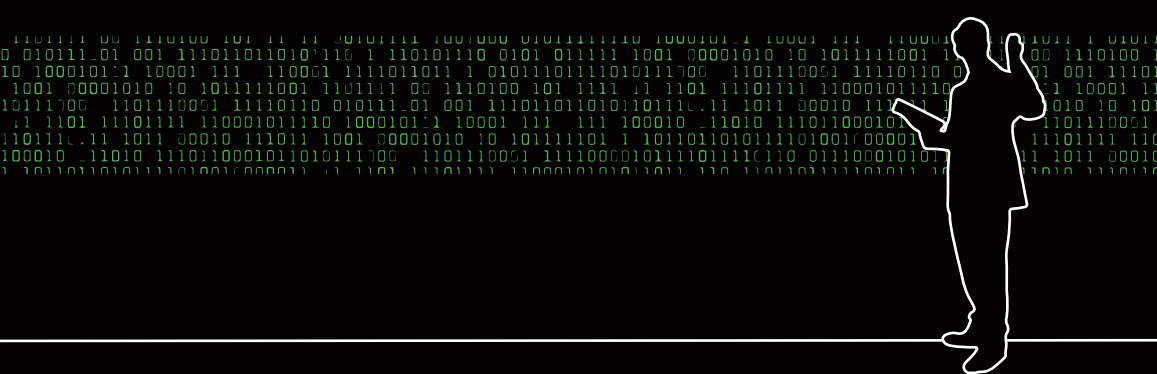
# NÄRBYRÅKRATER OCH DIGITALISERINGAR

## Hur lärares arbete formas av tidsstrukturer

JOHAN SANDÉN



SÖDERTÖRN DOCTORAL DISSERTATIONS

# NÄRBYRÅKRATER OCH DIGITALISERINGAR

Hur lärares arbete formas av tidsstrukturer

JOHAN SANDÉN

Södertörns högskola

Ämne: Företagsekonomi (PESO)
Forskningsområde: Politik, ekonomi och samhällets organisering
Institutionen för samhällsvetenskaper
och The Baltic and East European Graduate School

Trycksak
3041 0865

(CC BY 3.0)

Södertörns högskola
(Södertörn University)
Biblioteket
SE-141 89 Huddinge

www.sh.se/publications

© Johan Sandén

Omslagsbild: Johan Sandén
Grafiskform: Per Lindblom & Jonathan Robson

Tryckt hos E-Print, Stockholm 2021

Södertörn Doctoral Dissertations 197
ISSN 1652–7399

ISBN 978-91-89109-84-1 (tryckt)
ISBN 978-91-89109-85-8 (digital)

# Författarens förord

Ni är många som omsorgsfullt stöttat mig. Framförallt riktar jag innerlig tacksamhet till alla lärare och andra verksamma inom skolans värld som öppenhjärtigt delat med sig av sina upplevelser och erfarenheter.

Handledarna har varit huvudpersoner i min utveckling från rädd och oerfaren doktorand till en tryggare forskare. En av anledningarna till att jag uppskattat min huvudhandledare Anders Ivarsson Westerbergs handledarskap är hans uthållighet under tiden som jag provat alla avkrokar i avhandlingslabyrinten innan jag hittade fram. Anders har också värnat mitt ägarskap om min egen utvecklingsprocess och visat ett aldrig sinande jämnmod. I första delen av avhandlingsarbetet diskuterade Jenny Svensson mina tankar och texter med skärpa och utvecklingsvilja vilket ordentligt grundade projektets utgångspunkter. Cecilia Gullberg och Martin Qvist har med empatiska och klartänkta läsningar lämnat synpunkter på min text som varit helt avgörande för att höja dess kvalitet.

Jag har också haft förmånen att vid olika tidpunkter få kommentarer på mitt arbete av flera andra skarptänkta forskare. Anne Kaun, Emma Ek Österberg, Ann-Sofie Köping, Malin Gawell och Eva Karlberg har alla bidragit med viktiga synpunkter och generöst diskuterat mitt arbete vid viktiga etappseminarier i avhandlingsprocessen.

Ett hjärtligt tack vill jag också rikta till de som utgjort mina närmaste kollegor – förvaltningsgänget på Södertörns högskola; Daniel, Noomi, Jenny, Marja, Therese, Bengt, Rune, Sabine, Jaakko, Hanna-Sofia och Cajsa. Ni har varit den by som krävs för att uppfostra en doktorand. Med medkänsla och personligt engagemang har ni stöttat och kritiserat mitt arbete i rätt doser vid rätt tidpunkter. Och att få ta del av ert kunnande vid sidan av mitt avhandlingsprojekt har varit ett privilegium.

Stort tack också till Vicki Johansson som handledde mig när jag skrev min masteruppsats och öppnade mina ögon inför forskning både genom att ge mig självförtroende och chansen att arbeta i hennes forskningsprojekt.

Mina doktorandkollegor både på BEEGS och Södertörns högskola i övrigt har varit ovärderliga från första dagen på Södertörn. Tillsammans har vi skapat en positiv samarbetskultur där vi backat varandra. Särskilt tack till mina vänner från första året på Centre for Baltic and East European Studies (CBEES): meddoktoranderna Sara, Nina, Raili, Erik, Olena och Igne samt postdoktorerna Emil och Maria. Tack också till alla doktorander från andra lärosäten som givit av sin tid och energi för goda samtal om forskning och

annat. Dessutom vill jag tacka Bartek, Nino, Nutsa, Simon, Fabian, Olga, Koen och Eda som generöst tagit emot mig med öppenhet och uppmuntran vid vistelser på utländska lärosäten. Andra kloka och godhjärtade människor som omtänksamt intresserat sig för mitt avhandlingsarbete är Åsa, Ola, Jonas, Ida, Madeleine, Karl-Oskar och Björn.

Den släkt och familj som frågat, peppat och backat mig är Mamma, Pappa, Thomas, Daniel, Julia, Anders och Gunilla – tack för stödet!

Sara – min livspartner – har stöttat mig med kärlek, intellekt och styrka, genom en lång och stundtals obekväm resa. Alfons och Kasper – mina söner – har uppmuntrat mig i motgång och tagit ner mig på jorden i medgång. Blommor som ni växer bara på brinnande fartyg.

Avslutningsvis vill jag nämna några organisationer som gjort min forskarutbildning möjlig. Företagsekonomiämnet, Förvaltningsakademin, ämnet Offentlig förvaltning och Baltic and East European Graduate School (BEEGS) på Södertörns högskola har varit viktiga miljöer som bidragit med såväl intellektuellt tankegods som institutionellt stöd. Lärarutbildningens doktorandnätverk har också varit ett värdefullt forum. Utanför Södertörns gränser har doktorandnätverket Nätverket för Offentlig Organisation och Styrning (NOOS) varit ett givande sammanhang. Förutom min grundfinansiering, som Östersjöstiftelsen generöst stått för, vill jag även tacka Jan Wallanders och Tom Hedelius stiftelse, Svenska institutet samt Helge Ax:son Johnsons stiftelse, vilka stöttat mina olika forskningsaktiviteter.

# Innehållsförteckning


Prolog – Författaren besöker Skolforum 2017 ..... 11

BLOCK I – Avhandlingens inramning ..... 13

1. Digitalisering och offentlig förvaltning ..... 15

Den offentliga förvaltningens problem avspeglas i lärares arbete: tidsbrist ..... 17
Digitalisering som oklar lösning i skolan ..... 19
Vad är digitalisering i skolan? ..... 21
Kunskapsläget motiverar avhandlingens teoretiska ingångar ..... 24
Syfte och forskningsfråga ..... 26

2. Kunskapsläget rörande digitalisering och offentlig förvaltning ..... 29

Brist på förståelseinriktad forskning och individperspektiv ..... 29
Begreppsförvirring: e-förvaltning, digitalisering, ”big data” och så vidare ..... 32
Digitalisering som löfte och myt ..... 35
Tjänstemän, närbyråkrater, lärare och digitalisering ..... 39
Förståelsen av digitalisering är ytlig och det centrala tidsperspektivet är förbisett ..... 48

3. Närbyråkrati och social acceleration ..... 51

Närbyråkratins definierande huvuddrag ..... 52
Utvecklingslinjer inom närbyråkratisk forskning ..... 61
En kritisk teori om social acceleration ..... 63
Avslutningsvis: utgångspunkter för att integrera teorierna ..... 75

4. En forskningsprocess för rika berättelser ..... 79

Principer för kvalitativ forskning ..... 79
Utgångspunkter för tolkning: hermeneutik ..... 81
Reflexivitet: efterhandskonstruktioner och sociala aspekter ..... 84
Forskningsprocessen har utformats under genomförandet ..... 87
Rikt intervjumaterial kompletterat med andra källor: tolkningsprocessens första och andra steg ..... 88
Tolkningens tredje steg: identifiera teman och konstruera berättelser ..... 96

BLOCK II – Empiriska berättelser ..... 101

5. "Det kallas utvidgat kollegium, jag följer 4 000 som pratar skola nästan jämt" – om lärares användning av sociala medier ..... 103

De utvidgade kollegierna: kunskapsbyggande och stressande kommunikation ..... 103
Dynamiken mellan det utvidgade och det lokala kollegiet ..... 114
Utåtriktad kommunikation ..... 120
Utvidgade kollegier är givande och splittrande ..... 124

6. "Allt finns ju i den här skolplattformen och funkar inte den så funkar ingenting" – om normering och motstånd i samband med lärplattformar ..... 127

Användningen av lärplattformar ..... 128
Arbetstid: (in)effektiviseringar och tidsnormer ..... 130
Styrande mallar ..... 136
Öppet motstånd: olika grunder för att inte använda lärplattformar ..... 142
Passivt motstånd: dubbel eller parallell administration ..... 148
Lärplattformar fungerar styrande ..... 151

7. "Wow, dom är digitala infödingar" – om klassrumsundervisningens digitalisering ..... 155

En-till-en (1:1) – lärarna blir poliser eller tekniker ..... 156
Fjärr- och distansundervisning – lärarna blir skådespelare ..... 162
Digitala läromedel – lärarna blir redaktörer ..... 165
Appar och andra digitala inlärningsverktyg – lärarna blir domare ..... 169
Lärarrollen och elevrelationerna påverkas, samtidigt som multitasking försvårar ..... 173

8 "Titta på mig, jag är modern" – om splittring och enighet genom digitalisering på olika nivåer ..... 177

Rektorers förhållningssätt: maktlöshet, naturalisering och motstånd ..... 177
Tekniker för organisationsledning i samband med digitalisering ..... 182
Kommunförvaltningen och digitalisering ..... 190
Digitaliseringspolitiken för skolan på nationell nivå ..... 198
Digitalisering som organisationsledning och politik: enighet och splittring ..... 209

BLOCK III – Analys ..... 213

9. Digitaliseringar medför förändringar i närbyråkraters roll och arbete ..... 215

Närbyråkrater i organisationen: kollegiala relationer och digitaliseringsledning ..... 215
Expertis och digitaliseringar: kommunikation, standardisering och rollförändringar ..... 218
Expertrollen påverkas av digitaliseringar ..... 222

10. Digitaliseringar genererar ett sammanvävt nät av tidsstrukturer ..... 227

Digitaliseringars accelererande tidsmekanismer ..... 228
Digitaliseringars långsamheter ..... 232
Tidsregimer: Vem eller vad bestämmer tidsstrukturer? ..... 235
Samspelande drivkrafter som påverkar olika dimensioner av acceleration ..... 237
Digitaliseringar: ett sammanvävt nät av tidsstrukturer ..... 238

11. Alienationsprocesser och copingmekanismer dissocierar närbyråkraters arbetssituation ..... 243

Närbyråkratisk alienation i arbetet ..... 243
Politisk och organisatorisk alienation ..... 244
Alienation och tid ..... 245
Copingmekanismer motverkar, men är också sammanflätade med, alienation ..... 249
Dissocierade närbyråkrater: en splittrad arbetssituation ..... 253

Summary ..... 257

Street-level bureaucracy and time ..... 257
A hermeneutical research process for rich narratives ..... 259
Four digitalisations ..... 260
General changes in street-level work due to digitalisation ..... 266
Digitalisations' temporal structures alienate and enable coping ..... 267
Contribution ..... 269

Sammanfattning av avhandlingen ..... 271

Empiriska berättelser ..... 272
Expertis och handlingsutrymme ..... 275
Digitaliseringar och tidsstrukturer ..... 276
Alienation och coping ..... 277

Referenser ..... 281

Offentligt tryck ..... 291
Andra rapporter och dokument ..... 292

Internet ..... 293
Press ..... 293
Övrigt ..... 294
Södertörn Doctoral Dissertations ..... 295

# Prolog – Författaren besöker Skolforum 2017

På mässor marknadsför digitaliseringsföretag sina produkter och verksamheter. Ett exempel är Skolforum som arrangeras av fackförbunden Lärarnas Riksförbund och Lärarförbundet samt Svenska Läromedel. Alla tänkbara företag ställer ut på Skolforum. Några exempel på utställare som en besökare kanske inte spontant förväntar sig på Skolforum är Jordbruksverket, Åss Ventilationssystem, Falu Gruva och Viking Line. En föreläsare har en t-shirt där det står ”Together We can do it”. Dessutom deltar ett antal ideella organisationer med sympatiska ändamål. Huvudsakligen är det dock ett forum för marknadsföring av läromedel, utbildningar och datorprogram. De flesta utställare är olika utbildningsrelaterade organisationer. Fackförbund, företag, skolor, andra utbildare, myndigheter och ideella organisationer trängs alla på utställningsgolvet. Barn är med hos flera utställare och hjälper till med marknadsföring. När det kommer till datorprogram, digitala läromedel och andra digitala verktyg visas olika produkter upp. Ett golv som är en datorskärm, en platta att bläddra i böcker på i stället för en bok, olika typer av program som ska vara till hjälp i undervisningen antingen genom att ersätta analoga företeelser eller genom att starta nya aktiviteter inom skolor. Jag upplever att två antaganden kommuniceras tydligt: 1. Det är inte fråga om ifall skolor behöver digitaliseras mer, utan snarare hur, och 2. Digitala verktyg medför enorma möjligheter för att få bättre effekt på undervisningen. Samtidigt kan denna iver att digitalisera ta sig ironiska uttryck, till exempel när jag passerar en demonstration av ett digitalt läromedel. Utbildaren påpekar ”om ni använder iPad fungerar det bara att göra på det här sättet” (ett sätt att räkna i ett matteprogram). Ett antal vuxna sitter på pallar i barnstorlek som står på en lekmatta. De klickar i svaret på 9 + 1 på en skärm.

Minister Anna Ekström berättar på mässan att ”digitaliseringen av skolan har dåligt rykte” vilket hon menar beror på att lärare tidigare har trott att de ska ersättas av maskiner. I motsats till detta menar Ekström att digitalisering kräver fler lärare. Slutligen säger Ekström att Skolsverige tillsammans kan ”vända digitaliseringen till något riktigt positivt”. Därefter påbörjas en prisutdelning. En film där pristagaren intervjuas ska spelas upp på duken bakom moderatorn. Tyvärr uppstår vissa tekniska problem med filmen och tre personer börjar arbeta med tekniken. Några i publiken börjar gå mot lunchrestaurangen samtidigt som man på åskådarplats kan höra ”Är det sladdarna?” från de som arbetar med att få igång filmen. Priset Guldäpplet delas ut på Skolforum av en stiftelse bestående av en rad aktörer: Lärar-

förbundet, Lärarnas Riksförbund, Sveriges Kommuner och Landsting, Specialpedagogiska skolmyndigheten, Statens medieråd, Gleerups Utbildning AB, Netsmart AB, Studentlitteratur AB, Tieto Sweden Healthcare and Welfare AB samt Stiftelsen DIU, grundare och koordinator (Skolforum, 2017). En fråga till pristagaren, som intervjuas på scen, handlar om vilka brister pristagaren ser i sitt digitaliseringsarbete: hen berättar att ”det svåraste är att sätta sig in i en skola, en verksamhet, lärares behov”, innan hen ”föreslår digitala lösningar som hen har tänkt ut på kammaren”. Prisutdelningen fortgår där den främsta motiveringen till valet av prismottagare är att hen är duktig på samspel och samordning mellan många aktörer.

Under ett samtal med en lärare kommer en annan lärare förbi, bryter in i samtalet och frågar vad vi pratar om. När läraren hör digitalisering säger hen: ”O vad mycket det finns att göra där, det finns ju så dåliga grejer ute på skolorna och det som finns kan lärarna inte använda”. Även om läraren ser nackdelar med digitaliseringen så är det dess implementering hen är kritisk mot, inte digitalisering i sig. Tron på att digitaliseringen kan leda till stora vinster i inlärning och förhoppningar om effektiviseringar tycks tagna för givet bland flera olika kategorier av aktörer.

På Skolforum fanns inte några kritiker till digitalisering. Inga motståndare ställer ut, det hålls inga föredrag på temat ”disconnection” eller liknande, inga argumenterar för fördelar med analogt lärararbete, vare sig i undervisning eller administration. Detta gjorde mig intresserad av att gräva djupare i digitaliseringen av skolan. Vad innebär digitalisering egentligen i praktiken, och hur påverkar den lärares arbete?

(Skolforum, 2017, Observation 2017-01-30, kl. 08.15–14.30)

# BLOCK I – Avhandlingens inramning

Den här avhandlingen består av elva kapitel som är uppdelade i tre block. Det första blocket är en inramning till vad som komma skall. Här ger jag först en översiktlig inledning till avhandlingen. Därefter beskrivs det problem som undersöks, de teorier som används och hur jag har gått till väga för att skapa de empiriska berättelser som används för att analysera problemet. I det första kapitlet presenterar jag vad avhandlingen handlar om: digitalisering i offentlig förvaltning. Avhandlingens syfte och forskningsfråga presenteras också, i förhållande till en sammanfattning av kunskapsläget om digitalisering och förvaltning. Nästföljande kapitel innehåller en mer detaljerad översikt över forskning om just detta ämne, där digitaliseringens relation till tjänstemän sätts i centrum. Det tredje kapitlet är en framställning av de teoretiska perspektiv som används i avhandlingen: närbyråkrati och social acceleration. Det närbyråkratiska perspektivet är överordnat social acceleration och det är således till närbyråkratisk teori som avhandlingen lämnar sina viktigaste teoretiska bidrag. Det fjärde kapitlet inleds med en presentation av de principer för god empirisk forskning som väglett materialinsamlingen. Därefter följer beskrivningar av de tolkningstekniker jag använt för att skapa och sammanställa avhandlingens empiriska material: framför allt intervjuer med lärare, men även dokumentstudier. Dessa fyra inledande kapitel utgör alltså avhandlingens första block. Därefter följer ett andra block där studiens empiriska beskrivningar presenteras samt ett tredje block med avhandlingens analytiska slutsatser och diskussioner som återkopplar till avhandlingens problem, kunskapsläget gällande digitalisering och förvaltning samt de teorier som presenteras här i det första blocket.

# 1. Digitalisering och offentlig förvaltning

Digitalisering lyfts ofta fram som lösning på olika problem inom den offentliga förvaltningen. Enligt vanliga berättelser inom politik, samhällsdebatt och forskning utgörs sådana problem bland annat av dålig kvalitet på offentliga tjänster, ineffektiv administration, budgetunderskott samt svårigheter med kompetensförsörjning, och problemen återfinns både på statlig och kommunal nivå (Regeringen, 2017b; Regeringens skrivelse, 2017/18:47; SOU, 2018:47; SKR, 2019; SOU, 2020:8; Statskontoret, 2020).

Staten har på olika sätt drivit digitalisering. På 1980-talet skulle dåtidens digitalisering (automatisk databehandling) sänka kostnader, öka genomströmning, möjliggöra nya organisations- och arbetsformer samt ge bättre service (Bäck, 1982:98, 171). Över tiden har intresset för digitalisering varierat men under 2016 togs ett omtag i frågan när civilminister Shekarabi, som var minister med ansvar för den offentliga förvaltningen, skrev en debattartikel i Dagens Nyheter där han presenterade fem reformer för att ”växla upp” digitaliseringen av den offentliga förvaltningen (Shekarabi, 2016). Samma år kom också Digitaliseringskommissionens slutbetänkande, *För digitalisering i tiden* (SOU, 2016:89), med stark inriktning på hur regeringen ska agera för att främja teknikens möjligheter.[1] Digitalisering uppmärksammades också i budgetpropositionen för 2018 (Prop. 2017/18:1) och regeringen hade tidigare slagit fast att ”digitaliseringen utgör den enskilt viktigaste drivkraften för dagens utveckling av offentlig verksamhet” (Prop. 2019/20:1, Utgiftsområde 16:106f). Dessutom inrättade regeringen en digitaliseringsmyndighet, Myndigheten för digital förvaltning (DIGG), i september 2018. DIGG har bland annat rapporterat att ökad användning av artificiell intelligens i den offentliga förvaltningen kan generera besparingar och ökade värden motsvarande 140 miljarder årligen (DIGG, 2020).

Regeringen har pekat ut Sveriges Kommuner och Regioner (SKR)[2] som en central aktör i digitaliseringsarbetet. I SKR:s (2019) digitaliseringsstrategi beskrivs besparingar, förbättrad kvalitet på välfärdstjänster och bättre arbetsmiljö som möjliga vinster med ökad digitalisering. Även i ekonomi-

[1] Se även delbetänkandet SOU (2015:91). Regeringens arbete med digitaliseringen av den offentliga förvaltningen kan följas på bloggen digitaltförst.se.

[2] Under arbetet med den här avhandlingen bytte organisationen namn till Sveriges Kommuner och Regioner (SKR) från Sveriges Kommuner och Landsting (SKL). I avhandlingen refererar jag genomgående till SKR, även om de dokument jag analyserar publicerades när organisationen hette SKL.

rapporter, till exempel 2018, uttrycker SKR stora förväntningar på effektivisering med hjälp av digitalisering (SKR, 2018). Många kommuner driver också digitalisering aktivt och självmant för att spara, effektivisera och förbättra (Plesner och Larsson, 2019). Digitalisering ska effektivisera genom att på samma gång minska kostnaderna och öka kvaliteten, och dessutom ska digitalisering ordna problemen med kompetensförsörjning.

Forskning om digitalisering av offentlig förvaltning är ett stort och spretigt forskningsfält som behandlar många olika teman (Yildiz, 2007; Pollitt, 2011; Meijer och Bekkers, 2015; Gil-Garcia med flera, 2018). Några exempel är en förändrad tjänstemannaroll (Löfgren, 2020; Durose, 2011; Pors, 2015), digitalisering som löfte och myt (Bekkers och Homburg, 2007; Goldfinch, 2007; Hall och Löfgren, 2006), automatisering av beslutsfattande (Bovens och Zouridis, 2002; Wihlborg med flera, 2016; Kaun och Dencik, 2020) samt olika förslag på nya paradigm för att beskriva den digitaliserade förvaltningen (Dunleavy med flera, 2006; Cordella, 2007). Till följd av mångtydigheten behöver digitaliseringsbegreppet knytas till ett specifikt sammanhang för att kunna göras begripligt och meningsfullt. Inom forskning, och även statlig verksamhet, har fokus varit på ärendehandläggning, kommunikation med medborgare och förbättringar av rutinartade tjänster medan de komplexa kommunala välfärdstjänsterna skola, sjukvård och omsorg ägnats mindre uppmärksamhet (Löfgren, 2020; Prop. 17/18:1, UO 2: 93-99). Kommunsektorn, som har ansvar för en stor del av välfärden i Sverige, uttrycker samtidigt ett starkt driv att digitalisera sådana verksamheter. I den här avhandlingen undersöker jag vad digitalisering innebär för de som arbetar i den här typen av välfärdstjänster, specifikt lärare.

Men varför ska jag analysera just *lärares* arbete? Jo, för att skolområdet avspeglar de problem som ovan beskrivs gälla hela den offentliga förvaltningen. Skolan utgör dessutom en stor del av den offentliga förvaltningen (cirka 40 % av kommunernas kostnader går till skolområdet och cirka 350 000 människor arbetar inom denna verksamhet). Dessutom är utbildning en av samhällets centrala relationella offentliga tjänster. För utbildning *är* en offentlig tjänst, även om det finns en betydande andel privata utförare. Många kommuner driver fortfarande skolor och såväl finansiering som reglering av skolan är offentliga ansvarsområden. På skolområdet finns dessutom både statliga och kommunala åtaganden, vilket motsvarar viktiga nivåer inom den offentliga förvaltningen. Sammantaget är skolområdet ett bra exempel på en del av den offentliga förvaltningen och, framför allt, skolområdets problem är till stor del tänkta att lösas genom digitalisering.

## Den offentliga förvaltningens problem avspeglas i lärares arbete: tidsbrist

Skolområdets problem påverkar lärares arbete och de kan i allt mindre utsträckning ägna sig åt pedagogiskt arbete. Det finns flera skäl till detta: sjukdom och stress, belastande dokumentation och administration samt förändrad arbetstid – olika orsaker som alla kan kopplas till tidsbrist. Påtryckningar från vårdnadshavare samt ifrågasättande av elevers kunskapsnivå och lärares kompetens bidrar också till en pressad situation för lärare, där de allt mer behöver ägna sig åt kommunikation.

Det råder, relativt andra sektorer, hög risk för sjukskrivning inom utbildningssektorn, särskilt inom för- och grundskola men även på gymnasienivå. Skolverket (2020) rapporterar betydande stress bland lärare och den största andelen sjukskrivningar rör psykiska diagnoser, där stress inryms (Försäkringskassan, 2018). Samtidigt inrymmer inte sjukskrivningstalen alla lärare som har en pressad arbetsmiljö. Till exempel slutar många lärare på grund av bristfällig arbetsmiljö, enligt föreståndaren på Lärarnas A-kassa (Arevik, 2019). Många lärare arbetar utöver sin ordinarie arbetstid (Nordgren med flera, 2019) och vittnesmål från lärare beskriver en stressig arbetssituation som karaktäriseras av tidsbrist (Tibbelin, 2019). Stress, utbrändhet och upplevd tidsbrist är konsekvenser av hög arbetsbelastning och bristfällig arbetsmiljö. När lärare blir sjuka eller slutar på grund av detta så ökar arbetsbelastningen på deras kollegor, vilket i sin tur ökar risken för fler sjukskrivningar. Arbetsbelastningen och arbetsmiljön är ett problem för lärarna, och samtidigt ett problem för det offentliga utbildningsåtagandet eftersom det råder stor brist på lärare (SCB, 2017; Skolverket, 2020a).

Lärare ägnar en stor del av sin arbetstid åt dokumentation och administration för att redovisa att deras arbete utförs i enlighet med kraven på deras yrkesutövning (Skolverket, 2013; Skolverket, 2019; Forssell och Ivarsson Westerberg, 2014). I Lärarförbundets enkät från 2019 svarar 61 % av lärarna att mindre administration skulle vara den viktigaste åtgärden för att minska deras arbetsbelastning, och 82 % instämmer i påståendet ”dokumentationskraven gör mig stressad” (Lärarförbundet, 2019b). Krav på administration och dokumentation kommer enligt lärare både från reglering, huvudman, skolledare och vårdnadshavare samt en upplevd rädsla inför granskning av Skolinspektionen (Lärarförbundet, 2019b). Sammantaget utgör administration och dokumentation en stor del av lärares arbete, vilket de upplever är orsakat av krav från olika aktörer. Dessa krav pressar lärare i deras arbets-

situation, och de upplever tidsbrist när de ägnar sig åt dokumentation och administration.

Lärares upplevda tidsbrist orsakas inte av att svenska lärare undervisar mer än i andra länder, snarare någon timme i veckan mindre i genomsnitt, men samtidigt arbetar svenska lärare ändå fler timmar varje vecka (Skolverket, 2019). Den sammantagna längre arbetstiden i Sverige jämfört med andra länder kan ses som en belastning i sig, och det finns också indikationer på att svenska lärare förväntas undervisa mer. Lärares undervisningstid var reglerad genom en fastställd undervisningsskyldighet (USK) till och med 1995 när regleringen avskaffades, vilket har lett till att det finns flera exempel på att facken stämt kommunen för att ha ökat lärares undervisningstid (Norrby, 2011). Dessutom har till exempel Uppsala kommun skrivit in i lönekriterierna att lärare som undervisar mer ska få högre lön (Uppsala kommun, 2017). Lärare upplever tidsbrist samtidigt som rektorer menar att lärares arbetstid räcker till för att de ska kunna utföra sina arbetsuppgifter (Nordgren med flera, 2020). Sammantaget finns en förväntan på att lärare ska arbeta mer.

Många lärare vittnar också om ett allt större tryck från föräldrar att redogöra för planering, undervisningsmetoder och inte minst betygssättning och bedömning. Lärare ägnar sig dessutom i allt större utsträckning åt rekrytering av elever i konkurrens med andra skolor, vilket innebär att de ägnar tid åt marknadsföring och åt att tillfredsställa kunder. Forskare (till exempel Jacobsson och Svensson, 2017; Lundström och Parding, 2011) härleder problemen till marknadisering och konkurrens inom skolsystemet. Flera kommuner beskriver att kommunikationssvårigheter mellan skolan och vårdnadshavare och elever är en annan orsak till påtryckningar från föräldrar och elever. Ytterligare press på lärare kommer av diskussioner om elevers låga kunskapsnivå och lärarnas kompetens. Svenska elevers sjunkande resultat i PISA[3] publicerades 2013 (Skolverket, 2013b), vilket följdes av en medial och politisk uppståndelse som kommit att kallas PISA-krisen (Arnesson, 2016).[4] Detta är en anledning till att elevers kunskapsnivå har varit i samhällsdebattens fokus sedan dess trots att ett trendbrott med förbättrade resultat identifierades 2016 (Skolverket, 2016). Lärares kompetens och utbildning har också kritiserats. Edling och Liljestrand (2019) har

[3] PISA står för Programme for International Student Assessment och är en kunskapsmätning som görs av OECD.

[4] Erfarenheter från andra länder, som till exempel Japan och Tyskland, tyder på att beskrivningen av PISA-resultatet som en kris kan härledas till ett samspel mellan politik och media (Wiseman, 2013). Se även Rehnberg (2019) för en studie av hur PISA framställts i svenska och finländska tidningar.

visat att medier rapporterat negativt om lärarutbildningar och att samhällsdebattörer ifrågasatt utbildningens vetenskapliga grund. Ifrågasättanden och kommunikationsarbete tar alltså allt mer av lärares arbete i anspråk och konkurrerar om arbetstid med andra uppgifter.

Stress och tidsbrist, belastande dokumentation och administration, förändrad arbetstid, påtryckningar från vårdnadshavare och andra problem som finns i skolan har försökt lösas genom mängder av reformer (Blomgren och Waks, 2017; Börjesson med flera, 2017). En åtgärd som lyfts fram som central för att lösa skolans problem är ökad digitalisering och hösten 2017 beslutade regeringen om en nationell strategi för digitalisering av skolväsendet (Regeringen, 2017).

