



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Plötsligt händer det!”

Arbetsstillfredsställelse hos lärare som arbetar med elever med autism och utvecklingsstörning.

Paula Weldeborn

Examensarbete:	15 högskolepoäng
Program och/eller kurs:	PDGX62, examensarbete med utvecklingsinriktning.
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	VT 2009
Handledare:	Monica Larsson
Examinator:	Inger Berndtsson

Abstract

Arbetets art: Examensarbete med utvecklingsinriktning, 15 högskolepoäng.
Titel: ”Plötsligt händer det!” Arbetstillfredsställelse hos lärare som arbetar med elever med autism och utvecklingsstörning.
Författare: Paula Weldeborn
Handledare: Monica Larsson
Examinator: Inger Berndtsson
Nyckelord: Arbetstillfredsställelse, undervisning, autism
Datum: 2009-03-04

Syfte: Vad upplever lärare som arbetar med elever med autism och utvecklingsstörning, ger dem arbetstillfredsställelse?

Teori: Furnham (2005), Kaufmann och Kaufmann (2005) beskriver arbetstillfredsställelse som ett komplext begrepp. Åteg, Hedlund och Pontén (2004) menar att man måste använda sig av fler modeller när man försöker förstå fenomenet. Fler av modellerna som använts i undersökningen har gemensamt att man anser stöd och bekräftelse från kollegor som viktiga faktorer för upplevelsen av arbetstillfredsställelse. Ytterligare en faktor är möjlighet att utvecklas inom yrket. Lendahls och Runesson (1996) har i ett arbete undersökt om det finns gemensamma moment i undervisningen som gör att lärare lär sig av den och utvecklas i sitt arbete. De kom fram till att lärare som trivs med undervisning reflekterar över hur undervisningen ser ut. Lärarna lyfter sig från det uppenbara, ifrågasätter förgivettaganden och de försöker förstå hur eleven tänker och lär sig.

Metod: Undersökningen är kvalitativ och genomfördes med hjälp av intervjuer. Undersökningsgruppen bestod av tre lärare.

Resultat: Det var först och främst undervisningen som gav lärarna arbetstillfredsställelse. Stöd och bekräftelse från ledning, kollegor och föräldrar var även viktiga faktorer. För att utveckla undervisningen diskuterade lärarna både med kollegor och rektor. De reflekterade över vad som hänt i klassrummet, hur de kunde förstå det, hur de trodde att eleverna uppfattade situationen och hur lärarna skulle kunna förändra undervisningen för att ge eleverna möjligheter att nå nya mål. Denna kreativa och utforskande process, som alltså skedde ihop med övrig personal, gav lärarna arbetstillfredsställelse. Resultatet överensstämmer med Lendahls och Runesson (1996) forskning om hur lärare kan lära sig av sin egen undervisning.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Bakgrund	2
3. Syfte och frågeställning	3
4. Litteraturgenomgång	4
4.1. Teorier om arbetstillfredsställelse.....	4
4.1.1. Hertzbergs tvåfaktorteori.....	5
4.1.2. Facetteorin.....	5
4.1.3. Karaseks krav/kontroll/stöd modell.....	5
4.1.4. Sammanfattning av de tre modellerna.....	6
4.2. Arbetstillfredsställelse i tidigare forskning.....	6
4.3. Lärares lärande i tidigare forskning.....	7
5. Metod	8
5.1. Validitet.....	8
5.2. Etik.....	9
5.3. Urval.....	9
5.4. Intervjuer.....	10
5.5. Genomförande.....	10
5.6. Analys.....	11
6. Resultat	12
6.1. Undervisning.....	12
6.2. Ledning.....	15
6.3. Kollegor.....	17
6.4. Föräldrar.....	19
6.5. Övergripande resultat.....	19
6.6. Sammanfattning av resultat.....	20
7. Diskussion	20
7.1. Diskussion av arbetet.....	20
7.2. Diskussion av resultat.....	21
7.3. Fortsatt forskning.....	23
8. Referenslista	25

Bilaga A Information till lärare

Bilaga B Intervjuguide

1. Inledning

Varför väljer man att arbeta med elever med autism och utvecklingsstörning? När jag berättar om mitt arbete möts jag av reaktioner att det är beundransvärt hur jag orkar, eller att de inte kan tänka sig att gå till ett sådant arbete varje dag. Jag ser också att det är hög personalomsättning i grupperna med de här eleverna på min skola. Jag kan förstå vad andra menar men jag kan inte se det som en uppoffring. Jag får chans att lära mig mycket om lärande, empati och mig själv i möten med de här eleverna. Det uppstår ofta svårhanterliga situationer i verksamheten när något är svårt för en elev och vi antingen inte förstår vad det beror på eller inte vet hur vi kan lösa det. Vi får lärare som blir kvar längre i verksamheten pratar om vad det ger oss att arbeta under de här omständigheterna. Vi hinner inte diskutera färdigt och komma till en samlad slutsats (och det kanske inte finns någon) innan verkligheten knackar på, men det har gjort mig intresserad av att titta närmare på hur det ser ut på liknande arbetsplatser. En förhoppning är att hitta faktorer som kan användas till att göra den specifika arbetsituationen mer attraktiv. Kanske kan det i förlängningen sänka personalomsättningen i de här grupperna som är i stort behov av kontinuitet. Det kan tyckas vara ett normativt förfarande men tanken är frestande för mig och första steget blir att ta reda på om det går att isolera faktorer som ger arbetstillfredsställelse.

I ett vidare perspektiv frågar jag: Vilka faktorer gör att en del personal väljer att stanna länge i ett yrke som har hög personalomsättning i övrigt? Jag utgår från en verksamhet med påfrestande arbetsmiljö. Det finns många yrken som tangerar området, till exempel inom socialt arbete eller inom vården, men jag fokuserar på den pedagogiska verksamhet som förskola och skola innebär.

När man studerar ett problem kvalitativt är förkunskapen man har i ämnet avgörande för hur man förstår, analyserar och tolkar de data som samlas in. Steinar Kvale (2007) beskriver det som att en intervjuare kan ha olika känslighet för ämnet i intervjun. Har intervjuaren djupare kunskaper i ämnet kan denne vara känsligare för nyanser i det som behandlas och kan tränga djupare in i ämnet än om så inte var fallet. Å andra sidan står det i kontrast till att undersöka problemet förutsättningslöst. Så här föreslår Kvale att man kan förhålla sig till balansen mellan mycket förkunskap och att undersöka förutsättningslöst: ”Spänningen mellan dessa båda aspekter kan uttryckas i kravet på en medvetet intagen naivitet från intervjuarens sida...” (Kvale, 2007, s 38). För att läsaren ska känna till den förförståelse ur vilken jag gör analys och tolkningar redogör jag för min bakgrund.

Av mina 15 år som förskollärare arbetade jag först sju år i förskola med barn i åldrarna 1-5 år. Efter det i åtta år med undervisning av barn med autism och utvecklingsstörning i åldrarna 3-17 år. Under den tiden har jag gått två enstaka veckolånga grundkurser om autism och en 2-veckors utbildning i att bedöma grundläggande funktioner hos barn med kommunikations-svårigheter. Dessutom en veckolång kurs i kommunikation och samspel hos barn med autism. Utöver kurserna har jag varit på åtskilliga föreläsningar och konferenser som fokuserat olika aspekter av autism. I kommunen jag arbetar har jag tillsammans med en specialpedagog hållit tre 50-timmarskurser utspritt över en termin. Kurserna handlade om hur man kan undanröja hinder för lärande och skapa större möjligheter för barn med autism att lära. Jag har handlett kollegor och personal från andra verksamheter som behövt specialkunskap inom området. I arbetet har jag hela tiden fått tillgång till yrkesmässig pedagogisk såväl som psykologisk handledning.

Mina arbetsuppgifter är just nu bland annat att kartlägga elevers förmågor, skriva individuella utvecklingsplaner, upprätta åtgärdsprogram och genomföra dem gemensamt med övrig personal. Flera av eleverna har förutom autism även andra funktionsnedsättningar som till exempel hyperaktivitet och epilepsi. Min erfarenhet är att ju fler typer av svårigheter en elev har, desto mer komplex blir elevens situation, ett förhållande vilket även Lisa Asp Onsjö (2006) beskriver i sin avhandling. Att försöka förstå eleven och skapa bra möjligheter för lärande kan bli mycket problematiskt och i slutänden handlar det ofta om prioriteringar av vad som blir allra viktigast för elevens välbefinnande.

Pedagogiskt utgår jag från att eleverna alltid försöker förstå och skapa mening i vad de upplever. Jag ser elevernas kommunikation, vare sig den är språklig eller består av andra former av uttryck (till exempel utbrott), som kommunicerande av hur eleven upplevde eller förstod undervisningssituationen. Utifrån detta synsätt försöker jag tillsammans med mina kollegor förstå vad eleven förmedlar och hur vi kan ändra vår undervisning för att skapa möjligheter till lärande och välmående hos eleven.

Begreppet utvecklingsstörning är ett väl etablerat begrepp som människor förstår och känner igen. Personligen använder jag hellre begreppet begåvningsnedsättning om jag måste beskriva en grad av begåvning. När jag arbetar i verksamheten använder jag inte något av begreppen då jag finner diagnoser irrelevant när jag känner en elev.

2. Bakgrund

Geir Kaufmann och Astrid Kaufmann (2005) menar att arbetstillfredsställelsen påverkas av den sociala miljön på arbetsplatsen. Det handlar om socialt stöd man får i form av uppskattning och av att bli omsorgsfullt bemött. För att uppleva arbetstillfredsställelse behöver vi alltså bland annat kommunikation, samspel och uppskattning.

Roger Säljö (2003) tänker sig att vi måste bli alltmer duktiga på att samspela och kommunicera då samhället blir mer komplext och nya sätt att arbeta utvecklas. Grundläggande för det här så kallade sociokulturella perspektivet är att allt är kontextbundet. Det vi upplever måste alltid relateras till den enskilda situationen på ett övergripande plan för att vi ska förstå det och kunna relatera det till andra situationer.

Det sociokulturella perspektivet genomsyrar den aktuella läroplanen, Lpo 94 (Säljö, 2003). Vi lär oss genom kommunikation och social interaktion. Mona Holmqvist (2004) konstaterar att ”Den sociala konstruktionen av vad lärande är i ett sociokulturellt perspektiv har skapat en norm där kommunikation genom språk är nödvändigt för lärande” (s 67). När vi som lärare i en skola med sociokulturellt perspektiv undervisar använder vi språket som främsta medel. Vi utgår från att barnet har grundläggande förmågor i kommunikation och samspel. Det går att förstå hur det kan vara givande att kommunicera med elever och vara en del i de läroprocesser som sker i klassrummet.

Autism är komplext och det finns många aspekter av syndromet man behöver ta hänsyn till för att försöka förstå vad som händer i möten med de här barnen. Jag kommer inte att redogöra för allt vad funktionsnedsättningen innebär. Studien behandlar inte autism i sig utan lärarnas upplevelser av undervisningssituationen. Förklaringen nedan syftar endast till att ge en

kort bakgrund som kan bidra till läsarens förståelse för problematiseringen av lärarens situation.

Barn som har autism och utvecklingsstörning har omfattande begränsningar när det gäller att förstå kommunikation och samspel. De kan ha svårt att förstå det mest grundläggande i kommunikationen som att man måste förmedla vad man vill på något sätt, och att man måste lyssna för att kunna skapa en dialog och ett samspel (Gillberg & Peeters, 2002). Många av de här barnen har inget språk eller stora brister i språket. Detta kan leda till att de inte förstår saker de är med om, vilket i sin tur kan leda till att barnen beter sig opassande eller besvärligt (Wing, 1998).

