ETT NEDSLAG I LÄRARES YRKESVARDAG

– EN AKTIONSFORSKNINGSSTUDIE OM LÄRARES ARBETSVILLKOR

Avancerad nivå

Pedagogiskt arbete

Katarina Eliasson

2018-PEDARB-MO2

HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Masterprogrammet i pedagogiskt arbete, Borås Högskola

Svensk titel: Ett nedslag i lärares yrkesvardag –En aktionsforskning om lärares arbetsvillkor

Engelsk titel: An insight in the teacher´s profession – An action research study about the teacher´s work conditions

Utgivningsår: 2018

Författare: Katarina Eliasson

Handledare: Lill Langelotz

Examinator: Anita Norlund

Nyckelord: Aktionsforskning, ramfaktorteori, arbetstid, tid, ramar

---

Sammanfattning

Syfte

Syftet med den här studien var att undersöka hur inre och yttre ramar, som tid, lagar och förordningar kring några lärares arbete påverkar deras arbetsvillkor.

Forskningsfråga:

- Vilka ramar möjliggör alternativt försvårar för lärarna?

Metodologiska utgångspunkter och teoretiskt ramverk

Studien är placerad inom pedagogisk kritisk aktionsforskning. Den är emancipatorisk och utgår från en hermeneutisk konstruktiv kunskapsteori, vilket kortfattat innebär att kunskapsbildningen utgår från ett intresse sprunget ur den pedagogiska praktiken. Genom systematisk reflektion får man en rationell förståelse för praktiken som studeras. De kunskapskonstituerande intressena kan bidra till en kognitiv handling.

Aktionsforskningens data som insamlats har analyserats med hjälp av ramfaktorteorin. Ramfaktorteorin kan förklara sambandet mellan hur externa ramar eller med andra ord de yttre förutsättningarna för verksamheten påverkar undervisningsprocesser och förståelsen av desamma.

Resultat

Resultatet visar att det är flera ramar som påverkar lärarnas arbetsvillkor. Ramarna som ger lärarna möjligheter är exempelvis: avsatt tid för samplanering och gemensam reflektion och uttalade ramar för möten. Andra ramar som försvårar är: vissa ekonomiska budgetramar som inte utökats i samma takt som exempelvis timplanen, fysiska ramar som uppkoppling, kopieringstrassel som försvårar för lärarna och tar deras tid. Inre ramar kan också försvåra som att inte alla tar sin lagstadgade rast. Även den juridiska ramen, tillsynsplikten, kan i vissa fall begränsa lärarna.

Abstract

Purpose

The purpose of the study was to investigate how inner and outer frames, as time, laws and regulations about some teachers´ work affect their working conditions.

Research question:

- Which frames enable alternatively make it difficult for teachers?

Methodological starting points and theoretical framework

The study is placed within educational critical action research. It is emancipatory and it is based on a hermeneutic constructive knowledge theory, which briefly means that knowledge is created because there is an interest. Systematic reflection gives a rational understanding of the practice that is studied. The constituent interests of the knowledge can contribute a cognitive act.

Action research has been analyzed using frame factor theory. The frame factor can explain the connection between the teaching framework's impact on teaching processes and the understanding of the same.

Results

The results shows that there are several frameworks that affect teachers' working conditions. The frameworks that provide the teachers with opportunities include: set time for co-planning and common reflection and stated framework for meetings. Other frameworks that are difficult are: some financial budget frameworks that have not been expanded at the same rate as the timetable, physical frames like connectivity, copying strain that make complicates for the teachers and take their time. Internal frameworks may also complicate if everyone does not take their statutory break. Even the legal framework, supervisory duty, may in some cases limit the teachers.

Innehållsförteckning

Inledning 5

Områdets relevans 6

Syfte 7

Bakgrund – litteraturgenomgång, policydokument och tidigare forskning 7

Lärares arbetsvillkor vad gäller arbetstid och innehåll 8

Lärares arbetsvillkor - uppdraget 11

Lärares arbetsvillkor i förhållande till skolutveckling och kompetensutveckling 12

Lärares arbetsvillkor kontra kvalitet i skola 13

Lärares arbetsvillkor med avseende på reflektion 16

Metodologiska utgångspunkter och teoretiskt ramverk 19

Aktionsforskning 19

Ramfaktorteori 21

Metod 23

Deltagare i studien 25

Genomförande 25

Dokumentation 26

Studien steg för steg 26

Etiska principer 27

Validitet och tillförlitlighet 28

Analys 28

Analysarbetet 29

Resultat i aktionsforskningsstudien 30

Resultat från lärarnas dokumentation 30

Resultat från reflektionssamtal 34

Samtal 1, del 1, ”Hur tror lärarna att det är”. 34

Del 2 av samtal 1, ”Så här ser det ut” 36

Del 3 av samtal 1, ”Hur vill ni ha det” 37

Resultat från reflektionsseminarium ht 16, samtal 2 38

Delresultat och skeenden 38

Resultatanalys 41

Diskussion 44

Metoddiskussion 44

Resultatdiskussion 46

Avslutande diskussion 47

Inledning

Vad det är som påverkar lärares arbetsvillkor är något som jag är nyfiken på. Några svar kommer att levereras här i den här uppsatsen.

Vad har lärare för arbetsvillkor? Det kan tyckas självklart att lärare arbetar efter det arbetstidsavtal som gäller på den skola där de arbetar och att de sysslar med undervisning. Om det hade varit så lätt att förklara lärares arbete hade den här aktionsforskningsstudien aldrig kommit till.

Som utbildad 1-7-lärare i matematik och NO-ämnen sedan 24 år tillbaka, har jag stor erfarenhet av vad som ingår i lärares arbetsvillkor. Min erfarenhet säger också att det inte går att förutse helt i förväg hur arbetsåret kommer att bli. Vad är det då som påverkar arbetsvillkoren för lärare? Varför kan det bli så olika?

Den här aktionsforskningsstudien är ett försök att få syn på vilka ramar som möjliggör och vilka som försvårar för lärare. Vad är det som bestämmer villkoren för lärarnas arbete? Med lärares arbetsvillkor menas här, innehållet i lärarens arbetsuppgifter, det som är lärarens uppgifter och hur uppgifterna fördelas, men också det som läraren måste förhålla sig till i sitt dagliga arbete såsom skollag, läroplan och arbetstidsavtal.

Vad som det avsätts tid till är olika för olika lärare visar studien. Lärarna[1] i den här studien fick fram en målbild av hur de vill arbeta och vad de önskar skulle finnas i en lärartjänst och vilka arbetsvillkor de skulle vilja ha. I Skollagen och läroplanen står det att undervisningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Skollag 2010:800, lgr 11). För att kunna uppfylla det behöver det finnas tid avsatt till kompetensutveckling med vetenskap som grund, men också tid för lärare att prata med varandra, auskultera hos varandra och ge varandra konstruktiv kritik. Lärare kan tillsammans sätta ord på den tysta kunskapen genom att reflektera tillsammans och på så sätt utvecklas och lära av varandra skriver Lejeune (2011).

Aktuell forskning visar att den svenska skolan inte är särskilt likvärdig och heller inte alltid håller hög kvalitet. Det framgår i bland annat följande studier: Böhlmark och Holmlund (2011), von Grönqvist & Greiff (2010), Persson (2015) och Auer & Sandqvist (2012). Samtliga framhåller också att det är viktigt att använda lärarkompetensen på rätt sätt. Lärarna ses som nyckeln till främjandet av skolutveckling. En av förutsättningarna för att bedriva skolutveckling är tid för rätt saker (Tyrén, 2013). Min erfarenhet är att de allra flesta lärare strävar efter att utvecklas och bli bättre och på det sättet verkar för skolutveckling och likvärdighet, men att förutsättningarna varierar stort.

En av lärares förutsättningar, arbetsvillkor och deras ram för arbetet, är möjligheten att ha planeringstid och omfattningen av densamma. Med planeringstid menas här: möjligheten att

[1] Mitt eget arbetslag bestående av 12 individer.

planera sin undervisning, utvärdera den, reflektera över den enskilt och kollegialt samt läsa vetenskapliga rapporter och med allt detta inräknat utveckla sin undervisning.

Områdets relevans

Skolan är föremål för en mängd politiska förslag såväl lokalt som nationellt och debatteras flitigt i media och vid köksbord. Det är med andra ord ett högt prioriterat ämne i Sverige. Många lösningar föreslås, men det är inte alltid som de är förankrade vetenskapligt. Flera av förslagen som kommer till för att försöka att lösa ”problemet svensk skola” är nog välmenande, men resonemang förs på teoretisk nivå och det saknas studier för hur förslagen ska omsättas i praktiken. Att lärare behöver tid och kompetensutveckling för att lyckas kan tyckas självklart, men så blir inte alltid fallet i praktiken, vilket följande exempel visar.

Inför läsårsstart hösten 2013 fick alla elever i årskurs 1-3 utökad tid för matematik-undervisning efter ett riksdagsbeslut grundat på propositionen 2012/13:64 *Utökad undervisningstid i matematik.* Staten gav då Sveriges 290 kommuner en kommunalekonomisk utjämning på 500 miljoner per år för de ökade kostnaderna. Detta var ett beslut som var vetenskapligt förankrat med studier av bland annat P-O Bentley (2012). Alla kommuner fördelade inte ut pengarna till skolorna och till matematikundervisningen. Istället ökade rektorerna lärarnas undervisningstid eller så drog de in på halvklasstimmar för eleverna, för att kunna hålla budget. Lärarna fick alltså fler lektioner att genomföra, men mindre tid för att utföra arbetet (Eliasson, 2015). Intentionerna var goda och beslutet var vetenskapligt förankrat, men ramarna för att detta skulle verkställas var oförändrade. Rektorer och lärare fick därmed inte handlingsutrymme att göra sitt bästa.

Att undersöka vilka ramar som styr skolan och lärarnas arbetsvillkor och vad som görs inom ramarna har hög relevans. Det behövs en samlad förståelse för att den svenska skolan ska bli ännu bättre. Helst ska politiker/huvudmän, skolledning och lärare ha en samstämmig bild av vad som påverkar skolan för att veta vad som behövs för att utveckla skolan. Den här studien är således relevant och den tar avstamp i tidigare forskning likväl i frågor som uppstått i praktiken. Den ’zoomar in’ (Nicolini, 2013) en praktik och ger några specifika svar som (troligen) också är generaliserbara i fler pedagogiska praktiker.

Syfte

Syftet med den här studien är att undersöka hur inre och yttre ramar, som tid, lagar och förordningar kring några lärares arbete påverkar deras arbetsvillkor.

Forskningsfråga:

- På vilket sätt möjliggör alternativt försvårar ramar för lärarna?

Frågeställningar under arbetet med studien:

- Hur ser en vanlig arbetsvecka innehållsmässigt ut för tio lärare som undervisar på mellanstadiet på en skola i Sverige i mars 2016 och i september 2016?
- Hur påverkas lärarnas arbetsvillkor i studien av de ramar som finns?

Arbetslaget som deltog i aktionsforskningsstudien hade uttryckt ett behov av förändring och hade också en vilja att förändra. Att tillgodose behovet av förändring av arbetsvillkoren blev ett indirekt syfte för det deltagande arbetslaget men däremot ett inte helt uttalat syfte i studien.

Bakgrund – litteraturgenomgång, policydokument och tidigare forskning

I detta avsnitt beskrivs först hur underlaget till litteraturgenomgången har tagits fram. Därefter följer en kortfattad överblick av kunskapsläget i nationell och internationell forskning i ämnen som rör lärares arbetsvillkor som lärares arbetstid och uppdrag, skolutveckling, lärares kompetensutveckling, kvalitet i undervisning och likvärdighet i skola och undervisning. Även reflektionens betydelse för kvalitet berörs. Läroplanen för grundskolan 2011 (Lgr11) ges också en inblick i. Detta för att ge en bild av lärares arbetsvillkor, lärarnas inre och yttre ramar som de förhåller sig till.

Artiklar, avhandlingar och rapporter togs fram med hjälp av sökmotorerna Google, Google Scholar, Summon och ERIC. I dem har sökorden ”lärares arbetstid”, ”kvalitet i skola/undervisning”, ”likvärdig skola/undervisning”, ”reflektion i skola”, ”ramfaktorteori” och ”aktionsforskning” bland annat skrivits in i sökfältet. Av de i sökmotorerna föreslagna publikationerna gjordes en översiktlig genomgång och en del av dem lästes mer ingående för vidare analys. Även rapporternas referenslistor undersöktes för att hitta fler uppslag på forskning. Det finns mycket skrivet om till exempel likvärdig skola, reflektion i skolan och lärares arbetstid, men det är inte alltid att de har sakgranskats genom peer review. Speciellt inte de studier som handlade om lärares arbetstid. De studierna var i flera fall examensarbeten och kandidatuppsatser och har inte värderats som tillräckligt vetenskapliga och har därför inte kommit med i denna litteraturgenomgång. Skolverksrapporterna som är med i litteraturgenomgången har inte genomgått sakkunnig granskning, men får ändå vara med

eftersom många skolbeslut som riksdagen tar grundas på dessa rapporter. De skrivs också ofta av välrenommerade forskare inom skolans område och får på det sättet en legitimitet.

Lärares arbetsvillkor vad gäller arbetstid och innehåll

Lärares arbetstid är den yttre juridiska ram för tidsresursen som rektorer och lärare ska förhålla sig till (Lindblom 2016). I den här yttre juridiska ramen ingår ytterligare ramar som till exempel ramen Kompetensutveckling som beskrivs i kommande avsnitt. Lärarnas arbetstidsram är reglerad i avtal mellan arbetsmarknadens parter. De flesta lärare i Sverige går under avtalet HÖK 12[2] där arbetstiden är reglerad i Allmänna Bestämmelser bilaga M[3]. Under varje läsår finns det 1360 timmar reglerad arbetstid som skall vara fördelade på 194 arbetsdagar (de behöver inte vara jämnt fördelade) under läsåret i minst tre avräknings-perioder. Resterande tid upp till heltidsmåttet ca 1767 timmar per år är förtroendearbetstid, vilket innebär att lärarna själva förfogar över den. En genomsnittlig veckoarbetstid för lärare under terminerna är 45,5 timmar.

I Fredriksson och Meléns rapport (2013) *Lärarnas yrkesvardag* står det att lärares arbetstid är en viktig resurs och att det är avgörande för såväl kvalitet som likvärdighet i skolan hur tiden används. Studien bygger på 3626 dagboksanteckningar som grundskollärare gjort under vårterminen 2012. Syftet med studien var att ge en nationell bild av hur grundskollärares yrkesvardag ser ut. Fredriksson och Melén såg att av en grundskollärares arbetstid går 34 procent till att genomföra undervisning. Studien visade bland annat också att lärarna tycker att för mycket tid går åt till elevvård och möten. När forskarna kommenterar resultatet skriver de:

> Skolverket anser att en grundläggande princip i diskussionen om lärares yrkesvardag och tidsanvändning bör vara att lärare i första hand ska använda tiden till det som gynnar elevers kunskapsutveckling. Att genomföra undervisning är lärares huvuduppgift och en förutsättning för lärande i skolan. För att lärare ska kunna genomföra undervisning av god kvalitet, krävs att de har tid till planering av undervisningen.
>
> (Fredriksson & Melén 2013 s. 9)

Studien visar också att en stor andel av planering av undervisning sker i hemmet och att planeringen i första hand är ett ensamarbete. I snitt planerar en lärare ca 70 min/dag, 52 av de minuterna är ensamplanering och 17 min är gemensam planering. Tio procent av lärarnas totala arbetstid går till omsorg och att skapa ordning. Sex procent av den totala arbetstiden handlar om omsorg och att skapa ordning utanför klassrummet, medan tre procent är omsorg och skapa arbetsro i klassrummet. En heltidsarbetande grundskollärare använder totalt i genomsnitt cirka 40 minuter till kompetensutveckling och reflektion under en dag, vilket är ungefär sex procent av den totala arbetstiden. Studien visar också att 32 procent av lärarna tycker att de använder för lite tid till att själva reflektera kring undervisning och läraruppdrag.

[2] Huvudöverenskommelsen om lön och allmänna anställningsvillkor, framtagen av Sveriges Kommuner och Landsting(SKL) och Lärarnas Samverkansråd(där de båda lärarorganisationerna, Lärarnas Riksförbund och Lärarförbundet ingår).

[3] http://skl.se/download/18.68e4adfe147afac12a46b06d/1409127104675/Bilaga+M+tryckoriginal+121015.pdf

18 procent anser sig använda för lite tid till att reflektera kring undervisning och läraruppdrag tillsammans med kollegor. Rapportskrivarna skriver att huvudmännen ansvarar för att skapa goda förutsättningar för att arbeta med till exempel dokumentation, men något som saknas i rapporten är *hur* detta ska göras. I rapporten diskuteras självklart resultatet och Fredriksson och Melén skriver också att ytterligare studier behövs för att förstå orsaker bakom resultaten, vilket förhoppningsvis den här studien kan visa på. Även om lärarna fördelar sin tid ganska likt, så finns det ändå vissa skillnader vilket Bursjöö (2014) skriver om. Bursjöö konstaterar att läraruppdraget inte är förutsägbart och inte heller upprepningsbart. I sin avhandling framhåller hon lärarnas röst. Lärarna uppger att tid är en bristvara och att de beskriver sig vara kringskurna i sina ambitioner att bedriva god undervisning eftersom de ofta måste prioritera hårt. Samtidigt är det lärarnas uppgift att skapa förutsättningar för eleverna att hantera komplexitet. Bursjöö beskriver läraryrkets utmaningar på följande vis:

> Läraren är – med Heideggers terminologi – inkastad i världen, i ett spänningsfält där effektivitetskrav, evidensrörelse, bildningsideal och olika mer eller mindre realistiska, utopiska eller dystopiska framtidsscenarier utmanar lärarens alla kompetenser.
>
> (Bursjöö, 2014, s.108)

Också Persson (2015) skriver liknande om tid. När han skriver om planeringstid benämner han den som en grundläggande förutsättning för att kunna utföra ett gott pedagogiskt arbete i grundskolan och att planeringstid kan vara en indikator på likvärdighet i förskolan. Mätningar av kvaliteten måste göras mer valid, och ett sätt är att kombinera forskares mätningar med de professionellas perspektiv. Att det finns underliggande antaganden i system som jobbar med målstyrning tar Rönnberg (2007) upp. Sådana antaganden kan vara att de lokala aktörerna är självreglerande, målinriktade och att resurserna är tillräckliga för att arbeta mot målen. Staten förutsätter att till exempel kommunernas inre arbete i skolorna är fokuserat på rationell måluppfyllelse och att brister kan återställas. Trots detta i individualiseringens tidevarv får inte det totala antalet undervisningstimmar varieras. Eleverna skall få lika mycket undervisning. Rönnberg ser lärarna som nyckeln till att främja skolutveckling. Att de genom diskussioner förbättrar och utvecklar nya metoder av undervisning. Lärarna och den lokala skolan ses som de primära aktörerna för att lösa problemet, men skriver hon, det kan inte tas för givet att de har de nödvändiga och tillräckliga resurserna.

Ytterligare exempel på studier av lärares arbetsvillkor där också aspekten tid är avgörande är bland annat Nordängers (2002)studie, hon hade sett en förändring i skolan och forskade på sin hypotes. Hon såg att lärarrummen numera ofta står tomma och att det skrattas i dem mer sällan. Hon valde därför att studera lärare som har rast/paus, det vill säga mellanrummet mellan lektionerna. I sin studie såg hon att när lektionen är slut fortsätter många lärare att undervisa, de förklarar och tydliggör för elever. De knyter också informella relationer med eleverna. Från en fjärdedel upp till hälften av ”rasten” har generellt förflutit innan läraren kommer ifrån klassrummet. Därefter förflyttar sig lärarna mot personalrummet, och under tiden interagerar de med elever och griper in i oväntade incidenter. Även om lärarna nu är på personalrummet fortsätter de att vara fysiskt och mentalt tillgängliga för eleverna, föräldrar,

kollegor och skolledning. Nordänger beskriver rasterna som en typ av konferenstid. Lärarna jagar information, kollegor, elever, föräldrar och skolledning.

Hur två lärare planerar en kurs i historia har Schiöler (2012) gjort en studie om. I studien har hon tittat på begrepp, perspektiv, planeringsaktivitet med mera. Hon beskriver också hur lärarna arbetat, deras villkor för sitt arbete. Till största delen har de arbetat ensamma. Skälen till det uppges bland annat vara att tid för arbete i ämnesgrupper inte prioriteras av skolledningen. Hon skriver vidare att det skulle vara intressant med en studie som visar hur arbetet organiserats på skolor där merparten är nöjda med hur arbetet sker.

Sundberg, Spante och Stenlund (2011) gjorde en studie på hur implementeringen av interaktiva tavlor gick till på en skola. Ett av deras viktigaste resultat, var att processen att implementera interaktiva tavlor var mycket mer tidskrävande och komplex än vad de trott från början. Det berodde bland annat på att lärarna uppgav att de inte hunnit att till exempel öva för att det varit så mycket annat som måste gå före. Det berodde inte på att de inte var datorvana eller inte kunde så mycket, utan mer på att tiden inte fanns. Forskarna skriver att det är viktigt att tid ges för att öva och lära sig när något nytt ska implementeras. Lärarnas attityd till förändringen var också viktig, men det går inte bara att jobba på attityden utan även förutsättningarna bör ses över innan implementering sker, skriver de.

I Melén och Fredrikssons (2015) rapport är underlaget cirka 3600 tidsdagböcker som lärare skrivit och intervjuer av rektorer och lärare på tio grundskolor. I rapporten står att resultatet ger antydan om att lärare numera får prioritera ner planering av undervisning, reflektioner och kompetensutveckling för att andra nya arbetsuppgifter har tillkommit utan att andra skurits ner eller tagits bort. Där står också att planering av undervisning, reflektion och kompetensutveckling är centrala delar för att skapa kvalitet i undervisningen, och att de också är viktiga delar i lärarprofessionen. Samarbete mellan lärare tar rapporten också upp som en viktig del i förutsättningarna för en god tidsanvändning. Samarbete främjar utbildningens likvärdighet. För att lärarna ska kunna hantera en stor variation av behov och förutsättningar hos elever skriver författarna till rapporten, att tid är en viktig resurs.

> Hur lärarna använder sin tid påverkar både kvalitet och likvärdighet i skolan, men också möjligheterna för skolsystemet att i andra avseenden fungera på ett sätt som ligger i linje med skolans styrdokument.
>
> (Melén & Fredriksson 2015, s. 16).

Gemensamt för alla de nämnda studierna (Melén & Fredriksson, Nordänger, Persson, Rönnberg, Sundberg, Spante & Stenlund och Schiöler) är att de lyfter förutsättningar för lärares arbetsvillkor och att lärares arbetstid innehåller olika delar. Persson (2015) skriver att planeringstid är en grundläggande förutsättning för att lärare ska kunna genomföra pedagogisk verksamhet. Nödvändiga och tillräckliga resurser är också viktigt för skolutveckling (Rönnberg 2007). Resurser måste inte vara pengar. Skolledningen styr vad som blir prioriterat (Schiöler 2012 och Sundberg, Spante och Stenlund 2011). Lärares arbetstid är en av de yttre ramarna för lärarnas arbete och arbetsvillkor.

