



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Vem äger tiden?
- En studie av läraryrkets kärna och gränser.

Anna Dahlberg och Sofia Rådström

LAU690

Handledare: Martin Letell

Examinator: Annika Bergström

Rapportnummer: HT08-2480-03



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: *Vem äger tiden? - En studie av läraryrkets kärna och gränser.*

Författare: Anna Dahlberg och Sofia Rådström

Höstterminen 2008

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Martin Letell

Examinator: Annika Bergström

Rapportnummer: HT08-2480-03

Nyckelord: Gränslös, lärare, uppdragsplan, läraridentitet, uppdragsdialog, feminisering.

Denna uppsats syfte är att undersöka lärares arbetssituation genom att besvara följande frågor: Vad är yrkets kärna och var går yrkets gränser? Hypotesen som vi prövar är huruvida läraruppdraget har blivit allt för omfattande.

En litteraturstudie har genomförts av tidigare forskning som vi analyserat enligt hermeneutisk analysmetod. Innan analysen av tidigare forskning påbörjades genomfördes en mindre pilotstudie. Lärare fick besvara en enkät där en viktig fråga var till vilken grad de ansåg sig ha möjlighet att kunna utföra sitt uppdrag.

Resultatet av pilotstudien var att en majoritet av lärarna inte ansåg sig ha möjlighet att kunna utföra läraruppdraget till fullo. Genom att analysera tidigare forskning så försökte vi besvara varför lärare kunde tänkas ha denna upplevelse av att inte kunna utföra läraruppdraget. Det var i denna analys som vi sökte svaren kring yrkets kärna och gränser. Som vi upptäckte så var båda dessa begrepp väldigt svårdefinierade och att just det kan vara en bidragande orsak till varför många lärare upplever yrket som svårt att "hinna med". Både i pilotstudien och i analysen av tidigare forskning så fann vi att lärare upplever att allt fler uppgifter tillkommit men att ingen ny tid har lösgjorts.

Några av de slutsatser vi har dragit är att det måste bli tydligare exakt vad som ingår i läraruppdraget. Vi har kommit fram till att undervisningstiden måste minskas till förmån för andra uppgifter. Traditionell lektionstid är inte längre det enda primära i lärarens uppdrag som bland annat ska främja och utveckla varje elevs lärande.

Hur lärare påverkas av sina arbetsförhållande har stor indirekt betydelse för elevernas lärande, då lärare inte upplever att de hinner med alla uppgifter utan måste prioritera drabbat detta med största sannolikhet eleverna och deras lärandeprocess.

Förord

Vi som har skrivit denna uppsats har haft ett mycket bra samarbete under hösten 08. Idén växte fram när vi båda började läsa en artikelserie i *Lärarnas tidning* om lärare och deras arbetstider.

Vi har arbetat tillsammans kring allt vi har skrivit i uppsatsen. Vissa stycken har skrivits individuellt men då har vi hela tiden bearbetat de styckena tillsammans och den andre har gett kommentarer, skrivit om text och lagt till eller tagit bort delar. Vi har kontinuerligt även haft en diskussion om allt vi skrivit, vilket har varit utvecklande och givande. Man blir lätt blind för det man själv skrivit och vi är därför varit nöjda med att ha varit två författare och därmed hela tiden kunnat bolla idéer och tankar. Vi har också båda läst all litteratur som vi har analyserat men vi har delat upp det så att vi fokuserat på och fördjupat oss i några textdokument var.

Vi har träffat vår handledare tre gånger plus fått en slutlig handledning via e-post. Den sista träffen var för oss mest givande då vi diskuterade uppsatsens struktur. Handledaren gav oss bra tips på hur vi kunde strukturera om kapitel och stycken i uppsatsen för att ge en mer enhetlig läsning. Vi tog med oss dessa tips och gjorde om upplägget. Vi fick formulera om delar av texten men innehållet förblev detsamma. Det som blev tydligare var att uppsatsen kändes mer logisk och sammanhängande i sin struktur. Vi är tacksamma för de tips som ledde till denna omstrukturering eftersom vi själva också kände att flytet i uppsatsen från början till slut blev betydligt bättre.

Som snart examinerade lärare har det känts väldigt intressant att skriva denna uppsats då vi inom kort tid, och i hög grad redan nu, själva kommer att befinna oss i den situation som många lärare i vårt material beskriver. Då vi bägge arbetar och har arbetat som lärare är många av upplevelserna i studien självupplevda. Vi har också blivit mer medvetna om svårigheterna kring yrkets innehåll och känner oss motiverade att kämpa för att lärares arbetssituation ska bli mer hållbar.

Förord	3
Innehållsförteckning	4
1. Inledning	6
2. Syfte och problemformulering	8
3. Bakgrund	9
3.1 Förändringar i skolan och läraryrkets uppdragsbeskrivning sedan 1990-talet.....	9
3.2 Avtal kring lärares arbetstider	10
3.3 Material, källkritik och tidigare forskning.....	11
4. Metoder och tillvägagångssätt	12
4.1 Hermeneutisk analys.....	12
4.2 Tillvägagångssätt.....	14
4.2.1 Läsning och egen förförståelse.....	14
4.2.2 Problem.....	15
4.2.3 Tolkning.....	15
4.2.4 Tillämpning.....	16
4.2.5 Tolkningspotential.....	16
4.3 Pilotstudie.....	17
4.4 Urval och avgränsningar.....	18
4.4.1 Sofia Persson – <i>Läraryrkets uppkomst och förvandling</i>	19
4.4.2 Eva Rhöse – <i>Läraridentitet och lärararbete – Fem livsberättelser</i>	19
4.4.3 Per Lindkvist – <i>Lärares förtroendearbetstid</i>	20
4.4.4 Ulla-Karin Nordäng – <i>Det ständiga framträdandet</i>	20
4.4.5 Uppföljning av ÖLA 00, Djupstudie i 20 kommuner 2002-2004, Slutrapport.....	21
4.4.6 Rapport från Skolverket - <i>Lusten och möjligheten – Om lärares betydelse, arbetssituation och förutsättningar</i>	21
4.4.7 1994 års läroplan.....	21
4.4.8 Avgränsningar i material.....	22
5. Resultat	23
5.1 Indikationer från pilotstudien.....	23

5.2 Litteraturstudier	26
5.2.1 Inledande tankar	26
5.2.2 En läroplan med gränslösa tolkningsmöjligheter?	27
5.2.3 Lärarkets oavslutade karaktär	30
5.2.3.1 Osäker elevrespons.....	31
5.2.3.2 En ökning av arbetsinnehållet.....	32
5.2.3.3 Nya riktlinjer – nya svårigheter.....	33
5.2.3.4 Att åstadkomma lärande.....	34
5.2.3.5 Tillgänglighet.....	35
5.2.4 Faktorer som bidrar till gränslöshet och oavslutat arbete	36
5.2.4.1 Lärarkets feminisering.....	36
5.2.4.2 Läraridentitet.....	37
5.2.4.3 Organisationen och ekonomins påverkan.....	40
5.2.5 Avtalens efterföljande i praktiken	41
6. Slutdiskussion	43
7. Referenser	47
7.1 Litteraturlista	47
7.2 Internetkällor	48

1. Inledning

Hur ser lärares uppdragsbeskrivning ut? Upplever lärare att de har möjlighet att kunna jobba i enlighet med de riktlinjer som läroplanen ger uttryck för? Är läraruppdraget överhuvudtaget möjligt att utföra och om inte, vilka faktorer finns som i så fall medverkar till att hindra utförandet? Vad är egentligen kärnan i läraryrket?

Dessa är några av de frågor som inspirerade oss till att skriva just denna uppsats. Både tidigare, under våra VFU-perioder (verksamhetsförlagd utbildning), och idag, på våra arbetsplatser, (på en högstadie- respektive gymnasieskola) upplever vi att det finns ett missnöje och en diskrepans mellan gällande läroplan och de förutsättningar som lärarna ges på sina arbetsplatser. Vi har även, både under utbildningen och på våra arbetsplatser, upptäckt att Lpo94 är en läroplan vars tolkningsmöjligheter kan te sig näst intill oändliga. Det blir därför svårt för lärare att veta exakt vad som krävs av dem och vad som ingår i deras uppdrag. Lärarna slits mellan krav från ledning, kollegor, elever, föräldrar och kanske framför allt från samhället som idag verkar förvänta sig att lärarna ska vara superpedagoger som gör alla barn och ungdomar till mönsterelever och i förlängningen mönstermedborgare.

I informella samtal med mer erfarna lärare har vi fått uppfattningen att själva kärnan i yrket har förändrats. De ger uttryck för tankegångar som att allt var mycket enklare förr och framför allt så mycket mer konkret. Då visste de vad de skulle göra och vad som förväntades av dem. Idag i och med, för dem den nya läroplanen, Lpo94 så menar de att yrket känns så mycket mer komplext. De upplever att det som förr var att vara lärare, att undervisa och förmedla de kunskaper de hade till eleverna, idag bara är en mindre del av yrkets innehåll.

Allt detta gjorde att vi ville fördjupa oss i lärares upplevelser av sin arbetssituation och deras upplevda möjlighet att till fullo kunna utföra det som gällande läroplan kräver av dem.

Samtidigt som vi började resonera kring detta ämne för uppsatsen så publicerade Lärarnas tidning, utgiven av Lärarförbundet, att det fanns skolor som inte följde de nya avtalen kring lärares arbetstider. Dessa fångade vårt intresse och gjorde att vi ännu mer ville ta reda på hur lärarna upplever att de kan arbeta i enlighet med Lpo94:s riktlinjer och vad det skulle kunna vara som hindrar dem från att inte kunna följa läroplanen fullt ut, om så var fallet.

I artiklarna från Lärarnas tidning kunde vi bl.a. läsa att många kommuner fortfarande höll usken levande. Usken är en förkortning av undervisningsskyldighet, och denna gällde fram till år 2000. Innan 2000 reglerade alltså usken hur många lektionstimmar som skulle vara fasta i lärarnas arbete, sedan kom avtal mellan lärarfacken och kommunförbundet som avskaffade undervisningsskyldigheten. Syftet med det var att förbättra lärares arbetssituation genom att lärarbetet skulle organiseras på ett nytt sätt. Man började i stället med den så kallade uppdragsdialogen som innebär att varje lärare nu i stället ska diskutera och planera sitt uppdrag tillsammans med rektor. Detta ska ske med hänsyn till varje skolas särart och varje lärares individuella förutsättningar. Fortfarande används dock, enligt Lärarnas tidning nr 15, 16 och 17 (2008), usken som mall vid uppdragsdialoger på många platser i landet och lärare verkar påläggas nya uppgifter utanför undervisning dagligen.

Vår hypotes inför uppsatsen är att läraruppdraget har blivit alltför omfattande och att lärare i många fall inte ens ges förutsättningen till möjlig uppfyllelse av de riktlinjer som anges i den senaste läroplanen. Vår hypotes innefattar även att många lärare inte upplever sig ha möjligheten att till fullo utföra sitt uppdrag som lärare.

För att testa om vår hypotes hade någon som helst förankring i verkligheten gjorde vi först en pilotstudie, i form av en enkät, på fyra skolor. Genom det resultatet fick vi en indikation på att vår hypotes kan stämma in på lärare i Sverige. Vi kommer i resultatdelen av enkäten visa att en stor andel av svarspersonerna angav att det inte upplevde sig ha möjligheten att till fullo utföra sitt läraruppdrag enligt Lpo94:s riktlinjer. För att ta reda på bakomliggande orsaker, förutom det som lärarna själva angav som främsta orsak till upplevelsen att de inte hade möjlighet att utföra uppdraget, vände vi oss till litteraturen. Genom en litteraturstudie av tidigare forskning inom ämnet och olika rapporter så ville vi beskriva och analysera varför denna upplevelse finns hos lärare. Uppsatsens uppgift blir alltså att analysera och sedan förklara varför – om – lärare upplever att de inte kan uppfylla hela uppdraget. I vår litteraturstudie har vi valt ut relevanta avhandlingar, rapporter och artiklar som vårt resultat kommer att baseras på.

Vi kommer slutligen att ge uttryck för egna tankar och förslag på vad vi tror och anser måste göras för att problemet ska lösas.

Vår uppsats har utbildningsvetenskaplig relevans genom den uppenbara kopplingen mellan hur lärare tolkar styrdokumentet och vad de anser ingår i deras uppdrag. Även en didaktisk relevans går att spåra då hur lärare tolkar sina uppdrag och de känslor och upplevelser som styr deras arbete får direkta konsekvenser för den undervisning som de sedan ger och den arbetssituation som man upplever sig ha. Att lärare upplever att de inte hinner med alla uppgifter utan måste prioritera drabbar med största sannolikhet eleverna och deras lärandeprocess.

2. Syfte och problemformulering

Syftet med denna uppsats är att belysa lärares arbetssituation samt resonera kring om yrkets kärna har någon påverkan på denna. Vi kommer att, för att kunna nå vårt syfte, jobba utifrån två övergripande frågor, vilka är:

- Vad är yrkets kärna?
- Var går yrkets gränser?

Som hjälp för att besvara dessa frågor så kommer vi även att ställa följande frågor till materialet: Vilka förändringar har skett i lärares uppdragsbeskrivning? Hur har dessa förändringar påverkat lärares arbetssituation? Hur upplever lärare denna situation? Vilka inre och yttre faktorer kan tänkas påverka deras upplevelser? Upplever de att de har möjlighet att uppfylla hela uppdraget så som det beskrivs i styrdokument?

Vår huvudsakliga hypotes är att läraruppdraget har blivit för omfattande och detta ämnar vi pröva. Skulle denna hypotes visa sig få stöd i materialet har vi en tanke på att detta skulle kunna bero på att fler och fler uppgifter har tillkommit och lärarnas arbetstider ökat.

3. Bakgrund

Lärare som yrkesgrupp har alltid varit de som tillämpat och verkställt de politiska beslut som formar skolan. I det svenska samhället har dessa politiska riktlinjer sett olika ut genom tiderna, dock är uppenbart att samhällets intressen för skolformerna präglar en lärares yrkesvardag. Här nedan kommer vi kort beskriva förändringarna i uppdragsbeskrivning som kom med den senaste läroplanen, sedan kommer vi kort redogöra för de senaste avtalen mellan fackförbunden och kommunförbundet, så att läsaren får en uppfattning kring vad de handlar om.

3.1 Förändringar i skolan och läraryrkets uppdragsbeskrivning sedan 1990-talet

När den nuvarande läroplanen kom 1994 så var det med nya perspektiv på kunskap, elever, bedömning och därmed även på lärarens roll och uppdrag (Carlgren 2005:259). Läraryrket förändrades som följd av den nya styrningen (Carlgren 2005:265). Lärarnas roll blev inte att bara vara en förmedlare av kunskap utan så mycket mer, nu ska lärarna skapa förutsättningar för lärande till alla elever. De ska alltså åstadkomma lärande (Lindqvist 2002:174).

Skolverksamheten kommunaliserades på 90-talet och den centrala styrningen sa inte längre exakt vad eller hur man skulle göra något. Styrdokumenten blev istället formulerade som mål och sedan var det upp till kommunerna och skolorna att se till att dessa mål nåddes (Carlgren 2005:259). Ingrid Carlgren framhåller i en artikel att denna förändring, med mål- och resultatstyrning, har skett successivt men att det ändå rör sig om en kvalitativt ny styrform (Carlgren 2005:265).

De förändrade villkoren för läraryrket, d.v.s. lärarnas arbete, är att läraren nu bestämmer vad som ska förmedlas i syfte att nå målen medan det tidigare var så att läraren förmedlade vad som hade bestämts centralt. Idag ska lärare tillsammans med andra planera, driva, utveckla och utvärdera hela skolverksamheten i motsats till förr då lärare var instängda i sitt klassrum och mera skötte sig själva. Inget behövde då diskuteras eller samplaneras, styrdokumenten talade tydligt om vad som skulle göras, lärarna skulle förmedla den kunskap de blev ombudade att förmedla. Nu ska lärare utveckla olika kompetenser och förmågor hos eleverna och utforma miljöer för lärande (Carlgren 2005:265f). Eleverna ska inte, som innan, informeras utan själva lära sig att söka information som de sedan ska sovra, analysera, värdera e.t.c. (Carlgren 2005:264). Lärare idag har inte heller den auktoritära relationen till eleverna som tidigare utan man har en mer demokratisk relation till varandra (Carlgren 2005:265).