## Digitalisering som oklar lösning i skolan

På samma sätt som den offentliga förvaltningens generella problem avspeglas inom skolområdet förhåller sig förhoppningarna på digitaliseringen av förvaltningen till digitaliseringen av skolan. Datorisering och teknisk utveckling i skolan har pågått under lång tid: även för 40 år sedan skulle skolan och lärarna ”hänga med” i datoriseringen, och redan i slutet på 1960-talet hade skolmyndigheterna börjat uppmärksamma datoriseringens roll för skolan (Bäck, 1982). Ett naturligt samtida avstamp och omtag på området var regeringens nationella strategi för digitalisering av skolväsendet (Regeringen, 2017). En anledning till att digitalisering prioriteras är att förmåga att använda digital teknik ses som en viktig kompetens inför barns framtida arbetsliv (Regeringen, 2017:6).

Ambitionen är att svensk skola ska vara ledande i att dra nytta av digitaliseringens möjligheter. Strategin handlar om att regeringen vill att skolväsendet tar tillvara digitaliseringens ”potential” (Regeringen, 2017:3). Vidare uttrycker regeringen önskemål om att digitalisering ska införlivas i skolans styrdokument, att rektorer och huvudmän ska leda digitaliseringsarbetet och att det ska finnas god tillgång på digitala verktyg. I strategin öppnar regeringen för risken att digitalisering kan ha negativa konsekvenser, till exempel om digitala verktyg och lärresurser används ”felaktigt”. Men när det gäller skoladministrativa system, lärplattformar och effektivisering av skolpersonalens arbete markeras dock inga begränsningar, snarare motsatsen.

> Genom digitaliseringen kan verktyg och metoder utvecklas som underlättar personalens administration samt planering, genomförande, uppföljning och utvärdering av undervisningen. Digitaliseringens potential i det här avseendet måste realiseras (Regeringen, 2017:12)

Regeringen menar att digitalisering har stora möjligheter att förbättra administration, planering, undervisning, uppföljning och utvärdering och därmed minska den administrativa belastningen på lärare. Regeringen menar dessutom att skolverksamhet kan effektiviseras genom digitalisering, eftersom digitalisering antas medföra ökad och förenklad möjlighet att samla in verksamhetsinformation. Sådan information ska i sin tur användas till att identifiera effektiviseringspotential.

> Informationsförsörjning i form av exempelvis ökad tillgång till data skapar möjligheter att använda information för att förbättra och effektivisera utbildning och administration (Regeringen, 2017:12)

Digitalisering är också tänkt att kunna minska arbetsbelastning och lösa viss lärarbrist genom fjärrundervisning. Fjärrundervisning innebär att en eller flera elever kan undervisas i realtid av lärare som befinner sig på annan plats (Regeringen, 2017:13). Detta skulle möjliggöra effektivare ”användning” av lärare då deras undervisning kan nå fler elever. Därmed är lärarna tänkta att avlasta varandra genom att undervisa på distans i skolor där lärare saknas.

Ytterligare en förbättring som kan ske genom digitalisering gäller själva undervisningen. Regeringen slår fast att digitalisering har potentialen att förbättra undervisningens kvalitet och elevers kunskapsinhämtning (Regeringen, 2017:11). Inom detta område varnar dock regeringen som sagt för att användning av digitala lärresurser kan leda till negativa konsekvenser för undervisningen om de används felaktigt. Sammantaget står det dock klart att den nationella strategin representerar en tilltro till att undervisningskvaliteten kan höjas genom den individanpassning som möjliggörs av digitalisering.

Digitalisering ska även underlätta kommunikation lärare emellan och mellan lärare och elever genom att kommunikationen blir mer flexibel när olika digitala hjälpmedel används, till exempel genom möten över internet.

> Digitaliseringen erbjuder också nya möjligheter till flexibla möten mellan personal som arbetar med barn och elever men även mellan barn och elever och personal (Regeringen, 2017:12)

Sammantaget har, eller åtminstone hade, regeringen stora förhoppningar på vad som kan åstadkommas genom ökad digitalisering av skolan – förenklad administration och kommunikation ska lösa tidsbristen och andra problem. Samtidigt är politiska strategier inte lika specifika. Vad som egentligen avses

med digitalisering är oklart även om strategi-dokumentet har gett några ledtrådar.

I strategin pekar regeringen ut Skolverket och SKR som nyckelaktörer för att driva digitaliseringsarbetet. Skolverket är huvudansvarigt för att samordna statens arbete kring skolans digitalisering medan SKR tecknat en överenskommelse med regeringen. I överenskommelsen står det att SKR ska bedöma behov och ge förslag på ”initiativ och aktiviteter för att nå strategins delmål” (SKR, 2019a:16). Tillsammans med Skolverket och andra aktörer har SKR presenterat en handlingsplan för digitaliseringen av skolväsendet (SKR, 2019a), där arton initiativ förs fram som syftar till att skolhuvudmän ska anamma regeringens strategi.

Enligt SKR:s handlingsplan är digitalisering bland annat tänkt att kunna minska arbetsbelastning genom förenklad administration och dokumentation. Kvalitet ska stärkas samtidigt som verksamheter ska effektiviseras och kompetensförsörjning underlättas. Verktyg och metoder kan genom digitalisering utvecklas för att stötta detta, enligt planen, men det beskrivs inte närmare på vilket sätt (SKR, 2019a). Kommuner driver också själva digitalisering (Plesner och Larsson, 2019). Flera kommuner försöker förbättra kommunikationen mellan lärare, vårdnadshavare och elever genom digitala system, kanske framför allt Stockholms kommun som bedriver ett stort projekt med att bygga och implementera en egen digital lösning. Sammantaget ser en rad aktörer digitalisering som en effektiviserande lösning på många av skolans problem. Men det är inte klarlagt vad som egentligen avses med digitalisering.

## Vad är digitalisering i skolan?

Vad som i praktiken avses med digitalisering specificeras inte i politiska dokument. Hur mekanismerna ser ut som ska göra att digitalisering leder till förbättringar i enlighet med strategier och mål, beskrivs inte heller. Sällan definieras digitalisering på ett konkret sätt. Enligt den nationella strategin för skolans digitalisering tycks digitala lärresurser, skoladministrativa program och teknisk infrastruktur vara viktiga delar av digitaliseringen (Regeringen 2017). SKR:s (2019a) handlingsplan fokuserar på samordning och organisering i arbetet kring digitalisering, men en definition av digitalisering saknas. Groth och Hultin (2016) har på Skolverkets uppdrag skrivit en rapport om IT-stöd för lärares administrativa arbete. I denna rapport kategoriserar rapportförfattarna olika, men ibland överlappande, typer av programvaror som lärare använder:

- övergripande standarder, teknisk infrastruktur, informations- och metadatamodeller som syftar till att skapa ”samverkande teknisk miljö”;

- IT-stöd för lärarens eget administrativa arbete (till exempel planering och dokumentation);

- IT-stöd för lärarens administrativa arbete gentemot barn, elever, föräldrar, kollegor och skolledning (kommunikation, statistik, uppföljning);

- IT-stöd för lärarens administrativa arbete som en del av skolans administration (lokal- och resursbokning, ärendehanteringssystem med mera);

- generella IT-stöd som används i det administrativa arbetet (e-post, ordbehandlingsprogram, fildelningssystem och så vidare) (Groth och Hultin, 2016:119-121).

Dessutom tillkommer generiska ledningsstödsprogram som är avsedda att användas för olika typer av mål- och resultatstyrning i olika typer av organisationer, såsom till exempel Stratsys (Groth och Hultin, 2016:113f). Trots dessa försök till konkretisering är det vagt vad skolans digitalisering är tänkt att innebära för lärares arbete i praktiken. Eftersom definitionen är vag använder jag digitalisering som ett så kallat sensiterande begrepp, det vill säga ett just vagt, obestämt begrepp som anger en inriktning, men som definieras mer konkret av studiens material (Blumer, 1954; Alvehus, 2018). Den definition jag använder i avhandlingen utgår därför från lärares uppfattningar om vad digitalisering är. Utifrån deras utsagor konstitueras digitalisering av fyra dimensioner; användning av sociala medier, lärplattformar, undervisningens digitalisering, samt styrning och ledning.

För det första är *lärares användning av social medier* en del av skolans digitalisering. Lärare använder sociala medier såsom Facebook och Twitter med flera för att kommunicera i sin yrkesroll. I vissa kommuner och hos vissa arbetsgivare uppmuntras lärare explicit att använda sociala medier, inte minst för att göra reklam för kommunen, arbetsgivaren eller skolan. Andra lärare upplever ett implicit tryck, till och med ett krav, att använda sociala medier, medan en tredje kategori lärare inte upplever något tryck från arbetsgivaren utan använder sociala medier i sin yrkesroll på eget initiativ. I yrkesrollen används sociala medier för att kommunicera med elever, för-

äldrar och vårdnadshavare, skolpolitiker och tjänstemän, rektorer och andra som arbetar i skolan, främst kanske andra lärare. I den här avhandlingen avses i första hand interaktion på Twitter, men även andra sociala medier refereras.

För det andra är digitalisering av administration en central del av skolans digitalisering. Huvudsakligen handlar det om så kallade *lärplattformar*. I lärplattformarna sker mycket administrativt arbete och en hel del arbete med pedagogisk dokumentation. Gällande det senare kan man diskutera huruvida pedagogisk dokumentation ska betecknas som administration eller om den tillhör lärares pedagogiska arbete. Det är i praktiken svårt att skilja mellan dessa. Kommunikation kring elevers arbete är inte administration bara för att det sker i skriftlig och digital form. Jag har dock valt att se pedagogisk dokumentation som administration eftersom det handlar om nedskrivandet av lärararbete, inte det faktiska hantverket. Ingen lärare jag har träffat har pratat om arbetet i lärplattformar som pedagogiskt arbete. Dokumentation är dessutom ett begrepp som associerar till pappersarbete.

För det tredje är *digitalisering av undervisning* ett område som täcker in flera olika företeelser. Vissa lärare ser digitaliseringen av undervisningen som synonymt med digitaliseringen av skolan. En-till-en-system som innebär att varje elev har sin egen enhet (platta eller dator), fjärr- och distansundervisning, digitala läromedel samt olika typer av inlärningsprogram är de dimensioner som framträtt i mitt material. Med inlärningsprogram avses inte bara program som är riktade till det stora flertalet elever utan också program som används för elever som har specifika pedagogiska behov utanför den ordinarie undervisningen.

För det fjärde är *digitalisering ett medel för ledning och styrning*. Digitalisering är ett koncept som i sig används av olika styrande aktörer, som regeringen, SKR, enskilda kommuner och rektorer på enskilda skolenheter. Ibland används digitala verktyg i sin egen rätt för att styra lärares arbete men digitaliseringar kan också vara nära sammanflätade med övrig styrning, till exempel lönesättning samt kurser och fortbildning. Det är empiriskt omöjligt att skilja ut digitalisering från övrig organisationsstyrning och politisk styrning.

Digitaliseringen av skolan är sammanlänkad med övrig digitalisering i samhället, som lednings- och styrningsbegrepp, som allmän administrativ digitalisering (liknande många andra organisationer och arbetsplatser) och som sammanblandning mellan privat och yrkesrelaterad kommunikation gällande användning av sociala medier. Men digitaliseringen som jag

utkristalliserat i lärarsammanhang är alltså ändå urskiljbar i följande fyra dimensioner:

- användning av sociala medier i samband med yrket;
- lärplattformar för administration, dokumentation och kommunikation;
- digitala praktiker i relation till elever och undervisning såsom en-till-en system, fjärr- och distansundervisning, digitala läromedel samt lärprogram;
- ett medel för att styra lärares arbete och skolor.

Således kommer jag att skriva om digitaliseringar, i plural, för det rör sig inte om en enda digitalisering av skolan utan en mängd uttryck för digitalisering som ser olika ut i olika sammanhang. Den här avhandlingen analyserar lärares upplevelser av digitaliseringar och hur de påverkas av dem i sitt arbete. De fyra digitaliseringsdimensionerna avhandlas i var sitt kapitel (5–8) längre fram i avhandlingen. Det empiriska problem som avhandlingen kretsar kring är således att digitalisering samtidigt är ett viktigt begrepp och ett ospecifikt begrepp. Dessutom används begreppet i politik och styrning, men hur digitalisering uppfattas och tar sig uttryck bland de som faktiskt arbetar med digitaliseringar i praktiken är oklart. Det finns dock en omfattande forskning om digitalisering av offentlig förvaltning och även en del om hur tjänstemän, närbyråkrater och lärare påverkas i sitt arbete. Forskningsläget beskrivs närmare i nästa kapitel (kapitel 2) men redan här kommer jag att kortfattat beskriva kunskapsläget för att presentera avhandlingens teoretiska ingångar, syfte och forskningsfråga.

## Kunskapsläget motiverar avhandlingens teoretiska ingångar

Jag presenterar här några övergripande iakttagelser av forskningsfältet digitalisering och förvaltning, vilka motiverar mitt val att använda närbyråkratisk teori. Därefter kommer jag in på brister i den mer avgränsade litteraturen om hur tjänstemän och närbyråkrater påverkas av digitalisering, vilket motiverar användningen av ytterligare teori (social acceleration). I kapitel två återfinns en mer utvecklad litteraturgenomgång.

Några obalanser och brister i forskningsfältet digitalisering och offentlig förvaltning har identifierats av ett flertal forskare som publicerat litteraturöversikter (Meijer och Bekkers, 2015; Yildiz, 2007; Löfgren, 2020; Gil-Garcia

med flera, 2018). Forskning med förståelseinriktat individperspektiv saknas. I den här avhandlingen ämnar jag svara upp mot denna ”lucka” genom att analysera lärares arbete och fördjupa förståelsen av digitaliseringens inverkan på dem. För det ändamålet har jag valt att använda närbyråkratisk teori, som presenteras mer ingående i kapitel 3. Närbyråkratisk teori sätter de som möter medborgarna, i det här fallet lärarna som möter elever, studenter och vårdnadshavare, i centrum för analysen. Det finns en övervikt inom forskningen om tjänstemän och digitalisering där ärendehandläggning som arbete och verksamhet fokuseras. Detsamma gäller den mer specifika genren digitaliseringsforskning inom närbyråkratisk teori (Busch och Henriksen, 2018). Forskningen om digitaliseringens inverkan på mer relationell offentlig verksamhet som möter medborgare, till exempel omsorg, sjukvård och utbildning, är betydligt mindre omfattande. Forskning på digitalisering av ärendehandläggning fokuserar på beslutsprocesser, men relationellt arbete är av en annan karaktär. Det saknas kunskap om hur digitaliseringar påverkar arbetet för närbyråkrater som arbetar i pågående interaktion och relationellt. Sådan kunskap kan genereras om den typ av närbyråkrater, som lärare är, studeras. Kunskapsluckor behöver inte i sig betyda att något måste beforskas, men dessa kunskapsluckor innebär att vi vet väldigt lite om vad digitalisering är i social praktik och vilka konsekvenser digitaliseringar har för de som arbetar i den offentliga förvaltningen, trots att digitalisering och tekniska framsteg förväntas förändra förvaltningen i mycket stor utsträckning.

Forskningsfältet innehåller en betydande begreppsflora samtidigt som oklara och ytliga definitioner bäddar för viss förvirring (Yildiz, 2007). Dels har olika abstrakta begrepp använts under olika tidsperioder för att beteckna en generell teknisk utveckling: exempelvis datorisering, digitalisering, informations- och kommunikationsteknik (IKT) eller teknik. Dels har ett flertal studier fokuserat på avgränsade delar inom dessa begreppskategorier såsom e-förvaltning, e-administration, ”big data”, automatiserat beslutsfattande och så vidare. Avgränsningarna syftar till fokusering vilket samtidigt försvårar en analys av övergripande karaktär. I den här avhandlingen intresserar jag mig för digitalisering i stort, men det låter sig inte göras utan att studera enskilda digitaliseringar. Begreppet digitalisering används, eftersom det var det empiriskt sett aktuella begreppet när studien genomfördes. I min genomgång av forskning på området har jag dock intresserat mig för forskning som i bred mening berör teknik, datorer och offentlig förvaltning snarare än att begränsa genomgången till en specifik digital praktik, såsom till exempel e-förvaltning, eller en-till-en-system. Vad digitalisering innebär, både begreppet i sig och dess konsekvenser på ett djupare plan, har inte

definierats särskilt användbart i vare sig generell förvaltningsforskning eller den mer specifika närbyråkratiska forskningstraditionen.

Även om förståelseinriktade individperspektiv är underrepresenterade i forskningsfältet (Meijer och Bekkers, 2015; Löfgren, 2020) finns en del forskning om digitalisering och tjänstemän, närbyråkrater och lärare. Olika teman som har berörts handlar till exempel om huruvida digitalisering begränsar eller underlättar närbyråkraters arbete (Buffat, 2015; Jorna och Wagenaar, 2007), huruvida automatisering leder till avprofessionalisering eller likvärdighet (Bovens och Zouridis, 2002; Wenger och Wilkins, 2008) och närbyråkraters ökade fokus på kommunikation och koordination vilket riskerar att undanträngа expertis (Durose, 2011; Pors, 2015). Liknande diskussioner återfinns i den forskning som specifikt diskuterar hur lärares arbete påverkas av en-till-en-system, lärplattformar och sociala medier. Men det diskuteras inte riktigt vad digitalisering innebär för tjänstemännens arbete på djupet och ett tidsperspektiv saknas trots att digitalisering på flera sätt syftar till att hantera tidsbrist. Avsaknaden är gemensam för forskningen inom den närbyråkratiska traditionen och förvaltningsforskning om digitalisering, trots uppenbara och viktiga kopplingar mellan digitalisering och tid (Pollitt, 2011; Rosa, 2013a; Wajcman och Dodd, 2016). I det fåtal studier som behandlar tidsperspektivet i förvaltningsforskning handlar det oftast om att räkna timmar och minuter, en objektiv och ytlig uppfattning om tid och dess innebörd för individer (Murphy och Skillen, 2015; Harvey med flera, 2018). Den förvaltningsforskning som berör tid är inte heller kopplad till digitalisering, trots att till exempel Pollitt (2009, 2011) har påpekat hur central kopplingen är i samtida offentlig förvaltning. Implikationerna av detta är att jag använder en teori om social acceleration (se kapitel 3) som hjälp för att på djupet analysera hur digitaliseringar, särskilt ur ett tidsperspektiv, påverkar närbyråkraters arbete. Denna teoribildning tillhandahåller ett språk för att beskriva digitaliseringar och deras inverkan på individer på ett fördjupat sätt samtidigt som tidsperspektivet är centralt. Teorin möjliggör länkar mellan digitalisering, tid och förståelse på individnivå, vilket svarar mot den avsaknad av kunskap som jag beskrivit.

## Syfte och forskningsfråga

Det övergripande syftet med den här avhandlingen är att lämna kunskapsbidrag till i första hand den närbyråkratiska traditionen genom att generera djupare förståelse av digitalisering av närbyråkraters arbete, med särskild

hänsyn till temporala dimensioner. Den övergripande forskningsfråga som avhandlingen ämnar besvara har jag formulerat som följer:

*Vad innebär digitaliseringar för närbyråkrater, särskilt utifrån ett tidsperspektiv, och hur påverkas närbyråkraterna av arbetets digitaliseringar?*

Avhandlingen syftar även till att vara relevant för det bredare forskningsfältet digitalisering av offentlig förvaltning eftersom förståelseinriktade individperspektiv efterfrågas. De individperspektiv som i skrivande stund ändå är beforskade avser ledningsperspektiv eller ärendehandläggningsarbete medan kunskap om hur relationsbaserade välfärdstjänster påverkas av digitalisering saknas. Vidare syftar avhandlingen till att vara relevant och tankeväckande för praktiker och det offentliga samtalet om digitalisering och offentlig förvaltning.

I nästa kapitel redogör jag mer detaljerat för tidigare forskning om digitalisering och offentlig förvaltning, särskilt utifrån ett individperspektiv.

# 2. Kunskapsläget rörande digitalisering och offentlig förvaltning

Vid en genomgång av forskningslitteraturen om digitalisering av offentlig förvaltning framgår det relativt snabbt att det handlar om ett stort och fragmenterat forskningsfält (Meijer och Bekkers, 2015; Gil-Garcia med flera, 2018). En nackdel med detta är att fältet är svårt att överblicka, men en fördel är att flera forskare försökt bringa reda i fältet genom att publicera litteraturöversikter. I detta kapitel utgör sådana litteraturöversikter utgångspunkter. Till en början presenterar jag övergripande observationer av forskningsfältet: obalanser och brister samt begreppsförvirring. Därefter kommer jag in på temat digitalisering som löfte och myt, vilket handlar om politisk retorik om digitalisering och digitalisering i praktiken. Sedan kommer jag in på den litteratur som är mest relevant för den här avhandlingens fokus: tjänstemän, närbyråkrater, lärare och digitalisering. Här redogör jag för forskning om digitalisering och individers arbete i förvaltningssammanhang.

## Brist på förståelseinriktad forskning och individperspektiv

En första litteraturöversikt har publicerats av Meijer och Bekkers (2015) som har gjort ett försök att strukturera forskningen om e-förvaltning. De har delat upp 116 artiklar enligt tre dimensioner: ambitioner att förklara eller förstå, perspektiv på helhet eller individ samt huruvida införande av informationsteknik (IT) förändrar radikalt eller inte alls. Dimensionerna är tänkta att kategorisera artiklar utifrån de grundläggande antaganden och kunskapsambitioner som artiklarnas författare har. Tillvägagångssättet kontrasterar mot andra vanliga kategoriseringar såsom att dela upp artiklarna efter forskningsdisciplin eller hur det studerade fenomenet betecknas (alltså en uppdelning efter den etikettering författaren själv använder, till exempel e-administration, e-demokrati eller digitalisering). Utifrån sin uppdelning kommer Meijer och Bekkers (2015) fram till att det finns en obalans i forskningsfältet. De identifierar en övervikt av förklaringsambitioner jämfört med förståelseinriktade studier, och dessutom en övervikt av helhetsperspektiv i stället för fokus på individers beteende och attityder. I artiklar som fokuserar på individnivån studeras ofta specifika e-förvaltningsinitiativ (Meijer och Bekkers, 2015:242) det vill säga avgränsade delar snarare än den övergripande digitaliseringen. Även Löfgren (2020) påpekar bristen på forskning om digitalisering på individnivå i förvaltningen: ”Less attention

has been paid to the mundane and incremental introduction of digital platforms among civil servants and street-level bureaucrats" (Löfgren, 2020:2). I kontrast till fältets obalans, och utifrån Meijers och Bekkers (2015) kategorisering, vill jag positionera den här avhandlingen som förståelseinriktad på individnivå. Däremot bedömer jag det inte som nödvändigt att inledningsvis positionera avhandlingen även utifrån Meijers och Bekkers (2015) tredje dimension, det vill säga huruvida digitalisering innebär radikal förändring eller ingen förändring. En sådan avvägning förblir en öppen fråga som är kontextberoende snarare än deterministisk.

Yildiz (2007) litteraturöversikt över e-förvaltning använder flera olika kategoriseringar av e-förvaltningsstudier, av vilka en (2007:659) är metodologisk, baserad på studiernas fokus. Författaren menar att studier av e-förvaltning borde vara mer processorienterade, till exempel fokusera på implementering, i stället för att studera korrelationer och utfall som handlar om att generera "best practice". Skälet till detta ställningstagande är att Yildiz (2007) framför ett behov av teoretiserande kring digitalisering, för att komma ifrån den förvirrade e-förvaltningsdiskurs som han beskriver. Han menar att processinriktad, kvalitativ forskning är bästa vägen att nå dit. En stor del av forskningen om digitalisering av offentlig sektor handlar alltså om fördelar och möjligheter med olika digitala praktiker och e-förvaltning, både för det demokratiska systemet och för effektiviteten och kvaliteten på de offentliga tjänsterna (se till exempel Zissis och Lekkas, 2011). Heeks och Bailur (2006) lyfter också fram obalanser i forskningsfältet även om deras litteraturöversikt är mer begränsad (täcker endast tre vetenskapliga tidskrifter). De menar att digitaliseringsforskningen domineras av "over-optimism", "positivist research approaches, alongside absence of statements on research philosophy" och "a-theoretical approaches" (Heeks och Bailur, 2006:260). I den här avhandlingen använder jag ett kvalitativt angreppssätt (utvecklas i kapitel 3) just i syfte att teoretisera och uppnå fördjupad förståelse, vilket även Meijer och Bekkers (2015) efterfrågar.

En annan litteraturöversikt, av Gil-Garcia med flera (2018), har ambitionen att jämföra och identifiera likheter mellan två olika forskningstraditioner som båda behandlar digitalisering och offentlig förvaltning. Författarna kallar traditionerna "digital government" respektive "public management". Inom dessa fält menar författarna att det fokus som finns på individnivå ofta handlar om chefers perspektiv och koncentreras på hur högre kostnadseffektivitet kan uppnås. Rogge med flera (2017) inriktar sig på begreppet "big data". Deras litteraturöversikt utgår från premissen att "big data", alltså sammanhängande databaser med stora mängder information,

ska användas till att effektivisera den offentliga förvaltningen och mäta dess resultat. Således är den litteraturöversikten i sig ett exempel på övervikten av kausalitetsinriktade studier som fokuserar på management, det vill säga chefers möjligheter till ökad och bättre styrning, och sätter kostnadseffektivitet i centrum. Vidare har Gil-Garcia med flera (2018) klassificerat publikationer inom förvaltningsforskningen som behandlar digitalisering i fyra kategorier: e-demokrati, e-management, e-tjänster och e-policy. Själva produktionen av relationella välfärdstjänster, som behandlas i den här avhandlingen, är svår att passa in i den här kategoriseringen. I den mån välfärdstjänster behandlas inryms de inom det tidigare beskrivna chefsperspektivet. Inom kategorin e-tjänster skulle det vara tänkbart att inkludera välfärdstjänster men där inryms främst enklare tjänster som tillgänglighet på offentliga organisationers hemsidor och ärendehandläggning. Dessa är väsentligen skilda från offentliga välfärdstjänster såsom skola, sjukvård och omsorg. Den här avhandlingen rör välfärdstjänsten utbildning och analyserar lärares arbete – en praktiknära approach som kan generera kunskap för praktiker men inte ensidigt ur ett managementperspektiv. Den här avhandlingen fokuserar, i stället för på chefers arbete, på de som faktiskt i slutändan möter användarna av offentliga tjänster, i det här fallet lärare. Förståelse och mening betonas i kontrast till kausalitet och kostnadseffektivitet.

Löfgren (2020) hävdar att digitalisering påverkar den offentliga förvaltningen genom kopplingar till bland annat privat sektor, värden och ”big data”. Kopplingen till privat sektor handlar om sektorns inflytande över IT-politik, att den privata sektorn utgör ett ideal för den offentliga sektorn och att IT-personal sällan är lika grundade i rollen som tjänstemän och utförare av politik som de klassiska tjänstemannaroller och professioner som arbetar i det allmännas tjänst. Kopplingen till offentliga värden handlar om att de frågor som digitaliseringsforskningen behandlat ofta har implikationer för personlig integritet, transparens, ansvarsutkrävande, tillgång till offentliga tjänster samt diskriminering. Den här forskningstraditionen visar hur olika digitaliseringar kan förstärka eller försvaga dessa värden (se till exempel Heeks, 1998 och Wihlborg och Palm, 2008 för ansvarsutkrävande). Gällande kopplingen till ”big data” står förvaltningsforskningen för en generellt kritisk motvikt till de möjligheter som förs fram av till exempel Rogge med flera (2017), vilka är mer rotade i informationsvetenskapliga och tekniska perspektiv på digitalisering (Meijer och Bekkers, 2015). Kritiken baseras på fem olika grunder. För det första kritiseras att för mycket data samlas in, vilket belastar de tjänstemän som registrerar informationen. För det andra att informationen ofta är inkorrekt till följd av felregistrering, ibland avsiktlig, så

kallad ”gaming” (se till exempel McGivern och Ferlie, 2007). För det tredje kritiseras lagringen av stora mängder information utifrån säkerhets- och integritetsaspekter. För det fjärde kritiseras idén om att stora mängder ”data” är neutrala fakta om verkligheten. I stället påpekar Löfgren (2020:13) att ”’someone’ is always formulating the questions, collecting the data, organizing the material, designing the algorithms, and interpreting the results”. Detta synliggör att hanteringen av informationen inte kan ses som objektiv. För det femte och sista kritiseras användningen av stora datamängder för att anpassa politik till medborgares beteende, eftersom det avpolitiserar politikens möjligheter. Anpassningarna minskar idealism och förändringsdriv, enligt kritiken, och social status quo reproduceras. Förvaltningsforskningen betonar förvaltningens kontinuitet medan informationsvetenskaplig forskning betonar digitaliseringens möjlighet till revolutionerande tekniska framsteg, och fokuserar således på diskontinuitet.

Presentationen ovan ger en samlad bild av att förståelseinriktade studier på individnivå saknas i forskningen om digitalisering av offentlig förvaltning. Löfgren (2020:2) menar uttryckligen att forskning om digitalisering bland närbyråkrater och tjänstemän inte har prioriterats. Detta kan ses som en motivering för att studera tjänstemän, alltså att tidigare forskning ”missat” något. Men att ett område inte har studerats kan ju i och för sig lika gärna bero på att området anses irrelevant (Gustafsson och Hagström, 2018:636). Jag menar att de obalanser och så kallade ”luckor” i forskningsfältet som redovisats ovan är en del av motiveringen för den här studien, men inte den enda. Viktigast är konsekvensen av att ett individperspektiv negligerats och att djupare förståelse av digitaliseringars mening och implikationer saknas. Det innebär nämligen att vi vet väldigt lite om vad digitalisering är och vilka konsekvenser digitaliseringar har i social praktik inom offentlig förvaltning, trots att digitalisering och tekniska framsteg förväntas förändra den offentliga förvaltningen i mycket stor utsträckning.

## Begreppsförvirring: e-förvaltning, digitalisering, ”big data” och så vidare

Yildiz (2007) för fram kritik mot hur begreppet e-förvaltning har använts och hävdar att flera studier förenklar den inneboende komplexitet som ofta finns i offentlig förvaltning jämfört med privata företag. Begreppsförvirringen innebär enligt Yildiz (2007) att i stort sett allt som har med datorer och förvaltning att göra kan kallas e-förvaltning och att begreppet därför är för ospecifikt för att fungera som etikett. Dessutom menar författaren att e-

förvaltning är ett paraplybegrepp för ett antal andra e-begrepp såsom till exempel e-administration. Yildiz (2007) gör en kortare historisk översikt över e-förvaltning och visar hur förvaltningsforskningen under 60- och 70-talet snarare diskuterade den bredare kategorin ”teknik”. Senare användes begreppen datorisering och automatisk databehandling (ADB) (Bäck, 1982). Det var först i samband med ökad användning av internet som termen e-förvaltning etablerades. På liknande sätt menar Löfgren (2020) att informatisering tidigare var ett begrepp som användes för allt som i dag kallas digitalisering. Fredriksson med flera (2017) tar tag i ett annat digitaliseringsbegrepp, ”big data”, och visar att det råder betydande förvirring kring dess innebörd. Även om digitalisering i och för sig är ett ospecifikt begrepp är det vad som används i politik och praktik vid tiden för den här studiens genomförande, vilket motiverar att jag använder digitalisering som begrepp i den här avhandlingen. När den här texten publiceras kan det dock vara något annat liknande begrepp som är i fokus för forskare och samhällsdebatt – Yildiz (2007) visar ju hur begreppsanvändningen skiftar i historiskt perspektiv.