Lärares arbetsvillkor - uppdraget

Lärarnas huvuduppdrag kommer från staten. Uppdraget beskrivs i Skollagen (SFS 2010:800) och för grundskollärare i Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 11). Det är de yttre juridiska ramar för lärarnas arbetsvillkor som står i dem. I skollagen står det till exempel vem som får bedriva undervisning och lärarnas ansvar;

> ***Vilka som får undervisa i skolväsendet***
> **13 §** Endast den som har legitimation som lärare eller förskollärare och är behörig för viss undervisning får bedriva undervisningen.
>
> ***Barnens och elevernas lärande och personliga utveckling***
> **3 §** Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål.
>
> ***Information om barnets och elevens utveckling***
> **4 §** Eleven och elevens vårdnadshavare och vårdnadshavare för ett barn i förskolan ska fortlöpande informeras om elevens eller barnets utveckling.
>
> (SFS 2010:800)

I skollagen står också antal undervisningstimmar som varje elev har rätt till. Att lärare ska medverka i kvalitetsarbete, arbeta med elevinflytande och mycket mer. Allt detta är juridiska ramar som lärare ska verka i.

I Lgr 11 finns ramarna för arbetet i skolan, det centrala innehållet i undervisningen och kunskapskraven.

> **Läraren ska**
>
> • klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets värdegrund och dess konsekvenser för det personliga handlandet,
>
> • öppet redovisa och diskutera skiljaktiga värderingar, uppfattningar och problem,
>
> • uppmärksamma och i samråd med övrig skolpersonal vidta nödvändiga åtgärder för att förebygga och motverka alla former av diskriminering och kränkande behandling,
>
> • tillsammans med eleverna utveckla regler för arbetet och samvaron i den egna gruppen, och

• samarbeta med hemmen i elevernas fostran och klargöra skolans normer och regler som en grund för arbetet och för samarbete.

(Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, s.8)

Både skollagen och läroplanen ger tydliga yttre ramar om vad som gäller lärarnas uppdrag. Det är sedan organisationen på varje skola som ger förutsättningarna för lärares arbetsvillkor och för att uppdraget ska bli genomfört med god kvalitet. I Skolverksrapporten 391 (2013) står det att det spelar stor roll för kvaliteten hur resurser fördelas, hur de används och omvandlas till kvaliteter i klassrumsarbetet. Ett sätt att nå högre kvalitet i det pedagogiska arbetet i skolan är att arbeta med skolutveckling. Mer om det i nästa avsnitt.

Lärares arbetsvillkor i förhållande till skolutveckling och kompetensutveckling

Olin (2009) beskriver en definition av skolutveckling som implementering av idéer och metoder som påverkar undervisningen i skolan. Begreppet skolutveckling kom på 1950-talet. Här följer en kort historisk tillbakablick för att på så sätt sätta in skolutveckling som en del i lärares arbetsvillkor. Skolutvecklingen i Sverige kan delas in i tre perioder:

1. Skolutveckling genom reformer (50-60-tal), såsom exempelvis genomförandet av enhetsskolan 1962.
2. Skolutveckling genom lokalt ansvar på så sätt att det var lärare som reflekterade (70-90-tal). Det här frångicks eftersom de inte kunde vara säkra på att lärarna gjorde på ”rätt” sätt.
3. Skolutveckling med nationellt uppsatta mål (00- och framåt), men ansvaret att den genomförs och hur ligger på lokalnivå (Olin 2009)

Skolutveckling och kompetensutveckling ska helst gå hand i hand skriver Olin (2009). *Lärares kompetensutveckling* som ingår i lärarnas arbetstid ska i snitt per år vara 104 timmar för de lärare som går under HÖK 12. I HÖK 12 definieras kompetensutveckling som ”insatser som syftar till att utveckla lärares förmåga att skapa goda förutsättningar för elevernas lärande.” (bilaga M, s. 17).

I Skollagen (SFS 2010:800 2 kap. 34§) står det att huvudmannen ska tillse att lärare ges möjligheter till kompetensutveckling. Kompetensutveckling kan vara individuell eller kollektiv. Vikström (2002) beskriver att på 1940-talet var det vanligt förekommande att lärare deltog i forskningsprojekt. Från femtiotalet och framåt tog staten över forskningen och lärarna började deprofessionaliseras. På 60-talet stod staten för fortbildningen och det var ”den rätta” undervisningsmetoden som skulle läras ut. På 70-talet främjades skolutveckling genom att det var arbetslag som fortbildades av regionala fortbildningsnämnder. På 80-talet blev det ännu mer decentraliserat genom lokala utvecklingsarbeten som lärarna fick söka. Nuförtiden är det kommunerna som styr över fortbildningen, kompetensutvecklingen som det numera heter. Vikström (2002) skriver: ”Lärares kompetensutveckling har kommit att handla om bla

elevinflytande, utvärdering, värdegrundsfrågor, miljöfrågor, internationalisering och ämneskunskaper" (s. 4). Under årens gång har fokus flyttats runt.

I Bengtsson, Fredriksson, Mannikoff, Modin & Sjöstrands (2013) analyser står det att systematisk kompetensutveckling under lång tid kan ge varaktig effekt, men då ska den bygga på skolbaserade aktiviteter och klassrumsobservationer med gemensamma reflektioner kring dem, gärna också med en extern expert. Detta tar också Langelotz (2013) upp. Langelotz skriver att både nationell och internationell forskning visar att det är viktigt att lärare kompetensutvecklas kontinuerligt och gärna då kollektivt med gemensam handledning. Samtidigt kan det bli problematiskt skriver hon, då den kollektiva kompetensutvecklingspraktiken riskerar att stigmatisera individens utveckling.

Nordänger (2002) skriver om mellanrummens betydelse för bland annat skolutveckling: "Det kanske är just i denna glädje som utveckling och lärande föds och får näring för att kunna fortsätta existera" (Lärares raster, Innehåll i mellanrum, Nordänger 2002, s.14). Hon skriver också att för att skolutveckling skall ske då behövs både den offentliga och den icke-offentliga sfären och att mycket har gått förlorat genom att lärarna inte har pauser och raster tillsammans. Att lärare har tid för kompetensutveckling är ett arbetsvillkor och en ram, Vad den däremot innehåller och hur den genomförs bestämmer huvudmännen eller rektor, vilket blir ytterligare en ram för arbetet. Att inte ha pauser och raster tillsammans är också en ram för arbetet och villkor för arbetet.

Lärares arbetsvillkor kontra kvalitet i skola

I det här avsnittet behandlas forskning om kvalitet i skola, vilket ger en bakgrund till den kommande analysen av resultatet av studien. Kvalitet tillsammans med likvärdighet är också ramar för lärarnas arbetsvillkor även om de är svåra att få tydligt avskilda. Kvalitet i skola beskrivs i forskning och förordningar bland annat i termer av likvärdighet, att alla elever har rätt till en god likvärdig utbildning, och att sådan utbildning är ett kvalitetsmått. Hur resurserna fördelas och rätt lärarkompetens på rätt plats utgör också kvalitet (Bengtsson, Fredriksson, Mannikoff, Modin & Sjöstrand 2013).

En ram som skolan har är att den ska vara likvärdig. Kvaliteten på undervisningen och skolan som helhet ska vara så hög att målen uppnås.

> Utbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform och inom fritidshemmet oavsett var i landet den anordnas.
>
> (Skollagen 2010:800, 1 kap.§9).

I författningskommentaren till skollagspropositionen står det;

> Begreppet "likvärdig" innebär inte att utbildningen ska vara likformig i betydelsen likadan utan att kvaliteten i verksamheten ska vara så hög att de fastställda målen kan uppnås oavsett var i landet verksamheten bedrivs. Hur verksamheten ska utformas för att nå de fastställda målen kan variera beroende på lokala behov och förutsättningar. Det finns olika vägar att nå de fastställda målen. Hänsyn ska tas till barnens och elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns utrymme för

> anpassningar av undervisningen och organisationen av utbildningen till behoven hos olika barn och elever, så länge de tillförsäkras lika tillgång till likvärdig utbildning.
>
> (prop. 2009/10:165, s. 638)

Den underliggande betydelsen av begreppet likvärdighet är att skapa jämlikhet i livschanser. Trots det differentierar kommunerna inte sina resurser mellan enheter med olika förutsättningar utan det ser ganska lika ut skriver von Greiff (2010). Greiff skriver vidare att det kan bero på att det är en svår politisk utmaning att kommunicera fördelning av resurser med ett större kompensatoriskt inslag. Variationen i likvärdighet mellan kommunerna har ökat markant mellan år 2008-2011. Innan dess var den mer eller mindre konstant. Det är framförallt efter 2007 som kommunskillnaderna tar fart (Auer & Sandqvist 2012). Auer och Sandqvists rapport bygger på resultat från de nationella proven, TIMSS-undersökningar, PISA och betygs statistik. Den visar också på betydande skillnader vad gäller om eleverna är utlandsfödda eller inte och att likvärdigheten i det svenska skolsystemet har försämrats. I den senaste PISA mätningen som redovisades 2016 har Sverige förbättrat sina resultat relativt de andra länderna i matematik och läsförståelse. OECD-genomsnittet har sjunkit. Resultatnivån ligger lägre än vad de gjorde i PISA 2000. När Auer (2016) tittar på samvariationen på resultaten i naturvetenskap och effekten på den socioekonomiska bakgrunden hamnar Sverige i den grupp länder där resultaten i naturvetenskap försämrats och där betydelsen av socioekonomisk bakgrund ökat (Auer 2016).

Ett huvudresultat som Gustafsson och Yang Hansen (2011) presenterar i sin rapport *Förändringar i kommunskillnader…* är att det finns en betydande variation i utvecklingen mellan olika kommuner. En del kommuner påvisar en positiv förändring medan andra har en mindre positiv förändring vad gäller likvärdiga skolor. De har jämfört kommuner av samma typ med varandra. De såg då att storstadskommunerna och deras förortskommuner stod för den del som var positiv vad gäller likvärdigheten. De tittade bland annat på meritvärden och även på elevers olika utbildningsbakgrund. Ett sätt att förklara den positiva utvecklingen inom storstadskommunerna kan vara att titta på förklaringsfaktorer som lärartäthet, lärarkompetens och andra resursfaktorer. Även Andersson, Östh och Malmberg (2010) beskriver att det finns skillnader i likvärdigheten mellan regioner i Sverige. Resultaten skiljer mer i regioner där det finns en stor synlig minoritetspopulation jämfört med de regioner som har en mindre andel minoritetselever. De skriver också hoppfullt att det ännu är möjligt att stoppa segregationen och att den är relativt låg i Sverige i ett internationellt perspektiv. Hur man bryter segregationen ger de inte förslag på.

En vilja och engagemang att ge eleverna en likvärdig utbildning uppger Johansson, Davis och Geijer (2006) att det finns på skolorna. Samtidigt ser de att resultatet av utbildningen är omgivet av motsättningar och bristande klarhet. De har intervjuat rektorer, lärare och elever i år 7-9, och deras undersökning visar att det på skolorna finns många generaliseringar och kategoriseringar av elever. De skriver att de intervjuade inte kopplar ihop effekter som rör inlärningssituationer. Forskarna beskriver också att de sett en ickereflekterande syn på begrepp. Det här skriver de, kan medföra att lärarna utstrålar att de inte bryr sig. I praktiken

verkar fokus ligga på likhet istället för likvärdighet. De har sett att skolan ibland gör problem av individer istället för att hitta lösningar på en strukturell eller organisationsnivå. Huvudmannen för skolan har en ambition att skapa en framgångsrik skola, men ledningen ger intryck av att vara pragmatisk och situationsbaserad. De såg också en ytlighet i värderingar och förhållningssätt.

Några andra som gjort undersökningar med avseende på likvärdighet är Böhlmark och Holmlund (2011). De har tittat bakom den bild som studier av elevers meritvärde ger. De skriver att det redan är belagt i andra studier att det finns allvarliga brister i likvärdigheten och att ett grundläggande jämlikhetsmål för svensk skola är att sådana faktorer som eleven inte själv kan påverka ska spela så liten roll som möjligt för hons möjligheter i skolan. Ett resultat de sett i sin studie är att prestationsskillnader kopplade till vilken skola eleven går i har fördubblats sedan 1990-talet. Familjebakgrundens betydelse har däremot inte ökat. En orsak kan vara att skolans inre arbete har blivit bättre på att utjämna skillnaderna i grundförutsättningarna. De skriver vidare att barn med olika familjebakgrund kan påverkas olika av olika undervisningsmetoder. Det här ger utrymme för satsningar på metoder som främjar likvärdigheten i skolan. I en artikel från 2013 skriver Andersson, Östh och Malmberg att med det fria skolvalet har skillnaderna mellan skolorna ökat. Det var inte det här som var tänkt skulle hända utan istället fanns en förhoppning att resultaten skulle förbättras då staten släppte skolan till kommunerna och privata huvudmän. Skillnaderna har ökat mellan skolor konstaterar de.

Persson (2015) skriver att likvärdig kvalitet är förhållandet mellan struktur och pedagogiska relationer. I grundskolan bedöms likvärdigheten främst utifrån elevernas resultat. Likvärdighet kan också mätas som processkvalitet eller som strukturkvalitet. Han skriver också att likvärdighet bör baseras på en analys av barnets egna villkor och förutsättningar, för att på så sätt kunna använda hens hela potential. Persson belyser vidare två aspekter av kvalitetsbegreppet, processkvaliteter och strukturkvaliteter. Med processkvaliteter menas interaktionen mellan till exempel lärare och elev. Strukturkvalitet handlar om likvärdighetens villkor skriver han.

Hur väl medarbetare och elever lyckas förverkliga skolans uppdrag avgör kvaliteten i en skolas verksamhet skriver Scherp, Scherp och Thelin 2013. Kvalitetsarbete kan vara om man på varje nivå i skolsystemet lär hur man på bästa sätt kan bidra till elevers lärande och utveckling genom förändringar i vardagspraktiken, arbetet med detta behöver ske systematiskt. Fokus ligger på pedagogiska processer för att stärka kvaliteten, skriver de.

Får man bättre kvalitet, bättre resultat om man betalar mer för skolan? Holmlund, McNally och Viarengo (2010) skriver att en generell ökning av skolors budget kan höja elevernas resultat. Vad som ger kvalitetshöjningen kan de däremot inte säga, men att det är en signifikant effekt och att den är konstant positiv kan de med säkerhet säga. Utfallet blir ännu bättre vid skolor där eleverna är ekonomiskt missgynnade. De har tittat på elevers betyg före och efter en generell höjning av budgeten, men inte tittat närmare på vad skolorna förstärkte.

Mindre klasser ger långsiktig effekt skriver Fredriksson, Oosterbeek och Öckert (2012). De har studerat effekterna av klasstorlek i årskurs fyra till sex. De elever som gått i mindre

klasser hade både bättre kognitiva förmågor och icke-kognitiva förmågor vid 13-års ålder. De lyckades också bättre på nationella prov vid 16-års ålder och deras utbildningsnivå och lön som mätts vid 27-42 års ålder var högre. De skriver att löneeffekterna genererar mer intäkter än de direkta kostnaderna för klasstorleksminskningen.

För att mäta kvalitet och sätta upp kriterier för vad som är kvalitet då behöver man enas om samma tolkningsramar för att få en liktydig bild, skriver Tiberg (2007). Hon har inom projektet Skola 2021 undersökt hur olika intressentgrupper inom skolan och i skolans närhet ser på framtiden. Intressant var bland annat att det fanns minst två olika verklighetsuppfattningar som bildade mönster för de olika grupperna. Skolans personal hade en verklighetsuppfattning med ett mer inifrån-perspektiv. Medan näringslivets representanter hade ett utifrån-perspektiv då de besvarade frågorna. Att då kunna enas om vad som är kvalitet i skolan är inte lätt då de pratar om olika saker och har olika bild av vad som är ”verkligheten”.

Sammanfattningsvis gör alla de här studierna om kvalitet i skolan och om likvärdighet klart att det är svårt att enas om vad kvalitet är, detta för att kvalitetsbegreppet är väldigt stort och vitt, men att det är viktigt att diskutera det. Något annat som är problematiskt och som forskarna är eniga om är att den svenska skolan inte är likvärdig och det trots att de yttre juridiska ramarna som skollag och läroplan är lika. I skollagen står att utbildningen inom det svenska skolväsendet ska vara likvärdig, det är inget mål som ska uppnås på sikt, utan den ska vara det. Likvärdig skola är en av ramarna lärarna har när de ska planera och undervisa och ingår därmed i lärares arbetsvillkor.

Lärares arbetsvillkor med avseende på reflektion

Vad som är reflektion och dess betydelse är relevant för den här aktionsforskningsstudiens resultat och metod. Reflektion uppges vara en av komponenterna i lärares praktik och därmed arbetsvillkor (Piro, Andersson och Fredrickson 2015). För att förstå begreppet visar jag på två olika forskare och deras perspektiv om vad reflektion är. Schön (2003) skriver att det i professionell utbildning handlar mycket om att sätta ord på vad man redan vet. Själva vetandet är sammanväxt med handlandet. Det är viktigt att sätta ord på vad man gör, reflektera, skriver han. En annan forskare, Erlandson (2005), för fram stark kritik mot Schön. Han skriver att begreppet reflektion är involverat i en historisk och politisk kontroll och disciplinering av lärarna.

> De perspektiv som innebär att förutsättningarna för praktiken flyttas över till att betraktas som den enskilde lärarens ansvar och slutligen ett ansvar över hennes eget tänkande, medför att lärare lockas till att omkonstituera sig själva som professionella subjekt som med hjälp av intellektuella resurser skall förändra den praktik som situerar dem och som de själva är en del av och som sålunda utgör förutsättningarna för och tillhandahåller de resurser de använder för att tänka

> professionellt. Likheten med baron Münchhausen som lyckas lyfta sig själv i hängslena är slående.
>
> Erlandson, 2005, s.76

Erlandson (2005) poängterar således att det behövs mer än reflektion av lärarna för att kunna ändra i en praktik. Rätt förutsättningar och ramar behövs för att möta upp behov. Också internationell empirisk forskning belyser detta.

I Tanzania skulle kompetensbaserad undervisning bli norm precis som det ”bör” vara enligt Europaparlamentet i Europa[4]. Komba och Mwandanji (2015) gjorde då en studie där 186 gymnasielärare ingick. De tittade bland annat på lektionsplaneringar och hur det reflekterades runt kompetenserna eleverna skulle nå. I 78% av lektionsplaneringarna de tittade på fanns det ingen reflektion runt kvaliteten och kompetensbaserad inlärning. I mindre än 50% av de observerade lektionerna ingick formativa studentbedömningar. Forskarna menar att implementeringen av kompetensbaserad undervisning som den står beskriven i läroplanen inte lyckats i Tanzania och att lärarna behöver utbildning om detta för att höja kvaliteten på undervisningen. Lärarna såg inte behovet av den och de fick inte heller utbildning eller tid till reflektion under implementeringen. Komba och Mwandanji skriver att om nya influenser skall kunna få fäste måste lärarna få utbildning om dessa, det händer inte av sig själv.

Nesmith (2011) skriver att med rätt frågor kan lärarstudenters reflekterande höjas till högre nivåer och därmed kan deras professionella utveckling bli bättre. Det såg även Chant, Heafner och Bennett (2004) när de genomförde ett aktionsforskningsprojekt där de försökte få lärarstudenter att reflektera. Till att börja med hade studenterna svårt att se fördelarna och därmed svårt att genomföra reflektionerna. Projektet sträckte sig över fyra terminer och först i den tredje terminen förstod de flesta fördelarna med att reflektera och efter att projektet var klart berättar studenter att de kommer att fortsätta vara reflekterande praktiker även när de börjar jobba. Forskarna lyfter fram att det är viktigt att studenterna får tillräckligt med tid och support för att lyckas. McIntyre och Dangel (2012) har också genomfört en studie där lärarstudenter var involverade. De har tittat på studenternas digitala portfolios, intervjuat dem, haft portfolioseminarier och samarbetat med studenternas lärare och mentorer. De noterar flera resultat/utfall från sin studie, bland annat skriver de fram vikten av att mentorerna ställer reflekterande frågor och utmanar deras pedagogiska koncept och att studenterna även får

[4] 2.2. Organiseringen av lärandet i skolorna behöver ytterligare förbättras Även om läroplanerna allmänt sett håller på att förändras, räcker inte bara detta. Det kompetensbaserade tillvägagångssättet innebär också att man har färdigheter och attityder för att tillämpa kunskaper på ett lämpligt sätt, och att man utvecklar positiva attityder till vidareutbildning, kritiskt tänkande och kreativitet. Detta utgör en verklig utmaning för organiseringen av lärandet och vilar huvudsakligen på lärarnas och skolledningens förmåga. Det kräver också att ett mer uttryckligt ansvar för att förbereda eleverna för vidareutbildning ingår i skolornas uppdrag. (Utdrag ur MEDDELANDE FRÅN KOMMISSIONEN TILL EUROPAPARLAMENTET, RÅDET, EUROPEISKA EKONOMISKA OCH SOCIALA KOMMITTÉN SAMT REGIONKOMMITTÉN Kärnkompetenser för en värld i förändring, ”Utbildning 2010”). Bryssel den 25.11.2009 KOM(2009)640 slutlig http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com(2009)0640_/com_com(2009)0640_sv.pdf (Google 2018-02-05, 19:24)

komma till tals muntligt för att det skall vara någon mening med portfolios. Studenterna var inte medvetna om behovet innan studierna, men blev det under dem och då uppstod behovet och med det ett djupare lärande. Chant, Heafner och Bennett (2004) skriver vidare att reflektion är en svår process. Och att reflektionen behöver innefatta kritiska tankar, man behöver veta vart man är på väg, ha självkännedom och vara medvetenhet om sig själv i rummet och gärna ha en problemlösningsförmåga.

Ytterligare forskning visar att det är viktigt för lärarna att nätverka och vara med om kollegiala reflektioner, där de får lov att bevisa kvaliteten i sin undervisning och sätta ord på den. Det gör också att motivationen ökar. Elster (2010) betonar vikten av att odla, ta hand om och få support i sina reflektioner och ha tid för reflektion för att kunna bibehålla kvaliteten i sin undervisning.