Carlgren framhåller att undervisningen innan Lpo94 kom styrdes relativt direkt utav kursplanerna. Man använde kursplanerna som just en plan för kursen och läraren behövde inte tänka så mycket kring det. Samma gäller det tidigare användandet av "läroplan" som då omfattade en plan för vad som skulle läras, i vilken ordning och hur (Carlgren 2005:267). Skillnaden när Lpo94 kom var att läroplanen nu uttrycker mål för lärandet. Det är nu lärarna

själva som ska realisera målen som uttrycks och detta menar Carlgren ställer nya krav på lärarna (2005:267). Även förhållandet skola och stat förändrades via den nya läroplanen, skolan styrs numera indirekt av staten. Det ger lärarna mer frihet, men samtidigt mer arbete, bl.a. att målen ska tolkas och diskuteras samt att resultat utvärderas för att främja inläringen. Detta menar Carlgren har ökat det planerande arbetet. Lärarna ska idag både utforma och realisera arbetet, med Carlgrens ord: "Läraren skall [...] vara såväl arkitekt som byggherre som vicevärd" (2005:276).

Det är inte bara nya styrdokument som förändrat lärares arbetssituation, även förändringar i samhället påverkar den. Två sådana faktorer som Carlgren nämner är först att en sjättedel av alla barn och ungdomar i skolan idag har en flerspråkig eller mångkulturell bakgrund (2005:260). Detta påverkar upplägget av arbetet och ställer åter nya krav på läraren. Sedan framhåller hon att förhållandet mellan vuxna och barn och ungdomar har förändrats. Läraren har inte en självklar auktoritet, och det ställs därmed nya krav på lärarna för att få respekt, kunna upprätthålla ordning och organisera arbetet. Elevinflytande, som är en del i Lpo94, blir en förutsättning för att skapa ordning i dagens demokratiska synsätt som ska genomsyra hela skolverksamheten. Skolorna har också de senaste åren upplevt en försämrad ekonomisk situation och det är i sin tur något som påverkar lärares arbetssituation i form av större klasser och minskade resurser (Carlgren 2005:261).

3.2 Avtal kring lärares arbetstider

När Lpo94 kom och innan avtalet ÖLA 00 - Överenskommelse om lön och allmänna anställningsvillkor m.m. (2000) - mellan kommunförbundet, Lärares förbundet och Lärarnas riksförbund, trädde i kraft så fungerade lärarnas arbetstider så att de hade en undervisningsskyldighet, förkortat usk, d.v.s. de var skyldiga att utföra ett minsta antal lektionstimmar per vecka. Sedan förfogade lärarna själva över resterande tid. I och med avtalet ÖLA 00 så försvann usken som styrmedel. Anledningen till denna förändring var bland annat förändringen av läraruppdraget i sig, avtalet var alltså ett svar mot de förändringar i uppdragsbeskrivningen som skett. Syftet med ÖLA 00 var att öka måluppfyllelsen i skolan, och att förbättra lärarnas arbetssituation (Uppföljning av ÖLA 00 2004:25).

En heltidsanställd lärare ska idag, enligt avtalen ÖLA 00 och senare HÖK 07 som kom 2008, jobba 1,767 timmar per år. Av dessa timmar är 1,360 timmar reglerad arbetstid. 407 timmar är alltså så kallad förtroendearbetstid som läraren själv disponerar över. Inom den reglerade arbetstiden ska även kompetensutveckling få plats, där 104 timmar per år är riktmärket för en heltidsanställd lärare. Avtalet beskriver kortfattat hur planeringen ska ske: "Planeringen av arbetet ska, med utgångspunkt från verksamhetens behov, ske på så sätt att arbetsinnehållet anpassas till lärares olika förutsättningar" (ÖLA 00 2000: bilaga M till AB 01).

I ÖLA 00 går också att läsa följande om de ökade kraven på måluppfyllelse gällande lärare:

Krav på ökad måluppfyllelse ställer stora krav på lärarna. Därför behöver lärare ett större frirum och förtroende att – tillsammans med eleverna – utforma verksamheten. Detta

skapar grunden för en lärarroll som är dynamisk och utvecklingsinriktad. Det finns stora utvecklingsmöjligheter i ett yrke där man dagligen spelar en avgörande roll för hur elever i förskolan och skolan utvecklar lust och förmåga att lära. (2000)

Man visar genom avtalets utformning en stor förståelse inför det faktum att lärare och skolan som helhet har fått andra arbetsvillkor än tidigare och att detta naturligtvis även medför förändringar för uppdragets utformning.

Enligt undersökningar som gjorts och enligt artiklar i *Lärarnas tidning* (2008:nr 15, 16 & 17) så finns det skolor som fortfarande låter usken styra. Även i det senaste avtalet HÖK 07 framhålls att det finns skolor som inte genomfört den förändring som följer av att usken avskaffats. Avtalet "[pekar] på vikten av att skapa förutsättningar för att organisera arbetet på ett nytt sätt" (HÖK 07 2007:Bilaga 4). Vidare så nämner avtalet att arbetsuppgifterna ska rymmas inom arbetstiden (HÖK 07 2007:Bilaga 4) och därför kan slutsatsen dras att usken är föråldrad med tanke på den förändring som läraryrket genomgått sedan början av 1990-talet. Vi kommer senare, utifrån andra genomförda undersökningar, visa på att de flesta lärare upplever att arbetsbördan har ökat och att många nya komponenter tillkommit. Detta medför att något annat måste minskas eller förändras på något sätt så att "lärare inte utsätts för fysiska eller psykiska belastningar som kan medföra ohälsa" (HÖK 07 2007:Bilaga 4). Det är just därför det blir så viktigt att skolorna följer beslutet om avskaffandet av usken, precis som det uttrycks i HÖK 07: "Planering av lärares arbete [ska inte] utgå från regleringen i det centrala avtal som gällde före 2000-01-01" (2007:Bilaga 4). Arbetsfördelningen måste alltså omstruktureras.

3.3 Material, källkritik och tidigare forskning

Det material vi har använt oss av kommer att beskrivas kortfattat med källkritik i nästa kapitel i samband med en beskrivning av hur vi har arbetat med materialet och hur urvalet gjorts. Om den tidigare forskningen kan kort nämnas att vårt källmaterial är ett representativt urval av just denna och det är just tidigare forskning som vi avser att analysera.

4. Metoder och tillvägagångssätt

Vår metod är till största del litteraturstudier av vår utvalda tidigare forskning, som kort kommer att beskrivas senare i detta kapitel. Vårt verktyg för att ta oss an texterna är en hermeneutisk analys baserad på en textanalytisk mall utformad av Lennart Hellspång (2001). Vår ambition har varit att redogöra för, diskutera, problematisera och jämföra tidigare forskning och undersökningar för att kunna dra slutsatser kring vår frågeställning. Vi genomförde även en mindre enkätundersökning, som vi i fortsättningen kallar för pilotstudie, mindre både i omfång och i antal besvarade. Denna kommer dock bara kort beröras för att ge indikationer om huruvida vår hypotes om att läraruppdraget har blivit för stort för att uppfyllas kan tänkas stämma i verkligheten.

Anledningen till att vi inte utförde enkäten i en större utsträckning var för att vi trodde oss kunna finna de tendenser vi ville peka på i den utvalda litteraturen utan att själva behöva genomföra en grundlig undersökning. Det fanns tillräckligt med underlag och tidigare forskning att basera analyser på. Vi har heller inte funnit att det tidigare gjorts någon generell sammanställning av den forskning som har gjorts gällande avtalens eventuella genomförande och dess påverkan och vi har också saknat en problematisering angående könsstrukturer eller upplevd otillräcklighet. Naturligtvis gör vi inte anspråk på att på något sätt erbjuda en heltäckande och omfattande problematisering av just detta.

En nackdel med att lägga så stor tyngd vid tidigare forskning kan vara att man kanske missar något nytt som vi själva kunde ha upptäckt genom egna empiriska undersökningar. Tidigare forskning har ju inte det slutgiltiga svaret. Någon förändring kan ju ha skett. En del av materialet vi har använt har också några år på nacken. De äldsta insamlade data är från 2002 i Per Lindkvist avhandling, och från 2003 i skolverkets rapport, även om den rapport vi använder sammanställdes 2006. Dock avgjorde vi dels att med den givna tid vi gavs så var en litteraturstudie lämpligare än en stor egen forskning och dels att material från 2000-talet fick anses som representativt för modern skolforskning och vi använde oss därför av Lindkvist och annat material i vår hermeneutiska tolkning, en beskrivning av denna följer nu.

4.1 Hermeneutisk analys

Lennart Hellspång ger i sin bok *Metoder för brukstextanalys* (2001) utmärkta direktiv för hur man konkret kan jobba vid tolkning av texter. Han tillägnar i denna ett kapitel åt just hermeneutisk analys och det är utifrån Hellspångs beskrivning som vi har lagt grunden för vår metod.

En hermeneutisk ansats tar sitt utgångsläge i just tolkningen av en text, en tolkning förutsätter en mening och att tolka denna mening leder till förståelse. Kort sagt är alla analyser av texter på något sätt hermeneutiska då man utgår ifrån någon typ av texttolkning (Hellspång 2001:160). Men för att renodla analysen till just en hermeneutisk sådan så krävs även en medvetenhet om den egna förförståelsen samt tolkningens alla sidor. Man kan alltså säga att vilken text man än läser så tolkar man. Hellspång är inte ensam om att uppmärksamma detta,

även i *Metodpraktikan* förklaras hur texttolkning kan användas praktiskt. Det handlar om att förstå vad texten säger med tanke på vilken fråga som ställs (Esaiasson m.fl. 2007:250).

Att förstå något, utefter egen eller någon annans tolkning, medför alltid en medvetenhet om att det man har förstått och det man har tolkat kan uppfattas totalt annorlunda av någon annan person som lever i en annan kontext och med en annan förförståelse. Ordet förståelse blir alltså inte entydigt utan måste alltid belysas ifrån flera synvinklar för att de tolkningar man gör ska bli så "sanna" som möjligt. Att tolka något hermeneutiskt är alltså att ha en medvetenhet om problematiken kring förståelse (Hellspång 2001:160f).

Ytterligare en faktor som har stor betydelse inom hermeneutik är, enligt Hellspång, en medvetenhet om kontexten och dess betydelse. Även denna ingrediens har många dimensioner. Man måste dels försöka ta reda på i vilket sammanhang texten producerades, dels under vilka förutsättningar den gavs ut. Man måste dessutom ha en medvetenhet om textens eventuella påverkan, dels hur den har påverkat andra texter men också hur den själv har påverkats av andra texter som kan vara av betydelse. Man måste till sist även se till det sammanhang som texten befinner sig i nu, och vilket sammanhang man själv som läsare och tolkare utgår ifrån. Med andra ord krävs vid en hermeneutisk analys ett stort hänsynstagande till yttre och inre kontextuella faktorer för att kunna utröna vad det skrivna betyder i just sitt sammanhang (Hellspång 2001:160).

Hellspång sammanfattar det hermeneutiska analysverktyget i två mycket bra punkter som är värda att citera då han menar att man inför varje möte med en text ska "... gå in i en levande dialog med det skrivna" och "... aktivt söka efter mening och sammanhang i de framställningar vi möter" (Hellspång 2001:161). Detta analysverktyg passade vårt tänkta arbete ypperligt då vi framför allt var intresserade av just detta, att se sammanhang och meningar utifrån de teman som vi trodde skulle kunna sammanfatta en del av problematiken bakom läraryrkets kärna.

En annan anledning till att vi valde denna metod är därför att den passar våra typer av texter då de är öppna för olika synsätt. Utfallet av tolkningen skulle antagligen se mycket annorlunda ut beroende på om det är en skolminister, en politiker, en beslutsfattare, en ekonom, en student eller, som i detta fall, två unga lärare som tolkar dem. Hellspång poängterar hur syftet med den hermeneutiska analysen är just att "... söka och bearbeta tolkningsproblem i en text" (Hellspång 2001:161). I detta sammanhang pekar han också på hur tolkningar skulle kunna skifta med sammanhang och läsare. Alltså blir vår egen förförståelse av stor vikt för att förstå dels vilka förväntningar vi hade på texterna innan vi började analysera dem men även vilka förhoppningar vi hade om möjliga slutsatser (Hellspång 2001:162). Man måste när man tolkar texter hermeneutiskt hela tiden ifrågasätta sina egna motiv. Har man kanske till och med försökt tolka texten så att den ska bli rimlig för en själv? Naturligtvis löper man alltid denna risk. En följdfråga som Hellspång ger är om de teorier och slutsatser man kommer fram till kan tänkas vara sanna eller falska under olika förhållanden och utifrån olika tolkningar (Hellspång 2001:165f).

4.2 Tillvägagångssätt

Hellspong beskriver steg för steg hur en hermeneutisk analys går till och vi har förhållit oss till denna process med några få avstickare, bland annat en kort pilotstudie som beskrivs senare i detta kapitel. För att utföra metoden så föreslår Hellspong följande arbetsordning, som vi försökte följa: Läsning, Problem, Tolkning, Tillämpning och Tolkningspotential (2001:161ff).

4.2.1 Läsning och egen förförståelse

Vi började alltså med att läsa alla våra utvalda texter noggrant. Under denna process uppmärksammade vi vilka tankar texterna väckte hos oss samt hur texterna speglade våra erfarenheter utifrån vår förförståelse (Hellspong 2001:162).

I denna förförståelse var vi dels medvetna om våra egna upplevelser av just läraryrket eftersom vi bägge jobbar som lärare men inte har gjort det en längre tid. Dels var vi också uppmärksamma på andra faktorer som kan ha påverkat vår tolkning.

Vi, författarna, har förvånansvärt liknande bakgrunder och ett stort antal gemensamma beröringspunkter. Trots detta kan man givetvis inte utgå ifrån att vi därmed delar samma erfarenhetsbas eller referensramar, det finns betydelsefulla beröringspunkter som är för olika för att detta skulle kunna vara sant. Dock kan man till viss del utgå ifrån att våra extremt liknande förutsättningar till mångt och mycket har skapat en förförståelse som i alla fall liknar varandra i större utsträckning än vad den skiljer sig åt.

Vi har alltså bägge vuxit upp i en tid där skolan genomgått många omfattande förändringar. Vi har också bägge arbetat och arbetar som relativt nya lärare och på något sätt nästan chockats in i systemet. Egna förväntningar och ambitioner har ställts mot uråldriga strukturer när empiri möter teorier och skolans ibland krassa vardag går stick i stäv med hur vi själva tolkat uppdraget utifrån styrdokument. Vi har vid flertalet tillfällen upplevt oss översköjda i arbetsuppgifter som i sin omfattning är obegripligt hur man ska hinna utföra under sin givna arbetstid. Utöver detta konfronteras vi ständigt med andra lärares erfarenheter och upplevelser av att överösas med fler och fler uppgifter och hur detta är ett relativt nytt fenomen.

Vi är dessutom kvinnor med allt vad det innebär. Vår tolkning av styrdokument och uppdragsbeskrivningar skiljer sig antagligen avsevärt från den av en manlig motsvarighet. Dessa och andra faktorer kan påverka våra texttolkningar och ett kritiskt förhållningssätt till våra egna förhoppningar om undersökningens resultat är av största vikt att ständigt hålla aktuell.

Naturligtvis har vi också som sagt faktorer i våra liv som skiljer sig åt men ingen av dessa faktorer är så pass allvarlig eller omfattande för att det i någon större utsträckning ska påverka vår gemensamma förförståelse inför uppsatsens ansats nämnvärt. I korthet kommer vi alltså utgå ifrån att vi har samma förförståelse och erfarenheter på just detta område och genom konstant diskussion om det material vi läst visade sig detta stämma till största del.

4.2.2 Problem

Efter läsning föreslår Hellspong att man ska se ännu närmare på texten. I detta skede ska man ha med sig funderingar över om och i så fall hur texten kan läsas och därmed tolkas på olika sätt (2001:162). Det var i detta stadiet som vi kunde bestämma och konkretisera våra teman som tog form av nyckelord som följde med oss aktivt genom analysen (Hellspong 2001:162).

Vi strukturerade vår efterföljande analys enligt just dessa teman som baserades på viktiga faktorer som vi tyckte oss ha kunnat utröna ur materialet. De mest intressanta faktorerna/nyckelorden för vår undersökning blev begreppen *gränslöshet* och *otillräcklighet*, eftersom de genomsyrade de mesta av materialet, både i manifest och i latent form och på ett mycket bra sätt sammanfattar de upplevelser vi trodde oss kunna finna som en del av yrkets natur. I dessa teman inkorporerade vi analyser kring eventuell påverkan av *könsstrukturer* och en unik och specifik *läraridentitet*. Övriga teman som analyserades var *yttre påverkan* från till exempel organisation och ekonomi. Vi har närmat oss alla texter vi har läst med dessa nyckelord klart definierade och gjort våra tolkningar utifrån dessa teman.

Ibland har nyckelorden stått konkret i texterna, ibland tycker vi oss ha kunna läsa dem mellan raderna. Oavsett så har vårt fokus legat vid hur de har kunnat tolkas olika i de olika texterna. Hellspong föreslår också att man ska vara uppmärksam på om det finns några oklarheter i texten som kräver tolkning (2001:163) men vi tycker oss inte ha stött på några större problem av denna sort i de avhandlingar och rapporter vi läst. Däremot den läroplan vi har tittat på erbjöd en större mängd mångtydighet i sin målbeskrivning och de olika tolkningar som skulle kunna uppstå till en följd av detta har vi försökt problematisera.