De svårigheter inom kommunikation och samspel som man uppvisar om man har autism krockar med den aktuella undervisningen som det sociokulturella perspektivet förespråkar. Undervisningen kommer följaktligen att se annorlunda ut för en elev med autism än för vad som är gängse norm idag för en elev utan autism. Den kan i de flesta fall inte bygga på endast språklig kommunikation med krav på att eleven ska förstå den komplexa situation ett samtal innebär. Kommunikationen behöver bygga på barnets styrka som i många fall är visuell, men som även kan bestå av andra sätt att uppfatta omvärlden eller sätt att uttrycka sig än det verbala och visuella (Holmström, 2004). I och med svårigheterna eleverna har är det inte säkert att läraren upplever ett ömsesidigt socialt utbyte med eleven som en viktig faktor för arbetstillfredsställelse. Vad i denna situation upplever lärare som givande och stimulerande?

Detta arbete berör undervisning och autismspecifika undervisningssituationer men undersökningen gör inte anspråk på att säga något om hur undervisningen i sig bedrivs eller om hur personer som har autism lämpligast bör undervisas. Arbetet fokuserar på lärarna och den stimulans de kan komma att uppleva i arbetet med eleverna.

Det är många aspekter som bidrar till att man upplever att man har ett givande och stimulerande arbete. I en studie på den här nivån finns inte utrymme för det omfattande arbete det skulle innebära att titta på alla aspekter. Studien har en pedagogisk inriktning men med inslag av arbetspsykologi då det blir ett sätt att närma sig lärarens arbetssituation. Att titta på vad som är givande i ett arbete kallas i arbetspsykologi för arbetstillfredsställelse.

Studiens centrala begrepp är *arbetstillfredsställelse* och *lärares lärande*. Mattias Åteg, Ann Hedlund och Bengt Pontén (2004) beskriver begreppet *arbetstillfredsställelse* så här: ”Arbetstillfredsställelse innehåller dimensioner som handlar om vad den anställde upplever att den får ut av att utföra arbetet” (s 45).

3. Syfte och frågeställning

Undersökningen utförs i pedagogiska verksamheter där det finns elever med autism och utvecklingsstörning. Det är inte eleverna utan lärarna som studeras för att ta reda på vad som är stimulerande med att arbeta med de här eleverna. Studien syftar till att svara på frågan:

Vad upplever lärare som arbetar med elever med autism och utvecklingsstörning, ger dem arbetstillfredsställelse?

4. Litteraturgenomgång

Sharan B. Merriam (1994) beskriver att litteraturgenomgången stärker hela studien och tjänar flera syften. Hon menar att när man läser in sig på ett problemområde hjälper det forskaren att precisera och formulera ett smalare syfte och tydligare forskningsfråga som är relaterat till den etablerade kunskapsbasen. Det kan även hjälpa till vid val av metod och vid analys och tolkning av det material man samlat in.

Undersökningen är begränsad till lärares arbetstillfredsställelse och därför vänder vi först blicken mot teorier om arbetspsykologi. Efter det ser vi på forskning om lärares lärande ur ett sociokulturellt perspektiv för att bättre förstå och dra slutsatser ur lärarnas berättelser.

4.1. Teorier om arbetstillfredsställelse

Kaufmann och Kaufmann (2005) sammanfattar att forskningen inom arbetspsykologin har börjat förklara arbetstillfredsställelse med begreppet *attityd*. Vi behöver, sägs det, attityder för att tillfredsställa våra behov i en föränderlig värld. Attityder hjälper oss att hantera och sortera den stora mängd information vi utsätts för hela tiden. De grundläggs tidigt i socialiseringsprocessen när vi övertar normer och värderingar som gäller i olika sociala sammanhang vi hamnar i. Attityderna beskrivs här som känslomässiga tillstånd vi bär med oss och är på inga sätt flyktiga även om de förändras över tid. När våra behov ändras förändras även vår attityd till den aktuella situationen. Furnham (2005) anser dock att det är mer komplicerat. Han påtalar att man inte får tro att det är så enkelt att det går att få reda på hur en person beter sig på arbetet eller kommer att bete sig genom att be denne uttrycka sina attityder om arbetet. Enligt Kaufmann och Kaufmann (2005) och Furnham (2005) har det forskats mycket kring arbetstillfredsställelse men det är ett komplext och svårtillgängligt fenomen. Forskningen försöker fånga den personliga skattningen av arbetstillfredsställelse. Teorier om personliga egenskaper borde kunna vara till hjälp men Furnham (2005) menar att man inte kunnat påvisa hur de teorierna kan kopplas på ett användbart sätt till arbetstillfredsställelse. Eftersom det handlar om vad som motiverar människor i arbetet används ofta motivationsteorier som ett sätt att förstå och tolka arbetstillfredsställelse. Teorierna eller modellerna kan delas in i två kategorier, *innehållsteorier* och *processteorier*:

Innehållsteorier har sin utgångspunkt i de faktorer som påverkar attityden. Processteorier behandlar hur sådana faktorer som förväntningar, behov och värderingar i samspel med aspekter i själva arbetet, till exempel komplexitet, bidrar till att utveckla tillfredsställelse hos personen (Kaufmann & Kaufmann, 2005, s 271).

När en undersökning ska titta på vad som gör att arbetstagaren är tillfredsställd med ett arbete föreslår Furnham (2005), Åteg, Hedlund och Pontén (2004) att forskaren använder sig av innehållsteorierna. När undersökningen ska titta på vad som gör ett arbete attraktivt, vad som ger arbetstagarna arbetstillfredsställelse, anser de senare författarna att det inte finns en ensam teori som täcker hela dynamiken och komplexiteten i arbetet utan flera modeller behövs parallellt. Nedan presenteras tre innehållsteorier: Hertzbergs tvåfaktorteori, facetteorin och Karaseks krav/kontroll/stödmodell.

4.1.1. Hertzbergs tvåfaktorteori

Furnham (2005), Kaufmann & Kaufmann (2005) och Åteg, Hedlund och Pontén (2004) redovisar alla tre Hertzbergs teori. Den delar upp arbetstillfredsställelse i *hygienfaktorer* och *motivationsfaktorer*. Hygienfaktorerna är företagets policy, administration, ledarskap, fysiska arbetsförhållanden, mellanmänniska förhållanden, lön, status, trygghet och privatlivet. Motivationsfaktorerna är prestation, erkänsla för prestation, arbetet i sig, avancemang, utveckling och ansvar. Hertzberg kom fram till att hygienfaktorerna skapar missnöje om de inte uppfylls och motivationsfaktorerna skapar arbetstillfredsställelse om de tillgodoses. Teorin förklarar även att hygienfaktorerna inte påverkar arbetstillfredsställelsen nämnvärt om de uppfylls och att de inte automatiskt skapar missnöje om de inte uppfylls. Det finns en hel del kritik mot Hertzbergs teori och Furnham (2005) har inte hittat ytterligare forskning som bekräftar teorin. När forskare på 1970-talet försökte upprepa undersökningen fick forskningen fram resultat som visade att alla faktorerna kunde ge både tillfredsställelse och missnöje. Furnham poängterar även att teorin inte tar hänsyn till individuella skillnader.

4.1.2. Facetteorin

Arbetstillfredsställelse är enligt facetteorin ett komplicerat fenomen med många olika sidor även kallat facetter. Kaufmann och Kaufmann (2005) beskriver att arbetstagaren kan vara nöjd med vissa aspekter av arbetet och missnöjd med andra. Arbetstillfredsställelse är därför inte ett enhetligt begrepp. Teorin ingår i gruppen förväntningsteorier. Furnham (2005) förklarar det så att arbetstagaren blir tillfredsställd i sitt arbete om förväntningarna denne har på en viss detalj i sitt arbete stämmer med det resultat man uppnår. Det här är något som har kritiserats då det bygger på teorier om att vi tänker rationellt. Furnham menar att det är mer komplicerat än så. Han visar även på att modellen som är framtagen för att räkna ut arbetstillfredsställelse kan ge olika resultat av samma empiri när olika forskare använder modellen.

4.1.3. Karaseks krav/kontroll/stöd modell

Karaseks modell (Hansen & Orban, 2002) används i stressforskning. Modellen visar på att vår hälsa är beroende av de krav vi ställs inför på arbetsplatsen och vår grad av egenkontroll på densamma. Modellen delar in arbeten i fyra kategorier, varav två med låga krav och två med höga. Om kraven är höga och graden av egenkontroll låg är det störst risk att det påverkar ohälsa av de olika kategorierna. Är både krav och grad av egenkontroll höga är det störst chans till hälsa. I denna kategori menar de att de mest utvecklande arbetena finns. Modellen kompletterades senare med en tredje påverkande faktor - socialt stöd. När det råder obalans mellan arbetskrav och egenkontroll kan socialt stöd fungera som en buffert och tillgodose grundläggande sociala behov (Hansen & Orban, red, 2002). Furnham (2005) kritiserar modellen vad gäller att variablerna är komplexa och svåra att mäta men menar att forskning har funnit belägg för de antagandena som gjorts om relationerna mellan faktorerna och hälsa/ohälsa.

4.1.4. Sammanfattning av de tre modellerna

Hertzbergs teori och Facetteorin tar fasta på att man kan vara nöjd med en del av arbetet och missnöjd med en annan del och ändå uppleva sig tillfredsställd med sitt arbete. Facetteorin fokuserar på att om de förväntningar vi har på en viss aspekt i arbetet infrias blir vi nöjda. Karaseks modell redovisar olika faktorer i vårt arbete som på olika sätt påverkar vår hälsa. De krav som ställs på oss, det stöd vi upplever att vi får och den kontroll att påverka situationen vi har, inverkar på olika sätt på vår hälsa. I Hertzbergs teori och i Karaseks modell menar man att det sociala sammanhanget vi befinner oss i och det stöd vi upplever att vi får spelar stor roll för hur vi upplever vår arbetssituation.

4.2. Arbetstillfredsställelse i tidigare forskning

Den tidigare forskning som gjorts om arbetstillfredsställelse i Sverige behandlar mest bristen på arbetstillfredsställelse. Det finns ett fåtal svenska uppsatser som behandlar arbetstillfredsställelse i positiv bemärkelse och då handlar det oftast om att pröva arbetspsykologiska modeller och om de fungerar i sig. Två uppsatser skiljer sig från dessa. I c-uppsatsen *"Jag trivs här tror jag"* En kvantitativ studie om arbetsmotivation och arbetstillfredsställelse hos anställda i äldreården beskriver Alla Larsson (2006) att en god stämning på arbetsplatsen har samband med att uppleva trivsel i sitt arbete inom äldreården. I ytterligare en c-uppsats *"Arbetsmotivation och arbetsglädje efter 40"* undersöker Annelie Wermäng (2006) om stigande ålder och ökat antal år i förvärvsarbete påverkar arbetstillfredsställelsen. Det är en kvalitativ studie där fem anställda inom förskola intervjuas. Wermäng konstaterar att majoriteten av personalen upplever sig mer nöjda när de var fyllda 40 än när de var 25. Resultaten visade även på att känslan av att utföra ett arbete som är till nytta för samhället var tillfredsställande. Jag fördjupar mig inte i att redovisa de här studierna då jag inte kan se att de har relevans för min undersökning. Larsson söker efter motivation och arbetstillfredsställelse men redovisar endast faktorer som leder till en medelmåttlig känsla av tillfredsställelse. Wermäng fokuserar på arbetsår och ålder specifikt och söker inte allmänt efter faktorer till arbetstillfredsställelse. Min utgångspunkt ligger mer åt att fråga de personer som redan känner arbetstillfredsställelse om vilka faktorerna är.