Det här var ett utdrag ur olika studier med fokus på reflektion och kvalitet i skolan. Oavsett om man är lärarstudent, lärare eller elev visar studierna på att reflektioner, enskilda och i grupp, är givande och möjliggör förändringar i metoder. Samtidigt är det viktigt att det är ”rätt” frågor som reflekteras, så att utvecklingen går till det bättre och inte stigmatiseras (Langelotz 2013). Reflektion kan vara ett sätt att utveckla sin tysta lärarkunskap (Elster 2010). Reflektion kan också främja resonemang och motivering och djupare insikter kan nås skriver Nesmith (2011). Gabriele och Joram (2012) skriver att reflektioner kan synliggöra för lärarna vad det är som är lyckat och vad de kan bygga vidare på. För att uppnå kvalitet på reflektionerna och därmed i skolans undervisning behöver reflektionerna vara supportade och det behövs också tid för dem (Elster 2010). Det är också viktigt att lärarna vet och har kunskap om arbetssättet de förväntas arbeta med och ha förståelse för innehållet i till exempel läroplanen för att reflektion skall ha effekt (Komba och Mwandanji 2015). De flesta som deltagit i studierna tycker att reflektion är en viktig komponent i det professionella lärandet hos lärare skriver bland annat Elster (2010). Reflektion är inte enkelt skriver Chant, Heafner och Bennett (2004), men har den som reflekterar fått tid till att kritiskt granska, vet vart man är på väg och har självkännedom och medvetenhet om sig själv och rummet då kan ett gott resultat uppnås. Vikström (2002) skriver att lärare som diskuterar kollektivt vad som ska åstadkommas i skolan och förstår detta vad ökar sin individuella kompetens. Omsätter de sedan reflektionen i handling då har de utvecklats professionellt. Hon skriver vidare att ett fördjupat lärande blir inte till enbart genom av en större mängd av fortbildning utan snarare genom fördjupad reflektion. Det här har jag tagit till mig i min aktionsforskning. Samtidigt tar jag till mig den kritik av reflektion som Erlandson (2005) skrivit fram. Det är inte alltid lärarna som kan eller ska komma med lösningarna. Lösningen kan ligga på strukturell eller organisationsnivå.

Huvudmännen och lärarna har mycket att förhålla sig till, olika ramar som ger förutsättningar för lärares arbetsvillkor. Litteraturgenomgången ligger som en bakgrund för att få en djupare bakgrund och förståelse av denna studie och vad som påverkar läraren i dennes vardag. Denna studie skiljer sig från de andra refererade studierna på så sätt att det är en aktionsforskningsstudie om lärares arbetsvillkor och hur de fördelar och reflekterar om sin tid.

De andra studierna som refererats till, beskriver skeenden i olika arbetsdelar eller så är de mer av bokföringsstudier av arbetstiden som till exempel Melén och Fredrikssons rapport (2015). Min förhoppning är därför att ge ytterligare en vinkel av lärares yrkesvardag och därmed arbetsvillkor.

Metodologiska utgångspunkter och teoretiskt ramverk

Följande avsnitt inleds med att ge en bild av studiens metodologiska utgångspunkter och teoretiska ramverk. Det här är aktionsforskning som sedan analyserats med hjälp av ramfaktorteorin.

Aktionsforskning

Aktionsforskning är varken en metod eller en teori, snarare en strategi, en metodologisk ansats. Grunden i den utbildningsvetenskapliga aktionsforskningen utgår från ett emancipatoriskt och kunskapsteoretiskt hermeneutiskt kunskapsideal (Håkansson, 2006). Det vill säga, aktionsforskningen är frigjord från den absoluta sanningen, det är istället tolkningen och beskrivningen av själva förståelsen i den kontext den förekommer som är metoden.

I aktionsforskningsstudier är det ofta lärare som reflekterar och systematiskt undersöker sin egen praktik i samarbete med kollegor och/eller elever, ibland också forskare. Det är ett processorienterat arbetsätt där handling följs av reflektion, allt i en kontinuerlig utvecklingsprocess. Det finns olika sätt att göra detta, olika traditioner i olika delar av världen. För att ge en förståelse för den aktionsforskningen som genomförts i den här studien följer här en tillbakablick på hur aktionsforskning har utvecklats, för att därefter ge plats för en beskrivning av vad denna aktionsforskningsstudie har tagit intryck av. I USA var det Stephen Corey som utvecklade ett sätt som grundade sig på Kurt Lewins socialpsykologiska arbete på 1950-talet. Kurt Lewin var en av de första som använde termen aktionsforskning. Han genomförde flera experimentella aktionsforskningsstudier. På 1960-talet i England kom Lawrence Stenhouse och John Elliot med ytterligare en tradition, som de kallade ”The teacher-as-researcher idea”. De startade också CARN (The Collaborative Action Research Network) som är ett internationellt nätverk för aktionsforskning inom skola. I Australien utvecklades en tradition som kallas den deltagande aktionsforskningen som är mycket påverkad av den engelska. Det var Wilfred Carr, Stephon Kemmis och Robert McTaggart som låg bakom den och det gjordes på 1980-talet. Även i USA på 80-talet utvecklades en ny tradition som baserades på forskning i universitetsmiljö av lärare: det var Zeichner som stod för den. De olika metoderna är inte helt lika, forskningen och lärandet som sker i den är olika. Lärandet kan vara en linjär process som går från start och framåt mot målet eller en cyklisk process där forskningen påverkar de efterkommande cirklarna. Lärandet kan också ses som en spiral som hela tiden utvecklas men samtidigt återkommer. De här olikheterna beror på de olika kunskapssynerna forskarna har som utgångspunkt. Något som förenar de olika metoderna och traditionerna är att det är nödvändigt att lärare forskar och systematiskt undersöker sin egen praktik. Men det är hur:et som skiljer sig åt. Hur forskningen ska gå till (Hiim 2010, Ford et al. 2003 och Hansson 2003).

Det finns en hel del kritik mot aktionsforskning. Det kan tyckas att lärarna förvränger och tolkar resultatet felaktigt, såsom det passar dem. Också hierarkiska maktförhållanden mellan de som reflekterar tillsammans kan påverka resultatet och göra att kunskapen om praktiken forskningen skulle ge inte blir det den borde bli. En annan kritik mot aktionsforskning är att den kan bli för förändringsfokuserad om för lite tid läggs på att titta bakåt (Sæle Jokstad et al 2013). Det är därför viktigt att man som forskare klargör värderingar och systemtraditioner skriver Hiim (2010).

Habermas kunskapsteori bygger på att kunskap blir till på grund av att det finns ett intresse som utvecklat sig av människans naturliga behov och är skapad av historiska och sociala betingelser. Handlingar blir av tack vare att den handlande har ett kunnande, sin karaktär, sina färdigheter och sin livshistoria i en viss samhällelig och kulturell omgivning (Habermas 2007). Carr (2006) och Kemmis et al (2014) tolkar detta som att de kunskapskonstituerade intressena ger en kognitiv handling och konstituerar därmed också möjliga tankemått som ger förutsättningar för den enskilde att handla utifrån. De kunskapskonstituerande intressena är emancipatoriska, praktiska och tekniska skriver Kemmis et al (2014). Han och även Hiim (2010) skriver att en rationell förståelse över praktiken bara är möjlig genom systematisk reflektion. Det här har jag tagit med mig in i aktionsforskningen.

Ett sätt att förbättra praktiken, skriver Carr (2006), är genom aktionsforskning som utgår från de behov som finns där forskningen avses bedrivas. Det är samtidigt viktigt skriver han att hela tiden reflektera filosofiskt och vara historiemedveten under processen. Samtidigt går det inte att förändra praktiken om inte behovet och viljan finns där. Behovet behöver också synliggöras. Först då undersöks vad erfarenheten som kunskapsfilosofi och historien säger Carr (2006). Det är viktigt att ha erkänt historien och vara historiemedveten ”…the power of history is something that a research methodology can never eliminate or transcend.” (Carr 2006, s.433). Även den här kunskapen om hur viktig historien är tas med i den här aktionsforskningsstudien. Det är inte en viss metod som är den rätta inom aktionsforskningen utan det är behovet praktiken har (Hiim, 2010). Hiim skriver att det under en aktionsforskning ska vara möjligt att ändra efterhand både själva idén, men även utformningen av metoden. ”…genom aktionsforskning föds nya frågor som leder fram till en ny aktion” (Rönnerman 2004, s. 26).

Aktionsforskning i egen praktik har till syfte att stärka professionen. Det är inte bara ny kunskap som kommer ur aktionsforskningen utan också nya förmågor som kan skapa kunskap och då från ett kritiskt och analytiskt förhållningssätt skriver Forssten Seiser och Karlefjärd (2014). De skriver vidare att kritisk aktionsforskning kan skapa kommunikativa arenor, samtidigt som det är viktigt att tydliggöra vilka processer som möjliggörs i arenorna så att inte förhållningssätt som är kritiska och reflektiva stängs ute. Tyrén (2013) skriver i sin avhandling att det inte finns någon färdig mall för hur aktionsforskning ska gå till utan varje projekt blir unikt. Det grundläggande syftet för en aktionsforskning är att utveckla den egna praktiken och förståelsen för denna och i vilket sammanhang ens praktik finns. Teori och praktik behandlas i relation till praktiken av forskaren och deltagarna. Det är förhållandet mellan handlandet och förståelsen som är en nyckelfråga. Kritisk aktionsforskning är ingen metod utan en ansats skriver hon. Det som är karakteristiskt i en kritisk aktionsforskning är att

det är en cyklisk process. Det är ett ömsesidigt lärande som bygger på samarbete och förhoppningsvis leder det fram till praktisk problemlösning och utveckling av teori (Hansson 2003). Weiner (2005) sammanfattar och förklarar aktionsforskning som att den består av fyra delar:

1. Forskning som görs i forskarens egen praktik och bland egna erfarenheter.
2. Forskning som sker i ett mindre sammanhang.
3. Forskning som handlar om hur lärare tillsammans utvecklar praktiken utifrån de olika kontexterna som de verkar i. Skapar aktivitetsspiraler.
4. Forskning som utvecklar alternativa kriterier för reliabilitet, validitet och forskningskvalitet.

Den här studien tar intryck av den kritiska aktionsforskningen. I denna aktionsforskning är Habermas (2007) kunskapsteori utgångspunkten. Habermas menar att det är behov och intresse som är skapade av historiska och sociala betingelser som utvecklar lärandet i en organisation. Synen på människans värde och likvärdighet är positiv och kunskapssökande och grundar sig på att människan tänker kritiskt, handlar kommunikativt både i samtal och i samarbete och att nytt kunskapssökande oftast beror på människors handlingsintresse (Habermas 2007). Syftet med kritisk aktionsforskning är att tydliggöra processer för att kunna utveckla praktiken. Den här aktionsforskningsstudien är emancipatorisk och utgår från en hermeneutisk konstruktiv kunskapsteori. Den utgår från den praktik där jag själv verkar, ett arbetslag med 12 individer. Den utgår också från ett verkligt behov, under hela forskningen har det varit återkommande reflektionsseminarier där vi i arbetslaget tagit nya beslut (besluten redovisas i resultatavsnittet) och ändrat i praktiken allt eftersom för vad vi tror är till verksamhetens bästa och för att utveckla praktiken. Vi har arbetat i en cyklisk spiral där vi också hela tiden har haft ett retrospektivt perspektiv, varit i nuet och arbetat mot och för framtiden. Studiens resultat hävdar inte en absolut sanning utan den visar på forskarens tolkningar och beskrivningar av förståelsen jag har i min kontext där jag finns och verkar.

Ramfaktorteori

Syftet med den här studien är att undersöka hur inre och yttre ramar, som tid, lagar och förordningar kring några lärares arbete påverkar deras arbetsvillkor.

Ramfaktorteorin kan förklara sambandet hur undervisningens ramar påverkar undervisningsprocesser och förståelsen av de samma. Ramar kan vara av organisatorisk, ekonomisk, fysisk eller juridisk karaktär, vilka kallas de yttre ramarna som den enskilde läraren inte kan påverka i första hand. Inre ramar, som den enskilde läraren har möjlighet att påverka, är exempelvis undervisningsprocesser, läromedel och traditioner. Det var Urban Dahllöf som först presenterade ramfaktorteorin, den har sedan utvecklats vidare av Lindblad, Lundgren, Sahlström, Löwing med flera. Lindblad, Linde och Naeslund (1999) skriver att i undersökningar ”kunde man sålunda påvisa att vissa resultat är omöjliga att uppnå inom vissa ramar och att begränsande förhållanden som tid styr undervisningens genomförande”(s. 93).

Ramar både möjliggör och omöjliggör processer: för att förstå dessa processer är tydliggörandet av ramar en väg till synliggörande och förståelse för att på så sätt kunna förändra och möjliggöra ännu mer lärande.

Ramfaktorteorin utvecklades i slutet av 1960- talet och början på 70-talet av Urban Dahllöf och senare av Ulf P. Lundgren. Från början var den ett sätt att förklara samband mellan undervisningens ramar i form av tid, innehåll, elevernas olika egenskaper och dess resultat. Därefter har den blivit ett sätt att bland annat visa på att ”…relationen mellan ramfaktorer och aktörers praktiska förnuft är viktig för att vidareutveckla pedagogik som samhällsvetenskap.” (Lindblad, Linde och Naeslund 1999, s. 95). Kunskapen om relationen mellan ramfaktorteorin och lärares intentioner, bedömning och handlande kan ge en djupare förklaring till varför det blir som det blir, men också förmåga att förändra framtiden. Istället för att en lärares handlingar ses som gåtfulla kan de förstås och praktiken ses som rationell skriver Lindblad, Linde och Naeslund (1999).

I sin allra enklaste form kan ramfaktorteorin beskrivas så här;

Figur 1. Ramarna möjliggör eller omöjliggör en viss process som sen ger ett resultat.

Ramfaktorteorin begränsar sig inte bara till fysiska, administrativa och juridiska ramar utan tittar också på traditioner, föreställningar och elevers sociala sammansättning. De fysiska ramarna är exempelvis klassrummets utformning, tillgång till grupprum, antal lärare eller annan resursperson som finns att tillgå, och de påverkas av ekonomi. Lektionsschema och arbetstidsschema är exempel på administrativa ramar. Skollag, läroplaner och arbetsmiljölagen är exempel på juridiska ramar, så kallade konstitutionella ramar. Ramar kan också vara sådana som inte är synliga, som traditioner och olika föreställningar som uttrycket *det sitter i väggarna.* För att förstå det resultat som framkommit behöver alla ramar analyseras för att se hur de har påverkat. Lindblad, Linde och Naeslund (1999) skriver vidare att med hjälp av ramfaktorteorin kan man förklara att det som inträffade kunde inträffa, men det går inte helt att förutse att det kommer att inträffa, men ju mer man lär sig är det lättare att förutse.

Ramfaktorteorin binder samman den yttre och inre logiken i undervisningen på den yttre logikens förutsättningar. Yttre ramar är inte lätta att påverka eller går till och med inte att förändra för den enskilda läraren. Exempel på yttre ramar är till exempel antal rum som finns att tillgå, eller antal resurspersoner i klassen. De inre ramarna däremot är ramar som är mer påverkansbara som exempelvis undervisningsramar som lärare själva utformar, innehåll och arbetssätt (Lindblad och Sahlström 1999). Om forskaren analyserar faktorerna som påverkar undervisningen med hjälp av ramfaktorteori synliggörs hur ramarna samverkar med varandra. Det är inte ramarna som orsakar en bestämd process, men de påverkar och möjliggör eller

omöjliggör undervisningsprocesser (Lundgren 1999). Löwing (2006) skriver att med hjälp av ramfaktorteorin som utgångspunkt går det att genomskåda skolans komplexitet och Lindblom (2016) skriver i sin avhandling *Skolämnet Hem- och konsumentkunskap på 2000-talet* att ”ramfaktorer påverkar skolans verksamhet och läroplanens förverkligande i klassrummet”(s.62). De fysiska ramarna för hemkunskapssalarnas utformning har förändrats genom läroplaner, skriver hon. Det här har påverkat lärarna och eleverna. Även administrativa ramar som tid för planering i lärarnas schema har förändrats.

I Lindbloms undersökning uppmärksammas också de inre ramarna. Hon tittade på elever som jobbade i kökslag på hemkunskapen. De blev varandras ramar på så sätt att de möjliggjorde eller omöjliggjorde saker för varandra. En elev skulle samarbeta med en elev som inte gav den andre tillåtelse att ta egna initiativ och utföra saker. På det sättet kunde eleven inte uppfylla vissa kunskapskrav. Lindblad och Sahlström (1999) skriver också om de inre ramarna som eleverna blir för varandra och för sig själva. De jämförde bland annat klassrumsinteraktionen i inspelat material från 1973 och 1995 och hur ramarna för undervisning hade förändrats: ”Formulerat annorlunda ger det nya undervisningsmönstret andra möjligheter för eleverna att fly skolans krav och ändå vara kvar i klassrummet” (Lindblad och Sahlström 1999, s.87). Det är viktigt att vara medveten om att ramar finns och påverkar skolan i både stort och smått.

I studien har jag tagit hjälp av ramfaktorteorin för att uppfylla studiens syfte och skriva fram ett resultat. Kemmis et al (2014) skriver att det som sägs och görs möjliggörs och begränsas på grund av en hel del faktorer. Att det beror på vilken relation och i vilken aktivitet och dimension man befinner sig i. Det som sägs och görs styrs av de materiella och de ekonomiska dimensionerna, men även de sociala och politiska aktiviteterna påverkar. Det gäller att hela tiden förstå hur de olika dimensionerna påverkar sägandet och görandet. För att sägandet och görandet ska ske och leda till något till exempel lärande eller likvärdighet är det viktigt att man medvetandegör vilka ramar som är satta och som styr över allting. Samtidigt är det hela tiden ramarna som bestämmer utfallet skriver Lindblad, Linde och Naeslund (1999), men även om ramarna är förutbestämda kan man inte beställa ett resultat. Och det är först då man förändrar ramarna som man kan få ett annat utfall.

Metod

I det här avsnittet beskrivs metod, urval, genomförande, och det visar vilka etiska principer studien utgick ifrån. Även studiens validitet och tillförlitlighet beskrivs.

Studien är placerad inom en pedagogisk kritisk aktionsforskningstradition (Hiim 2010), där jag tillsammans med kollegor systematiskt undersökte praktiken utifrån syftet med denna studie, det vill säga att undersöka hur inre och yttre ramar, som tid, lagar och förordningar kring några lärares arbete påverkar deras arbetsvillkor.

Forskningsfråga:

- Vilka ramar möjliggör alternativt försvårar för lärarna?

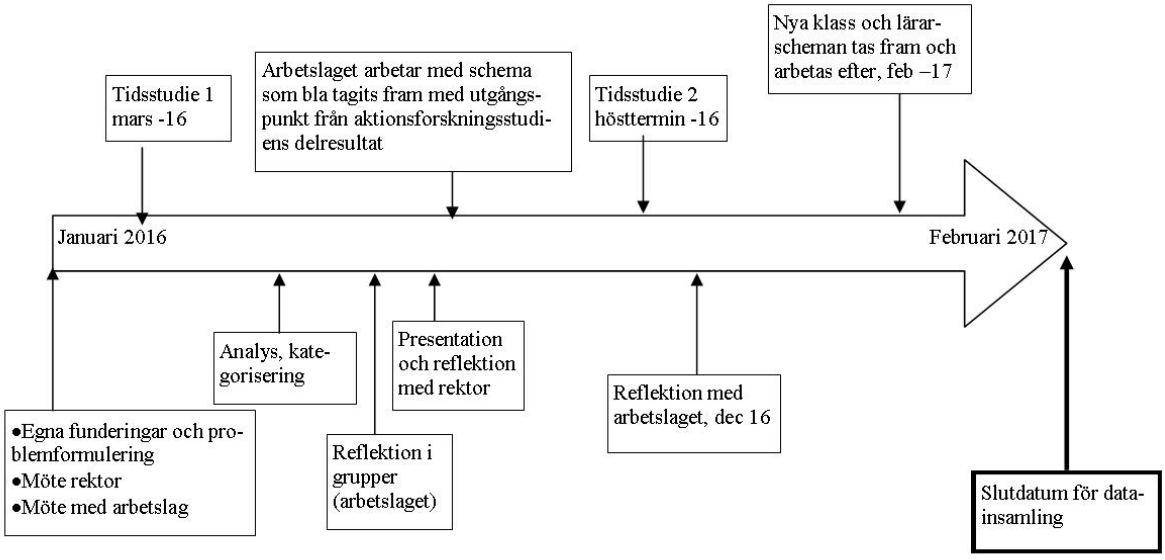
Frågeställningar under arbetet med studien:

- Hur ser en vanlig arbetsvecka innehållsmässigt ut för tio lärare som undervisar på mellanstadiet på en skola i Sverige i mars 2016 och i september 2016?
- Hur påverkas lärarnas arbetsvillkor i studien av de ramar som finns?

Aktionsforskningsspiralen har varit en bild som hela tiden funnits i tanken under studien. Metod för datainsamlingen redovisas här i punktform.

- Tidsstudie 1
- Analys – kategorisering av mig
- Reflektion – analys i grupp
- Reflektion – presentation av delresultat – med rektor
- Reflektion – analys av mig
- Delresultat
- Tidsstudie 2
- Reflektion – analys i grupp
- Analys – kategorisering av mig
- Jämförelse med tidsstudie 1
- Slutanalys och reflektion över resultat av mig

För att tydliggöra än mer hur studien tagit form redovisas nedan en figur som visar en tidslinje för studien.



Figur 2. Tidslinje för studiens startpunkt och slutpunkt för datainsamling.

Deltagare i studien

Studien tog som nämnts utgångspunkt i en aktionsforskande ansats. Arbetslaget som studien genomförts i omfattar tolv lärare som alla har lärarlegitimation och behörighet att undervisa i årskurs fyra och fem. De flesta var klasslärare och undervisade i de flesta ämnena själva i sina klasser. En del lärare har även delat ämnen med varandra, de bytte till exempel matematik och svenska med varandra. I arbetslaget fanns också en idrottslärare, som har idrott på skolan i klasserna två till fem. Lärarna arbetade mellan 40 och 100 procent av en heltidstjänst. Elva personer i arbetslaget var kvinnor och en var man. Tio av lärarna var med i den del av studien då de antecknade allt de gör under en vecka, tidsobservationen. Min roll var att leda studien, men jag tidsobserverade inte. Den tolfte läraren var sjukskriven på heltid och hon deltog därför inte.

Valet att forska i mitt eget arbetslag togs efter en del överväganden; det fanns ett behov av förändring, där fanns också vilja till förändring, men också möjlighet att kunna förändra. Rektor var positiv till att vi gjorde ett aktionsforskningsprojekt och ville stödja det hela. Hon var därför en stödjande deltagare i aktionsforskningen, men deltog inte under seminarierna. Däremot var hon hela tiden involverad i de förändringar vi gjorde och samtyckte till dem.

Genomförande

Under hela aktionsforskningsstudien reflekterade och analyserade jag dagligen enskilt. Reflektioner gjordes också tillsammans med kollegorna och med rektor. Jag hade också återkommande handledning och reflektionssamtal med min handledare på högskolan i Borås. Reflektionerna i den här studien har precis som bland annat Elster (2010) beskriver synliggjort och fördjupat insikter.

Efter att jag ringat in vad jag ville undersöka (Vilka ramar möjliggör alternativt försvårar för lärarna?) och bestämt att jag ville göra ett slags aktionsforskning i mitt eget arbetslag tog jag kontakt med rektor för att sätta in henne i mina planer och önskan var att kollegorna skulle få utföra sin del på arbetstid[5]. Rektor tyckte detta var intressant och bidrog med tiden. Hon tyckte också att det här låg bra i tiden och förhoppningsvis skulle studien påvisa något som var hjälpsamt för organisationen på skolan.