4.2.3 Tolkning

I nästa steg koncentrerade vi oss mer på själva tolkningen. Hellspong föreslår att man ska börja i helheten - alltså med att försöka skapa sig en sammanhängande bild av materialet, vad det är tänkt att användas till, vad man huvudsakligen vill få fram och på vilket sätt - för att sedan kunna förstå delarna (2001:164).

Ett sätt att göra detta som vi till viss del anammade är att leta efter och se om det finns inre ledtrådar i själva texten angående dess mening (Hellspong 2001:164). Med andra ord att åter igen försöka läsa mellan raderna vad den tidigare forskningen säger om våra nyckelord och hur dessa faktorer påverkar upplevelsen av uppdraget. Även i det svårtolkade styrdokumentet tyckte vi oss kunna spåra ledtrådar om hur de personer som författat texterna resonerat utifrån det då givna sammanhanget, med andra ord gjorde vi ett försök att ana kontexten med ledning av texten (Hellspong 2001:164). I denna såväl som den övriga litteraturen hade vi alltså en hög medvetenhet om vad som varit textens syfte och huvudsakliga ämnen, detta genom att framför allt se till hur texterna varit uppdelade, vilka rubriker man valt samt genom att se till texternas egna förklarande och sammanfattande stycken (Hellspong 2001:163f).

Mycket av vårt arbete utfördes just i denna process, alltså att försöka tolka de texter vi valt ut utifrån våra givna nyckelord. I arbetet så tittade vi till vilka poänger som fanns i texterna, om

man kunde ana en röd tråd som på något sätt överensstämde med vår hypotes, om det fanns luckor i tankekedjorna som vi kunde tolka på det ena eller andra sättet och framför allt om dessa eventuella luckor skulle kunna leda till underförstådda slutsatser och förutsättningar (Hellspong 2001:164f). Med hjälp av de frågor som Hellspong ställt upp för en hermeneutisk analys arbetade vi oss igenom vårt textmaterial i hopp om att sedan kunna se texterna utifrån en rimlig tolkning.

4.2.4 Tillämpning

När våra slutsatser nu hade börjat gro som flyktiga tankar utan egentlig substans ville vi se om man på något sätt kunde konkretisera vår tolkning genom att dels pröva våra nyckelord i diskussioner och problematiseringar, men innan detta dels också först pröva vår hypotes om att lärares upplevelser av sitt uppdrag ofta leder till en känsla av otillräcklighet då uppdraget i sig blivit för omfattande. Vi prövade vår hypotes genom en liten pilotstudie som beskrivs i slutet av detta kapitel. Utifrån resultaten av denna studie kunde vi se indikationer på att vår hypotes i stor utsträckning skulle kunna vara sann. I nästa led blev det alltså viktigt att pröva denna vår hypotes samt våra frågeställningar mot litteraturen.

Hellspong beskriver alltså under rubriken ”Tillämpning” hur man genom att konkretisera, tillämpa och pröva den tolkning man har gjort av en text kan nå en djupare förståelse och få mer sanna tolkningsresultat (2001:165). Det finns olika sätt att göra detta på, vi ansåg vår pilotstudie vara ett sådant exempel, men Hellspong menar också på att man kan göra detta genom att ge exempel utifrån de olika möjliga tolkningarna, något vi har försökt göra återkommande, samt genom att knyta texten till egna erfarenheter (2001:165). Eftersom den upplevda känslan av bland annat gränslöshet var något som vi bägge haft personlig erfarenhet av valde vi att delvis utgå ifrån för oss kända situationer i tillämpandet men tyngdpunkten vid resonemangen utgår ändå ifrån i texterna beskrivna situationer.

Sammanfattningsvis kan man säga att i detta steg av processen så preciserade vi vad nyckelordens mening var i de olika texterna utifrån olika tolkningar. Vi försökte också pröva vår hypotes genom att besvara våra frågeställningar med tydliga situationsbeskrivningar och exemplifiering av upplevelser.

4.2.5 Tolkningspotential

Slutligen kom vi, i enlighet med mallen, in i slutfasen av våra tolkningar som Hellspong kallar för tolkningspotential. Med detta menar han hur en text kan ”... uppfattas på olika sätt i olika situationer och av olika läsare vid olika tider” (2001:166). Dessa tolkningar skulle leda oss till våra slutsatser. Här beskriver Hellspong vikten av att hålla sig a jour med textens aktuella sammanhang. Som texttolkare ska man i detta läge ställa sig frågor till exempel om vad som kan ge ljus åt olika sidor av texten och om den verkar hålla sig öppen för olika tolkningar med avsikt (Hellspong 2001:166)?

Åter igen aktualiseras vår egen förförståelse och ställs i kontrast till materialet och dess kontext. Hellspong skriver att

... [h]ur vi förstår en text beror på våra tolkningsförutsättningar. Det handlar om våra förkunskaper om texttypen, om andra texter och ämnet liksom om vårt sätt att läsa. Men det handlar också om vårt läsmål i den aktuella situationen. Vad vi söker avgör vad vi finner i texten (2001:166).

I och med att man problematiserar i vilka syften och med vilken bakgrund man läser en text så ifrågasätter man också om den tolkning av texten som just vi har valt den bästa (Hellspong 2001:166). Man måste ställa sig frågande till hur nära man egentligen kan komma en sändares avsikt med sin text, om den ens visste sitt syfte. Hellspong belyser här en mycket viktig poäng med just hermeneutiken som är en eventuell acceptans av att alla tolkningar som görs har ett värde som i sin tur kan vara något relativt (2001:166). Med andra ord skulle rent hypotetiskt en tolkning som passar bra till en enskild läsares syfte med att läsa texten kunna vara den bästa tolkningen, i alla fall i just den situationen. Oavsett om man håller med om detta eller inte så utgår vi ifrån att en rimlig tolkning till ett visst mått utgår ifrån och överensstämmer med våra frågeställningar.

Genom att tillämpa och pröva våra slutsatser kom vi alltså fram till denna sista del i analysen som alltså gick ut på att i stort se om man kan dra några andra slutsatser än de vi dragit genom att medvetandegöra de olika tolkningspotential som problemen erbjuder. Vi prövade alltså vår tolkning gentemot andra möjliga tolkningar och kom fram till att de tolkningar vi gjort var de mest rimliga utifrån vår erfarenhet och förståelse samt i förhållande till vår förförståelse och den givna kontexten (Hellspong 2001:161).

4.3 Pilotstudie

Som ett led i tidigare nämnda önskan att först pröva vår hypotes så utformade vi alltså en mycket kort frågeenkät för att få chansen att i ett inledande skede kunna pröva de frågor som vi ville ställa till litteraturen. Resultaten av pilotstudien genererade ännu fler frågor då de i sin utformning var mycket begränsade varpå en djupdykning i litteraturen blev essentiell för att få de nyanserade svar vi ville ha.

Inledningsvis så bollade vi med tanken om att genomföra en riktig enkätstudie som kunde ligga till grund för våra resultat men då det redan finns omfattande mängder tidigare forskning på området och i avrådan från vår handledare så fick enkäten alltså formatet av en liten pilotstudie. Således gjorde vi detta val och pilotstudien vi genomförde syftade alltså till att i ett inledningsskede, innan vi började problematisera våra utvalda texter, ge oss en indikation på huruvida den hypotes vi hade ställt upp utifrån vår läsning skulle kunna visa sig vara rimlig.

En stor nackdel med enkätens nuvarande genomförande är att den inte är korrekt utförd enligt vetenskapliga kriterier och därmed inte kan ligga till grund för vare sig vetenskapliga

resonemang eller generella slutsatser. Pilotstudiens resultat kan enbart ses som indikationer på huruvida de slutsatser vi kan utröna ur textmaterialet har gensvar i empirin.

Enkäten var alltså tänkt att skildra enbart trender och tendenser i hur lärare uppfattar sin arbetssituation och den skulle också hjälpa oss att ta reda på i vilken utsträckning de tillfrågade lärarna kände att de kan utföra de uppgifter som ingår i läroplanen med den arbetstid och arbetsfördelning som de har i dagsläget för att i nästa led kanske kunna ge stöd åt och exemplifiera de teorier som vi skulle komma att utläsa ur vårt tolkade textmaterial.

Enkäten distribuerades till fyra stycken skolor. Dessa har inte valts ut slumpmässigt och vi gör därför heller inget anspråk på att få in svar som ska vara representativa för en större helhet. Skolor har i stället valts ut där distribution varit enkel att genomföra. Betonas bör att skolorna inte på något sätt valts ut systematiskt, utan det är helt enkelt geografisk närhet till våra bostäder eller arbetsplatser som fått avgöra.

Vår enkät var uppbyggd kring 8 frågor där respondenten på två frågor fick värdera på en skala hur den ställer sig till sin upplevda möjlighet att uppfylla läraruppdraget samt upplevd möjlighet att påverka sin tjänstefördelning. Samma frågor ställdes till alla och respondenterna fick, med några undantag, välja mellan fasta svarsalternativ.

Vi åter kommer till enkätens resultat, nu följer kortare beskrivningar av den litteratur vi läst.

4.4 Urval och avgränsningar

Vi ville alltså genomföra en grundlig litteraturstudie av material som kan anses vara relevant för vår frågeställning och som kan anses representera en överblick av tidigare forskning. Först och främst valde vi ut materialet. Det söktes upp via sökningar i GUNDA, universitetsbibliotekets databas i Göteborg, samt via rekommendationer från handledare. Vi valde sedan ur detta material ut de avhandlingar, rapporter och texter som vi ansåg bäst kunna representera tidigare forskning och ge en överblick utifrån vårt syfte.

Vi valde tre avhandlingar, två rapporter samt en artikel som kommer att analyseras. Vi avgränsade oss till dessa sex källor då vi fann att de tydligt tar upp sådant som kan svara på våra preciserade frågor som vi använder oss av för att kunna lösa vår övergripande frågeställning.

När vi genomförde våra sökningar i universitetsbibliotekets databas använde vi oss främst av sökorden "lärarroll" och "läraryrket". Vi valde just dessa sökord eftersom de bäst beskrev den inriktning som vi var intresserade av. Det utvalda materialet kommer i korthet att beskrivas nedan.

4.4.1 Sofia Persson – *Lärarkets uppkomst och förvandling*

Ur en historisk synpunkt har omfattande forskning utförts över lärares generella arbetssituation, något som bland annat Sofia Persson tar upp i sin avhandling *Lärarkets uppkomst och förvandling* (2008). I denna målar Persson upp en kronologisk översikt av hur yrket som sådant har utvecklats utifrån en historisk ansats, men Persson problematiserar även vad som ingår och vad som förväntas ingå inom yrkets ramar genom att sociologiskt ta sig an såväl de känslor som en yrkesverksam lärare har inför sitt arbete som de omgivande strukturerna och deras påverkan.

Rapporten är väl värd att begrunda analytiskt då den i vissa avsnitt belyser just de faktorer som är tongivande i denna undersökning, alltså hur lärare upplever sin förändrade arbetssituation. Persson pekar också på hur yrket faktiskt *har* förändrats, från att vara ett auktoritärt statusyrke till att bli ett kvinnodominerat och odefinierbart arbete utan gränser. Persson belyser också de högst intressanta och viktiga frågorna om personlighetens roll i hur en människa tar sig an sitt yrkesval och hur man tacklar problem utifrån sin unika kontext.

Perssons rapport syftar till en förståelse för lärares villkor under och efter en period som var omvälvande för lärarkårens utveckling, 1960 – 1990-tal. I modern tid så har vi sett en betydligt mer omfattande uppdragsbeskrivning, både vad gäller läroplaner och i den moderna diskursen angående förväntningar på lärare då uppdraget blivit betydligt mer diversifierat. Villkoren skiljer från lärare till lärare och man förväntas ta mer aktiv del i sin uppdragsformulering. Persson har, enligt egna kriterier, lyckats systematisera och teoretisera arbetsvillkoren så att hennes material kan ligga till grund för ansatsen i denna uppsats, alltså att problematisera uppdragets natur och uppdragsdialogen.

Perssons avhandling valdes ut efter förslag ifrån handledare och då vi upptäckte att den dels är väldigt aktuell, och dels behandlar många av de frågor som vi är intresserade av att besvara.

4.4.2 Eva Rhöse – *Läraridentitet och lärararbete – Fem livsberättelser*

Eva Rhöse gör i sin avhandling *Läraridentitet och lärararbete* anspråk på att vilja nedteckna unika perspektiv från lärare om hur de ser på sin roll som lärare samt lyfta fram den personliga berättelsen och lägga stor vikt vid den egna upplevelsen och erfarenheten i syfte att "...försöka förstå och tolka hur läraridentiteter formas i olika historiska och sociala sammanhang" (Rhöse 2003:21).

Då berättelserna som ges i Rhöses avhandling kanske var av ringa värde för just vår undersökning så var hennes resonemang och reflektioner kring dem desto mer intressanta. Rhöse belyser i sin inledande och avslutande diskussion tankar kring yrkets förutsättningar, förändrade arbetsförhållanden för lärare och framför allt ett ganska omfattande resonemang om en speciell läraridentitet. Rapporten blir därför både viktig och användbar i denna studie då resonemangen kring dessa frågor kan dels ge en bild av tidigare forskning och dels ligga till grund för ett eget resonemang om de eventuella följderna av en identitet som är unik för just lärare. En medvetenhet om Rhöses eventuella påverkan på och tolkning av de intervjuade individernas upplevelser noteras, dock läggs inte någon större vikt vid detta i fortsättningen då vi i första hand är intresserade av hennes teorier kring lärare och inte intervjuerna av de samma.

Denna avhandling valdes ut dels för att den är i sammanhanget relativt nygjord och dels för att den sammanfattar många av de tankar som låg till grund för vårt intresse.

4.4.3 Per Lindqvist - *Lärares förtroendearbetstid*

En avhandling som beskriver lärares arbete och ger uttryck för lärares tankar och upplevelser är Per Lindqvists avhandling *Lärares förtroendearbetstid* från 2002. Lindqvist samlar in data genom att låta lärare skriva dagböcker, om vad de använder sin förtroendearbetstid till, intervjuer, enkäter och litteratur. Den övergripande forskningsfrågan i avhandlingen är: Hur är lärararbetet? (Lindqvist 2002:16).

Även om Lindqvist forskning skulle handla om lärarnas förtroendetid så var det många lärare som i sina dagböcker skrev om den reglerade arbetstiden. Där framgår att arbetsuppgifterna ökar och lärarna vet inte hur de ska få tiden att räcka till; ”[d]et har blivit en massa som fylls på och för lite som tas bort” (Lindqvist 2002:59-60). Lindqvist menar att lärarna troligen kopplar den reglerade arbetstiden med dess utökade arbete till deras arbete under förtroendetiden (2002:69).

Metoden som Lindqvist använder sig av är grundad teori. Aktörerna, här lärarna, ska kunna använda resultatet från studien för att kunna utveckla sitt arbete (Lindqvist 2002:12). Att Lindqvist genom grundad teori ämnar bilda en teori angående lärararbetet gör att det blir en intressant infallsvinkel för vårt syfte.

I den här avhandlingen saknar vi dock en diskussion kring kön. Hade man kunnat se skillnader i hur män och kvinnor upplever den mentala beredskapen (mer om den i resultatdelen) som Lindqvist talar om?

4.4.4 Ulla-Karin Nordänger – *Det ständiga framträdandet*

I boken *Gränslösa tider och tidlösa gränser i skolans vardag* finns artikeln ”Det ständiga framträdandet”, av Ulla-Karin Nordänger. Artikeln är av intresse för oss då den erbjuder en annan vinkel att se på läraryrkets förändring och arbetssituation idag, nämligen den hur möjligheten till att ta rast har förändrats. Den speglar alltså förändringarna i läraryrket genom att undersöka vad lärarna gör på rasterna.

Det insamlade materialet består utav observationer som lärarstudenter under sin verksamhetsförlagda period fick i uppdrag att utföra. De fick sammanlagt observera 144 lärare och anteckna vad de gjorde på rasterna (Nordänger 2005:68). Efter att Nordänger studerat anteckningarna, så intervjuade hon även lärare kring förändringen av rastens innehåll och form. ”Man minns en tid då man [...] kunde sitta och sticka!”, framhåller Nordänger efter ett citat där en lärare uttrycker att hon knappt kommer ihåg sist hon satt på rumpan (2005:78).

4.4.5 Uppföljning av ÖLA 00, Djupstudie i 20 kommuner 2002-2004, Slutrapport

Den här djupstudien visar hur avtalet ÖLA 00 efterföljdes i praktiken. Den visar bland annat hur lärare upplever sin arbetssituation. Den ger uttryck för att många lärare upplever att förändringarna, som läraryrket har genomgått, har ökat arbetsbelastningen (2004:11). Den

framhåller även hur arbetet har bedrivits inom olika utvecklingsområden i skolan, där bland andra arbetsorganisation, arbetstid och arbetsmiljö ingår. Vidare betonar den i vilken utsträckning lärare har kunnat vara med och påverka sin arbetssituation (2004:3).