Ett arbete från Arbetslivsinstitutet framstod som aktuellt för den här studien. Mattias Åteg, Ann Hedlund och Bengt Ponténs artikel (2004), *Attraktivt arbete – Från anställdas uttalanden till skapandet av en modell* är ett mer övergripande arbete. Den gjordes för Arbetslivsinstitutet och tar fram faktorer om vad som gör arbeten attraktiva. I undersökningen ingick även att ta fram en modell och falsifiera den, vilket också gjordes och den bedömdes generaliserbar för attraktivt arbete. Studien är kvalitativ och omfattar 17 personer på mindre tillverkningsföretag i Dalarna. Åteg, Hedlund och Pontén (2004) menar att tidigare teorier och modeller inom området har handlat om hur anställda kan bli mer produktiva och effektiva. Författarna förklarar att de har ett annat fokus i sitt arbete: "...skillnaden att vi fokuserar på det attraktiva och inte det effektiva, produktiva eller motiverande arbetet" (s 30). De kategorier som framkom i analysen och som sedan kom att ingå i modellen var: *attraktivt arbetsinnehåll*, *arbetstillfredsställelse* och *attraktiva arbetsförhållanden*. Under varje kategori framkom olika kvaliteter. Attraktivt arbetsinnehåll, vilket var viktigt för många, innehåller kvaliteterna: arbetstakt, variation, tankearbete, praktiskt arbete, fysisk aktivitet, förtrogenhet och handlingsfrihet. Attraktiva arbetsförhållanden är gemensamma för de anställda: lön, lokalisering, lojalitet, arbetstid, fysisk arbetsmiljö, ledarskap, organisationen, relationer, social kontakt och

adekvat utrustning. Den tredje kategorin arbetstillfredsställelse: ”innehåller dimensioner som handlar om vad den anställde upplever att den får ut av att utföra arbetet” (Åteg, Hedlund & Pontén, 2004, s 36). Kategorin innehåller kvaliteterna: eftertraktad, erkänsla, resultat, stimulans, och status. Modellen har ytterligare en nivå som nyanserar kvaliteterna.

4.3. Lärares lärande i tidigare forskning

Karin Kolsberg-Erzells studie från 1974 har syftet att skapa ett formulär för utvärdering av hur nyexaminerade ämneslärare upplever arbetstillfredsställelse. Resultaten beskrivs i termer av vilka frågor i formuläret undersökningsgruppen tyckte var relevanta eller inte för arbetstillfredsställelse. Hon gör en kort sammanfattning av det lärarna fyllt i formuläret och konstaterar:

Den undersökta lärargruppen uppfattade sitt arbete i stort som omväxlande och man var nöjd med bl a Lönen, fortbildningsmöjligheterna, hjälpmedelstillgången etc. Man var däremot missnöjd med bl a möjligheterna till avancemang, möjligheterna att påverka skolplaneringen, myndigheternas sätt att reglera lärarens arbetsuppgifter etc (s 7).

Studien är det enda svenska arbetet jag funnit med relevans för arbetstillfredsställelse för lärare. Den är inte relevant med tanke på att frågeformuläret står i fokus och jag bedömer att de faktorer författaren fått fram om lärares tillfredsställelse, eller brist på sådan, har nära relation till det faktum att skolan 1974 var regelstyrd och inte målstyrd som dagens skola. Detta resonemang återkommer i nästa stycke.

Det finns annan forskning om lärares lärande som är relevant för den här studien då den tittar på lärarens uppfattning om vad som är positivt i lärarens arbetsituation. Andy Hargreaves (1998) skriver i sin bok ”*Läraren i det postmoderna samhället*” om hur läraryrket har förändrats från det moderna samhället till det postmoderna. Han hävdar att professionalisering är ett viktigt begrepp i sammanhanget:

Professionalisering syftar på de förändringar och den utvidgning av lärarens roll som är ett uttryck för större professionalitet. Undervisning har blivit en mer komplex och kvalificerad aktivitet efter hand som lärarna allt mer intar olika ledarroller, blir samarbetspartners med sina kolleger, deltar i gemensamma beslutsprocesser och ska fungera som handledare inom sina egna expertområden (s 31).

Birgit Lendahls och Ulla Runesson (1996) skriver i antologin ”*Vägar till lärares lärande*” att tidigare har fokus legat på lärarens undervisning och kunskapsbas men att intresset nu ökat för hur lärare kan lära sig och utvecklas genom sin undervisning. Författarna konstaterar att lärare har stora möjligheter att utvecklas och lära sig i sitt arbete:

”En förutsättning för att lära av och genom sin egen undervisning är att man kan skapa distans till verksamheten och att man utvecklar en färdighet i att reflektera över sig själv och sitt handlande som att man är (blir) medveten om olika vägar för sitt eget lärande, vad man lära och hur detta lärande gått till” (s 6).

Lendahls och Runesson (1996, s 6) menar att gemensamt för dessa lärandetillfällen är att:

- fokus i lärarens tänkande har flyttats från lärarens undervisande till elevernas lärande
- omedvetna förgivettaganden om undervisning har blottlagts
- upptäckter av inkonsekvenser mellan vad man tänker (säger) om undervisning och vad man faktiskt gör
- upptäckter av att elevers uppfattningar och förståelse av innehåll är avgörande för deras lärande

De beskriver lärares kunskap så här ”Lärares kunskap är inte bara komplex, mångfacetterad och icke-linjär, den är också i hög grad kontextberoende” (s 120). Lärares kunskap kan alltså inte heller beskrivas kortfattat och enkelt, taget ur sitt sammanhang.

5. Metod

När vi vill ta reda på människors upplevelser måste vi fråga människor om det (Merriam, 1994). Därför genomfördes undersökningen kvalitativt med hjälp av intervjuer. Enbart observation hade inte gett de önskvärda språkliga konstruktionerna av begrepp eller inblick i hur lärarna upplever arbetstillfredsställelse då tankar och känslor är svåra att observera. En enkätundersökning hade inte gett den sensitivitet som eftersträvas då enkäter är relativt trubbiga verktyg.

Dessutom gjordes observationer för att kunna studera lärarna i sitt sammanhang. Observationerna är inte analyserade separat och återfinns därför inte i resultaten. Däremot bidrog observationerna till en större förståelse för den intervjuades arbetsituation och det som diskuterades i intervjuerna kunde förstås i ett vidare sammanhang.

5.1. Validitet

Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet är intimt kopplade till varandra och handlar om studiens tillförlitlighet och tillämpning (Kvale, 2007; Merriam, 1994). Kvale (2007) vill ”avmystifiera begreppet validitet” (s 218). Han menar att validiteten i kvalitativ forskning ”... blir beroende av den hantverksskicklighet som utvecklas under undersökningen, med ständigt kontrollerande, ifrågasättande och teoretiskt tolkande av upptäckterna” (s 218). Det handlar om att hela tiden kritiskt analysera för att motverka selektiv perception och snedvridna tolkningar genom hela arbetet. Det blir viktigt att tydligt ange sitt perspektiv på det undersökta ämnet och att låta det genomsyra hela undersökningen.

Kontroll för att ge validitet är i detta fall inte en skild aktivitet som görs i ett enskilt moment vid slutet av arbetet. Det liknar mer ett förhållningssätt till hela undersökningsprocessen och dokumentationen, där allt kritiskt ifrågasätts. Jag beskriver och redovisar hur undersökningen gått till, hur det sett ut, val som gjorts och varför de gjorts. I diskussionen redogör jag för de brister jag ser att undersökningen har. Detta förfarande är viktigt för att läsaren ska kunna bedöma studiens giltighet och generaliserbarhet (Kvale, 2007; Merriam, 1994).

Kvale varnar dock även för att en ”alltför genomgripande inriktning på validiteten kan dock blir kontraproduktiv. I stället för att låta produkten, kunskapsanspråket, tala för sig själv kan valideringen yttra sig i en legitimeringsmani som undergräver validiteten – ju mer man validerar, desto större blir behovet av ytterligare validering” (Kvale, 2007, s 227-228). Så därför är det viktigt att hitta en balans i valideringsarbetet.

5.2. Etik

Vetenskapsrådet (2002) deklarerar att etik ”handlar om att bygga upp, stimulera och hålla vid liv en medvetenhet och en diskussion om hur man bör handla”. Detta ligger helt i linje med det tidigare resonemanget om validitet. Kontroll och validitet blir etiskt relevant när forskaren reflekterar över hur denne går tillväga. Det ska genomsyra hela arbetet så att ingen tar skada av någon del av förfarandet.

Vetenskapsrådets etiska regler (a a) om krav på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande har uppfyllts och beskrivs i arbetet i sitt sammanhang. Allt material har hanterats på ett sådant sätt att ingen annan än jag fått tillgång till det. Inga uppgifter som skulle kunna leda till identifiering av de medverkande har använts i texten. Jag bedömer att det inte föreligger risk att någon kommer till skada av studien eller att den skulle leda till oönskade konsekvenser för någon efter att ovanstående åtgärder genomförts. Intervjumaterialet användes enbart för den här studien, och enbart i det beskrivna syftet. Inspelningar samt annat arbetsmaterial förstördes när arbetet avslutades.

5.3. Urval

James A. Holstein och Jaber F. Gubrium (1995) menar att när man ska välja respondent bör utgångspunkten vara att denne skall ha erfarenhet och kompetens i området man undersöker. Samtidigt måste hänsyn tas till vilken röst som lyfts fram och vems röst som inte blir hörd. Det stämmer överens med vad Merriam (1994) säger om urval vid kvalitativa intervjuer. Att de vanligtvis sker med hjälp av ett målinriktat urval. ”Ett målinriktat urval baseras på antagandet att man önskar upptäcka, förstå och få insikt. Man måste därför göra sitt urval på ett sätt som gör att man lär sig så mycket som möjligt” (s 61).

I den här studien behövdes respondenter som hade erfarenhet av att arbeta med elever som har autism och utvecklingsstörning och som tyckte att det är givande. Dessutom behövde de ha ett pedagogiskt perspektiv på vad de gör och kunna verbalisera det. Kriteriet för urvalet blev därav: lärare som arbetar med elever med autism och utvecklingsstörning och trivs med sitt arbete.

Min första handledare, Lina Burström, hade förslag på en skola vilken kontaktades via telefon. Resten av kontakten skedde via e-post. Kontaktpersonen fick information om studiens syfte (se bilaga 1) och informerade övrig personal. Hon förmedlade även lärare som var intresserade av att medverka i undersökningen. Med tillstånd från rektor genomfördes studien under lärarnas arbetstid. De medverkande fick information om studiens syfte, att deras uppgifter skulle hanteras konfidentiellt och anonymt, samt att det var frivilligt att medverka och att de när som helst kunde avbryta intervjun. Eftersom eleverna i verksamheten inte berördes i studien gick ingen information ut till dem eller deras föräldrar.

De rösterna som blev hörda här var speciallärares och specialpedagogers. De som inte blev hörda är övriga lärare och elevassistenter. Det skulle vara mycket intressant att titta på likheter och skillnader i resultat över hela spektrumet av personer som arbetar i klassrummet, men det omfattar inte den här studien.

