningssystemen framförallt förväntas handla om de individer som har mentala och fysiska svårigheter, läs- och skrivsvårigheter och andra diagnoser som kan individualiseras. Detta framstår också bli följden på Dals- respektive Bergsgymnasiet. Extra tydligt blir det i lärararbetet på Bergsgymnasiet. Där fortbildas lärare om olika diagnoser som kan tillskrivas eleverna och ansvaret för att tillgodose elevernas behov och önskemål om särskilt stöd har enligt de lokala riktlinjerna tilldelats lärarnas mentorsarbete utanför undervisningsgemenskaperna istället för lärarnas ämnesundervisningsarbete.

Osäkerheter och ojämn arbetsbelastning

Det undersökta mentorsarbete visar sig vara svårt att såväl innehålls- som tidsbestämma, vilket gör att lärarnas arbetsbelastning periodvis blir mycket ojämn och ibland orimlig. Störningarna i lärararbetet ökar inte minst i tider runt de terminsvis återkommande utvecklingssamtalen. Lärarnas mentorsarbete och undervisningsarbete har olika innehåll som konkurrerar om uppmärksamhet och arbetstid. Samtidigt kompletterar och upprätthåller mentorsarbetet lärarnas undervisningsarbete. Det är tydligt att mentorsarbetet har andra mål än undervisningsarbetet och att arbetet styrs av delvis olika motiv.

Konsekvenserna av lärarnas handlingar blir ett osäkert och oförutsägbart lärararbete som kläms mellan idéer om massutbildning och idéer om en skola som syftar till att stärka individen genom valfrihet och konkurrens. Läraren är en och samma person, men arbetet är dubbelt. Analyserna belyser att de motsättningar som manifesteras i lärararbetet är svåra att hantera, inte minst eftersom objektet för lärararbetet med mentorseleverna inte är entydigt, utan på daglig basis förändras i förhållande till elevens och verksamhetens nya behov och förändrade förutsättningar (se figur 2 s. 173). Mentorselevernas utbildningsgångar och studiesituationer är under ständig rörelse och konstruktion, eftersom såväl elevernas utbildningsgångar som skolornas verksamheter förändras.

Det är därför olyckligt att framhålla att genomförandet av mentorsarbetet, eller brister i detsamma, i alltför hög grad vilar på lärarnas egna erfarenheter och uppfattningar om hur uppdraget ska utföras (jfr. Skolverket, 2010). Resultaten från min studie belyser snarare att lärararbetet, såväl lärares under-

visnings- som mentorsarbete, ingår i ett spänningsfält som innefattar politiska riktlinjer och ekonomiska ramar. Analyserna av lärararbetet på Dals- respektive Bergsgymnasiet belyser att oavsett vilken uppmärksamhet mentorsarbetet ges i den lokala skolverksamheten organiseras och tidsstruktureras mentors- och undervisningsarbete fortfarande på olika sätt.

Försöken att erbjuda individen flexibilitet och valfrihet genom en relativt statiskt grupporganiserad verksamhet är svårgenomförbara. När lärarna hanterar de motsättningar som manifesteras i mentorsarbetet förändras verksamhetssystemet, eftersom innehållet och omfånget av mentorsarbetet inverkar på lärararbetets tidsstrukturering, arbetsdelning och arbetsinnehåll. Mentorsarbetet förändrar lärararbetet på ett sätt som lärarna i förlängningen har svårt att kontrollera och avstå från, eftersom arbetet är del i att reglera verksamhetens organisering och intäkter.

Reflektioner kring avhandlingsarbetet

Arbetet med att skriva en avhandling är en lång process. Under arbetets gång görs många val och i processen uppstår hinder och problem som behöver hanteras och överbryggas. Det gäller att lära sig att använda teoretiska analytiska redskap och inte minst handlar det om att erövra nya kunskaper. I avhandlingsarbetets inledningsskede sökte jag efter teori som på något sätt gick bortom organisationstänkandet, men som ändå kunde belysa och göra anspråk på att förklara vad som har skett och sker med lärararbetet. Här har verksamhetsteori sina styrkor, eftersom den både gör anspråk på att *belysa* och *förklara* de motsättningar som manifesteras i lärararbetet. Teorivalet gjorde det möjligt att skapa förståelse för vad som faktiskt sker och samtidigt synliggöra hur utbildningspolitiska och kulturhistoriska förändringar har format och formar lärararbetet.

Genom att undersöka två olika gymnasieverksamheter var det också möjligt att belysa hur *olika* skolverksamheter och lärararbete kan organiseras. Resultaten pekade emellertid på att störningarna i lärararbetet blir desamma, oavsett hur skolverksamheterna organiseras. Studiens resultat tydliggör de förgivettagna villkor och förhållanden som skapar dessa störningar i lärararbetet, såsom exempelvis kursvalssystemet, skolpengssystemet och idéer om massutbildning. Idéerna ger upphov till olika typer av tidsstrukturering i lärararbetet. Dessutom gjorde valet av en kommunal och en fristående koncernskola det möjligt att ge en mer mångfacetterad bild av lärararbetet.

Avhandlingen belyser en del i lärararbetet som uppmärksammas i liten utsträckning inom lärarutbildningen. Mentorsarbetet får betydligt mer uppmärksamhet i statliga utredningar och i rapporter från Skolverket och Skolinspektionen (t.ex. Skolinspektionen 2009:1; Skolverket, 2010; SOU 2006:77; SOU 2011:58; SOU 2016:77). Här beskrivs problemen i detta lärararbete oftast bero på lärarnas bristande förmågor att samarbeta och föra kommunikativa nära samtal, samt lärarnas ointresse för arbetsuppgifterna med mentorseleverna (jfr. Skolverket, 2010).

Med utgångspunkt i avhandlingens resultat behöver gymnasielärare emellertid mer kunskaper om skolformens olika kurser och programstrukturer, om hur lärararbetet och gymnasieverksamheter generellt organiseras och styrs, samt om hur förändringsprocesser omdanar desamma. I gymnasieutredningen SOU 2016:77 föreslås Skolverket leda en fortbildningsinsats om mentorskapsarbete för gymnasielärare, men i skrivande stund vet jag ännu inte vad denna utbildning kommer att innehålla.

Det är först när historiskt utvecklade motsättningar och förgivettagna handlingsmönster, rutiner och redskap belyses som det blir möjligt för nyblivna och fortbildade lärare att omforma lärararbetet och skolverksamheterna. Enligt Engeström (1987/2014) är det emellertid svårt att genomföra processer av kollektivt expansivt lärande utan hjälp utifrån och han argumenterar för behovet av interventionsforskning. Det är också ett möjligt nästa steg för att förändra lärararbetet på de i min studie ingående gymnasieskolorna.

Avhandlingens forskningsgenomgång belyser att forskning om förändringsprocesser i utbildningsväsendet och lärararbetet är omfattande och mångfacetterad. Samtidigt är forskning om gymnasielärares mentorsarbete begränsad (Nordevall, Möllås & Ahlberg, 2009; Möllås, 2009; Nordevall 2011). Ett kunskapstillskott som min studie bidrar med är att ett tydligt kommunicerat mentorsarbete, innefattat utarbetade mötesstrukturer för samverkan runt eleverna, ändå inte självklart förmår hantera de motsättningar som manifesteras i lärararbetet. Orsakerna och konsekvenserna av de förändringsprocesser som ägt rum visar sig vara komplexa och få långtgående följder. Studiens resultat tydliggör behovet av ytterligare forskning om organiseringen av gymnasielärararbetet och om hur skolverksamheterna formar och formas i förhållande till skolformens samhälleliga motiv.

Slutord

I skrivande stund pågår det runt om i landet försök att förlägga lärares mentorsarbete på särskilt anställda studieadministratörer i syfte att minska arbetsbelastningen i lärararbetet (Thunberg, 2016: 25–31; Leijsne, 2016). Det är troligt att försöken leder till att gymnasielärarnas administrativa arbetsbörda minskar, eftersom arbetet med att övervaka, kontrollera, administrera och säkerställa exempelvis mentorselevernas frånvaro och individuella studieplaner förflyttas till någon annan yrkesgrupp inom skolverksamheterna. Däremot löser studieadministratörerna inte den beskrivna oförutsägbarhet som lärarbetet idag präglas av.

Skolverksamheterna förblir rörliga, eftersom eleverna fortfarande är olika och deras framtida individuella utbildningsgångar och studiesituationer inte kan förutspås. De väljer olika kurser, har individuella utbildningsgångar, kan byta skola och har rättigheter till särskilda lösningar. Samtidigt har skolverksamheterna fortsatt behov av stabiliserade elever för att kunna planera, organisera och genomföra utbildning innehållsligt och ekonomiskt.

Studieadministratörer förändrar inte det sätt på vilket elevernas föränderliga förväntningar och behov med rådande regelverk dikterar villkoren för vad som kan ta form i skolverksamheterna. Med stor sannolikhet kommer en del av gymnasieutbildningen fortsatt handla om undervisning, medan en annan del kommer att handla om organisering och stödåtgärder. Skillnaden blir att kategoriseringen av eleverna och de åtgärder som sedan föreslås inte längre genomförs av lärarna, utan istället av studieadministratörer som kanske saknar pedagogisk utbildning. Det betyder att lärarna i lägre utsträckning än idag får möjligheter att styra lärararbetet, eftersom det är rimligt att anta att lärarna även fortsättningsvis kommer att vara den yrkesgrupp som efter problemen uppmärksammats förväntas tillhandahålla stora delar av den stödverksamhet som eleverna ska erbjudas.

Min avhandling belyser hur skärpta skrivningar om valfrihet, individualisering och särskilt stöd i kombination med konkurrensutsättning och visioner om gymnasieskolan som del i massutbildningen förändrar det undersökta lärararbetets innehåll, arbetsdelning och tidsstrukturering. Elevens önskemål och behov styr lärarnas mentorshandlingar och förändrar lärararbetet. Analysen belyser hur det skapas en svårhanterad dubbelbottnad rörlighet i lärararbetet, som manifesterar motsättningar mellan arbetets samhälleliga motiv. Lärarna försöker dels erbjuda flexibilitet genom att producera *rörliga*

elever i ett massutbildningssystem, dels på ett kostnadseffektivt sätt erbjuda stabilitet genom att reproducera *stabila elever* som passar in i skolverksamheternas traditionella undervisning. Lärarna hanterar motsättningarna genom att i mentorsarbetet övervaka, kontrollera, administrera och försöka säkerställa mentorselevernas individuella utbildningsgångar och studiesituationer.