Kollegorna inviterade jag till en fikastund med information och diskussion. Jag berättade om studien jag önskade göra och bjöd in dem att vara med. De ville gärna vara med. En del framförde att *Det här har jag tänkt att göra* och *Vad intressant det ska bli att få syn på vad vi egentligen gör*. De kom också med förslag på hur det hela skulle genomföras. Vi diskuterade om kollegorna skulle dela in sin tid under olika kategorier bland annat, men jag önskade att de enbart skulle skriva ned vad de gör och hur lång tid det tar, för att först därefter kunna kategorisera. En av lärarna arbetade halvtid och var på väg tillbaka efter sjukskrivning och hon hade en del farhågor om att inte mäkta med att skriva en hel vecka, men ville göra ett försök.

[5] Det innebar att rektor fick skjuta till en ledig halvdag som lärarna fick som kompensation efter att de genomfört en tidsstudie under en vecka på sitt eget arbete och deltagit i ett kollegialt lärandesamtal. Under samtalet var förhoppningen att kollegiet skulle komma fram till nya lärdomar och strukturer som gör att undervisningen kan utvecklas.

Vi kom gemensamt fram till en vecka som skulle passa bra, en vecka mellan utvecklingssamtal[6]. Femmorna hade avslutat sina samtal vid sportlovet och fyrorna skulle starta så att de var klara lagom till påsklovet. Tillsammans trodde vi att veckan skulle vara en ”vanlig vecka” som skulle visa lärarnas arbetsvillkor.

Dokumentation

Lärarna dokumenterade hela veckan det vill säga alla sju dagar. De fick dokumentationsmallar, som jag förarbetat och skrivit in tider då de hade lektioner, för att spara tid för dem[7]. I studien ville jag inte titta på innehållet på lektionerna utan på lärarnas tid mellan lektionerna, vad den används till. Jag hade också skrivit ett följebrev[8] där jag sammanfattat hur jag ville att de skulle dokumentera. Om de hellre ville dokumentera digitalt, eller använda sig av en skrivbok eller dylikt, var det upp till dem. Det viktiga var att de dokumenterade alla aktiviteter som kunde kopplas till lärararbetet.

När sammanställningen och kategoriseringen av lärarnas tidsunderlag var gjord, bjöd jag in till ett reflektionssamtal i grupp. Tre samtal genomfördes i olika konstellationer av lärare. Under det första samtalet var fem lärare med, vid det andra två och det tredje en lärare. Anledningen till att det var flera samtal och att det var olika många lärare som deltog berodde på att det var svårt att hitta en gemensam tid då alla kunde närvara. Samtalen var indelade i tre delar och var upplagda som semi-strukturerade intervjuer det vill säga samtalen strukturerades upp med några förberedda reflektionsfrågor/områden (se bilaga 3), men sen ställdes frågor allt eftersom enligt den planerade strukturen (Bryman, 2001). Det var lärarnas egna reflektioner som styrde samtalet, även om jag som samtalsledare hade en plan för samtalet.

Efter att de tre samtalen var genomförda träffade jag rektor för en delavstämning av mina resultat och berättade att arbetslaget enats om att göra ytterligare en tidsstudie under hösten.

Jag fick till mig tre stycken tidsrapporter under hösten. Efter att jag sammanställt och analyserat dem hade vi ett stort reflektionsseminarium där alla lärare i arbetslaget deltog. Seminariet hölls i december 2016. Under alla reflektionsseminarier gjordes ljudupptagningar och dessa lyssnade jag igenom ett flertal gånger.

Studien steg för steg

1. Inringning av forskningsområde
2. Kontakt med rektor, diskussion → vissa premisser fastställdes
3. Information, motivering – diskussion med kollegorna i arbetslaget → val av vecka för genomförande + hur
4. Dokumentation av arbetstid av lärarna
5. Sammanställning och kategorisering av lärarnas arbetstid av mig
6. Gemensamma reflektionssamtal som utgick från sammanställningen av deras tid
7. Delavstämning med rektor, delresultat av tidsstudie presenterades
8. Ny dokumentation av lärarna, av deras arbetstid

[6] Om vi tagit en vecka med utvecklingssamtal hade det inte funnits någon tid för planering eller exempelvis möten, utan då läggs all tid förutom undervisningstiden på samtal.
[7] Se exempel i bilaga 1
[8] Bilaga 2

9. Reflektionssamtal i hela arbetslaget, kring resultaten från tidsstudierna och aktionsforskningsstudien

Etiska principer

Jag har följt och efterlevt de riktlinjer som är angivna i skriften *God forskningssed* som är framtagen av Vetenskapsrådets expertgrupp för etik.

1. Du ska tala sanning om din forskning
2. Du ska medvetet granska och redovisa utgångspunkterna för dina studier
3. Du ska öppet redovisa metoder och resultat
4. Du ska öppet redovisa kommersiella intressen och andra bindningar
5. Du ska inte stjäla forskningsresultat från andra
6. Du ska hålla god ordning i din forskning, bl.a. genom dokumentation och arkivering
7. Du ska sträva efter att bedriva din forskning utan att skada människor, djur eller miljö
8. Du ska vara rättvis i din bedömning av andras forskning (God Forskningssed 2011, s.12)

På sidan 14 står det så här;

> I forskning ställs krav såväl på kvalitet i arbetet som på integritet hos forskaren. Ett reflekterat etiskt förhållningssätt och agerande i forskarens olika roller är därvid grundläggande.
>
> (God forskningssed, 2011, s.14)

Det här reflekterande etiska förhållningssättet behövs i lärarjobbet i stort och i synnerhet i forskning. För att få kallas en profession är det vissa saker som ska uppfyllas: bland annat måste man ha en gemensam vetenskaplig kunskapsbas, vara autonoma, ha ett gemensamt yrkesspråk, uppbära legitimation och ha en gemensam yrkesetik. Yrkesetiken skiljer sig kanske inte mycket från den dagliga moralen och etiken kan tyckas men är oerhört viktig för att få acceptans och ett godkännande från allmänheten. Därför tror och vet jag att det är mycket viktigt att följa de riktlinjer som är framtagna. De har varit en av ramarna för den här studien likaväl som de yrkesetiska riktlinjerna för en lärare är ram för deras arbete (Brante 2009 & Fjellström 2011).

Under nedtecknandet av studien har vissa val gjorts bland annat vad gäller att redovisa lärarnas åsikter och ordval. I avsnittet som redovisar resultatet av studien benämns lärarna i de olika diagrammen som lärare 1, lärare 2 och så vidare, däremot då citat från reflektionsseminarier som spelades in redovisas då har jag valt att avidentifiera deltagarna än mer för att på så sätt inte skada dem eller röja deras åsikter så de inte behöver försvara sina yttranden. De kan tyckas avidentifierade redan genom att kalla dem lärare 1 och 2, men eftersom man kan härleda vem som är vem om man vet deras tjänstgöringsgrad har jag valt att inte visa vem jag citerar.

Validitet och tillförlitlighet

Under hela aktionsforskningsstudien har jag strävat efter att vara metodisk och systematisk. En plan för studien gjordes upp i förhand, om det kom in nya delar som exempelvis en ytterligare tidsstudie, dokumenterade jag dem och förde in dem i processen. Resultatet visar det som är studerat och datan har samlats in och producerats systematiskt allt eftersom processen fortlöpte. Aktionsforskningen har hela tiden skett i samråd med de inblandade, genom reflektionssamtal. Ingenting har gjorts utan att de deltagande har godkänt det. Förbättringar och ändringar har också hela tiden skett i samråd. Samtalen och reflektionerna kring detta har skett på arbetslagsmöten eller på andra liknande möten. Resultatet har diskuterats i relation till andra forskares antaganden. Med allt det här sammanräknat uppnås validitet. Jag har således sett till resultatets, processens, demokratins, den katalytiska och dialogiska validiteten så som den beskrivs av Weiner (2005) och Andersson och Herr (1999).

Resultatets validitet är alltså säkerställt bland annat genom att arbetslaget har fått en djupare förståelse kring sina arbetsvillkor och det är ett resultat, ett utfall av studien. Processvaliditet har uppnåtts: problemet blev inringat och problemet kan lösas genom det gemensamma lärandet som studien gett. Demokratisk validitet har också uppnåtts detta genom samarbetet mellan alla berörda. Även katalytisk validitet har säkerställts: forskningsprocessen har hela tiden fokuserat och stimulerat deltagarna till att förstå verkligheten och förändra den. Min uppgift som ledare för studien har bland annat varit att hålla kvar de reflekterande samtalen inom rätt område och ställa fördjupande och utmanande frågor. Dialogisk validitet uppnådde studien genom att studien var transparent och att den utsattes av en kritisk och reflekterande dialog dels av arbetskollegorna men dels också av min handledare och min studiekamrat som här fungerade som kritiska vänner (Anderson, Herr, & Nihlen 2007).

Som ett led i att studien ska vara tillförlitlig har jag försökt att vara så transparent som möjligt i mitt arbete så att andra kan analysera mitt material eller göra en liknande studie. Det är inte bara jag som forskare som har tolkningsföreträde utan i aktionsforskningsstudien är det alla som kan ha ett intresse av att vilja tolka (Fraser 1997). Därför har som sagt resultaten kontinuerligt diskuterats tillsammans med de lärare (mina kollegor) som ingått i studien. Det har då lett till nya insikter och resultat.

Analys

I följande avsnitt beskriver jag hur analysarbetet av lärarnas dokumentation gick till. Här beskrivs också hur resterande data som genererats under processen analyserats. Det är data från exempelvis reflektionssamtalen vi haft som spelats in och samtal och reflektioner under aktionsforskningsstudien: det har alltså hela tiden skett en kontinuerlig datainsamling.

Analysarbetet

Frågeställningar som styrt studien är följande; ”Hur ser en vanlig arbetsvecka innehållsmässigt ut för tio lärare som undervisar på mellanstadiet?” och ”Vad lägger lärarna sin tid på?”

Lärarnas dokumentation strukturerades upp i olika arbetskategorier för att om möjligt få lite mer jämförbart material. De olika kategorierna som valdes att dela in deras tidsdokumentation i var;

- För- och efterarbete (praktiskt arbete som att göra; *kopiera, skriva på tavlan, ta fram böcker etc*, enskild planering av innehåll på undervisning, rättning mm)
- Kompetensutveckling (insatser som syftar till att utveckla lärares förmåga att skapa goda förutsättningar för elevernas lärande)
- Samplanering (planering av undervisning tillsammans med kollega)
- Fostran/omsorg/tillsyn (paus och lunchvakt, konfliktlösare, plåstra om mm)
- Möten – konferenser
- Administrativt arbete (svara på mejl, frånvarorapportera, veckobrev, skriva omdömen – underlag)
- Förflyttning/paus

De olika kategorierna liknar de som Melén och Fredriksson (2015) använde i sin studie *Grundskollärares tidsanvändning.* Syftet var att kunna jämföra denna studie med den. Jag har däremot valt att lägga till kategorierna ”Samplanering” och ”Möten”, för att jag noterade att de behövdes som kategorier.

När dokumentationsmaterialet var indelat i dessa kategorier räknades hur många minuter lärarna lade på varje område. För att kategorierna skulle bli tydliga färgkodades de, och de blev på så sätt tydligare och enklare att sammanställa och räkna på. Därefter gjordes en sammanställning av lärarnas tid i ett excelark och diagram togs fram. En bild framträdde av hur lärares arbete ser ut under en vecka och framförallt vad de lägger sin tid på. Jag gjorde en egen analys om vad sammanställningen och diagrammen visade innan jag bjöd in till vidare samtal. I samtalen fokuserades dels frågorna ovan men också min andra frågeställning: Hur påverkas lärarnas arbetsvillkor i studien av de ramar som finns?

När kategorisering, diagram och analys var gjord av lärarnas data, bjöd jag in till de samtal som beskrivits ovan. Tillsammans reflekterade vi över hur tiden används och hur påverkar möjligheterna att arbeta utefter olika målsättningar. Samtalen var indelade i tre delar.

- Under den första delen frågade jag dem *hur de trodde att resultatet blivit*.
- Andra delen av samtalen var fokus *på diagrammen som sammanställts* utefter deras tid som de dokumenterat.
- Och till sist den tredje delen som handlade om *hur de skulle vilja ha det, vilka förutsättningar de behöver för att kunna uppfylla skollag och läroplan till fullo*.

Samtalen spelades in, sedan lyssnade jag på dem ett flertal gånger och analyserade med hjälp av ramfaktorteorin. Det sagda kategoriserades utifrån de ramar som beskrivits tidigare som

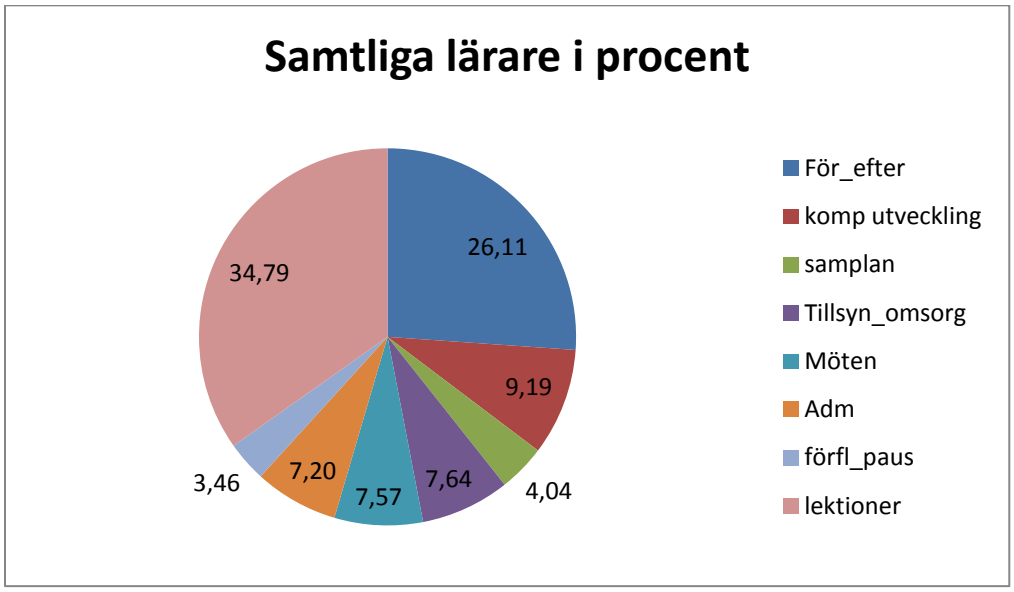
administrativa, organisatoriska, juridiska, ekonomiska och inre ramar. Andra samtal och reflektioner som förekommit under studien har dokumenterats skriftligt för att kunna komma ihåg gången och skeenden.

Resultat i aktionsforskningsstudien

I detta avsnitt presenteras studiens olika resultat från enskild dokumentation, reflektionssamtal och av studien i stort. Till att börja med visas de diagram som sammanställdes efter det att lärarna i studien lämnat in skriftlig dokumentation om vad de gjort under en specifik vecka vad gäller sitt läraruppdrag, alltså både vad de gjort under den reglerade tiden och under sin förtroendearbetstid. Därefter kommer ytterligare tre diagram, men då från tidsstudie 2 och efter det följer en sammanställning av de viktigaste resultaten från de olika reflektionssamtalen. Till sist följer en sammanställning på olika skeenden under studien som varit viktiga för de olika delresultaten.

Resultat från lärarnas dokumentation

I figur 3 visas samtliga lärares genomsnittliga tid i ett cirkeldiagram. Värdena är redovisade i procent. Jag har valt att visa tre diagram från tidsstudie 1 för att visa att det är skillnader mellan lärare och lärare. Samtliga 14 diagram finns att se i bilaga 4: de är från tidsstudie ett och två.

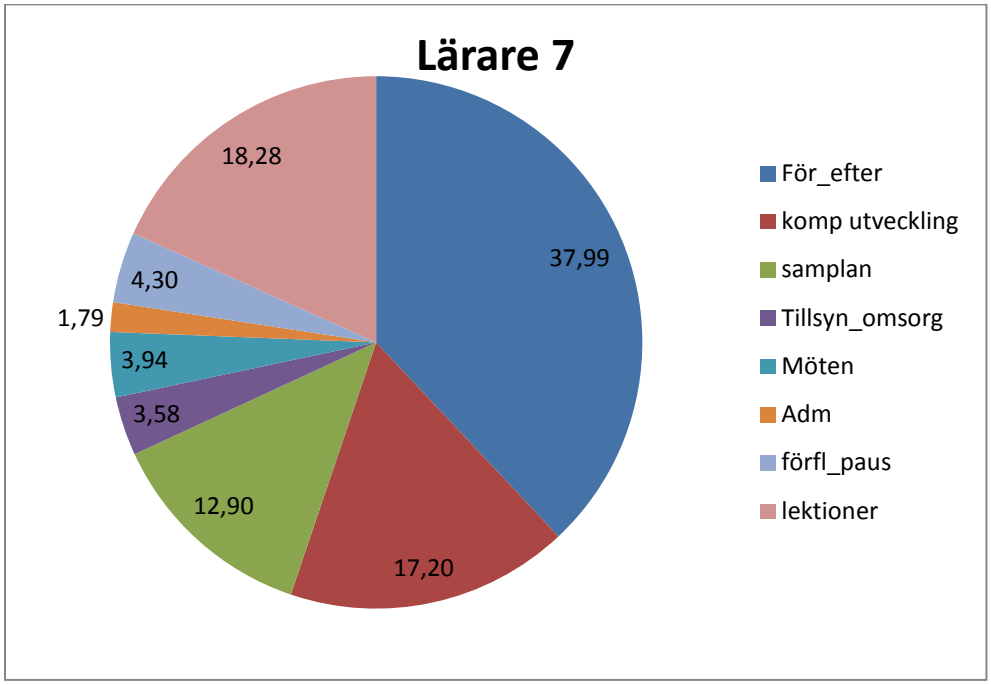


Figur 3: Cirkeldiagram som visar samtliga lärares totala tid i procent fördelad i de olika områdena som framkom under analysen.

Lektioner/undervisning utgör den största delen av lärarnas arbetstid, en dryg tredjedel. För och efterarbete upptar ca 26 procent av lärarens arbetstid. Kompetensutveckling är under den här veckan 9 procent. Samplanering sker under fyra procent av arbetstiden. Tillsyn och

omsorg tar nästan dubbelt så mycket tid av arbetstiden än vad samplaneringen tar. Möten tar den aktuella veckan 7,5 procent av tiden. Administration upptog ungefär lika mycket tid som möten gjorde. Något som inte lärarna skrev upp var tid för reflektion varken enskild eller gemensam. Ramar som inverkat här är juridiska (som till exempel timplanen) och administrativa ramar (som till exempel frånvaroregistrering) men också fysiska ramar har påverkat hur tiden fördelas – de fysiska kan exempelvis vara datakrångel, avstånd mellan olika lektionssalar, elever som ramlar, blir arga och mycket mer.

I kommande figurer 4 och 5 redovisas två enskilda lärares arbetstid, en lärare som arbetar deltid och en heltidsarbetande lärare. Det skiljer ganska mycket mellan de olika lärarnas arbetsinnehåll, det är i sig ett resultat. Därför väljer jag att visa dessa två diagram för att synliggöra skillnaden på två lärare med lika uppdrag, men med olika arbetsvillkor. I figur 4 är det lärare 7:s tid som synliggörs. Läraren arbetar inte heltid.

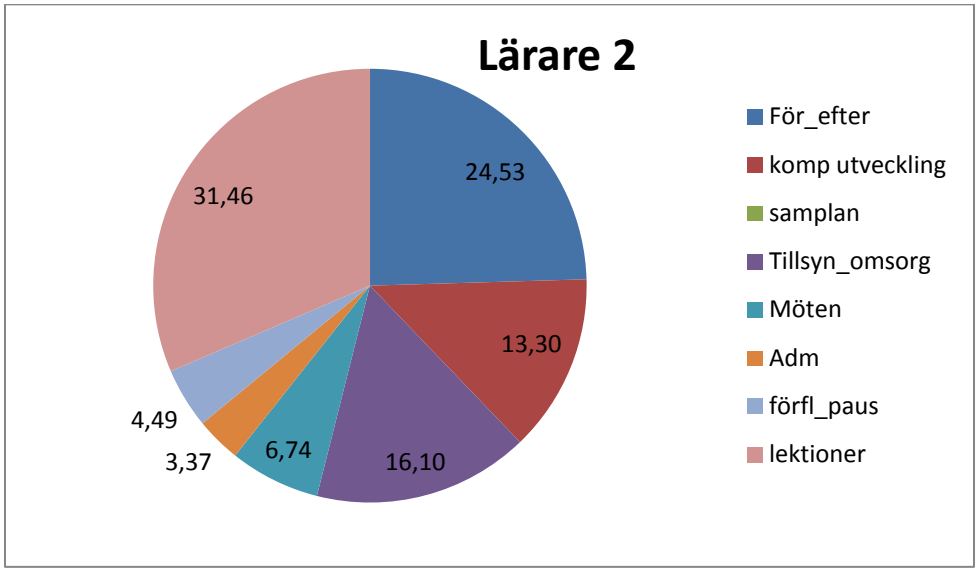


Figur 4: Cirkeldiagram som visar en av lärarna som arbetar deltid och som jobbade den dag då det var kompetensutveckling.

Att läraren inte arbetar heltid blir tydligt den här veckan då en hel dags undervisning försvinner. Lärare 7 undervisar den här veckan bara drygt 18 procent av sin tid, nästan lika stor del av arbetstiden som lärare 7 lägger på kompetensutveckling den här aktuella veckan. För- och efterarbete och samplanering upptar stor del av lärarens arbetstid.

I figur 5 redogörs för en av de lärare som arbetar heltid. Lärare 2 har inte haft någon tid för samplanering med annan kollega den aktuella veckan. En stor del av lärare 2:s tid, drygt 16 procent har lagts på tillsyn och omsorg. Snittet för alla lärare var 7,5 procent. Lärare 2 lägger

alltså mer än dubbelt så mycket av sin tid på omsorg och tillsyn än genomsnittsläraren i arbetslaget.



Figur 5: Cirkeldiagram som visar en av de heltidsarbetande lärarna.