5.4. Intervjuer

Holstein och Gubrium (1995) samt Kvale (2007) beskriver hur intervjun är en aktiv handling där både intervjuaren och den intervjuade är medkonstruerande parter. Den intervjuade är inte en person som sitter inne med ett färdigt svar. Intervjuaren skapar genom frågor ett samtalsvänligt klimat där man genom samtalet får tillgång till den intervjuades kompetens inom området man studerar. Det är viktigt med förkunskaper hos den som intervjuar så rätt saker behandlas, analyseras och tolkas under och efter intervjun. De poängterar att det inte bara är innehållet i intervjun som är viktigt utan att man behöver tänka på den sociala situationen under intervjun. Man tar hänsyn till hela situationen, kontexten, och inte bara frågor och svar när man analyserar och tolkar intervjumaterialet.

Runa Patel och Bo Davidson (1991) menar att när man samlar information genom att ställa frågor måste man beakta vilken grad av strukturering och standardisering man använder sig av när man planerar intervjun och formulerar frågor. Standardisering är hur lika man ställer frågor till olika personer i en undersökning och är viktigast för att kunna göra jämförelser och generalisera mellan olika intervjuer. I den här studien var det intressant att jämföra intervjuerna men inte i syftet att generalisera utan i att få ut så mycket kunskap som möjligt. För att inte på förhand bestämma varje respondents utrymme i forskningsfrågan användes frågor med låg grad av standardisering mellan intervjuerna. Graden av strukturering i en intervju handlar om vilket utrymme intervjupersonen ges att svara (Patel & Davidson, 1991). De intervjuade gavs förhållandevis mycket utrymme att svara och diskutera runt sina reflektioner. För att ta fram intervjufrågor ur forskningsfrågorna gjorde jag som Kvale (2007) föreslår:

När man förbereder en intervju kan det vara lämpligt att utveckla två intervjuguider, en med projektets viktigaste tematiska forskningsfrågor, och en annan med de frågor som ska ställas under intervjun och som beaktar både den tematiska och den dynamiska dimensionen (s 122).

Intervjuguiden återfinns som bilaga B.

5.5. Genomförande

I detta avsnitt presenteras undersökningsgruppen och verksamheten. Sedan beskrivs genomförandet av datainsamlingen. Det finns detaljer i omständigheterna runt de intervjuade och i citaten som redovisas i resultatet som om de sammanförs lätt skulle kunna identifieras av personer som varit i kontakt med den aktuella skolan. Verksamheten presenteras därför i en övergripande form för att personal och föräldrar inte ska känna igen vilken skola eller vilka klasser som berörs.

De tre intervjuade var kvinnor och arbetade på en särskola i en kommun i västra Sverige. Två av lärarna hade vidareutbildat sig till speciallärare och en till specialpedagog. Speciallärarna hade var och en mer än 20 års erfarenhet av att undervisa elever med autism och specialpedagogen mer än 5 år. En av speciallärarna hade sedan ett par år tillbaka gått över till mer administrativa uppgifter men gick in i verksamheterna och arbetade med eleverna vid personalbrist. Specialpedagogen och den andra specialläraren var klasslärare. Lärarna hade i stort sett undervisning på förmiddagarna och planering eller olika möten resten av arbetstiden.

De två klasserna bestod av 4-6 elever vardera. Eleverna hade utvecklingsstörning och de flesta hade även autism. Verksamheten anpassades till den individuella elevens behov. Några

elever hade egna rum som användes på varierande sätt och omfattning. Eleverna gjorde saker gemensamt som att ha samling, spela spel eller ha rast. De utförde även individuella aktiviteter, ensamma eller med elevassistent eller lärare. Det kunde till exempel vara särskilda träningar för den enskilde eleven. På eftermiddagarna hade en del elever fritidsverksamhet i klassrummet eller i en särskild fritidslokal. Runt skolan fanns en inhägnad gård med lekredskap där eleverna kunde vara när det var gemensam rast. Gården användes även vid andra tidpunkter när någon elev hade behov av att gå ut.

De 3-5 elevassistenter som arbetade i varje klass hade varierande utbildning. De var bland annat barnskötare och habiliteringsassistenter. Det fanns även någon förskollärare eller fritidspedagog. Elevassistenterna arbetade med eleverna hela dagen. De hade en timma i veckan till gemensam planering med övriga elevassistenter och klassläraren. Lärarna ledde organisationen av elevassistenterna i klassrummet.

Jag var på skolan vid två tillfällen. På förmiddagen var jag med i klassrummet och iakttog verksamheten. Syftet med observationerna var att öka min förståelse för lärarens situation och därför är de inte redovisade som en del av resultatet. Observationerna bidrog till att vi kunde behandla gemensamma upplevelser och koppla det läraren varit med om under förmiddagen till dennes upplevelse av arbetstillfredsställelse. Jag samtalande även med rektorn för att få en bakgrund till verksamheten och lärarnas arbetssituation. Intervjuerna genomfördes på skolan i ett samtalsrum. De bandades och var 35-45 minuter långa.

5.6. Analys

Intervjuerna skrevs ut. Jag skrev ut allt från början men lärde mig efter ett tag vilka småord som kunde utebli för att få ett mer begripligt sammanhang i texten men utan att tappa innebörden av det som sades (Kvale, 2007). Texterna lästes igenom var för sig för att se om meningsskapande mönster kunde upptäckas i texterna som en helhet. Vid senare genomgång av texterna markerades avsnitt i texten med nyckelord i marginalen för vad som behandlades i texten. Jag gick från helheten till delar i intervjuerna och tillbaka till helheten. Kvale (ibid) beskriver det som den hermeneutiska cirkeln när man på detta sätt försöker skapa mening ur ett textmaterial. Han beskriver det som ”en fruktbar cirkel eller spiral, som anger möjligheten av en allt djupare förståelse av meningen” (s 51). Jag försökte förstå, skapa mening och sammanhang i materialet utifrån syftet med undersökningen. Ett tag framstod bekräftelse som en kategori men det blev en för stor och diffus kategori. Den löpte mer som en tråd genom de kategorier som till slut framkom. Det var ett mönster om fyra kategorier. *Undervisning, ledning, kollegor och föräldrar*. Texterna parades ihop i kategorierna för djupare analys. Resultaten jämfördes med litteraturen.

Resultaten av analysen återfinns i resultatdelen nedan. De kategorier som framkom i analysen har fått bilda rubriker. Avsnitten avslutas med en sammanfattning. I slutet av resultatdelen återfinns några övergripande resultat som framkommit under analysen och allra sist ges en kortfattad sammanfattning av de viktigaste resultaten. Längre resonemang presenteras i det avslutande diskussionsavsnittet (Stukat, 2005).

6. Resultat

Resultaten redovisas i de kategorier som framkom av analysen. Det sker beskrivande i löpande text med citat så läsaren själv kan avgöra om mina slutsatser är relevanta. När kategorin *undervisning* redovisas upptäcker läsaren att det kanske är oproportionerligt många citat. Jag har resonerat att undervisningssituationen ser annorlunda ut mot vad de flesta lärare har erfarenhet av. Därför behövs många beskrivningar för att förstå hur jag kan ha dragit de slutsatser jag har gjort. De tre första kategorierna avslutas med en sammanfattning av resultaten. Det fjärde avsnittet *föräldrar* är kort och sammanfattas inte. Sedan redovisas några slutsatser av mer genomgående och övergripande karaktär. Resultatdelen avslutas med en kort sammanfattning av de viktigaste resultaten av undersökningen.

I resultaten finns några litteraturhänvisningar som Stukat (2005) föreslår: ”knyt gärna an till andras forskningsresultat och teorier från litteraturgenomgången” (s 134). De direkta kopplingarna till tidigare forskning ger läsaren större möjlighet att förstå eller kritiskt granska slutsatser som dragits under analysförloppet.

6.1. Undervisning

Lärarna beskriver olika situationer i undervisningen där de berättar om vad som ger dem tillfredsställelse i arbetet. Diskussioner och reflektioner om undervisning är det område som upptar störst utrymme i alla intervjuer. De nämner olika tillfällen då de upplever arbetstillfredsställelse. Framför allt är det när de är med om att ett barn lär sig något. Lärarna lever sig in i elevernas situation när de lär sig något nytt. De uttrycker att de blir glada och lyckliga när de får vara med om att eleverna lär sig något de inte kunde tidigare.

Det är arbetet med barnen, när de utvecklas. När man ser en utveckling och det kan ta lång tid, men det är så oerhört...det är som Trissreklamen...plötsligt händer det! Det är så himla skönt.

Det är framför allt när man lyckas med någonting med någon elev. När man har gjort ett material som eleven förstår. När man lyckas i DET, det tycker jag verkligen är lycka.

Lärarna berättar att det kan ta väldigt lång tid för barnen att lära sig basala färdigheter inom kommunikation och vardagsaktiviteter. De beskriver hur de individualiserar undervisningen och att det inte finns ett rätt svar eller en rätt metod för hur man ska lära barnet saker. Undervisningen i klassrummet anpassas till varje elev individuellt för att öka möjligheterna för eleverna att lära sig. Lärarna fokuserar på elevens lärande och de små detaljerna i undervisningen. Detaljer som kan vara viktiga för att den enskilda eleven ska få möjlighet att tillgodogöra sig undervisningen. De berättar att det tar ofta lång tid för eleverna att lära sig något nytt och att man måste ha mycket tålamod. Man måste tro på de mål man satt upp för undervisningen och våga hålla fast vid dem en längre tid för att eleverna ska ges goda möjligheter att lära sig.

Det är en elev som inte kommunicerar vad han vill eller vilka behov han har. Han har inte riktigt haft några medel för det heller men så gjorde jag en kommunikationstavla som jag kallar det med bilder på saker han vill göra eller om han vill sluta med något. Vi satte upp den men han gjorde inte mycket med den. Vi har visat och så. Vi hade en bild på äpple, som är hans favorit, och så fick han peka och så fick han äpplet för att försöka få honom att förstå vitsen med det. Så en dag hade han ätit jättedåligt till lunch och så gick han in till sin kommunikationstavla och hämtade bilden på äpple och så gick vi och hämtade ett äpple. Det var jätteroligt att han tog den och visade så tydligt vad han ville. Och det blir första steget för en fortsatt

kommunikation för honom. Det kändes jätteroligt. Det är nästan som man blir lite varm om hjärtat. Ja, det var väldigt roligt för då känns det som att han kanske i framtiden faktiskt kan tala om hur han mår eller känner eller så kan man hjälpa honom med att visa hur man kan göra. Det levde jag på ett tag.

Jag tror inte någon egentligen kan säga att så här ska man göra och att detta är det ända rätta till hundra procent. Sen kan man kanske föredra vissa metoder eller vissa arbetssätt men det finns ingen som kan säga att så här ska du göra absolut för det är det ända sättet. Man kan pröva och finna att någonting är bra och någonting är mindre bra och jag blir fascinerad av det.

Lärarna testar och omvärderar tillvägagångssättet tillsammans i arbetslaget och testar igen. De menar att det handlar om att försöka förstå barnet. Alla är bestämda på att det inte finns ett rätt sätt eller en rätt lösning för de svåra undervisningssituationerna de erfar där saker ställs på sin spets. Utan att det handlar om att försöka förstå eleven och situationen genom ett ständigt reflekterande och letande efter nya framkomliga vägar. Ett konstant utforskande och letande efter lösningar för en situation som man vill förändra eller för ett mål man har bestämt sig för att arbeta för att barnet ska nå. De nämner att man måste tro på att det kommer att fungera då det ofta handlar om ett mycket långsiktigt arbete. Lärarna ger uttryck för att det är de här undersökande och kreativa processerna som gör arbetet stimulerande och lustfyllt.