På samma gång som lärarna utför mentorshandlingarna riskerar emellertid lärararbetets innehåll, arbetsdelning och tidsstrukturering förändras, eftersom mentorsarbetets ramar och innehåll inte i förväg går att fastställa. För att med politiska beslut förändra den oförutsägbara rörlighet som tagit plats i lärarbetet i gymnasieskolan krävs snarare mer kunskaper om hur arbetet och skolverksamheterna formas, än fler studieadministratörer.

Summary

This thesis sheds light on Swedish teachers' work in upper secondary school during restructuring times, focusing on changes in teachers' activities besides classroom teaching. In addition to teaching, each upper secondary teacher is responsible for administration and support of approximately sixteen mentoring students. This part of teachers' work is often referred to as a mentoring assignment. The policy instructions for this work are vague, and it turns out there are conflicting notions and expectations concerning what is to be done in the mentoring work.

Introduction

Towards the end of the 20th century, after an expansion of upper secondary school, the political ideas about secondary school education in Sweden changed (Lundahl et. al, 2010). Today virtually all Swedish 16-20-year-olds are engaged in upper secondary education, which has become a part of the mass education system (Forsberg, 2008). At the same time, as in most Western countries, the school system has taken a neo-liberal turn, including market-based customer choice agendas and individualisation (Johannesson et.al., 2002; Lundahl et.al., 2014; Lundström & Holm, 2011). During the 1990s the whole Swedish school system was reformed and went through extensive decentralisation and deregulation, and a competitive school market was introduced (Lundahl et.al., 2014). Management by objectives replaced central control and governance of all education. Furthermore, a "voucher system" was introduced to increase the schools' determination to meet the students' individual choices (Erixon Arreman & Holm, 2011). In simplified terms, it meant that each student contributed with a certain amount of financial compensation to the school where he or she chose to study.

These new reforms and changes have had implications for teachers' work and have initiated new tasks on top of the existing workload (Parding & Berg-Jansson, 2016). From 1994 onwards, the school activities and the schedules for students' and teachers' work became more dependent on the students' individual choices. There are political expectations that every school organisation and student should take greater responsibility for the educational

design of the student's individually chosen education and institutional study plan (SFS 2010:800; Skolverket, 2011). Consequently, new and different actions, operations and tools have appeared in teachers' work.

In each upper secondary school, under national policy, teachers' mentoring work has become one way of dealing with this (SOU 2016:77). The term mentor nevertheless does not appear in the Schools Act (SFS 2010:800). However, in government bills and reports from the National Agency for Education, NAE (Skolverket) the term is commonly used, and the expected outcome from the mentoring work is described in depth (e.g. Skolverket, 2010; SOU 2016:77).

In governmental policy texts, it appears that teachers' mentoring work has been merged with their work as class superintendents, and the two terms are used synonymously (Schools Inspectorate Report 2009:1; Skolverket, 2010; SOU 2000:19 p. 25). However, twenty years ago the instructions for teachers' work as class superintendents were strictly expressed and regulated in governmental policy (SFS 1971:235; Skolöverstyrelsen, 1971). Today, policy documents instead provide opportunities for local school organisations and teachers to interpret and transform the mentoring assignment. It is now the principals' responsibility to delegate the mentoring instructions to the teachers (SFS 2010:800; Skolverket, 2010; Skolverket, 2011; SOU 2016:77). NAE nevertheless reports on ambiguity and difficulties in implementing the mentoring assignment (Skolverket, 2010; SOU 2016:77). The teachers' union organisations also complain about problems associated with this aspect of teachers' work (Skolvärlden 2016, No. 3 & No.5).

From a research perspective, upper secondary teachers' mentoring work is somewhat unexplored. We do not know much about its' implications for teachers' overall working conditions or what teachers try to accomplish in their mentoring work in everyday practice.

Previous research

In the light of the expansion and restructuring of the education system, previous research has tended to focus on intended curriculum changes in the work of upper secondary teachers, or on the implemented, enacted or experienced curriculum changes in teaching or advertising activities (Parding & Berg-Jansson, 2016). Research interest with regard to teachers' mentoring

assignments has mainly focused on students with special educational needs (Möllås 2009; Nordevall 2011).

Research about teachers' work in relation to societal and cultural historical changes is multifaceted. Depending on theoretical positions and research interest, the processes are given different meanings. Different studies, as it were, analyse different tensions and contradictions within the complexity of teachers' work. In some cases, the historical changes are described as restructuring and de-coupling (Lindblad and Goodson, 2011). In other cases, they are described as commodification, commercialisation and privatisation (Ball, 2003; Beach, 2008b).

Research looking into changes in Swedish upper secondary teachers' work has also had different knowledge interests. Dovemark and Beach (2015, 2016) contribute knowledge about teachers' work in relation to tensions between neoliberal ideas and ideas about changed learning contexts to achieve a more democratic society within the notion of "one school for all". Fredriksson (2010) and Stenlås (2011) look into changes in the teaching profession in relation to changed management logic and consequences of educational reforms. Furthermore, Lundahl, Erixon Arreman, Holm and Lundström (2014) analyse school choices and produce knowledge concerning the implications of competitive school markets for the work of municipalities, upper secondary schools and teachers.

On the whole, all studies conclude that teachers' work has changed and become more intensive. For example, new and different tasks have appeared, which mean that there is less time for preparation and reflection in teachers' daily work. Many studies also show that the external pressure for responsibility and accountability in teachers' work has increased (Englund & Solbrekke, 2011).

Research looking into teachers' mentoring work in upper secondary schools is, as mentioned, limited, but there are some studies with a special educational perspective (Ahlberg et.al., 2009; Möllås 2009; Nordevall 2011). Ahlberg, Möllås and Nordevall (2009) emphasise the importance of relations and dialogue between teachers and students. Teachers' mentoring work is then put forward as a possibility for developing and increasing every individual student's learning and participation in his or her education. However, mentoring activities are not explained with regard to a societal or cultural historical perspective in their research. Rather, teachers' and students' individual opinions and contextual conditions in the local school organisations

are analysed. Further research focuses on similar parts of teachers' work in lower secondary school, analysing the dialogue between mentors and students as processes of governmentality (Asp-Onsjö, 2006, 2011; Granath 2008). Focusing on students' institutional identities, the mentoring work is then mainly explained in terms of discipline, power and control, as opposed to support of students.

Although there is research concerning changes in teachers' work and implications of the mentoring assignment, it is unclear why there are problems associated with this part of teachers' work, as NAE and the teachers' union point out. Neither is it clear in what way the mentoring assignment is integrated into teachers' work, or what implications it has for teachers' overall everyday work. My ambition is therefore to analyse what teachers try to accomplish with their mentoring work, taking into account their actions in relation to a cultural historical restructured context (Engeström, 1987/2014).

Research question

This thesis argues that teachers' mentoring work must be understood in its political and cultural historical restructured context. Therefore, on the basis of teachers' narratives and everyday work activities, the purpose of my thesis is to examine what teachers at two different upper secondary schools try to accomplish in their mentoring work. More precisely, I will analyse, through the manifested historical accumulated contradictions, how the mentoring assignment is materialised in twenty-four teachers' working actions. The research questions are:

- What tool-mediated actions define the mentoring work?
- What kind of contradictions manifest the mentoring work?
- How do the teachers in the mentoring actions handle the consequences of these manifestations?

Since the research is designed in terms of a dialectical Activity-Theoretical Approach (Engeström, 1987/2014), the thesis focuses on what the teachers try to accomplish, as well as revealing the most dominant objects of their actions.

Studying teachers' work with activity theory

Since the data was to be analysed by an activity-theoretical approach, the teachers' mentoring work was investigated in relation to its materialised

societal and historical context. The theory can be summarised through the following five principles (Engeström, 2001:136, 2009:56): (i) the activity system is the prime unit of analysis, (ii) an activity system is multi-voicedness, (iii) an activity system takes shape and is transformed over lengthy periods of time, and it is therefore necessary to study it historically, (iv) contradictions are historically accumulated structural tensions within and between activity systems and the driving force of change in activity, (v) activity systems move through long cycles of qualitative transformations.

The object of an activity is a moving target that cannot be reduced to short-term goals. Transformations sometimes emerge when new objects for the activity system occur and challenge the established thoughts, practices and tools (Engeström, 2001:136). The historically evolving system is driven by communal motives that are often taken for granted and difficult for the individual participants to articulate.

However, my study does not claim to analyse any particular collective expanding learning processes in the investigated work of the teachers. Rather, the conceptual framework has made it possible to consolidate the dialectical point of departure, to contribute useful analytic concepts that can be used to show and explain in what way historical changes are materialised in teachers' work. By analysing manifestations of contradictions in teachers' work defined as an activity system, it has been possible to shed light on the actions and routines in teachers' work that are taken for granted. By unpacking teachers' work in a societal and cultural historical context, the analysis reveals the tools and the dominant objects involved in the teachers' mentoring actions.

The study was carried out in two different upper secondary schools in Sweden in 2012–2014. Both schools, Dalsgymnasiet and Bergsgymnasiet, are very attractive in the school market and offer university preparatory programmes. In brief, the data consists of field observations, interviews and policy documents. At each school, I participated in twelve teachers' daily work. The field work consists of notes from a total of twenty-four teachers' interactions in classroom instructions, mentoring meetings, workplace meetings, team meetings, parental meetings, lunch meetings, hall meetings, etc. I also formally interviewed each teacher about their mentoring work. The interviews were recorded and transcribed. Finally, the studied documents include national policy documents, as well as local instructions for teachers' mentoring work at the two schools.

Results

The results are presented in four chapters, 5–8. Firstly, the two schools and the local instructions for the mentoring work (mentoring actions) are presented. In the two following chapters the presentation of the results sheds light on the analysed teachers' tool-mediated mentoring actions at each school. Finally, the mentoring actions are unpacked due to the societal and cultural historical context.