Det historiska perspektivet illustrerar även att det är viktigt att göra en bredare litteraturöversikt än enbart över begreppet ”digitalisering”. I den här avhandlingen använder jag en sådan bredare ingång i min genomgång av forskningslitteratur, för att inte utelämna viktig forskning som kan bidra med kunskap även om andra begrepp används. Yildiz (2007) lyfter fram forskning från 70- och 80-talet som kom fram till att ”computing will reinforce the power and influence of those actors and groups who already have the most resources and power in the organization” (Danziger med flera, 1982:18, refererad av Yildiz, 2007:648), ett resurs- och konfliktperspektiv som även lyfts fram av Meijer och Bekkers (2015:239). Dessa tidigare forskare tar för det första upp att information är en resurs som aktörer använder för att minska osäkerhet och beroende av varandra, eftersom teknik påverkar hur tillgång till information, flöden av information och organisering av information ser ut. För det andra tar de upp att teknik ofta är kopplad till andra resurser såsom personal eller pengar, och för det tredje att teknik kräver investeringar som påverkar tilldelning av resurser till andra områden. Detta inomorganisatoriskt politiska perspektiv framkommer inte i litteraturöversikterna av Gil-Garcia med flera (2018) eller Rogge med flera (2017). Klassiska diskussioner fångas upp när teknik används som tema. Även Pollitt (2011) argumenterar för att digitalisering ska förstås med ett bredare perspektiv på teknisk förändring och offentlig förvaltning snarare än att avgränsas till e-förvaltning, en position som jag ansluter den här avhand-

lingen till. Valet av teori (det vill säga närbyråkrati, som presenteras i nästa kapitel) i den här avhandlingen medför att både begreppsförvirring och inomorganisatorisk politik hanteras genom att låta digitalisering specificeras av lärares berättelser och inkludera deras syn på hur digitalisering används av ledning och huvudmän.

Enligt en del förvaltningsforskare (till exempel Meijer och Bekkers, 2015; Löfgren, 2020) har forskare med bakgrund inom mer tekniskt inriktade akademiska discipliner, till exempel informatik, format en stor del av forskningen om digitalisering och offentlig förvaltning medan förvaltningsforskare har varit jämförelsevis sena med att hantera temat. Löfgren (2020) menar precis som Yildiz (2007) att den offentliga förvaltningens särskilda och politiska karaktär har negligerats, och att detta är en konsekvens av inflytandet från andra discipliner. Som Pollitt (2011) och Yildiz (2007) visar har förvaltningsforskare i viss mån hanterat frågor om teknikens roll i offentlig förvaltning men med användning av andra begrepp än e-förvaltning. I stället har man framför allt diskuterat ”teknik”, ”teknologi” och ”datorisering”. I den här avhandlingen använder jag närbyråkratisk teori som verkligen tar hänsyn till just de särskilda förhållanden som gäller för praktiserandet av politik. Genom valet av teori tas förvaltningsspecifika hänsyn således i beaktande, och avhandlingen bidrar därför till att väga upp obalansen i forskningsfältet.

En viss begreppsförvirring framträder inom fältet. Dels finns en inriktning som studerar enskilda digitala praktiker som till exempel e-förvaltning, dels har innebörden i mer övergripande begrepp såsom teknik, datorisering och digitalisering ändrats över tid. Digitalisering är i sig dessutom svårdefinierat. Inom närbyråkratisk forskning har inte heller digitaliseringsbegreppet fördjupats i särskilt stor omfattning. När digitalisering undersökts har det oftast handlat om ett relativt outvecklat begrepp. Det har handlat om datorer och datorprogram och sällan om vad dessa innebär på ett djupare plan. Lindgren och Jansson har utvecklat begreppsförståelsen till viss del och definierat e-förvaltning som ”electronically mediated services” (2013:166), alltså att tjänster tillhandahålls genom datorer. De lägger dessutom till att e-tjänster bör förstås med användarna som utgångspunkt (Lindgren och Jansson, 2013:167) men beskriver inte hur detta ska gå till eller vad digitalisering kan innebära för användarna. Det är därför oklart huruvida det är användarna som definierar digitalisering, eller om digitalisering av offentliga tjänster kan definieras objektivt när det handlar om tjänster som tillhandahålls genom datorer eller internet. Jansson och Erlingsson (2014) skiljer förtjänstfullt mellan e-förvaltning som de menar avser digitala offent-

liga tjänster, e-administration som innebär digitala interna processer samt e-demokrati som innebär demokratiskt deltagande via digitala redskap. Sådan kategorisering kan vara analytiskt fruktbar men ger i sig inga insikter om vad digitalisering innebär för användarna. Jag menar att digitalisering är underanalyserat inom förvaltningsforskning. Detta motiverar för det första mitt tillvägagångssätt att göra en bredare litteraturöversikt än en som är avgränsad till enskilda digitala praktiker. För det andra att jag låter lärarna som jag intervjuar definiera digitalisering och för det tredje motiverar förhållandet inom forskningen att jag i denna avhandling tar hjälp av ytterligare teori för att fördjupa förståelsen av digitaliseringars innebörd och implikationer. Den teori jag använder för detta ändamål är teorin om social acceleration, vilken presenteras närmare i nästa kapitel.

## Digitalisering som löfte och myt

Politiker, praktiker och även en del forskare (till exempel Rogge med flera, 2017) ägnar sig åt att lyfta fram de enorma möjligheter som digitalisering medför för offentlig förvaltning (Löfgren, 2020; Høybye-Mortensen, 2019). En inriktning av studier av digitalisering i offentlig förvaltning kan sägas ägna sig åt en slags ”mythbusting”, alltså att problematisera retorik kring digitalisering som utlovar omfattande samhälls- och organisationsförbättring på olika sätt. Dessa studier tar jag upp i det här avsnittet och delar upp dem i två kategorier (även om vissa studier kunde inkluderas i båda dessa kategorier, se till exempel Hall och Löfgren, 2006). Den första typen inriktar sig på att problematisera på den retoriska nivån genom att ifrågasätta pratet om digitaliseringens möjligheter utifrån diskursanalys eller logiska inkonsekvenser. Den andra typen av studier kritiserar digitaliseringsretoriken utifrån jämförelser med hur digitalisering går till i praktiken. Det här avsnittet är tänkt att fungera som en brygga mellan diskussionen om begreppsförvirring och abstrakta definitioner av digitalisering och digitaliseringens inverkan på individers arbete, som är nästa avsnitt.

### Digitaliseringsretorik på politisk nivå

Hall (2004, 2008) samt Hall och Löfgren (2004) har visat hur IT-politiken i Sverige har utvecklats över tid, och hur pratet om digitalisering och liknande begrepp har fungerat som en slags politisk styrning. Verdegem och Fuchs (2013) visar på inkonsekvenser inom svensk IT-politik, och Hall och Löfgren (2006) framhåller att digitalisering är så komplex och mångfacetterad i praktiken att ett visionärt grepp behövs för att digitalisering ska fungera som

styrning. Hall (2004:121) definierar visionär styrning som ”en form av styrning med hjälp av auktoritativa definitioner av framtiden”. Visioner är abstrakta till sin natur och när digitalisering konkretiseras synliggörs just sådana inkonsekvenser som Verdegem och Fuchs för fram (2013). Schou och Hjelholt (2019) analyserar hur medborgare konstrueras i dansk IT-politik. De menar att medborgaren konstrueras som ett nyliberalt subjekt som ska fokusera på effektivitet och produktivitet, varvid individualisering är ett viktigt implicit drag i politiken. Deras studie visar att digitalisering kan vara politisk även när den framställs som neutral. Huruvida digitalisering över huvud taget kan styras diskuteras av Bäck (1982) som konstaterar att de politiska partierna i Sverige tidigt hade olika syn på den frågan. Moderaterna ville lämna mer åt marknaden och Socialdemokraterna ville ha mer politisk styrning för att kontrollera att digitaliseringens positiva effekter distribueras jämlikt. Redan på 70- och 80-talet var partierna i stort sett eniga om digitaliseringens (datoriseringens) omfattande positiva effekter med undantag för Vänsterpartiet (Bäck 1982:202).

Bekkers och Homburg (2007) har studerat e-förvaltningspolitik i Australien, Kanada, Storbritannien, Nederländerna och Danmark. De bygger på organisationsteoretisk tradition och beskriver hur myter kan fungera möjliggörande,[5] dels genom att mobilisera aktörer för att åstadkomma något, dels genom att utgöra referensramar för individers och organisationers agerande. Men även på detta stadium kan digitaliseringspolitik misslyckas (se Linnefell med flera, 2014). I sin studie identifierar Bekkers och Homburg (2007) fyra återkommande myter. Myterna handlar om hur digitalisering i politiska dokument beskrivs leda till förbättrad offentlig förvaltning, allmän förbättring av samhället för medborgarna, stärkt kundroll för medborgare samt möjligheter till rationell planering. Bekkers och Homburg (2007) förklarar varför dessa beskrivningar är myter av flera skäl. En förklaring är att samordningssvårigheter är en strukturellt definierande komponent av offentlig förvaltning som inte kan lösas av digitala system. Författarna tar också upp att utfall i olika digitaliseringar av offentlig förvaltning i hög grad är kontextbundna. Vidare visar de vilka antaganden om medborgarrollen som ligger bakom kundidén. Temat om hur roller konstrueras genom berättelser om digitalisering är återkommande inom denna inriktning och är ett resonemang som har inspirerat tolkningarna i kapitel 7. Bekkers och Homburg (2007) hävdar också att planeringsprocesser inte alls blivit mer

[5] Se till exempel March och Olsen (1989) och Weick (1988).

rationella genom digitalisering. Just hur digitalisering ”egentligen blir” i praktiken är nästa tema inom ”mythbusting”-forskningen.

## Kritiska implementeringsstudier

För Giritli Nygren (2009), som studerar implementering av e-förvaltning på kommunal nivå, är skillnaden mellan digitalisering som managementretorik och som arbetets praktik den centrala analysdimensionen. Om jag tidigare presenterat en generell övervikt av optimism och ”best practice”-studier så utgör denna inriktning av implementeringsstudier en motvikt. Goldfinch (2007) beskriver till exempel digitalisering i offentlig förvaltning som ett sjukdomstillstånd. Han menar att digitaliseringar oftast misslyckas och att satsningar på digitalisering är slöseri med offentliga medel.[6] Trots detta beskriver Goldfinch (2007), med avstamp i både empiriska exempel och tidigare forskning, hur tilltron till digitalisering är fortsatt stark samt att nya och dyrare digitaliseringsprojekt initieras. Som förklaring till att man fortsätter digitalisera föreslår han fyra patologiska entusiasmer gällande digitalisering: idolisering, teknofili, IT-försäljares tilltro till sina produkter, och managementtrender. Idolisering avser hur offentliga tjänstemän dyrkar IT, vilket är nära kopplat till teknofilin som ser mer och bättre digital teknik som lösningen på alla problem. IT-företags tilltro till sina produkter kan enligt Goldfinch (2007) vara genuin eller en fasad, men det spelar ingen roll inför organisationsledningar där digitalisering är en slags managementtrend. Dessa olika entusiasmer utgör tillsammans det sjukdomstillstånd som gör att digitalisering betraktas som en rationellt sett god idé trots ständiga misslyckanden. Vidare menar Goldfinch (2007) att problemet med entusiasm bör hanteras genom att förändra förväntningar snarare än genom att inbilla sig att problem och misslyckanden kan lösas. Därför förordar Goldfinch (2007) pessimism inför digitaliseringsbeslut och även under både utvecklande och implementering av digitaliseringar. Han lyfter fram hur digitalisering ofta är en lösning som förordas utan att något faktiskt problem är identifierat, precis som i titeln på Wihlborgs (2000) avhandling *En lösning som söker problem*. På ett liknande sätt menar Taylor och Lips (2008:141) att e-förvaltning är ”an idea in search of a theory”. Författarna menar att digitaliseringar ofta blir lösningar i praktiken trots att de sällan svarar mot ”egentliga” problem och dessutom ofta är teoretiskt ogrundade (vilket även Meijer och Bekkers, 2015, framför).

[6] För äldre exempel i svensk kontext se till exempel Bäck (1982:98,171).

Doolin (2004) analyserar skillnader mer lokalt, i implementeringen av en digitalisering inom en specifik verksamhet, ett sjukhus. På denna nivå hamnar de faktiska digitala systemen som används i fokus, liksom interaktionen mellan användarna (läkare) och systemen. Doolin (2004) lyfter fram de normer, värden och begrepp som digitala system medför och implicerar, och som får konsekvenser för hur läkarnas arbete organiseras. Han beskriver också hur vissa delar av läkares arbete (o)synliggörs i ett digitalt system, vilket används av ledningsnivån för nedskärningar. Samtidigt visar Doolin (2004) hur läkarna använder de digitala systemen för att motverka ledningens intentioner. Läkarna i hans studie registrerade information på ett särskilt sätt som i praktiken blev ett argument för mer resurser. Läkarna använde sin medicinska expertis för att ifrågasätta hur information presenterades och användes i de digitala systemen. Doolins (2004) studie visar att digitalisering inte bara skiljer sig från ambitioner och retorik på grund av att det är omöjligt att anpassa digitaliseringar till vissa verksamheter utan även på grund av att de syftar till att styra arbete. Men när experters arbete ska styras har experterna synpunkter på det och kan på olika sätt aktivt motverka att digitaliseringar ”blir” sådana de avses från ledningsnivå.

Digitaliseringars löften (eller myter) handlar dock inte enbart om att offentliga tjänster ska bli bättre, utan även om att de ska bli billigare (Pollitt, 2011:388f). Om ökad hastighet möjliggör för personal att utföra arbetsuppgifter snabbare kan antingen fler arbetsuppgifter utföras eller antalet anställda minskas med bibehållet antal arbetsuppgifter. Digitaliseringar är därför en fråga om tid. Pollitt (2011) menar att två viktiga konsekvenser följer på detta resonemang. För det första kräver sådana besparingsinitiativ oftast att investeringar görs nu medan besparingarna kommer i framtiden. För det andra leder besparingsinitiativ genom digitalisering sällan till besparing. I stället förloras ofta de pengar som investerades i digitaliseringen för att uppnå besparingen. Att den närbyråkratiska teoribildningen som används i avhandlingen kompletteras med teorin om social acceleration öppnar för att analysera kopplingar mellan besparingar i tid och digitaliseringar.

Den här avhandlingen syftar inte till att avgöra om digitalisering är en myt eller inte. Men det kan vara gynnsamt att analysera hur myter, löften och ledning med hjälp av digitalisering påverkar lärare i deras arbete. Dessutom kan myter i sig vara betydelsefulla och facilitera handling. Fokus riktas således mot den betydelse olika löften, myter och digitaliseringsledning har för lärarna, och hur den oundvikliga diskrepansen mellan nivåer kan förstås. Nästa avsnitt belyser ett tema som är direkt kopplat till den här

avhandlingens fokus eftersom det handlar om digitalisering och enskilda tjänstemän, lärare och närbyråkrater.

## Tjänstemän, närbyråkrater, lärare och digitalisering

Digitalisering är ofta ett ospecifikt begrepp och de löften som impliceras motsvarar sällan digitaliseringarnas praktik. Oavsett dessa komplikationer påverkar digitalisering alla tjänstemän i någon grad. Löfgren (2020) ansluter sig till de som menar att digitaliseringens påverkan inte ska ses som radikal, men viss påverkan finns och det är enligt honom kanske bättre att prata om en begränsad påverkan. Bland de förändringar som identifierats i förvaltningsforskningen om digitalisering finner han huvudsakligen två konsekvenser för tjänstemän: ökad synlighet och exponering samt minskad skillnad mellan den privata och den professionella rollen. Denna minskade åtskillnad har även konstaterats av till exempel Pors (2015) som visar hur digitalisering medför en nedkvalificering av närbyråkraters expertis och i stället leder till att relationella och kommunikativa förmågor hamnar i fokus (se även Durose, 2011). Løberg (2020) visar hur närbyråkrater blir mer tillgängliga för klienter genom ökad elektronisk kommunikation och hur detta i sin tur genererar förväntningar på ytterligare kommunikation. I Pors (2015) studie ledde digitaliseringen till att gränsen mellan arbetsrelaterad och personlig kompetens blev allt mer oklar. Breit med flera (2021) har identifierat två sätt på vilka tjänstemän hanterar ökad tillgänglighet och intensitet i kommunikation med klienter. Det första är att lägga ut mer av arbetet med deras ärende på klienterna själva och det andra handlar om att filtrera vilken kommunikation som är viktig och vilken kommunikation de ska försöka minimera. Breit med flera (2021) betonar också att digitaliserad ärendebehandling medför ökad transparens i närbyråkraters arbete. Medborgare har tillgång till sina ärenden och tillhörande dokumentation och närbyråkrater kan inte redigera dessa hur som helst utan begränsningarna av ändringar i journaler och akter är tydligt reglerade. Detta leder till att närbyråkrater blir allt mer försiktiga avseende vad de dokumenterar i digitala system.

Ett centralt begrepp inom den närbyråkratiska teoribildningen är handlingsutrymme. Handlingsutrymme avser vad närbyråkrater kan göra i praktiken, utifrån situation, arbetsorganisation och klienter. Detta handlingsutrymme ska ses som informellt snarare än det formella, reglerade handlingsutrymmet (se nästa kapitel för en utförligare beskrivning av handlingsutrymmet). Buffat (2015) beskriver hur forskningen om hand-

lingsutrymme och digitalisering har kommit att kanaliseras i två huvudsakliga argumentationslinjer som hon kallar begränsningstesen respektive möjliggörandetesen. Begränsningstesen fokuserar på hur handlingsutrymme minskar eller försvinner i och med digitalisering medan möjliggörandetesen fokuserar på de handlingar som möjliggörs för närbyråkrat och klient. Möjliggörandetesen innebär att handlingsutrymme inte minskar eller försvinner genom digitalisering utan att det förändras och formas. Detta beror på att digitala verktyg inte kan fånga närbyråkraters arbete i dess helhet och att närbyråkrater på olika sätt kan navigera de digitala systemen. Jorna och Wagenaar (2007) visar hur närbyråkrater visserligen kan kontrolleras hårdare, formellt sett, med digitalisering av deras arbete, men också hur digitaliseringen inte ”kommer åt” deras informella handlingsutrymme – det som är centralt utifrån närbyråkratisk teori. De menar därmed att digitalisering snarare tycks leda till att handlingsutrymmet osynliggörs – en ökad särkoppling mellan praktik och styrning. Detta stödjer uppfattningen att handlingsutrymme är relativt snarare än att det rör sig om en binär fråga om det finns eller inte. Lammi (2021) visar också hur ärendehandläggare skapar eller bibehåller handlingsutrymme genom motstånd mot digitaliseringar. Genom att både tillsammans och enskilt återta kontroll över automatiserade arbetsprocesser åstadkom handläggarna en flexibilitet i arbetet som bedömdes vara nödvändig till följd av arbetets karaktär.

Löfgren (2020) berör även digitaliseringens inverkan på tjänstemäns kopplingar till medborgarna respektive till arbetsprocesser och organisering. När det gäller relationen till medborgare skriver Löfgren (2020) att det är en stor skillnad mellan digitaliseringens inverkan på tjänstemän som arbetar med ärendehandläggning och de som arbetar mer relationellt:

> Those working with human services [are] probably less likely to see their relationship with their citizen group being altered [av digitalisering]. Nurses will still nurse, teachers will teach and police officers will still patrol our streets (Löfgren, 2020:6).

Detta är en skillnad som jag tar fasta på i den här avhandlingen. Det är inte säkert att ”teachers will teach” utan detta är en empirisk fråga. Automatisering och liknande förekommer även inom människocentrerade arbeten. Rimligen påverkas även människocentrerade arbeten av digitalisering även om de som arbetar med information eller ärendehandläggning jämförelsevis påverkas mer. Giritli Nygren (2009) visar en förskjutning hos

ärendehandläggande tjänstemän från att arbeta med människor till att arbeta med dokumentation i digitala system. Det finns en övervikt av forskning som handlar om ärendehandläggning, vilket även gäller för den mer specifika genren digitaliseringsforskning inom närbyråkratisk teori. Forskningen om digitaliseringens inverkan på den mer relationella offentliga verksamhet som möter medborgare, till exempel omsorg, sjukvård och utbildning, är mindre omfattande. En orsak till detta kan vara den fokusering på e-förvaltning som under en tid dominerat fältet. För även om e-förvaltning kan definieras på många olika sätt ingår sällan relationella tjänster. Till exempel i Bekkers och Homburgs (2007) definition av e-förvaltning (som omfattar många andra typer av tjänster):

> Information services (focused on the disclosure of government information), contact services (possibilities to ask questions about the applicability of certain rules and programs), transaction services (electronic intakes and handling of requests), participation services (electronic forums and virtual civic communities) and data transfer services (the exchange of information between government agencies and between government and private organizations) (Bekkers och Homburg, 2007:375)

Dessa tjänster är vad jag kallar ”enkla” tjänster, inte för att de inte kan innebära svåra avgöranden, men de saknar den komplexitet som tillkommer i människo- och relationscentrerat arbete.[7]

## Närbyråkratiskt fokus på enkla tjänster

Med ”enkla” offentliga tjänster avser jag alltså rutinartade beslut, ärendehandläggning och liknande där kontakterna med medborgarna ofta är få och kortvariga (Bovens och Zouridis, 2002; Buffat, 2015). Ett känt exempel på studier av enkla offentliga tjänster är Bovens och Zouridis artikel från 2002 som beskriver hur närbyråkratiska organisationer genom digitalisering blivit skärmbyråkratier.[8] Studien gäller handläggning av studielån i Nederländerna. I stället för ”fysiska” möten mellan närbyråkrater och medborgare sker möten mellan medborgare och skärm. Hansen med flera (2018) hävdar att möten på skärm inte generellt ersatt mänskliga fysiska möten och fokuserar i stället på hur medborgares olika digitala kompetens leder till ojämlik tillgång till offentliga tjänster, den så kallade ”digitala klyftan”. Oavsett om digitalisering generellt och totalt leder till skärmbyråkrati eller inte är det

[7] Jag beskriver detta närmare under närbyråkratisk teori i nästa kapitel.
[8] Screen-level bureaucracies.

tydligt att ökad digitalisering medför mer av skärmbaserad interaktion än tidigare. Bovens och Zouridis (2002) identifierar dessutom flera andra konsekvenser. Enligt dem blir beslutsfattande mer rutiniserat till följd av digitalisering, knutet till kriterier likt matematiska formler. Journalföring och registrering av uppgifter har dessutom blivit allt mer formulärbaserat. Vidare beskriver de hur närbyråkraterna tas bort från ”gatan” och i stället alltid är knutna till sin organisation genom datorn. Sammantaget menar Bovens och Zouridis att handlingsutrymmet minskade kraftigt för närbyråkrater till följd av digitalisering till skärmbyråkrati (Bovens och Zouridis, 2002:177f). De beskriver vidare hur digitaliseringen i nästa steg, efter skärmbyråkratin, ledde till en ”systembyråkrati” där närbyråkraterna blev överflödiga till följd av automatisering. Personalen fick ägna sig åt systemövervakning i stället för organisationens kärnverksamhet. I ett sådant skede har kärnverksamheten automatiserats, närbyråkrater eliminerats och handlingsutrymmet minskat eller åtminstone flyttats till programmerare och supportpersonal (som assisterar vid felaktigheter i systemet). Studien lyfter fram viktiga konsekvenser av digitalisering, som att mänskliga bedömningar, flexibilitet och moraliska överväganden bortrationaliseras, konsekvenser som författarna menar är icke-önskvärda.

Andra exempel på studier är Jansson och Erlingsson (2014) som analyserar e-förvaltning ur närbyråkratiskt perspektiv avseende en kommuns arbete med medborgarkontor. Pors (2015) och Schou (2018) analyserar digitalisering i servicecenter.[9] Busch och Henriksen (2018) visar i en litteraturöversikt att studier av digitalisering och närbyråkrati oftast handlar om denna typ av enklare tjänster eller beslutsfattande inom detaljreglerade områden såsom till exempel ekonomiskt bistånd i socialtjänsten. Även om Lipskys (2010) påstående att maskiner inte kan ersätta närbyråkrater har kommit att motbevisas genom automatisering av vissa offentliga tjänster (Bovens och Zouridis, 2002), är det (mycket) svårare att automatisera och digitalisera närbyråkratiska tjänster som till exempel utbildning, sjukvård och kriminalvård som till stor del handlar om interaktion, praktiskt handlande och relationer (Löfgren, 2020). I tjänster som karaktäriseras av interaktion och relation snarare än beslut är det än svårare att eliminera handlingsutrymme och svårare att ersätta människors omdöme med skärmar eller ärendehanteringssystem, vilket även Bovens och Zouridis (2002:180) påpekar. Därför utgör den här studien av hur digitalisering påverkar lärares

[9] ”Citizen service centre”, det som brukar kallas one-stop-shop, där flera myndigheter samlokaliseras för att assistera medborgare.

arbete ett empiriskt bidrag till närbyråkratisk forskning genom att lyfta den andra, mer interaktionsbaserade typen av närbyråkrati.

Det automatiserade beslutsfattande som Bovens och Zouridis (2002) beskriver är ett forskningsfält i sig. En relevant studie ur närbyråkratiskt perspektiv är gjord av Wihlborg med flera (2016) och fokuserar på legitimitet. Den visar hur olika sociala konstellationer uppstår i mötet mellan närbyråkrat och medborgare när datorn eller digitala verktyg betraktas som en part i deras interaktion. Författarna presenterar olika strategiska allianser som närbyråkrater använder i sitt arbete – antingen tillsammans med brukaren gentemot ”datorn” eller tillsammans med ”datorn” gentemot brukaren. En annan typ av studier analyserar närbyråkraters fördomar och partiskhet. Dessa studier betonar fördelarna med digitalisering och automatisering när man vill komma tillrätta med diskriminering och andra typer av ojämlik behandling. Som exempel på sådana studier kan en artikel av Wenger och Wilkins (2008) nämnas. Den visar hur automatisering av ansökan om arbetslöshetsförsäkring, i amerikansk kontext, lett till att kvinnliga sökande slutat diskriminerats. Detta berodde på att ärenden behandlades mer neutralt och objektivt när mötet med närbyråkrater bortrationaliserades, och därmed också deras fördomar och partiskhet. Som kontrast till dessa resultat finns en omfattande inriktning av studier som poängterar det inbyggda ”bias” som finns i digitala verktyg, algoritmer och artificiellt intelligenta system (se till exempel Kaun och Dencik, 2020).

## Organisationspolitik och arbete

Avseende tjänstemäns koppling till arbetsprocesser och organisering redogör Löfgren (2020) för Zuboff (1988) och beskriver utifrån hennes arbete hur digitalisering medfört en ”informatisering” av arbete. Löfgren (2020) beskriver att informatisering under en period blev ett brett, vagt och trendigt, begrepp, men till skillnad från denna användning menar han att begreppet i Zuboffs (1988) arbete hade en specifik mening med analytisk kapacitet. Informatisering innebär enligt Zuboff (1988) att arbete registreras och dokumenteras på ett annat sätt än tidigare. Detta skapar information som i sin tur utgör en resurs som organisationer kan använda för lärande och för att förbättra sina resultat (se även Meijer och Bekkers, 2015). Detta medför vissa konsekvenser, för det första att ”tyst” kunskap ersätts av information som genereras av digitala system. För det andra kan anställdas tillgång till information, och därmed överblick över organisationen, leda till att de får ökad kontroll över arbetsprocessen vilket kan leda till att maktbalansen inom organisationer påverkas. För det tredje, och i motsats till föregående tes, kan

informatiseringen leda till ökad styrning och kontroll från ledningen. Zuboffs (1988) perspektiv är organisationspolitiskt, eftersom maktdistributionen inom offentliga organisationer (se Hall, 2012; Doolin, 2004) är i fokus. Motstridiga teser framträder, både att ledningsnivån stärks i förhållande till anställda och tvärtom. Vilket håll digitalisering leder åt beror på förhållandena i varje enskilt fall.

På organisationsnivå lyfter Löfgren (2020) även fram Taylors (1998) metafor om digitalisering som en röntgenbild av hela organisationen. Metaforen har dubbel innebörd. Dels innebär den att man genom att analysera en organisations digitalisering får en slags genomlysning av hela organisationen. Detta kan ses som ett metodologiskt argument – att man kan studera en organisation genom dess digitalisering. Dels möjliggör den ökade mängd information som följer av digitalisering att mer material finns som underlag för att analysera en organisation.

## Liknande resultat i studier av lärares arbete och digitaliseringar

För att redogöra för kunskapsläget beträffande tjänstemän och digitalisering går jag även igenom forskningslitteraturen om den specifika kategori närbyråkrater som den här avhandlingen undersöker, nämligen lärare. Därför vänder jag mig i detta avsnitt till forskning som specifikt behandlar skolområdet för att identifiera studier av hur lärares arbete påverkas av digitalisering. Forskning om skolan och digitalisering är ett brett fält, där forskning bedrivs av många olika akademiska discipliner, i många olika länder och med olika fokus. I detta avsnitt har jag helt avgränsat min genomgång från studier som handlar om rent pedagogiska aspekter, om elevers kognition och om utformning av olika digitala system. De två förstnämnda av dessa kategorier inbegriper huvuddelen av studierna om skolans digitalisering. Fokus i denna studie riktas mot lärarrollen och därför är det mer samhällsvetenskapliga aspekter av digitalisering som är mest relevanta – här är studierna färre.

### Sociala medier: professionell utveckling

Rensfeldt med flera (2018) konstaterar att lärares mest populära användning av sociala medier handlar om professionell utveckling, även om sociala medier även används i klassrummet och för att kommunicera med elever generellt. De betraktar således lärares professionella utveckling i sociala medier som en del av lärararbetet. Författarna har undersökt lärares aktivitet i en stor (13 000 deltagare) Facebook-grupp för lärare. Ett talande resultat är att sociala medier till viss del används för att marknadsföra egna produkter

som videoklipp om lärande, blogginlägg, böcker och så vidare, både kommersiella produkter och gratis öppet material. Representanter för olika utbildningsföretag använder gruppen för att söka material och kunskap och för att marknadsföra produkter. Delandet i gruppen var inte alltid delande för distribution, utan mycket material delades också för att öka delarens sociala status, en slags synliggörande kommunikation. Huvudsakligen handlade också trådar om den enskilde läraren snarare än om eleverna, skolan eller klassen. Sammantaget menar Rensfeldt med flera (2018) att lärares aktivitet på sociala medier, utifrån deras studie av en Facebook-grupp, hade funktionerna att utveckla professionell kunskap, motverka isolering för lärare i deras arbetssituation, underlätta karriärbyggande (eftersom deras professionella person synliggörs) samt dela känslor och stötta varandra. Rensfeldt med flera (2018) efterlyser mer kritisk forskning avseende digitala verktyg i lärares arbete och deras problematiska sida, framför allt de implicita villkor som ställs av en teknologi som designats för att utnyttja sina användare.