Jag har fått flera sådana svåra elever. Jag tycker det är spännande. Och när man ser att det den här pojken som jag har nu som mådde så dåligt när han kom så var det en skolskenshistoria. Det gick bara uppåt och sedan rasade han bara på ett par veckor ner igen av en massa orsaker som vi inte förstod förrän senare. Men när vi ändrade på det och sa att nu är vi två. Nu jobbar vi så här strukturerat och tydligt. Det är det som gäller. Men att man ändå i det här har ett hjärta med och är öppen för vad är det han signalerar? Vad är det han vill? Osv. och lära honom kommunicera. Och när man ser att det gick att bygga upp igen. Och när man ser honom idag när han mår så bra blir jag glad varje dag!

Vi fick ett barn som låg på golvet och skrek, slog huvudet och bet sig och det var bara tal om att teckna. Jag tänkte det här går inte eller det här hjälper inte HENNE. Vi kan teckna men hon kan inte teckna tillbaka. Det vi förmedlade förstod hon men hon kunde inte själv förmedla något tillbaka. Så jag gjorde bilder, några stycken bara, de viktigaste. Vi försökte men det gick inte. Jaha tänkte vi då tar vi en bild på bilden och satte högst upp på schemat och så kom hon dagen efter och såg att det var en bild på att hon skulle ha bilderna på sig. Då tar hon bilderna på sig och då knäckte han koden. Då sa jag att nu måste vi tillfredsställa henne när hon kommer med bilderna. Det blev mycket spring i början. Och hon var SÅ lycklig när hon kunde gå in och visa oss att hon ville ha en smörgås då och då. Det är inte alls lika mycket skrik längre och hon kan göra sig förstådd.

Lärarna berättar att det kräver att man vågar pröva de nya vägarna och att man vågar misslyckas gång på gång i sin undervisning. Man måste kunna acceptera att man misslyckas gång på gång och att barnen kan få utbrott. Utmaningen i det svåra verkar vara en sporre för lärarna jag intervjuat. Just att det är svårt och att utveckla undervisningen så det ger eleven bättre möjligheter att lära sig verkar intressera lärarna. De återkommer till detta gång på gång och ger många exempel på hur de gjort och tänkt i olika situationer. De beskriver hur de tycker att det är spännande och att de lär sig mycket om eleverna, sig själva och om sin undervisning.

Man kanske inte hittar rätt eller gör rätt saker i det...ingen dag är den andra lik. Man lär sig alltid, alltid, alltid något nytt varje dag. Det är små, små nyanser i kommunikationen eller små, små...det är alltid någonting nytt och därför blir inte den ena dagen den andra lik. Till exempel dom här utbrotten som barnen kan ha. Dom kommer inte i samma situationer utan dom kan poppa upp lite var som helst.

Jag tycker egentligen att allt är roligt, men dom här stora utmaningarna som jag haft. Jag har haft ett barn som var jättesvårt beteendestörd. Det var roligt att följa honom i många år och försöka ja, om vi gör så, så kanske han mår bra och om vi gör så, så kanske det går och så gick inte det.

Det är det där svåra, utmaningen. Det måste gå! Ju svårare desto mer intressant.

Jo, men det är nog att man hela tiden har den här utmaningen. Utmaningen att det här ska jag försöka fixa eller det här ska jag försöka förstå eller försöka gå vidare med. Framför allt försöka förstå är väldigt viktigt.

Dagarna blir mycket varierande och ibland oberäkneliga. Lärarna beskriver att de måste vara flexibla och beredda på att dagens innehåll ändras. Det blir svåra situationer där elever inte förstår meningen med det de är med om. Detta kan leda till svårhanterliga situationer. Läraren måste stanna upp och försöka lyfta blicken för att se den svåra situationen ur ett övergripande perspektiv. Reflektera över vad som behöver göras för att barnet ska må bättre.

När det har varit tufft och jag känner att jag inte lyckats nå och ...då går huvudet hela tiden. Hur ska jag göra för att det här som har hänt idag inte ska upprepas? Kan jag göra på något annat sätt? Vad är det han inte förstår? Vad är det vi behöver göra i stället?

Det går aldrig att planera och tro att man ska köra på. Idag ska vi göra det här utan man får hela tiden ändra...det blir variationer hela tiden. Det är ju spännande man får hela tiden vara flexibel och tänka till och ändra och så där.

Ja, det är ett jobb med många ”samtidigt”. Det händer mycket samtidigt och huvudet är på högvarv ofta. Det var ju som när vi satt och spelade spel och eleverna talade om för mig att det var min tur. Jag satt och tänkte på situationen som hade hänt innan. Hur ska vi göra nu? Men det är ju det som är utmaningen med det här jobbet. Inte så att jag menar att det behöver vara så illa att eleverna nyp och bits och att det måste vara därifrån man ska gå och få det bra. Och rent egoistiskt sett så är det en ganska skön tillfredsställelse när det fungerar sen om något varit fel. Det kan ju hända på en kort stund och det kan ta flera år innan det blir det önskvärda resultatet, om det blir det någonsin. Det ska man inte sticka under stol med att för eget är det ändå ganska skönt när de är någonting man trott på som lyckas.

Och det är ju så det här jobbet med de här barnen. Det händer ju ständigt något. Ibland kan vissa dagar vara oj, vad lugnt det har varit. För det händer alltid något. Ett barn får ett utbrott, någon får ett larm. I det här fordras en väldig struktur. Att man ska veta handlingsplaner. Man ska veta vad man ska göra eller någon måste säga du gör det, du gör det och jag gör det för att det ska fungera. Jag tror att man måste stå lite stadigt på jorden. Kunna ta de här förändringarna utan att bli stressad för det fungerar inte alls.

Saker i undervisningssituationen ställs alltså på sin spets och lärarna måste vända, vrida och reflektera runt vad eleven gjorde och vad de själva gjorde. Ställa sig frågor som: Kunde jag gjort något annat? Hur tror jag att eleven tänkte? Vad är viktigt att lära sig? De blir tvungna på ett ganska bryskt sätt att lyfta sig från situationen och skapa distans till den och ifrågasätta sina förgivettaganden om eleverna, sig själva och om undervisningen.

Barnen utmanar oss hela tiden. Vad vill han? Vad vill han göra? Vad menar han?

Ibland går det inte att värja sig. Då mår man kanske inte så bra. Men det har aldrig hänt att jag har blivit åh! Vad dålig jag är. Men man vill ju hela tiden hitta på något bättre då som gör att det här inte ska hända någon mer gång.

Jag menar inte att man ska behöva bli riven eller aha du har blivit riven men det vet du ju att det kan man bli här. Det är inte så jag menar men du måste vara medveten om att det kan bli så. Och då måste man vara beredd på att ta det eventuellt och det gör man ju om man ser till något annat. Om man bara ser till det här som ett problem då går det ju inte.

Resultaten om hur undervisningen stimulerar och utvecklar lärarna stämmer med det som Lendahls och Runesson (1996) har sett när de tittat på hur lärare lär sig genom sin egen praktik och kommit fram till att det finns fyra komponenter som lärandetillfällena har gemensamt.

Det handlar om att:

...fokus i lärarens tänkande har flyttats från lärarens undervisande till elevernas lärande, att omedvetna förgivettaganden om undervisning har blottlagts, upptäckter av inkonsekvenser mellan vad man tänker (säger) och vad man faktiskt gör och upptäckter av att elevers uppfattningar och förståelse av innehåll är avgörande för deras lärande (s 6).

Sammanfattningsvis visar resultaten att de situationerna när eleverna lärt sig något beskrivs som direkt lycka för lärarna. De situationer när eleverna inte förstår och kanske får utbrott ger upphov till mycket reflektioner hos lärarna. Det handlar om reflektioner om hur eleven förstår och lär sig och om hur undervisningen behöver utvecklas. Lärarna uppskattar denna lustfyllda och kreativa process. Det är kommunikativa processer där lärarna tillsammans med elevassistenter eller andra lärare reflekterar ihop över den uppkomna situationen. Lärarna uttrycker att det är mycket givande och viktigt att få göra den gemensamma reflektionen.

6.2. Ledning

Lärarna nämner att ledningen av verksamheten är av avgörande betydelse för hur det dagliga arbetet kommer att se ut. Att de behöver känna att de har stöd hos ledningen för att vardagen ska lösa sig. De upplever en stor tillit till rektorn och att de får stöd och bekräftelse av denne.

Ledningen är jätte viktig. Man måste känna att man har stöd DÄR annars går det ju inte.

...men man kan säga att det har varit en annan attityd nu [med den nya rektorn]. Ett annat sätt att styra, eller om man ska säga leda. Så kan man säga; Det leds mer nu än styrs. Det kanske var en större styrande bit förut. I och för sig om man har stöd från övrig personal så kan det ju fungera ändå. Men det känns bättre om man har stöd ett snäpp upp för annars jobbar man ju inte ihop och det är ju ändå vitsen.

Alla tre lärare nämner att det är bra att chefen har kompetens inom området autism och utvecklingsstörning. De lägger stor vikt vid att denne har arbetat i liknande verksamheter innan hon blev rektor för deras skola. De menar att rektorn förstår hur deras vardag ser ut. De upplever att de får bekräftelse för vilka slags problem de försöker lösa i klassrummen.

...och sedan är det bra om man har erfarenhet av det för det här är ju inte enkelt!

Hon har ju också jobbat med svårt beteendestörda barn. Hon är lätt att knacka på och be att få tala med om situationer som varit svåra.

En lärare menar att det är bra att rektorn har erfarenhet av arbetet med barnen för att kunna föra skolans talan i andra forum som när det gäller ärenden av mer övergripande karaktär.

Därför är det så skönt att hon har jobbat så länge i en sådan här verksamhet innan hon tog över oss. Hon har lite kött på benen för att kunna stå emot eller kämpa för det, det handlar om.

De beskriver att tilliten till ledningen är viktig för det vardagliga arbetet. Lärarna upplever att rektorn lyssnar när de kommer till henne för att be om något eller för att prata. En lärare beskriver att det är naturligt att knacka på rektorns dörr och prata om något som hänt i verksamheten. Något man behöver stöd i eller något man behöver få prata om. Lärarna upplever sig förstådda, lyssnade på och tagna på allvar. De blir bekräftade och upplever att rektorn finns närvarande och att hon kan förmedla förståelse för olika svåra situationer som lärarna hamnade inför.

Hon kan komma och hon SER. Det är inte alla som gör. Jag har haft många chefer och en del de ser inte. En del ser mer och en del ser mindre.

Jag tycker hon är närvarande.

Jag är mycket beroende av rektorns kommentarer i det jag gör.

Lärarna menar även att de inte alltid får vad de ber om och att de inte alltid har samma åsikt som rektorn men de känner sig bekräftade och har tillit till att rektorn kommer att göra väl grundade prioriteringar för verksamheten.

...hon är lyssnande. Hon har sin budget. Det är inte säkert jag får köpa det jag vill, men hon HÖR vad jag säger och hon försöker i möjligaste mån se till att vi får det vi...ja, hon försöker pussla.