The overall analysis reveals that the teachers' investigated mentoring actions affect their entire working conditions. On the one hand, the results show that the teachers' mentoring actions stabilise and protect the teaching activities and the schools' schedule. On the other hand, the mentoring actions destabilise the organisation by offering individualised flexible educational solutions for the mentoring students to prevent dropouts and secure the finance of the overall school organisations. Despite different school organisations, the problems and disturbances the twenty-four teachers have to face in their mentoring work tend to be the same.

The results reveal that the teachers' daily work is often characterised by lack of time and disturbances, conflicts and dilemmas occurring within and between mentoring and teaching activities. Disturbances that manifest contradictions appeared when the teachers were expected to work simultaneously on both mentoring and teaching activities or when the mentoring students' institutional study plans diverged from the planned educational pathways. For example, disturbances appeared when the students changed courses or schools during the semester, or when they unpredictably called for help and support from teachers to secure their social educational study situations and well-being.

To a different extent and with different tools each teacher monitors, controls, administers and secures the situations and individually chosen educational pathways of approximately sixteen mentoring students' study, which are partially materialised in the students' institutional study plans. In the mentoring work, the teachers check the status of the mentoring students' attainment of results with respect to their chosen educational pathways and monitor how the students move within the school activity.

The results reveal how the teachers try to prevent disruption and disturbances in the school organisations and how they persuade the students to complete their education within their own school and manage them in

doing so. In different ways the teachers at Dalsgymnasiet and Bergsgymnasiet try to arrange and create opportunities and conditions for the students to fit in, flourish and complete the education offered. They handle the students' requests for advice and expectations of individually designed support. They try to encourage the mentoring students to follow the classroom teaching offered, and if necessary they also, to a certain degree, arrange individual support for students outside the classroom teaching activities. If many students diverged from the regularly offered educational pathways, numerous disturbances nevertheless occurred in the teachers' work.

In the two studied schools the teaching activities were organised and conducted in groups and, in parallel, teachers were expected to make sure that the individual students' wishes and needs remained in focus in their mentoring actions. Students and teachers had schedules and moved between different subjects and classrooms on a daily basis. When students changed courses, did not attend the lessons provided, or wanted to leave for another school, disturbances therefore occurred in the teachers' work and in the school organisations. These disturbances manifest historical accumulated contradictions that reveal changes in teachers' work.

Before 1994 the schedule for the students' education and for the teachers' instructional work was, on the contrary, rather strictly expressed and fixed. Back then, there was stronger central governmental control, and the content offered in the upper secondary programmes was strictly regulated by the government. Apart from choosing a programme, there were not many choices for the students to make. On the contrary, owing to the curriculum today all students have to take part in the design of their own individual educational pathways by choosing different courses and course packages within the chosen programmes and schools. This system for organising upper secondary education was implemented as long ago as 1994 (Skolverket, 1994a), but this still seems to be problematic in teachers' work.

Since the students' individual educational pathways and study situations are flexible, teachers' work emerges as being variable and unstable. Both content and invested time for mentoring work depend closely on the students' expectations and actions. While it is not possible to predict how the mentoring students will act during their education, neither is it possible for anyone to know or to make plans for the teachers' mentoring work at the start of every semester. Correspondingly, the division of labour in school organisations is impossible to determine in advance, and both division of

labour and time structure for teachers' work therefore remain unclear. This vagueness informs and transforms the school organisations.

As time spent on mentoring work is hard to predict, the two school organisations estimated the time required for teachers' mentoring work every semester. This allocation of time was, however, seldom adequate to enable the teachers to deal with the problems arising for students. Every semester when, for example, the mentoring students' development dialogues were conducted, manifestations of contractions therefore appeared in the teachers' work. The workload of the teachers increased and often not enough time was scheduled to make it possible to fulfil the locally formulated goals of the mentoring assignment. Needless to say, if many of the teacher's sixteen mentoring students deviated from the planned educational pathways, he or she would have difficulty accomplishing the mentoring assignment as well as his or her teaching assignment.

In the school organisations the teachers, together with other professionals, collectively invent and use different dialogical tools to enable them to prevent and handle conflict situations that arise during the students' education. At Dalsgymnasiet, the dialogical tools were mentoring meetings, personal development dialogues, class conferences, and formal and informal meetings with colleagues and with the individual mentoring students. Corresponding tools at Bergsgymnasiet were mentoring meetings, personal development dialogues, formal and informal meetings with colleagues and with the individual mentoring students, the computer network Superadmin and, more rarely, production of documents about individual students' support of special educational needs.

The analysis reveals how the teachers' mentoring actions become contradictory and how they are directed towards two overlapping contradictory objects (Figure 2, p.173). In parallel, teachers' mentoring actions produce flexible school activities and reproduce traditional classroom teaching activities. On the one hand, the mentoring actions are directed towards the individual student and have the character of indefinite actions, flexible and dependent on the student's actions. On the other hand, the teachers' mentoring actions supplement and maintain their teaching activities, which are thoroughly structured with a special content more clearly defined in advance, directed towards a group of students. This means that teachers' mentoring actions in general simultaneously stabilise and destabilise the school organisations and their own work. This becomes obvious when the teachers

try to monitor, control, administer and secure the mentoring students' educational pathways and social well-being. In addition, the mentoring actions and teaching actions tend to become contradictory and simultaneously make demands on teachers' attention and working hours.

Furthermore, the results reveal that Bergsgymnasiet's and Dalsgymnasiet's teachers also need to have good knowledge about the different educational pathways they offer the students. The teachers need to know the content of different subject courses or course packages within the programme their mentoring students have chosen. In the interviews, almost all teachers said that these kinds of tasks are not part of teachers' work. Even so, in action all of them tried to meet the mentoring students' requests and expectations for advice and guidance. To accomplish the mentoring actions, this means that teachers need special knowledge differing from what they need for teaching a specific school subject.

In their mentoring work, the teachers also try to integrate students who, in the teaching differentiation processes, become excluded. The teachers try to offer special educational support on top of the teaching activities already offered, to ensure that all students within the school organisation complete the secondary education offered.

In an effort to integrate students in the offered training, the teachers also categorise their mentoring students outside teaching activities. The results reveal that teachers categorise their mentoring students in relation to things other than in teaching activities, such as attendance and social skills. These actions are different from their classroom teaching activities, where they have instructions to differentiate and grade the students in relation to the students' attainment of results in specific subjects. Evidently, the mentoring and teaching activities are different. Historically mentoring activities have not been part of upper secondary teachers' work. Many of the teachers say that they do not wish to categorise and differentiate their students outside their teaching activities. It nevertheless appears that the political demands for inclusion intertwined with individualism create these solutions in the investigated teachers' work. As Johannesson et.al. (2002) have already shown, instead of implementing changes, it is easier in the existing education system to "accommodate students with mental and physical disabilities, reading difficulties and other diagnosable differences because such difficulties can be individualised" (Johannesson et.al., 2002:334).

Furthermore, expectations about documenting mentoring students have grown since the beginning of the 1990s. In addition, in the local instructions at both schools the teachers have been assigned to document each mentoring student at an organisational level. Very rarely did the teachers make these kinds of notes. At Dalsgymnasiet, almost all teachers resist documenting the students outside the teaching communities or activities and instead work with oral agreements. They refer to lack of time and ambiguities in the instructions about what should be documented. However, the teachers cannot avoid accomplishing the mentoring actions, even if they reject documenting and the results reveal how they instead make oral agreements with and about their mentoring students. For the teachers at Bergsgymnasiet, the conditions were different. Bergsgymnasiet's teachers also worked to a great extent with oral agreements, but the school organisation as well as teachers' work was controlled and monitored through the computer platform Superadmin. This control system mediates actions in Bergsgymnasiet's organisation, which facilitates categorising documentary actions of the students outside the teaching communities (explained above). It was probably therefore more common to document mentoring students at Bergsgymnasiet.

Conclusions and Discussion

The thesis sheds light on a part of Swedish upper secondary teachers' work with a renewed perspective compared to previous research. In previous research of teachers' work, the mentoring actions of teachers rarely receives much attention. However, ideas about the mentoring work are intensely discussed by the teachers' unions (Skolvärlden 2016, No. 3 & No.5), in government bills (e.g. SOU 2016:77) and in the Swedish National Agency of Education (e.g. Skolverket, 2010). One aim is to contribute research about upper secondary school teachers' mentoring work for the ongoing debate and discussions among educational policymakers and professional teachers.

With regard to my results, I consider that the teachers' mentoring actions have an unpredictable impact on teachers' work and on local school activities. This is the main result of my study. The analysis reveals that the teachers' mentoring actions are boundless and hard to define, while content and time for the task cannot easily be defined. Both content and invested time for mentoring work depend closely on the teachers' mentoring students' expectations and actions. Even if the students are not aware of it, each

individual student's choices and actions throughout his or her upper secondary education have implications for the involved teachers' mentoring work, as well as teaching activities. Although the students' impact on teachers' work is already well-known, I consider it important to reflect and further examine this part of the results (e.g. Lundahl et.al., 2014; Lundström & Parding, 2011a).

With regard to students' impact on teachers' work Lundström and Holm (2011) show that challenges from the demands for marketisation have changed the identity of teachers, and that tensions and contradictions between marketisation and professional values emerge in teachers' work. Lundström and Holm report that some teachers accept the new trends, while others oppose it. The authors argue that there is an emerging split in the profession into two cultures, teachers with positive and negative attitudes to market orientation.

Nevertheless, my study reveals that it is not only the societal ideas about marketisation that create tensions and contractions in teachers' work. In addition, the vagueness and students' impact evolve from a combination of other societal motives that have changed over time for upper secondary education and teachers' work. The teachers try, through the mentoring actions, to accomplish ideas about a market-based school system, as well as ideas about individualised educational pathways with good exchange value for every student, and on top of that ideas about a more democratic society within the idea of mass education. The analysis clearly sheds light on how teachers' work is characterised by both marketisation and individual choices including stricter rules about the students' rights for special education support. The results at the same time reveal how the investigated mentoring actions aim to ensure students' schedules, educational pathways and social well-being, as well as the teachers' work and schedules and the economics of school activity.