Kelly och Antonio (2016) betraktar också lärares användning av sociala medier som en del av deras arbete. De visar också på olika typer av syften med lärares engagemang på sociala medier: samarbete kring praktiska frågor, socialt utbyte och idéutbyte kring undervisning. Liknande typer av stöttning lyfts även fram i en litteraturstudie av Macià och García (2016). De betonar också lärares rent sociala interaktion kring aktiviteter utanför den professionella rollen såsom att prata om gemensamma intressen eller kommentera pågående evenemang. Thunman och Persson (2018) diskuterar de etiska svårigheter som lärare ställs inför genom sammanblandningen av privat och professionellt på sociala medier. De analyserar hur lärare påverkas när deras privatliv blir synligt för elever, och tvärtom. Etiska dilemman uppstår både gällande hur lärare ska förhålla sig till elevers agerande på sociala medier och hur lärare själva framstår. Enligt Thunman och Persson (2018) spänner lärares förhållningssätt mellan distanserat och integrerat. Det distanserade förhållningssättet syftar till att upprätthålla skillnader mellan den professionella och den privata rollen, genom att inte bry sig om elevers agerande på sociala medier och genom att ha olika användarkonton för professionella respektive privata syften. Det integrerade förhållningssättet innebär att det är liten åtskillnad mellan lärarens professionella roll och privatliv. Detta medför att lärare uppmärksammar elevers agerande på sociala medier och tar på sig ett ansvar som moralisk agent i förhållande till vad eleverna gör. När det gäller hur lärare själva framstår blir de en slags moralisk förebild när elever kan se lärare i privata sammanhang. Det ska

sägas att Thunman och Perssons (2018) studie genomfördes på Facebook, som är ett forum som framför allt syftar till personlig social interaktion. I den här avhandlingen behandlas, liksom i dessa studier, lärares användning av sociala medier som en del av deras arbete. Det är dock det sociala mediet Twitter som står i fokus och detta är inte uppbyggt kring sociala relationer på samma sätt som Facebook. I stället står debatt och diskussion i ett vidare nätverk i fokus. Även om elever och lärare har visst utbyte oavsett plattform, förväntar jag mig mindre och färre personliga relationer mellan lärare och elever på Twitter än på Facebook.

### Lärplattformar: standardisering och informatisering

Samuelsson med flera (2016) redovisar hur lärare upplever att lärplattformar bidragit till att minska lärares administrativa börda. En lärare i deras studie berättar hur en ny lärplattform minskat deras administrativa arbete eftersom föräldrarna inte kan se lika mycket som tidigare. Minskad transparens kan alltså leda till mindre administrativt arbete, och där erbjuder lärplattformar olika grader av transparens (Samuelsson med flera, 2016:51), även om det generellt tycks bli mer transparens med en lärplattform än utan. De påpekar också att färdiga formuleringar som används i lärplattformar, inklipp från styrdokument och så vidare, riskerar att försämra kommunikationen mellan lärare och elev. Gullberg och Svensson (2020) har utgått från en lärplattform i en skola och studerat hur praktiker på skolan påverkas av lärplattformen. De identifierar tre centrala teman. För det första tycks lärplattformar förstärka styrdokuments betydelse genom att sådana dokument alltid finns närvarande i arbetet samt genom olika funktioner i lärplattformen som till exempel veckoplaneringar där kopplingen till läroplanen var ständigt närvarande. För det andra understödde lärplattformen delning av material mellan lärare, och för det tredje var standardisering ett centralt tema som understöds av lärplattformen. Flera lärare uppskattade det men några lärare lät samtidigt inte sitt arbete standardiseras, utan kritiserade lärplattformens format som de menar försvårar deras professionella arbete. Utifrån de refererade studierna bidrar lärplattformar till att öka mängden dokumentation och kommunikation, enligt Samuelsson med flera (2016) till följd av transparens. Gullberg och Svensson (2020) visar dessutom en koppling till standardisering av lärares arbete.

På samma sätt analyserar Selwyn med flera (2017) hur lärares arbete påverkas av digitalisering i två skolor i Australien. De visar hur lärplattformar standardiserar samt hur kontrollen av lärarnas arbete ökar och åtföljs av krav på mer dokumentation. Dessutom visar de hur lärare upplever frustration

över dålig teknik, hur gränserna mellan fritid och arbetstid suddas ut och hur detta påverkar hur lärarna mår. Sammantaget menar de dock, likt Gullberg och Svensson (2020), att digitalisering av lärares arbete stärker vissa lärare professionellt medan digitalisering för andra lärare snarare avprofessionaliserar. Utifrån detta beskriver Selwyn med flera (2017) en individualisering av lärares ansvar och deras risker – det är upp till den enskilde läraren huruvida digitalisering stärker eller försvagar deras professionalitet.

En annan aspekt av lärplattformar är att de härbärgerar mycket information. Denna information kan användas av rektorer, skolledare eller andra chefer (till exempel på kommunens skolförvaltning eller inom en skolkoncern) för olika ändamål, en aspekt som analyseras av Selwyn (2016). Han skriver att denna information i princip kan användas på olika sätt, eller inte alls, men i den rådande kontexten i Australien, där det finns ett utpräglat fokus på effektivisering och granskning, förstärker lärplattformarna övrig rådande styrning. Dessutom kommer han fram till att lärplattformar (eller för den delen information från andra ledningssystem på skolan) möjliggör ett större ansvarsutkrävande från olika hierarkiskt överordnade personer både inom och utom skolan. På ett liknande sätt menar Decuypere med flera (2021) att lärplattformar är en särskild organisering, som bygger på användarnas (lärares och elevers) informationsproduktion. Samtidigt har andra forskare analyserat andra aspekter av denna informationsanvändning, såsom digitaliseringens möjligheter att förbättra och effektivisera pedagogisk verksamhet (se till exempel Conrads med flera 2017 för en omfattande studie).

Kritiska analyser av lärplattformar lyfter ofta fram hur de förändrar formerna för praktik, varmed lärplattformar ses som ”investments in form” (Decuypere med flera, 2021:7). Till exempel medför användargränssnittens utformning och att lärplattformarnas olika moduler är beroende av varandra att en särskild arkitektur för utbildning och pedagogik produceras. Dessutom visar Gorur och Dey (2021) hur plattformars användargränssnitt i stället för att vara användarvänligt, syftar till att göra användaren vänligt inställd till plattformen. Frågan om vilka praktiker som uppmuntras och i vilka former detta görs är gemensam för analyser av lärplattformar, men frågan om när (alltså ett tidsperspektiv) lyfts sällan fram. Ett udda exempel på en analys som delvis använder ett tidsperspektiv är den som utförts av Grimaldi och Ball (2021). De visar hur lärplattformar bestämmer ordningen på aktiviteter utifrån ett inlärningsperspektiv. Analysen behandlar dock inte andra tidsaspekter än sekvensordning och behandlar inte lärares arbete.

### En-till-en-system: ökad kommunikation

En-till-en-system är som nämnts en del av skolans digitalisering och innebär att varje elev har sin egen enhet (platta eller dator) i undervisningen. Dunleavy med flera (2007) menar att en sorts digitalisering (en-till-en-system) medför ökad kommunikation mellan lärare och elever och att själva mängden kommunikation stimulerar lärande. Fleischer (2012) tar upp praktiska problem, såsom implementeringen av en-till-en, fortbildning för lärare och vad de ska göra om en elev inte har med sig sin dator. En aspekt som identifierats är den ökade mängden individuell instruktion, alltså att lärare undervisar elever individuellt, men generellt saknas någon djupare analys av vad en-till-en innebär för lärarna (Fleischer, 2012). Oavsett implikationerna för elevers och studenters lärande visar studierna av en-till-en på en ökad mängd kommunikation för lärarna. Implikationerna av detta för lärare har dock inte diskuterats vidare.

I litteratur om lärares arbete och digitalisering framträder liknande idéer som inom forskningen om tjänstemäns och närbyråkraters digitalisering. En genomgående slutsats är att det blir mer kommunikation. Handlingsutrymmet kan minska eller öka med olika digitaliseringar i olika kontexter. En fördjupad diskussion om vad digitalisering innebär för tjänstemän, närbyråkrater och lärare saknas dock. En annan aspekt som är central för offentlig förvaltning och digitalisering är tid, men denna aspekt är relativt ohanterad inom forskningen.

## Förståelsen av digitalisering är ytlig och det centrala tidsperspektivet är förbisett

Bristen på individperspektiv – särskilt i fråga om närbyråkrater – motiverar valet av närbyråkrati som studiens teoretiska perspektiv. Bristen på förståelseinriktad forskning och begreppsförvirringen kring digitalisering har implikationer för studiens genomförande. För det första motiveras en kvalitativ, förståelseinriktad studie, och för det andra blir det naturligt att digitalisering som begrepp ska definieras av lärarna själva. Särskilt begränsad är kunskapen om digitaliseringars inverkan på närbyråkrater som arbetar relationellt snarare än med information och beslut. När det gäller digitaliseringars påverkan förväntar jag mig att lärare, som relationellt arbetande närbyråkrater, påverkas mindre än ärendehandläggare eller andra närbyråkrater som arbetar med det jag kallat ”enkla” offentliga tjänster. Detta beror dels på att denna tes förs fram av Bovens och Zouridis (2002) och Löfgren (2020) men också för att digitaliseringar lättare ”kommer åt”

närbyråkraters arbete när det formaliseras (Jorna och Wagenaar, 2007; Zuboff, 1988). Närbyråkraters relationella arbete är inte formaliserat i samma utsträckning som beslutsfattande och ärendehandläggning.

Ett område som knappt behandlats i litteraturen är tidsaspekter, trots att dessa är mycket tätt förknippade med digitaliseringar. Pollitt (2011) tar upp att tidsuppfattningar påverkas av digitaliseringen av förvaltningen. Han exemplifierar med att medborgare kan interagera med förvaltningen dygnet runt och att gränserna mellan arbete och fritid blir allt mer oklara. Både medborgare och tjänstemän blir allt mer vana vid allt snabbare offentliga tjänster. Pollitt menar att dessa förändringar har ”significant consequences for the making, implementation and evaluation of public programmes” (2011:392). Men han specificerar inte riktigt vad dessa konsekvenser är, särskilt inte på individnivå. Pollitt har även i tidigare texter (2009) varit inne på kopplingen med tidsuppfattningar och vagt skissat på implikationer:

> Modern ICTs have played and continue to play a central role in changing perceptions of time, particularly in inducing a sense of simultaneity – of everything being connected or connectable in the present moment (Pollitt, 2009:209)

Han konstaterar att ”ICTs”[10] – alltså digitaliseringar – som en del av modern offentlig förvaltning har implikationer som ökad samtidighet och förändrade tidsuppfattningar, men även här är mekanismerna för detta ospecifika. Pollitt är en av ett fåtal forskare som intresserat sig för ett tidsperspektiv på och inom offentlig förvaltning, medan tidsuppfattningar överlag är ett relativt outvecklat spår inom forskning om digitalisering och förvaltning. I den begränsade litteraturen om tidsperspektiv på närbyråkraters arbete ses tid som en objektiv resurs, något som individer kan ”ha”, och digitaliseringar kan minska eller öka tidsåtgången för olika arbetsuppgifter (Murphy och Skillen, 2015; Harvey med flera, 2018; Løberg, 2020). I denna närbyråkratiska litteratur är digitalisering och tid inte sammankopplade på det sätt Pollitt (2011) började skissera när det gäller den offentliga förvaltningen mer generellt. Och som jag visat saknas analyser av hur digitalisering påverkar lärare ur ett tidsperspektiv även inom skolforskning.

Vi vet inte vad digitalisering innebär på djupet men det finns en ospecificerad koppling till tid (Pollitt, 2009; Pollitt, 2011). När analyser av tid i närbyråkraters arbete har gjorts, behandlas tid oproblematiserat som en

[10] Informations- och kommunikationsteknologier.

objektiv, kvantifierad resurs. Dessutom saknas kopplingar till digitalisering i dessa studier (Murphy och Skillen, 2015; Harvey med flera, 2018). Ytliga definitioner och förståelse av digitalisering gör att tidsdimensionen inte tagits på allvar inom förvaltningsforskningen. Ett syfte med den här avhandlingen är att generera kunskap kring, och fördjupa förståelsen av, digitaliseringars implikationer för närbyråkraters arbete med hjälp av ett tidsperspektiv: teorin om social acceleration. Därför behöver forskningsfrågan möjliggöra begreppsutveckling och fördjupad kunskap om digitalisering i vidare mening. Frågan presenterades i föregående kapitel men det här kapitlet har fördjupat motiveringen bakom forskningsfrågan, vilken är formulerad som: *Vad innebär digitaliseringar för närbyråkrater, särskilt utifrån ett tidsperspektiv, och hur påverkas närbyråkraterna av arbetets digitaliseringar?*

# 3. Närbyråkrati och social acceleration

I detta kapitel presenteras studiens teoretiska inramning, vilken bygger på två fundament – två teoribildningar som fyller olika men kompletterande funktioner. Den första teorin är ”street-level bureaucracy” (Lipsky, 1969, 2010[11]) som jag valt att översätta med närbyråkrati och den andra är en teori om ”social acceleration” (Rosa, 2013a,b).

Begreppet ”street-level bureaucracy” översätts på svenska ibland till gräsrotsbyråkrati, närbyråkrati eller gatubyråkrati. Ingen av översättningarna är särskilt lyckad men jag har själv inget bättre förslag. Jag kommer att använda närbyråkrati i den här avhandlingen eftersom jag tycker att alternativen är sämre. Gräsrötter riskerar att föra tankarna till aktivism och sociala rörelser och gatubyråkrater handlar det inte om, särskilt inte gällande lärare (de arbetar ju inte på gatan!). Närbyråkrater ser jag som den minst dåliga översättningen eftersom den åtminstone beskriver vad det handlar om, de personer som arbetar närmast medborgarna. Ytterligare en term är frontlinjebyråkrater, ett något militaristiskt begrepp som riskerar att implicera att en frontlinje ska försvara förvaltningen mot medborgare.

Det närbyråkratiska perspektivet är överordnat accelerationsteorin och utgör den första teoretiska ramen. Avsikten med en närbyråkratisk inramning är att sätta fokus på analysnivå (mikronivå) och analysenhet (lärares arbete) samt att placera lärares arbete i ett förvaltningssammanhang. Närbyråkratisk teori bidrar även till det analytiska arbetet genom att tillhandahålla analytiskt effektiva begrepp. Accelerationsteorin utgör en andra ram som är mer operationell och presenteras i nästkommande avsnitt. Dess syfte är att tillhandahålla begrepp för att beskriva och fördjupa förståelsen av digitaliseringar och deras inverkan. Jag vill här göra en avgränsning som kan vara värd att ha i åtanke. Avhandlingen syftar inte till att lämna kunskapsbidrag till den accelerationsteoretiska teoribildningen, utan denna används för att lämna kunskapsbidrag till närbyråkratisk teori. Då syftet med accelerationsteorin i den här avhandlingen främst är att lyfta fram ett perspektiv och analytiskt effektiva begrepp kommer jag inte att gå in på vidare forskning som baserats på teorin om social acceleration.

[11] Första upplagan av boken ”Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services” kom 1980.

## Närbyråkratins definierande huvuddrag

Teorin om närbyråkrati lanserades 1969 av den politiske teoretikern Michael Lipsky. När teorin presenterades bröt den mot gängse uppfattningar om implementering av politik genom att framhålla ett så kallat ”bottom-up”-perspektiv på politik och offentlig förvaltning (Maynard-Moody och Musheno, 2012). ”Bottom-up” står i motsats till det dominerande ”top-down”-perspektivet. Inom ”top-down” menar man att politik främst formas av politiska partier, beslutsfattare och högre tjänstemän och att politiken sedan implementeras i och av den offentliga förvaltningen (Brodkin, 2012; Durose, 2007). Närbyråkratins största och första poäng är i stället att närbyråkraterna är en central politisk inrättning. Närbyråkrater avser de som arbetar med att förverkliga politik i mötet med medborgarna, alltså lärare, sjukvårdspersonal, socialsekreterare, poliser och andra liknande yrken. Politiken blir till när medborgarna möter närbyråkraterna, menar Lipsky (2010), för det är där politiken fylls med innehåll och får mening. Närbyråkrater ”gör” politik i mötet med enskilda men också genom att närbyråkraters handlingar sammantaget utgör organisationers beteende. Därför är det enligt Lipsky av stor vikt att analysera närbyråkraternas arbete för att förstå politik inom människobehandlande områden som skola, polis, socialt arbete, sjukvård, kriminalvård med flera.

De som arbetar som närbyråkrater vägleds ofta av en professionellt baserad etik som erhålls genom utbildning och socialisering, men dessutom finns ett starkt drag av altruism hos personerna i dessa arbeten. De vill ofta hjälpa och förväntas ibland inom organisationer att föra klienternas talan, menar Lipsky (2010:71f). En annan viktig aspekt av närbyråkrati är det korstryck av krav som närbyråkrater alltid utför sitt arbete inom. Krav kommer från regler, brukare samt den egna organisationen, och är ofta motstridiga. Arbetet karaktäriseras av moraliska avvägningar och handlingsmönster. Närbyråkrater utgör den del av den offentliga förvaltningen som blir politiken i praktiken (Maynard-Moody och Musheno, 2003; Zacka, 2017). Arbetsvillkor och hur arbete är organiserat hamnar i centrum för teorin, eftersom arbetsrutiner är organisationens tillämpning av politik (Lipsky, 2010:144). Lipsky beskriver fyra villkor som är särskilt utmärkande för närbyråkraters arbete:

1. Närbyråkrater har oftast för lite resurser i förhållande till sina arbetsuppgifter

Resurser är centralt för närbyråkraternas arbetssituation och hur budgeten påverkar närbyråkraters möjligheter att utföra sitt arbete är ett viktigt tema inom närbyråkratisk forskning. Men det finns förstås andra resurser än pengar. Närbyråkrater arbetar ofta utifrån begränsad tid och med ofullständig information. Viss information går inte att få (till exempel hur mycket en elev lärt sig) på grund av att den är ogreppbar till sin natur. En annan begränsning är att närbyråkrater inte tillåts ägna hur mycket tid och pengar som helst åt att skaffa rätt information. Ytterligare ett villkor är hög arbetsbelastning, vilket kan leda till att varje enskilt ärende får för lite uppmärksamhet och att för lite tid hinner ägnas åt reflektion. Resurser som pengar och tid behandlas objektivt i närbyråkratisk teori: tiden räknas alltså i fasta kvantiteter och budgeten betraktas ofta som omöjlig att påverka.[12] Lipsky menar att närbyråkrater buffrar eller hamstrar arbetstid för att kunna hantera en oförutsägbar arbetsbörda (Lipsky, 2010:125).

2. Målen för verksamheterna är ofta vaga, tvetydiga, står i konflikt med varandra och
3. Resultat är svåra eller omöjliga att mäta

Det finns flera skäl till påstående två och tre ovan och de är tydligt relaterade till varandra. Till att börja med lanseras politik, enligt Lipsky, ofta genom att kommunicera idealiska servicesituationer vilka lika ofta saknar koppling till hur politiken genomförs i praktiken (Lipsky, 2010:72). Evelyn Brodkin kallar den formella politiken för "policy fiction" (2008:325), medan politiken som medborgare erfar den ses som mer "verklig". Detta gör att målen ofta inte svarar mot närbyråkraters arbete i praktiken.

Vidare är de offentliga tjänster som tillhandahålls av närbyråkrater ofta komplexa (utbildning är väl kanske det tydligaste exemplet på det) och därmed blir även målen vaga och tvetydiga för såväl politiken som närbyråkraterna. När det kommer till komplexa tjänster är det också svårt att veta vilka teknologier[13] som leder till att uppställda mål nås. Detta riskerar att leda till att målen anpassas till de teknologier som finns tillgängliga:

> When there are uncertainties over what [techniques] will or will not work […] there is often a hunger for discovering successful techniques and apparent

[12] Se Wällstedt och Almqvist (2017) som visar hur stark idén om budgeten som opåverkbar är i några svenska kommuner.
[13] Här avses teknologier i bemärkelsen sociala praktiker och styrteknologier, inte tekniska hjälpmedel även om sådana också kan omfattas av begreppet.

> willingness to modify the objectives to suit the techniques. The speed with which new ideas in education come and go primarily suggests a search for successful techniques, but also indicates indecisiveness in objectives (Lipsky, 2010:41)

Svåra, komplexa och vaga mål leder alltså ofta, enligt Lipsky, till att de operationaliseras till något som går att mäta eller registrera utifrån de teknologier som finns till hands. Dessutom indikerar den hastighet och frekvens med vilka nya idéer introduceras på utbildningsområdet att området karaktäriseras av oklara mål, vilket gör det särskilt svårt att hitta generiska verksamma teknologier inom utbildning.

4. ”Klienterna” eller tjänsteanvändarna är oftast inte frivilliga

Det fjärde strukturella villkoret som Lipsky framhåller gäller även för skolan, den miljö som studeras i denna avhandling. Skolan är tvång – i grundskolan gäller skolplikt och även om inte gymnasieskolan är reglerad av tvång är det en stark norm att genomgå gymnasiet. Detta medför att lärare har att hantera elever med varierande intresse av att delta i undervisning.

Lipsky framhåller att närbyråkrater strukturerar interaktionen med sina klienter, men i skolkontext är det snarare skolorganisationen som tillhandahåller de strukturella förutsättningarna för interaktionen. Det är skolan som står för förutsättningarna och styr in barn i elevrollen: “the process of reducing a person to his or her qualifications for bureaucratic intervention essentially is the process of becoming a client” (Lipsky 2010:105).

Närbyråkrater behöver kontrollera sina klienter (i den här avhandlingen alltså elever) och interaktionen mellan dem sker i en struktur som symboliserar, förstärker och begränsar deras relation – en infrastruktur för hur interaktionen ska gå till. Sådana strukturer är vanligen designade för att klienter ska lyda (Lipsky, 2010:117f). Närbyråkrater kontrollerar till exempel klienter genom att kontrollera tjänstens innehåll, timing och den hastighet med vilken den levereras (Lipsky, 2010:121).

Sammantaget utgörs villkoren av resursbrist, oklara mål, svårigheter att mäta resultat, effekter och utfall samt varierande frivillighet eller tvång bland klienter. Dessa är de fyra strukturella faktorer som definierar närbyråkraters arbete. Några ytterligare centrala definierande aspekter är handlingsutrymme, alienation och coping, något som beskrivs i avsnitten nedan. Åtminstone handlingsutrymme kan ses som ytterligare ett strukturellt villkor för

närbyråkrater, men i den här texten har jag följt Lipskys framställning av vilka förutsättningar som beskrivs som strukturella och vilka som inte räknas dit.

## Handlingsutrymme

Inom den närbyråkratiska forskningstraditionen är handlingsutrymme ett av de mest centrala begreppen och avser vad en närbyråkrat kan göra i praktiken. För Lipsky är det viktigt att handlingsutrymmet är av informell karaktär. Det är inte huvudsakligen det formella handlingsutrymmet som är av intresse här (Hupe, 2013).[14] Frågorna som studeras gäller vad närbyråkrater kan göra och gör i praktiken. Således betraktas inte lagar och reglering som något som absolut måste återspeglas i praktiken. Snarare ser Lipsky på lagar som möjliggörande. Om man till exempel skulle förbjuda mobiltelefoner i klassrum i lag, skulle det utifrån närbyråkratiskt perspektiv inte vara något som absolut måste efterlevas utan snarare något som möjliggör för lärare att ta mobiltelefoner från elever vid behov. I praktiken kan nämligen lärare göra undantag från regeln utan att det blir några konsekvenser av det. I en del offentliga tjänster, såsom ärendehandläggning av vissa tillstånd och liknande, är handlingsutrymmet möjligen mindre och Lipsky är tydlig med att handlingsutrymme är ett relativt begrepp.

En tradition som till viss del liknar Lipskys perspektiv men som framför allt fått fäste inom socialt arbete och arbetssociologi är Hasenfelds (1983) fokus på människobehandlande organisationer.[15] Uttrycket människobehandlande organisationer avser de organisationer vars tjänster i första hand är riktade mot enskilda medborgare: skolor, vårdcentraler och liknande. Traditionen har framför allt fokuserat på verksamheter inom den offentliga sektorn även om begreppet i sig inte innebär en sådan avgränsning. Det centrala argumentet är att människobehandlande aktiviteter är radikalt annorlunda än arbete med varor, information eller andra organisationer. Det är samma argument som Lipsky använder för att beskriva att närbyråkrater alltid har ett visst handlingsutrymme. Det är inte frågan om handlingsutrymme i normativ mening, att närbyråkrater bör ha så stort handlingsutrymme som möjligt (även om ett sådant argument också kan vara rimligt), utan Lipsky konstaterar helt enkelt att närbyråkrater alltid kommer ha relativt stort handlingsutrymme till följd av arbetets karaktär. Därför kan

[14] Se till exempel Dworkin (1977, 2017) och Sossin (1993) för ett mer formellt, juridiskt perspektiv som fokuserar på delegerat formellt handlingsutrymme. Molander (2016) beskriver också olika typer av handlingsutrymme.

[15] Human Service Organisations i svensk översättning av Johansson, Dellgran och Höjer (2015).

handlingsutrymme ses som ett strukturellt förhållande för närbyråkrater. Arbetssituationen för närbyråkrater är ofta komplex eftersom jobben har med människor att göra vilket kräver stor situationsanpassning. Förutom att människor är mer oförutsägbara än information eller varor och kräver individanpassade överväganden, är det också omöjligt att designa regler och instruktioner för varje situation som kan uppstå i mötet mellan närbyråkrat och medborgare. Sådana försök till reglering skulle sannolikt bli väldigt omfattande och därför svåra att överblicka. Dessutom skulle en sådan detaljerad regelstyrning knappast kunna säkra att olika regler inte motsäger varandra (Evans och Harris, 2004). Ytterligare ett skäl till att handlingsutrymme finns är att närbyråkratiskt arbete ofta utförs relativt isolerat. I fråga om lärare är till exempel sällan annan personal eller föräldrar närvarande i klassrumsundervisning utan lärare är ensamma med elever.

En forskningsinriktning fokuserar på hur handlingsutrymmet formas av organisationsstyrning. Brodkin (2006) har genom en historisk analys visat hur handlingsutrymmet består och är lika svårt att kontrollera oavsett vilket styrningsparadigm som råder. Hon menar samtidigt att handlingsutrymme påverkas i allt högre grad av organisationsstyrning, men att detta inte beror på att handlingsutrymmet kan kontrolleras, utan på att resultatstyrningen formar hur närbyråkrater använder sitt handlingsutrymme (Brodkin, 2012).

En annan inriktning fokuserar på det närbyråkratiska handlingsutrymmets mörka sida, där handlingsutrymmet betraktas som en spelplan för närbyråkraters partiska sidor, som fördomar, negativa moraliska dispositioner och diskriminerande praktiker (Zacka, 2017; Jilke och Tummers, 2018) – i huvudsak en risk att medborgare behandlas ojämlikt. Detta är sällan en medveten process utan snarare ett resultat av den pressade arbetssituationen och närbyråkraters pragmatiska problemlösning (Maynard-Moody och Musheno, 2012). I motsats till detta fokus ser andra mer positivt på handlingsutrymme och intresserar sig för dess potential för kreativa, informerade och professionella bedömningar där medborgare är delaktiga (Bartels, 2013).

## Alienation

Begreppet alienation avser rent etymologiskt en separation mellan delar som hör ihop (Alfonsson, 2020). För Lipsky handlar alienation om närbyråkraternas relation till sitt arbete – han utgår ju som nämnts från att närbyråkrater är personer som är kopplade till sitt arbete genom altruism, intresse och en vilja att göra gott. Alienation innebär för närbyråkrater brist på beslutsförhet, kontroll över innehåll och kontroll över kontakten med

klienter. Alienation är enligt Lipsky också kopplad till hur närbyråkrater får, eller snarare inte får, utlopp för kreativitet och egna mänskliga uttryck i arbetet. Om den mänskliga interaktionen minskar kan närbyråkrater förväntas bli mer alienerade från sitt arbete eftersom arbetets mening och engagemanget för uppdraget urholkas (Lipsky, 2010:75f). En risk med alienation, förutom att läraren lider, blir att lärarens moraliska och professionella motivation riskerar att eroderas och att hen distanseras från eleverna vilket i sin tur riskerar att försämra tjänstens kvalitet.

För närbyråkrater finns fyra definierande processer som bidrar till deras alienation. För det första specialisering, eftersom de inte jobbar med hela sin ”produkt” (alltså klienten). För lärare kanske framför allt därför att de ofta bara undervisar i ett eller några få ämnen vilket inte utgör hela elevens bildningsprocess. För det andra osäkerhet i utfall, eftersom lärare inte har kontroll över utfallet, som dels är osäkert, dels inte ”avslutas” – en elev slutar inte lära sig för att den gått klart en kurs. För det tredje osäkerhet i klientsammansättning, eftersom lärare inte kan ha kontroll över vilka elever de får att jobba med (om de inte byter arbetsplats med hänsyn till elevunderlag). För det fjärde kontrollerar inte närbyråkrater arbetsbördan och därmed arbetets hastighet (Lipsky, 2010:76ff). Lipsky utgår från närbyråkrater inom ärendehantering när han för fram att ”street-level bureaucrats do not control the pace of work” (2010:78f). Hans argument är att närbyråkrater inte vet hur många klienter eller ärenden de har, vilket är anledningen till att de inte kan kontrollera hastigheten i arbetet. Detta är inte direkt överförbart till lärare och andra relationellt fokuserade närbyråkrater. Lärare har i allmänhet till antalet relativt stabila elevgrupper, även om det kommer nya elever då och då. Men det är naturligtvis svårt att planera arbetsbördan när arbetet till exempel är beroende av att elever gör läxor eller av hur många som har inlärningssvårigheter. Lärare kan dessutom antas erfara mindre alienation än ärendehandläggare eftersom de i högre grad arbetar med eleverna i deras helhet. Lärare följer ofta elever åtminstone hela årskurser medan ärendehandläggare kan ha enstaka kontakter för att fatta beslut i en mycket avgränsad fråga. Arbetsvillkoren påverkar närbyråkraternas möjligheter att möta sina klienter ”in a fully human way” (Lipsky, 2010:76). På samma sätt som dessa processer alienerar närbyråkrater kan beslutskapacitet, kontroll över innehåll och kontakt med elever utgöra faktorer som gör närbyråkrater mindre alienerade än andra yrkeskategorier, som till exempel arbetare inom industrin. Att närbyråkrater ofta sökt sig relativt frivilligt till sitt arbete och ofta har heltidsanställningar är också skäl som talar för mindre alienation, jämfört med arbete under osäkra för-

hållanden och med mindre personlig anknytning till arbetets innehåll (Alfonsson, 2020).