Lärarna uppskattar rektorns sätt att föra verksamheten framåt. Det sker på ett konstruktivt sätt där lärarna upplever att de kommer längre i sitt arbete med hennes frågor i bagaget än utan dem. Lärarna upplever att rektorn ställer frågor som får dem att reflektera runt sin undervisning och att detta gör att de utvecklar den. Reflektionen över den egna verksamheten och vad man gör är en förutsättning för att kunna utveckla och lära sig av sin undervisning (Lendahls & Runesson, 1996). Rektorn hjälper till med att skapa den distans till verksamheten som får lärarna att reflektera över det de gör. De ifrågasätter förgivettaganden om sin undervisning, lär sig av sin undervisning och utvecklas i sitt yrke (Lendahls & Runesson, 1996). Att få möjlighet att utvecklas på arbetet spelar stor roll för upplevelsen för arbetstillfredsställelse (Furnham, 2005; Kaufmann & Kaufmann, 2005; Åteg, Hedlund och Pontén, 2004)

...ger jättebra feedback och SER. Likväl som hon ser saker som inte fungerar och så...inte så att hon säger att det här har ni gjort fel men hon kan diskutera. Om det har varit något så kan hon fråga hur tänkte ni här och så får vi diskutera det då.

Alla är övertygade om att chefen är bidragande orsak i att de upplever att det finns ett öppet klimat på skolan. De menar att det var annorlunda under den förra ledningen. Även om de beskriver det som att det inte var ett dåligt klimat då så påstår alla att det är öppnare sedan den nuvarande rektorn blev chef. De anser att rektorns sätt att leda verksamheten är en stark bidragande orsak till att det nu finns ett öppet diskussionsklimat på skolan.

...men det läggs en helt annan stämning över skolan om chefen är lätt att ha och göra med. Om hon ser och tar till sig saker än om man bara kommer in och är chef. Där kan jag känna och det är en allmän känsla på skolan här att stämningen blir inte så spänd och i det så mår man bättre och då orkar man också jobbet bättre.

Här finns en framåtanda och det jobbar även rektorn på.

Mycket av lärarnas tankar om ledning ställdes i kontrast till den förra rektorn som hade ett annat sätt att leda som de menar skedde på ett annat sätt. De påpekar att det inte var dåligt men det här är bättre. Min reflektion är att det kan vara så att lärarnas utsagor om hur ledningen utövas är färgat av att de bytt chef. Mycket av det den nya rektorn gör jämförs med vad den förra rektorn gjorde, eller inte gjorde. Den nya chefen upplevs som bättre och tillskrivs allt som den förra chefen kom till korta på. Eller så gör erfarenheterna av olika rektorer att de har möjlighet att bedöma den nya chefen utifrån olika perspektiv och att de verkligen vet vad bra egenskaper för ett chefskap i verksamheten kräver.

Sammanfattningsvis visar resultaten på att lärarna uppfattade ledningen som mycket viktig i flera avseenden. De upplever stor tillit till rektorns förmåga att ta ansvar för verksamheten. Både vad gäller vardagsproblem i klassrummet och i övergripande situationer som till exempel vid kontakter med politiker. Att rektorn hade egen erfarenhet av lärarnas vardag ansågs avgörande för att det fungerade bra. Att ledningen fungerar på ett tillfredsställande sätt och att man får stöd och bekräftelse framgår i Herzbergs teori (Furnham, 2005; Kaufmann & Kaufmann, 2005), Karaseks modell (Hansen & Orban, 2002) och Åteg, Hedlund och Ponténs (2004) modell som varande viktigt för att man ska uppleva arbetstillfredsställelse.

6.3. Kollegor

Alla lärare anser att kollegorna betyder mycket för arbetstillfredsställelsen. Det handlar då om den vardagliga kommunikationen. Man kommunicerar med varandra om hur man ska lösa olika situationer som uppkommer under dagen. Mycket tid under skoldagen går till att lösa praktiska organisationsfrågor om vem som går med vilket barn någonstans eller hur rasterna ska lösas men det är inget som ifrågasätts. Men samtalen innebär även ofta en kombination av att man löser dagen praktiskt med att man försöker lösa någon situation för ett barn pedagogiskt på samma gång. En annan kombination är att man löser dagen praktiskt och samtidigt bekräftar varandra i olika situationer.

Vi har en jättebra personalgrupp. Som till exempel, vi har ett incheckningsstystem som vi har till en elev och så kommer en annan pedagog och säger " Vad bra du har tänkt här och det där tycker jag var jättebra. Sådana bitar eller man sitter och diskuterar och märker att man är på samma våglängd. Och som i våran klass också. Dom assistenterna jag jobbar ihop med. Det funkade också jättebra och man får feedback därifrån.

Läraren är arbetsledare i arbetslaget och har det pedagogiska ansvaret i klassen. I arbetslaget finns 3-5 elevassistenter med varierande kompetens och erfarenhet. Läraren har tid utanför barngruppsarbetet till pedagogisk planering medan elevassistenterna inte har någon tid till planering. Alla deltar på ett gemensamt planeringsmöte en timma i veckan. Lärarna menar att de visserligen har ansvaret men att de flesta beslut bygger på kommunikation i stunden där lärarna diskuterar fram en möjlig lösning av situationen tillsammans med elevassistenterna i klassen. Lärarna anser att diskussionerna och de gemensamma problemlösningarna är positiva och stimulerande. De beskriver hur de kommer fram till pedagogiska lösningar ihop med andra som har erfarenhet av samma situation. Lärarna upplever att de får stöd och blir bekräftade genom diskussionerna. Det finns klara fördelar med att man är fler som ser samma sak och är med om samma saker. Reflektioner och analyser över vad som hände och hur man tror att en elev tänkte i situationen underlättas när man är fler och åtgärden inför nästa situation mer genomtänkt. De får fler perspektiv till händelsen som kan bidra till att skapa den distans de behöver för att se sig själva, eleverna och sin undervisning för att kunna utveckla den (Lendahls & Runesson, red, 1996).

Långa diskussioner kan man ju inte ha. Vi bollar och hjälps åt tycker jag. Som nu när vi pratade om att vi skulle gå på promenad eller inte så sa [kollegan] att hon inte tyckte att det kändes bra att det skulle vara så lite personal kvar med de barnen som inte skulle med på promenaden. Och då löste vi det på ett annat sätt. Men det är så öppet klimat att hon kan säga det och då löser vi det och det är jätteskönt.

...och i den här kursändringen ska man se till att alla är med och igen blir förfördelad på något sätt. Det är ju också en bit i det. Spännande!

I utsagorna kunde jag dock se att organisationen av personalen inte är oproblematiskt. Lärarna tycker att det är bra att vara arbetsledare för klassens assistenter men samtidigt uppstår situationer där lärarna iakttar eller får ta itu med konsekvenser av assistenters brist på utbildning inom pedagogik eller autism.

Jag tycker att det är roligt att planera och styra upp. Samtidigt som vi diskuterar ju alltid när det händer saker och i slutänden är det jag som bestämmer, men det har aldrig hänt att jag säger att nu blir det så här. Vi har alltid kommunicerat med varandra om saker som har hänt och kommer fram till saker. Ibland kan man tycka att det hopar sig och då kan man tycka att det är ett minus med arbetsledarrollen men i slutänden brukar det alltid lösas sig och sluta på plussidan.

Till exempel kan det bli samtal över barnets huvud om hur man borde göra i en viss situation eftersom den gemensamma tiden för diskussion utan barn är så knapp att man bara hinner lösa den mest akuta planeringen. Att man har så lite gemensam tid gör också att det är svårt att hinna gå igenom projekt, nya riktlinjer eller frågor som gäller för hela skolan. Lärarna saknar tid för pedagogiska diskussioner. De pedagogiska diskussioner som de upplever ger mest är samtal de har under sin planeringstid med andra lärare från andra klasser.

Vi pratar mycket tycker jag. När man sitter i arbetsrummet ventilerar vi också vad som händer i klassrummet "Vad tycker ni?" och så säger någon "Det tycker jag också." Då känns det som man inte är ute och seglar helt i alla fall.

Jag blir väldigt glad när någon kommer och säger "Får jag prata med dig lite? Vad tror du om detta?"

Assistenterna har inte planeringstid vilket gör att läraren förutom att vara ansvarig för klassens elever även ansvarar för att planera verksamheten, tillverka elevernas material, arbetsleda assistenter, vara pedagogiska drivare och utbildare.

Jag testar först själv en metod med ett barn innan jag försöker få andra att göra det. Jag kan inte gå in i personalgruppen och säga att nu försöker vi det här utan att jag har testat det själv först. Då säger jag "Jag har försökt så här. Så här gick det eller så här svarade han. Kan vi göra så här? Då är det lättare att få med alla. Jag försöker gå den vägen.

Lärarna har eftermiddagarna till planering. Konsekvensen blir att de endast träffar eleverna förmiddagar. Assistenterna träffar barnen hela dagarna och det borde göra att assistenterna känner eleven bättre än läraren. En av lärarna kunde ge assistenterna av sin tid, eller av tid som blev över om en elev var frånvarande, för att assistenten skulle kunna planera något hon/han var ansvarig för. Lärarna sa sig vara nöjda med arbetsfördelningen men det hela var rätt problematiskt när man började diskutera detaljerna. Detta återkommer jag till i diskussionen.

Sammanfattningsvis visar resultaten på att det är viktigt för lärarna att kunna bolla tankar och idéer med kollegorna. De upplever ett stort mått av stöd och bekräftelse från kollegor. Ofta är det tillsammans med kollegorna man analyserar vad som hänt i klassrummet och hur man skulle kunna göra i fortsättningen. Organisation av arbetet i verksamheten är dock inte oproblematiskt då lärarna är arbetsledare och det finns många saker varje dag som ska lösas samtidigt som lärarna skulle undervisa eleverna. Ett vidare resonemang om detta återkommer i diskussionen.

6.4. Föräldrar

Två lärare menar att de får bekräftelse och upplever tillfredsställelse i samtal med barnens föräldrar. Det handlar i huvudsak om att kunna ge föräldrarna stöd genom samtal.

I samtal med föräldrar. Att man möts och ger och tar. Det tycker jag är tillfredsställelse.

Lärarna som upplever att de får bekräftelse av föräldrarna beskriver situationer där de sitter ner i samtal med föräldrarna. De diskuterar eleven, funktionsnedsättningarna barnet har, först och främst autism och de diskuterar föräldrarnas livssituation i relation till detta.

Jag hade ett samtal med en förälder som ville prata om ett annat barn i familjen och då kände jag att om hon går hem och är en bättre mamma till det barnet så blir hon en bättre mamma till det barnet som jag har också. Jag kände att hon hade tillit till mig...Det känner jag att det ger ju bekräftelse.

Bekräftelsen består i det lärarna uppfattar som föräldrarnas uppskattning av diskussionerna om deras barn och uppskattningen av lärarnas specialkunskap om autism.

Efter ett svårt samtal hoppas man ju att det ska leda till något...att nu förstår hon eller det här behövde hon.

6.5. Övergripande resultat

Av resultaten gör jag tolkningen att *stöd* och *bekräftelse* är viktigt för att lärarna ska känna tillfredsställelse i sitt arbete. I Herzbergs och Karaseks modeller om vad som ger arbetstillfredsställelse menar man att det viktigt att man får stöd från ledningen och att man upplever att de mellanmänniska förhållandena fungerar på arbetsplatsen för att man ska känna tillfredsställelse (Furnham, 2005; Kaufmann & Kaufmann, 2005; Åteg, Hedlund & Pontén, 2004).