On the whole, with regard to the theoretical standpoint chosen, the results show that teachers' mentoring actions are directed towards two different overlapping contradictory objects. The teachers try, on the one hand, to stabilise school activity by attempting to integrate the mentoring students in the ordinary organisation and teaching offered. On the other hand, they try to create an individualised flexible school organisation, to prevent dropouts and ensure the economic survival of the school. The teachers try through their

mentoring work to integrate the students who are excluded in the teaching differentiation processes.

Further, these overlapping contradictory objects reveal how the mentoring actions to a great extent control division of labour, content and time in teachers' work. The teachers at Dalsgymnasiet and Bergsgymnasiet cannot relinquish their mentoring work, while they strive through these actions to prevent disorder in their school organisation and also to prevent students' dropouts or unwanted relocations to other schools. It can be interpreted as the teachers' mentoring actions protecting the organisation and the income from the school activities and in the long run also the very existence of their own school.

From my point of view, it is wrong to argue that the problems in mentoring work are due to teachers' lack of interest or competence in mentoring work (e.g. Skolverket, 2010). My study illustrates, on the contrary, that the teachers' problems in their mentoring, as well as in their teaching activities, rather than teachers' lack of competence, materialise tensions and contradictions between political agendas and economical boundaries. The analysis highlights the fact that, however much attention is given to mentoring work in local school activities, mentoring and teaching activities are differently organised over time and the complexity of the changing mentoring task often clashes with teachers' classroom teaching activities. The mentoring actions are more flexible and unpredictable, unlike the teaching actions, which are more stable and predictable. In addition, due to the individual students, the teachers' mentoring actions both stabilise and destabilise the students' educational pathways and in the long run their own work within the school activity.

To sum up, the results reveal mentoring work as being boundless and hard to define. A well-communicated mentoring assignment within a school organisation with clearly organised meeting structures around the individual student is not necessarily capable of dealing with the contradictions manifested in teachers' work, due to a context of societal and cultural historical changes. It is important to be aware of the fact that teachers' work is unstable and depends in an unpredictable way on individual students' educational pathways and study situations. For these reasons, upper secondary teachers' work might be described as being characterised by lack of time, unclear rules and division of labour. My conclusion is that the problems revealed in my study can be hard to transform and that there is a need for

more research about teachers' work and about how to organise upper secondary education.

REFERENSER

Adolfsson, C-H. (2012). Vad räknas som kunskap i den svenska gymnasieskolan? En kritisk diskursanalys av förändrade policyformuleringar mellan 1990-talet och 2010-talet i svensk gymnasieskola. *Utbildning och demokrati,* 21(2), 15–38.

Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.

Alexandersson, M. (2006). Praxisnära forskning och läraryrkets vetenskapliga bas. I B. Sandin. & R. Säljö (Red.), *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*. Stockholm: Carlsson förlag.

Alm, F. (2010). *Uttryck på schemat och intryck i klassrummet. – En studie av lektioner i skolor utan timplan*. Doktorsavhandling. Linköping Studies in Behavioural Science No. 155 Linköpings Universitet, Institutionen för Beteendevetenskap och Lärande. Linköping 2010.

Andreasson, I. & Asplund Carlsson, M. (2013). Individual educational plans in Swedish schools – forming identity and governing function in pupils' documentation. *International Journal of Special Education*, 28(3), 58–67.

Andreasson, I. & Dovemark, M. (2013). Transforming insecurity into commodity: using the digital tools Unikum and InfoMentor as an example in Swedish education. *European Educational Research Journal*, 12(4), 480–491.

Andreasson, I., Asplund Carlson, M. & Dovemark, M. (2015). Bedömnings-, dokumentationspraktiker och pedagogiska identiteter. *Educare*, 2015(2), 206–233.

Asplund, J. (2002). *Avhandlingens språkdräkt*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.

Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational sciences 248. Göteborgs universitet. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Asp-Onsjö, L. (2011). Dokumentation, styrning och kontroll i den svenska skolan. *Educare,* 2011(2), 39–56.

Asp-Onsjö, I. (2012). Elevdokumentation, föräldrainflytande och motstånd i den svenska skolan. *Utbildning och demokrati*, 21(3), 71–90.

Backman Prytz, S. (2015). Utbildning och genus. I E. Larsson & J. Westberg (Red.), *Utbildningshistoria: En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy,* 18(2), 215–228.

Ball, S.J. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. New York: Taylor and Francis.

Ball, S.J., Dworkin, A.G. & Vryonides, M. (2010). Globalization and education: Introduction. *Current Sociology*, 58(4), 523–529.

Ballet, K., Kelchtermans, G. & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching*, 12(2), 209–229.

Barlett, L. (2004). Expanding teacher work roles: a resource for retention or a recipe for overwork? *Journal of Education Policy*, 19(5), 565–582.

Bateson, G. (1972/2000). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Bauman, Z. (2001). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.

Beach, D. (2003). Mathematics goes to market. I D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (Red.), *Democratic education - Ethnographic challenges*. London: Tufnell Press.

Beach, D. (2006). Policies of creativity and practices of opposition: The construction of student preferences for creativity in different forms of school-work within school classrooms. I B. Jeffrey (Red.), *Creative learning practices: European experiences*. London: Tufnell Press.

Beach, D. (2008a). The paradoxes of student learning preferences. *Ethnography and Education,* 3(2), 145–159.

Beach, D. (2008b). The Changing relations between education professionals, the state and citizen consumers in Europe: rethinking restructuring as capitalisation. *European Educational Research Journal,* 7(2), 195– 207.

Beach, D. (2010). Neoliberal restructuring in education and health professions in Europe. Questions of global class and gender. *Current Sociology*, 58(4), 551–569.

Beach, D. (2011). Some general developments in the restructuring of education and health care professions in Europe. I & I. F. Goodson & S. Lindblad (Red.), *Professional knowledge and educational restructuring in Europe*. Rotterdam: Sense Publications.

Beach, D. & Dovemark, M. (2007). *Education and the commodity problem: Ethnographic investigations of creativity and performativity in Swedish schools*. London: Tufnell Press.

Beach, D. & Dovemark, M. (2011). Twelve years of upper-secondary education in Sweden: the beginnings of a neo-liberal policy hegemony? *Educational Review*, 63(3), 313–327.

Beach, D., Lundahl, L. & Öhrn, E. (2011). Synthesis. I E. Öhrn, L. Lundahl & D. Beach (Red.), *Young people's influence and democratic education: ethnografic studies in upper secondary schools,* London: Tufness Press.

Beck, U. (1986/2000). *Risksamhället: På väg mot en annan modernitet*. Göteborg: Daidalos.

Bergh, A. & Englund, T. (2016). Professionella förstelärare? Om svenska förstelärarreformen. I *Att ta utbildningens komplexitet på allvar. En vänskrift till Eva Forsberg*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education, No. 138.

Bernstein, B. & Solomon, J. (1999). 'Pedagogy, identity and the construction of a theory of symbolic control': Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. *British Journal of Sociology of Education,* 20(2), 265–279.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. [Rev.ed.] Oxford: Rowman & Littlefield.

Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Doktorsavhandling. Karlstad University Studies. 2007:19.

Bertilsson, E. (2014). *Skollärare. Rekrytering till utbildning och yrke 1977–2009*. Doktorsavhanding. Uppsala Universitet. Acta Universitatis Upsaliensis. Studier i utbildnings– och kultursociologi 4.

Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 54–66.

Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Boston: Sense Publishers.

Blomgren, M. & Waks, C. (2015). Profession och politiska reformer. I S. Lindblad & L. Lundahl (Red.), *Utbildning, makt och politik*. Lund: Studentlitteratur.

Boli, J., Ramirez, F.O. & Meyer, J.W. (1985). Explaining the origins and expansion of mass education. *Comparative Education Review*, 29(2), 145–170.

Bourdieu, P. (1999). *Moteld. Texter mot nyliberalismens utbredning*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag symposium.

Bulterman-Bos, J. (2008). Will a clinical approach make education research more relevant for practice? *Educational Researcher*, 37(7), 412–420.

Bunar, N. (2008). The free schools "riddle": Between traditional social democratic, neo-liberal and multicultural tenets. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 52(4), 423–438.

Börjesson, M. (2016). *Från likvärdighet till marknad. En studie av offentligt och privat inflytande över skolans styrning i svensk utbildningspolitik 1969–1999*. Doktorsavhandling. Örebro Studies in Education 52. Örebro Studies in Educational Sciences with an Emphasis on Didactics 14.

Carlbaum, S. (2012). *Blir du anställningsbar lille/a vän? Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasiereformer 1971–2011*. Doktorsavhandling. Statsvetenskapliga institutionens skriftserie 2012:2. Umeå Universitet.

Carlbaum, S. (2014). Marknadens misslyckande? Om behovet av utökad kontroll av fristående skolor. *Utbildning och demokrati,* 23(1), 39–56.

Carlgren, I. & Klette, K. (2008). Reconstructions of Nordic teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 117–133.

Carlgren, I., Klette, K., Myrdal, S., Schnack, K., Simola, H. (2006). Changes in Nordic teaching practices: From individualised teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 301–326.

Cohen, D.K. (2011). *Teaching and its predicaments*. Harvard University Press.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. (7th Ed) London: Routledge.

Czarniawska, B. (2007). *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Liber. Copenhagen Business School Press. Universitetsforlaget.

Czarniawska, B. (2014). *Ute på fältet, inne vid skrivbordet*. Lund: Studentlitteratur.

Dahlstedt, M. & Hertzberg, F. (2011). Den entreprenörskapande skolan. Styrning, subjektskapande och entreprenörskaps-pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige,* 16(3), 179–198.

Dahlstedt, M. & Olsson, M. (2014). Medborgarskapande för ett nytt millennium. Utbildning och medborgarfostran i 2000-talets Sverige. *Utbildning och demokrati,* 23(2), 7–25.

Danell, M. (2006). *På tal om elevinflytande. Hur skolans praktik formas i pedagogers samtal*. Doktorsavhandling. 2006:06. Institutionen för utbildningsvetenskap. Luleå tekniska universitet.