Alienationstemat återkommer i studier av Tummers med flera (2009) som huvudsakligen definierar alienation genom två komponenter: maktlöshet och meningslöshet. De fördjupar innebörden i dessa komponenter genom att presentera policyalienationens fem dimensioner: att närbyråkrater inte haft inflytande över politikens utformning; att närbyråkraterna själva inte haft något inflytande över hur organisationen ska implementera policyn; hur mycket formellt handlingsutrymme som närbyråkraterna uppfattar att policyn innehåller; att policyn är meningslös på samhällsnivå för att den inte kan nå sitt politiska mål; samt till sist att policyn är meningslös för klienterna (Tummers, 2011, 2012). Tummers med flera (2009:692f) beskriver också hur ökad digitalisering tycks påverka policyalienation, där användbara digitala hjälpmedel kan minska alienationen, medan formaliserande och standardiserande digitalisering antas öka alienationen. När Tummers med flera (2009) öppnar för att viss digitalisering kan minska alienationen avviker de från Lipskys syn på teknik.

Wastell med flera (2010) använder inte alienationsbegreppet explicit utan skriver i stället om ”svejkism”, efter titelfiguren i Hašeks roman (1921/2018), som tycks genomgå en liknande process: ”workers become increasingly estranged from the goals of the organisation and professional task” (2010:318). De beskriver hur ”svejkismen” (läs: alienationen) ökar hos närbyråkrater med allt hårdare organisationsstyrning, som de menar understödjs av digitaliserade arbetsprocesser. Hur närbyråkrater upplever digitaliseringen av deras arbete är alltså centralt i närbyråkratisk analys och kan tydligt kopplas till alienation i arbetet.

## Coping: förenklande arbetssätt

För att hantera en komplex och pressad arbetssituation utvecklar närbyråkrater enligt Lipsky förenklade arbetssätt som Lipsky kallar “coping”.[16] Coping innebär både att känslomässigt hantera svåra situationer och de praktiska arbetssätt som i praktiken utgör politiken. Hupe och Hill (2007:280) beskriver dessa praktiska arbetssätt som att närbyråkrater konstruerar rutiner för att hantera liknande ärenden. Arbetssätten blir till

[16] Vedung (2015) har översatt coping till bemästringsstrategier, men det begreppet associerar till att någon annan bemästras, medan coping här avser bemästrande av den egna situationen känslomässigt och praktiskt.

politik i varje enskilt tillfälle men aggregerar även till en sammanhållen politik.

Ett arbetssätt kan vara att begränsa tillgång till, och efterfrågan på, tjänster genom att låta klienter vänta eller belasta dem administrativt som villkor för att de ska kunna få ta del av en offentlig tjänst. Administrativ belastning kan ske genom att låta klienter fylla i blanketter eller komma in med olika handlingar till sitt ärende. Detta resonemang har utvecklats vidare av Herd och Moynihan (2018) som ser administrativ belastning på medborgare som en politik för att begränsa tillgång till offentlig service. Klienter kan få vänta genom att man skapar köer eller erbjuder möten enbart på vissa tider. Genom att bestämma när en klient kan få en viss tjänst regleras tillgång till och deltagande i tjänsten. Ett annat sätt att begränsa tillgången är att ge klienter minimal information om deras möjligheter och rättigheter och därmed diskvalificera vissa grupper eller ärenden (Vedung, 2015).

Närbyråkrater kan även vara partiska, ha fördomar eller arbeta enligt rutiner som genererar ojämlik behandling av klienter. De kategoriserar klienter för att hantera sin arbetssituation vilket tränger undan idealet om en jämn fördelning av resurser mellan klienter. För att svara upp mot organisatoriska krav kan närbyråkrater välja att tillhandahålla möjligheter till de klienter som har störst chans att lyckas med exempelvis en praktikplats eller ett program. Detta kallas "creaming" (Lipsky, 2010:107) och är ett sätt att rationalisera varför en klient förtjänar service. Vedung (2015) beskriver olika syften med "creaming": att klienter ska "lyckas", kostnadseffektivitet, och att klienter vars ärenden går snabbast att hantera prioriteras för att öka genomströmningen av ärenden. Det är främst den förstnämnda aspekten som Lipsky betonar och det beror på att frågor om kostnadseffektivitet och genomströmning enligt honom snarare hör hemma på organisationsnivå än direkt hos den enskilde närbyråkraten. Närbyråkraterna kan förstås påverkas att genomföra dessa typer av "creaming" men då är det som en konsekvens av organisationens ledning.

Nisar och Masood (2019:7) beskriver "creaming" som att klassificera klienter på "normal/deviant and useful/waste axes", alltså att dels kategorisera om medborgare tillhör klientgruppen, dels om de kan vara produktiva klienter. De menar, likt Maynard-Moody och Musheno (2003), att närbyråkrater med detta arbetssätt i hög grad använder sig av sociala diskurser, gruppnormer och organisationskultur för att lösa klassificeringsproblem (Nisar och Masood, 2019:8). Jilke och Tummers (2018) identifierar tre klientroller som närbyråkrater använder för att bedöma om klienter förtjänar en offentlig tjänst: den hårt arbetande klienten, den behövande och

den som troligen lyckas. Ytterligare kriterier för att bedömas som förtjänt av offentlig service uppstår i mötet mellan klient och närbyråkrat, till exempel om klienten lyckas väcka sympati eller aversion hos närbyråkraten (Lipsky, 2010:109f).

Samtidigt som Lipsky ser copingmekanismer som begripliga konsekvenser av en svår arbetssituation har denna litteratur fokuserat på negativa konsekvenser av coping, som till exempel diskriminering, snarare än den arbetssituation som genererar copingmekanismer. I den här avhandlingen fokuserar jag på lärares arbete och vad de behöver "copa" med, för det är inte klienter, elever, brukare, kunder eller medborgare i sig som är problemet. Närbyråkrater använder copingmekanismer för att klara av en pressad arbetssituation.

## Närbyråkrater i organisationer: beroende och konflikt

Närbyråkrater och ledningen för den organisation de arbetar i är i grunden beroende av varandra. Utan närbyråkrater åstadkommer ledningen ingen verksamhet och utan ledning saknar närbyråkraterna samordnings- och arbetsfördelningsmekanismer samt buffrande skydd mot externa krav i organisationens omgivning. Samtidigt menar Lipsky att relationen mellan närbyråkrater och organisationsledning också definieras av en inneboende konflikt baserad på parternas olika intressen och mål. Utifrån vad Lipsky benämner ett personalledningsperspektiv, beror anställdas avvikelser från chefers instruktioner på att organisationen inte tar hänsyn till närbyråkraternas personliga behov. I motsats till detta menar Lipsky snarare att närbyråkraten har intressen utifrån sitt specifika arbete och dess förutsättningar samt sin professionella etik, inte sin person, och att detta är förklaringen till att närbyråkrater avviker från ledningens instruktioner. Närbyråkraterna försöker aktivt motverka alienationsprocesser. Lipsky fortsätter med att framhålla en grundläggande strukturell konflikt mellan närbyråkratens klient-centrerade mål och organisationsledningens mål, inte minst eftersom närbyråkraten fokuserar på enskilda ärenden, eller åtminstone "sina" egna ärenden, medan organisationen fokuserar på genomströmningen av ärenden. Brodkin (2006, 2012) har påpekat att olika teknologier för organisationsstyrning formar närbyråkraters arbete. Denna inomorganisatoriska kamp kallas av Hall (2012) för organisationspolitik. En annan konfliktyta är att närbyråkrater eftersträvar autonomi medan ledningen vill ha kontroll – en klassisk spänning som förstås gäller för många andra arbetsplatser än närbyråkratiska organisationer.

## Utvecklingslinjer inom närbyråkratisk forskning

Närbyråkratisk teori introducerades när offentlig sektor framför allt bedrev verksamhet i egen regi, men sedan dess har offentlig sektors organisering blivit allt mer sammanflätad med privata aktörer (Durose, 2007; Pierre och Peters, 2019). En sådan mer nätverksliknande organisationsstruktur medför implikationer för närbyråkrater. Lipsky skrev enbart kortfattat om närbyråkraters kontakter och kollegialitet, vilken han menar är stark. Han framförde att närbyråkrater har stort utbyte av sitt kollegiala sammanhang även om arbetet i sig ofta utförs på egen hand (Lipsky, 2010:76). Durose (2011) har senare visat hur nätverksbaserad organisering av offentlig verksamhet har kommit att innebära fler externa relationer för närbyråkraternas arbete och mer av koordinering mellan medborgare och olika organisationer. Dessutom har närbyråkraters personliga nätverk fått allt större betydelse för att de ska kunna fungera ändamålsenligt i sin yrkesroll.

Bartels (2013) fördjupar förståelsen av interaktionen mellan närbyråkrater och klienter genom att teoretisera kring mötet, relationen och kommunikationen dem emellan. Han beskriver relationen och mötet som en process där en samexistens bildas till skillnad från en mer statisk uppfattning om att närbyråkrat och medborgare är två separata fixerade sociala positioner som möts: ”public encounters have to be understood as a way of doing and being together” (Bartels, 2013:476). Avståndet mellan närbyråkraten och medborgaren är enligt Bartels inte bara ett tomrum där neutral information överförs, snarare är det ett invecklat samspel där parterna påverkar varandra och utvecklar förståelse för varandra. Bartels ser också kommunikationen som den centrala praktiken för närbyråkrater: ”saying something is doing, or accomplishing, something” (Bartels, 2013:477). Mötet, relationen och kommunikationen – samexistensen – är särskilt viktigt för relationellt fokuserade närbyråkrater eftersom det är kärnan i deras arbete jämfört med handläggande tjänstemän där formella beslut, regler och transaktioner är av stor vikt.

Brodkin (2011, 2012) har breddat närbyråkratibegreppet till att även innefatta organisationsnivån. Detta åstadkommer hon genom att fokusera på organisationernas effekter: ”street-level research directly investigates what implementing organizations produce, how, and why” (Brodkin, 2008:326). På samma sätt som att politik blir till där medborgare och närbyråkrater möts, så blir också en offentlig organisations mening till i samma möte. Det är när eleven och föräldern har kontakt med en skola som de erfar skolan som organisation. Hur en organisation beskrivs är “fiction”, medan den ses

som mer ”verklig” utifrån medborgarnas erfarenheter. Med Brodkins syn definieras organisationerna av hur de upplevs av medborgarna, eftersom i offentlig förvaltning är själva syftet med organisationerna de offentliga tjänster som de utför. Därför är närbyråkrater inte bara en central analysnivå när det kommer till att analysera politik utan även vid analys av offentliga organisationer.

Närbyråkratisk forskning har dock inte uppmärksammat frågan om tid i särskilt stor utsträckning (Murphy och Skillen, 2015) trots att tid tidigt identifierats som en viktig resurs för närbyråkrater.

> There are several ways in which street-level bureaucracies characteristically provide fewer resources than necessary for workers to do their jobs adequately. The two most important ways are the ratio of workers to clients or cases, and ***time*** (Lipsky, 2010:29).

Avsaknaden av kontroll över arbetets hastighet är alienerande, samtidigt är kontroll över timing och hastighet i de enskilda offentliga tjänsterna ett viktigt redskap för närbyråkraters kontroll över klienter och sin arbetssituation.

Murphy och Skillens (2015) studie analyserar tid i närbyråkraters arbete och beskriver hur olika typer av granskning, som inspektioner, utvärderingar, uppföljningar och revisioner, kan göra anspråk på närbyråkraters arbetstid och medföra att de får mindre tid att ägna åt sin kärnverksamhet. Enligt Pollitt (2009) kan detta leda till tidskomprimering, vilket han beskriver som en form av coping, att prioritera arbetsuppgifter som är brådskande och därför en ökad selektion bland arbetsuppgifter. Murphy och Skillen (2015) visar hur tidskomprimeringen leder till att vissa arbetsuppgifter trängs ut eller urvattnas. En annan konsekvens är att närbyråkraters omdöme påverkas. Detta avser inte deras omdöme i sig, men förutsättningarna för att bedöma situationer och ta in olika betydelsefulla aspekter i bedömningsarbetet påverkas, eftersom tiden inte räcker till. Dessutom menar Murphy och Skillen (2015) att tilliten, och därmed relationen, mellan brukare och närbyråkrat påverkas negativt helt enkelt därför att närbyråkrater inte har tid att ägna sig åt relationsskapande vilket i sig är en aktivitet som tar tid. Tid behandlas i den begränsade litteraturen om närbyråkrati och tid som en objektiv resurs, som man kan ha eller inte ha tillgång till (se till exempel Harvey med flera, 2018), trots att till exempel Maynard-Moody och Musheno (2003) betonar vikten av att utgå från närbyråkraters egna upplevelser och berättelser.

Som jag beskrivit situationen är digitaliseringsbegreppet relativt outvecklat inom forskning om offentlig förvaltning och särskilt inom närbyråkratisk forskning. Genom att använda teorin om social acceleration för att förstå tidsupplevelser kan kunskap om kopplingar mellan digitaliseringar och tid utvecklas och deras inverkan på närbyråkraters arbete diskuteras. Nedan redogör jag för denna teori.

## En kritisk teori om social acceleration

Ett skäl till att använda social acceleration är att teorin[17] sätter ett tidsperspektiv i fokus samtidigt som den lämpar sig bra för att analysera digitalisering. Men innan jag kommer in på det vill jag först nämna att den teoretiske sociolog som fört fram teorin, Hartmut Rosa (2013a), menar att acceleration är det moderna samhällets mest fundamentala struktur. Hans teori har målsättningen att förklara djupa strukturer och kärnprocesser i det moderna västerländska samhället, men öppnar samtidigt för att empiriskt studera vad han kallar avgränsade subsystem, till exempel offentlig förvaltning eller skolan.

Rosa (2013a) hävdar att en analys av tid är ett angreppssätt för att koppla ihop aktör- och strukturperspektiv. Han ser tidsstrukturer som en systematisk koppling mellan dessa nivåer och definierar tidsstrukturer som rytm, hastighet, längd, sekvensordning och synkronisering. Sådana tidsstrukturer är enligt honom en central länk för att analytiskt sammanföra strukturella förutsättningar, normer och regler, samt organisatoriska konfigurationer med individer. Inom accelerationsperspektivet analyseras tidsstrukturer, dess konsekvenser och vilka som bestämmer dem, alltså de element som utgör tidsregimen. Explicita tidsstrukturer såsom till exempel scheman och tidtabeller har organiserats fram (Zerubavel, 1976) men när det gäller social acceleration är tidstrukturerna ofta implicita.

I den här avhandlingen använder jag teorin om social acceleration främst som begreppsram. Således använder jag centrala begrepp inom teorin som verktyg för att fördjupa förståelsen av digitaliseringar och deras implikationer. Några begreppskategorier som är centrala är de tre dimensionerna av acceleration. De är teknisk acceleration som är avsiktligt målinriktad, acce-

[17] Det finns förstås fler kritiska teorier om acceleration, se till exempel Noys (2014) för en kritisk översikt över accelerationssträvanden. Teorier om acceleration är kopplade till det bredare fältet tidssociologi, där flera av Rosas argument återfinns, se till exempel Nowotny (1994) och Wajcman och Dodd (2016) för en översikt. Rosa behandlar till exempel det feministiska perspektivet väldigt ytligt. För ett tidsperspektiv som inbegriper feministiska dimensioner, se till exempel Wajcman (1991).

lererande sociala förändringar som inte är avsiktliga (här avses att takten ökar och att ändringar i sociala strukturer sker fler gånger per tidsenhet) och livstempots acceleration som avser att antalet erfarenheter eller handlingar per tidsenhet blir fler. Jag kommer att använda dessa kategorier för att beskriva teorin och presentera begreppsramen. Dessutom redogör jag för samspelet mellan accelerationsdimensionerna och Rosas syn på alienation innan jag presenterar ytterligare en kategori: långsamheter. Jag börjar med teknisk acceleration både eftersom Rosa själv ser det som en gynnsam analytisk ingång och för att digitalisering ses som en central del av denna dimension.

## Teknisk acceleration

Den tekniska accelerationen är den mest centrala och konkret formulerade dimensionen, vilket gör att den fungerar bra som analytisk startpunkt. Rosa påpekar också att teknisk acceleration och dess interaktion med individers livstempo är en naturlig startpunkt samtidigt som han uttrycker att en analys egentligen kan påbörjas var som helst i hans teori om social acceleration eftersom accelerationens dimensioner samspelar cirkulärt (Rosa, 2013a:152). Jag återkommer till detta samspel längre fram i detta kapitel.

Teknisk acceleration är kanske den mest uppenbara formen av acceleration och definieras som avsiktlig hastighetshöjning och intensifiering av målinriktade processer. En central del av den tekniska accelerationen är digitalisering. I historiskt perspektiv är industriella revolutioner och förändrade transportmedel några exempel på teknisk acceleration. Men den tekniska accelerationen avser både teknologi (alltså maskiner, datorer eller andra instrument) och mänskliga rationaliseringstekniker inom organisering, beslutsfattande, administration och kontroll (till exempel scientific eller lean management) (Rosa 2013a:74). Digitalisering kan således vara såväl en teknik som en teknologi och har några generella konsekvenser enligt Rosa:

- Interaktion mellan människor är genom digitalisering inte bunden till en gemensam plats.
- Digitalisering accelererar tidsstrukturer.
- Antalet och omsättningen av kommunikationspartner ökar.
- Kommunikationen genom medier påverkar kvaliteten på kommunikationen/ interaktionen och därför även sociala relationer.

Tidigare teknisk utveckling har gett människor möjlighet att färdas allt snabbare och därmed krympa avstånd. Med flyg blev det till exempel möjligt att resa över en dag mellan Stockholm och Paris för ett arbetsmöte. Därför har rumslig förflyttning tidigare varit i fokus för teknisk acceleration. I och med digitalisering och den kommunikation som möjliggörs (vi behöver inte ens åka till Paris) blir konsekvensen att den rumsliga dimensionen minskar i betydelse medan tidsdimensionen blir viktigare. Enligt Rosa gör digitalisering processer snabbare genom att vi inte på samma sätt behöver bry oss om platser. Avstånd krymper och i stället för att ägna en hel dag åt ett möte i Paris kan vi nu ägna en timme åt ett online-möte med deltagare från Hong Kong, Sydney och Buenos Aires, även om skillnader mellan tidszoner påverkar möjligheterna för alla att delta lika piggt.

Dessutom påverkar digitalisering enligt Rosa befintliga tidsstrukturer genom att upplösa sekvensordning och kronologi när allt mera kan ske samtidigt. Samtidigheten representerar en senmodern tidsuppfattning som står i kontrast till linjära uppfattningar om bestämda ordningsföljder (Rosa 2013a:102). Rosa menar att samtidigheten leder till att hastigheten ökar.

Likaså anser Rosa att digitalisering accelererar kommunikation eftersom a) det går snabbare än någonsin att ta emot och skicka meddelanden och b) att ta emot och skicka meddelanden sker oberoende av att de deltagande personerna synkroniseras. Kommunikationen blir alltså allt mer asynkron i och med digitalisering. Mejl, sms med flera avtemporaliserar kommunikation (befriar den från tidsstrukturer) genom att kommunikationen återaktiveras när vi själva väljer det (en egenvald sekvensordning av kommunikationen).

Den tekniska accelerationen är i sig en viktig drivkraft och materiell bas för accelererande sociala förändringar, men Rosa adderar till respektive accelerationsdimension externa motorer som ökar hastigheten. När det gäller teknisk acceleration menar han att motorn är ekonomisk, ett effektiviseringsimperativ som han ser som inbyggt i produktionsmodeller inom såväl privat som offentlig sektor där det gäller att spara tid eftersom tid är pengar.[18]

## Accelererande sociala förändringar

Med accelererande sociala förändringar avses en ökning i hur snabbt sociala praktiker, handlingsmönster, strukturer och relationer förändras. Närbyrå-

[18] Detta klassiska slagord härleds av Weber till Benjamin Franklin. Rosa byter ibland ut pengar mot kunskap (Rosa, 2016); ”tid är kunskap” för att illustrera att tid kan vara ”annat” än pengar.

kratiska organisationer tillämpar ofta olika typer av styrtekniker eller styrfilosofier (Rosa exemplifierar med Taylorismen[19]) som syftar till att accelerera målinriktade processer, vilket är teknisk acceleration. Här blir skillnaden mellan teknisk acceleration och accelererande sociala förändringar tydlig, eftersom Rosa beskriver hur han ser på Taylorismen: inte i sig själv en social förändring, men konsekvenserna av hur arbetsprocessen påverkas är sociala förändringar. På så sätt kan teknisk acceleration leda till sociala förändringar.

Kärnan i accelererande sociala förändringar är enligt Rosa samtidskrympning, vilket han definierar som ”the general decrease of the length of time for which there prevail secure expectations regarding the stability of the circumstances of action” (Rosa, 2013a:113). Här definieras samtiden som en överskådlig tid bakåt och framåt under vilken stabila spelregler och samma normer och regler är gällande. Denna samtid, nuet, är kollektivt delad och med dess krympning avses en sammandragning av samtiden till att bli allt kortare. Accelererande sociala förändringar manifesteras därmed som en förändrad tidshorisont. När samtiden krymper menar Rosa att förutsättningarna för att agera blir sämre eftersom vilka spelregler vi kan förvänta oss i framtiden blir allt mer osäkert.

För Rosa är generationer viktiga och definierar sociala förändringar. Som exempel menar han att förmoderniteten var stabil över generationer, till exempel genom att yrken ärvdes från föräldrar. I moderniteten kan individen i stället bestämma sitt eget yrke och då har förändringstempot blivit intergenerationellt. Men i senmoderniteten (nu) är det möjligt att byta jobb många gånger under ett liv: förändringshastigheten har därmed blivit intragenerationell. I förvaltningskontext är generationsperspektivet applicerbart på två nivåer. På individnivå är resonemanget direkt överförbart till karriär och yrkesliv: fler anställningar, arbetsgivare och yrkesroller är mera normalt i dag än det har varit tidigare. På organisationsnivå skulle accelererande generationer mest uppenbart kunna innebära kortare organisatoriskt minne eftersom personal byter arbetsplats oftare. Dessutom skulle accelererande generationellt förändringstempo göra rekrytering allt viktigare eftersom personalomsättningen blir högre.

Även i fråga om sociala förändringar identifierar Rosa en extern drivkraft, funktionell differentiering, vilken avser hur ett socialt system delar upp och

[19] Taylorism handlar om att specialisera och centralisera produktionsprocesser för ökad effektivitet, så kallad scientific management (Taylor, 1911).

specialiserar sig för att hantera ökande komplexitet. Den externa motor som driver sociala förändringar är alltså ökande komplexitet.

De sociala förändringarna är inte i sig Rosas huvudsakliga analysnivå utan utgör snarare ett mellanled mellan teknisk acceleration och den tredje dimensionen som är livstempots acceleration. Det är konsekvenserna av den sociala förändringstakten för livstempots acceleration, och för individen, som är av störst intresse för Rosa. Detta harmonierar med den närbyråkratiska teorin som medfört att individnivån är den här avhandlingens aktuella analysnivå.

## Livstempots acceleration

Livstempots acceleration definieras som ökningar i antalet handlingar, händelser eller erfarenheter per tidsenhet. Hastigheten i livstempot ökar genom förtätning av händelser, multitasking eller andra mekanismer för hastighetsökning. Accelerationen av livstempot är enligt Rosa en konsekvens av upplevd tidsbrist. Inom den tekniska accelerationens effektiviseringsförsök och i de sociala förändringarna ses tidsbrist som objektiv, det vill säga att man behandlar tid som en fast kvantitet (räknat i tidsenheter). Sociala konfigurationer syftar ofta till att försöka komma tillrätta med tidsbristen, men samtidigt drivs tidsbristen delvis av sociala förändringar. Anledningen är att tidsbristen ökar när tid behöver ägnas åt att koordinera och synkronisera aktiviteter, vilket är en följd av sociala konfigurationer. Diskrepansen mellan objektiv tidsidé och tidsbrist är ett kärnproblem enligt Rosa, eftersom tidsbrist främst är en subjektiv upplevelse (en känsla av stress och att alltid ligga efter, en ångest för att hinna med) och inte faktisk brist på minuter eller timmar. Rosa identifierar fyra huvudsakliga copingstrategier som individer använder för att hantera och bemästra tidsbristen:

- Själva aktiviteterna kan utföras snabbare (skriva snabbare, prata snabbare etc.).
- Pauser och ”luckor” (idleness) tas bort eller minskas.
- Man utför flera aktiviteter samtidigt (multitasking).
- Långsamma aktiviteter ersätts med snabba motsvarigheter (till exempel kan undervisning ersättas med administration).

Dessa copingstrategier accelererar livstempot samtidigt som deras syfte är att hantera upplevd tidsbrist. Att utföra aktiviteter snabbare möjliggörs ofta av nya teknologier. Samtidigt tar användningen av sådana möjligheter ofta tid i anspråk, vilket riskerar att leda till större tidskostnader än tidsvinster och öka tidsbristen.

Multitasking innebär att man gör flera saker samtidigt. Detta medför att de mikrotidsresurser (pauser, väntan) som tidigare fanns när man gjorde saker i tur och ordning ockuperas av andra aktiviteter. Alltså om man lagar mat måste man vänta på att ugnen ska bli varm, men när man multitaskar så dammsuger man samtidigt som man väntar på att ugnen ska bli varm – mikropauser, väntan, försvinner med multitasking och på det sättet ökar livstempot. Multitasking innebär i sig själv att snabbt ändra fokus och medvetande mellan händelsekontexter. Med fler möjligheter följer också att vi har mindre tid att fördjupa oss i varje enskild händelse. Om jag till exempel får tre mejl om dagen svarar jag omsorgsfullt på dessa tre men när jag får trettio minskar mitt engagemang i varje enskilt ärende.

Etablerade tidsstrukturer är centrala för sociala aktiviteter, inte minst på arbetsplatser, men accelererande sociala förändringar avvecklar sådana tidsstrukturer. Sådan avtemporalisering leder till att individer själva måste bestämma och konstruera sina egna tidsstrukturer (planera mer), vilket är en energikrävande aktivitet och en kostnad för individen. Etablerade tidsstrukturer, till exempel att klockan ringer för rast, gör att lärare inte själva behöver tänka på att upprätthålla tidsstrukturen, och på det sättet underlättar socialt institutionaliserade tidsstrukturer för människor att agera i och erfara nuet.

Enligt den objektiva tidsidén bör teknisk acceleration innebära mer fri tid. Livstempot borde därför bli långsammare när vi får mer tid för annat till följd av arbetets effektiviseringar. Paradoxen att vi upplever allt mer tidsbrist trots att vi blir allt effektivare genom teknik och organisering kan förklaras genom användning av en subjektiv idé om tid, där tidsbrist inte kan räknas i timmar och minuter. En subjektiv tidsbrist består av en upplevelse av ett stressande tvång att accelerera, ångest över att inte hänga med och en känsla av att tiden går snabbare. Rosa förklarar alltså paradoxen med att upplevelser av tidsbrist finns *på grund av* teknisk acceleration, inte *trots* dessa effektiviseringsförsök. För att stötta denna tes redogör Rosa för några förklarande mekanismer:

- Gränser mellan arbete och fritid upplöses.
- Prioriteringar ändras för att anpassas till koordinering.
- Sinneserfarenheter förändras, upplevelser blir händelser och minnen förändras.

Skulle exempelvis fritiden öka i förhållande till arbetstiden, är det den obligatoriska arbetstiden på arbetsplatsen som avses. Arbete som görs på fritiden och de krav som upplevs på fritiden inkluderas sällan i arbetstid. Paradoxen innebär här att upplevd fritid minskar trots att fritiden objektivt sett faktiskt ökar. Att göra det viktigaste först, därefter det näst viktigaste och så vidare, är ett intuitivt rationellt sätt att ordna aktiviteter och erfarenheter. Men detta sekventialitetsmönster ändras genom att allt mer ordnas efter tidsfrister och möten som behövs för att koordinera aktiviteter. Denna process undantränger aktiviteter och erfarenheter som inte har en tidsfrist eftersom allt som har en närliggande tidsfrist måste göras först. Långsiktiga mål prioriteras bort och en konsekvens blir en känsla av att man inte har tid att göra någonting längre. Dessa iakttagelser innebär enligt Rosa att både fritid och arbetstid upplevs som ”a quickly passing quantity of time tied up in actions and experiences” (Rosa, 2013a:134), alltså händelser snarare än upplevelser eller en faktiskt utökad fritidsbank.

Rosa menar också att livstempot kan accelerera när vi använder allt färre sinnen för att erfara och minnas händelser. Digitalisering kan medföra att aktiviteter och händelser främst erfars genom syn och hörsel medan andra sinnesintryck såsom lukt och beröring inte används. De senare är dock fortfarande viktiga för hur vi erfar mänskliga möten, kommunikation, händelser och aktiviteter. När digitala medier används avsensualiseras och avkontextualiseras våra intryck. Det som händer i det digitala verktyget är isolerat från det som händer runt om. Avkontextualiserade och avsensualiserade upplevelser i samband med digital kommunikation minns vi sämre och i efterhand ofta som “bortkastad” tid. Enligt Rosa fungerar minnet så att snabba upplevelser snabbare glöms bort eller minns som bortkastade medan långsamma upplevelser i stället genererar varaktiga minnen. För att ta ett trivialt exempel: kan man dricka julmust året runt så avkontextualiseras erfarenheten och blir mindre speciell, mindre värd och svårare att komma ihåg än om man endast dricker julmust vid jul. Det blir en händelse snarare än en upplevelse. Skillnaden är enligt Rosa att händelser blir upplevelser först

när de placeras meningsfullt i förhållande till människor, platser och situationer, och varaktiga minnen skapas.

Även livstempots acceleration drivs, förutom av teknisk och social acceleration, av en extern motor. Rosa kallar denna motor för accelerationens kulturella löfte, vilket manifesteras i FOMO och anpassningstvång. FOMO är en förkortning av ”fear of missing out”, vilket innebär en rädsla att missa upplevelser, och synliggör därför en norm om att göra livet mer komplett och rikare genom att öka takten i händelser, aktiviteter, upplevelser och erfarenheter. Med anpassningstvång avses rädslan att hamna på efterkälken, eftersom man upplever att ens kunskaper och egendom riskerar att bli utdaterade om man inte hänger med i accelerationen. Budskapet är att det finns obegränsade möjligheter och att tillvaron blir rikare om man maximerar dessa möjligheter – det är på detta sätt ett gott liv uppnås. Modernitetens kulturella löfte beskriver Rosa som ett löfte om att maximera aktiviteterna i tillvaron för ökad autonomi.

## Alienation och acceleration

Rosa menar att löftet om ökad autonomi genom att man maximerar antalet aktiviteter har svårt att bli infriat, och resultatet blir alienation. Rosa betraktar alienation som driven av tvång – vi alieneras när vi delvis tvingas, eller upplever att vi tvingas, ägna oss åt aktiviteter som vi inte tror på eller ”egentligen” inte vill göra (Rosa, 2013b:135, 2019:184). Rosa tar även upp ”politisk alienation” och skulle instämma med Tummers med flera (2009) fem aspekter av policyalienation som jag beskrev i avsnittet om närbyråkrati, även om Rosas definition skiljer sig från Tummers. Rosa menar inte att maktlöshet krävs för att bli alienerad. Rosa skriver i stället att vi handlar ”frivilligt och samtidigt mot vår egentliga vilja” och ”ändå har vi en vag känsla av att vara utifrånbestämda utan förtryckare” (Rosa 2013b:136). Således menar Rosa att det finns aktörskap inom ramen för alienation parallellt med ett vagt upplevt tvång. I centrum för Rosas definition av alienation hamnar förstås tidsperspektivet. Han föreslår att acceleration kan leda till fem typer av alienation som bygger på varandra: från rummet, från föremål, från egna handlingar, från tid och från andra.