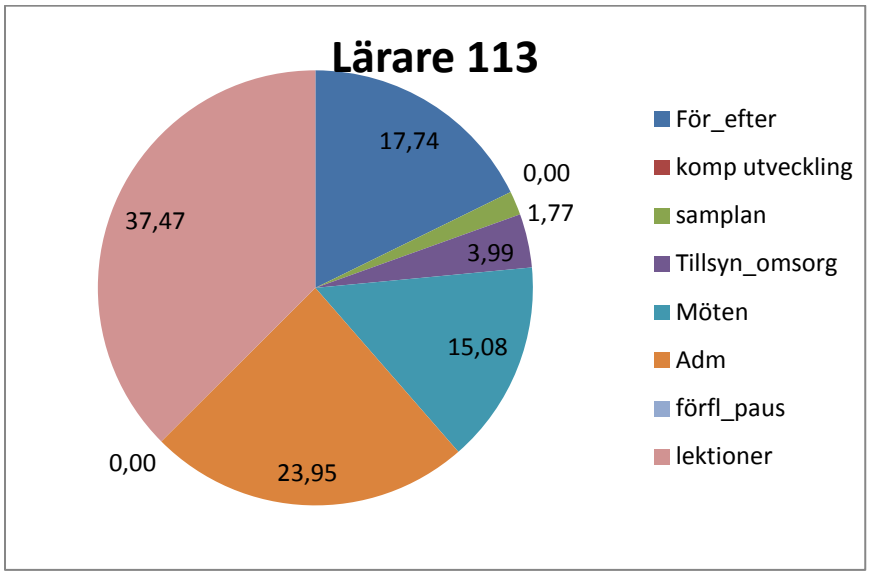
I Tabell 1 (se bilaga 5) är samtliga lärares arbetstid och innehåll redovisade. Det är lärarnas arbetade minuter under den aktuella undersökta veckan som redovisas, samt hur stor del i procent av arbetstiden det är. Lärarna benämns med nummer i tidsstudie ett från nummer 1 till och med 10. I tidsstudie två benämns de också med nummer, men då har de fått två stycken ettor framför det nummer de hade i tidsstudie 1, 11X. För studiens tillförlitlighet och transparens gjordes valet att ta med tabellen som ett sätt att visa underlaget för resultaten från tidsstudien.

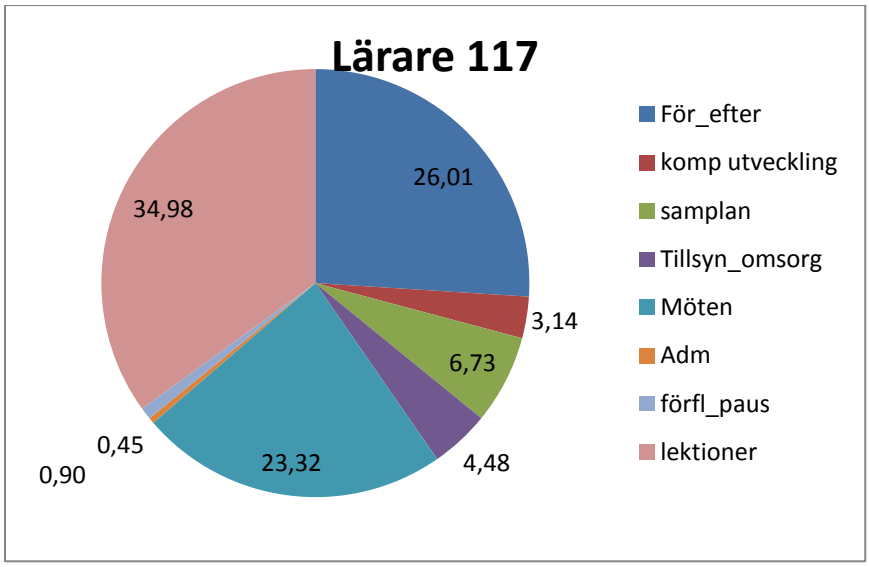
Under reflektionssamtalen efter tidsstudie ett, kom lärarna fram till att de ville dokumentera ytterligare en vecka och det skulle ske under hösten. Upplevelsen de hade var att resultatet inte stämde bland annat på grund av att en heldag gick åt till en kompetensutvecklingsdag.

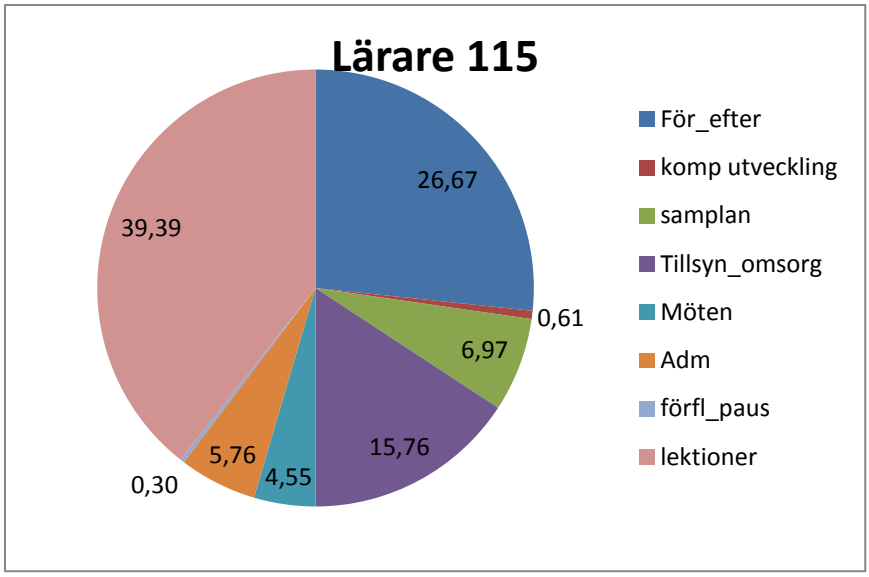
Det var en pressad höst för arbetslaget. Till slut blev det tre lärare som skrev ned vad de gjorde under en vecka. De andra blev påminda ett flertal gånger och sa att de ville vara med och skulle skriva ned vad de gör, men trots det var det inga fler än de tre som skrev.

Även vid den här mätningen av arbetstiden upptar undervisning drygt en tredjedel av lärarnas tid. Tillsyn och omsorg låg runt fyra procent för två av lärarna vilket liknar tidigare resultat. För lärare fem (115) upptog tillsyn och omsorg nästan 16 procent, det var en del lärare som i den tidigare mätningen också hade en liknande siffra. Tiden lärarna lägger på administration skiljer sig en hel del: 0,45%, 5,76% och 23,95%. Kompetensutvecklingen under veckan för lärarna är i stort sett obefintlig. Tiden som lärare 115 och 117 lägger på samplanering är ungefär lika stor. De båda jobbar deltid. Tiden som läggs på möten varierar. Även om

underlaget är litet valde jag att redovisa det. Det är inga signifikanta skillnader med det tidigare resultatet, förutom för tiden som läggs på kompetensutveckling, därför stärker detta det tidigare resultatet.







Figur 6: Cirkeldiagram 113, 117 och 115 visar de tre lärare som redovisade sin tid i tidsstudie två.

Resultat från reflektionssamtal

Här följer en resultatredovisning av reflektionssamtalen som gjordes efter den första tidsstudien (samtal 1) och därefter från det reflektionsseminarium som skedde efter tidsstudie två (samtal 2). Om lärarnas kommentarer, se fotnot [9].

Samtal 1, del 1, "Hur tror lärarna att det är". Anledningar till denna reflektion var behoven att få en större förståelse för hur de tror att det är innan de får se bilden av hur det ser ut, och för att få syn på en eventuell inre ram, men också för att kunna jämföra och förstå det senare resultatet.

- *Att det skiljer sig en del kollegor emellan.*
- *En del gör all tid i skolan andra mycket hemma.*
- *Veckan vi skrev ner var ju en ovanligt lugn vecka, men det gjordes nog för många timmar.*
- *Jag gör mer än vad jag ska göra… tidsmässigt menar jag.*
- *Det är väldigt mycket som inte hör till undervisning nuförtiden.*

Resultaten visar att lärarna *tror att det finns olikheter mellan lärare vad gäller hur de använder sin tid.* De hade också en *föreställning om att de lade ner mer tid än vad de hade arbetstid till.*

[9] Lärarnas kommentarer är återgivna ordagrant ur det inspelade materialet. Urvalet har gjorts för att påvisa och stärka resultatet. Kommentarerna är skrivet med kursivt typsnitt. Lärarna är avidentifierade det vill säga det går inte att härleda vem som sagt vad. Samtliga lärare har kommit till tals.

Arbetstiden är en av de ramar, en yttre juridisk ram, som tydliggör att lärare och arbetsgivare har en gräns för arbetets tidsomfattning. Förtroendearbetstid ingår också i lärares arbetstid. Förtroendearbetstiden är inte oändlig utan ändlig: för en heltidsarbetande lärare innebär förtroendearbetstid ca 10 timmar per vecka eller om man räknar i årsarbetstid i genomsnitt 407 timmar per år. Vad som är förtroendearbetstid och inte var ibland svårt att definiera för lärarna. Här gör de försök till definition

- *Förtroendetid är ju också när man ligger på kvällarna innan man somnar och reflekterar runt eleverna. Det är väl också arbetstid?*
- *Eller när man lagar mat. Många lösningar och olika vinklar kan man reflektera runt då.*

Under samtalen med lärarna blev det också synligt att de fysiska ramarna **begränsar deras autonomi**. Lärarna reflekterade över vad de skrivit ner och de upptäckte att en hel del kan de inte själva styra över. Trots att läraryrket är ett autonomt yrke, det vill säga de kan själva reglera hur de genomför undervisning utefter de ramar och riktlinjer de fått från läroplan och skollag, så är det ändå många arbetsuppgifter som de inte kan styra och som många gånger **stjäl deras tid**.

- *Jag såg ju att det jag skrev ner var väldigt mycket trams eller hur man nu ska säga… kopieringstrassel, konflikthantering, inloggning som inte fungerade, skulle ringa en förälder så svarade inte de och så… då kommer man ju inte igång med något annat.*
- *Bra, man ser vad man gör av tiden.*
- *Tankeställare efteråt att man kanske måste begränsa sig. Det var ju ganska mycket man skrev ned.*
- *Möten var nog stor del, men administrationen största delen.*
- *Otroligt mycket möten och inte alltid nyttiga möten.*
- *Som kompetensutveckling var nog bara två minuter, man kommer ju aldrig till det, för det skall kollas mejl, skola 24…*

En del av samtalet ägnades åt att reflektera kring samplanering. De trodde inte att det blev så mycket av planering tillsammans. Till att börja med på läsåret hade det varit mer av det på torsdagar men det hade fallit bort. Det här var en organisatorisk ram de önskade skulle finnas, att det var förutbestämt att samplanering skulle rymmas i deras schema.

- *Samplanering borde in på schemat likaväl som man inte får bestämma något annat på tisdagar då det är mötestid, borde man inte få lägga något annat när det är samplanering för det är ju jätteviktigt.*

Avsaknad av en organisatorisk ram begränsade deras arbete tyckte de. Begränsade på så sätt att de inte kunde dela och lära av varandra i den utsträckning som de ville.

Del 2 av samtal 1, "Så här ser det ut", här visades de olika diagrammen (se s. 34-36):

Viss förvåning över hur veckan såg ut uttrycktes. Att "kompetensutveckling" tog så stor del förklarades med att det varit en studiedag under den undersökta veckan och att det absolut inte brukar läggas särskilt mycket tid på kompetensutveckling.

Reflektion och analys gjordes runt de olika "tårtbitarna". De kom gärna med förklaringar och lösningar på varför det kunde vara så, men också frågor. Här följer några citat från samtalen;

- *Man ser verkligen vad man gör med tiden.*
- *Det beror på vilken grupp man har. Har man 26 elever blir det mer omsorg. Är det rättvist att en person lägger 16% på omsorg? Den hinner ju inte lika mycket.*
- *Tröskelundervisningen[10] har utvecklats, man blir bättre, men är det det vi vill bli bättre på?!*
- *Konstigt att man inte kan få reda på hur mycket tid man får för för- och efterarbete. En rimlighet måste finnas hur mycket en undervisningstimme genererar…*
- *Vi har ingen buffert för allt det där vi tycker är viktigt. Det är samma snack vi har varje år egentligen, det här skulle vi vilja, det här skulle vi ha …*
- *Många faktorer att förhålla sig till, timplan, bussar.*
- *Tillsyn och administration skulle bort.*

Möten var en av de kategorier som tog en stor del av arbetstiden, men kanske inte lika stor som de trott. De problematiserade kring möten.

- *Rörigt, man vet inte vad som gäller. Kalendariet förändras. Folk har möten hit och dit, och då är det ingen kvar på det inplanerade mötet.*
- *Man sitter och gör annat på mötena. Man har inte den respekten längre för mötena för de är dåliga och då skiter jag i det.*
- *Mest är det föreläsningsmötena jag menar. Sitter man i liten grupp och diskuterar då är det ju inte så.*
- *Ibland har fyror och femmor fått det innan och sen kommer det en gång till.*

Lärarna uppvisade en viss frustration och vanmakt. Prioriteringsordningen var uppe för diskussion och reflektion: om ett möte prioriteras ner av någon deltagare på grund av ett annat möte, lämnar de dem som är kvar i ett dilemma och upplevelse att detta inte var viktigt. Ramar för möten behöver sättas upp i god tid före och gärna en policy på skolan om vad som gäller var en önskan från lärarna. Likvärdighet för eleverna kan vara svårt när förutsättningarna är olika framkom också under samtalen. Många gånger gav de uttryck för att de behöver fler ramar som reglerar deras tid, till exempel att en undervisningstimme ska ge en viss tid av för och efterarbete för att kunna hålla ett visst mått av kvalitet.

När analysen av lärarnas tid, som de dokumenterat, gjordes lade jag märke till att flera lärare väldigt sällan fick ut sin rast, det vill säga den obetalda lagstadgade rasten på 30 minuter. En

[10] Tröskelundervisning är ett vedertaget uttryck på skolan, när läraren inte hunnit planera ordentligt utan bestämmer hur lektionen ska läggas upp på väg in i klassrummet.

av lärarna fick bara ut den en gång på den undersökta veckan. När jag berättade det, var det bland annat en av lärarna som reagerade med förvåning och frustration, då hen inte visste att rast är just en rast och inte arbetstid. Hen sa att då skulle det bli ändring.

- *Jag har ingen koll på den tiden, man gör för mycket och nu skiter jag i det…*

Del 3 av samtal 1, "Hur vill ni ha det" var mer filosofisk och handlade om hur lärarna vill ha det. Anledningen till del 3 av samtalet var att det handlar om aktionsforskning och i en aktionsforskning är det viktigt att också blicka framåt och kanske förändra:

- *Vi vill ju undervisa … vara pedagogiska ledare.*
- *Vi vill samplanera. Inte samplanering vad gör vi i veckan, vilka sidor? Utan samplanering då man visar, berättar djupare. Tid att gå igenom, ha workshops så att man förstår.*
- *Att vi tänker på det vid schemaläggning, att eleverna slutar lika eller att man verkligen viker tid för samplanering.*
- *Samplanering i ämnen behövs.*
- *Fördjupande diskussioner om huret, hur gör ni …?*
- *Att man inte har två möten på raken där det sägs samma saker…*
- *Vår tid är värdefull, sitta här en timma innan och höra på det som sägs samma sak sedan på nästa möte.*
- *Kritisk till möten. Inte möten för mötets skull. Går det att få info på annat sätt?*
- *Att vi jobbar lite mer fokuserat, att vi fördjupar oss. Är mer strukturerade …*

Lärarna uttryckte att de vill samplanera och ha möten på andra sätt. Hur det praktiskt ska lösas snuddade de vid, men någon klar lösning syntes inte. De var mycket kritiska till möten som inte ger något. Mötena skulle vara nyttiga. En viss frustration anades och även uppgivenhet.

- *Vi säger ju detta varje år…*

Samtidigt var de kritiska mot sig själva. De skulle fokusera mer, vara strukturerade. En viss högre medvetenhet kunde jag avläsa och en mycket stark vilja till förändring, men en omedveten inre ram som jag inte varit medveten om på samma sätt tidigare blev också tydligare. Ramen som bestämmer var fokus läggs och hur viktig den är att uttala och tydliggöra. Man behöver bestämma vad som är fokus och vad som görs bara om det finns tid över - annars inte. En **målbild** som kom fram under studiens gång var att lärarna i den förändrade praktiken ska känna lust, hinna dela med varandra och utvecklas som lärare och på detta sätt höja kvaliteten och likvärdigheten på undervisningen. De ska också ägna sig åt arbetsuppgifter som är relevanta för att öka kvaliteten och likvärdigheten i undervisningen.

Resultat från reflektionsseminarium ht 16, samtal 2

Efter att tre lärare i arbetslaget dokumenterat ytterligare en vecka under hösten 2016 och jag hade sammanställt de dokumentationer som kommit mig till del, hade vi ytterligare ett reflektionsseminarium, den här gången på arbetslagstid. Fokusfrågor under seminariet var:

- Vad har hänt vad gäller arbetstiden sen sist? Ser vi en förändring?
- Var det det vi ville? Om inte, varför blev det så?
- Hur går vi vidare? Vi har ju en målbild från i våras, gäller den fortfarande? Vad är viktigast? Vad ska vi prioritera? Hur når vi dit vi vill?

Upplevelsen vad gäller arbetstiden var inte att den minskat utan snarare ökat, arbetsbelastningen kändes tyngre. Innehållet i arbetstiden ser annorlunda ut än förra läsåret. Ämnena är uppdelade mellan lärarna, exempelvis så har en lärare all NO och teknikundervisning i tre klasser. En annan har all bildundervisning i årskurs fyra, likaså med musik. Det här medförde att en klasslärare kände att det var för lite tid med den egna klassen för att forma dem som en grupp. Tid att planera tillsammans hade snarare blivit mindre än tidigare år, i alla fall kändes det så. Mycket var tungarbetat, inte som tanken var när vi skulle dela på arbetet - då skulle det ju bli lättnader och mer tid skulle kunna användas till reflektioner och skolutveckling.

- *Med lite tid i sin klass är det svårt att sätta sin prägel på klassen och forma dem. De har inga rutiner ingen struktur… för att bara få ihop gruppen.*
- *Svårt att bara ha 50 minuterspass (engelska) kanske bättre att ha lite längre pass.*

De såg problem, men hade också farhågor.

- *Gör vi rätt?*
- *Använder vi tiden på bästa sätt, för största möjliga måluppfyllelse för alla elever?*

Samtidigt ville de behålla målbilden från våren. Alla ansåg att den skulle finnas kvar, med vissa förbättringar. Eleverna skulle helst inte möta fler än tre olika lärare förutom de praktisk/ estetiska lärarna, samtidigt som lärarna inte skulle gå in i för många klasser. Lärarna som arbetade med femmorna som är tre klasser, tyckte att det fungerade väl, där var det lagom många som delade på ämnena och eleverna. I fyrorna, där det var fyra klasser, ville lärarna hellre att man i fortsättningen skulle ha fokus på två klasser. Lärarna skulle delas upp mellan dem.

Delresultat och skeenden

Aktionsforskning lever hela tiden och för att förstå praktiken där aktionsforskningen görs behöver den beskrivas. Det är också hela tiden delresultatet som för aktionsforskningsstudien framåt. Här följer en beskrivning av delresultat och skeenden som påverkat praktiken där arbetslaget verkat.

Ett samtal med rektor för delavstämning skedde i slutet på vårterminen (2016) ungefär samtidigt som nästa läsårs scheman och förutsättningar diskuterades, väldigt aktuellt tidsmässigt eftersom det var schematekniska förändringar som kommit fram i resultatet som presenterades för rektor. Jag beskrev vad jag sett och inte sett för rektor, men också att vi beslutat genomföra ytterligare en vecka då lärarna skriver ned vad de gör och nu förhoppningsvis en ”normal” vecka. Veckan vi undersökt råkade vara en med en kompetensutvecklingsdag och det var därför tiden som lärarna avsätter för kategorin kompetensutveckling var så stor. Jag berättade hur flera lärare upplever att möten och konferenser inte känns så konstruktiva: de upplever att de många gånger får enbart information som de ibland redan hört till och med. De vill ha mer struktur på mötena och de ska kännas att de får ut något av dem. Lärarna framförde också att de vill samarbeta mer och få avsatt tid till det. Rektor berättade att hon också hade sådana tankar och skulle försöka att lägga in det i schemat nästa år. Ett sätt att få till tid att träffas som lärarna tog upp var att försöka ha liknande sluttider på klasserna.

Vid terminsstart i augusti 2016, fick arbetslaget reda på att det inte fanns något klart schema: det fanns några lektionspass för de sju klasserna som redan var spikade, som slöjd, idrott, musik och svenska för en av klasserna. De andra schemapositionerna fick vi lägga in själva. Vi hade redan innan bestämt att vi skulle gå in mer i varandras klasser och ha undervisning för att inte en lärare skulle ha för många ämnen att planera, en viss tidsvinst skulle göras här trodde vi. Ett mål var också att man skulle ha en kollega att planera ämnet med för att kunna göra gemensamma planeringar och reflektera tillsammans. För att de här samplaneringarna skulle kunna ske var ett önskemål att sluttiderna för eleverna skulle vara snarlika, men de skulle samtidigt passa busstiderna. Något som också skulle beaktas var att flera lärare inte jobbar heltid och ville ha sina lektioner under vissa dagar. Med alla önskemål och förutsättningar fastställda satte sig två lärare ner och gjorde scheman för alla klasser och lärare, sju klasser och tolv lärare. Den utökade tiden för matematikundervisning på 60 minuter hade inte riktigt beaktats i tjänsteunderlaget. Under vårterminen och med den timplan som rådde då hade vi några procent lärartjänst över som kunde läggas på extra anpassningar med mera, men de procenten åts upp av sju timmar mer matematik. En av ramarna förändrades, timplanen, men en annan ram förändrades inte på grund av detta och det var tjänsteunderlaget som var detsamma. Andel lärartjänst i procent var lika trots att det skulle in sju extra timmar matematikundervisning. Under vårterminen hade också klasserna haft förstärkning i form av elevassistenter, men det fanns inte utrymme i budgeten för dessa under höstterminen, en ramförändring även här från föregående läsår. Trots goda intentioner och vilja att åstadkomma något bra så lyckades vi inte så bra som vi ville. Det var bland annat de redan fastlagda lektionerna som ställde till det, men också lediga dagar och busstider. Veckan innan höstlovet var tre av klasslärarna, de med huvudansvar för klasser, hemma och sjukskrivna på grund av stressrelaterade åkommor. Elevassistenter hade satts in i flera klasser.

Tre av lärarna mäktade med att lämna in en tidsrapport under höstterminen 2016. För att få ihop mer material till aktionsforskningsstudien valde vi att ha ett gemensamt reflektionsseminarium med alla lärare i arbetslaget, det hölls i december 2016. Lagom till sportlovet 2017 var det dags att göra om lärarnas och elevernas schema i årskurs fyra. Två av

arbetslagets lärare hade sagt upp sig och nya var anställda. Femmorna påverkades bara marginellt och då i några veckor i väntan på att en ny lärare skulle vara på plats. När nytt schema för fyrorna och deras lärare skulle göras utgick vi från de lärdomar vi gjort under hösten. Lärarna skull jobba i smålag runt två klasser istället för att jobba med alla fyra klasserna i årskurs fyra, däremot skulle det ske en form av samplanering för alla fyrorna så att viss trolig likvärdighet på skolan upprätthölls. Även speciallärarens fördelning av sin tid samplanerades utefter behov och inte efter jämn fördelning mellan klasser. Aktionsforskningsstudien avslutades i februari 2017.