Davydov, V.V. (1990). *Soviet studies in mathematics education volume 2. Types of generalization in instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula.* (Published by the council of teachers of mathematics, Reston Virginia. https://www.marxists.org/archive/davydov/generalization/generalization.pdf (hämtad 2013-02-08)

Dovemark, M. (2004). *Ansvar-flexibilitet-valfrihet. En etnografisk studie om skola i förändring*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Studies in Educational sciences 223. Göteborgs universitet.

Dovemark, M. (2010). Teachers' collective actions, alliances and resistance within neo-liberal ideas of education: the example of the individual programme. *European Educational Research Journal,* 9(2), 232–244.

Dovemark, M. (2017). Utbildning till salu – konkurrens, differentiering och varumärken. *Utbildning och demokrati*, 26(1), 67–86.

Dovemark, M. & Beach, D. (2015). Academic work on a back-burner: habituating students in the upper-secondary school

towards marginality and a life in the precariat. *International Journal of Inclusive Education*, 19(6), 583–594.
Dovemark, M. & Beach, D. (2016). From learning to labour to learning for precarity. *Ethnography and Education*, 11(2), 174–188.
Dovemark, M. & Holm, A-S. (2017). Pedagogic identities for sale! Segregation and homogenization in Swedish upper secondary school. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 518–532.
Dovemark, M. & Erixon Arreman, I. (2017). The implications of school marketisation for students enrolled on introductory programmes in Swedish upper secondary education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 12(1), 49–62.
Dovemark, M. & Lundström, U. (2017). Tema: Skolan och marknaden. *Utbildning och demokrati*, 26(1), 5–18.
Ds 2003:33. Skolmisslyckande – hur gick det sen? http://www.regeringen.se/rattsdokument/departementsserien-och-promemorior/2003/01/ds-200333/ (hämtad 2018-01-10).
Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens Skolverk.
Engeström, Y. (1987/2014). *Learning by expanding: an activity theoretical approach to developmental research*. Doktorsavhandling. Cambridge: Cambridge University Press.
Engeström, Y. (1993). Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice. I S. Chaiklin & J. Lave (Red.), *Understanding practice: perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. I Y. Engeström, R. Miettinen & L-R. Punamäki (Red.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics,* 43(7), 960–974.
Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.

Engeström, Y. (2009). Expansive learning. Toward an activity-theorethical reconceptualization. I K. Illeris (Red.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists- in their own words*. London; New York: Routledge.

Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24.

Engeström, Y. & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts. a methodological framework. *Journal of Organizational Change Management,* 24(3), 368–387.

Englund, T. (1996) Utbildning som "public good" eller "private good"? I T. Englund (Red.), *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS förlag.

Erikson, J. (2017). A school for all or a school for the labour market? Analyzing the goal formulation of the 1991 Swedish upper secondary education reform. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 61(2), 139–154.

Erixon Arreman, I. & Holm, A-S. (2011). School as "Edu-Business": Four "serious players" in Swedish upper secondary school market. *Education Inquiry*, 2(4), 637–657.

Evetts, J. (2006). Introduction: Trust and professionalism: Challenges and occupational changes. *Current Sociology*, 54(4), 515–531.

Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current sociology Review*, 61(5-6), 778–796.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.

Florin, C. & Johansson, U. (1993/2002). *Där de härliga lagrarna gro... Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850-1914*. Stockholm: Stockholms Universitetet.

Forsberg, E. (2008). Framtidsvägen – en huvudled eller en skiljeväg? *Utbildning och Demokrati*, 17(1), 75–98.

Forsberg, E. & Lindberg, V. (2010*). Svensk forskning om bedömning – en kartläggning.* Vetenskapsrådets rapportserie 2:2010. Vetenskapsrådet: Stockholm.

Foss Lindblad, R. (2009). Broar till lärarprofessionalisering. I R. Foss Lindblad & R. Lander (Red.), *Att säkra det osäkra. Redskap för reflektion och makt i skolans utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.

Foss Lindblad, R. & Lindblad, S. (2009). The politics of professionalising talk on teaching: boundary work and reconfigurations of teaching and teachers. I M. Simons, M. Olssen & M.A. Peters (Red.), *Re-reading education policies: A handbook studying the policy agenda of the 21st century*. Rotterdam: Sense Publishers.

Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff – fängelsets födelse*. Lund: Arkiv förlag.

Fournier, V. (1999). The appeal to "professionalism" as a disciplinary mechanism. *Sociological Review,* 47(2), 280–307.

Fransson, K. & Lundgren, U. P. (2003). *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*. Vetenskapsrådets rapportserie: 2003:1. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Fredriksson, A. (2010). *Marknaden och lärarna. Hur organiseringen av skolan påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in politics. No 123. Göteborgs universitet.

Freidson, E. (2001). *Professionalism the third logic*. Oxford: Polity Press.

Frostenson, M. (2011). Läraren som konkurrensmedel. Kunskapskälla, stödperson eller icke-person? *Utbildning och demokrati*, 20(2), s. 27–48.

Frostenson, M. (2014). Lärarlegitimationen som organisationsfråga. Strategisk respons och professionella konsekvenser. *Utbildning och demokrati*, 23(2), 45–69.

Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Studies in Educational sciences 326. Göteborgs universitet.

Giddens, A. (1999). *Modernitet och självidentitet: Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.

Goldstein, J. (1984). Foucault among the sociologists: The "disciplines"" and the history of the professions. *History and Theory*, 23(2), 170–192.

Granath, G. (2008). *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringstekniker*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Studies in Educational sciences 263. Göteborgs universitet.

Harling, M. (2017). *Välja vara – En studie om gymnasieval, mässor och kampen om framtiden*. Doktorsavhandling. Linköping Studies in Pedagogic Practices No. 32. Linköping Studies in education and social Sciences No. 13.

Harling, M. & Dahlstedt, M. (2017). Sälja, välja och svälja: En analys av skolval, marknadisering och gymnasiemässans logiker. *Utbildning och demokrati*, 26(1), 159–176.

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

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2013). *Professionellt kapital – Att utveckla undervisning i alla skolor*. Lund: Studentlitteratur.

Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: aspirations and actualities. I I. Goodson & A. Hargreaves (Red.), *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.

Henning Loeb, I. & Lumsden Wass, K. (2011). Internal marketisation and teachers defending their educational setting – Accounting and mobilisation in Swedish upper secondary education. *Education Inquiry*, 2(4), 619–636.

Hirsh, Å. (2013). *The individual development plan as tool and practice*. Doktorsavhandling. School of Education and Communication, Jönköping University. Dissertation Series No 20. 2013.

Hirsh, Å. (2015). IDPs at work. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 59(1), 77–94.

Hofvendahl, J. (2006a). "Noa har inga fel": om bristfokus i skolans utvecklingssamtal. *Utbildning och demokrati*, 15(3), 61–81.

Hofvendahl, J. (2006b). *Riskabla samtal: en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. Doktorsavhandling. Linköpings Universitet. Inst. för Språk och Kultur. No. 338.

Holm, A-S. (2017). En friskolas uppgång och fall. *Utbildning och demokrati*, 26(1), 87–105.

Holm, A-S. & Lundström, U. (2011). "Living with market forces" principals' perceptions of market competition in Swedish upper secondary school education. *Education Inquiry,* 2(4), 601–617.

Humboldt, W. (1810/2009). Om organisationen av läroanstalterna i Berlin. *Psykoanalytisk tidskrift*. 2009: Nr. 26-27. s. 89-96.

Irisdotter, S. (2006). *Mellan tradition, demokrati och marknad: en analys av lärares identitetskonstruktion i samtal kring etiska frågor i läraryrket*. Doktorsavhandling. Stockholms Universitet, Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande. Studies in educational sciences No. 87.

Irisdotter Aldenmyr, S., Jepson Wigg, U. & Olson, M. (2012). Worries and possibilities in active citizenship: Three Swedish educational contexts. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(3), 255–270.

Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse. Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Doktorsavhandling. Umeå Universitet. Nr 64.

Jessop, B., Fairclough, N. & Wodak, R. (2008). *Education and the knowledge based economy in Europe*. Rotterdam: Sense.

Johannesson, I.A., Lindblad, S. & Simola, H. (2002). An inevitable progress? Educational restructuring in Finland, Iceland and Sweden at the turn of the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(3), 325–339.

Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Doktorsavhandling. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational sciences 281. Göteborgs universitet.

Johansson, M. (2012). Där de *olika* lagrarna gro? Gymnasieelevers anpassnings- och motståndsprocesser. *Utbildning och Demokrati*, 21(3), 53–70.

Karlsohn, T. (2009). Det romantiska universitetet. *Psykoanalytisk tidskrift,* 2009: Nr. 26-27. s. 97-124.

Keller, C. & Keller, D. (1993). Thinking and acting with iron. I S. Chaiklin & J. Lave (Red.), *Understanding practice: perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Kvale, S. & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, E. & Prytz, J. (2015). Läroverk och gymnasieskola. I E. Larsson & J. Westberg (Red.), *Utbildningshistoria: En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

Leijsne, E. (2016, 14 mars) Specialiserad mentor lättar lärarjobbet. *Sydsvenska dagbladet*.

Leontiev, A. N. (1978/2000). *Activity, Consciousness, and personality*. www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm (hämtad 2013-02-08)

Lilja, P. (2014). *Negotiating teacher professionalism: on the symbolic politics of Sweden's teacher unions*. Doktorsavhandling. Malmö Studies in Educational Sciences. No. 72.

Lindblad, S. (2013). Curriculum codes and international statistics. I M. Pereiyra & B. Franklin (Red.), *Systems of reason and the politics of schooling*. Routledge. 115-127.

Lindblad, S., Lundahl, L., Lindgren, J. & Zackari, G. (2002). Educating for the new Sweden? *Scandinavian Journal of Educational Research,* 46(3), 283–303.

Lindblad S. & Goodson, I. F. (2011). Researching the teaching profession under restructuring. I I. F. Goodson & S. Lindblad (Red), *Professional knowledge and educational restructuring in Europe*. Rotterdam: Sense Publications.

Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000/2010). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag. (5:e tryckningen av upplagan från år 2000).

Lindgren, J., Hult, A., Segerholm, C. & Rönnberg, L. (2012). Mediating school inspection - Key dimensions and keywords in agency text production 2003–2010. *Education Inquiry*, 3(4), 569–590.

Lindgren, U. (1997). *Mentorskap i skolan – en väg till utveckling*. Malmö: Gleerup.

Lindgren, U. (2000). *En empirisk studie av mentorskap inom högre utbildning i Sverige: innebörd, utformning och effekter*. Doktors-avhandling. Åbo Akademi.

Lindskog, E. (2010). Differentieringsfrågan – från urvalsskola till val av skola. *Vägval i Skolans historia: Tidskrift från Föreningen för svensk undervisningshistoria*, 10(3-4), 21–24.

Lund, S. (2007). Valfrihet och konkurrens. Utvecklingstendenser inom gymnasieutbildningen. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(4), 281–300.

Lundahl, C. (2010). Bedömning – att veta vad andra vet. I U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare.* Stockholm: Natur och kultur.

Lundahl, C. (2015). Betyg och bedömning. I E. Larsson & J. Westberg (Red.) *Utbildningshistoria: En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

Lundahl, L. (2000). A new kind of order. Swedish policy texts related to governance, social inclusion and exclusion in the 1990s. I S. Lindblad & T.S. Popkewitz (Red.), *Public discourses on education governance and social integration and exclusion. Analyses of policy texts in European contexts*. Uppsala reports on Education 36. Uppsala: Department of Education.

Lundahl, L. (2008). Skilda framtidsvägar. Perspektiv på det tidiga 2000-talets gymnasiereform. *Utbildning och Demokrati*, 17(1), 29–51.

Lundahl, L., Erixon Arreman, I., Lundström, U. & Rönnberg, L. (2010). Setting things right? Swedish upper secondary school reform in a 40-year perspective. *European Journal of Education,* 45(1), 46–59.

Lundahl, L., Erixon Arreman, I., Holm, A-S. & Lundström, U. (2014). *Gymnasiet som marknad.* Umeå: Boréa Bokförlag.

Lundgren, U.P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 31–41.

Lundström, U. (2007). *Gymnasielärare- perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millenieskiftet.* Doktorsavhandling i pedagogiskt arbete nr 14. Umeå: Umeå universitet.

Lundström, U. (2017). Att mäta det vi värderar eller värdera det vi kan mäta? Resultatindikatorer som grund för skolval. *Utbildning och demokrati*, 26(1), 43–66.

Lundström, U. & Holm, A-S. (2011). Market competition in upper secondary education: perceived effects on teachers' work. *Policy Futures in Education*, 9(2), 193–205.

Lundström, U. & Parding, K. (2011a). Teachers' experiences with school choice- clashing logics in the Swedish education system.

Education Research International, Article ID 869852, 1–10. URL: http://dx.doi.org./10.1155/2011/869852

Lundström, U. & Parding, K. (2011b). Lärares upplevelser av friskolereformen – effekter av marknadiseringen av den svenska gymnasieskolan. *Arbetsmarknad och Arbetsliv,* 17(4), 59–79.

Lundström, U., Holm, A-S., & Erixon Arreman, I. (2017). Rektor i skärningspunkten mellan likvärdighet och skolmarknad. *Utbildning och demokrati*, 26(1), 19–41.

Marx, K. (1846/2015). *(A critique of) German ideology*. https://www.marxists.org/archive/marx/works/index.htm (hämtad 2013-02-08)

Marx, K. (1845/2015). *Theses on Feuerbach*. https://www.marxists.org/archive/marx/works/index.htm (hämtad 2013-02-08)

Mauthner, M., Birch, M., Jessop, J. & Miller, T. (2008). *Ethics in qualitative research*. London: SAGE Publications Ltd.

McLaughlin, M. & Talbert, J.E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: The University of Chicago Press.

Mårell-Olsson, E. (2012). *Att göra lärandet synligt? Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation*. Doktorsavhandling i pedagogiskt arbete nr 48. Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap Umeå 2012.

Möllås, G. (2009). *"Detta ideliga mötande." En studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik*. Doktorsavhandling. School of Education and Communication, Jönköping University. Dissertation Series No. 8. 2009.

Nordevall, E. (2011). *Gymnasielärares uppdrag som mentor. En etnografisk studie av relationens betydelse för elevens lärande och delaktighet*. Doktors-avhandling. School of Education and Communication, Jönköping University. Dissertation Series No. 12. 2011.

Nordevall. E., Möllås.G. & Ahlberg. A. (2009). Läraren som mentor i en skola för alla. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfacetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

Nylund, M. (2013). *Yrkesutbildning, klass och kunskap. En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasiereform.*

Doktorsavhandling. Örebro Studies in Education 40. Örebro Studies in educational Sciences with an Emphasis on Didactics 8.
Parding, K. (2007). *Upper secondary teachers' creation of discretionary power: the tension between profession and organisation.* Doktorsavhandling. Luleå University of Technology 2007:29. Department of Human Work Sciences Division of Industrial Production.
Parding, K. & Berg-Jansson, A. (2016). Teachers' Working Conditions amid Swedish school Choice Reform: Avenues for Further Research. *Professions & Professionalism*, 6(1), 1–16.
Popkewitz, T. S. (2008). *Cosmopolitanism and the age of school reform. science, education and making society by making the child.* New York: Routledge.
Popkewitz, T.S., Petersson, K., Olsson, U. & Kowalczky, J. (2006). *The future is not what it appears to be. Pedagogy, genealogy and political epistemology.* Stockholm: HLS Förlag.
Prop. 1990/91:18. *Om ansvaret för skolan.*
Prop. 1990/91:85. *Växa med kunskaper- om gymnasieskolan och vuxenutbildningen.*
Prop. 1991/92:95. *Om valfrihet och fristående skolor.*
Prop. 1992/93:230. *Valfrihet i skolan.*
Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet.*
Richardson, G. (2010). *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu.* Lund: Studentlitteratur.
Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik.* Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
Seidman, R. H. (1996). National education "Goals 2000": Some disastrous unintended consequences. *Education Policy Analysis Archives*, 4(11), 1–37.
SFS 1971:235. *Skolförordning: bestämmelser om personal i grundskolan och gymnasieskolan.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
SFS 1992:394. *Gymnasieförordning.* Stockholm: Utbildnings-departementet.
SFS 2000:219. *Förordning om ändring av gymnasieförordningen* SFS 1992:394. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2010:2039. *Gymnasieförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research*. Third Edition. SAGE Publications Ltd.

Simons, M. & Masschelein, J. (2008). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational Theory*, 58(4), 391–416.

Sjöberg, L. (2011). *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet, Göteborg, Acta Universitatis Gotoburgensis, Gothenburgs Studies in Educational Sciences 302.

Skolinspektionen (2009). *Varannan i mål. Om gymnasieskolans (o)förmåga att få alla elever att fullfölja sin utbildning*. Rapport 2009:1.

Skolinspektionen (2014). *Kunskapsöversikt för studieavbrott i gymnasieskolan*. Dnr: 400–2014: 4245.

Skolverket (1994a*). Läroplan för de frivilliga skolformerna* (Lpf 94). Stockholm: Fritzes.

Skolverket (1994b). *Läroplan för de obligatoriska skolformerna* (Lpo 94). Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2008a). *Nycklar till ett framgångsrikt liv. Om EU:s nyckelkompetenser*. Intern rapport av Sven-Eric Liedman. http://allakan.skolbloggen.se/files/2011/02/pdf180811.pdf (hämtad 2014-11-20)

Skolverket (2008b). *Allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2010). *Risk för IG – Gymnasierektorer om skolornas stöd till elever som riskerar att inte nå målen*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*.(GY 2011). Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2014a). *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket och Socialstyrelsen (2014b). *Vägledning för elevhälsan*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2015). Juridisk vägledning, *Mer om; Elevers rätt till kunskap, extra anpassningar och särskilt stöd.*

https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.159812!/1505_ratt_%20till_kunskap_sarskilt_st%C3%B6d.pdf (hämtad 2016-03-04)
Skolvärlden (2016). Nr 3. Utges av Lärarnas Riksförbund.
Skolvärlden (2016). Nr 5. Utges av Lärarnas Riksförbund.
Skolöverstyrelsen. (1971). *Läroplan för gymnasieskolan 1970. Lgy 70. Allmän del.* Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
Skott, P., Pettersson, D. & Bergh, A. (2015). Differentieringsfrågan under 70 år av skol(forms)reformer. I S. Lindblad & L. Lundahl (Red.), *Utbildning, makt och politik*. Lund: Studentlitteratur.
Sohlberg, P., Czaplicka, M. & Lindblad, S. (2011). Teachers' working life under restructuring. I I. F. Goodson & S. Lindblad (Red.), *Professional knowledge and educational restructuring in Europe.* Rotterdam: Sense Publications.
Solbrekke, T.D. & Englund, T. (2011). Bringing professional responsibility back in. *Studies in higher education,* 36(7), 847–861.
SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö: betänkande*. Stockholm: Allmänna förlaget.
SOU 2000:19. *Från dubbla spår till elevhälsa – i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling.* Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
SOU 2006:77. *Ungdomar, stress och psykisk ohälsa*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
SOU 2007:101. *Tydlig och öppen. Förslag till en stärkt skolinspektion*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
SOU 2008:27. *Framtidsvägen – En reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
SOU 2011:58. *Skolans dokument – insyn och sekretess*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
SOU 2016:77. *En gymnasieutbildning för alla – åtgärder för att alla unga ska påbörja och fullfölja en gymnasieutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Stenlås, N. (2011). Läraryrket mellan autonomi och statliga reformideologier. *Arbetsmarknad och Arbetsliv,* 17(4), 11–27.
Stetsenko, A. (2005). Activity as object-related: Resolving the dichotomy of individual and collective planes of activity. *Mind, Culture and Activity*, 12(1), 70–88.

Thunberg, I. (2016). I skolan. Här har lärarna lyckats få arbetstiden på sin sida. *Skolvärlden* Nr 5. Utges av Lärarnas Riksförbund.