Rosa menar att acceleration (läs: digitalisering) möjliggör ”ökad rumslig mobilitet och flexibilitet, men den skapar också en ökande distans till vår rumsliga och materiella omgivning” (Rosa 2013b:138). Utgångspunkten är att människor alltid *är någonstans* och att denna plats har betydelse. Som exempel på den ökade distansen menar han att fysisk och social närhet separeras från varandra när vi i allt högre grad kan kommunicera utan att

vara i fysisk närhet och i allt mindre utsträckning delar samma rumsliga erfarenhet.

När det gäller alienation från föremål menar Rosa att de centrala dimensionerna är hur snabbt föremål byts och hur mycket omsorg som ägnas åt föremål (till exempel genom att reparera dem många gånger). Ju snabbare föremål byts ut, ju mindre omsorg som ägnas åt att ta hand om dem, och ju mindre man förmår att sörja för sina föremål, desto mer alienerad blir man enligt Rosa. Han exemplifierar själv med datorprogram (Rosa 2013b:140f) vilka även de kan betraktas som föremål. Oförmågan att sörja för föremålen och veta hur de fungerar, är kopplad till alienationen från ens egna handlingar. För när man inte vet hur föremål eller samhälleliga teknologier och processer fungerar blir det svårt att utföra de handlingar man vill utföra.

Till det kommer att den mängd information som finns tillgänglig nästan alltid är oöverskådlig vilket gör att man förlorar kapaciteten att välja mellan handlingsalternativ. Tidsstrukturer och hastigheten i tillvaron gör att vi väljer att göra snabba aktiviteter framför långsamma, enligt Rosa (2013b:141ff), eftersom de fortare bekräftas socialt. Därför upplever vi sådana aktiviteter som mer påtvingade än det vi själva egentligen vill ägna oss åt (för detta är ofta mer tidskrävande aktiviteter med ingen eller osäker bekräftelse).

Detta resonemang leder i sin tur in på alienation från tiden. Rosa utgår från relationen mellan minne och tid. Med att alieneras från tiden avser Rosa att tid har förflutit medan vi samtidigt knappt minns vad vi gjorde under tiden som förflöt, eftersom aktiviteterna har gått snabbt och saknat djupare betydelse för oss. När vi gör det vi "egentligen vill" går tiden snabbt under själva aktiviteten men vi minns den som en lång sammanhållen erfarenhet. Rosa menar att liksom i de tidigare formerna av alienation saknas förtrogenhet, och i det här fallet genom att ”vi inte tillägnar oss vår levda tid” (Rosa 2013b:150).

Den femte och sista typen av alienation som Rosa lyfter fram handlar om alienation gentemot andra. Resonemanget är att mängden relationer man kan ha i dag är större än tidigare och därför blir vi allt mindre förtrogna med alla våra sociala kontakter. Att investera i relationer kräver tid – det tar tid att tillägna sig andra människors historia och situation – och är dessutom ”riskabelt eftersom upplösningen av sådana relationer är smärtsam” (Rosa 2013b:151). Genom denna syn på alienation menar Rosa att han överbryggat en kritiserad svaghet hos den klassiska marxistiska definitionen av alienation, nämligen att den utgår från människors sanna natur eller inre väsen (Rosa 2019:175f). Rosa baserar i stället sin idé om alienation på vår bristande förmåga att tillägna oss, eller erfara, tillvaron.

## Samspelet mellan accelerationens dimensioner

Den tekniska accelerationen innebär i sig en snabbhetsökning, men samspelet med accelererande sociala förändringar och livstempots acceleration gör accelerationen exponentiell. Hastighetsökningar skyndar systematiskt på andra hastighetsökningar i ett slags ekorrhjul som Rosa kallar för ”autodynamisk återkopplingscirkel” (Rosa, 2013b:41) och som kan sammanfattas som följer:

1. Teknisk acceleration med avsikten att spara tid (effektiviseringsförsök) driver accelererande sociala förändringar genom att tillhandahålla tidsstrukturer, samt genom att påverka kommunikation och relationer.

2. Accelererande sociala förändringar driver i sin tur livstempots acceleration genom förändrade tidsstrukturer, generationer och samtidskrympning vilket leder till tidsbrist.

3. Livstempots acceleration driver teknisk acceleration eftersom tidsbrist och stress ökar efterfrågan på effektiviseringar.

Processerna sker enligt Rosa utan inbördes ordning (vilket kan upplevas som märkligt eftersom han numrerar dem på samma sätt som jag numrerat dem ovan) trots att hans resonemang i hög grad utgår från teknisk acceleration. Detta beror på två omständigheter. Den första är att den tekniska accelerationen är den mest konkreta och intuitivt definierbara, den andra att den tekniska accelerationen är den enda av dessa påverkanslinjer som är avsiktlig. Den syftar ju ofta till att effektivisera för att skapa mer tillgänglig tid.

Den centrala paradoxen som Rosa avser att förklara är att tid sparas i allt större utsträckning genom allt mer raffinerade effektiviseringstekniker (den tekniska accelerationen) medan upplevelsen av tidsbrist ökar för var och en. Ju mer effektivisering, desto mindre tid, är Rosas samtidsdiagnos, trots att effektiviseringsförsöken syftar till att frigöra mer tid.

Teknisk acceleration tvingar inte fram ett ökat livstempo men förändrar de tidsstrukturer som är basen för aktiviteter, planering och koordinering och samspelar med sociala förväntningar. Rosa exemplifierar med att tidpunkten för en träff med en vän i dag kan förhandlas genom mobiltelefon, mejl, sms eller andra chattfunktioner medan man reser till träffen. På det här sättet har teknikerna lett till att strukturerna kring tid har förändrats – det är ständigt möjligt att ändra en socialt bestämd tidpunkt. Att stå emot sådana

förändrade strukturer är kostsamt för individer eftersom det är socialt förväntat att ständigt vara uppkopplad och nåbar.

De andra två påverkansrelationerna (två och tre i listan ovan) är enligt Rosa oavsiktliga. Detta är anledningen till att till synes rationella lösningar på tidsbrist (teknisk acceleration) driver på en djupare struktur av acceleration. Dessutom är det svårt att bryta accelerationscykeln, inte bara för att kopplingen mellan dimensionerna är processer under ytan, utan för att det också finns externa motorer som driver på respektive dimension utifrån, menar Rosa.

## Långsamheter

Rosa tillstår också att allt inte går snabbare och snabbare, och har formulerat begrepp och kategorier för detta: långsamheter. För närbyråkrater är en strukturell aspekt att de arbetar med människor. Eftersom det är svårt att styra hur snabbt människor agerar, tänker och så vidare kan den människobehandlande aspekten i sig vara en strukturell långsamhet i närbyråkraters arbete. Rosa identifierar fem typer av långsamheter: naturliga begränsningar för acceleration, långsamhetsoaser, hastighetssänkningar som pervers bieffekt av acceleration, avsiktlig hastighetssänkning (två typer) och strukturell och kulturell rigiditet. Även dessa långsamheter är relevanta för närbyråkraters arbete och nedan tar jag upp fyra av dem. Jag har valt att inte beskriva de naturliga begränsningarna för acceleration eftersom de handlar om biologiska och ekologiska gränser, något jag har bedömt vara svårt att relatera till närbyråkraters arbete.

### Långsamhetsoaser

Geografiska och sociala långsamhetsoaser är platser där man kan uppleva att tiden har stått stilla. Skillnaden i hastighet mellan oasen och de omgivande accelererande systemen ökar dock med tiden och blir allt mer kostsam och ibland hamnar långsamhetsoaserna i en konfrontation med sitt omgivande system. Ta exempelvis klassiskt välrenommerade skolor: de granskas inte lika mycket som andra skolor av föräldrar och diverse granskande organisationer. De tillåts därför arbeta med en självständigt vald pedagogik och arbetssätt utan att behöva legitimera sin verksamhet utåt. Men då och då konfronteras de med det faktum att omvärlden har förändrats. Ett exempel är när det framkommer att så kallad kamratfostran[20] förekommer vid klassiska internatskolor, som då blir ansatta av medier och opinion. Närbyråkrater kan således arbeta i en oas, en skola eller ett arbetslag, vilket kan ha konsekvenser för hur

[20] Det vill säga pennalistiska socialiseringsritualer.

de upplever digitaliseringar. Närbyråkrater kan även i sig utgöra oaser, till exempel genom att deras kontor eller klassrum är befriat från krav på acceleration.

### Långsamheter som bieffekter av acceleration (två typer av desynkronisering)

Denna kategori omfattar hastighetssänkningar som faktiskt är orsakade av acceleration, trots att intentionen varit att accelerera. Ett exempel är när internetuppkoppling är långsam eller inte fungerar till följd av att många användare är uppkopplade genom samma router, en slags ”trafikstockning”.[21] Trots ökad hastighet på internetuppkopplingar kan trafikstockning leda till att medelhastigheten för varje användare sänks. Ett annat exempel är sjukdomstillstånd som utbrändhet och depression. Rosa ser dessa som nedsaktande bieffekter av en accelererande hastighet. Gemensamt för dessa hastighetssänkningar är att de inte bara är orsakade av acceleration utan också av desynkronisering.

När organisationer och individer ska synkroniseras, kan friktion uppstå mellan de olika parterna eftersom den ena måste vänta på den andra. Sådana desynkrona förhållanden kan leda till ”an impression of delay”, alltså att den subjektiva tidsupplevelsen blir stress, trots att ingen inbromsningseffekt objektivt sett äger rum. Känslan hos den snabbare parten att man blir satt på väntan på grund av att den andra parten har en långsammare hastighet kan objektivt sett innebära att det gemensamma målet uppnås snabbare. Rosa exemplifierar med interaktionen mellan människa och dator. Vi känner oss kanske uppehållna och nedsaktade när vi väntar på att en uträkning i ett statistikprogram ska bli klar, trots att det skulle ta betydligt längre tid att genomföra en sådan körning manuellt. Här upplever vi kostnaderna som höga trots att de objektivt sett inte är det.

### Avsiktlig hastighetssänkning (två typer)

Rosa ser två typer av avsiktliga hastighetssänkningar. Den första är baserad på en hastighetssänkningsideologi, till exempel medvetet motstånd mot ny teknologi. Denna ideologi hänger ofta ihop med en allmän modernitetskritik, och kan framstå som nostalgisk eftersom tidigare tillstånd där livet var mer genuint ofta är ett ideal. Gröna vågen när människor flyttade ut på landet och levde närmare naturen, odlade egna grödor och så vidare är ett sådant

[21] Alltså att fler använder en onlinetjänst än vad det finns teknisk kapacitet att hantera.

exempel. Denna typ av företeelser når enligt Rosa sällan en nivå eller ett forum (politiska organ) som har kapacitet att förändra.[22] På individnivå är det kostsamt att göra motstånd genom att till exempel gå ned i arbetstid eftersom den enskilde förlorar både inkomst och framtida inkomst (pension). Givet att närbyråkrater alltid har visst handlingsutrymme och autonomi kan de ha möjlighet att sänka hastigheten inom de aspekter av sitt arbete som de kontrollerar själva även om det kan vara kostsamt.

Den andra typen är hastighetssänkningar som är en strategi för att klara av det accelererande samhället. Sådana tillfälliga och delvisa försök att sänka tempot är något annat än medvetet motstånd: försöken tjänar i stället den övergripande accelerationens syften genom att möjliggöra acceleration av andra processer. Yoga, mindfulness och meditation är exempel på lösningar på individnivå som används för att kunna klara av hastigheten på arbetsplatsen eller livet i stort, ett sätt att ”ladda om” eller ”komma igång igen”. Andra exempel är att ta pauser för att öka kreativitet (Rosa, 2013a:87). Här avses känslomässig coping, medan coping i närbyråkratisk teori avser både känslomässig hantering och praktiska sätt att få arbetet att fungera.

Strukturell och kulturell rigiditet: frenetiskt stillestånd

Den femte och sista kategorin långsamheter avser enligt Rosa en paradoxal företeelse där ytliga processer accelererar samtidigt som grundläggande strukturer blir allt mer rigida. Han kallar det ”frenetic standstill”, vilket innebär att saker och ting går allt snabbare men att helheten saknar riktning. Ett strukturellt och kulturellt dödläge infinner sig. Detta beror till stor del på förändringen av tid och rum: dels minskad mänsklig rörlighet (stillestånd), dels extrema hastigheter i informationens och datas rörlighet (frenesi). Rosa menar att vår tid karaktäriseras av detta motsägelsefulla tillstånd som han kallar frenetiskt stillestånd.

## Avslutningsvis: utgångspunkter för att integrera teorierna

Det finns många olika sätt att se på teori. I den här avhandlingen behandlar jag teori dels som övergripande perspektiv, dels mer handgripligen genom att diskutera specifika kategorier och begrepp inom respektive teori. Den närbyråkratiska teorin som perspektiv medför att närbyråkraternas arbetsorganisation hamnar i fokus för analysen samtidigt som en koppling till politik bibehålls. Teorin om social acceleration medför att digitaliseringars

[22] Rosa ser följaktligen inte närbyråkratin som en politisk inrättning, vilket är hela idén med närbyråkratisk teori.

konsekvenser är det som spelar roll samt sätter fokus på *tid* som skärningspunkt mellan digitalisering och närbyråkrater.

I den mer handgripliga användningen av teori bidrar båda teoribildningarna med viktiga begrepp, teman och kategorier. Med hjälp av Hartmut Rosas teori om social acceleration kan digitaliseringsbegreppet fördjupas och teorin ger ett språk för diskussionen av digitaliseringens konsekvenser i tidsperspektiv, vilket behövs i närbyråkratisk teori. Integrationen av tidsperspektiv i närbyråkratisk teori är en pågående process i avhandlingen. Samtidigt håller jag öppet för digitaliseringars påverkan på närbyråkraters arbete, även undantaget tidsperspektivet. Beskrivningarna av teorierna är en startpunkt, men det är först i relation till den empiriska undersökningen, i avhandlingens analytiska block (III), som integrationen slutförs. För att göra teorierna, och därmed utgångspunkterna för analysen, överskådlig presenteras en modell nedan.

Närbyråkrati är en särskild politisk inrättning med specifika karaktärsdrag som medför strukturella villkor för arbetet. Dessa villkor innebär att närbyråkraters arbete innehåller såväl mekanismer för alienation som närbyråkraternas egna copingstrategier. Det är inte helt tydligt i Lipskys teori hur copingstrategierna förhåller sig till alienation. Coping har i närbyråkratilitteraturen behandlats som en konsekvens av de strukturella villkoren, och inte som positiv coping för att väga upp alienationsprocesser. Teorin om social acceleration används genom att digitalisering betraktas som teknisk acceleration och drivs på av såväl motorer som tidsregimer (aktörerna som bestämmer tidsvillkoren). Digitalisering medför därför tidsstrukturer som påverkar arbetet. Enligt Rosa finns en övervikt av accelererande tidsstrukturer vilket innebär att en övergripande acceleration leder till alienation eftersom individer får svårt att tillägna sig tid. Mekanismer för långsamhet är också identifierade av Rosa och copingstrategier är en sådan. Coping innebär enligt Rosa individers olika tekniker för att hänga med i accelerationen. För Rosa syftar coping till att klara av hastigheten i tidsstrukturerna, men kan i sig fungera alienerande när effekten blir att den övergripande accelerationen reproduceras. Modellen nedan syftar till att översiktligt sammanfatta avhandlingens teorier och begrepp samt relationen mellan dem.

Modell: Översiktlig sammanställning av avhandlingens teoretiska ingångar

En central skillnad mellan teorierna handlar om hur tid och tidsbrist uppfattas. Medan närbyråkratin behandlar tid som en objektiv resurs förstås tid både subjektivt och objektivt inom teorin om social acceleration. En konsekvens av detta är att man till exempel utifrån ett närbyråkratiskt perspektiv inte behöver räkna med tid mellan aktiviteter (pauser) för att bearbeta händelser. Huvudsaken är att man har timmar och minuter tillräckligt för att utföra aktiviteterna. Med en subjektiv tidsidé belyses hur viktiga pauser är för att generera upplevelser. Tidsbrist är enligt närbyråkratisk tradition något som kan åtgärdas genom att tillföra mer resurser på olika sätt. Inom teorin om social acceleration är tidsbristen snarare en strukturell följd av övergripande acceleration. Min ambition är att processen med att integrera perspektiven fortgår genom hela avhandlingen. I analysen (block III) kommer jag att sammanhållet diskutera alienation och coping i ljuset av den empiriska studie som avhandlingen bygger på. I nästa kapitel redogör jag för hur jag har genererat empiriskt material och hur jag använt detta material för att besvara forskningsfrågan.

# 4. En forskningsprocess för rika berättelser

Den här studien är en kvalitativ empirisk studie av digitaliseringars konsekvenser för lärares arbete. Det empiriska material som ligger till grund för avhandlingen är i första hand intervjuer med lärare, som transkriberats och tolkats som text. Intervjuer är ett användbart tillvägagångssätt för att fånga lärares reflektioner kring digitaliseringsbegreppet och har därför varit den huvudsakliga tekniken för att generera material.

Eftersom digitalisering är, som jag beskrev i kapitel 2, ett begrepp som är ospecifikt och har varierat över tid, använder jag i den här studien digitalisering som sensiterande begrepp i intervjuerna. Det innebär att begreppet är relevant för, och närvarande i, en praktisk vardaglig verklighet och samtidigt tillräckligt ospecifikt för att kunna fyllas med mening och definieras på olika sätt (Blumer, 1954; Alvehus, 2018). Därav följer att det också är de lärare som jag har intervjuat som har definierat vad digitalisering är.

Ändamålet med detta kapitel är att beskriva hur denna studie har gått till. Redogörelsen kan ge intryck av en kronologisk, rationell forskningsprocess vilket inte riktigt avspeglar det praktiska genomförandet. Snarare har jag arbetat med studiens delar växelvis och samtidigt, i samspel med varandra, vilket jag ser som en styrka med ett kvalitativt tillvägagångssätt. Trots den kontinuerliga utvecklingen har jag delat upp kapitlet tematiskt, snarare än kronologiskt, för att det ska bli lättare att begripa vad jag har gjort. I det här kapitlet börjar jag med att beskriva studiens vägledande principer och övergripande upplägg innan jag rör mig allt närmare konkreta utsagor om tillvägagångssättet.

## Principer för kvalitativ forskning

Syftet med avhandlingen är att utveckla *fördjupade insikter* om förhållandet mellan närbyråkrati och digitalisering med lärares arbete som exempel. Detta, tillsammans med bristen på förståelseinriktade studier (se kapitel 2), gör ett kvalitativt tillvägagångssätt mest lämpat.

Vetenskap om samhället kan genereras på många olika sätt och inom olika forskningsparadigm finns etablerade kriterier för hur kunskap ska genereras för att betraktas som vetenskap (Kuhn, 1962; Bogna med flera, 2020). Inom internationell förvaltningsforskning finns en diskussion om huruvida det bör finnas kriterier för god kvalitativ forskning och vad dessa i så fall ska vara (se till exempel Haverland och Yanow, 2012; Ashworth med flera, 2019). Medan

kvantitativt inriktade forskare menar att generella kriterier behövs, argumenterar mer kvalitativt orienterade forskare för mer flexibla sätt att redovisa kvalitet, där vilka kriterier som är relevanta kan variera mellan studier beroende på studiernas anspråk och upplägg. Jag positionerar den här avhandlingen inom det senare perspektivet. Diskussionen om vad som är god kvalitativ metod har, enligt Ospina med flera (2018), kommit längre inom organisations- och managementforskning. Inom det forskningsparadigmet framhålls att såväl transparens i beskrivningen av materialets bearbetning som reflexivitet är förutsättningar för att kunna bedöma kvaliteten på en kvalitativ studie (Grodal med flera, 2020; Klein och Myers, 1999; Robinson och Kerr, 2015; Farooq, 2018). Ashworth med flera (2019) instämmer i detta och hävdar att kvalitet i kvalitativ forskning beror på hur väl upplägg, tolkning och studiers bidrag beskrivs och motiveras. För att svara mot dessa idéer om god kvalitativ forskning är målsättningen i resten av kapitlet att beskriva forskningsprocessen just reflexivt och transparent.

Två andra viktiga aspekter som varit ledstjärnor i arbetet med den här avhandlingen är att fokusera på logik och relevans, alltså att studiens material matchar dess syfte. Inspirationen har hämtats från Feyerabends (1975) anarkistiska kunskapsteori som fokuserar på dessa aspekter och hävdar att kärnan i argumentet är det viktiga, snarare än konventioner. På ett liknande sätt menar Haverland och Yanow (2012) att huvudsaken med tillvägagångssättet är att undersökningslogiken hänger ihop och harmonierar med studiens syfte och fråga. Deras resonemang stämmer överens med Feyerabends (1975) syn, och med utgångspunkt i denna diskussion har två viktiga kriterier som väglett arbetet med den här studien varit att a) logiken i argumentation och text ska hänga samman och b) det material som genereras ska vara relevant för att analysera studiens forskningsproblem.

Kvantitativa metoder är norm inom internationell förvaltningsforskning (Zavattaro, 2020) och inom kvalitativ forskning är fallstudien norm (Haverland och Yanow, 2012; Ospina med flera, 2018). Detta medför att kvalitativa studier ofta behöver legitimeras genom att använda ett språk som baseras på positivistiska kunskapsideal och kvantitativa metoder, ofta kopplat till fallstudier (Zavattaro, 2020:18). Här har jag inspirerats av Feyerabend (1975) och hans allergi mot intetsägande metodologiska termer. Av detta följer att jag vill undvika att använda etiketter som avspeglar de dominerande normerna i förvaltningsforskning, och som syftar till att legitimera forskningen. Jag försöker i det här kapitlet beskriva hur jag genomfört föreliggande studie utan att använda begrepp som associerar till dominerande normer om hur kunskap genereras. Detta utesluter i sin tur inte

att min avhandling kan läsas som en fallstudie, men det är i så fall upp till läsaren att bestämma vad min studie är ett fall av. Förhoppningsvis öppnar detta för att avhandlingen ska kunna läsas av olika publiker, oavsett forskningsparadigm (Flyvbjerg, 2006:238). Själv skulle jag beskriva den här studien som hermeneutisk.

## Utgångspunkter för tolkning: hermeneutik

Hermeneutik innebär ståndpunkten att ett studieobjekt kan förstås ur olika perspektiv och att tolkning är det enda sättet att förstå ett material. I interaktiva tekniker som intervjuer sker tolkningen redan under genomförandet, till exempel genom att forskaren ställer följdfrågor om det som hen anser är relevant. Det urval som då sker är ett uttryck för tolkning. Därefter fortsätter tolkningsprocessen när forskaren skriver ut intervjun eftersom hen antingen måste ge mening till det som sades (om det gäller inspelad intervju) eller sammanställa sina anteckningar (Farooq, 2018). Tolkning i intervjustudier baseras på idén att personer berättar historier som speglar deras erfarenheter (Zavattaro, 2020). Konstruktionen av de empiriska berättelserna (kapitel 5–8) är sedan ytterligare en del av tolkningen. Ricoeur (1981) menar att tolkningen bör göras i flera steg. Först en ytlig läsning, därefter en mer strukturerad analys för att till sist sikta på djup förståelse. Denna gradvisa fördjupning motsvaras i den här studien av samtal som första steg, transkribering som andra steg och identifiering av teman och material samt berättande som tredje steg. Dessa delar har tillsammans utgjort den tolkningsprocess jag har genomfört i den här studien. Tolkning med hjälp av teori ses också av vissa som ett hermeneutiskt led (Robinson och Kerr, 2015:780f) men i den här avhandlingen kallar jag den explicita teoretiska tolkningen för analys (kapitel 9 och framåt) och har valt att separera de empiriska berättelserna från den teoretiska analysen. Anledningen till det är att de teoretiska perspektiven inte ska färga de empiriska berättelserna för mycket eller för tidigt i processen.

Kunskap genereras genom att ett material analyseras utifrån en referensram. Inom hermeneutik finns en tydlig skiljelinje mellan tolkning utifrån tradition där de egna antagandena ifrågasätts i enlighet med Gadamers idéer, och tolkning genom kritik där ideologiska antaganden ifrågasätts i enlighet med Habermas tidiga verk (Ricoeur, 1981). Gadamers idéer utgår från att en samsyn, ett samförstånd mellan forskaren som subjekt och studieobjektet, ska uppstå medan Habermas ansats är mycket mer inriktad på konflikt. Gadamer antar att både subjekt och studieobjekt är intresserade av att skapa

maximal förståelse, medan den tidige Habermas är öppen för att parter kan ha olika mål med interaktionen. Han argumenterar för en kritisk hermeneutik som ifrågasätter dominerande antaganden inom vetenskapen men också strukturer av dominans i kontextuell mening, i ”verkligheten”. Gadamers idéer lämpar sig bäst för att tolka material som inte är skapat i något annat syfte än kunskapsdrivande, medan Habermas kritiska tolkningar är mer lämpade för information som kan antas ha skapats i ett annat syfte. Det övergripande perspektiv som används i den här studien hamnar närmare Gadamers idéer när jag analyserar lärares utsagor om digitaliseringar. Samtidigt öppnar jag för Habermas kritiska tolkning när det blir fråga om att förstå politik, samhälle och organisation, och där används lärares utsagor som utgångspunkt. Det närbyråkratiska perspektivet innebär att närbyråkraters arbete sätts i första rummet, så det är närbyråkraternas förståelse av deras sammanhang, politik och organisation som är i centrum. På det sättet menar jag att jag använder både kritiska och förståelseinriktade tolkningsidéer i den här studien.

Kritisk hermeneutik, inspirerad av Habermas, innebär en genomarbetad syn på hur människor erfar kunskapsobjekt, att objekt alltid tolkas utifrån förförståelse (såväl teoretisk som empirisk) och historia, en kontextuell hållning. Ricoeur (1981) myntade begreppet “hermeneutics of suspicion”, fritt översatt en misstänksam hermeneutik. Denna riktning har varit stark inom strukturalism och marxism, där det, lite raljant formulerat, har handlat om att osynliga strukturer determinerat människors preferenser och resonemang (se till exempel Rorty, 1992). Men en misstänksam hermeneutik kan också användas i harmoni med en mer socialkonstruktivistisk ontologi (Farooq, 2018). Kontextuella förklaringar kan identifieras i empiriskt material utan att syftet är att avslöja någon slags objektiv verklighet. Antaganden, dominans eller motiv kan identifieras genom en kritisk kontextuell tolkning. Som exempel menar Lukes (2005:80) att man kan bedöma utfall genom att jämföra effekterna (det vill säga vad människor gör) med deras intressen. Skillnader mellan effekter och intressen är en indikation på kontroll (Lukes, 2005:43) och jag antar alltså i denna studie att lärare skulle göra något annat än de faktiskt gör om de inte hade varit föremål för digitalisering. Lukes skriver att det är viktigt att ”justify the relevant counterfactual” (2005:44). I den här studien är det relevanta kontrafaktiska agerandet vad vi kan förvänta oss att lärare skulle göra om de inte påverkas av digitalisering. Utifrån närbyråkratisk teori (Lipsky, 2010) och annan tjänstemanna- och professionslitteratur (Lundquist, 1998; Perry och Wise, 1990; Dingwall, 2010; Evetts, 2009) kan vi förvänta oss att lärarna vill utöva sitt

arbete på det sätt de finner bäst för eleverna. Kan inte lärarna göra det som de finner bäst i undervisningshänseende, så finns någon grad av kontroll närvarande.

## Övertolkning?

Detta tillvägagångssätt ligger nära det Eco (1992) kallar övertolkning. Termen övertolkning är provocerande och kan uppfattas som att forskarens egna idéer trumfar empiriskt material. I samtida kulturteori ser Eco ett problem med för mycket övertolkning och diskuterar gränserna för möjliga tolkningar. Ecos idé är att en rimlig tolkning försöker rekonstruera textens egna intentioner. Samtidigt menar Eco att det inte kan finnas några generella kriterier för tolkningars gräns, utan detta måste avgöras av dess publik. Culler (1992) vänder sig mot Ecos resonemang och menar att man inte ska låta en text bestämma vilka frågor man kan ställa till den. När målsättningen är att generera intressanta tankar och idéer, vilket denna avhandling syftar till, får idéproduktionen inte låsas av att tolkningar är för avlägsna från en texts, eller dess författares, intentioner och mening. Tolkning blir enligt Culler (1992) bara intressant när den dras till sin spets. Han uppmanar i stället till att applicera så stort "tolkningstryck" som möjligt på ett material för att "carry their thinking as far as it can go" (1992:110). Syftet är att maximera chansen att belysa outvecklade dimensioner och därmed utveckla intressanta begrepp och poänger. Inom organisations- och managementforskning har Svensson (2014) argumenterat för övertolkning för att kunna analysera maktaspekter och politiska frågor. Svensson framför sitt argument i ett sammanhang som han kallar överdriven empirism inom organisationsforskning, och hans argument är att mängden empiriskt material och vad materialet explicit uttrycker har fått en alltför stark roll inom forskningsfältet, vilket riskerar göra att analys och teoretiska resonemang hämmas. På liknande sätt menar Healy (2017) att nyansering blivit hämmande för teoriutveckling. Hans argument är att nyansering inte är nödvändig för vare sig effektiv eller intressant teori. I stället menar han att utveckling av intressanta tolkningar kräver förenkling och abstraktion, vilket i sin tur kräver att vissa detaljer sorteras bort. Och intressanta tolkningar kanske är mer eftersträvansvärda än sanningsanspråk (Davis, 1971).

Bacchi (1999/2009) har gett upphov till den teknik som kallas WPR ("what's the problem represented to be?"), vilken kan ses som en operationalisering av kritisk hermeneutik och övertolkning. WPR baseras på frågor som forskare kan ställa till sitt material för att göra en kritisk kontextuell tolkning (ursprungligen av politik). Frågorna går i det stora hela

ut på att komma åt vad som finns bakom empiriska manifesta utsagor. Hur representeras ett problem? Vilken logik impliceras utifrån denna problemrepresentation? Vad är det som osynliggörs? Vilka konsekvenser får problemrepresentationen? Var har problemrepresentationen producerats och försvarats? Sådana frågor har jag ställt till det material jag arbetat med i den här studien. Både Bacchi (1999) och Svensson (2014) menar att övertolkning kan utföras till exempel genom att analysera tystnad. Dessa resonemang har jag inspirerats av i tolkningsprocessen. Den här avhandlingen skrivs i sammanhanget organisations- och förvaltningsforskning, varför övertolkning sannolikt är ett mindre problem än inom kulturteori och litteraturvetenskap (om man accepterar Ecos åsikt att övertolkning är ett problem inom de områdena). I arbetet med att bearbeta materialet har jag därför ställt frågor som: Vad handlar det här om, egentligen? Vad ligger bakom dessa utsagor? Avhandlingens syfte är dessutom att utveckla förståelse och intressanta begrepp, och jag har försökt att inte vara alltför försiktig i den teoretiska analysen utan vägledas av Cullers (1992) uppmaning att dra det tolkande och analytiska arbetet så långt som möjligt.