Rapporten är betydelsefull för vår uppsats eftersom den visar hur avtalet ÖLA 00 efterföljdes i praktiken. Uppsatsens syfte är bl.a. att undersöka lärares arbetssituation, och denna djupstudie visar hur lärare upplever just den. ÖLA 00 var ett avtal för att svara mot förändringarna i yrket, men studien visar att avtalet sällan följdes fullt ut på skolorna som ingick i studien. Vidare är den en värdefull källa då den är en relativt omfattande djupstudie, som vi inom ramen för denna uppsats inte skulle ha haft möjlighet att utföra. Att studien genomförts som gruppintervjuer i form av öppna samtal (Uppföljning av ÖLA 00 2004:4) gör att det insamlade materialet ger en mer omfattande bild av situationen än t.ex. en enkät med fasta svarsalternativ skulle göra. Denna slutrapport föregås av två tidigare rapporter, så studien är väl genomförd och teamen som besökt skolorna har alla fått samma anvisningar för hur samtalen skall genomföras.

4.4.6 Rapport från Skolverket - *Lusten och möjligheten* – Om lärares betydelse, arbetssituation och förutsättningar

I den här rapporten av Skolverket från 2006 var ett utav syftena, som gjorde den här rapporten intressant för oss, att visa på faktorer som kan påverka lärarens arbetssituation och dennes förutsättningar att utföra sitt uppdrag (Lusten och möjligheten 2006:9). Genom att ta del av skolverkets siffror och tankar, vad gäller lärares förutsättningar, får vi ytterligare indikationer på hur lärare upplever sin arbetssituation och möjlighet att utföra sitt uppdrag. Rapporten baseras på en tidigare nationell utvärdering utförd av skolverket år 2003. En nationellt genomförd utvärdering ger större möjlighet att kunna uttala sig mer generellt om hur lärare i Sverige upplever sin arbetssituation. I den nya rapporten har skolverket valt att fördjupa sig i vissa specifika områden, däribland lärares arbetssituation och deras förutsättningar att utföra sitt uppdrag. Det vi saknar är även här specifik statistik och en problematisering kring kön. Alla som deltagit i utvärderingen har i den här rapporten klumpats ihop till kategorin lärare. Det skulle ha varit intressant att se om män och kvinnor har olika upplevelser.

4.4.7 1994 års läroplan

Utöver ovan nämnda material har vi också använt oss av den aktuella läroplanen för grundskolan, Lpo 94, i vår analys. Den tillkom 1994 under borgerlig regering och ger en betydligt mer målinriktad beskrivning av lärares uppdrag än tidigare styrdokument gjort. Skolan decentraliserades och individualiserades. Läroplanen var också i sig själv ett uttryck för den nya målstyrda skolan, d.v.s. detaljstyrningen var borttagen och hade ersatts av mål dit vägen kunde nås på olika sätt beroende på elevens individuella förutsättningar och behov.

4.4.8 Avgränsningar i material

Ett antal böcker, rapporter och avhandlingar gick igenom men användes inte i just vår undersökning. Dessa är:

Att vara lärare i vår tid av Henry Egidius. Denna användes inte då den beskriver mer praktiskt vad det kan innebära att vara lärare idag och inte resonerar kring känslorna och upplevelserna som personer har inför sina yrken.

Även *Lärares arbete – Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv* av Ann-Kristin Boström och Birgitta Lidholt inkluderades ej i vår studie. Boken behandlar visserligen hur lärare upplever de nya förhållanden som omger yrket och dess natur, men bokens struktur begränsar dess praktiska användning för just vår undersökning då den i sin form är en antologi med flertalet kortare berättelser och artiklar. Den helhet och andra fördelar som större och mer omfattande avhandlingar erbjuder prioriterades över de kortare, visserligen vettiga, texterna som ges i denna bok och en avgränsning kändes väsentlig.

Också *Lärare i grundskolan* av Hans Dahlgren och Margret Östling Dahlgren hamnade utanför vår avgränsning då den mer belyser undervisningen och de svårigheter som tillkommit kring just denna. Vårt intresseområde kändes vid bortvalet mer inriktat mot vad som lärare gör och förväntas göra när de inte undervisar.

Slutligen *Att fånga lärares arbete* av Eva Gannerud och Karin Rönnerman valdes bort då den främst behandlade grundskolans yngre åldrar samt förskolan och vårt intresse gällde lärare främst i senare åldrar då det är där våra egna upplevelser ligger.

Självklart hade övrig litteratur säkert kunna behandlats mer utförligt för att ge en mer komplett bild av tidigare forskning men med tanke på arbetets yttre ramar och omfång gjordes dessa avgränsningar.

När materialet avgränsats gick vi igenom den tidigare forskning som vi hade valt ut. Vi utvärderade denna forskning i syfte att se om materialet i sig verkligen kunde ligga till grund för en analys utifrån våra frågeställningar. Vi kom fram till att materialet absolut var relevant för att besvara vår frågeställning. Analysverktyget vi valde för att kunna närma oss texterna är alltså en hermeneutisk analys.

Sammanfattningsvis kan man säga att vårt metodval var uppbyggt kring och anpassat till en litteraturstudie. Vi genomförde en hermeneutisk analys som kompletterades med en pilotstudie i förhoppningen om att kunna spåra indikationer av de faktorer som vi trodde skulle kunna spela roll för vår hypotes. När vi arbetade med en hermeneutisk analys började vi med att läsa allt insamlat material och reflektera över detta. Sedan granskade vi texterna kritiskt för att se eventuella problem i deras trovärdighet, användbarhet och utförande för att se vilka olika tolkningsmöjligheter de erbjöd. I nästa led försökte vi göra en egen tolkning av de texter vi läst, en tolkning som kom att ligga till grund för vår resultatdel. Härnäst redovisas de resultat vi kommit fram till genom vår litteraturstudie och inledande pilotstudie.

5. Resultat

Följer gör de resultat som vi tyckt oss kunna utläsa dels ur pilotstudien och dels igenom våra litteraturstudier. Vi kommer, utifrån gällande läroplan och vår valda litteratur, att problematisera vad yrkets kärna är och var gränserna för yrket går. Litteraturstudien kommer att struktureras i olika analyskategorier, vilka ger uttryck för olika faktorer som kan påverka lärarnas upplevelse av sin arbetssituation. Först introducerar vi dock vilka indikationer man kan tänkas få ifrån pilotstudien.

5.1 Indikationer från pilotstudien

Innan vi djupdök i litteraturstudien ville vi pröva om det kunde vara så att lärare upplevde att de inte hade möjlighet att utföra sitt uppdrag. Även om den här enkäten inte är representativ så visar den ändå på en indikation av vad lärare kan känna och uppleva. Enkäten indikerar att vår tes, att läraruppdraget blivit så omfattande att många lärare inte upplever sig ha möjlighet att utföra uppdraget till fullo, kan stämma. Nedan följer enkätens resultat som sedan kompletteras med litteraturstudier, där vi genom tidigare forskning och studier försöker utröna vilka faktorer det är som gör att lärare kan uppleva läraruppdraget som svårt att uppfylla till fullo.

I vår enkät ville vi alltså ta reda på till vilken grad lärarna upplever att de har möjlighet att till fullo utföra sitt uppdrag som lärare enligt de riktlinjer som finns i Lpo94. Vi ville även få en indikation på vad lärarna upplever är orsaken till att de inte känner sig ha möjlighet att utföra hela läraruppdraget, om de nu svarat så. Vidare så fann vi det också intressant att ta reda på till vilken grad lärarna upplever en möjlighet att påverka sin tjänstefördelning. Vi har även summerat resultaten i kategorierna män och kvinnor för att se om några könsskillnader finns. Totalt insamlades 57 svar.

Resultatet visar att hela 87 % av lärarna i studien upplever att de inte har möjlighet att till fullo utföra sitt läraruppdrag. Av alla män som deltog är det 76 % av dessa som inte anser sig ha möjlighet att kunna uppfylla hela läraruppdraget. Denna siffra är dock ännu större bland kvinnorna som deltog, där uppger så många som 97 % att de inte har denna möjlighet.

Den största andelen kvinnor, 53,5 %, valde svarsalternativ nummer 3 (skala 1-5) på frågan om till vilken grad de upplevde sig ha möjligheten att kunna utföra sitt uppdrag. Av männen svarade de flesta, 32 %, 4. Slår man ihop hur många som svarat nr 4 och 5 så ligger männen betydligt högre än kvinnorna: 56 % av männen svarade 4 eller 5, medan endast 33 % av kvinnorna gjorde det. Siffrorna indikerar i vår mening något ganska häpnadsväckande, att endast 29 % av lärarna i vår enkätstudie uppger 4 eller 5 i skalan till vilken grad de upplever sig att till fullo ha möjlighet att utföra sitt läraruppdrag. Resten uppger alltså 3 eller mindre. Enkäten visar också att kvinnorna i studien oftare uppger ett lägre svarsalternativ på denna fråga än vad männen gör.

Hur kommer det sig att dessa lärare upplever att de inte har möjlighet att till fullo utföra hela sitt läraruppdrag? Och varför är den gruppen överrepresenterad av kvinnor? Vilka faktorer finns som kan tänkas styra denna upplevelse? Det är detta som vi kommer att fördjupa oss i genom litteraturstudier i nästa steg. Först följer några exempel på vad lärarna själva angett som bidragande orsaker till att de upplever att de inte har möjligheten att till fullo utföra läraruppdraget.

När det gäller frågan vad lärarna, som svarat att de upplever att de inte har möjlighet att till fullo utföra hela läraruppdraget, angett som främsta orsak till detta indikeras att tidsbrist är en vanligt förekommande orsak. Av kvinnorna har 64 % skrivit att tidsbrist eller för många uppgifter är orsaken till att det inte har möjlighet att utföra hela sitt uppdrag, av männen var det 36 % som uppgav samma orsak. I vår litteratur kommer vi visa att de flesta lärare upplever en både kvantitativ och kvalitativ ökning av arbetsinnehållet. Per Lindqvist talar i sin avhandling *Lärares förtroendearbetstid* (2002) om en förtätad arbetsdag, där många uppgifter fylls på, och hur detta bl.a. får läraren att känna sig otillräcklig, vilket medför en känsla av att målen blir väldigt avlägsna och läraren kan riskera en upplevelse av att inte ha möjlighet att kunna utföra hela sitt uppdrag.

Exempel på andra faktorer som lärarna angett som orsak till att de inte har möjlighet att utföra hela läraruppdraget är bl.a. ”brist på resurser”. Även detta kommer visa sig i våra litteraturstudier, där vi kan utläsa att kommunernas ansträngda ekonomi har angetts som ett hinder för utvecklingen på skolan (Uppföljning av ÖLA 00 2004:22).

Ytterligare en faktor var ”för lite tid till samarbete och möte mellan pedagoger”, som 17 % av kvinnorna har angett, dock ingen av männen. Just i de dokument vi behandlat finns ingen diskussion kring samarbetet mellan lärare. Däremot uttrycker Ulla-Karin Nordängers att lärares raster består av ”Den Stora Jakten” (Nordängers 2005:81), d.v.s. att lärare hela tiden söker någon för att informera, få information eller rådfråga samtidigt som de hela tiden blir sökta i samma ärenden. Enkätens resultat indikerar alltså att lärare upplever en brist på tid avsatt för samtal mellan kollegor som rör skolverksamheten. Att inte få lösgjort mer sådan tid torde skapa stress när man i ett yrke som redan fått en mer omfattande uppdragsbeskrivning knappt hinner ta rast utan tvingas ”springa runt och söka” eller avbrytas i det man gör för att man själv söks i olika ärenden.

En lärare kommenterade att det var ”brist på dialog om skolans uppdrag relaterat till förutsättningar där tid endast är en aspekt” som gjorde att upplevelsen av möjligheten att utföra hela uppdraget minskades. Det är en sådan dialog som ÖLA 00 föreskriver: ”Planeringen av arbetet ska, med utgångspunkt från verksamhetens behov, ske på så sätt att arbetsinnehållet anpassas till lärares olika förutsättningar” (2000: bilaga M till AB 01). HÖK 07 fortsätter i samma stil ”Dialogens utgångspunkt är att varje skolas särart och varje lärares individuella förutsättningar ska påverka hur uppdraget genomförs för att nå bästa möjliga måluppfyllelse” (2007:13). I rapporten *Uppföljning av ÖLA 00* (2004) framgår dock att ovan nämnda citat inte implementerats utan att det ofta fortfarande är usken som styr hur arbetet läggs upp (2004:25). Om det är så att usken styr och inte lärares individuella förutsättningar, så kan risken vara stor att lärare, med den senaste uppdragsbeskrivningen i Lpo94, inte ges möjlighet och förutsättningar att utföra sitt uppdrag. Även skolverkets rapport (Lusten och

möjligheten 2006:43) poängterar att det är rektorns ansvar att fördela arbetet så att förutsättningar och möjlighet ges att uppfylla de krav som läroplanen ställer.

Vi kan även i vår enkät se indikationen att usken fortfarande finns kvar. De heltidsarbetande lärarna uppger att deras undervisningstid ligger mellan ca 16 och 18,5 timmar per vecka. Hade det tagits hänsyn till lärarnas individuella förutsättningar eller andra aspekter i deras arbetssituation kan man tycka att undervisningstiden borde ha skilt sig mer mellan de olika lärarna.

Man kan även se ett samband mellan till vilken grad man känner att man har möjligheten att kunna utföra hela sitt läraruppdrag och hur pass mycket man upplever att man får vara med och påverka sin arbetsfördelning. Av de 32 lärare som svarade 3 eller lägre på frågan till vilken grad de anser sig ha möjlighet att kunna uppfylla hela läraruppdraget var det 23 st. som också svarade 3 eller under på frågan om hur mycket de upplever att de får vara med och påverka sin tjänstefördelning.

Av de 25 lärare som svarat 4 eller mer på frågan till vilken grad man känner att man har möjligheten att kunna utföra hela sitt läraruppdrag är det 17 st. som också svarat 4 eller mer på frågan om hur mycket de upplever att de får vara med och påverka sin tjänstefördelning.

Det förekommer även svar som inte tyder på att graden av upplevelse att påverka sin tjänstefördelning och upplevelsen av möjligheten att kunna utföra sitt läraruppdrag är relaterade till varandra. Dessa svar var dock endast 17 st. av totalt 57.

Enkätens resultat indikerar alltså att dessa lärares upplevelse av att kunna utföra hela sitt uppdrag relaterar till deras upplevelse av möjlighet att kunna påverka sin tjänstefördelning. Kanske är det så att dessa lärare faktiskt får vara med vid utformningen av deras tjänstefördelning. I vår utvalda litteratur kommer det fram att skolverkets rapport kommenterar lärarnas upplevelse av rektorns ledning och stöd som något positivt (Lusten och möjligheten 2006:37). Detta kan jämföras med ovan nämnda relation mellan upplevd möjlighet av måluppfyllelse och upplevd möjlighet till påverkan. I skolverkets rapport framgår att en rektor som är inblandad i den dagliga verksamheten genererar nöjdare lärare:

Rektorns agerande samvarierar med lärarnas beskrivning av sin arbetssituation. De lärare som i hög grad beskriver sina arbetsvillkor som gynnsamma beskriver i större utsträckning att rektorn besöker deras undervisning samt följer upp och utvärderar resultaten i ämnet (Lusten och möjligheten 2006:39).

Med en rektor som gör detta hålls en dialog levande och rektor torde också få möjlighet att lära känna lärarnas individuella förutsättningar. För att kunna ha ett samarbete med rektor där man ges möjlighet att påverka sin tjänstefördelning kräver det att rektor är välbekant med varje lärares arbetssituation. När lärarna i enkäten svarar 4 eller 5 på till vilken grad de upplever att de ges möjlighet att vara med och påverka så ger de även uttryck för en rektor som lyssnar och strävar efter att skapa de förutsättningar som behövs för att kunna utföra hela uppdraget. Detta uttryck i enkäterna kan tolkas som att de faktiskt upplever att de ges möjlighet att utföra uppdraget.

Genom litteraturstudierna som nu följer kommer vi att fördjupa oss i de faktorer som kan tänkas bidra till att så många av våra svarspersoner upplever att de inte till fullo kan utföra läraruppdraget.