Unesco. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: World conference on special needs education: access and quality: Salamanca, Spain, 7–10 Juni 1994*. Paris: Unesco, Special Education, Division of Basic Education.

Vallberg Roth, A-C. (2011). Föräldraskap i förtätad dokumentations- och bedömningspraktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(4), 267–283.

Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2006). Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan. *Utbildning och demokrati*, 15(3), 31–60.

Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2008). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom. Likriktning med variation. *Pedagogisk forskning i Sveri*ge, 13(2), 81–102.

VR (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet 2011.

VR-projekt. (VR:2006–2694). *Ett aktivt medborgarskap? Om demokratifostran i gymnasieskolan*. Vetenskapsrådet. http://vrproj.vr.se/detail.asp?arendeid=43298 (hämtad 2016-02-10)

VR-projekt. (VR: 2004–7024). *Kreativitet, performativitet och lärande i hybrida klassrum* År 2005–2006 Vetenskapsrådet. http://vrproj.vr.se/detail.asp?arendeid=30431 (hämtad 2016-02-10)

VR-projekt. (VR 2007–3579). *Gymnasieskolan som marknad*. År 2008-2010. Vetenskapsrådet. http://vrproj.vr.se/detail.asp?arendeid=52420 (hämtad 2016-02-10)

VR-projekt. (VR:2011–5509). *Inkluderande eller konkurrerande? Gymnasieskolan i skärningspunkten mellan social inkludering och marknadisering*. År 2012–2015. Vetenskapsrådet. http://vrproj.vr.se/detail.asp?arendeid=86940 (hämtad 2016-02-10)

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harward University Press.

Vygotsky, L. (1934/1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Wahlström, N. (2011). Utbildningens villkor – globalisering och lokal mångfald. *Utbildning och demokrati*, 20(3), 29–49.

Wermke, W. & Forsberg, E. (2017). The changing nature of autonomy: Transformations of the late Swedish teaching profession. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 155–168.

BILAGA 1

Intervjuguide

Hur organiseras mentorskapet?

Hur är mentorskapet organiserat på skolan?

Tidsmässigt
Rumsligt
Form jobba med grupp-individ
Informationsvägar

Innehåll

Vad innehåller mentorskapet? Vad gör du?

Studieplanering
dokumentation
Närvarokontroll
Samtal
Kontakt med hemmet
Vilka frågor återkommer?

Instruktioner

Lokala uppdraget – *Vad finns det för instruktioner för vad du ska göra?*
Vad förväntas av dig?

Centrala uppdraget – läroplanen, skollagen'
Kommunala uppdraget – finns det riktlinjer här
Redskap som används eller finns att tillgå (artefakter)

Funktion – Vad är det som stör?? – Vad är det som hindrar?

Vad är syftet med mentorsuppdraget? –
Vad är bra?
Vad är dåligt?
Vad är svårt?
Kopplingen mellan mentorskapet och ämnesundervisningen
Mentorsuppgifter i relation till övriga arbetsuppgifter?
Hur organiserar du din lärarvardag?
Hur relaterar du uppgiften till lärarens uppdrag? – om att skapa helhetsbild kring eleven

Andra aktörer- samarbete? Mentorsuppgiften i relation till kollegor, elevhälsa rektor, vårdnadshavare

Hur förhåller du dig i relationen elev-mentor-undervisande lärare
Vilket stöd finns att tillgå och använder du det? (elevhälsan)
Finns det några problem här?
Vad är bra?
Vad är dåligt?

Elevens eget ansvar

Hur får eleven vara med rent praktiskt?
Vad menar du med elevens eget ansvar?

Lärande

Sker det något lärande i mentorskapet?
På vilket sätt lär sig eleven i mentorskapet och vad?
Vad lär sig mentorn i mentorskapet?
Hur?

Relationer

Vad behöver man kunna för att fungera som mentor?
Hur är den ideala mentorn?
Behövs det någon speciell utbildning för att utföra uppdraget?
På vilket sätt kan du se några maktaspekter i mentorsuppdraget?
Utifrån din erfarenhet, vad påverkar mentorskapet allra mest?
Varför tror du det är så?

Är det något som jag inte frågat som du tycker är viktigt att ta med?

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling.* Stockholm 1966

2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm 1967

3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies.* Stockholm 1967

4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg.* Stockholm 1969

5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning.* Stockholm 1970

6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment.* Stockholm 1971

7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure.* Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching.* Stockholm 1972

9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching.* Stockholm 1972

10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development.* Stockholm 1973

11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling.* Stockholm 1974

12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development.* Stockholm 1974

13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män.* Göteborg 1975

14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task.* Göteborg 1975

15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance.* Göteborg 1975

16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning.* Lund 1975

17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions.* Göteborg 1976

18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion.* Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning.* Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking.* Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning.* Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan.* Göteborg 1977

23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott.* Göteborg 1977

24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta.* Göteborg 1978

25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm.* Göteborg 1978

26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag.* Göteborg 1978

27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö.* Göteborg 1979

28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation.* Göteborg 1979

29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979

30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning.* Göteborg 1979

31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott.* Göteborg 1979

32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents.* Göteborg 1979

33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder.* Göteborg 1980

34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning.* Göteborg 1980

35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention.* Göteborg 1980

36. BRITT JOHANSSON Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk. Göteborg 1981

37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse.* Göteborg 1981

38. BIÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development.* Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skråväsendets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning.* Göteborg 1981

40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience.* Göteborg 1982

41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text.* Göteborg 1982

42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning.* Göteborg 1983

43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier.* Göteborg 1983

44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg 1983

45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt.* Göteborg 1983

46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning.* Göteborg 1983

47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärarens förhållningssätt till deltagarerfarenheter. En studie inom AMU.* Göteborg 1984

48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* Göteborg 1984

49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys.* Göteborg 1984

50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan.* Göteborg 1984

51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg 1985

52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära.* Göteborg 1985

53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande.* Göteborg 1985

54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education.* Göteborg 1985

55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective.* Göteborg 1986

56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete.* Göteborg 1986

57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärda.* Göteborg 1986

58. ELVI WALLDAL *Studerande vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning.* Göteborg 1986

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986

60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987

61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Göteborg 1987

62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Göteborg 1987

63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg 1987

64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987

65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding.* Göteborg 1987

66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning.* Göteborg 1988

67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv.* Göteborg 1988

68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingsekologisk studie av socialisation i olika familjetyper.* Göteborg 1988

69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach.* Göteborg 1988

70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära.* Göteborg 1988

71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation.* Göteborg 1988

72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall.* Göteborg 1989

73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor.* Göteborg 1989

74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv.* Göteborg 1990

75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking.* Göteborg 1990

76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk specialläraruttbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter.* Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inlärning. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionssvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärarutbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetssyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inlärning och erfarande. Ettåringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples´ Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorers betydelse för studiebegåvade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BIÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers.* Göteborg 1997

114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande.* Göteborg 1997

115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students.* Göteborg 1997.

116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik.* Göteborg 1997

117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning.* Göteborg 1997

118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry.* Göteborg 1997.

119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education.* Göteborg 1997

120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan.* Göteborg 1998

121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen.* Göteborg 1998

122. BIRGIT LENDAHLS ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor.* Göteborg 1998

123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children.* Göteborg 1998

124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge.* Göteborg 1998.

125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv.* Göteborg 1998

126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier.* Göteborg 1998

127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts.* Göteborg 1998

128. MELVIN FEFFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development.* Göteborg 1999

129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll.* Göteborg 1999

130. SILWA CLAESSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning.* Göteborg 1999

131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan.* Göteborg 1999

132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv.* Göteborg 1999

133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande.* Göteborg 1999

134. GLEN HELMSTAD *Understandings of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning.* Göteborg 1999

135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmedvetenhet och ordinlärning. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefältsövning i svenska som andraspråk.* Göteborg 1999

136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices.* Göteborg 1999

137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete.* Göteborg 1999

138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlossningsberättelser i Finnmark och Sápmi.* Göteborg 1999

139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care.* Göteborg 1999

140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education.* Göteborg 1999

141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan.* Göteborg 1999

142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare.* Göteborg 1999.

143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion.* Göteborg 1999

144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete.* Göteborg 1999

145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro.* Göteborg 1999

146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inlärning ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program.* Göteborg 2000

147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning.* Göteborg 2000

148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement.* Göteborg 2000

149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner.* Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000

151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdares och läkares perspektiv.* Göteborg 2000

152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001

153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001

154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001

155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001

156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001

157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001

158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001

159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001

160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001

161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001

162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001

163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001

164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001

165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001

166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.

167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001

168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001

169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga hemligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001

170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en vårddidaktik på livsvärldsgrund.* Göteborg 2001

171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002

172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002

173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002

174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002

175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelararutdanning.* Göteborg 2002

176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002

177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002

178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effektstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002

179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002

180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002

181. FERENCE MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical contitions of classroom learning.* Göteborg 2002

182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002

Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y.* Göteborg 2002

185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos.* Göteborg 2002

186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study.* Göteborg 2002

187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions.* Göteborg 2002

188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskollärarprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap.* Göteborg 2002

189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek.* Göteborg 2002

190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola.* Göteborg 2003

191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study.* Göteborg 2003

192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur vårdenhetschefers ledarskap konstrueras.* Göteborg 2003

193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison.* Göteborg 2003

194. KNUT VOLDEN *Mediekunnskap som mediekritikk.* Göteborg 2003.

195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap.* Göteborg 2003

196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet.* Göteborg 2003

197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/biologilärare.* Göteborg 2003

198. ELSIE ANDERBERG *Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt.* Göteborg 2003.

199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen.* Göteborg 2003.