## Reflexivitet: efterhandskonstruktioner och sociala aspekter

Reflexivitet är som sagt ett vedertaget tecken på kvalitet inom kvalitativ forskning (Grodal med flera, 2020; Alvesson och Sköldberg, 2009; Farooq, 2018). I den här studien är forskarens (min) position inte extern i förhållande till studiens syfte och genomförande. Haraway (1991) menar till exempel att kunskap alltid är ofullständig, partiell och förkroppsligad, beroende på vem som står för kunskapsanspråken. Utifrån studiens upplägg och hermeneutiska utgångspunkter är således min position i förhållande till lärarna och reflexiviteten i processen central. Samtidigt har reflexivitet, enligt Becker-Holz (2018), kommit att bli just en sådan intetsägande metodologisk term som Feyerabend (1975) värjer sig mot. Becker-Holz (2018) är kritisk mot att reflexivitet i organisations- och managementforskning har kommit att innebära olika typer av metatext som avspeglar efterhandskonstruktioner. Dessa efterhandskonstruktioner syftar enligt honom till att legitimera forskarens arbete snarare än att redogöra för en genuint reflexiv process. Becker-Holz (2018) framhåller att forskning aldrig sker isolerat från en forskningsmiljö och hävdar att en reflexiv forskningspraktik är att utmana och diskutera naturaliserade antaganden i de forskningsmiljöer där forskaren själv verkar. Således innehåller reflexivitet en social dimension som sällan explicit lyfts fram i publicerad forskning. Den här studien har bedrivits

genom att presentera resultat, texter och idéer i flera olika miljöer, där forskare från flera olika discipliner varit delaktiga och kommenterat. För ett ödmjukt försök att redovisa min sociala reflexivitet i arbetet med den här avhandlingen, har jag i tabell 1 nedan sammanställt de olika sammanhang där jag presenterat delar av avhandlingsprojektet. Dessutom tillkommer diskussioner av mitt avhandlingsprojekt och texter inom ramen för forskarutbildningskurser och handledningsmöten. En ytterligare dimension av social reflexivitet är de informella sammanhang där man som forskarstuderande diskuterar sin och andras forskning, men dessa är svårare att återge.

Det finns knappast någon framgångsrik forskning som kan bedrivas utan någon grad av social reflexivitet, men denna skrivs som sagt sällan ut explicit. Vid varje tillfälle där jag presenterat mitt avhandlingsarbete har arbetet tagit någon slags vändning, och denna successiva utveckling och framväxt är typisk för kvalitativ forskning (Grodal med flera, 2020; Agee, 2009; Farooq, 2018). Det var först när jag skulle presentera hela projektet sammanhållet på Leicester Business School i juni 2019 som avhandlingens helhet började framträda. Genom att presentera och diskutera min forskning på olika kurser och seminarier har mina antaganden kontrasterats mot andra sammanhang. För avhandlingsprocessen har detta inneburit att antaganden ofta exponerats. När det sker framträder betydelsen av att välja publik för avhandlingen och att försöka skriva så tydligt som möjligt. Becker-Holz (2018) tycks mena att forskares sociala reflexivitet är viktigare än egna reflektioner i efterhand. Min hållning har under studiens genomförande varit att båda dessa aspekter av reflexivitet är nödvändiga och mina egna reflektioner är förhoppningsvis transparenta i detta kapitel.

Tabell 1. Presentationer av studien och texter

| **Fas i avhandlingsarbetet** | **Avhandlingsdel** | **Sammanhang** |
|---|---|---|
| Projektformuleringsfas | Forskningsplan | Seminarium Nätverket för Offentlig Organisation och Styrning, februari 2017 |
| | | IDC, International Doctoral Consortium, Jyväskylä business school, juni 2017 |
| | | ”Thesis proposal seminar”, Södertörns högskola, juni 2017 |
| Inför fältarbete | Metodkapitel (4) | Internt arbetsseminarium, 2018 |
| Skrivfas block II | Empiriskt kapitel (8) | Seminarium Nätverket för Offentlig Organisation och Styrning, februari 2018 |
| Under fältarbetet | Hela avhandlingsprojektet | Lärarutbildningens Symposium för skolrelaterad forskning, april 2018 |
| | Empiriska resultat (publicerade som Sandén, 2020) | IRSPM, Edinburgh, april 2018 |
| | | NISPAcee, Iasi, maj 2018 |
| | Hela avhandlingsprojektet | ”Mellanlägesseminarium”, december 2018 |
| Skrivfas block II | Empiriskt kapitel (5) | Seminarium Nätverket för Offentlig Organisation och Styrning, februari 2019 |
| Efter fältarbetet: Ett samlat grepp kring empiri och teori | Hela avhandlingsprojektet | Leicester Business School, juni 2019 |
| Teoretisk analys | Teorikapitlet (3) | Arbetsseminarium SU, februari 2020 |
| Utkast till avhandlingsmanuset | Hela avhandlingen | “Slutseminarium”, december 2020 |

## Forskningsprocessen har utformats under genomförandet

Den här studien har inte bedrivits som en kronologisk och klassiskt rationell stegvis forskningsprocess. I stället har forskningsproblemet angripits genom att parallellt och växelvis studera hur skolans digitalisering kan betraktas i förhållande till lärares arbete. Det är inte bara ofrånkomligt att arbeta på det här sättet, det är också önskvärt eftersom frågeställningar måste utvecklas under arbetets gång i kvalitativ samhällsvetenskaplig forskning (Agee, 2009; Hallin, 2020).

När en studie designas är den klassiska utgångspunkten de forskningsfrågor som har ställts upp. Den här studien utgick inte från frågor utan från ett kunskapsintresse. Ett kritiskt kunskapsintresse var kärnan i det som till en början drev forskningsprocessen framåt (Habermas, 1972). Med fortsatt inspiration från Feyerabend (1975/2000) har jag tagit fasta på att det är svårt att veta om startpunkten för ett forskningsintresse är mest empirisk eller mest teoretisk. Forskare har åtminstone någon förförståelse av såväl forskningslitteratur som de empiriska förhållanden vi vill studera. Den empiriska förförståelsen kan grundas såväl på tidigare utförda empiriska studier (systematisk empiri) som egna intryck från samhället (anekdotisk empiri). Mitt intresse för den här studien grundas i diskussioner kring lärares autonomi utifrån samhällsdebatt, forskning inom offentlig förvaltning samt en egen tidigare rapport (Sandén, 2015), utan att utgå från en tydligt definierad forskningsfråga eller ett avgränsat empiriskt fenomen. Därför var det första steget att genomföra en pilotstudie för att identifiera möjliga vägar fram mot att kunna ställa de första undersökningsbara frågorna. Materialet i pilotstudien omfattade dokumentstudier, screening på sociala medier, intervjuer, observationer på mässor och seminarier samt studiebesök på skolor.

Den forskningsfråga som presenteras i avhandlingen hade inte sin nuvarande formulering när studien påbörjades. Frågan har, parallellt med andra delar av studien och i samspel med studiens empiriska och teoretiska utveckling, utvecklats till: *Vad innebär digitaliseringar för närbyråkrater, särskilt utifrån ett tidsperspektiv, och hur påverkas närbyråkraterna av arbetets digitaliseringar?* För att kunna undersöka denna forskningsfråga har den varit uppdelad i olika undersökningsbara frågor. Digitaliseringen av skolan på en övergripande nivå har vägletts av frågan: Hur beskrivs digitaliseringen av skolan på övergripande nivå av olika aktörer och hur uppfattas dessa beskrivningar av lärare?

Digitaliseringens inverkan på lärares arbete har fokuserat mer på lärararbetet: Vad säger lärare att digitalisering innebär för deras arbete i prak-

tiken? Och lärares hantering av digitalisering har studerats genom frågan: Hur gör lärare för att kunna arbeta på det sätt de finner lämpligast, i relation till digitaliseringen av skolan? Tillsammans syftar dessa tre frågor till att ringa in områden där jag behöver material för att kunna besvara studiens frågeställning och lämna de kunskapsbidrag som jag föresatt mig till närbyråkratisk teori och till förvaltningsforskningen om digitalisering.

## Rikt intervjumaterial kompletterat med andra källor: tolkningsprocessens första och andra steg

Detta avsnitt handlar om skapandet och tolkningen av det material som har legat till grund för avhandlingen och möjliggjort en analys som svarar mot avhandlingens syfte. Den primära källan har varit intervjuer. Men innan jag beskriver hur jag arbetat med intervjuerna vill jag nedan börja med att redogöra för mina resonemang när det kommer till att studera dokument, eftersom dokument också är betydande källor som använts i studien. Till dessa två huvudkategorier av material kommer artiklar i pressen, uttalanden i sociala medier, mejlkontakt med intervjupersonerna, observationer på mässor och seminarier samt material från pilotstudien som kompletterande material.

### Dokumentstudier

Digitalisering av skolan var vid studiens början en stor fråga för skolväsendet och föräldrar samtidigt som regeringen 2016 presenterade en politik för digitalisering av offentlig sektor i allmänhet och skolan i synnerhet. På grund av aktualiseringen föll det sig naturligt att påbörja denna undersökning genom att läsa Skolverkets och regeringens dokument kring digitaliseringen av skolan, som låg till grund för politiken. Utifrån vilka texter dessa kärndokument refererade startade ett slags snöbollsförlopp, där andra relevanta dokument identifierades. Lagar och propositioner, kommittédirektiv och statliga utredningar, rapporter från Skolverket och Statskontoret samt ställningstaganden och policydokument från SKR har identifierats och studerats. Dessutom har hemsidor för mässor och privata företag som säljer digitala verktyg samt meddelanden och konversationer på sociala medier blivit del av materialet när de refererats i samband med den screening av sociala medier som föregick intervjuerna. Dokumentstudier har pågått under hela arbetet. Eftersom digitaliseringen av skolan är en samtida och politiskt aktuell fråga har det varit nödvändigt för mig att under arbetets gång bevaka området. En första avgränsning gjordes avseende tidsperiod. Den nuvarande eran i det svenska

skolsystemet karaktäriseras av det reformpaket som introducerades kring 2010–2014 med bland annat den nya läroplanen, och därför har jag inte gått längre tillbaka än 2010. Enstaka dokument som refererats och bedömts ha haft stor betydelse för skolväsendet från tiden före 2010 har dock även inkluderats i studien. De flesta dokument som jag har studerat har publicerats i anslutning till att regeringens nationella strategi lanserades 2016, eller senare.

## Intervjupersonerna

Alla studiens tre delar har berörts i intervjuerna som genomförts i tre omgångar (ingen särskild koppling mellan delarna och faserna). Alla delar skulle kunna beröras i en och samma intervju, men det är praktiskt, och även etiskt, svårt med väldigt långa intervjuer eftersom de skulle ta upp mycket av lärares arbetstid. Det går inte heller att i varje intervju utgå från att del 2 eller 3 kan besvaras. Läraren som intervjuas kanske inte tycker att digitaliseringen påverkar arbetet särskilt mycket.

I den första omgången intervjuer (pilotstudien) talade jag främst med rektorer men även med en lärare och en administratör. Vid den tidpunkten hade jag inte någon klar problemformulering eller ingång utan samtalade förutsättningslöst med intervjupersonerna om digitalisering. Intervjupersonerna valdes med viss geografisk spridning och kontaktades genom mejl. Intervjuerna som gjordes i denna första orienterande fas dokumenterades genom anteckningar.

I den andra och tredje intervjufasen talade jag med lärare som jag tagit kontakt med genom Twitter och enstaka ytterligare lärare som jag träffat i samband med att jag genomfört intervjuer på skolor. Min strategi har varit att identifiera intervjupersoner genom Twitter och tillfråga dem om intervjuer. Anledningen till att jag valde Twitter som kanal är att jag ville undvika att ta officiell kontakt med en skola, eftersom jag vid de tillfällen då jag har gjort det har fått tala med särskilt digitaliseringsentusiastiska personer som valts ut av rektor. Twitter är en bra kanal för att direkt få kontakt med lärare utan att behöva gå genom mellanhänder. Ett exempel som illustrerar en uppfattning om vilka lärare som är aktiva på Twitter ges av intervjupersonen Sofia:

> Lärare som inte är på Twitter reflekterar, självklart gör dom det. Men har man valt att finnas eller vara aktiv på en sån plattform så kanske man är väldigt, väldigt intresserad av just att reflektera tillsammans med andra och tycker det är roligt liksom, och ofta kanske lite mer om övergripande frågor. Kollegor här på skolan reflekterar kanske mer över sin egen undervisning och arbetet

> här på skolan och det behöver inte vara fel. Men man har kanske inte det där övergripande intresset (Sofia)

En invändning är att några intervjupersoner själva har kallat skol-Twitter för ”en snäv bubbla” (Olof) och ”ej representativt” (Maria). Sofia berättar vidare att även äldre lärare är underrepresenterade på Twitter. Här är det viktigt att vara tydlig med att den här studien inte syftar till att ge en generellt representativ bild av digitalisering och påminna om att avhandlingen syftar till att utveckla analytiska insikter om digitaliseringens inverkan på närbyråkraters arbete. Därför har det varit viktigt att få samtala med lärare som verkar ha något att säga om digitalisering.

Jag har framför allt sett två aspekter som intressanta för den här studien när jag har kontaktat lärare. Den första är om läraren tycks vara verksam inom flera fält och inte enbart inom sin egen skolmiljö. Detta bör öka chanserna för att de kan berätta om digitalisering och lärararbetet. Lärare som har erfarenheter från andra skolrelaterade miljöer såsom till exempel fack, författarskap, mässor och lokalt utvecklingsarbete kan ha flera perspektiv på lärararbetet och därför lättare att se sitt arbete utifrån. Dessa lärare rör sig alltså mellan olika fält och är nyckelpersoner att intervjua eftersom deras andra fält ger dem ytterligare referensramar för sin praktik (Bordieu och Wacquant, 1992). Den andra aspekten var huruvida lärarna var aktiva i skoldebatt på Twitter. Jag har bedömt det som extra intressant om de tar kritiska och reflekterande positioner i förhållande till styrning, digitalisering, skolpolitik eller andra interventioner i deras arbete. Detta strategiska val av lärare gav stora möjligheter att tillsammans med intervjupersonerna reflektera kring digitalisering.

En risk med tillvägagångssättet skulle kunna ha varit att teknikfientliga personer har intervjuats. Utifrån de intervjupersoner som jag har träffat och genomfört intervjuer med, kan jag konstatera att så inte varit fallet, snarare tvärtom. Flera intervjupersoner har omfattande erfarenhet och kompetens i IT-frågor, och flera har arbetat särskilt med IT-projekt, IT-pedagogik och varit ute tidigt med digitala hjälpmedel i sin undervisning. Med detta vill jag poängtera att de lärare som jag har intervjuat inte är kategoriskt negativt inställda till all förändring eller teknik, utan snarare erfarna när det gäller digitalisering i skolan. De lärare jag kontaktar använder Twitter (med enstaka undantag) och detta faktum utgör i sig ytterligare skäl till att de knappast kan beskrivas som teknikfientliga.

När jag identifierat presumtiva intervjupersoner har jag sedan kontaktat dem för att fråga om en intervju. Vid förfrågan har jag presenterat mitt

övergripande intresse och ungefärligen vad jag vill prata om under intervjun. Min förfrågan har förändrats under forskningsarbetet eftersom problemformuleringen och intresset har förändrats och specificerats. I andra omgången intervjuer var jag öppen med att jag vill fokusera på digitaliseringens ”mörka” sida, alltså negativa konsekvenser av digitalisering, eftersom kunskap saknas inom det området. Detta var en nyckel till att få tala med lärare som uppfattar sig själva som digitaliseringsskeptiker. De vill ofta inte tala med forskare som studerar digitalisering eftersom dessa ofta fokuserar på digitaliseringens möjligheter. Trots denna ingång, som jag alltså bedömt som nödvändig både för tillgång till lärarna och för att vara transparent gentemot lärarna (studiens utgångspunkt var i början som nämnts det kritiska kunskapsintresset), har en hel del av materialet som genererades i denna fas handlat om möjligheter och fördelar med digitaliseringar.

En annan risk med intervjuerna är att lärare med en politisk agenda fångas upp och att de i så fall driver sin politiska åsikt snarare än att försöka återge egna upplevelser. Det har därför varit viktigt att jag som intervjuledare har kopplat digitalisering till lärarnas dagliga arbete i stället för att nöja mig med svepande uttalanden. Risken har hanterats genom att göra intervjufrågorna så konkreta och nära lärarnas praktiska arbete som möjligt, samt genom att komplettera intervjuerna med observationer. Detta kan till exempel göras genom att be lärarna demonstrera hur de arbetar i datorprogram eller beskriva vad de har gjort vid enskilda tillfällen. Intervjufrågorna har utvecklats under arbetets gång i samband med att frågeställningar utvecklats och material genererats och i takt med att jag som forskare lärt mig allt mer om forskningsproblemet (Agee, 2009).

I den tredje intervjuomgången fokuserade jag inte lika uttalat på digitaliseringars negativa sidor, då jag bedömde att jag redan hade skapat mycket material. I stället var syftet med den tredje omgången att på ett mer öppet sätt skapa material så att olika sidor av digitaliseringar täcks in, som jag inte hade täckt in tidigare. I tabellen nedan redovisas samtliga intervjuer.

Tabell 2. Intervjuer (27). Fiktiva namn.

| Omgång | Id | Datum | Befattning | Dokumentation | Längd |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Sebastian | 2016-11-28 | Rektor | Anteckningar | Ca 60 minuter |
| | Christer | 2016-02-23 | Rektor | Anteckningar | Ca 45 minuter |
| | Roland | 2016-02-24 | Rektor | Anteckningar | Ca 60 minuter |
| | Mats | 2016-02-24 | Lärare | Anteckningar | Ca 40 minuter |
| | Johanna | 2016-02-24 | Administratör | Anteckningar | Ca 50 minuter |
| | Arne | 2016-04-24 | Rektor | Anteckningar | Ca 45 minuter |
| 2 | Alexander | 2017-10-03 | Lärare | Inspelning | 58:47 |
| | Ulf | 2017-10-03 | Lärare & IT-pedagog | Inspelning | 41:21 |
| | Emma | 2017-10-04 | Lärare & IT-administratör | Anteckningar (ville ej spelas in) | Ca 75 minuter |
| | Bo | 2017-10-09 | Lärare | Inspelning | 01:20:46 |
| | Åke | 2017-10-09 | Lärare | Inspelning men de första 45 minuterna blev ej upptagna på grund av tekniska problem | 45+29:39 |
| | Ingvar | 2017-10-11 | Lärare | Inspelning | 01:53:45 |
| | Stefan | 2017-10-12 | Lärare | Inspelning | 57:36 |
| | Anton | 2017-10-12 | Lärare | Inspelning | 01:20:35 |
| | Sven | 2017-10-16 | Lärare | Inspelning | 01:36:51 |
| | Gustav | 2017-10-17 | Lärare | Inspelning | 01:44:27 |
| | Roger | 2017-10-30 | Lärare | Anteckningar | Ca 30 minuter |
| 3 | Elisabeth | 2018-11-26 | Lärare | Inspelning | 01:35:30 |
| | Ingrid | 2018-11-28 | Lärare | Inspelning | 01:38:31 |
| | Kristina | 2018-12-07 | Lärare | Inspelning | 01:39:13 |
| | Karin | 2019-01-18 | Lärare | Inspelning | 01:06:14 |
| | Gunnar | 2019-01-18 | Lärare | Inspelning | 00:43:31 + video |
| | Olof | 2019-02-13 | Lärare | Inspelning | 01:06:04 |
| | Hans | 2019-02-18 | Lärare | Inspelning | 01:11:15 |
| | Sofia | 2019-02-19 | Lärare | Inspelning | 01:10:41 |
| | Erik | 2019-02-21 | Lärare | Inspelning | 52:48 |
| | Maria | 2019-02-25 | Lärare | Inspelning | 01:05:05 |

En av personerna som jag hade kontaktat avböjde deltagande för att hen vill fortsätta vara en anonym röst i sociala medier. Jag har garanterat att intervjumaterialet behandlas konfidentiellt, alltså att namn inte nämns, så intervjupersonerna och de skolor de arbetar på har avidentifierats i texten och namnen är fiktiva. Rent praktisk-tekniskt har intervjuerna genomförts på olika platser i Sverige i olika faser av forskningsprocessen. Intervjuerna i omgång 2 och 3 har spelats in och transkriberats i sin helhet, med undantag för två intervjuer. I det ena fallet ville inte intervjupersonen att samtalet skulle spelas in (Emma) och i det andra fallet uppstod intervjutillfället spontant så jag hade inte intervjuutrustning tillgänglig (Roger).

En sista reflektion kring intervjupersonerna handlar om antalet personer. Det är lätt att av legitimitetsskäl och utifrån positivistiska normer utgå från att det är bäst att göra så många intervjuer som möjligt (Zavattaro, 2020). Att ha gjort många intervjuer ses ofta som något bra eftersom materialet blir större. Men att göra många intervjuer är också uttröttande och det kan vara svårt för intervjuaren att vara engagerad och koncentrerad (Zavattaro, 2020). Konsekvensen riskerar att bli låg kvalitet på materialet eftersom intervjuaren inte på samma sätt följer upp frågor eller uppmärksammar viktiga uttalanden. Därför kan det vara bättre med färre intervjuer eftersom kvaliteten blir högre när intervjuaren kan tillägna sig intervjun på ett djupare och mer autentiskt sätt, till följd av bättre koncentration och närvaro. Dessa aspekter är särskilt viktiga vid öppna intervjuer eftersom det är svårt att i förväg planera intervjuns gång och teman (Zavattaro, 2020). En vanlig vägledande princip är att man har gjort tillräckligt många intervjuer när man uppnått mättnad (Guest med flera, 2006), det vill säga att det inte framkommer särskilt mycket nytt kring fenomenet som studeras. Detta argument baseras på att målsättningen är just att ge en heltäckande bild av ett fenomen. Som jag nämnt är detta inte syftet med den här avhandlingen utan det är att utveckla förståelse och begrepp. Detta medför att mättnad ska betraktas som mättnad i förhållande till möjligheten att analysera och resonera på intressanta sätt. Sådan mättnad bedömer jag har uppnåtts med den här avhandlingen, men det är upp till läsaren att avgöra.

## Samtalen och transkriberingen

Under intervjuernas gång har jag försökt skapa ett så jämlikt samtal som möjligt där båda parter deltar på liknande villkor även om jag leder samtalet genom att ställa frågor, selektivt summera och upprepa delar i respondentens utsagor som jag bedömt som relevanta, samt dela med mig av mina egna reflektioner under samtalet. Hur studiens olika delar täcks måste hanteras i

de enskilda intervjusituationerna. Samtalen har utgått från lärarens associationer kring digitalisering. Frågan om vad digitalisering är har varit implicit i studien och lärare har börjat prata om olika typer av digitaliseringar när begreppet förts på tal. Detta avspeglar hur digitalisering använts som sensiterande begrepp (Blumer, 1954; Alvehus, 2018) och det är på det sättet som lärarna har definierat vad digitalisering är för dem. Blumer (1954) förklarar hur sensiterande begrepp skiljer sig från väldefinierade, specifika begrepp:

> A definitive concept refers precisely to what is common to a class of objects, by the aid of a clear definition in terms of attributes or fixed bench marks.[…] A sensitizing concept lacks such specification of attributes or bench marks and consequently it does not enable the user to move directly to the instance and its relevant content. Instead, it gives the user a general sense of reference and guidance in approaching empirical instances. Whereas definitive concepts provide prescriptions of what to see, sensitizing concepts merely suggest directions along which to look. (Blumer, 1954:7)

Sensiterande begrepp förknippas alltså med en öppenhet inför det empiriska studieobjektet och används ofta som utgångspunkt i kvalitativ forskning (Charmaz, 2003:259) där det huvudsakliga syftet är att utveckla ”deep understanding of social phenomena” (Bowen, 2006:20). Vissa forskare använder begrepp härledda ur tidigare forskning som sensiterande begrepp. Till exempel har coping använts på det sättet, enligt Tummers med flera (2015). Digitalisering är förvisso ett ospecifikt begrepp i förvaltningsforskning, men jag har i den här studien främst använt digitalisering som sensiterande begrepp i empirisk mening, i samband med intervjuerna. Intervjupersonernas definitioner av digitalisering har därefter styrt mitt intresse för vad jag ska fråga mer om och vilka delar av digitalisering som är värda att undersöka närmare som sociala fenomen. Alla intervjuer kan inte täcka alla de teman som varit intressanta för studien utan intervjuerna täcker tillsammans alla delar. Under intervjuernas gång diskuterades hur digitalisering uppfattas på olika nivåer (nationellt och lokalt), digitaliseringens eventuella inverkan på lärares arbete samt lärares möjligheter att självständigt utöva sitt arbete i ljuset av ambitioner om ökad digitalisering.

Eftersom jag inte är lärare eller arbetar inom skolan så betraktade jag mig som en så kallad “outsider” i förhållande till lärare och skola. En fördel med att vara en outsider är att intervjupersonerna får sätta ord på sin praktik på ett sätt som kanske inte skulle krävas om de hade blivit intervjuade av någon som är hemmastadd inom skolfältet. För “insiders” riskerar information att

inte bli uttalad eller konkretiserad eftersom intervjuare och respondent delar samma förståelse och antaganden gällande vissa delar (Pacheco-Vega och Parizeau, 2018). Till en början utgick jag från att det inte förelåg någon större ojämlikhet mellan mig som doktorand och lärare på grundskola och gymnasium. Efter den första omgången intervjuer, när jag analyserat materialet, insåg jag att det inte nödvändigtvis behöver förhålla sig på det viset. En lärare sa vid ett tillfälle ”jag måste fatta mig kort jag sitter ju ändå med en expert här, vill inte verka puckad” (Anton). Vid det tillfället blev jag nog överraskad och tog det som beröm och skämt, men när jag i efterhand funderade vidare på uttalandet, förstod jag att läraren tycks ha betraktat mig som kunskapsägare medan jag snarare betraktade mig själv som nyfiken forskare och läraren som kunskapsägaren. Därefter har jag försökt bemöta liknande situationer med att påpeka att respondenterna är experterna på det jag är intresserad av, vardagligt arbete i skolan, och jag har försökt uppmuntra respondenterna att berätta om sin vardag även om de tyckt att de inte har något särskilt att berätta (jfr Pacheco-Vega och Parizeau, 2018; Zavattaro, 2020).

De flesta samtal spelades in (åtta intervjuer dokumenterades genom anteckningar) och transkriberades. Inspelningarna transkriberades av mig i sin helhet. Vid några tillfällen testade jag datorprogram för automatisk transkribering men felmarginalen var stor, så arbetet med att redigera dessa automatiska utskrifter var minst lika omfattande som att skriva ut hela intervjuer manuellt i ordbehandlingsprogram. Transkriberingen är också en del i tolkningsprocessen (Hallin, 2020). Inom hermeneutiken beskrivs forskarens rörelse mellan att arbeta nära respektive långt från studieobjekten som viktig (Ricoeur, 1981). Det är viktigt att komma nära praktiken men också att ta distans för att kunna förhålla sig kritiskt till det empiriska materialet. Sådan distansering kan åstadkommas på flera sätt, till exempel genom teoretisk fördjupning, eller genom att tid förflutit sedan materialet lästes. Transkribering är ett led i att åstadkomma både närhet och distansering. Jag som forskare hade redan distans genom mitt utifrån-perspektiv, alltså mitt yrkesfält är den akademiska sfären och jag är inte utbildad lärare eller har arbetat som lärare. För att komma närmare mitt material transkriberade jag intervjuerna själv. Att lyssna på intervjusamtalen och skriva ut dem är att närma sig materialet, och producera text som möjliggör distansering i nästa led. Distanseringen sker när tal behandlas som text i fortsatt tolkning (Ricoeur, 1981). Intervjuutskrifterna samt intervjuanteckningarna utgjorde tillsammans studiens huvudsakliga material och tolkades därefter i textform.

## Tolkningens tredje steg: identifiera teman och konstruera berättelser

Att analysera studiens intervjumaterial och sammanställa empiriska berättelser har varit den mest omfattande arbets- och tolkningsprocessen. Utifrån de hermeneutiska utgångspunkterna är målsättningen här att beskriva mer konkret hur jag har gått till väga när jag gjort detta. Tolkningen pågår som jag nämnt genom hela forskningsprocessen (Farooq, 2018). Dokument och andra kompletterande källor har använts som referensmaterial i konstruktionen av berättelser men inte analyserats lika djupt som studiens primära material (intervjuutskrifterna). Intervjuutskrifter är en särskild typ av text, endast ämnad för forskarens tolkning och användning. Det första ledet i att tolka dessa texter är en ytlig genomläsning för att få någon slags övergripande bild av materialet. Detta har jag gjort för varje intervjuutskrift. Därefter har jag gjort vad Ricoeur (1981) kallar strukturanalys, att identifiera teman (Farooq, 2018; Hallin, 2020). Dessa teman har identifierats induktivt, det vill säga inte explicit utifrån en teoretisk referensram utan genom att ställa frågor till materialet: Vad handlar det här om?. Teman är därför inte nödvändigtvis explicit uttryckta i utsagorna från de personer jag har intervjuat. Uttryck i intervjumaterialet har kategoriserats under ett mer abstrakt tema som jag utvecklat genom en kontextuell tolkning, alltså genom att relatera uttrycken till intervjuutskriften i sin helhet, men också till intervjusituationen och min förförståelse (se Ryan och Bernard, 2003; Grodal med flera, 2020; Klein och Myers, 1999).

> Themes are abstract (and often fuzzy) constructs that link not only expressions found in texts but also expressions found in images, sounds, and objects. You know you have found a theme when you can answer the question, What is this expression an example of? (Ryan och Bernard, 2003:87).

För att identifiera teman har jag letat efter återkommande formuleringar (repetitioner), lokala begrepp (till exempel utvidgade kollegium), metaforer (till exempel digitala infödingar), tomrum (vad som saknas) samt jämfört intervjuutskrifter med varandra för att hitta likheter och skillnader (Ryan och Bernard, 2003). Än mer konkreta tekniker för att göra detta är till exempel att klippa och sortera. Ryan och Bernard (2003:102) delar också in dessa identifieringstekniker i lätta respektive svåra, där repetitioner, övergångar, likheter och skillnader samt klippa och sortera är tekniker som är lätta. Lätta tekniker är, just genom att de är enkla, ett exempel på ytlig förståelse, som

passar bra i Ricoeurs definition av ytlig läsning. Svårare tekniker genererar en djupare förståelse men är mer tidskrävande. Dessa är att identifiera lokala begrepp, metaforer, vad som saknas och liknande djupare tolkningstekniker, motsvarande strukturanalys (Ricoeurs andra steg).