5.2 Litteraturstudier

Innan vi ger oss i kast med att analysera vårt material så kommer först ett stycke med lite inledande tankar kring läraryrket som projekt, baserat på Sofia Persons resonemang om detsamma i avhandlingen *Läraryrkets uppkomst och förändring* (2008). Dessa tankar är tänkt att introducera och skapa en bild av varför man väljer läraryrket och därmed farligheten med en uppdragsbeskrivning som kan tolkas som nästintill gränslös. Sedan följer avsnitt som är strukturerade enligt de olika analyskategorier vi valt att framhålla. Där är vår intention att besvara frågorna om yrkets kärna, dess gränser och vad som gör att lärare kan uppleva det som svårt att till fullo utföra hela sitt läraruppdrag.

5.2.1 Inledande tankar

För att verkligen penetrera beskrivningen av vad som markerar en lärare introducerar Sofia Persson i sin avhandling *Läraryrkets uppkomst och förändring* (2008) begreppet ”yrkesprojekt” (Persson 2008:98). I och med detta vill Persson förklara den gemensamma yrkeskårens drivkrafter i strävan efter en förbättring för gruppen som helhet men också för individen. Redan här framkommer att ”[k]änslor av omsorg och solidaritet förefaller [...] också ha varit viktiga drivkrafter i lärarnas yrkesgärning” (Persson 2008:98).

Med andra ord är man inte bara lärare för att det är ett praktiskt yrke eller en lämplig karriär, utan när man väljer ett arbete som lärare så väljer man snarare en livsstil. Det finns naturligtvis de personer som valt yrket på grund av dessa nämnda och andra ickeideologiska anledningar, men den typiske läraren verkar ha tankar om vad man genom sitt yrke kan tillföra andra. Persson beskriver detta då hon menar att ”...likaväl som lärare har kunnat motiveras och drivas av egenintresse, så har de också visat prov på starkt personligt engagemang för sina elever och patos för social rättvisa” (Persson 2008:98).

Dock har dessa anledningar en något mörkare baksida. Man kan visserligen argumentera många, framför allt etiska, fördelar med att arbeta som en del av något större, att se sig själv som en person som vill förbättra omvärlden genom sitt yrke. Men svårigheterna uppstår när samme person får svårt med gränsdragningar, när det så kallade yrkesprojektet inkräktar på den personliga integriteten och när yrkesprojektets komponenter skapar nya höga förväntningar på alla som väljer yrket och dessa förväntningar blir för stora för svåra att leva upp till.

Just detta verkar ha hänt lärare och deras yrkesprojekt. I Perssons avhandling går att läsa hur:

Från och med 1970-talet framtonade i stället en ny lärartyp som önskvärd i de statliga utredningarna: den gränslösa tjänaren som tjänstvilligt och flexibelt anpassar sig efter andras behov, och läraren började också allt tydligare bli en kvinna. (Persson 2008:403)

Ordet *gränslös* klingar farligt vad gäller alla yrken då en stark försiktighet gällande den personliga integriteten är av största vikt för att orka med särskilt ett socialt krävande jobb. Även Perssons koppling i att lärare i och med omformningen av yrkesprojektets definiering skulle i långt större utsträckning vara en kvinna är värt att undersöka närmare. Dessa två faktorer känns nämligen dels som direkt orsakade av varandra, och dels som något mycket riskabelt för yrkets fortsatta utveckling.

Att en del lärare väljer yrket för att vara med och förbättra samhället kan medföra att de gör omfattande tolkningar av sina styrdokument. Med ett styrdokument som Lpo94 med vaga och öppna formuleringar riskerar arbetet som lärare att bli hur stort som helst. Hur tolkningar av Lpo94 kan se ut och hur de kan påverka läraren kommer vi visa på i kommande avsnitt, där vi problematiserar vår första analyskategori som är gränslösa och öppna tolkningar av just läroplanen.

5.2.2 En läroplan med gränslösa tolkningsmöjligheter?

I och med de senare läroplanernas utformning och utveckling har även en ny önskvärd lärartyp formats genom direkta skyldigheter och direktiv om vad som ingår i uppdraget. I den senaste versionen av läroplanen för grundskolan, Lpo94 står, bland annat, att läsa följande om vad läraren förväntas göra:

Läraren skall utgå från individuella förutsättningar:

- ”...utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (Lpo94 2006:12)

Skolpersonalen skall motverka kränkningar:

- ”...aktivt motverka trakasserier och förtryck av individer eller grupper” (Lpo94 2006:8)

Läraren skall utveckla kontakter mellan lärare – elev – föräldrar om elevens skolgång:

- ”...hålla sig informerad om den enskilda elevens personliga situation och därvid iaktta respekt för elevens integritet” (Lpo94 2006:14)

Då många, för att inte säga de allra flesta citat tagna ur aktuell läroplan är något öppna i sin karaktär blir den individuella lärarens tolkning direkt avgörande för hur man genomför sitt jobb och upplever sin uppdragsbeskrivning. I tillägg så kan direktiven upplevas som gränslösa och omfattande, med andra ord eftersom yttre ramar helt saknas så kan uppdraget bli eller i alla fall upplevas som hur stort som helst.

Ett sådant exempel är citatet där läraren skall utgå ifrån varje enskild individs behov och förutsättningar. En tolkning av detta citat skulle kunna innebära att man måste, för att kunna påbörja och genomföra en riktigt individanpassad inlärningsprocess, ta reda på så mycket som möjligt om varje elev man har. Inte bara om deras tidigare studieresultat och eventuella

inlärningssvårigheter utan också om olika faktorer i deras bakgrund, hemmiljö, intressen, uppväxt samt aktuella kontext för att fullt nå en helhetsbild som kan ge bäst individuella förutsättningar. Utöver detta tar man också lämpligen reda på på vilket sätt alla elever bäst lär sig, vilken typ av inlärningsstrategi som passar just dem. I tillägg skulle man också anpassa varje uppgift utefter detta. För mycket jobb? Eller bara en tolkning av läroplanens uttryckliga direktiv?

Nästa nämnda citat, där all skolpersonal, lärare inklusive, aktivt ska motverka trakasserier och förtryck av individer och grupper, är även det gränslöst till sin karaktär. Har man till exempel uppfyllt läroplanens mål om man inte varje dag aktivt arbetar för att omintetgöra förtryck samtidigt som det händer, samt arbetar både förebyggande och utredande gällande alla former av pågående förtryck?

För att göra exemplet tydligare, i en klass där ordet "bög" används negativt och nedsättande flertalet gånger per lektionstimme, har man inte då som lärare, enligt läroplanen, skyldighet att inte bara spendera större delen av varje lektionstillfälle med att arbeta bort den negativa betydelsen av ordet, samtidigt belysa alla typer av kränkningar och dess skadliga effekter, plus arbeta proaktivt med att försöka införa en nolltolerans av förtryck och trakasserier, samtidigt som man utreder de fall som har fått passera obemärkt förbi?

Exemplet kan tyckas extremt. En annan invändning kanske är att arbetet som beskrivs ska inkorporeras efter rimliga mått i ens huvudsakliga uppgifter som är undervisning. Men, frågan återstår i så fall, om målet för alla svenska skolor är att inga trakasserier eller andra former av förtryck får förekomma, hur kan man då ens bedriva undervisning när eleverna spenderar stora delar av sin skoltid i att anpassa sig till givna förtryckande sociala regler, samt utsätts för enskilda individers tolkning av demokratiska begrepp.

Hur ska en lärare till exempel kunna lära ut grundläggande demokratiska värderingar, som står uttryckligen i både skollag och läroplaner (Lpo 94 1994:3), när eleverna inte kan tillämpa det i verkligheten på grund av gängse förtryck som tillåts pågå både i omgivande samhälle såväl som skola? Hur ska en elev förväntas lära sig den sanna innebörden av demokrati när den dagligen tvingas anpassa sig till olika förtryckande former av sociala strukturer? Anthony Giddens pekar i sin bok *Sociologi* på ett exempel av denna typ av förtryck i sitt konstaterande att det finns begränsande sociala könstrukturer (Giddens 1998:120ff).

Dessa exempel har tagits upp för att visa ett sätt på vilket en person skulle kunna tolka sitt uppdrag och hur det skulle kunna uppfattas som gränslöst.

Det är också mycket viktigt att understryka i detta läge att det som diskuteras här inte är en förringring av målen så som de definieras i läroplanerna, snarare borde lärare ges större utrymme att göra just detta som målen beskriver, och i så fall behöva ägna betydligt mindre tid till till exempel administrativa eller andra tidskrävande uppgifter. Alternativt borde man vid utformandet av läroplanerna vara betydligt mer konkret i sin uppdragsbeskrivning och kanske till och med precisera nya typer av arbetsuppgifter som borde få ta betydligt mer plats än vad som ges idag, livskunskap, etik och moral, uppgifter där eleverna lär för livet och inte bara för stunden.

Även tredje nämnda citat ifrån läroplanen, att läraren ska hålla sig informerad om den enskilda elevens personliga situation och därvid iaktta respekt för elevens integritet, kan problematiseras på liknande sätt som ovan. Åter igen förväntas läraren som en del i sitt dagliga uppdrag ha så pass stor förståelse för varje elev den träffar att hon eller han själv inte ska störa eller rubba elevens integritet.

I likhet med tidigare citat är också detta av största vikt för att elever inte ska förlora förtroende för varken sin egen kunskapsutveckling eller de personer som ska handleda dem igenom processen. Men rent krasst, kan en lärare med upp emot 200 elever rimligen lyckas få en sådan omfattande helhetsbild av varje individ för att fullt ut kunna förstå och identifiera vad som just den eleven skulle uppfatta som respektlöst och integritetskränkande? Kan man detta ens med ett 20-tal mentorselever då man inte träffar dem mer än ett begränsat antal timmar per vecka?

Läroplanens svävande fraser, flytande mål och omfattande tolkningsmöjligheter är en av grunderna till problemen med yrkets gränser. Dessutom har ju olika individer, som Persson pekar på, olika personligheter som också ligger till grund för hur man utövar sitt yrke. Med andra ord finns det vissa personer som riskerar att göra denna gränslösa tolkning i större utsträckning än andra (Persson 2008:77).

Andra grunder till problemet av yrkets gränser är om man ser mindre till lärarens teoretiska bakgrund och mer till de faktiska förutsättningarna. Persson diskuterar

...[e]n framträdande aspekt av läraryrket [som] är att lärarna kan uppleva sig klämda mellan egna ambitioner, elevernas behov samt krav från överordnade. Lärarna har att rätta sig efter skollag, läroplan, kursplan och resursfördelning. Men inverkan av den specifika kontexten och de olika förutsättningar som denna innebär för den enskilda skolan motverkar detaljreglering från central nivå (Persson 2008:86).

Detta citat sammanfattar verkligen komplexiteten i lärares arbetssituationer. Det är alltså fullt möjligt att den lärare som, precis som i exemplen ovan, gör en relativt omfattande tolkning av sitt eget uppdrag utifrån läroplanerna riskerar att hamna i en sits där hon eller han inte kan uppfylla uppdraget i enlighet med sina egna tolkningar då man hindras av resurser som tid, vilja, annan kompetens eller andra yttre faktorer.

Dock hinner upplevelsen av uppdraget och de begränsningar som man hela tiden får omge sig själv med befästa sig i både själ och tanke. I Perssons avhandling speglas detta scenario och de inre slitningar som kan uppkomma bäst genom ett referat gällande lärarnas situation från Sverker Lindblad:

... fylld av motsatser mellan officiella deklARATIONER och faktisk praktik, mellan krav på planering och rationellt agerande och arbetets oförutsägbarhet och med behov av efterhandslösningar o s v. Detta kan ses som en följd av en asymmetri mellan mål och regelsystem i den vertikala styrningen av skolan, eller mellan oförenliga krav i den horisontella styrningen, eller som en följd av skolans faktiska uppgifter i samhället knutet till sortering, socialisation och kvalifikationskrav. De motsättningsfulla dragen i lärarnas position medför då å ena sidan att de systematiskt hamnar i uppgifter med spänningar mellan olika motsatser, men ger också individuella möjligheter att handla inom ramen för dessa motsatser, vilket också ger arbetet ett viss mått av självständighet. (Lindblad 1994 i Persson 2008: sidan 86-87)

Som Lindblad mycket riktigt poängterar så kan motsatsförhållandena leda till stor självständighet och känsla av inflytande över sin egen situation. Dock kan samma situation för en annan person innebära att man får svårt att dra gränser för när jobbet ska sluta och den egna tiden börja. Särskilt om man inte upplever sig ha fullföljt sitt uppdrag under given arbetstid. För de personer som då tar sitt uppdrag på stort allvar, och som dessutom ser sitt yrke mer som ett "kall", kan den ofullständiga upplevelsen och det handikappade uppdraget bli förödande för både självbild och självkänsla.

Att tolkning av läroplanen ter sig öppen och gränslös bidrar till att lärare kan få en känsla av att aldrig nå avslut. Många upplever även arbetet som ett enda stort ständigt pågående, där bekräftelse och respons på arbetets resultat är osäkert eller obefintligt. Detta gör att läraryrket får en oavslutad karaktär, vilket är vår nästa analyskategori.

5.2.3 Läraryrkets oavslutade karaktär

Här kommer det att beskrivas hur många lärare upplever läraryrket som ett yrke i vilket det är svårt att nå avslut. Utifrån Per Lindqvists forskning och resonemang kring "det oavslutade lärararbetet" (2002) kommer vi att belysa och analysera hur den oavslutade karaktären påverkar lärares situation.

Lindqvist producerar en så kallad grundad teori som baseras på att läraryrket har en oavslutad karaktär (Lindqvist 2002:46). Han beskriver lärare som uppger att de aldrig upplever något avslut i sitt arbete och att det medför att de innehar en "mental beredskap" (Lindqvist 2002:46). Skolarbetet finns alltid i tankarna, både aktivt och vilande och då redo att aktiveras när som helst. Han beskriver att den mentala beredskapen kan vara antingen positiv eller negativ (Lindqvist 2002:45).

Lindqvist menar att lärararbetet inte bara idag, utan alltid, haft gränslösa drag, men att man tidigare på ett annat sätt har kunnat hantera det. De gällande styrdokumentet påverkar lärarnas situation på ett sätt som gör att dessa gränslösa drag blir betydligt svårare att bemöta, eftersom, som beskrivits i avsnittet ovan, även läroplanen kännetecknas av gränslöshet och öppenhet för tolkning. Lindqvist menar att den starka betoningen på måluppfyllelse som finns i styrdokumentet också bidrar till en känsla av att inte nå avslut. Han skriver att skolan idag är en skola "... där lärarna görs alltmer ansvariga för att eleverna *skall* uppfylla mål" (Lindqvist 2002:172). Om vi går till Lpo94 så kan man se att det ges riktlinjer för vad läraren skall göra för att alla ska få möjlighet att nå målen. Nedan följer exempel ur läroplanen på just det, och hur osäker respons från eleverna kan påverka lärare negativt.

5.2.3.1 Osäker elevrespons

Exempel på citat med riktlinjer för lärare som innebär att så många som möjligt, eller alla, ska få möjlighet att nå målen är "Läraren skall utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande" (Lpo 94 1994:12) och "[L]äraren skall stimulera,

handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter” (Lpo 94 1994:12). Att dessa riktlinjer finns med torde göra att största möjliga antal når målen i kursplanerna. Det kan även tolkas som att citaten ovan finns med just för att alla *skall* nå målen och att om detta följs så gör de också det.

Här uppstår en tydlig press på läraren, både på kompetens och tillägnandet av tid. Det blir lätt att skylla på läraren om en elev inte når målen. Man kan hävda att läraren faktiskt ska utgå från varje enskild individs behov och ge särskilt stöd åt elever med svårigheter och att detta uppenbarligen inte har gjorts eftersom eleven inte nått målen. Det finns på något sätt en inneboende kommentar i dessa riktlinjer som säger att alla ska nå målen och att det är lärarens uppdrag att se till att det förverkligas.

Att eleverna ska nå mål blir även ett mål för läraren. Lindqvist tar upp att det i ett gränslöst arbete blir viktigt med mål, eftersom processen är så oförutsägbar. För andra personer med gränslösa yrken så blir denna typ av målformulering oftast tydligt utformad men för lärare blir de ofta oklara och mångtydiga (Lindqvist 2002:173). Förändringen av styrdokumentet har medfört att lärare uppfattar sitt uppdrag som omformulerat: De ska inte undervisa, utan numera åstadkomma lärande, d.v.s. att man har gått ifrån att styrdokumentet har styrt form och innehåll till att de nu styr vad man ska åstadkomma, alltså vilka mål eleverna ska nå (Lindqvist 2002:174). En sådan stark målstyrning gör att lärarna intar en ”framgångsinriktad uppmärksamhet” och det är det som Lindqvist refererar till som en negativ typ av mental beredskap.

Den framgångsinriktade uppmärksamheten kallar Lindqvist för ”tankar som fotboja” (Lindqvist 2002:154). Denna mentala beredskap kommer sig bl.a. av att läraren inte får förväntad respons. Läraren ser inte direkt om eleven nått målen, och som framgått tidigare kan det lätt tolkas som att detta är en av lärarens uppgifter, kanske t.o.m. den viktigaste. Följaktligen blir den fördröjda eller osäkra responsen från elever ett hinder att nå en känsla av avslut. Om en lärare ser som en av sina främsta uppgifter att dennes elever ska nå kursmålen är det inte helt underligt att denne lärare känner sig otillräcklig eller inte når avslut, om man inte får den responsen direkt av eleverna.