Med denna beskrivning ökar förhoppningsvis förståelsen till de här lärarnas arbetsvillkor, det är många parametrar som måste tas hänsyn till.

Resultatanalys

Hur kan man då förstå resultatet? I detta avsnitt kommer resultatet att analyseras och behandlas med hjälp av ramfaktorteorin, en ram i taget och knytas samman med tidigare forskning. Studiens forskningsfråga lyder: Vilka ramar möjliggör alternativt försvårar för lärarna?

De *fysiska ramarna* i form av klassrummets utformning är inte synliga i resultatet, det kan bero på att de är tagna för givet, ingen ram som lärarna kan påverka. Varje klass har ett klassrum och ett grupprum, varje elev har varsin ipad, tillgång till läromedel och förbrukningsmaterial som penna, papper, färgpennor. Lindblom (2016) skriver att klassrum som inte är utformade för hemkunskapens mål och krav ger inte eleverna förutsättningar att nå kunskapskraven i Lgr 11. Klassrummens utformning i denna studie verkar vara anpassade för att uppfylla krav och normer, däremot finns det andra fysiska ramar som ställer till det och hindrar lärarna i arbetet. De fysiska ramarna är teknik som krånglar, internetuppkoppling och kopieringstrassel som tar stor del av lärarnas effektiva arbetstid. Den fysiska ramen påverkar här dels tiden men också lärarnas mående i form av att de stressas av att saker inte fungerar. Enligt Arbetsmiljöverkets rapport 2015:17 ökar de digitala arbetsmiljöproblemen och många av de problem som upplevs idag är onödiga. Kunskap finns för att ta hand om dem, men det saknas ansvar och ledarskap om hur man praktiskt ska gå till väga för att eliminera problemen. Att de behöver elimineras visas i studien och att de inte borde vara svåra att åtgärda på något sätt är heller inte svårt att förstå. Det viktiga för framtiden är att det görs skriver Arbetsmiljöverket (2015).

De *administrativa ramarna* som schema för elever och lärare är en av de tydligaste ramarna, som både kan skapa möjligheter men också begränsa lärarnas arbetsvillkor och skolans utveckling. Lärarna har en målbild att det skulle vara bra om eleverna i de olika klasserna har ganska lika sluttider på dagen för att då skulle möjlighet ges för samplanering och utveckling av undervisning och därmed också än mer undervisning som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Det här är väldigt svårt att få till med de förutsättningar som finns. I resultatet är det också tydligt att en väldigt liten del av lärarnas arbetstid läggs på samplanering och därmed gemensam utveckling av undervisningen. När man ser på den totala tiden för alla lärarna så samplaneras det bara ca fyra procent av lärarnas arbetstid. Jämför man det resultatet med egen planering och för och efterarbete som är ca 26 procent ser man en signifikant skillnad. Skillnad ska finnas, men frågan är om den borde vara så stor. Elster (2010) skriver att det är viktigt att lärarna är med om kollegiala reflektioner, där de diskuterar och reflekterar kring kvaliteten på undervisningen, detta för att bibehålla kvaliteten och utveckla undervisningen. Får man och ställer man fördjupande reflekterande frågor blir det ett djupare lärande skriver McIntyre och Dangel (2012). Också Gabriele och Joram (2012) har sett att när lärare reflekterar kollegialt då synliggörs det som är lyckat och man kan bygga vidare på det. Elster (2010) skriver också att det behövs tid för reflektion och som Langelotz (2013) skriver är det viktigt att det är ”rätt” frågor som reflekteras för att det ska bli skolutveckling. I skollagen (2010:800) står det att utbildningen ska vara likvärdig oavsett var i landet den anordnas. Ett sätt att nå likvärdighet i alla fall på den egna enheten är att rektor ger

förutsättningar för samplanering. Reflektion och samplanering kan inte vara en udda företeelse utan bör ske regelbundet för att det djupa lärandet ska ske och för att de rätta frågorna ska reflekteras (Elster 2010). En del lärare har i stort sett ingen samplanering och inte heller någon kollegial reflektion. Till stor del saknas denna ram för arbetslaget. Inte någonstans i lärarnas dokumentation av sin tid nämndes reflektion. Ett icke- resultat värt att visa på.

Erlandson (2005) är kritisk till reflektion som ett medel att lösa problem och för att få lärarna att omkonstituera sig. Den insikten och förståelsen är det bra att vara medveten om som lärare och skolledare. Ett resultat i studien är att lärarna önskar mer tid att samplanera och reflektera tillsammans. De önskar att det finns en organisatorisk ram det vill säga en administrativ ram, att det i schemat är inlagt tid för samplanering.

Under studiens gång ändrades en del förutsättningar som till exempel att det under våren tjänstefördelades ett visst antal tjänster till arbetslagen utefter de fastställda undervisningstimmarna som gällde för läsåret 15/16. När det inför läsåret 16/17 blev ytterligare en timma matematik för alla elever i årskurs fyra och fem gjordes inte tjänstefördelningen om. En *ekonomisk- resursram* förändrades men det lades inte på mer tjänsteunderlag. De lärare som fanns skulle täcka upp de sju timmarna per vecka som blivit fler på grund av mer matematikundervisning i de sju klasserna. Det som fick dras ned på var tid för särskilt stöd, extra anpassningar, grupp- och resurstimmar. Ramen som lagen fastställt om likvärdighet det vill säga skapa jämlikhet i livschanser som von Greiff (2010) skriver får här tummas på, därför att de olika ramarna inte samspelar. Johansson, Davis och Geijer (2006) skriver att ofta har huvudmannen en ambition att skapa en framgångsrik skola, medan ledningen ibland kan vara pragmatisk och situationsbaserad. Det blev väldigt tydligt här, den ekonomiska ramen blev viktigare än den juridiska för rektor som vill hålla budget. Systematik behöver vara grunden för kvalitetsarbete skriver Scherp, Scherp och Thelin (2013), hur väl medarbetare och elever lyckas förverkliga skolans uppdrag är kvalitet. Om kvaliteten på den undervisning eleverna får blir sämre än vad den skulle blivit då fler lärare kunde dela på lektioner och anpassa och ge särskilt stöd till vissa elever är inget som den här studien mätte, men tanken har uppstått och det kanske räcker. Det handlar både om processkvalitet och om strukturkvalitet som Persson (2015) beskrivit.

Något annat som var märkbart var lärarnas mående, att tre klasslärare fick sjukskriva sig i slutet på oktober visar på att situationen är ansträngd. Detta blir också en ram, *en inre ram*, som påverkar arbetslaget, en försvagning av kollegiet Även om vikarier sätts in var inte kompetensen hos vikarierna lika stor som hos de lärare som är sjuka. Samtidigt reflekterar jag som ledare för studien att kollegorna alltid vill vara effektiva och använda sin tid väl och det här kan vara på gott och ont. Finns det en upplevelse om att det här inte var tillräckligt bra och man har den förförståelsen för mycket, kan det göra att måendet inte blir bra och det blir en ond spiral. Lundgren (1999) skriver att Ramfaktorteorin binder samman den yttre och inre logiken i undervisningen på den yttre logikens förutsättningar.

Lärarna i den här studien ägnar ungefär 35 procent av sin arbetstid till att hålla i undervisning, det vill säga lektioner, vilket stämmer bra överens med Melén & Fredrikssons undersökning

(2015) där den genomsnittliga undervisningstiden var 34 procent, men noterbart är att lärarna under den första dokumenterade veckan har en heldags kompetensutveckling och då bör lektionstiden vara lägre än i deras undersökning. De lärare som dokumenterar sin tid under hösten kom upp i ett snitt på 37,3 procent som de använder av sin arbetstid till lektioner. Det är en signifikant skillnad om man jämför med Melén & Fredriksson (2015) och styrker samtidigt resultatet av den här studien i avseende undervisningstid/lektioner. Lärarna i den här studien undervisar/genomför lektioner i större mängd än genomsnittsläraren i Sverige.

En annan administrativ ram som påverkar lärarnas arbetstid är tiden för möten. Möten upptar i snitt ca 7,5 procent av lärarnas arbetstid. Lärarna i studien har en känsla av att mötena många gånger bara var till för att de skulle finnas: de ser inte alltid nyttan med mötena och många gånger har de varken behov av dem eller så är inte innehållet på mötena av sådan art att de är givande. På vissa möten är det flera deltagare som inte kom på det inbokade mötet för de var på något annat möte och då hamnar de som är kvar i ett dilemma och ett beslutsvakuum. Haug (2013) skriver ”Understanding who meets with whom on what occasions and which meetings have what impact is useful…” s 723. Det är alltså viktigt att det finns uttalade ramar för ett möte och att det är klarlagt vad mötet syftar till. Finns det redan reglerade ramar som styr detta kan viss tid bli insparad om upplevelsen som är en viktig ram som konstaterats inte blir negativ. Ramar samverkar och kan oftast inte ses åtskilda utan att de påverkar varandra det är inte ramarna i sig som orsakar en bestämd process, men de påverkar och möjliggör eller omöjliggör processer (Lundgren 1999).

I lärarnas arbete finns ett tillsynsansvar. Det är den *juridiska ramen* skollagen som styr den, egentligen är den inte helt uttalad där utan det är praxis och i förarbeten till lagen som den är definierad[11]. Studien visade att det är väldigt olika hur mycket tid varje lärare lägger på tillsyn och omsorg. En del lägger så mycket som 16 procent av sin tid per vecka på tillsyn och omsorg. I snitt lade varje lärare ca 7,5 procent på detta. Den här ramen är väldigt flytande, det är något som måste göras, men finns det någon gräns för hur mycket en lärare skall lägga på detta? Praxis är att tillsynsplikten minskar med stigande ålder, barn i mellanstadieåldern behöver alltså mindre tillsyn än barn i lågstadieåldern.

En annan juridisk ram är lärarnas arbetstidsavtal och arbetsmiljölagen. De sätter egentligen ganska konstanta och rigida ramar om de följs, vilket inte alltid sker. Ett exempel på det är den avtalade och obetalda rasten på minst en halvtimma efter arbete i fem timmar. Det var inte ofta lärarna hade möjlighet eller att de tog ut den. Är det här som den svårbenämnda ramen ”det sitter i väggarna”, en inre ram, träder in och blir synlig? Samvetet eller väggarna talar *–Ingen annan tar ju rast… -Kan jag verkligen sitta så länge?! Samtidigt som en kollega behöver ta hand om elever i konflikt eller dylikt.* Det gäller att ge varandra förtroende och veta att rektor och kollegor tror på varandra, att alla gör sitt bästa efter sin förmåga. Ingen smiter, rasten är lagstadgad. Eller att kollegor behöver förklara sig inför varandra att man flyttat tid under veckan, det sena mötet med föräldrar på måndagen medför att man kan gå tidigare på torsdagen till exempel. Det handlar om förtroende. Det här kan också hänga ihop med den

[11] Källa https://www.lr.se/yrketsforutsattningar/ansvarochbefogenheter/tillsynsplikt.4.58a756071261d5f869480006054.html

känsla som finns att lärarna tror sig veta att de arbetar för mycket. Under de studerade veckorna visar det sig att lärarna ligger ganska så precis på antalet timmar som de ska jobba i snitt enligt avtal. Det kan hända att de här veckorna var undantag, men studien visar trots allt att de inte gör för mycket under de undersökta veckorna, om arbetstiden håller sig inom snittet resterande veckor under den aktuella avräkningsperioden. Känslan av att arbeta för mycket kanske sitter i väggarna? En inre ram. Om man tänker annorlunda och inte får sin tid spilld på saker som inte är önskvärda som exempelvis kopieringstrassel eller uppkopplingstid, då kanske man dels hinner mer men också känner mer tillfredsställelse och därmed verkar för mer skolutveckling och kan bygga sin undervisning på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Raster och pauser som inte tas ut kan också medföra att viss skolutveckling inte blir av. Även om det inte är tänkt att det skall arbetas under raster så sker en viss del av skolutvecklingen också i de icke offentliga sfärerna som pauser och raster utgör skriver Nordänger (2002).

Aktionsforskningsstudien har analyserats med hjälp av ramfaktorteorin och besvarat forskningsfrågan som var: Vilka ramar möjliggör alternativt försvårar för lärarna?

Sammanfattningsvis efter analysen är gjord finns det inte ett svar utan ramarna både möjliggör och omöjliggör vissa processer. Ett resultat som analysen visar är att det är viktigt att synliggöra ramarna för att få en ökad förförståelse till vad som sker och varför det sker.

Diskussion

I det här avsnittet kommer metoden för studien och resultatet av studien att diskuteras. Även framtida forskningsuppslag kommer att diskuteras. Något som blivit tydligt i studien och som stämmer väl överens med andra studier är att det behövs ramar och att vi behöver medvetandegöra dem. Ett exempel från studien på det är när en av respondenterna säger ”*Konstigt att man inte kan få reda på hur mycket tid man får för för- och efterarbeten…”* Rönnberg (2011) skriver att staten försöker ta en starkare kontroll över olika utbildningspolicies och att det är bra för att få en mer likvärdig skola. Precis som studiens resultat visar och som också ligger i linje med det Melén & Fredriksson (2015) skriver, behövs det avsättas specifik tid för olika saker inom lärares arbetstid för att synliggöra lärares arbetsvillkor. Det sker inte av sig själv vilket Elster (2010) skrivit utifrån sin studie och hennes resultat. Det är inte bara i Sverige lärare behöver tid för att implementera nya saker. Komba och Mwandanjis (2015) studie i Tanzania visade också det. Och de skriver att tid för reflektion i läraryrket är en av de företeelser som bör få plats inom ramen för lärares arbetstid för att god undervisning som vilar på en vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet ska kunna planeras och genomföras.

Metoddiskussion

I följande avsnitt kommer metoden för den här studien att diskuteras. Metoden för studien är som tidigare beskrivits en pedagogisk kritisk aktionsforskning, där ett lärararbetslags arbetstid

och innehåll studeras och problematiseras. Studiens syfte har uppfyllts och frågorna har blivit besvarade. Följande forskningsfråga besvaras i uppsatsen;

Vilka ramar möjliggör alternativt försvårar för lärarna?

Även frågeställningarna som studien utgick ifrån är besvarade: 1. Hur ser en vanlig arbetsvecka innehållsmässigt ut för tio lärare som undervisar på mellanstadiet på en skola i Sverige i mars 2016 och i september 2016? 2. Hur påverkas lärarnas arbetsvillkor i studien av de ramar som finns? Studiens data har analyserats med hjälp av ramfaktorteorin. Det som var avsett att undersökas har undersökts med den metod som var förutbestämd.

Det var ett målstyrt urval att använda mitt eget arbetslag (Bryman 2011). Som tidigare beskrivits har jag försökt att vara så transparent och reflexiv som möjligt under hela studien. I en aktionsforskning är det inte bara ny kunskap som kommer fram utan det kan också vara nya förmågor som kan skapa kunskap utifrån det kritiska och analytiska förhållningssättet (Forssten Seiser och Karlefjärd 2014). Aktionsforskningen får under arbetets gång delar av arbetslaget att bli mer analytiska och kritiska till innehållet i arbetstiden. Exempel på det är nya frågor som ställs - *Gör vi rätt? - Använder vi tiden på bästa sätt, för största möjliga måluppfyllelse för alla elever?* (s.39) Lärarna visar sig emancipatoriska, de ville vara autonoma och fria att bestämma över sitt lärarskap. Processer och skolutveckling tar tid, det går inte att ändra från en dag till en annan även om kanske viljan finns där. Att ramarna styr har blivit mycket tydligt under studien. Till exempel de ekonomiska, administrativa och de inre ramarna (som traditioner och lärares tro på effektivitet). De här ramarna är många gånger starkare än de juridiska, ofta går de först.

En aktionsforskningsstudie lever inte sitt eget liv utan det är en process som pågår ständigt inte bara då man har reflektionsseminarier eller dokumenterar sin tid utan hela tiden. En svårighet som jag uppmärksammade i studien var att dokumentera skeenden och att inte missa nyanser, samtidigt som det som dokumenteras ska vara relevant för studien. En annan svårighet i studien var att studera och genomföra en studie med sina egna arbetskollegor, samtidigt som det kan vara en möjlighet, då en redan etablerad kollegial relation kan bidra till mer öppna och sanningsenliga diskussioner. Relationerna till kollegorna testas på gott och ont. Att under hösten 2016 ha efterfrågat om de dokumenterat sin vecka samtidigt som man ser att de inte mår bra, är stressade, är en svårighet. De känner lojalitet och vill leverera och får dåligt samvete då de inte gjort det. Jag som forskare/kollega känner också av samvetet: jag vet att de har jättemycket att göra och vill inte pressa mina kollegor och på samma gång vill jag att studien ska bli bra och att resultatet ska överensstämma med verkligheten och det som är studerat för att kunna sätta in resultatet i ett större sammanhang. En skillnad med tidsstudie två var att de inte fick tid till uppgiften, i efterhand ser jag det som ett stort misstag av mig, som borde vara medveten om att det måste finnas utrymme inom ramen arbetstid för att få en uppgift gjord. Svårigheten här var att det inte var jag som styrde över den ramen eller hade ansvaret för deras arbetsmiljö. Samtidigt är detta också ett resultat som går i linje med Komba och Mwandanjis (2015) resultat. Utan tid ingen skolutveckling eller något producerat.

Det här målstyrda urvalet gav också studien fördelar exempelvis vid reflektionsseminarierna: kollegorna kände varandra, var trygga i gruppen och vågade både hålla med och säga emot.

Vi kunde gå in på frågeställningarna ganska fort på grund av detta. Reflektionerna blev bra och fördjupade, de blev meningsskapande och i viss mån lärande (Larsson 2017).

Ramfaktorteorin blev ett hjälpmedel i analysen för att förstå datan som kommit fram under studien, dels genom att varje ram gicks igenom och dels genom att erbjuda en överskådlig och fördjupad bild av resultatet. Det blev också tydligt som beskrivits tidigare att det inte är ramarna som styr helt och hållet men de möjliggör eller omöjliggör processer precis som Lundgren (1999) skrivit.

Resultatdiskussion

Upprinnelsen till studien utgick från ett behov. Lärarna upplevde att de inte hann, att de fick rusa igenom, inte hann dela och lära av varandra. Det var hela tiden en massa måsten som styrde, det var inte behoven: som exempelvis tid för planering av undervisning som styrde. Lärarna gav också uttryck för att de behövde tid att samtala, reflektera och lära tillsammans: allt för att uppnå en likvärdighet och hög kvalitet på sin undervisning. Innan och under studien var det många frågor som snurrade runt i huvudet. Hur kan det vara så här olika fastän tjänsterna ser ganska lika ut på pappret? Vad är det som styr att en lärare gör si och den andra så? Är det ramarna? Eller är det att man har ”tur” ett år att få klasser som håller sams? Om man jobbar som ett lag, borde inte alla ha lika mycket tillsyn då, eller vad är det som styr? Finns det andra sätt att fördela uppdragen på? Någon av kollegorna kanske är bäst på det här med relationer och omsorg. Hon kanske ska ägna mer tid till det och någon annan kollega får göra något annat. Eller finns det ramar som inte är synliggjorda? Finns det något mönster? Är det något som är förutbestämt? Allt mynnade ut i syftet för den här studien: Vilka ramar möjliggör alternativt försvårar för lärarna? Hur påverkas lärarnas arbetsvillkor av de olika ramarna?

I resultatanalysen har flera frågor blivit besvarade, som att fysiska ramar påverkar till exempel lärarnas mående, vilket också Arbetsmiljöverket (2015) beskriver i sin rapport. Vet man vad som påverkar kan det tas om hand och behöver inte vara en ram som ställer till det för lärarna och deras arbetsvillkor utan kan istället vara en ram som främjar lärande.

Administrativa ramar har visats sig vara ramar i studien som både kan möjliggöra men också begränsa lärarna. Lärarnas arbetsvillkor påverkas mycket beroende på vilket schema som gäller. Resultatet i studien visar att lärarna vill att till exempel samplanering schemaläggs för då kan de till exempel reflektera tillsammans över sin undervisning. En annan administrativ ram som de önskade var att det skulle finnas ramar och regler för möten. Lärarna uttalade att om inte alla som måste vara på plats på ett möte för att ta ett beslut är där, då är det inte någon större mening med att de andra sitter och bara pratar om problemet om de ändå inte kan göra något åt det. Haug (2013) skriver liknande i sin rapport, att möten måste vara meningsfulla.

Juridiska ramar är inget man kan ändra på det är de som gäller och som lärare ska förhålla sig till. Tillsynsansvaret hör till de juridiska ramarna, i lärarnas arbetsvillkor finns tillsynsansvaret. Det är däremot olika stort för olika lärare visar resultatet. Att det är så har blivit synliggjort i studien, hur man kan ta hand om denna kunskap är en annan fråga. Kanske är det en framtida forskningsfråga.

Studien visar att det är bra att ha ramar och struktur dels för läraren och synliggörandet av lärares arbetsvillkor och dels för skolledning för att synliggöra vad deras lärare lägger sin tid på. Om man vet vilka ramar som finns och hur mycket tid de tar är det lättare att prioritera och fördela uppgifter och då blir också lärares arbetsvillkor synliggjorda.

Avslutande diskussion

Den här studien har gett en bild av vilka ramar som möjliggör alternativt försvårar för lärarna och hur deras arbetsvillkor påverkas av ramar. Vid de första reflektionsseminarierna efter att jag sammanställt deras tid, kände jag förvåning och en viss uppgivenhet från lärarnas sida. Även om lärarna kanske inte gjorde för mycket tid som de först trodde, så la de mer tid på saker som de egentligen enligt dem inte borde ha så stort fokus på eller som inte borde ta så mycket av deras tid. Totalt i procent tog inte möten upp så mycket av deras tid, men känslan av att mötena inte alltid var bra gjorde att de fick uppfattningen om att det var en stor del av deras arbetstid. Att det var så stor skillnad på tiden som lades på omsorg och tillsyn, var också något som förvånade, men som de också förfasades över. Allt hör ihop, det vill säga om en ram förändras ändrar det något annat i en annan ram - det är ramarna som ramar in det som sägs och görs i de olika aktiviteterna och lägger grunden för lärarnas arbetsvillkor.

En extra inifrånbonus har arbetslaget fått, detta eftersom studien var en aktionsforskningsstudie som utgick från ett emancipatoriskt och kunskapsteoretiskt hermeneutiskt kunskapsideal. Det underliggande syftet som hänger ihop med att det var en aktionsforskningsstudie blev uppfyllt med hjälp av studien och det var att medvetandegöra och utveckla arbetslaget som deltog. Det blev möjligt tack vare att det fanns ett behov av förändring och även en vilja att förändra. Arbetslaget fick en djupare förståelse för sitt arbete i den kontext där de verkar, det är ingen absolut sanning utan det är deras tolkning och deras förståelse.