200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring.* Göteborg 2003

201. KERSTIN VON BRÖMSSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet.* Göteborg 2003

202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården.* Göteborg 2003

203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'.* Göteborg 2003

204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar.* Göteborg 2003

205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbrygga perspektiv. En studie av behovsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete.* Göteborg 2003

206. KRISTINA AHLBERG *Synvändor. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik.* Göteborg 2004

207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing.* Göteborg 2004

208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar.* Göteborg 2004

209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet.* Göteborg 2004

210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola.* Göteborg 2004

211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen.* Göteborg 2004

212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution.* Göteborg 2004

213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school.* Göteborg 2004

214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan.* Göteborg 2004

215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training.* Göteborg 2004

216. MIA KARLSSON *An ITiS Teacher Team as a Community of Practice.* Göteborg 2004

217. SILWA CLAESSON *Lärares levda kunskap.* Göteborg 2004

218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefakters verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet.* Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004

220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004

221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004

222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004

223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004

224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004

225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005

226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005

227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005

228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.

229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005

230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005

231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005

232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005

233. ULRIKA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005

234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem.* Göteborg 2005.

235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005

236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005

237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.

238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006

239. KONSTANTIN KOUGIOUMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006

240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.

241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförmåga.* Göteborg 2006

242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006

243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006

244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006

245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006

246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006

247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006

248. LISA ASP-ONSJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006

249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006

250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006

251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006

252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007

253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärd hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringstekniker.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna rutbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminariesamtal.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school charachterisitcs.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykler - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANCELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlingen i förskoleklasen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessement of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Lojalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse.* Göteborg 2009

287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan.* Göteborg 2009

288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students´ talk and writing as* an arena for sense-making. Göteborg 2010

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson

289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen.* Göteborg 2010

290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials.* Göteborg 2010

291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran.* Göteborg 2010

292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett.* Göteborg 2010

293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics.* Göteborg 2010

294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger.* Göteborg 2010

295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English.* Göteborg 2010

296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält.* Göteborg 2010

297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt.* Göteborg 2010

298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education.* Göteborg 2010

299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola.* Göteborg 2010

300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government.* Göteborg 2010

301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools.* Göteborg 2010

302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter.* Göteborg 2011

303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering.* Göteborg 2011

304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers.* Göteborg 2011

305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel.* Göteborg 2011

306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv.* Göteborg 2011

307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole.* Göteborg 2011

308. EVA NYBERG *Folkbildning för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft.* Göteborg 2011

309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan.* Göteborg 2011

310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass.* Göteborg 2011

311. TARJA ALATALO *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder.* Göteborg 2011

312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys.* Göteborg 2011

313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet.* Göteborg 2011

314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande.* Göteborg 2011

315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches.* Göteborg 2011

316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa.* Göteborg 2011

317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande.* Göteborg 2011

318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts.* Göteborg 2012

319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation.* Göteborg 2012

320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll.* Göteborg 2012

321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande.* Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om DAMP. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm.* Göteborg 2012

323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning.* Göteborg 2012

324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn.* Göteborg 2012

325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invarians i Maria Montessoris sinnesträning materiel.* Göteborg 2012

326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken.* Göteborg 2012

327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom.* Göteborg 2012

328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments.* Göteborg 2013

329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation.* Göteborg 2013

330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments.* Göteborg 2013

331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern.* Göteborg 2013

332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter.* Göteborg 2013

333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training.* Göteborg 2013

334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters.* Göteborg 2013

335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan.* Göteborg 2013

336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning.* Göteborg 2013

337. LENA TYRÈN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken.* Göteborg 2013

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev.* Göteborg 2013

339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter.* Göteborg 2013

340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten.* Göteborg 2013

341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademin. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet.* Göteborg 2013

342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education.* Göteborg 2013

343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik.* Göteborg 2013

344. MARIA MAGNUSSON *Skylta med kunskap. En studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i hem och förskola.* Göteborg 2013

345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonerande.* Göteborg 2013

346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9.* Göteborg 2013

347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet.* Göteborg 2013

348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik.* Göteborg 2014

349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children.* Göteborg 2014

350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkhemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikskiften inom processindustrin.* Göteborg 2014

351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet.* Göteborg 2014

352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i läraruthildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringens tid.* Göteborg 2014

353 ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking.* Göteborg 2014

354 EVA WENNÅS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014

355 MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola.* Göteborg 2014

356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and socialbehavioral aspects.* Göteborg 2014

357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education.* Göteborg 2014

358 PÄR RYLANDER *Tränares makt över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori.* Göteborg 2014

359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen.* Göteborg 2014

360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan.* Göteborg 2014

361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnasietränares handlande utifrån sitt dubbla uppdrag.* Göteborg 2014

362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014

363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker.* Göteborg 2014

364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg.* Göteborg 2014

365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom.* Göteborg 2015

366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdesking: Knowing and learning in IT support practices.* Göteborg 2015

367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik.* Göteborg 2015

368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan.* Göteborg 2015

369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst.* Göteborg 2015

370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik.* Göteborg 2015

371 KRISTINA LANÅ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörsskap och positioneringar i undervisningen.* Göteborg 2015

372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori.* Göteborg 2015

373 GLENN ØVREVIK KJERLAND *Å lære å undervise i kroppsøving. Design for utvikling av teoribasert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen.* Göteborg 2015

374 CATARINA ECONOMOU *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk.* Göteborg 2015

375 ANDREAS OTTEMO *Kön, kropp, begär och teknik: Passion och instrumentalitet på två tekniska högskoleprogram.* Göteborg 2015

376 SHRUTI TANEJA JOHANSSON *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India.* Göteborg 2015

377 JAANA NEHEZ *Rektorers praktiker i möte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring.* Göteborg 2015

378 OSA LUNDBERG *Mind the Gap – Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education.* Göteborg 2015

379 KARIN LAGER *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet.* Göteborg 2015

380 MIKAELA ÅBERG *Doing Project Work. The Interactional Organization of Tasks, Resources, and Instructions.* Göteborg 2015

381 ANN-LOUISE LJUNGBLAD *Takt och hållning - en relationell studie om det oberäkneliga i matematik-undervisningen.* Göteborg 2016

382 LINN HÅMAN *Extrem jakt på hälsa. En explorativ studie om ortorexia nervosa.* Göteborg 2016

383 EVA OLSSON *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary.* Göteborg 2016

384 JENNIE SIVENBRING *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan.* Göteborg 2016

385 PERNILLA LAGERLÖF *Musical play. Children interacting with and around music technology.* Göteborg 2016

386 SUSANNE MECKBACH *Mästarcoacherna. Att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk elitfotboll.* Göteborg 2016

387 LISBETH GYLLANDER TORKILDSEN *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter.* Göteborg 2016

388 cancelled

389 PERNILLA HEDSTRÖM *Hälsocoach i skolan. En utvärderande fallstudie av en hälsofrämjande intervention.* Göteborg 2016

Editors: Åke Ingerman, Pia Williams and Elisabet Öhrn

390 JONNA LARSSON *När fysik blir läroområde i förskolan.* Göteborg 2016

391 EVA M JOHANSSON *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext.* Göteborg 2016

392 MADELEINE LÖWING *Diamant – diagnoser i matematik. Ett kartläggningsmaterial baserat på didaktisk ämnesanalys.* Göteborg 2016

393 JAN BLOMGREN *Den svårfångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö.* Göteborg 2016

394 DAVID CARLSSON *Vad är religionslärarkunskap? En diskursanalys av trepartssamtal i lärarutbildningen.* Göteborg 2017

395 EMMA EDSTRAND *Learning to reason in environmental education: Digital tools, access points to knowledge and science literacy.* Göteborg 2017

396 KATHARINA DAHLBÄCK *Svenskämnets estetiska dimensioner - - i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar.* Göteborg 2017

397 K GABRIELLA THORELL *Framåt marsch! – Ridlärarrollen från dåtid till samtid med perspektiv på framtid.* Göteborg 2017

398 RIMMA NYMAN *Interest and Engagement: Perspectives on Mathematics in the Classroom.* Göteborg 2017

399 ANNIKA HELLMAN *Visuella möjlighetsrum. Gymnasieelevers subjektsskapande i bild och medieundervisning.* Göteborg 2017

400 OLA STRANDLER *Performativa lärarpraktiker.* Göteborg 2017

401 AIMEE HALEY *Geographical Mobility of the Tertiary Educated – Perspectives from Education and Social Space.* Göteborg 2017

402 MALIN SVENSSON *Hoppet om en framtidsplats. Asylsökande barn i den svenska skolan.* Göteborg 2017

403 CATARINA ANDISHMAND *Fritidshem eller servicehem? En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden.* Göteborg 2017

404 MONICA VIKNER STAFBERG *Om lärarblivande. En livsvärldsfenomenologisk studie av bildningsgångar in i läraryrket.* Göteborg 2017

405 ANGELICA SIMONSSON *Sexualitet i klassrummet. Språkundervisning, elevsubjektivitet och heteronormativitet.* Göteborg 2017

406 ELIAS JOHANNESSON *The Dynamic Development of Cognitive and Socioemotional Traits and Their Effects on School Grades and Risk of Unemployment.* Göteborg 2017

407 EVA BORGFELDT *"Det kan vara svårt att förklara på rader". Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3.* Göteborg 2017

408 GÉRALDINE FAUVILLE *Digital technologies as support for learning about the marine environment. Steps toward ocean literacy.* Göteborg 2018

409 CHARLOTT SELLBERG *Training to become a master mariner in a simulator-based environment: The instructors' contributions to professional learning.* Göteborg 2018

410 TUULA MAUNULA *Students' and Teachers' Jointly Constituted Learning Opportunities. The Case of Linear Equations.* Göteborg 2018

411 EMMALEE GISSLEVIK *Education for Sustainable Food Consumption in Home and Consumer Studies.* Göteborg 2018

412 FREDRIK ZIMMERMAN *Det tillåtande och det begränsande. En studie om pojkars syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet.* Göteborg 2018

413 CHRISTER MATTSSON *Extremisten i klassrummet. Perspektiv på skolans förväntade ansvar att förhindra framtida terrorism.* Göteborg 2018

414 HELENA WALLSTRÖM *Gymnasielärares mentorshandlingar. En verksamhetsteoretisk studie om lärararbete i förändring.* Göteborg 2018