Läraren känner sig otillräcklig när den försöker lösa problem som är osäkra och opåverkbara. Läraren kan inte påverka allt i elevens liv för att skapa bästa möjliga situation där inläring kan åstadkommas. Känslan av otillräcklighet medför ältande tankar och man riktar hela tiden in sig på målen och glömmer vad som händer här och nu (Lindqvist 2002:127). Lindqvist visar i sitt litteraturkapitel att dessa ältande tankar oftast kommer till stånd när målen ligger utom räckhåll för att nås (Lindqvist 2002:131) och som vi sett så kan målen och riktlinjerna i läroplanen te sig hur omfattande som helst.

Ett av hindren för att nå målen och känna avslut, som Lindqvist ställer upp, är alltså ”osäker elevrespons” (Lindqvist 2002:44). Man får man inget omedelbart ”kvitto” från eleverna på att de har lärt sig det som målen säger och man upplever då en avsaknad av respons (Lindqvist 2002:45). Också Ulla-Karin Nordänger lyfter fram att relationen till eleverna utgör lärarnas främsta belöning i arbetet. Hon nämner Lorties studie (Nordänger 2005:94) där ca 80 % av lärarna uppger just det. Relationen som Nordänger pratar om fokuserar mer på interaktionen

mellan lärare och elev, den som hon beskriver idag upptar mycket utav det som tidigare var lärarnas raster. Det uppfattas som positivt för det vidare arbetet och arbetsinsatsen att ha denna relation. I en sådan mer informell relation, alltså inte bara den som finns under lektionstid, finns en möjlighet för läraren att få bekräftelse från eleven (Nordänger 2005:94). Att lärarna så villigt gör sig tillgängliga för eleverna kan vara för att kompensera för den saknad av elevrespons de känner. De får då i alla fall en annan mer informell respons. Baksidan blir bara att de inte tar sig tid för avkoppling eller rast för att rensa tankarna utan använder stor del av pauserna till denna elevkontakt.

De lärare som inte blivit lika påverkade av förändringen i styrdokumentens innehåll är de som har ”tankar som färdkamrat” (Lindqvist 2002:45). Denna positiva mentala beredskap fokuserar på intentionen och genomförandet av handlingen. Omedelbar respons blir en bonus och inte en förutsättning för att känna sig tillfredställd med sin arbetsinsats. En lärare som har tankar som färdkamrat arbetar naturligtvis mot målen, men litar samtidigt på att resultaten kommer visa sig senare, även om det tar lång tid (Lindqvist 2002:128). Det finns med andra ord olika sätt att angripa och tolka läraryrket på.

Lindqvist framhåller även andra hinder för att nå avslut. Han tar bland annat upp ”den förtätade arbetsdagen”. Precis som vi kommer se i andra dokument i denna litteraturstudie så innebär den förtätade arbetsdagen att lärarna upplever att de hela tiden har många uppgifter utanför just undervisning/lektionstid. Dessa uppgifter tar tid och påverkar känslan av att inte hinna med; att inte nå avslut (Lindqvist 2002:116). Nästa avsnitt kommer att fokusera på hur gällande uppdragsbeskrivning för lärare medfört en kvantitativ såväl som kvalitativ ökning i lärarnas arbetsinnehåll, och hur det hindrar lärare från att nå avslut och därmed känna att de till fullo utfört hela sitt läraruppdrag.

5.2.3.2 En ökning av arbetsinnehållet

Ytterligare en faktor, som hindrar lärare att känna att de har möjlighet att utföra hela läraruppdraget, som vi kommer att belysa i detta avsnitt är, för att åter igen låna ett uttryck ifrån Lindqvist, ”den förtätade arbetsdagen”. Förutom i Lindqvist avhandling så framgår även i rapporterna *Lusten och möjligheten* (2006:22) och *Uppföljning av ÖLA 00* (2004:23) att de flesta lärare upplever att arbetsinnehållet har ökat. Det finns dock två komponenter som uppges ha minskat och dessa är kompetensutveckling och ämnessamverkan (*Lusten och möjligheten* 2006:22, *Uppföljning av ÖLA 00* 2004:22), vilkas minskning även reducerar möjligheten att till fullo kunna utföra uppdraget.

Nedan följer tre avsnitt om ökning i arbetsinnehållet. Vi kommer att diskutera vilka effekter minskningen av kompetensutveckling och ämnessamverkan får när så många andra uppgifter har tillkommit eller förändrats. Mycket av den kvantitativa ökningen innebär nämligen i sin tur en kvalitativ ökning. Med en kvalitativ ökning menar vi att en lärare idag, enligt Lpo94, måste behärska och utföra en rad kvalitativt annorlunda uppgifter som tidigare inte uttryckligen ingått eller är helt nya i läraryrkets uppdragsbeskrivning.

5.2.3.3 Nya riktlinjer – nya svårigheter

Ett sätt att illustrera hur lärares arbetsinnehåll har fått en kvalitativ ökning är att lyfta fram skolverkets rapport som poängterar att lärarna upplever att antalet elever med behov av särskilt stöd har ökat. Detta tillsammans med läroplanens nya instruktioner att ”läraren skall utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” och att ”alla som arbetar i skolan skall uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd” (Lpo94 2006:12) gör att innehållet i läraruppdraget har fått en kvalitativ så väl som en kvantitativ ökning. 41 % av lärarna i undersökningen uppger att de anser att elever med särskilda behov har ökat och 28 % av lärarna uppger samtidigt att de inte anser sig ha tillräcklig kompetens för att kunna upptäcka och stödja elever i behov av särskilt stöd (*Lusten och möjligheten* 2006:25). Detta rimmar dåligt med att de samtidigt upplever att möjligheterna till kompetensutveckling har minskat. Denna kvalitativa ökning kräver både ökad kompetens och mer tid till förberedelser för att kunna möta alla elever utifrån just deras behov och förutsättningar.

Skolverkets rapport tyder alltså på att många lärare inte kan uppfylla hela sitt läraruppdrag eller att de gör det med kvalitetsbrister eller med stress som följd. Precis som Lindqvist finner i sitt material så har lärare ofta en känsla av otillräcklighet (Lindqvist 2002:67) och det är inte så konstigt om de inte får möjligheten och förutsättningarna att uppfylla sitt uppdrag. Även i slutrapporten kring *Uppföljningen av ÖLA 00* (2004:22) så framgår brister i kompetensutvecklingen. Den verkar komma i andra hand och många lärare uppfattar att den lilla kompetensutveckling de får, ofta i form av enstaka studiedagar, inte påverkar deras arbete nämnvärt (*Uppföljning av ÖLA 00* 2004:13). Om en lärare har som mål att eleverna ska nå bestämda mål, så blir en känsla av otillräcklighet nästan oundviklig om man varken upplever att man har nog med tid till alla olika och komplexa uppgifter eller tillräcklig kompetens. Man behöver alltså en annan typ av kompetens, eller kanske en utökad kompetens, för att ha möjlighet att kunna följa de riktlinjer som läroplanen ställer upp, som är kvalitativt annorlunda än i tidigare styrdokument för lärare. Lpo94 ställer krav på läraren som medför många fler kompetenser än att undervisa, som nämnts tidigare så ska läraren åstadkomma lärande och det handlar om så mycket mer än att bara undervisa. I nästa avsnitt ska vi visa på att mycket utav lärarens arbete för att få till ett åstadkommande av lärande nödvändigtvis till stor del också måste ske utanför klassrummet. För att få till stånd ett lärande krävs mycket för- och efterarbete.

5.2.3.4 Att åstadkomma lärande

Kanske är det så att förändringen i läraryrket, att numera skapa lärande och inte bara förmedla kunskap, gjort att lektionstid inte är det enda primära längre. För att åstadkomma lärande för eleven krävs så mycket mer än att bara vara på plats vid lektionstillfället och inför eleverna rabbla upp vad de ska kunna. Då måste man på allvar uppfylla de krav som Lpo94 ställer på läraren, av vilka illustrativa exempel är tidigare nämnda citat:

- ”Läraren skall utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar och tänkande” (Lpo94 2006:12).
- ”Läraren skall stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter” (Lpo94 2006:12).

Bägge citat ovan krävs för att kunna skapa lärande för alla elever. Att verkligen följa dessa riktlinjer torde ta mer tid i anspråk kring för- och efterarbete än vad den tidigare synen på lärarens roll som ren kunskapsförmedlare gjorde. Det kräver också kompetens att verkligen kunna möta alla elever och inte bara de som har så att säga lätt för sig. Det krävs alltså en annan typ av kvalitet på lärares arbetsinsats idag.

Man kan tolka Lpo94 som att den ger ett uttryck för ett synsätt som medför att alla ska inkluderas och ha samma chans i skolan. Lärarna måste alltså genomföra detta genom att förändra och möta skillnader som är djupt rotade i samhällets strukturer. För att ens kunna genomföra läroplanens mål kanske den skolstruktur som finns idag helt måste förändras i sin grund. Här faller även Anthony Giddens sociologiska teorier om flickors och pojkars olika förutsättningar in (Giddens 1998:437f), eftersom individanpassning blir ett krav för att ge pojkar och flickor lika förutsättningar. Samma gäller barn ifrån olika samhällsskikt där Giddens nämner Bernsteins teori om språkliga koder vilken innebär att om till exempel en typ av språkkod gäller i skolan så kan barn med annan språkkod få svårigheter. Till exempel kan man säga att i skolvärlden gäller en akademisk språkkod utformad efter medelklassen och barn som faller in i andra kategorier får mycket svårare att erhålla bra betyg (Giddens 1998:440ff). Lpo94 kan tolkas som att det är bl.a. detta som ska motverkas, och att det är läraren som ska skapa de förutsättningar som behövs för att alla elever, oavsett bakgrund, ska ha samma chans i skolan.

Ytterligare exempel ur läroplanen på hur läraren ska jobba med lärandet även utanför undervisningstid är hur läraren skall:

- ”Genom utvecklingssamtal främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling” (Lpo s 16).
- ”Utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt och redovisa detta för eleven, hemmen samt informera rektorn” (Lpo s 16).

De här två citaten innebär att läraren även utanför traditionell lektionstid måste arbeta kring elevers lärande. Ett utvecklingssamtal kräver förberedelser från den som håller i det, för att uppdatera och läsa in sig på elevens situation i skolan i allmänhet och i de olika ämnena i synnerhet. Men det räcker inte att vara informerad, samtalet ska främja elevernas utveckling både kunskapsmässigt och socialt, så en djupare analys av elevens situation blir nödvändig. Att genomföra allt detta på sina, kanske 20, mentorselever, medan man dessutom ska skriva utvärderingar till alla elever man undervisar, kräver både tid och kompetens. Det är bl.a. detta som gör att de fackliga avtalen behövs. Lärarna har idag, både enligt litteraturen vi analyserar och enligt resultatet av vår pilotstudie, oftast lika många eller fler undervisningstimmar som

när usken styrde. Med det i åtanke och samtidigt den kvantitativa och kvalitativa ökningen som beskrivits ovan är det inte konstigt att lärare inte upplever sig ha möjlighet att till fullo utföra hela läraruppdraget.

Arbetsinnehållet har alltså ökat och inte bara i antalet uppgifter utan uppgifterna är också av en annan karaktär och kvalitet vilket kräver ett nytt syn- och angreppssätt från lärarens sida. Man kan också se att uppgifterna har ökat genom att som Ulla-Karin Nordänger studera vad lärare gör under de mellanrum som tidigare var raster och tid för kaffe och bullar. Hennes resultat visar att många lärare gör allt annat än fikar. Lärare har blivit mer tillgängliga både för elever, föräldrar och för andra lärare. Det är detta nästa avsnitt som kommer att belysa, varför det kan tänkas ha blivit så.

5.2.3.5 Tillgänglighet: Från det instängda klassrummet till de offentliga korridorerna

Ulla-Karin Nordänger beskriver också hon i sin artikel "Det ständiga framträdandet", att lärare upplever en förtätad arbetsdag genom att illustrera hur många lärare inte hinner ta rast. Hennes data uppger att rasterna inte ägnas så mycket till t.ex. fika, utan att lärarna ofta fortsätter med någon form av undervisning, ofta på en eller flera elevers initiativ (Nordänger 2005:69). Hon fortsätter med att konstatera att rasterna eller mellanrummen även ofta är fyllda med ett sökande efter interaktion; kollegor och annan personal söks, föräldrakontakter och informella kontakter med elever (Nordänger 2005:75). Läraren som söker söks i sin tur tillbaka, och ju fler elevgrupper man arbetar med desto mer både söker och söks man. Nordänger kallar detta för "Den Stora Jakten" (Nordänger 2005:81).

Att vara tillgänglig och att det ses som självklart i läraryrket poängterar de intervjuade lärarna har ökat under årens lopp (Nordänger 2005:83). På en av skolorna författarna till denna uppsats har arbetat på så är till och med tillgänglighet ett uttryckt verksamhetsmål för samtliga lärare. Samtliga data visar också på att arbetsbelastningen vad gäller arbetsuppgifter ser ut att ha ökat markant för de flesta lärare, detta minskar följaktligen chansen att hinna ta en rast under dagen (Nordänger 2005:92). Igen, det minskar även chansen att nå målsuppfyllelse, och att försöka komma så nära målen som möjligt medför att man aldrig hinner sätta sig ner för en stunds vila och eftertanke. Här kan vi även se en koppling till resultatet i pilotstudien där några lärare ger uttryck för att de får för lite tid till ämnessamverkan och samtal pedagoger emellan. När tid inte finns avsatt för detta blir alternativet att under mellanrummen mellan lektionerna leta reda på sina kollegor för att i alla fall få till stånd någon typ av pedagogiskt samtal, om än snabbt och kortfattat, för nästa lektion väntar. Även i läroplanen står uttryckligen ämnessamverkan som en riktlinje för lärare.

Nordänger beskriver också en kvalitativ ökning, vilket också ovan har beskrivits. Nordänger gör det dock från ett annat perspektiv, hon pratar om en "moralisk stress". I den moraliska stressen uppstår tankar om vad som egentligen är en bra lärare och ett väl utfört arbete. Alla vill göra ett bra arbete, men i ett yrke med en nästintill gränslös tolkning av arbetsinnehållet blir det svårt att verkligen veta vad man ska göra. Det blir en ökad mental belastning som

Nordängerna menar att man får ett behov av att ständigt utåt visa att man gör ett bra jobb. Detta menar hon får resultatet att många alltid innehar en interaktionsberedskap och tillgänglighet under rasterna (Nordängerna 2005:92). Till det här kan kopplas Lindqvists resonemang kring osäker elevrespons (Lindqvist 2002:45). Eftersom lärarna ofta upplever att de inte får någon respons av eleverna på om de verkligen lärt sig, så torde behovet att visa upp sitt arbete i det offentliga rummet bli större. Då kan deras arbetsinsats i alla fall ses av andra.

Lärarna framhåller att tillgängligheten har ökat under årens lopp (Nordängerna 2005:83) och en anledning till att lärarna gjort sig mer tillgängliga kan vara just att man vill synliggöra sin arbetsinsats. Ambitionen ligger idag till stor del på vad som händer utanför klassrummet (Nordängerna 2005:85). En faktor som Nordängerna pekar på som bidragande orsak till att man vill synliggöra sig och visa sig förträfflig är den individuella lönesättningen (Nordängerna 2005:86). Ett sådant lönesystem tillsammans med ett yrke vars arbetsinnehåll innehar en gränslös tolkningskaraktär kan medföra att det blir svårt för arbetstagaren att sätta sina egna gränser. Därför måste arbetsgivaren vara tydlig i vilka arbetsuppgifter som ingår, och hur fördelningen av dessa ska se ut. För att försöka lösa detta finns just avtalen, först ÖLA 00 och sedan HÖK 07 men frågan är hur dessa efterlevs i praktiken.

Som vi hittills har sett i detta kapitel finns det alltså en gränslöshet i läraryrkets uppdragsbeskrivning vilket medför att många lärare har en känsla av att aldrig nå avslut. Det kom en ny uppdragsbeskrivning 1994, Lpo94, som innebar en kvalitativ ökning av lärares arbetsuppgifter vilket också bidrar till känslan av ett oavslutat arbete, när tid inte lösgörs för det nytillkomna i uppdragsbeskrivningen. Den gällande läroplanen kräver något nytt av lärarna och då krävs även ett nytt sätt att organisera arbetet, vilket de avtal vi nämnt försökt bemöta. Att åstadkomma lärande är så mycket mer än att bara förmedla kunskaper, vilket gör att den traditionella lektionstiden inte är det enda tillfället där lärare sysslar med undervisning, allt eleven gör ska utvärderas i syfte att nå utveckling hos eleven.