Vilka ramar är det då som möjliggör alternativt försvårar möjligheten för lärarna? Resultatet av studien visar att det finns ramar som försvårar för lärarna, som de fysiska ramarna som nämnts innan, kopieringstrassel, uppkoppling etc. Men det finns också ramar som kan möjliggöra och i alla fall göra det enklare att vara lärare. En del ramar har de aktuella lärarna redan som de juridiska ramarna skollag och läroplan. En del ramar efterfrågar de som de administrativa ramarna som schemalagd samplaneringstid och att en undervisnings-timme/lektion ska generera en viss tid för för- och efterarbete. Resultat i studien är också att lärarna önskar ramar för möten och hur de ska prioritera. Ett annat resultat är att avsaknaden av ramar också kan begränsa lärare. Det är till exempel den juridiska ramen tillsynsansvar, som för en del är en väldigt stor del av arbetstiden.

Att det är ramar som ger oss lärare förutsättningar att arbeta utefter läroplanen, skollagen och skolverkets allmänna råd och riktlinjer det är givet. I vilken grad och med vilken kvalitet kanske inte ramar kan bestämma helt men att det är de som tydliggör lärares arbetsvillkor det är bekräftat.

Tack

Till att börja med vill jag säga tack till min handledare Lill Langelotz som stått ut med mig, då jag inte haft svar, när jag dippat och inte har orkat, men som alltid ställt de där frågorna som gjort att jag kommit framåt. Du har ritat och skrivit på tavlan så jag förstått och fått bilder att hänga upp allt på. Tack Lill!

Utan Annika Larsson hade det här inte gått över huvudtaget. Det har varit du och jag genom hela den här resan på mastersprogrammet, utan dig hade jag gett upp flera gånger om. Jag vet ingen som är så duktig på att ringa in och hitta samband, se mönster och komma med lösningar. Du har förklarat och klargjort det mesta, så till och med jag förstår. Tack för alla genomläsningar och goda råd. Tack Annika!

Lärarkollegor är bra att ha, som ställer upp när jag ville göra en aktionsforskning. Utan er hade det inte blivit något. Tack! Tack också till min rektor som visat intresse och stöttat.

Ett stort tack vill jag också ge min vän och kollega Anna som gett goda råd och hjälpt mig språkligt. Ett tack också till Ulla-Karin som hjälpt till med engelskan.

Slutligen vill jag rikta ett tack till min familj. Min man Michael och mina barn Hanna, Joel och Samuel som stått ut med att jag vill ha det tyst och lugnt och skriva. Tack!

Referenslista

Andersson, E, Östh, J och Malmberg, B. (2010). Ethnic segregation and performance inequality in the Swedish school system: a regional perspective. *Environment and Planning A 2010,* 42, ss. 2674-2686.

Andersson, E, Östh, J & Malmberg, B. (2013). School Choice and Increasing Performance Difference: A Counterfactual Approach. *Urban Studies* 50(2), ss. 407-425.

Anderson, G. & Herr, K. (1999). The New Paradigm Wars: Is There Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities? *Educational Researcher*, 28(5), ss. 12-*21.*

Anderson, G., Herr, K. & Nihlen, A. S. (2007). Studying your own School: An Educator's Guide to Practitioner Action Research. Thousand Oaks: Corwin Press.

Arbetsmiljöverket (2015). *Digital arbetsmiljö,* rapport 2015:17.

Auer, A. (2016). *PISA 2015 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik.* (Rapport 450). Stockholm: Skolverket.

Auer, A. & Sandqvist, J. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid.* (Rapport 374). Stockholm: Skolverket.

Barajas Eriksson, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap.* Natur & Kultur: Stockholm.

Bengtsson, H., Fredriksson, A., Mannikoff, A., Modin, H. & Sjöstrand, M. (2013). *Kommunernas resursfördelning till grundskolor.* (Rapport 391). Stockholm: Skolverket.

Bentley, P. (2012). *Framgångsrik undervisning med fokus på det matematiska innehållet.* Göteborg: Göteborgs Universitet.(Bilaga i Skolverkets rapport 378)

Brante, T. (2009). Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner. I Lindh M. (Red.), *Vetenskap för profession* nr7, ss. 15-34. Högskolan i Borås.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder.* (2 uppl). Stockholm: Liber

Bursjöö, I. (2014). *Utbildning för hållbar utveckling från en lärarhorisont: Sammanhang, kompetenser och samarbete.* Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för fysik Naturvetenskapliga fakulteten.

Böhlmark, A & Holmlund, H. (2011). *20 år med förändringar i skolan: Vad har hänt med likvärdigheten?* Stockholm: Studieförbundet Näringsliv och Samhälle.

Carr, W. (2006). Philosophy, Methodology and Action Research. *Journal of Philosophy of Education, 40 (4).*

Chant, R H., Heafner, T L. & Bennett, K R. (2004). Connecting Personal Theorizing and Action Research in Preservice Teacher Development. *Teacher Education Quartely.* 31 (3), ss. 25-42.

Dahllöf, U. (1999). Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet. -En tillbakablick. *Pedagogisk Forskning i Sverige.* 1999, 4 (1), ss.5-29.

Elster, D. (2010). Learning Communities in Teacher Education: The impact of e-competence. *International Journal of Science Education.* 32 (16), ss. 2185-2216.

Erlandson, P. (2005). *Reflektionens gränser: en granskning av Schöns reflection-in-action*. Lic. avh Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik

Fjellström, R. (2006). *Lärares Yrkesetik*. Lund: Studentlitteratur

Fook, J. & Gardner, F. (2007). *Practising Critical Reflection : A Resource Handbook.* Berkshire: Open University Press.

Forssten Seiser, A. & Karlefjärd, A. (2014). Aktionsforskning som förhållningssätt i en föränderlig värld. *KAPET Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift,* 10 (1), 2014, ss. 58-73.

Foucault, M. (2000). The subject and power. I Faubion J. D. (red.) *Michel Foucault Power. Essential Works of Foucault 1954-1984.* Vol. 3, Power, ss. 326-348. (Originalarbete publicerat 1982). New York: The New Press

Fraser, D. M. (1997) Ethical dilemmas and practical problems for the practitioner researcher. *Educational Action Research*, 5 (1), ss. 161-171.

Fredriksson, A. & Melén, A. (2013). *Lärarnas yrkesvardag.* (Rapport 385). Stockholm: Skolverket.

Fredriksson, P., Oosterbeek, H. & Öckert, B. (2012). *Långsiktiga effekter av mindre klasser*. (Rapport 2012:5). Stockholm: Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering (IFAU).

Frost, D., Durrant, J., Head, M. & Holden, G. (2003). *Teacher-Led School Improvement*. London: RoutledgeFalmer.

Gabriele, A J. & Joram, E. (2012). Teachers' Reflections on Their Reform-Based Teaching in Mathematics: Implications for the Development of teacher Self-Efficacy. *Action in Teacher Education.* 29 (3), ss. 60-74.

von Grönqvist, H. & Greiff, C. (2010). Hur bör skolan finansieras för att gynna likvärdigheten? *Ekonomisk debatt*: Stockholm, 38:2, ss. 37-47.

Gustafsson, J-E & Yang Hansen, K. (2011). Förändringar i kommunskillnader i grundskoleresultat mellan 1998 och 2008. *Pedagogisk Forskning i Sverige 2011* 16 (3), ss.161-178.

Habermas, J. (2007). *Mellan naturalism och religion*. Göteborg: Daidalos.

Hansson, A. (2003). *Praktiskt taget: aktionsforskning som teori och praktik - i spåren efter LOM*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Haug, C. (2013). Organizing Spaces: Meeting Arenas as a Social Movement Infrastructure between Organization, Network, and Institution. *Organization Studies* 34(5-6), ss. 705–732.

Hiim, H. (2010). *Lærerens yrkeskunnskap og læreren som forsker: en strategi for å forske i læreryrket.* Diss. Oslo: Høgskolen i Akershus.

Holmlund, H., McNally S. och Viarengo, M. (2010). Does money matter for schools? *Economics of Education Review* 29, ss. 1154-1164.

Håkansson, J. (2006). Lärande mellan policy och praktik. Kontextuella villkor för skolans reformarbete. *Acta Wexionensia.* Nr 95/2006. Växjö: Växjö University Press.

Johansson, O, Davis, A & Geijer L. (2006). A perspektive on diversity, equality and equity in Swedish schools. *School Leadership & Management*, 27 (1), ss. 21-33.

Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education.* Singapore: Springer.

Komba, S C. och Mwandanji, M. (2015). Reflections on the Implementation of Competence Based Curriculum in Tanzanian Secondary Schools. *Journal of Education and Learning.* 4 (2).

Langelotz, L.(2013). Så görs en (o)skicklig lärare. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 18 (3-4).

Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik.* Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Larsson, A. (2017). *Lärandets poesi – meningsskapande och kollegialt lärande i det interaktiva samtalet.* Master Borås: Högskolan i Borås

Lejuene, M. (2011). Tacit knowledge: revisiting the epistemology of knowledge. *McGill Journal of Education,* 46 (1), ss. 91-106.

Lindblad, S., Linde, G. & Naeslund, L. (1999). Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4 (1), ss.93-109.

Lindblad, S & Sahlström, F. (1999). Gamla mönster och nya gränser Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4 (1), ss. 73–92.

Lindblom, C. (2016). *Skolämnet Hem- och konsumentkunskap på 2000-talet – förutsättningar för elevers möjlighet till måluppfyllelse.* Avh. Umeå: Umeå universitet

Lundgren, Ulf P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk Forskning i Sverige.* 4 (1), ss. 31-41.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. (2017). Stockholm: Skolverket.

Löwing, M. (2006). *Matematikundervisningens dilemman. –Hur lärare kan hantera lärandets komplexitet.* Lund: Studentlitteratur.

McIntyre, C & Dangel, J R. (2012). Teacher Candidate Portfolios: Routine or Reflective Action? *Action in Teacher Education,* 31 (2), ss. 74-85.

Melén, A. & Fredriksson, K. (2015). *Grundskollärares tidsanvändning.* (Rapport 417). Stockholm: Skolverket.

Nesmith, S. (2011). Powerful Reflections Result from Quality Questions: The Influence of Posed Questions om Elementary Preservice Teachers' Field-Based Reflections. *Research in The Schools.* 18 (2), ss. 26-39.

Nicolini, D. (2013). *Practice Theory, Work, & Organization: An Introduction.* Oxford: Oxford University Press

Nordänger, U-K. (2002). *LÄRARES RASTER Innehåll i mellanrum.* Diss. Malmö: Forskarutbildningen i pedagogik, Lärarutbildningen.

Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Persson, S. (2015). *En likvärdig förskola för alla barn – innebörder och indikationer.* Stockholm: Vetenskapsrådet.

Piro, J S., Anderson, G. & Fredrickson, R. (2015). Quality and Early Field Experiences: Partnering with Junior Achievement. *The Teacher Educator.* 50 (1), ss. 31-46.

Rönnberg, L. (2007). The Swedish Experiment with Localised Control of Time Schedules: Policy problem representations. *Scandinavian Journal of Educational Research.* 51 (2), ss. 119-139.

Rönnerman, K. (red.) (2004). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner.* Lund: Studentlitteratur.

Scherp, H-Å, Scherp, G-B och Thelin, K (2013). *Verksamhetsidé och måluppfyllelse i förskola och skola – lärdomar om lärprocessen och ledarskapets betydelse.* Karlstad: Karlstad University Studies 2013:40.

Schiöler, K. (2012). *Kurskonstruktörer i ett målstyrt system. En studie av hur två lärare planerar en gymnasiekurs i historia.* Avh. Karlstad: Karlstad Universitet.

Schön, D A. (2003). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* Aldershot: Ashgate.

SFS 2010:800. *Skollag.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverkets aktuella analyser (2014). *Med fokus på lärare och elevers lärandemiljöer*. Stockholm: Skolverket. http://www.oecd.org/edu/school/Sweden-TALIS-2013-Swedish-validation-study-p%C3%A5-svenska_sv.pdf

Statens Beredning för medicinsk utvärdering, SBU (2014). *Utvärdering av metoder i hälso- och sjukvården en handbok*. Stockholm. http://www.sbu.se/metodbok

Sundberg, B., Spante, M. & Stenlund, J. (2011). Disparity in practice: diverse strategies among teachers implementing interactive whiteboards into teaching practice in two Swedish primary schools. *Learning, Media and Technology*, 37 (3), ss. 253-270. Routledge Taylor & Francis Group.

Sæle Jokstad, G., Reigstad, I. & Rudjord Unneland, A. K. (2013). Å drømme om morgendagen: Aksjonsforskning i egen praksis. *Nordic Studies in Education*, 33, ss. 233-248. Oslo

Tiberg, T. (2007). Skola 2021 – Framtidens skola, kunskap och lärande. *Nordic Journal of Digital Literacy.* 1.

Tyrén, L. (2013). *”Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill” En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken.* Diss. Göteborg: Göteborgs universitet

Vetenskapsrådets expertgrupp för etik (2011). *God forskningssed.* VETENSKAPSRÅDETS RAPPORTSERIE 1:2011.

Vikström, A. (2002). *Från görande till rikare lärande. En aktionsforskningsstudie av två arbetslags arbete med naturvetenskap i skolår1-6.* Lic. Luleå: Luleå Universitet 2002:54.

Weiner, G. (2005). Educational Action Research Theory: theory, practice and action. *Forskning av denna världen II - om teorins roll i praxisnära forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilagor

Bilaga 1

Exempel på personlig dokumentationsmall (varje ruta är egentligen ett A4)

Dokumentation av tid: **Måndag**

8:10 Lektion
9:30
9:50 Lektion
11:10 Matvakt
11:30

13:20 Lektion
14:10

Dokumentation av tid: **Tisdag**

9:30 Lektion
11:10 Matvakt
11:30
12:00 Lektion
13:00
13:10 Lektion

Dokumentation av tid: **Onsdag**

8:10 Lektion
9:30
9:50 Lektion
11:10 Matvakt
11:30

Dokumentation av tid: **Torsdag**

8:10 Lektion
9:30
9:50
11:10 Matvakt
11:30
12:00 Lektion
13:00

Dokumentation av tid: **Fredag**

8:10 Lektion

9:30

9:50 Lektion

11:10 Matvakt

11:30

Dokumentation av tid: **Lördag**

Dokumentation av tid: **Söndag**

Bilaga 2

Tack för att du vill vara med.

Nu är det dags! Under v.9 (och närliggande dagar, börja på lördag eller måndag spelar ingen roll, det viktiga är att det är en hel vecka) vill jag att du registrerar allt arbete du gör, minsta lilla sak ☺.

Det viktiga är inte att klockslaget är rätt, utan att den tiden du gör på just den arbetsuppgiften registreras. Jag är intresserad av minsta lilla uppgift. Det som också skulle vara intressant är om du gjorde det du tänkt att göra. Om du vill kan du alltså i förväg skriva in vad du skall göra på din planering, gjorde du det du föresatt dig, så bockar du bara av. Om inte skriver du vad du gjorde istället, tex ringde förälder…

Vi pratade om att kategorisera de olika uppgifterna, det gör jag(vi) i efterhand. Skriv bara ned vad du gör och hur lång tid det tog.

Jag har gjort anteckningsmallar, antingen kan du skriva i pappersform eller digitalt. Om du hellre vill ha en skrivbok, så går det också bra.

Har du någon fråga är det bara att höra av dig.

Tack!//*Katarina*

Bilaga 3

Struktur reflektionssamtal

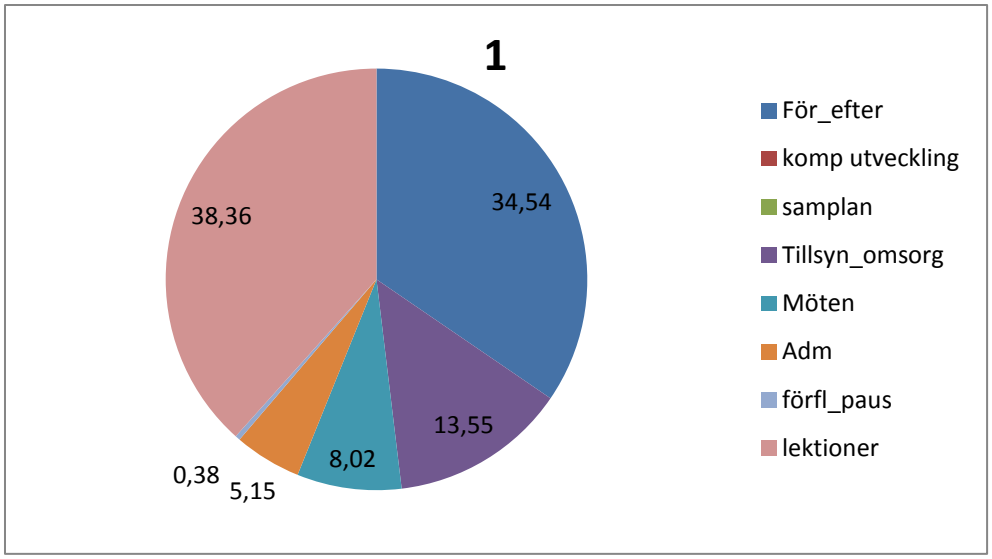
Semi-struktureradefrågor

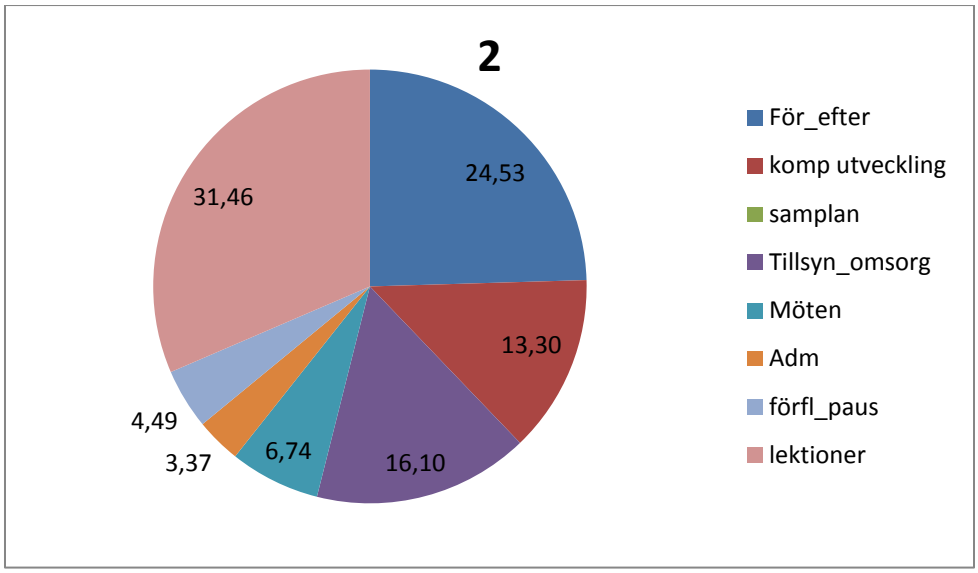
1. Hur tror ni att det ser ut med er tid?
2. Hur stor del lägger ni på;
    a. Administration
    b. Kompetensutveckling
    c. Möten
    d. Samplanering
    e. För & efterarbete (i form av rättning, förberedelse, enskild planering…)
    f. Förflyttning
    g. Lektioner

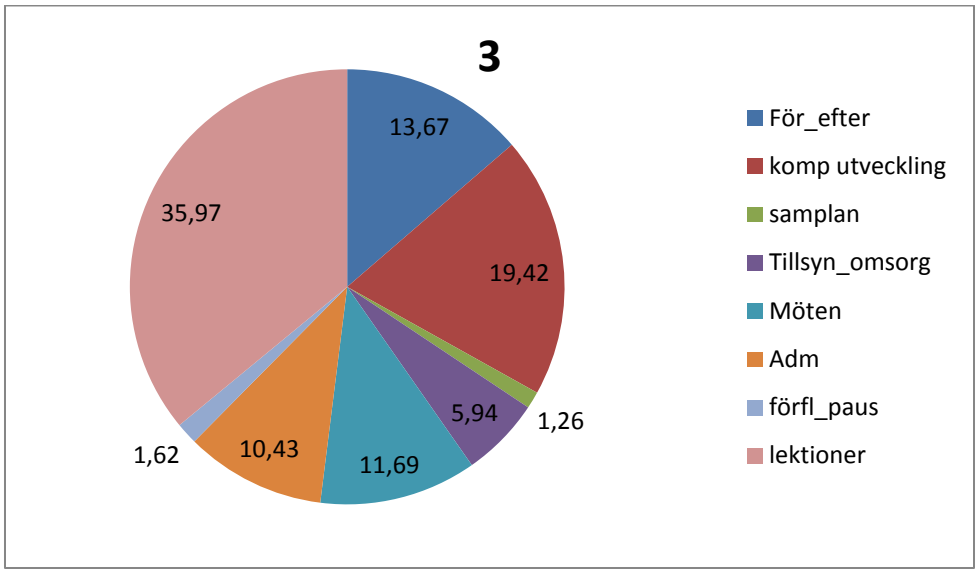
VISA Diagram

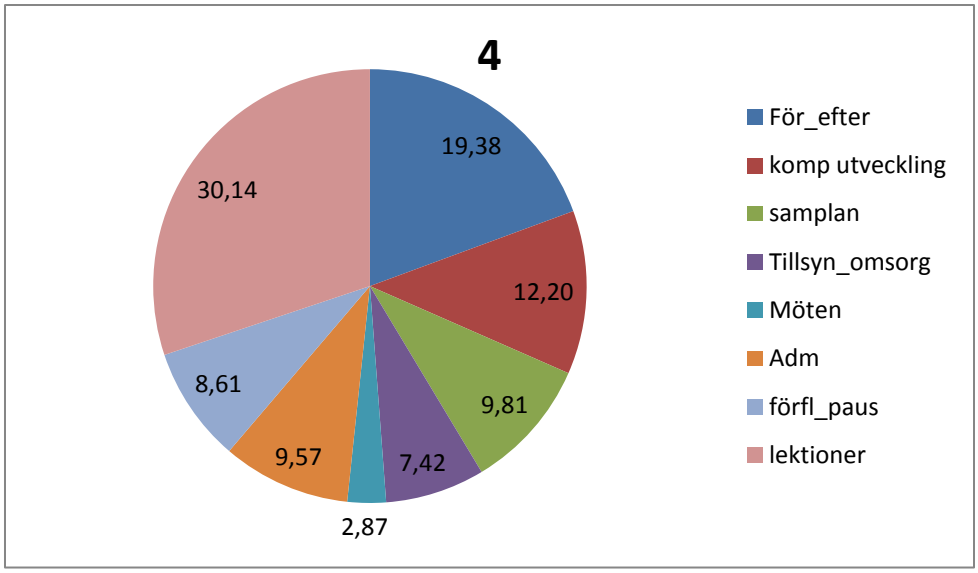
3. Så här ser det ut, hur tänker ni om det?
4. Hur skulle ni vilja ha det?
5. Vad kan vi göra annorlunda?