Det framkom att lärarna upplever ett visst missnöje med olika detaljer som till exempel arbetsfördelning, den höga skaderisken, och att arbetet var oberäkneligt. De här faktorerna uppfattar jag att lärarna upplever som oskiljaktiga från antingen processer de inte styrde över eller faktorer de upplevde positiva. De erfar alltså en del negativa aspekter i yrket men upplever ändå en hög grad av arbetstillfredsställelse. I Herzbergs modell och i Facetteorin menar man att man kan uppleva vissa faktorer positiva och vissa negativa och att man ändå överlag anser sig ha en hög arbetstillfredsställelse (Kaufmann & Kaufmann, 2005; Furnham 2005).

Lärarna reflekterar mycket i sitt arbete och jag kan tänka mig att man under tid utvecklar förväntningar på olika situationer som överensstämmer med utfallet. I Facetteorin utgår man från ett liknande resonemang. Om de förväntningar jag har på en viss faktor i arbetet överensstämmer med hur det blir upplever jag arbetstillfredsställelse (Kaufmann & Kaufmann, 2005). Furnham (2005) lyfter fram kritik mot teorin att den bygger på teorier om att tänkandet är rationellt och han menar att tänkandet är mer komplicerat än så.

Lärarna har höga krav på sig i sin arbetssituation och det menar man i Karaseks modell kan vara negativt eller positivt beroende på vilken egenkontroll man upplever. Egenkontrollen är ganska hög för lärarna, även om det fanns områden som var klart inskränkta som när det gällde arbetsfördelningen. Om det råder en obalans mellan arbetskrav och egenkontroll menar

man enligt modellen att ett grundläggande socialt stöd kan fungera som en buffert. Lärarna fick stöd och bekräftelse från ledning, kollegor och föräldrar. Jag har inte undersökt enligt Karaseks modells parametrar utan jag bara ponerar att det borde vara ett yrke som går inom det de nämner som positivt: höga arbetskrav och hög egenkontroll med socialt stöd. Ett yrke man menar bidrar till god hälsa (Hansen & Orban, red, 2002).

Enligt modellen som redovisas av Åteg, Hedlund och Pontén (2004) har man gjort en särskild kategori för faktorer man anser ger arbetstillfredsställelse. Faktorerna är att vara eftertraktad, uppleva erkänsla, resultat, stimulans och status. Resultatet anser jag visar på att lärarna upplever alla fem faktorerna tillfredsställande.

6.6. Sammanfattning av resultat

Resultatet visar att det först och främst är undervisningen i sig som ger tillfredsställelse, men även att stöd och bekräftelse från såväl ledning, kollegor och föräldrar är viktiga faktorer. De faktorerna är intimt sammanknutna med undervisningen. För att utveckla undervisningen diskuterar lärarna med kollegorna och rektorn. De reflekterar över vad som händer, hur man kan förstå det och hur man kan förändra undervisningen för att ge eleverna möjlighet att nå nya mål.

7. Diskussion

I det här avsnittet diskuteras först metoder som använts i undersökningen och eventuella brister i förfarandet. Sedan redovisas och diskuteras vad som framkommit i resultatet. Avslutningsvis presenteras frågor som väckts av resultatet och de utgör även mina förslag till vidare forskning.

7.1. Diskussion av arbetet

Varför ser vi det vi ser? Merriam (1994) menar att det vi uppfattar beror på våra erfarenheter och vår syn på världen. Forskarens bakgrund kommer att påverka forskningsprocessen. Hon beskriver det som att ”Man börjar tänka på ett sätt som liknar andras synsätt inom ämnesområdet och man börjar betrakta verkligheten genom ämnets glasögon” (s 66). Det finns alltså en risk att vi genom erfarenheter och studier av tidigare forskning anammar tidigare forskares retorik och sätt att se på ämnet som vi avser att studera.

Mina förkunskaper, om hur verksamheter elever med autism fungerar har uppenbarligen varit till stor hjälp och det har varit min utgångspunkt vid undersökningens början. Utan min förkunskap tror jag inte att jag hade kunnat se förbi klassrumssituationen som möter besökaren innanför dörren. Där är elevernas annorlunda beteende ofta det mest påtagliga. Steget till att kunna se lärarnas situation var alltså inte så stort för mig. Risker var dock att jag, på grund av min förförståelse, tog saker för givet som borde analyserats och problematiserats ytterligare. Under analysförfarandet, som pågick från det att jag trädde in i lärarnas vardag till det att rapporten var avslutad, fick jag hela tiden arbeta aktivt på att vara kritisk till min analys och mina

slutsatser. Det är svårt att avgöra hur min förförståelse har påverkat studien men min uppfattning är att det överväger till det positiva.

Med ämnet arbetspsykologi var det annorlunda. Mina kunskaper inom området var minimala och mycket tid gick åt för att skaffa mig överblick och förståelse för området. Arbetspsykologin gav mig större förståelse för hur organisatoriska beslut påverkade processer i klassrummet. Jag går in närmare på detta nedan.

Det är min avsikt att redovisa undersökningsprocessen på ett så transparent sätt att läsaren själv kan avgöra resultatens tillförlitlighet. Valet att använda intervjuer som metod visade sig vara bra för att samla empiri men att leva upp till Steinar Kvales begrepp om hantverksskicklighet (Kvale, 2007) kräver övning, säger min nyvunna erfarenhet. Att formulera intervjufrågor som skulle ge svar på forskningsfrågan var svårt. Det gav inga uttömmande svar att ställa frågan: Vilka faktorer ger arbetstillfredsställelse? Svaren var övergripande och abstrakta. När jag istället bad lärarna beskriva *situationer* i arbetet då de upplevt tillfredsställelse (se bilaga B) fick jag mer konkreta svar som kunde analyseras.

En brist är att undersökningsgruppen var liten. Urvalskriterierna för undersökningsgruppen gjorde att utbudet av respondenter blev begränsat, då elevgruppen är liten och därmed lärarna få. Resultaten är inte generaliserbara på alla lärare, eller ens på alla lärare som arbetar med elever med autism och utvecklingsstörning. Det var inte heller meningen att hitta generaliserbara faktorer, utan att undersöka om det gick att hitta faktorer över huvudtaget. För de tre lärarna var det generellt på ett visst sätt (som resultaten visar) och det kan vara generellt gällande även för andra lärare. Det är upp till varje läsare att själv bedöma om och hur de kan tillämpa resultaten i egna syften.

7.2. Diskussion av resultat

Syftet med undersökningen var att ta reda på vad som kan ge lärare som arbetar med elever med autism och utvecklingsstörning, arbetstillfredsställelse. Jag föreställde mig att elevernas annorlunda sätt att tänka och de stora krav detta ställer på läraren och dennes undervisning skulle framträda som en viktig faktor för arbetstillfredsställelsen. Men det visar sig att lärarnas möjlighet att lära sig av sin undervisning spelar större roll. När detta jämfördes med teorierna visade det sig att det inte bara gäller för de här tre lärarna utan är mer generellt gällande för lärare som vill lära sig och utvecklas i sitt yrke. Man kan ändå inte bortse från att den komplicerade lärandesituation som lärarna ställdes inför varje dag kan spela en nyckelroll fast jag inte har kunnat hitta belägg för det. Jag återkommer till det resonemanget senare i diskussionen.

Rektorn har en avgörande roll för att lärarna ska känna arbetstillfredsställelse. Lärarna har stor tillit till rektorns sätt att leda verksamheten och de upplever det som viktigt för tillfredsställelsen att de har hennes stöd och får bekräftelse därifrån. Det överensstämmer med Hertzbergs teori (Furnham 2005; Kaufmann & Kaufmann, 2005), Karaseks modell (Hansen & Orban, red, 2002) och Åteg, Hedlund och Ponténs modell (2004) om att stöd från ledningen är en viktig faktor för att arbetstagare ska uppleva tillfredsställelse på arbetet. Alla lärarna nämnde att orsaken till att arbetet fungerar så bra är att rektorn själv har många års erfarenhet av att arbeta med elever som har autism och utvecklingsstörning. Rektorns erfarenhet gör att

hon vet hur lärarnas vardag ser ut och att hon förstår vilka slags svårigheter de står inför i verksamheten.

Måste chefen ha praktisk erfarenhet av den verksamhet man leder? Vid en första anblick pekar resultatet mot att det är en klar fördel när så är fallet. Det tycks skänka legitimitet och tillit till ledningen. Jag antar att det går fortare för en rektor att förstå vad verksamheten kräver med den specifika erfarenheten i bagaget. Men om vi vänder på frågan: Kan rektorn vara en bra chef för en verksamhet för elever med autism utan att själv ha denna erfarenhet? Jag kan tänka mig det. Kanske hänger det mer på vilken inlevelseförmåga och empati som chefen har. Ett illustrerande exempel är när lärarna kom med pedagogiska problem till sin rektor. De resonerade runt problemet och istället för bli serverade ett färdigt svar ställde rektorn i sin tur frågor runt problemet till lärarna som de tog med sig tillbaka till klassrummet och reflekterade runt när de såg på sin verksamhet.

Ett fungerande samarbete i arbetslaget är en viktig faktor för lärarnas upplevelse av arbetstillfredsställelse. Lärarna beskriver att det gemensamma utforskandet är lustfyllt och stimulerande. De diskuterar och löser situationer tillsammans, exempelvis efter att en elev haft ett utbrott eller när lärarna funderar på hur en undervisningssituation kan förbättras. Det är den kreativa och undersökande processen i undervisningen som lärarna upplever som lustfylld. I en pedagogisk verksamhet med elever med autism och utvecklingsstörning ställs undervisningen ofta på sin spets. Dagarna bjuder på komplicerade situationer där det inte går som lärarna tänker sig. Jag upplever att lärarna visar stor förmåga till samarbete och empati när de försöker förstå varför en elev reagerar på ett visst sätt.

Lärarna är arbetsledare för elevassistenterna i arbetslaget och de tycker oftast det är en stimulerande uppgift. Men mycket tid går även åt till att organisera personalen i klassrummet. De ansvarar för att fördela arbetsuppgifter så eleverna får de resurser de behöver samt att personalen får ut sina raster. Eftersom elevassistenterna endast har en timma till gemensam planering av verksamheten måste de passa på att ta diskussioner, såväl personaltekniska som pedagogiska, i klassrummet bland eleverna. Lärarna tycker att personalplaneringen tar för mycket tid från undervisningen, men de ser inte hur det skulle kunna lösas på annat sätt.

Deras situation liknar den som Andy Hargreaves (1998) påtalar när han beskriver hur lärarrollen blir mer komplex när vi går från det moderna samhället till det postmoderna där lärarna delvis får andra roller än den rent undervisande. I min undersökning ser jag att lärarna utöver att undervisa även fungerar som arbetsledare för elevassistenterna. Det är positivt att lärarna får direkt respons och bekräftelse av sina kollegor i klassrummet. Det stimulerar reflektioner kring undervisningen och elevens lärande och, som Lendahls och Runesson (red, 1996) menar, gör att läraren får möjlighet att lära sig själv och utveckla sin undervisning. Men jag ifrågasätter om tid ska tas från elevernas undervisning till personalorganisation. Bör inte frågor om hur verksamheten organiseras lösas av ledningen på organisationsnivå istället för av lärarna varje dag i klassrummet?