I nästa avsnitt kommer vi att lyfta fram faktorer för att försöka förklara varför läraryrket kan uppfattas som gränslöst och oavslutat.

5.2.4 Faktorer som bidrar till en känsla av gränslöshet och oavslutat arbete

Vi kommer i kommande tre avsnitt att belysa faktorer som kan vara med och bidra till känslan av gränslöshet. Först framhålls två inre faktorer, läraryrkets feminisering och läraridentitet, för att sedan avsluta med exempel på konkreta yttre faktorer.

5.2.4.1 Läraryrkets feminisering

Under senare år har läraryrket blivit ett mer och mer utpräglat kvinnoyrke. Som Persson nämner så är det numer en stor dominans av kvinnor i yrket, främst för elever i de yngre åldrarna (Persson 2008:408). Den kvantitativa feminiseringen, alltså att det blir fler och fler kvinnor, leder även till en kvalitativ feminisering (Persson 2008:80). Med andra ord att ju fler

kvinnor som arbetar inom yrket, desto mer överförs så kallade ”kvinnliga” egenskaper till yrket i sig. Exempelvis ”den gränslösa tjänaren” (Persson 2008:403) går hand i hand med att yrket blivit kvinnodominerat då kvinnor i sin socialiserade natur har både begreppen tjänande och gränslös i sin könsstruktur.

Lärare ska alltså agera som kvinnor eftersom de i stor utsträckning *är* kvinnor. De socioemotionella aspekterna av yrket blir i och med detta centrala, en lärare förväntas ha förmågan att se andra, vara flexibel, ta ansvar och ge omsorg (Persson 2008:408). Med andra ord har klassiskt ”kvinnliga” egenskaper såsom omsorg överförts in i läraryrkets natur. Detta är en av flera rimliga förklaringar till varför yrket förändrats mot det gränslösa över senare år.

Persson konstaterar att kvinnor riskerar att exploateras av arbetsgivare i mycket högre grad (Persson 2008:409). Kvinnor är alltså mer tillåtande vad gäller yrkets utveckling och har antagligen färre invändningar generellt gällande nya arbetsuppgifter. I vår uppfattning är detta inte något unikt fenomen för skolan då man i samhället tycks kunna spåra liknande trender av hur de yrken som till största del är dominerade av kvinnor på olika sätt påverkas av detta. Man verkar inom dessa yrken generellt sett få lägre löner, sämre arbetsvillkor och mindre förhandlingsutrymme.

Oavsett varför och på vilket sätt som yrket idag blivit präglad av kvinnors mer och mer utbredda roll så är det sannolikt att denna påverkan i någon mån har legat till grund för yrkets idag utbredda gränslöshet och utvidgade uppdragsbeskrivning.

Så frågan är om det är just kvinnliga egenskaper som eftersöks hos en modern lärare, vilka dessa egenskaper i så fall är, och den automatiska följdfrågan blir då om detta i sin tur påverkar yrket så pass att män kanske drar sig för att söka sig till yrket då de inte kan identifiera sig med uppdragsbeskrivningen? Kan det dessutom vara så att den onda cirkeln sluter sig och kvinnor som blir lärare feltolkar sina uppdrag till att omfatta betydligt mer än vad som förväntas? Persson menar att det finns en stor risk för just detta, att som hon säger ”könsmärka” ett yrke, och att detta i sig leder till att ”...konventioner och fördomar kan avhålla män från att söka sig till yrket.” (Persson 2008:80) Tilläggas bör att det säkerligen finns även ett stort antal män som upplever samma känslor av otillräcklighet och hopplöshet inför uppdragets omfattning.

Ännu en faktor som kan påverka att yrket får en gränslös karaktär är Perssons resonemang kring att det finns en speciell läraridentitet, man jobbar som lärare eller man är lärare. Att *vara* lärare kan enligt henne medföra att tolkningen av uppdraget får en gränslös karaktär. I nästa avsnitt problematiseras just det och vad det innebär att välja yrket lärare.

5.2.4.2 Läraridentitet

Så varför ser uppdraget olika ut beroende på vem du är och hur du tolkar det? För att kunna besvara denna fråga behövs en mer nyanserad bild av yrkets natur och dennas eventuella påverkan på dess utövare.

Persson konstaterar i sin avhandling att det finns en speciell och utpräglad läraridentitet. (Persson 2008:83) Hon säger att:

Sociala roller, exempelvis den yrkesroll vi söker oss till eller tilldelas, färgar också vår personlighet. Att den personliga och sociala identiteten är olika ontologiska entiteter visar sig genom att de kan komma i konflikt med varandra. Om vi tvingas gestalta roller som strider med våra värderingar gör vi våld på vår integritet. Vi ställs då inför olika alternativ: att ändå försöka anpassa oss till rollen, att lämna den, eller att försöka förändra den för att kunna verka i enlighet med våra övertygelser. (Persson 2008:83)

Persson menar vidare att man, när man söker sig till ett yrke, alltid ställs inför dilemmat av hur man ska gestalta den roll som det nya arbetet innebär. Läraryrket kräver då extra eftertanke eftersom man måste formulera vilken slags lärare man vill vara. En ytterligare fråga som följer är "...i vilken utsträckning vill jag identifiera mig med yrket och hur vill jag göra det?" (Persson 2008:84) Persson menar alltså att man som lärare kan "...välja att 'arbeta som' eller att 'vara' lärare" (Persson 2008:84). Det är här diskussionen blir riktigt intressant och för att kunna skärskåda innebörden av dessa frågor och deras betydelse för uppdragets omfattning måste man dissekera alla komponenter av yrket i ett försök att nå dess sanna natur.

Som en tolkning av vad Persson konstaterar väcktes följande frågor. Kan det kanske vara så att vissa personer, eller personligheter, tolkar uppdraget i enlighet med yrkets egna inneboende natur? Finns det ens en sådan natur, en essens av yrket som står oberoende av sociala och andra omgivande faktorer? Eller är det den sociala kontexten som skapar förutsättningarna för denna essens och gör detta att faktorerna i så fall är föränderliga? Dessa frågor besvaras bäst utifrån en etisk diskussion om ansvar där steget inte är långt till att hävda olika yrkens olika moraliska ansvar beroende på vad arbetet innebär.

Ett arbete med människor, till exempel, inkluderar antagligen ett högre direkt etiskt ansvar gentemot de människor som påverkas av ens prestationer. Visserligen så föreligger detta ansvar alla yrkeskategorier då man aldrig kan göra något utan att i något led påverka någon annan, men ett dagligt arbete med människor, och framför allt unga sådana, medför ett ansvar utöver det vanliga då man direkt och i en maktposition har kontroll och inflytande över andra.

Rhöse snuddar även hon vid diskussionen om vem läraren är som person i förhållande till sin yrkesroll då hon refererar till Colnerud och Granström i sin avhandling:

Eftersom lärare sammankopplar sin egen person så intimt med lärarrollen blir naturligtvis varje angrepp på dem som person ett angrepp på deras roll som lärare. Omvänt innebär varje angrepp på lärarens undervisande eller arbetsledande roll också ett angrepp på personen (Colnerud och Granström 2002 i Rhöse 2003:56).

Med andra ord så innebär detta att om man identifierar sig som lärare och att denna roll blir en del av ens privata person, så måste man ju även agera som människa och som sig själv i sin yrkesroll. En lärare kan visserligen tillåtas vara mänsklig med allt vad det innebär men problematiken blir strået vassare när man tänker sig att människan personifierar läraren. Yrkets natur skiljer sig alltså inte nämnvärt ifrån människans natur och alla krav som man ställer på människor kan man alltså också kräva av lärare.

Rhöse förklarar vidare sin tolkning av Aspelin (som i sin tur har tolkat Mead) och dennes begrepp ”situationsbunden” och ”generell identitet” (Rhöse 2003:185). Kort sagt så sammanfattas hur sociala sammanhang och situationer kan leda till förändring av vår identitet (Rhöse 2003:185). Rhöse ger olika exempel på hur det ena kan påverka det andra och man kan även se omfattningen av denna kausalitet, som nämnts tidigare i denna text. Exempelvis om man ser på sin roll som lärare som ett yrke med stort moraliskt ansvar och därtill lägger en lista med krav på egenskaper som man som lärare måste uppfylla så kan dessa förväntningar, om än skapade av sig själv, komma i konflikt med vad andra personer förväntar sig, eller inte förväntar sig. I en situation där inre och yttre förväntningar inte överensstämmer så får man utforma strategier för hur man ändå ska kunna anpassa sig och sin identitet till den aktuella kontexten.

Rhöse beskriver utmärkta exempel på hur mycket lärare kan skilja sig åt i hur man ser på och tolkar sin yrkesroll. Hon nämner bland andra en kvinna som för vem lärarprofessionen betydde ”...att vara lärare dygnet om, att alltid vara tillgänglig för föräldrarna, att bo på samma plats som skolan” (Rhöse 2003:188). I kontrast till henne nämns två manliga lärare varav den ene såg hemresan från jobbet som en övergång ifrån sin professionella roll till sin privata roll, och den andre kunde lämna skolan och sin läraridentitet på sin fritid då han sysselsatte sig med estetiska verksamheter som gav honom en annan roll att kliva in i. (Rhöse 2003:187f) Uppenbart blir nu att hur du själv formar din identitet i förhållande till ditt yrke som lärare i stor utsträckning påverkar hur du ser på din yrkesroll och ditt uppdrags eventuella gränslöshet. Även i Lindqvists avhandling framgår att lärare kan ha svårt att skilja mellan sin arbetstid och fritid på grund av den omnämnda mentala beredskapen (Lindqvist 2002:55-59).

Också Persson identifierar just sociokulturella villkor som avgörande i hur man tolkar sin egen roll med ”...egen prägel utifrån personliga värderingar gällande exempelvis människosyn, kunskapssyn och samhällssyn”. (Persson 2008:83 f) Detta, alltså hur ens yrkesroll formas av ens bakgrund och aktuella kontext, påverkar bemötanden av elever såväl som undervisning. Till skillnad ifrån tidigare så har vi idag en större kännedom om kontextens betydelse för tolkningar och förståelsens vikt i hur man fattar beslut gällande både sig själv och andra. Idag vet vi, som Persson säger, att ”...lärandet till lärare börjar redan i barndomen och är förankrad i en mångfald personliga upplevelser samt religiösa, politiska och kulturella erfarenheter och värderingar.” (Persson 2008:86)

Antagligen så har man i alla tider identifierat sig som lärare när man jobbat som lärare, men i och med yrkets förändringar så har ju även identiteten i sig fått nya uttrycksformer.

Hur man tolkar sitt uppdrag beror med andra ord på hur man identifierar sig med sin yrkesroll. Det har framgått att det finns lärare som har svårt att skilja på jobb och fritid, och detta borde vara en bidragande faktor till varför yrket upplevs som gränslöst. Att jobba med människor medför också ett etiskt ansvar som gör att arbetet aldrig riktigt kan lämna en.

De två inre faktorer som vi har diskuterat ovan, feminiseringen av läraryrket och läraridentiteten, påverkar hur man upplever läraruppdraget. Förutom de inre faktorerna så finns det yttre faktorer som kan medverka till att uppdraget ter sig svårt eller omöjligt att uppnå. Dessa yttre faktorer kommer att belysas härnäst.

5.2.4.3 Organisationens och ekonomins påverkan

En annan faktor som påverkar upplevelsen av uppdraget och möjligheten till måluppfyllelse, i kontrast till det vi tidigare nämnt om hur individen själv upplever och därigenom formar sitt uppdrag, är yttre faktorer. Skolan har blivit mer och mer decentraliserad, ansvaret för skolan ligger nu på kommunerna. Enligt Giddens så riskerar ett decentraliserat skolsystem att bli mer ojämnt och eleverna riskerar att inte få en likvärdig utbildning (Giddens 1998:436). Alltså kan lokala varianter ha väldigt stor påverkan även på lärares arbetssituation, och det är därför viktigt att avtalen får ligga till grund för ett förtydligande av arbetets upplägg och innehåll.

Persson konstaterar att den diversifiering som vi ser idag tog fart under 1980-talet då man tydligt kunde se en minskning av detaljstyrningen från statligt håll och att det lokala fick mer inflytande över hur organisationen skulle se ut (Persson 2008:406). Skolan blev sedan under 90-talet kommunaliserad. Fördelar finns naturligtvis, bland annat uppmärksammas både i avtal och i läroplaner skolors möjligheter att anpassa arbetet efter sin unika särart. Skolor får med andra ord större friheter och inte så många statliga begränsningar.

Dock finns även risker i detta, liknande det som nämdes tidigare, det vill säga att vissa kommuner där besparingar måste göras riskerar att erbjuda sina elever sämre skolförutsättningar än rika kommuner där skolan har tillgång till större medel. Att en skola t.ex. inte har råd att sätta in stöd eller extra resurser där lärare anser det behövas kan göra att lärarna upplever att de själva får ta på sig ansvaret att hjälpa alla elever. Även slutrapporten *Uppföljningen av ÖLA 00* tar upp att kommunernas ekonomi har en negativ inverkan på lärares kompetensutveckling, och därmed kvaliteten på skolan (*Uppföljningen av ÖLA 00* 2004:13). Det upplevs som ett hinder i utvecklingsarbetet på skolorna (*Uppföljningen av ÖLA 00* 2004:21). Även Rhöse målar, i sin avhandling *Läraridentitet och lärararbete* från 2003, med hjälp av statistik från Skolverket upp en något mörk bild av den moderna skolan som av ekonomiska skäl tvingas avstå från specialpedagoger och behöriga lärare trots den ökade andelen elever med diagnoser av olika slag (Rhöse 2003:31f). Den ekonomiska situationen blir en tydligt bidragande faktor till upplevelsen att inte nå avslut och upplevelsen att man har inte anser sig ha möjligheten att till fullo utföra sitt uppdrag. När ekonomin inte tillåter de förutsättningar som behövs för att ens få möjligheten till att uppfylla uppdraget så torde det påverka lärarnas arbetssituation negativt, och därmed ge en känsla av uppdraget som svårt att uppnå. Detta in sin tur kan skapa en upplevelse av otillräcklighet inför att inte kunna uppfylla de krav som ställs på en i ens yrkes uppdragsbeskrivning.

En annan yttre faktor som Persson belyser är hur "...elevernas och föräldrarnas maktförhållande har stärkts gentemot lärarna och villkoren i skolan har diversifierats och olikheten ökat vad gäller lärares arbetssituation" (Persson 2008:407). När läroplaner och diskurs om elevsyn under senare år haft en klar dragning mot det individuella, hur alla elever ska bli sedda och få en individanpassad undervisning, så förändrar detta naturligtvis elevers ställning gentemot läraren, och därmed skiftar också arbetsbelastningen. Även föräldrar ges, som Persson antyder, större befogenheter och, oavsett vad man tycker om detta, så har elever och föräldrar idag betydligt större möjligheter att ställa krav på individuellt anpassad undervisning än vad man hade tidigare.

Villkoren kan alltså skilja sig väsentligt mellan olika kommuner, inte bara vad gäller resurser och löner utan också i faktorer som inflytande, medbestämmanderätt och annat som kan påverka lärares individuella arbetssituation. Hur en kommun lägger upp sin agenda för skolan, vilken vikt som läggs vid olika skolformer lokalt, och det allmänna lokala politiska klimatet är alla faktorer som kan få stor och avgörande påverkan för hur arbetssituationen ser ut för den enskilde läraren. Persson belyser detta när hon menar att "[l]ärares möjligheter till individuell professionalism tycks ha ökat, men de förefaller också ha blivit mer beroende av de organisationer där de är anställda" (Persson 2008:407).

För att undvika att lärare överexponeras och för att de ska ges förutsättningar för att ha möjlighet att till fullo utföra sitt uppdrag så finns det avtal som klargör hur arbetet ska organiseras. Avtalen är ett led i att göra en yttre faktor, organisationen, till en hjälpande hand i lärarnas strävan efter måluppfyllelse av läroplanen. I följande avsnitt kommer avtalens innehåll och realisering kortfattat belysas.

5.2.5 Avtalens efterföljande i praktiken

Litteraturen uttrycker, som vi visat, att lärare upplever att arbetsinnehållet har ökat de senaste åren. I *Uppföljningen av ÖLA 00* (2004:11) så framgår det att arbetsbelastningen inte har utvecklats positivt. Studien visar att lärarna har en ohälsosam arbetsbelastning. I rapporten framgår vidare att detta för många lärare har blivit en ohållbar situation och att det i alltför många fall leder till sjukskrivningar (Uppföljningen av ÖLA 2004:23). Både i Skolverkets rapport och i *Uppföljningen av ÖLA 00* (2004:11) kan även utläsas att skolorna inte verkar följa avtalet ÖLA 00, mellan kommunförbundet, Lärarförbundet och Lärarnas riksförbund. Detta avtal kom till, som tidigare nämnts, som ett svar på det förändrade och utvidgade arbetsinnehållet (Uppföljning av ÖLA 00 2004:25).