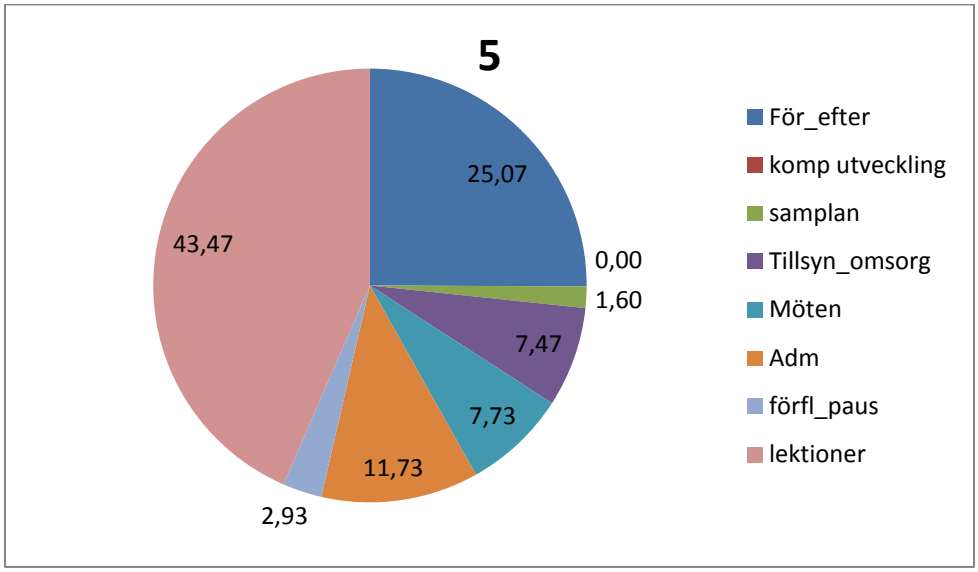
Bilaga 4

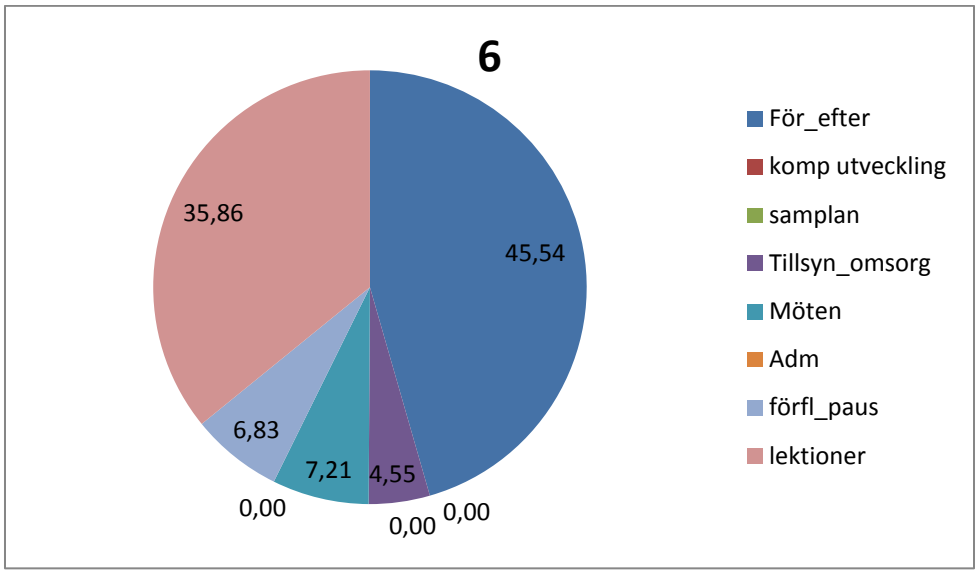

1
34,54
13,55
8,02
5,15
0,38
38,36
För_efter
komp utveckling
samplan
Tillsyn_omsorg
Möten
Adm
förfl_paus
lektioner

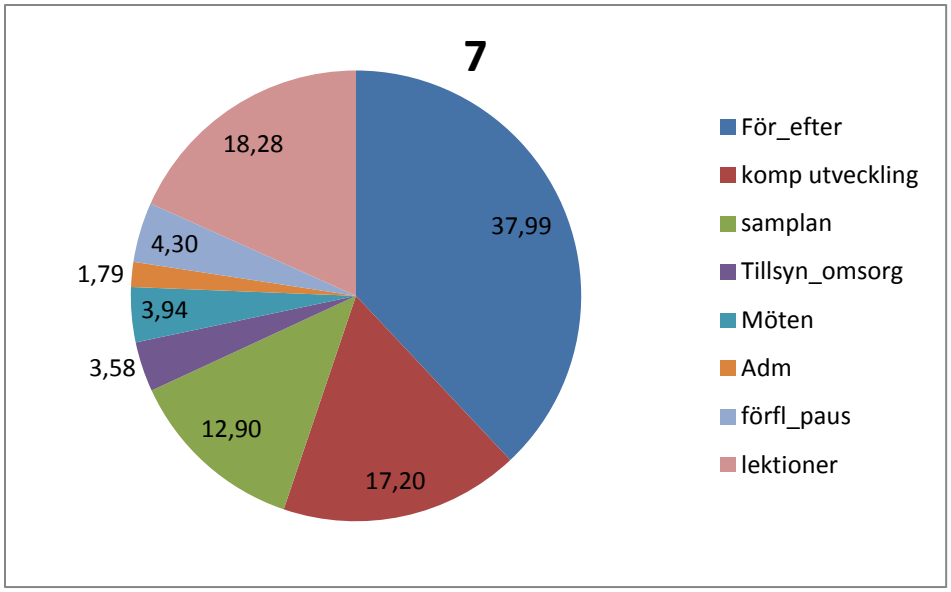

2
24,53
13,30
16,10
6,74
3,37
4,49
31,46
För_efter
komp utveckling
samplan
Tillsyn_omsorg
Möten
Adm
förfl_paus
lektioner

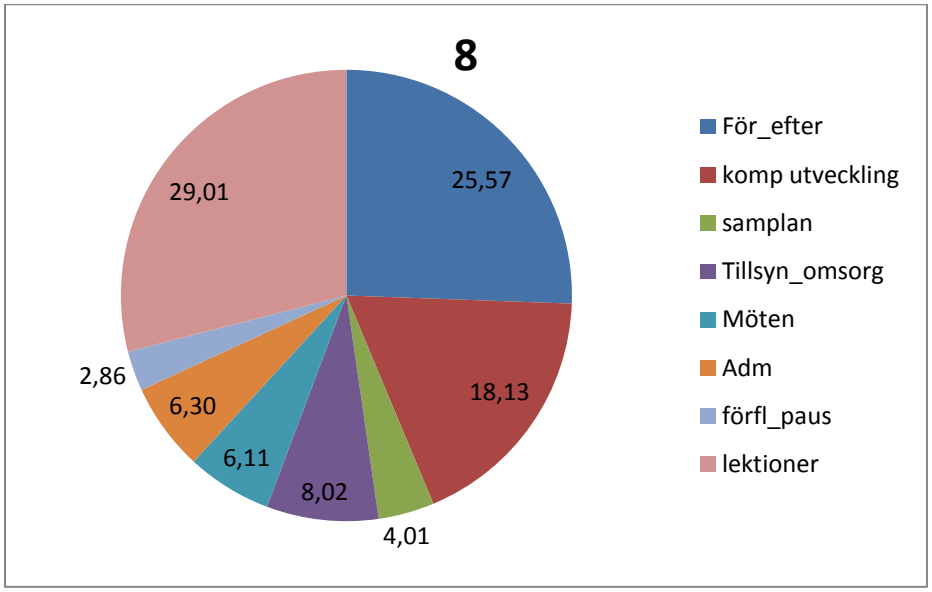

3
13,67
19,42
1,26
5,94
11,69
10,43
1,62
35,97
För_efter
komp utveckling
samplan
Tillsyn_omsorg
Möten
Adm
förfl_paus
lektioner

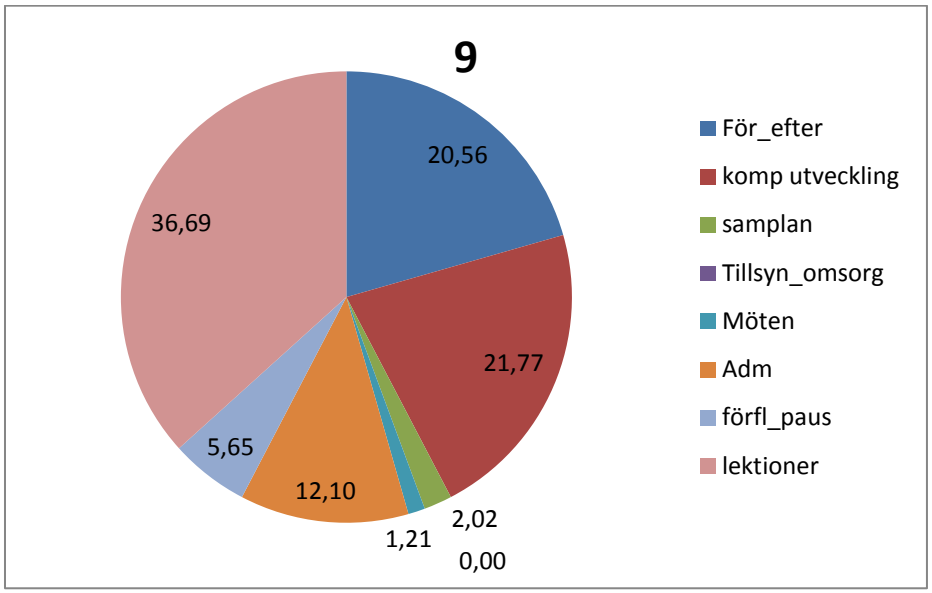

4
19,38
12,20
9,81
7,42
2,87
9,57
8,61
30,14
För_efter
komp utveckling
samplan
Tillsyn_omsorg
Möten
Adm
förfl_paus
lektioner

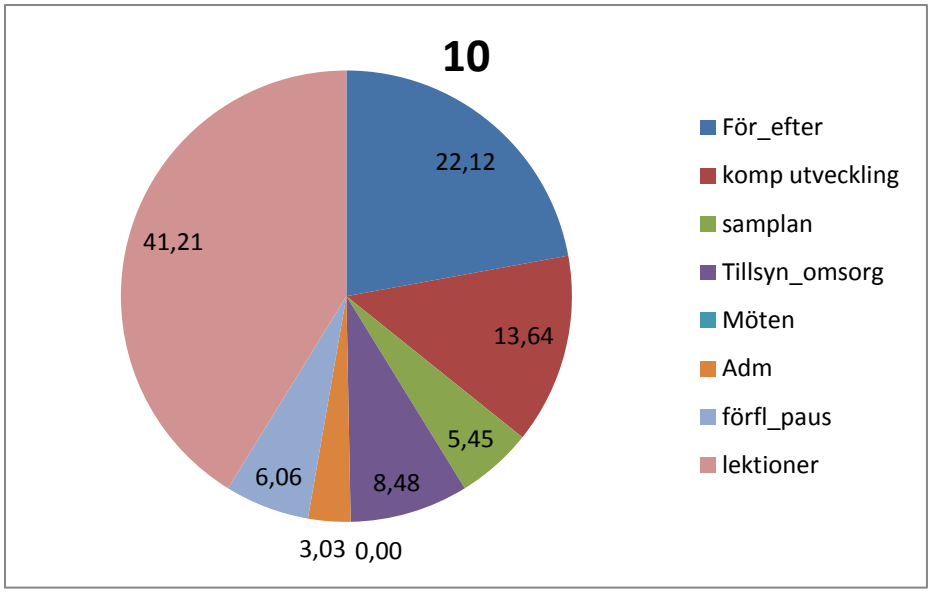

5
25,07
0,00
1,60
7,47
7,73
11,73
2,93
43,47
För_efter
komp utveckling
samplan
Tillsyn_omsorg
Möten
Adm
förfl_paus
lektioner

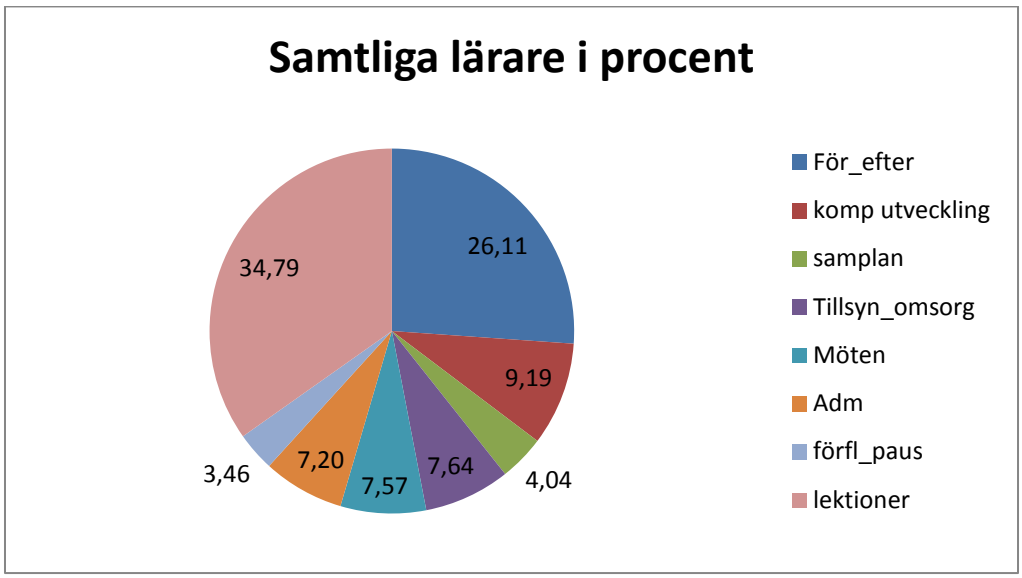

6
45,54
0,00
0,00
4,55
7,21
0,00
6,83
35,86
För_efter
komp utveckling
samplan
Tillsyn_omsorg
Möten
Adm
förfl_paus
lektioner

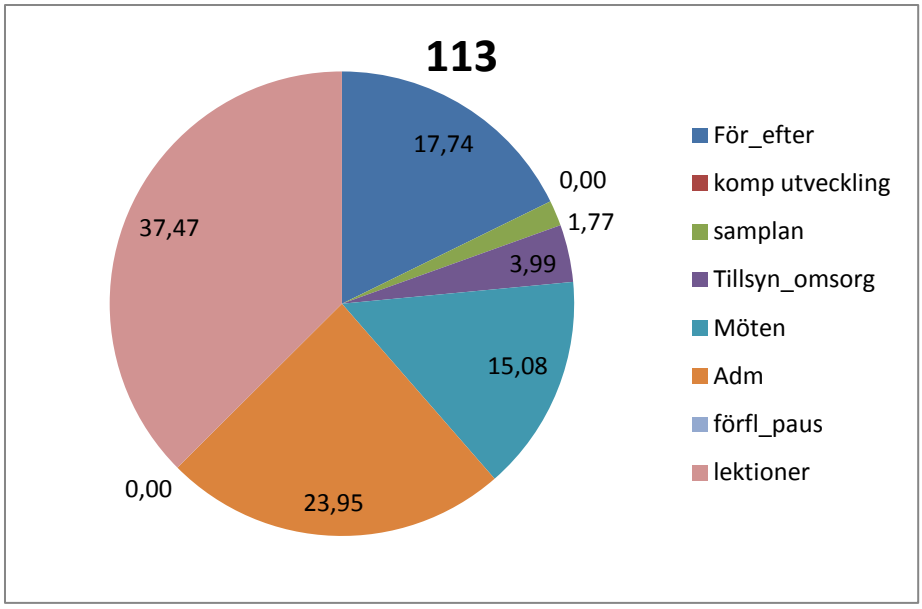

7
18,28
37,99
4,30
1,79
3,94
3,58
12,90
17,20
För_efter
komp utveckling
samplan
Tillsyn_omsorg
Möten
Adm
förfl_paus
lektioner

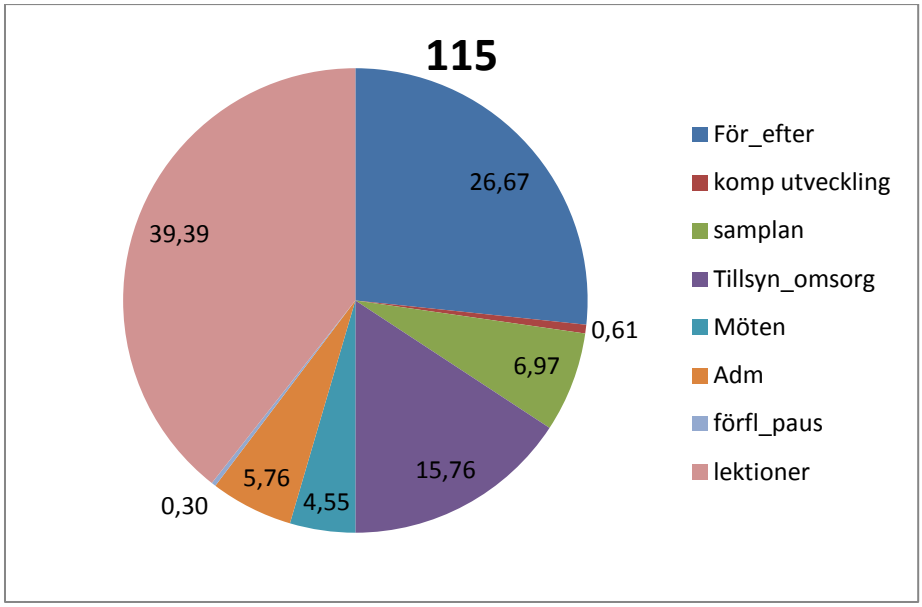

8
25,57
29,01
2,86
6,30
6,11
8,02
4,01
18,13
För_efter
komp utveckling
samplan
Tillsyn_omsorg
Möten
Adm
förfl_paus
lektioner

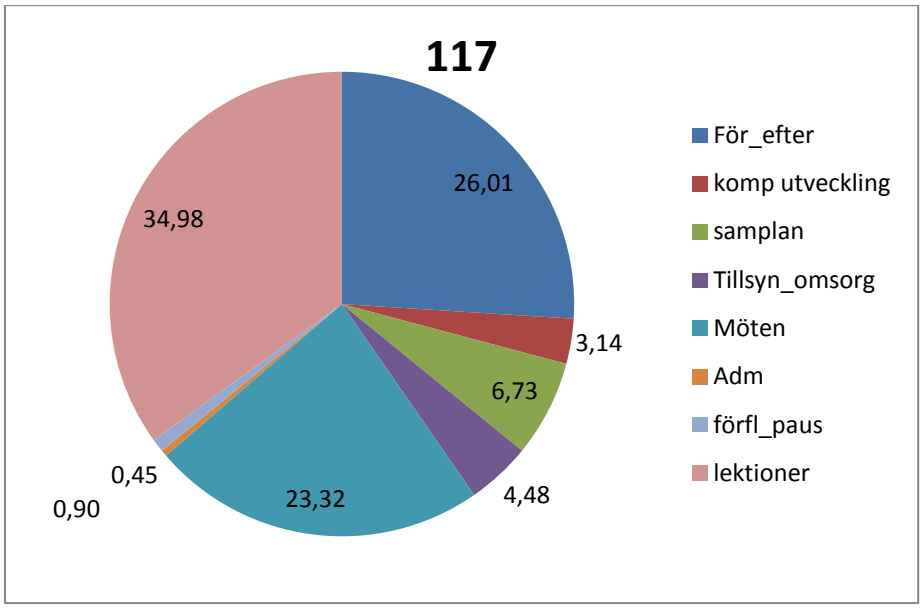

9
20,56
36,69
5,65
12,10
1,21
2,02
0,00
21,77
För_efter
komp utveckling
samplan
Tillsyn_omsorg
Möten
Adm
förfl_paus
lektioner


10
22,12
13,64
5,45
8,48
0,00
3,03
6,06
41,21
För_efter
komp utveckling
samplan
Tillsyn_omsorg
Möten
Adm
förfl_paus
lektioner


Samtliga lärare i procent
26,11
9,19
4,04
7,64
7,57
7,20
3,46
34,79
För_efter
komp utveckling
samplan
Tillsyn_omsorg
Möten
Adm
förfl_paus
lektioner


113
17,74
0,00
1,77
3,99
15,08
23,95
0,00
37,47
För_efter
komp utveckling
samplan
Tillsyn_omsorg
Möten
Adm
förfl_paus
lektioner


115
26,67
0,61
6,97
15,76
4,55
5,76
0,30
39,39
För_efter
komp utveckling
samplan
Tillsyn_omsorg
Möten
Adm
förfl_paus
lektioner


117
26,01
3,14
6,73
4,48
23,32
0,90
0,45
34,98
För_efter
komp utveckling
samplan
Tillsyn_omsorg
Möten
Adm
förfl_paus
lektioner

Tabell 1, samtliga lärares arbetstid och arbetsinnehåll. Tidsstudie 1 och 2.

TJ grad	Respondent	För_efter	%	Komp utveckling	%	Samplan	%	Tillsyn_omsorg	%	Möten	%	Adm	%	Förfl_paus	%	Lektioner	%	Minut
100 procent	1	905	34,54	0	0,00	0	0,00	355	13,55	210	8,02	135	5,15	10	0,38	1005	38,36	2620
100 procent	2	655	24,53	355	13,30	0	0,00	430	16,10	180	6,74	90	3,37	120	4,49	840	31,46	2670
100 procent	3	380	13,67	540	19,42	35	1,26	165	5,94	325	11,69	290	10,43	45	1,62	1000	35,97	2780
100 procent	6	1200	45,54	0	0,00	0	0,00	120	4,55	190	7,21	0	0,00	180	6,83	945	35,86	2635
100 procent	8	670	25,57	475	18,13	105	4,01	210	8,02	160	6,11	165	6,30	75	2,86	760	29,01	2620
40 procent	7	530	37,99	240	17,20	180	12,90	50	3,58	55	3,94	25	1,79	60	4,30	255	18,28	1395
50 procent	9	255	20,56	270	21,77	25	2,02	0	0,00	15	1,21	150	12,10	70	5,65	455	36,69	1240
80 procent	4	405	19,38	255	12,20	205	9,81	155	7,42	60	2,87	200	9,57	180	8,61	630	30,14	2090
80 procent	5	470	25,07	0	0,00	30	1,60	140	7,47	145	7,73	220	11,73	55	2,93	815	43,47	1875
80 procent	10	365	22,12	225	13,64	90	5,45	140	8,48	0	0,00	50	3,03	100	6,06	680	41,21	1650
80 procent(100)	113	400	17,74	0	0,00	40	1,77	90	3,99	340	15,08	540	23,95	0	0,00	845	37,47	2255
40 procent	117	290	26,01	35	3,14	75	6,73	50	4,48	260	23,32	5	0,45	10	0,90	390	34,98	1115
60 procent	115	440	26,67	10	0,61	115	6,97	260	15,76	75	4,55	95	5,76	5	0,30	650	39,39	1650

HÖGSKOLAN
I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: registrator@hb.se · Webb: www.hb.se