Undervisningen är den viktigaste faktorn till arbetstillfredsställelse. För att uppleva tillfredsställelse i arbetet behöver arbetstagaren möjlighet att utvecklas i yrket (Furnham, 2005; Kaufmann & Kaufmann, 2005; Åteg, Hedlund & Pontén 2004). När lärarna beskriver situationer i undervisningen som ger tillfredsställelse så lyfter de antingen fram situationer där ett mål med undervisningen har uppnåtts, eller särskilt krävande situationer där det inte fungerar som de tänker sig. Lärarna reflekterar över situationen, över elevens beteende och försöker förstå hur eleven uppfattade och förstod undervisningssituationen. Tillsammans i arbetslaget

diskuterar de olika perspektiv på det som hände och ifrågasätter förgivettaganden om undervisningen. Lärare och elevassistenter tar tillsammans fram lösningar för hur undervisningen kan utvecklas även om det är lärarna som har det avgörande ansvaret. Lärarna beskriver utforskandet och de gemensamma kreativa processerna som lustfyllda och mycket meningsfulla för arbetet som lärare. Lendahls och Runesson (red, 1996) kom fram till liknande resultat i sin forskning om lärares lärande; Lärare kan lära sig av, och utvecklas genom den egna undervisningen.

Det finns en utbredd attityd, som jag uppfattar det, att arbetet i sådana här verksamheter enbart är tungt och oattraktivt. Trots att arbetet emellanåt är jobbigt och besvärligt tycker jag att det är intressant att lärarna ser positiva aspekter i när undervisningen ställs på sin spets. När de positiva faktorerna i yrket är kända går det att försöka nyansera och balansera den negativa bilden. Utvecklas lärare mer av att arbeta i utmanande och påfrestande undervisningssituationer? Det är svårt att svara på. Till att börja med: Hur mäter man svårighetsgrad på en utmaning? Den utmaning som är lagom för en lärare, passar inte den andre. Jag tänker mig att tillfredsställelsen för lärarna är beroende av hur de ser på lärande och hur de bedriver sin undervisning. Avgörande är om läraren hittar rätt utmaning för sig själv.

Lärarna upplever det som stimulerande att diskutera detaljer i undervisningen med sina kollegor och det är något att ta fasta på. Det pågår förmodligen diskussioner i klassrummen om hur eleverna upplever undervisningen. Men hur många lärare har tid att reflektera någon längre stund utan att hoppa direkt till en lösning på det de upplever som problem? Vågar de lita på att det är värt tiden det tar, och att diskussionerna med kollegorna kommer att ge bekräftelse och vara utvecklande? Det verkar finnas behov av forum för diskussioner i vardagen. Möjligheterna ökar då till att både lärarna och undervisningen utvecklas.

Jag ser att resultatet bör kunna användas som utgångspunkt för utvecklingsområden inom den verksamhet jag arbetar i. Till exempel genom att organisera fortbildning och kompetensutveckling utifrån från lärarnas egen undervisning. Det kan skapa utrymme för lärarna att få reflektera runt sin undervisning tillsammans med kollegor och borde kunna öka möjligheterna för dem att uppleva att de lär sig och utvecklas i sitt arbete. Som jag nämnde i inledningen så är detta kanske ett normativt förfarande. Eftersom alla lär sig på olika sätt är det naturligtvis inte så att *alla* lär sig genom att börja reflektera runt sin undervisning bara för att fokus läggs där. Jag tror att vi kommer en bra bit på väg om till exempel lärare ges möjlighet att komma på hur de kan lära sig av sin undervisning. Fortbildning och kompetensutveckling kräver ett genomtänkt förfarande och ett långsiktigt perspektiv för att kunna leda till utveckling. Men, jag tror att det finns många lärare som skulle lyftas och njuta mer av fler aspekter i sitt yrke om de fick kompetensutveckling som var direkt kopplad till sin egen undervisning.

7.3. Fortsatt forskning

Merriam (1994) menar att frågor som uppstår under en forskningsprocess är mycket nyttiga för fortsatt forskning och min analys av undersökningen har genererat nya frågeställningar. Det framkom i resultatet att det var problematiskt med arbetsorganisationen runt lärare och elevassistenter i den undersökta verksamheten. Finns det bättre sätt att organisera personalen i klassrummet? Kan en annan organisation skapa mer gemensam reflektionstid för personalen? Går det att organisera verksamheten så att personalens diskussioner tar mindre tid från elevernas undervisning?

Elevassistenterna hade endast i ett fåtal fall pedagogisk utbildning. Jag säger inget om deras arbete eftersom jag inte undersökt det. Jag utgår från att de gör ett bra arbete, har livserfarenheter, personlig lämplighet och kompetens för yrket. Elevassistenterna är med eleverna hela dagarna. Jag antar att de känner barnen minst lika bra som lärarna och har möjlighet att påverka elevernas lärandesituation mer än lärarna. Det vore ändå intressant att titta på hur det påverkar verksamheter med elever med svåra funktionsnedsättningar att merparten av personalen inte har pedagogisk utbildning?

Lärarna reflekterade mycket över undervisningen och hur eleverna uppfattade den. De situationer som engagerade dem mest var komplicerade lärandesituationer. Kanske är det själva utmaningen i undervisningssituationen som har störst betydelse för upplevelsen av engagemang och tillfredsställelse.

8. Referenslista

- Asp Onsjö, Lisa (2006). *Åtgärdsprogram – document eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 248). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Furnham, Adrian (2005). *The psychology of behavior at work. The individual in the organization*. Cornwall: MPG Books Ltd.
- Gillberg, Christopher & Peeters, Theo (2002). *Autism. Medicinska och pedagogiska aspekter*. Stockholm: Cura.
- Hargreaves, Andy (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansen, Lars H. & Orban, Pal. (red) (2002). *Arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmström, Mona (red) (2004). *En främmande värld. Om lärande och autism*. Lund: Studentlitteratur.
- Holstein, James A. & Gubrium, Jaber F. (1995). *The active interview*. (Quality research methods, volume 37). Thousand Oaks: Sage publications, Inc.
- Kaufmann, Geir & Kaufmann, Astrid (2005). *Psykologi i organisation och ledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Kolsberg-Erzell, Karin (1974). *Lärares upplevelse av arbetstillfredsställelse och trivsel i läraryrket. Konstruktion, utprovning och revidering av ett mätinstrument*. (KULT-Ä-projektet, rapport nr 3). Linköping: Lärarhögskolan.
- Kvale, Steinar (2007). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls, Birgit & Runesson, Ulla (red) (1996). *Vägar till lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Alla (2006). *Jag trivs här, tror jag. Vad är viktigt för motivationen och arbetstillfredsställelsen för anställda inom äldreomsorgen*. (Folkhälsovetenskapligt examensarbete, 10 poäng) Malmö: Högskolan, Hälsa och Samhälle, enheten för folkhälsovetenskap.
- Lpo 94 (1994/98). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Merriam, Sharan B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (1991). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2003). Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning. Selander, Staffan (red), *Kobran, nallen och majjen*. (s 71-89). (Forskning i fokus, nr 12). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Vetenskapsrådet (2002). *CODEX – forskarens etik*. Elektronisk resurs: www.codex.vr.se/oversikter/etik/etik Hämtat 20081001.
- Wermäng, Annelie (2006). Arbetsmotivation och arbetsglädje efter 40. (Studie- och yrkesvägledarexamen, 10 poäng) Malmö: Högskolan, Lärarutbildningen, studie- och yrkesvägledarprogrammet.
- Wing, Lorna (1998). Autismspektrum. Handbok för föräldrar och professionella. Stockholm: Cura.
- Åteg, Mattias, Hedlund, Ann & Pontén, Bengt (2004). Attraktivt arbete. Vetenskaplig tidskrift från arbetslivsinstitutet 2004:1. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Bilaga A – Information till lärare

Till de personer som arbetar i klass _____ på _____

Jag heter Paula Weldeborn och går en kurs på Göteborgs universitet som heter ”examensarbete med utvecklingsinriktning”. Inom ramen för kursen gör jag en undersökning om vad som kan ge lärare, som arbetar med elever med autism och utvecklingsstörning, arbetstillfredsställelse som bygger på intervjuer med lärare. Intervjuerna kompletteras med observationer i klassrummen innan för att ha mer information att relatera till i intervjun med läraren.

Under **observationen**, som blir ett par timmar en förmiddag, kommer jag i första hand observera lärarens situation. Jag för anteckningar som jag använder under den följande intervjun och senare när jag analyserar intervjun. Jag kommer **inte** att spela in på kassettband eller videofilma under observationen. Jag kommer inte heller att ta upp någon information angående eleverna och jag lyder under samma tystnadsplikt som övriga personer i klassrummet.

Jag är förskollärare och arbetar i en verksamhet för elever med autism. Om det är något särskilt ni vill att jag ska ta hänsyn till under tiden i klassrummet så säg till innan. Jag är mycket tacksam att jag får komma till er och utföra undersökningen och min tanke är att försöka minimera min påverkan på elevernas dag så den kan fortsätta så vanligt som är möjligt för den enskilde eleven.

Till läraren som blir intervjuad:

Intervjun kommer att bandas och det är bara jag och eventuellt min handledare som kommer att lyssna på den. Allt material kodas och inga namn på vare sig lärare eller skolor kommer att publiceras. Banden kommer förstöras efter undersökningen redovisats.

Du kan när som helst under intervjun välja att avbryta intervjun.

Med vänliga hälsningar Paula Weldeborn

Bilaga B - Intervjuguide

Tematiska frågor

Syfte och frågeställning:

Vilka faktorer kan ge lärare, som arbetar med elever som har autism och utvecklingsstörning, arbetstillfredsställelse?

- Upplever du att du får stöd av:

Kommunen – Vilken form? Engagemang? Intresse? Uppmuntran? Respons? Påverkar de resultatet av verksamheten? Kan du påverka på den nivån?

Arbetsledaren/rektorn – Vilken form? Engagemang? Intresse? Uppmuntran? Respons? Påverkar de resultatet av verksamheten? Kan du påverka på den nivån?

Kollegorna – Vilken form? Hur påverkas du av kollegorna? Engagemang? Intresse? Uppmuntran? Respons? Hur påverkar kollegorna vad du i fråga tycker om hur du lyckas i ditt jobb och hur arbetet lyckas generellt? Kan du påverka på den nivån?

- Specifika arbetsuppgifter/situationer

Hur påverkar dem personen? – Vilken form? Att prestera det bästa? Gjort något meningsfullt? Direkt entusiasm?

Hur påverkar dem din övergripande känsla av arbetstillfredsställelse? Är mängden/omfattningen lagom? Kan du leva upp till förväntningarna på dig själv?

- Hur ser du på möjligheter till utveckling/avancemang

Framtiden för verksamheten?

Framtiden för dig själv i verksamheten? Funderar du på att göra något annat och är det något som har med verksamheten att göra?

- Hur ser du på den fysiska arbetsplatsen:

Påverkar miljön, lokaler och materialet det jobb du gör? Påverkar det hur du gör jobbet? Påverkar det den övergripande synen på arbetstillfredsställelse?

Dynamiska frågor

Inledning:

Hur ser din utbildning ut?

När var du färdig med din utbildning?

Hur länge har du arbetat här?

Vad har du arbetat med tidigare?

Hur skiljer sig detta från det du arbetat med tidigare?

Mitt:

- Ev. lägga in något från observationen.

Berätta om en situation du upplevt på arbetet som fått dig att må riktigt bra.

Ge exempel på en situation som gjort dig engagerad.

Varifrån får du bekräftelse och uppmuntran?

Avslutning:

Vad skulle öka din känsla av tillfredsställelse i arbetet?

Hur ser du på din roll i verksamheten i framtiden?

Har du funderat på att göra något annat?

Vill du tillägga något om arbetstillfredsställelse?