Det nu gällande avtalet, HÖK 07, "[pekar] på vikten av att skapa förutsättningar för att organisera arbetet på ett nytt sätt" (HÖK 07 2007:Bilaga 4 s 3). Avtalet poängterar också att det som gällde innan 2000 vad gäller arbetstider inte ska gälla nu, alltså att usken inte ska användas som styrmedel. Att bl.a. dessa påpekanden står med i det nya avtalet bör följaktligen tyda på att många skolor fortfarande följer gamla regler. Följden blir att lärares arbetssituation riskerar att bli ohållbar. För att styrdokumentet som gäller idag ska kunna uppfyllas krävs ett annat sätt att tänka, och det visar bägge avtalen på, och även både skolverkets rapport och *Uppföljningen av ÖLA 00*. Att en omorganisation, där den gamla usken inte får styra, behövs kan vi också utläsa från både Lindqvist och Persons avhandling där yrket, som sagt, beskrivs som oavslutat och gränslöst. Att i ett yrke som uppfattas på detta sätt arbeta efter svårdefinierbara mål blir ohållbart. I ett gränslöst land ligger målen extremt långt borta och är kanske t.o.m. onåbara. Det är alltså dags att sätta upp gränser för vad som ska ingå och hur mycket av allt som ska ingå i läraryrket. Det är detta som de två avtalen ovan försökt bemöta genom att ta bort undervisningsskyldigheten och istället låta lärares tjänst och uppdrag utformas i dialog med skolledaren.

I den sammanfattande diskussionen i skolverkets rapport framhålls att man ”måste skapa realistiska förutsättningar för lärarnas utförande av sitt läraruppdrag” (*Lusten och möjligheten* 2006:44). Det kan t.ex. innebära en omprövning av innehåll och lärarens arbetstidsfördelning. Undersökningen visar att lärarna upplever att de olika komponenterna som idag utgör läraryrket konkurrerar med varandra inom den arbetstid som läraren har. De mål och riktlinjer som finns i läroplanen ska inte behöva konkurrera ut varandra utan det är upp till skolledarens ansvar att se till att lärarnas arbetssituation är sådan att de kan utföra hela sitt läraruppdrag (*Lusten och möjligheten* 2006:45).

I detta avsnitt har illustrerats hur yttre faktorer påverkar lärares upplevelser och konkreta arbetssituation. På grund av en ansträngd ekonomi så ges lärare inte ens förutsättningen att kunna utföra sitt uppdrag till fullo. Att skolorna idag lokalt får utforma sin organisation gör att lärarna blir mycket mer beroende av sitt lokala sammanhang, vilket kan vara både positivt och negativt då villkoren mellan olika kommuner kan skilja sig åt. Avtalen mellan lärarförbundet, lärarnas riksförbund och kommunförbundet verkar till att göra den yttre faktorn organisationen, som idag ibland upplevs som hindrande, till en faktor som positivt skapar förutsättningen och möjligheten för lärare att utföra hela sitt uppdrag enligt de riktlinjer som ges i läroplanen.

6. Slutdiskussion

Syftet med denna uppsats var att belysa lärares arbetssituation och kunna dra slutsatser gällande uppdragets innehåll, utformning samt yttre och inre förväntningar. För att göra det ville vi besvara följande frågor:

- Vad är yrkets kärna?
- Var går yrkets gränser?

Vår huvudsakliga hypotes var att läraruppdraget har blivit för omfattande. I försöken att analysera uppdraget och dess natur tyckte vi oss kunna spåra följande konsekvenser.

Trenden har varit genomgående i allt material som vi har undersökt, läraryrket har helt andra förväntningar på sig idag än tidigare. Uppdraget har dock inte bara ändrats i utformning och i faktiska uppgifter, man kan även se hur yrkets inneboende natur har omformats. Dels så har denna natur, alltså essensen eller kärnan i vad det är att vara lärare, gått mot att ha en mycket mer omvårdande karaktär, i stor utsträckning kan detta härledas till den kvantitativa feminiseringen av yrket, alltså att det är fler och fler kvinnor som söker sig till yrket.

Dels så har denna natur i dag, långt mycket mer än tidigare, en inneboende gränslöshet i sitt uppdrag. Det är alltså svårt för lärare att sätta upp gränser dels för var deras egen person börjar och läraridentiteten slutar, men dels också för vad som ska ingå i jobbet. Det gränslösa går att spåra i allt ifrån konkreta uppdragsbeskrivningar som blir mer och mer omfattande samt öppna för oändliga tolkningar, till de känslor som lärare bär med sig hem vid dagens slut. Vi har kunnat läsa om gränslösa tankar angående ett arbete som känns omöjligt att avsluta.

I tillägg till dessa svåra gränsdragningar har det också spekulerats i dels huruvida det finns en unik läraridentitet som i sin natur skiljer sig ifrån andra yrkeskategorier. Men dels även moraliska aspekter har berörts, och tankar om yrkets etiska aspekter är väl värda att undersöka ytterligare.

Vår ambition är alltså att peka på några av de etiska dilemman som också har legat till grund för våra resonemang gällande lärares situation. Läraryrket, kan nog många hålla med om, är ett väldigt mångfacetterat yrke, d v s det är många olika komponenter som ingår. Vem bestämmer egentligen exakt vad som ingår i lärarrollen? Enligt läroplanen som varje kommun, skola och lärare tolkar och arbetar efter, kan arbetet som lärare bli både enormt eller begränsat, beroende på tolkning. Till exempel står det att man aktivt ska motverka kränkningar. Hur ska vi tolka detta krav om en elev knackar på personalrumsdörren och gråter precis när du ska gå hem. Kan en lärare då hävda att min reglerade arbetstid är slut idag, så nu ska jag åka hem, eller gör det att de bryter mot sitt uppdrag som lärare? Framför allt kanske det är läraren själv som i en sådan eller liknande situation kränker eleven. Den moraliska svårigheten i den typen av situationer uppstår då personlig integritet ställs mot tolkning av styrdokument och då hänsyn måste tas till individuella och kontextuella värdegrunder både för elev och för lärare.

Att problematisera just arbetssituationen utan att beakta etiska aspekter av en sådan är inte bara ignorant utan går också i strid med skollagen då ”Barn- och elevskyddslagen innehåller absoluta förbud för vuxna i skolan att utsätta barn och elever för kränkningar”, samtidigt som anmälningar om kränkningar från vuxna till elever stadigt ökar (www.skolverket.se). Med andra ord måste man definiera vad en kränkning är, men också vad som uppdraget egentligen innebär? Genom att belysa sådana frågor kan man kanske se i vilken utsträckning lagen skyddar eleverna, men även läraren. Kan det också anses vara en kränkning av integritet om man inte har tid att följa läroplanen till punkt och pricka då man på något sätt frångått läraren dennes kapacitet att känna en trygghet i att ha utfört ett värdefullt och framför allt ibland avslutat arbete?

Vi har också nämnt hur det då man arbetar med människor medföljer ett automatiskt etiskt ansvar gentemot dessa. Kan det vara så att läraryrkets natur erbjuder moraliska dilemman som ligger utanför lagar och regler, och att man därför när man väljer att bli lärare också väljer att stödja och hjälpa ungdomar även i frågor/problem som inte är direkt utbildningsrelaterade. Kan det inte till och med vara så att det är moraliskt vidrigt att ta sig an ett uppdrag innefattande barn och ungdomar utan insikt om vilka relationer man kommer att bygga och den påverkan som detta eventuellt kan få?

Olika etiska förhållningssätt erbjuder olika svar på frågor av denna karaktär men att man har ett större moraliskt ansvar än många andra yrkesgrupper torde väl ändå de flesta vara eniga om. I varje personlig relation följer ett etiskt ansvar och i relationer till ungdomar, som dessutom är i beroendesituation till dig så måste läraren vårda sina relationer ömt och med försiktighet. En känsla av och medvetenhet inför konsekvenser är av största nödvändighet precis som en ödmjukhet inför yrkets natur och dess påverkan på andra människor. En problematisering om elevers sammanhang är essentiell för djupare insikt om vad som är riktigt etiskt agerande i olika situationer och som lärare måste man få mer tid för att öka sin förförståelse angående specifika elevers unika kontexter. Med andra ord kanske lektionstid inte längre är det primära för att en lärare helt ska kunna uppfylla sitt uppdrag.

Tankar om just relationer till elever och vikten av detta kan väljas att tolkas ur läroplanen och förordningar, men lika gärna väljas att bortses ifrån. Dock är det av vikt att frågor av denna typ diskuteras i samband med diskussioner om arbetstider och yrkesrollens uppdragsfördelning. En okunskap om dessa aspekter av diskussionen kan få djupa konsekvenser för de elever som får en sönderstressad mentor eller en lärare som inte har tid att se alla elever.

Ännu en anledning till att vi anser oss kunna dra slutsatsen att traditionell lektionstid inte längre är det primära, eller yrkets kärna, som en lärares tjänst ska formas runt är synen på läraren som den som ska åstadkomma lärande och som hela tiden ska utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, både skriftligt och muntligt. För att en lärare ska kunna skapa lärande och utvärdera utvecklingen krävs mycket tid till för- och efterarbete, speciellt eftersom detta dessutom ska ske med varje elevs individuella behov och förutsättningar i åtanke. Vår slutsats blir att lektionstiden måste minskas och att den kan se olika ut för olika lärare. En lärare med

stora grupper bör ha mindre lektionstid, detta gäller även lärare som har klasser med ett eller flera barn med diagnoser eller andra svårigheter som kräver extremt anpassad undervisning.

Allt det vi nämnt hittills påverkar läraren i dennes yrkesutövning. I tillägg till denna debatt så försvåras definieringen av vad som bör/ska ingå i läraryrket av att den allmänna uppfattningen om lärares yrkesskyldigheter är fylld med så många olika moment och åsikter. Frågan återkommer om huruvida läraren borde få extra betalt för att nära personliga relationer om det överstiger arbetstiden eller förväntas var och en handla utifrån sin egen syn på medmänsklighet? Är det kanske snarare så att man ska lägga upp arbetet för att "undvika" jobbrelaterade situationer utanför arbetstiden? Åter igen blir frågan aktuell om arbetstiden i förhållande till det individuella moraliska ansvaret och om vilken typ av arbetsuppgifter man ska prioritera. Om inte alla uppgifter hinns med på den utsatta arbetstiden, betyder det att man har en felaktig uppdragsplan? Eller betyder det att man måste prioritera bort vissa aspekter av arbetet, i så fall vilka?

Lärare förväntas alltså ansvara för och sätta sina egna gränser, samtidigt som man brottas med faktorer som individuell lönesättning och egna ambitioner. Läroplanerna har omvandlats och därmed har också yrket förändrats. Detta har ju i sin tur genererat de avtal om arbetstider som vi nämnt, att dessa inte efterföljs ser vi som ett av de största hindren för rimlig utveckling av lärarrollen.

Även den så kallade essensen av yrket kan till viss del definieras genom att se till det ansvarsområde yrket kräver och vad som ingår i detta. Men också yrkets förväntade egenskaper är en del av yrkets natur. Det är visserligen en definitionsfråga som har förändrats, men oavsett så verkar det finnas vissa förväntningar på lärare som är sanna, oföränderliga och obestridbara. Förslag på sådana egenskaper är till exempel ultrapedagogisk, human och rättvis.

Som sammanfattande svar på vår frågeställning om yrkets kärna och dess gränser har vi kommit fram till att kärnan, som tidigare uppfattades vara att ha lektioner och lära ut kunskap, nu har fått en kvalitativt annorlunda karaktär. Idag ska läraren visserligen ha lektioner, men de ska inte lika mycket lära *ut* som att få eleverna att lära *in*. Med andra ord de ska åstadkomma lärande och allt vad det innebär. Kärnan har också gått till att vara ett yrke med en mer omvårdande karaktär. En slutsats om orsaken till det, som framgått ur litteraturstudierna är att yrket har feminiserats och därmed har denna typ av karaktär tagit över allt mer av yrkesrollen. Lpo94 tillåter också en tolkning som kan ge direktiv om att läraruppdraget innefattar omvårdande komponenter.

Var går då gränserna för yrkets kärna och uppdragsbeskrivning? Vår slutsats är att det idag inte tycks finnas några klara gränser. Som vi har visat är det upp till läraren som individ att tolka läroplanen (dock görs även detta lokalt både på kommuner och på skolor), och som går att läsa i vår metoddel så sker tolkning, av allt, utifrån varje individs egna förförståelse och kontext. Det är kanske just det som lärare måste bli mer medvetna om, för att själva kunna se vad som påverkar deras tolkning och sedan lättare kunna avgränsa den till något som är genomförbart med de förutsättningar som ges. Slutsatsen, med sådana öppna tolkningsmöjligheter, blir antingen att lärare måste ta sig i kragen för att inte själva göra sitt

uppdrag för stort och orimligt, vilket vi visat i resultatdelen kan vara svårt då läraryrket kan anses inneha en viss essens, så därför torde alternativet att styrdokumentet i sig måste bli mer konkreta och slutna för så vitt omfattande tolkningsmöjligheter bli en bättre lösning.

Sammanfattningsvis så har vi kommit fram till följande slutsatser:

Vi anser att följande saker borde ske i ett försök att göra yrket mer greppbart och genomförbart utan att känslor av otillräcklighet ska behöva uppstå:

- Uppdragets alla komponenter måste tydliggöras och definieras.
- Gränserna måste bli tydligare för att undvika gränslösa tolkningar av uppdraget.
- Individuella uppdragsplaner måste formuleras i enlighet med de nya avtalen för att alla uppgifter ska hinnas med och utföras riktigt.
- Undervisningstimmar måste, så som uppdraget beskrivs idag, minska till förmån för andra uppgifter. Exempelvis bedömning (som ska främja utveckling) och elevvård.

Endast vid en tydligare formulering av uppdraget, ett närmare samarbete mellan skolledare och lärare i uppdragsdialogen, och en definition av yrkesinnehållet utifrån moraliska och praktiska aspekter, kan lärarkåren nå till ett ställe där alla som arbetar som lärare kan uppleva sig ha möjlighet att till fullo kunna utföra sitt uppdrag. Så som systemet ser ut idag är det odemokratiskt för eleverna (som inte får den undervisning de har rätt till), gränslöst för lärarna (som riskerar utbrändhet och en konstant känsla av otillräcklighet) och ohållbart för alla.

7. Referenser

7.1 Litteraturlista

Carlgren, Ingrid (2005). "Vad har hänt med läraryrket?" i Forssell, Anna (red.) *Boken om Pedagogerna* (s. 258-285). Falköping: Liber.

Esaiasson, Peter; Gilljam, Mikael; Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2007). *Metodpraktikan*. Vällingby: Norstedts juridik.

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

Hellspong, Lennart (2001). *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist, Per (2002). *Lärares förtroendearbetstid*. Malmö: Reprocentralen, Lärarutbildningen.

Lärarnas samverkansråd (2004). *Uppföljning av ÖLA 00 – Djupstudie i 20 kommuner 2002-2004 Slutrapport*.

Nordängers, Ulla-Karin (2005). "Det ständiga framträdandet" i Sjöberg, Mats & Westlund, Ingrid (red.) *Gränslösa tider och tidlösa gränser i skolans vardag* (s. 67-100). Linköping: Unistryck.

Persson, Sofia (2008). *Lärarkets uppkomst och förvandling*. Göteborg: Docusys.

Rhöse, Eva (2003). *Läraridentitet och lärararbete – Fem livsberättelser*. Karlstad: Universitetsstryckeriet.

Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Ödeshög: Dangårds grafiska.

Skolverket (2006). *Lusten och möjligheten – Om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar*. Rapport 223:282. Stockholm: Edita.

7.2 Internetkällor

2008-12-06 – alla artiklar i serien från Lärarnas tidning nr 15, 16 & 17; 2008 om arbetstider samlade på Lärarnas tidnings hemsida

<http://www.larnastidning.net/default.asp?ArticleID=402698&CategoryID=8726&ArticleOutputTemplateID=92&ArticleStateID=2>

2008-10-28 – artikel om arbetstidens fördelning i Eskilstunakuriren

http://www.ekuriren.se/hermes/article/EK_20010519_06_A_1_2.html

2008-12-06 - ÖLA 00 - avtalet i sin helhet

<http://forening.proventek.net/vagledarna/avtalet/index.htm>

2008-10-28 – allmän information om HÖK-07

<http://www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/documents/006FCF6B?OpenDocument>

2008-12-06 – information från Skolverket om kränkningar

<http://www.skolverket.se/sb/d/2006/a/11126>

2008-12-06 – skollagen

http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&dok_id=SFS1985:1100&rm=1985&bet=1985:1100

2008-12-06 - Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>