Genom att använda mig av teknikerna har jag identifierat teman i intervjumaterialet. Detta var en växelvis process i många led som bland annat bestod i att addera nya och ifrågasätta tidigare teman. Grodal med flera (2020) beskriver kategoriseringsprocessen som varken linjär eller rationell utan snarare repetitiv – den tar omvägar och får bakslag. Dessutom menar de att processen är personberoende och hela tiden pågående (kategorier skapas och glöms) (Grodal med flera, 2020). Dessa beskrivningar avspeglar mitt arbete väl. Till en början hade jag identifierat väldigt många teman, vilket inte är ovanligt tidigt i tolkningsprocessen, men kanske var det särskilt många i denna tolkningsprocess som en följd av att jag möjliggjorde många olika tolkningar av digitalisering. Det öppna tillvägagångssättet (att lärarna fick definiera vad digitalisering är) kombinerat med att lärarna arbetade på olika skolor, i olika kommuner och både på grundskolan och gymnasieskolan, bäddade för ett rikt material vilket i sig leder till många olika teman och en omfattande bearbetningsprocess. Grodal med flera (2020) beskriver det som att forskaren i tolkningsprocessen gör olika ”analytical moves”. När det gäller identifiering och bearbetning av teman har jag inspirerats av deras arbete och använt mig av följande ”moves”:

- Välja bort teman som inte är intressanta för avhandlingens syfte och forskningsbidrag – i praktiken sluta intressera sig för teman som inte är relevanta längre (Hallin, 2020)

- Slå ihop teman som handlar om samma sak eller om flera teman tillsammans kan fångas av ett mer abstrakt begrepp (som vid tidigare tolkning framstod som olika) – ytterligare ett sätt att utveckla analysen till färre och mer kärnfulla poänger

- Dela upp teman som tidigare verkade vara sammanhållna – ett sätt att nyansera grova kategorier

- Addera eller kontrastera teman i förhållande till varandra – ett sätt att identifiera kopplingar mellan teman

Samtidigt som jag arbetade med att identifiera teman arbetade jag också med att sammanställa empiriska berättelser. Hur den processen gick till beskriver jag nedan.

## Konstruktion av empiriska berättelser

Att rekonstruera berättelser (narrativ) är att placera händelser i en berättelse i syfte att begripliggöra dessa händelser. Händelser placeras i förhållande till varandra och relationen mellan dem utvecklas (Czarniawska, 2004; Patterson och Monroe, 2005; Somers och Gibson, 1994; Kostera, 2006). Kapitel 8 är en rekonstruerad berättelse om digitalisering av skolan på politisk och organisatorisk nivå. Berättelsen börjar lokalt med rektorers organisationsledning och fortsätter via kommunnivån till den övergripande nationella nivån. Berättelsen kan beskrivas som kollektiv eftersom det är en berättelse som delas av de intervjuade lärarna (Corvellec, 2012) och tematisk i den meningen att jag är intresserad av innehållet (Riessman, 2008), medan kapitlet samtidigt är organiserat efter både teman och aktörer. Kapitel 5, 6 och 7 handlar mer om digitaliseringars konsekvenser för lärares praktiska arbete och lärarnas möjligheter till hantering och motstånd. Dessa kapitel är rekonstruerade som tematiska narrativ om tre kategorier av digitaliseringar som framträtt i materialet. Kapitlen 5–8 definierar tillsammans vad digitalisering av lärares arbete är.

I arbetet med att framställa berättelserna sammanfogades induktivt identifierade teman till narrativ (vilket motsvarar Ricoeurs tredje steg i tolkningsprocessen – djuptolkningen). Ett led i att nå djup förståelse är enligt Ricoeur (1981) att själv använda metaforer. I de empiriska berättelserna har jag både använt metaforer som jag identifierat i intervjumaterialet (Ryan och Bernard, 2003) och skapat egna. Skrivandet är en process av att omkalibrera sina tolkningar och experimentera med olika strukturer för berättandet, så även detta led har varit en process som varit varken linjär eller rationell. Snarare har skrivandet karaktäriserats av ett prövande och sökande efter berättelser som avspeglar materialet och mina tolkningar (se Hallin, 2020). I hermeneutiken är det också viktigt att använda citat, eftersom detta kommunicerar hur författaren har tolkat materialet (Farooq, 2018). Skrivandet handlar alltså inte minst om att vara transparent med tolkningar och en hel del citat används i de empiriska berättelserna både av detta skäl och för att göra berättelserna levande.

Som jag tidigare nämnt ser en del forskare (till exempel Robinson och Kerr, 2015) den teoretiska analysen som en del av tolkningsprocessen. Detta medför att empiriska berättelser och teoretiskt grundad analys sammanvävs. I de kapitel som följer har jag valt att hålla de empiriska berättelserna fria från

teoretisk analys. Jag skiljer således mellan tolkning som skapande och bearbetning av studiens material och teoretisk analys som är att explicit lägga en teoretisk referensram på det empiriska materialet. En anledning till det är att jag vill ge läsaren chansen att bedöma rimligheten i mitt arbete i flera led, dels hur jag tolkat materialet och de berättelser som jag satt samman utifrån dessa tolkningar, dels hur jag analyserat de empiriska berättelserna med hjälp av teorin i nästa steg. Förhoppningsvis leder mina beskrivningar i detta kapitel, samt läsningen av de empiriska berättelserna i kapitel 5–8, till att du som läsare kan bedöma hur jag lyckats med tolkningarna. För detta är ingen neutral process, den är subjektiv, och i slutändan utvärderas denna av publiken och forskarsamhället (Ryan och Bernard, 2003; Eco, 1992). För att göra detta möjligt har jag försökt vara så transparent som möjligt i hur jag har gått till väga för att genomföra studien.

# BLOCK II – Empiriska berättelser

Sammanfattningsvis redogjorde block I för avhandlingens fokus, forskningsproblem, teori och strategi för att generera och behandla material. Digitaliseringar ses som lösningar på många problem inom den offentliga förvaltningen, kanske särskilt inom skolområdet. Samtidigt saknas kunskap om hur närbyråkrater, framför allt i relationella yrken såsom lärare, påverkas av digitalisering. Inom både den närbyråkratiska forskningstraditionen och förvaltningsforskningen är digitaliseringsbegreppet underutvecklat. Därför är avhandlingens syfte att utveckla förståelsen av vad digitaliseringar innebär. Närbyråkratisk teori och accelerationsteori bidrar tillsammans till att analysera avhandlingens empiriska material på ett sätt som gör att syftet uppnås. Det empiriska materialet har genererats genom en kvalitativ samhällsvetenskaplig studie, och består primärt av intervjuer.

Avhandlingens empiriska block utgörs av fyra kapitel som motsvarar fyra typer av digitalisering av lärares arbete. De fyra kapitlen är analytiskt åtskilda i min framställning men i praktiken är de sammanvävda, vilket jag hoppas framgår i beskrivningarna som följer. Kapitel 5 handlar om lärares användning av sociala medier och illustrerar bland annat spänningar mellan kollegiala sammanhang inom dessa forum och det lokala kollegiet på skolan där lärarna arbetar. Kapitel 6 är uppbyggt kring lärares användning av lärplattformar och analysen handlar om arbetstid, inbyggda mallar i lärplattformarna samt olika typer av motstånd och dess grunder. Kapitel 7 beskriver hur digitaliseringar av själva undervisningen, alltså det som sker i klassrummen (även virtuella sådana), genom inverkan på elevers studier också påverkar lärarnas arbete i praktiken. Kapitel 8 skiljer sig från de andra kapitlen och är en analys av lärares uppfattningar om digitalisering som organisationsledningsteknik och politik på olika nivåer och avseende olika aktörer inom politiken och organiseringen av skolan.

Kapitlen är ordnade i en slags upptrappning, från lärares arbete till nationell politik för skolans digitalisering. Denna ordning är tänkt att följa idén om ett ”bottom-up”-perspektiv, som är centralt inom närbyråkratisk teori. Tanken är att läsaren först kommer in i lärarens arbetssituation i kapitel 5, 6 och 7 innan hen tittar ”uppåt” i den offentliga förvaltningens hierarki i kapitel 8. Denna ordning står i motsats till att utgå från den nationella politiken eller samhällsdebatten och undra varför lärarna gör som de gör. Det närbyråkratiska perspektivet vänder på steken och utgår från lärarna som utkikspunkt.

Efter detta andra block följer avhandlingens tredje och sista block där de viktigaste punkterna i de empiriska beskrivningarna analyseras utifrån de teorier som presenteras och det aktuella kunskapsläget avseende digitalisering och offentlig förvaltning.

# 5. "Det kallas utvidgat kollegium, jag följer 4 000 som pratar skola nästan jämt" – om lärares användning av sociala medier

Sociala medier är en relativt ny men samtidigt utbredd företeelse, och dess ökade användning är en övergripande samhällsutveckling. Bloggar, Facebook och Twitter är vanliga sociala medier som används av många, så även lärare. Att använda sociala medier är delvis en fritidsaktivitet för lärare men sociala medier används även i arbetet och arbetsrelaterat på olika sätt. Det som har störst betydelse för de lärare jag har pratat med är kommunikationen med andra skolverksamma på sociala medier, i det så kallade utvidgade kollegiet. Jag beskriver nedan hur det utvidgade kollegiet fungerar och hur det förhåller sig till det lokala kollegiet på lärarnas arbetsplatser. Det finns viss spänning däremellan även om det också kan vara ett fruktbart förhållande ur båda kollegiernas perspektiv. Andra användningsområden är till exempel när sociala medier används för kommunikation med elever i klassers Facebook-grupper. Här är kopplingen mellan arbete och sociala medier uppenbar och direkt. Men lärare använder sociala medier även för annan arbetsrelaterad kommunikation. Kommunikation utåt för kontakt med makthavare och opinionsbildning, marknadsföring av skolan och att elever följer lärare på sociala medier är andra typer av arbetsrelaterad kommunikation som jag tar upp i det här kapitlet.

## De utvidgade kollegierna: kunskapsbyggande och stressande kommunikation

Det är förstås inte bara lärare som kan delta i det utvidgade kollegiet eftersom det är öppet. Vem som helst kan läsa bloggar, följa twittrare eller gå med i grupper på Facebook, även om vissa Facebook-grupper kräver att varje enskild användare blir insläppt och man kan bli blockerad eller utslängd från Twitter. För att ta ett exempel har Maria, som är högstadielärare, ett utvidgat kollegium av andra lärare, skolverksamma och skoldebattörer som hon följer eller interagerar med på sociala medier, och de är cirka "4 000 som pratar skola nästan jämt" (Maria).

Det utvidgade kollegiet kan alltså vara betydligt större än det lokala kollegiet på den egna skolan och det pågår ständiga diskussioner kring olika skolfrågor. Tidigt i skol-Twitters uppbyggnad var det utvidgade kollegiet

enligt Maria mycket mindre, och särskilt uppskattat av lärare som sökte kollegor med samma intressen, framför allt inom digitalisering av undervisning:

> På Twitter när jag började med det 2009, då var det kanske 200 på skol-Twitter och väldig **nybyggaranda. Oproblematiserande, men också påeldande,** till exempel: "använde du QR-kod va häftigt". I början var Twitter och sociala medier ett **personalrum** där andra som jobbade som jag fanns och där vi utbytte idéer och inspiration. Det var kanske nödvändigt för **det var inte jätteroligt att då, kring 2008, 2009, 2010, vara väldigt "digital" på min skola. Jag var ganska ifrågasatt. Inte så ofta rent ut, men på omvägar sådär: "dom surfar ju bara på hennes lektioner". Då var det ganska skönt med den där nybyggarandan** (Maria)

Skol-Twitter var vid denna tidpunkt mycket mindre än i dag, enligt Maria, men samtidigt större än många lokala kollegier på skolor. Storleken på det utvidgade kollegiet kan lärare själv justera, lärarna bestämmer ju själva hur många på skol-Twitter som ska ingå i deras utvidgade kollegium. Maria använder också metaforen personalrum, vilket illustrerar hur lika funktioner det utvidgade kollegiet och ett klassiskt lokalt kollegium kan fylla. Vidare beskriver Maria att det utvidgade kollegiet utgjorde en kontrast till det lokala kollegiet där hennes undervisning betraktades skeptiskt eftersom hon var intresserad av, och i stor utsträckning arbetade med, digitala verktyg i sin undervisning. Maria berättar, i samband med skepsisen, också hur det utvidgade kollegiets entusiasm, nybyggarandan, var nödvändig för henne som kände sig ganska ensam på sin skola. Samtidigt beskriver hon också en viss naivitet, i negativ mening, som tycks varit invävd denna entusiasm.

En annan särskild egenskap hos det utvidgade kollegiet är att man som lärare själv väljer sina interaktionspartner vilket Elisabeth, som är grundskollärare, tycker om;

> Det fantastiska med sociala medier att jag kan bestämma själv vilket nätverk jag har och vilka jag lär av i olika sammanhang (Elisabeth)

Således är varje enskild persons, och lärares, utvidgade kollegium unikt – det konstrueras efter egna preferenser och Elisabeth har aktivt valt vilka nätverk hon är delaktig i och vilka hon lär av på sociala medier. Men alla väljer inte lika aktivt, i alla fall inte till en början. Dels kan man få ett utvidgat kollegium utan att man aktivt har sökt och bestämt det, dels kan det bli lite slumpmässigt vilka som deltar i det. Erik, som är gymnasielärare, tycks ha successivt

dragits in i och prövat sig fram till sitt utvidgade kollegium, som ”har kommit att betyda ganska mycket” för honom i dag:

> **Det började med att jag ville följa fotbollsspelare i mitt favoritlag**, sen hade jag inte en tanke på att någonsin skriva själv. Men allt eftersom, jag minns inte riktigt hur det blev så, att jag fick syn på skol-Twitter första gången, men **på något sätt så fick jag syn på att det finns skolfolk på Twitter och blev då nyfiken på det. Började väl svara på nåt nån skrivit och så kommer man in i det allt eftersom** (Erik)

Fritidsanvändning av sociala medier, till exempel som för Erik att följa fotbollsspelare, kan alltså vara en väg in till det som läraren kallar skol-Twitter, vilket alltså avser de som diskuterar skola på just den plattformen. Erik hade från början inte tänkt skriva särskilt mycket men blev intresserad av ”skolfolket”, började svara på något som någon annan hade skrivit, och kom in i sitt utvidgade kollegium allteftersom.

Oavsett om lärares aktiviteter i deras utvidgade kollegier sker avsiktligt, oavsiktligt, eller någonstans däremellan så är deras utvidgade kollegier större än de lokala kollegierna på arbetsplatsen och unika för varje person. Åtminstone var de det vid de tillfällen då Maria, Elisabeth och Erik berättade om dem, för utvidgade kollegier kan utifrån sina definierande karaktäristika – den varierande storleken och unika utformningen – inte ha någon fast struktur. De utvidgade kollegierna är ständigt föränderliga. Trots föränderligheten beskriver jag nedan tre dimensioner av de utvidgade kollegierna som tycks vara relativt stabila och har framträtt som centrala i mitt intervjumaterial: dela-kultur, kunskapsbyggande samt hantering och triggande av känslor.

## Dela-kultur

Flera huvudmän, skolor och andra aktörer på skolområdet uppmuntrar till vad som har kommit att kallas dela-kultur,[23] vilken främst har inneburit att lärare delat material med varandra genom sociala medier eller andra datorprogram. Gymnasieläraren Kristina jämför målande dela-kulturen med dess analoga motsvarighet: ”Dela-kultur är som att öppna min pärm med material” (Kristina) och förespråkar en dela-kultur där material, undervisningstekniker och annat sprids öppet mellan lärare. Att det beskrivs som en kultur hänger samman med att det främst handlar om en öppen inställning

[23] Dela-kultur diskuteras även inom vetenskapliga sammanhang, se till exempel Light och Miskelly (2015), Zakaria med flera (2004), Katrini (2018) och McDermott och O’dell (2001).

till att dela med sig av material till kollegor. Men i stället för att öppna pärmen innebär dela-kultur att lärare ska dela med sig av sitt arbete genom olika typer av sociala medier eller andra plattformar. Syftet har beskrivits som att sprida goda exempel samt att lärare ska utvecklas tillsammans och ge material till varandra och det är på liknande sätt som dela-kulturen fungerar för Kristina:

> Twitter fungerar som en stor kunskapsbank där jag kan gå in och ställa frågor, jag kan hämta information eller få material av en kollega jag egentligen inte känner (Kristina)

Andra lärare problematiserar att få material av någon man inte känner till. Delandet upplevs inte enbart som fruktbart, till exempel ifrågasätter grundskolläraren Olof kvalitetskontrollen av det material som delas:

> Det här med att "dela material", nånstans blev jag kritisk mot typ lektion.se och sådana sidor, där man lägger upp arbetsmaterial sådär. Det finns ingen kvalitetskontroll eller någon slags kvalitetsgranskning (Olof)

Om läraren inte känner till personen bakom ett användarkonto på sociala medier är det för det första inte säkert att personen bakom kontot är en lärare, vilket skulle kunna vara en kvalitetskontroll, men vem som helst kan dela material på sociala medier. För det andra känner man ofta inte till i vilket syfte materialet delas. Så parallellt med vinsterna av dela-kulturen finns det kritik och problematisering av delandet av material när det gäller kvalitetskontroll. Funktioner för att dela material är även inbyggda i vissa lärplattformar som flera lärare använder och där kan enorma mängder information delas, vilket grundskolläraren Ingrid beskriver samtidigt som hon visar på sin dator:

> om jag klickar här ska vi få upp 1 000 planeringar, och här skulle vi hitta liksom 300 000 eller 500 000 planeringar, jag vet inte…Det här är sån här dela-kultur, men det sitter liksom ingen gubbe och kvalitetssäkrar dom här planerna (Ingrid)

Ingrid oroas av bristande kvalitetskontroll på det material som delas. Själva mängden material att tillgå kan intuitivt ses som positivt för lärare. En större mängd material att välja mellan skulle kunna innebära att lärare hittar material som passar bättre till deras undervisningssituation. Dessutom kan användandet av andras material också effektivisera lärares arbete genom att

de slipper ägna arbetstid åt att skapa nytt. Men samtidigt följer en betydande ansträngning med att välja material vilket Elisabeth ger uttryck för:

> Ibland känns det som att **det bara är massa dokument** som **delas fram och tillbaka** och det är inte alltid man får veta någon tanke bakom. Eller ha nåt samtal kring "hur blev det här" och "hur gick det här?" **Man får bara nåns planering eller nåns material och det kanske är bra men det krävs ju att jag som lärare kan göra det till mitt**. Jag kan ju inte bara ta det och använda det och tro att jag ska få bra effekt i min undervisning, och den biten kan ibland saknas tycker jag, just när det gäller det där delandet (Elisabeth)

Att orientera sig och hitta rätt i denna mängd material tar i sig arbetstid och energi i anspråk. Den mängd material som Ingrid visar är oöverblickbar, det tar aldrig slut med nytt material att kunna använda i sin undervisning. Detta kan medföra en upplevelse av kontrollförlust för lärare över vilket material de kan välja. För stora valmöjligheter kan ge intrycket att allt möjligt material ska tas med i deras undervisning för att den ska vara bra. Mängden möjligheter som ett materialförråd utan slut erbjuder utgör ett slags löfte för lärare att de är bättre ju mer av detta de använder, och en rädsla för att inte använda sig av alla möjligheter. Eftersom det inte finns någon uppenbar kvalitetskontroll behöver lärare förutom ansträngningen och problemen med att välja material dessutom själva kontrollera kvaliteten på materialet, till exempel att faktapåståenden stämmer och så vidare, vilket i sig kräver arbete, som tar tid. Alla lärare som får material i dela-kulturen måste "göra det till sitt" (Elisabeth).

Elisabeth är samtidigt generellt positivt inställd till dela-kulturen på sociala medier och fortsätter själv att dela trots att hon upplever vissa problematiska aspekter. I stället försöker hon lösa de problem hon ser genom att koppla en informerad och reflekterande diskussion till sitt delande;

> Själv försöker jag använda sociala medier för att reflektera kring mitt delande. **Jag delar inte bara "jättebra" utan jag försöker också ibland lite mer problematisera: "**vad gick bra", "vad gick mindre bra?" (Elisabeth)

Att då dela sitt material, om det krävs problematisering, reflektion och egen utvärdering av materialet för att delandet ska bli meningsfullt, blir en arbetstidskrävande process. Det är inte bara att öppna sin pärm just därför att vissa aspekter av digital dela-kultur, såsom mängden material samt anonymiteten och bristande kvalitetskontroll, kräver ansträngning och intellektuellt reflek-

terande arbete av lärarna, något som tar arbetstid i anspråk. Idén att dela-kultur på ett enkelt sätt kan effektivisera lärares arbete därför att de slipper skapa nytt material framstår därför som alltför enkel för att fungera i praktiken. Effektivisering kan inträffa genom dela-kultur eftersom en väl genomarbetad delning kan användas av många lärare. I en sådan situation kan den ansträngning och tid som en lärare investerat komma att användas av många lärare och generera tidsvinster för dem, även om de måste anpassa materialet till sin undervisning. I sådana fall fungerar en delning på samma sätt som ett läromedel.

Begreppet dela-kultur innefattar olika typer reflektion och diskussion enligt både Kristina och Olof:

> Från början så var det mycket "dela material" så där. Nu är det mer att dela tankar både kring undervisning och annat (Olof)

Därför har dela-kultur blivit synonymt med det utvidgade kollegiet för dem: från att dela material har innebörden förskjutits till att innebära även delande av tankar och reflektion samt diskussion. Att dela tankar och diskutera, något som definierats som dela-kultur av dessa lärare, ligger väldigt nära rena kollegiala diskussioner och tycks göra att dela-kultur blir fruktbar för dem.

De utvidgade kollegierna är mer än dela-kultur eftersom de också svarar upp mot andra behov som lärare har genom kollegiala funktioner såsom mer allmänna skoldiskussioner, kritik av varandras idéer och praktiker och lärande om skolan och dess styrning, vilket jag har kommit att kalla för en kunskapsbyggande dimension.

## Kunskapsbyggande

Det utvidgade kollegiet är framförallt är en källa till kunskap både när det gäller praktiska vardagsproblem, informationsinhämtning, egen reflektion och kollektivt kunskapsbyggande genom diskussion. Lärares utvidgade kollegier kan för det första få en central roll i vardaglig praktisk problemlösning, som inte bara gäller skolspecifika frågor utan kan ha mer generell karaktär, till exempel datoranvändning som i citatet från Maria nedan:

> Det är faktiskt jättepraktiskt på såna här problem: "Jag lyckas inte få det här i Excel att funka" eller "Vilket program skulle du använda gratis film editor för PC". Jag har ju svar inom 2–3 minuter (Maria)

Trots att det inte egentligen är en skolspecifik fråga är det ändå till det utvidgade kollegiet läraren vänder sig för att få svar, och att det går så snabbt verkar ha stor betydelse för lärarens val att fråga denna grupp. Snabbheten kan dels hänga ihop med storleken på det utvidgade kollegiet, att det är så många att någon alltid är inne i ”personalrummet”. Dessutom är det snabbt därför att det är rumsoberoende. Maria har personalrummet i sin telefon och därför tar det bara 2–3 minuter att få svar. För det andra används utvidgade kollegier också för kunskapsbyggande som ren informationsinhämtning som Erik beskriver:

> Man lär sig också. Jag har lärt mig jättemycket, och om sådant som jag inte visste innan både i mitt ämne, men också över huvud taget om skolans styrning (Erik)

Erik får information, både ämnesspecifik och om skolfrågor i stort. Det tredje användningsområdet är kollektivt kunskapsbyggande genom informerad professionell diskussion och reflektion kring olika frågor som gymnasieläraren Hans och grundskolläraren Elisabeth berättar om nedan:

> För mig blir det en plats där jag kan möta andra lärare som delar min världsbild och tänka fritt, där jag kan provtänka, formulera mig, ha små utläggningar kring teman eller saker jag har tänkt på, på ett prestigelöst sätt. Där har jag en identitet som lärare eller skolanalytiker eller vad jag ska säga (Hans)

> Andra läste och kom med sina kloka frågor: “Aha har du tänkt på hur det hade blivit om du hade gjort så här?” - Åh! Det finns andra där ute någonstans som också sitter och funderar på samma saker (Elisabeth)

Båda citaten poängterar att det är en viss grad av gemensamma antaganden med kollegorna på det utvidgade kollegiet som är nyckeln för att de ska kunna ha en givande diskussion. En nyckel är att lärarna hittar andra som funderar på samma frågor (Elisabeth) och en annan är att man delar samma världsbild (Hans). Hans poängterar också att detta leder till att han kan ”provtänka fritt” vilket illustrerar att det finns utrymme för prestigelöst meningsutbyte i hans utvidgade kollegium. Men det utvidgade kollegiet kan också fungera kunskapsbyggande på detta tredje sätt genom egen reflektion utan den professionella diskussionen. Maria berättar om hur det varit givande för henne utan särskilt mycket interaktion med andra: ”Det gav liksom reflektion när jag tvingades skriva vad jag gjort och hur det gick” (Maria). Bara att ha ett forum för att skriva ner sina reflektioner fritt var

givande för den här läraren: forumet är en blogg, inte primärt interaktion med andra kollegor. På så sätt kan sociala medier fungera kunskapsbyggande på ett internt sätt.

En invändning mot att utvidgade kollegiet kan fungera kunskapsbyggande är att interaktion på sociala medier kan ske i så kallade "bubblor" där kunskap som ifrågasätter den egna världsbilden sorteras bort och interaktionen blir intellektuellt isolerad. På det viset kan utvidgade kollegier utgöra sådana bubblor, om lärare som själva konstruerar sina utvidgade kollegier blir alltför isolerade. Erik påpekar dock att det lokala kollegiet också är en sorts bubbla. Han jobbar på en skola med goda förutsättningar enligt honom själv, höga intagningspoäng, stolthet bland lärarna och ett stort antal sökande på varje plats.

> **Det är intressant att det är en bubbla på båda ställena.** Om eleverna är bra så betyder det att lärarna är bra, man liksom lägger ihop det på det sättet. Men alltså jag då som kommer från en skola där eleverna inte var duktiga och lärarna fick skäll i media, när jag började här så blev jag bra över en sommar, haha. **Så man är ju i en bubbla var man än är**. Det har väl kanske sociala medier hjälpt mig med, att få en större helhet, man lyfter blicken lite ändå. (Erik)

Erik menar att alla interagerar i bubblor, men om man interagerar i sitt utvidgade kollegium kan man se andras bubblor och delta i flera bubblor, en exponering som Erik menar har fungerat kunskapsbyggande för honom snarare än isolerande.

Tre olika kunskapsbyggande funktioner har här identifierats i dynamiken inom lärares utvidgade kollegier: praktisk problemlösning, informationsinhämtning samt professionell diskussion och reflektion. Dessa funktioner är betydelsefulla resurser för lärarna i deras yrkesutövning, bland annat eftersom kunskap per definition är centralt i lärares arbete. Funktionerna är resurser både för undervisning och för att hantera vardagliga problem samt för att förstå och påverka ens förutsättningar och skolans roll i samhället. De kunskapsbyggande funktionerna är viktiga och för flera lärare den största anledningen till att de fortsätter vara aktiva i utvidgade kollegier, som gymnasieläraren Karin sätter ord på i nedanstående citat:

> Det är i största allmänhet som jag tycker att det är ett forum, en plattform för att tycka till och få kunskaper som jag inte hade fått annars (Karin)

Samtidigt finns också känslor av rädsla för att missa kunskap om man skulle sluta med, eller interagera mindre inom, sitt utvidgade kollegium, Karin fortsätter: ”Jag tror det skulle va svårt att lämna Twitter känner jag” (Karin). Utvidgade kollegier kan medföra att lärare lätt blir beroende av sammanhanget, en känsla av att missa något om de inte läser och skriver på Twitter.

De kunskapsbyggande funktionerna som beskrivits i avsnittet tycks ha övervägande positiva effekter för lärarna även om jag har tolkat den sistnämnda känslan av att riskera att missa något som negativ för lärares välbefinnande. Förutom att fungera kunskapsbyggande i sig, kan kunskapsbyggande också generera kraft och positiva känslor kring yrket genom att lärare stimuleras intellektuellt när de känner ett sammanhang med andra lärare som är intresserade av liknande frågor. I nästa avsnitt beskriver jag hur utvidgade kollegier kan fungera som utrymmen där lärares känslor triggas eller bearbetas.

## Känslor triggas och hanteras

Utvidgade kollegier kan på olika sätt peppa och entusiasmera, men de kan också vara källor till negativa känslor och ibland även utgöra utrymmen för att bearbeta befintliga känslor, alltså känslor som har sitt ursprung utanför det utvidgade kollegiet. Det här avsnittet behandlar den tredje och sista dimensionen av det utvidgade kollegiet som identifierats i den här studien och här beskriver jag hur några känslorelaterade mekanismer fungerar.

Till att börja med kan lärares användning av sociala medier spela en viktig roll för att entusiasmera kollegor när personer som jobbar med liknande saker på olika skolor peppar varandra att genomföra och utveckla gemensamma målsättningar. På det sättet kan aktivitet i sociala medier leda till ökad kraft att driva frågor eller agera på andra sätt i lärares respektive arbetssituation genom att odla en känsla av att det man gör är legitimt och rätt. Utvidgade kollegier kan utgöra utrymmen för ”påeldande nybyggaranda” som Maria beskrev det i inledningen till detta kapitel.

Men utvidgade kollegier kan också vara forum för att på egen hand bearbeta känslor oavsett interaktion med andra: oavsett om någon kommenterar kan det alltså fylla en bearbetande funktion att skriva av sig känslor. Maria berättar vidare:

> En del av de mest lästa [blogginläggen] är skrivna i ren affekt tror jag, irriterad över något, till exempel elevernas mössor. “Varför är det fortfarande diskussion om det?” (Maria)

På det här sättet fungerar sociala medier som ett sätt att hantera en ansträngande arbetssituation. Detta är en praktik som verkar göra det lättare att klara sig känslomässigt i en jobbig situation. Å andra sidan riskerar det leda till att negativ kraft inte riktas mot källan till känslan, alltså i citatet ovan den person som faktiskt tagit upp frågan om mössor (igen), och därmed sker ingen förändring för läraren i dennes arbetssituation (om det inte är så att kollegan som tar upp frågan om mössorna också följer sin kollega på sociala medier).

Sedan kan sociala medier och diskussioner inom utvidgade kollegier i sig ge upphov till negativa känslor – att uttrycka åsikter kan vara känsligt för följare. Elisabeth beskriver diskussioner på sociala medier som väldigt polariserade, mer som debatter än diskussioner, och debatter tycks gå ut på att vinna, snarare än att bygga kunskap tillsammans, vilket upplevs som negativt:

> Twitter har ju blivit ett forum för mer **polariserad debatt** än vad det var tidigare. Nu är det inte lika mycket av det där delandet med tips och idéer. Det har liksom försvunnit. Dels för att **de som delade blev ganska hårt ansatta för att man tyckte att det var ytligt och glättigt och att man klappade varann på ryggen, "klubben för inbördes beundran" lite sådär** (Elisabeth)

Elisabeth identifierar en orsak till en hårdare ton på Twitter, nämligen att själva dela-kulturen (i meningen delande av material som beskrevs tidigare i det här kapitlet) har kritiserats på ett sätt som gjorde att de som delade kände sig ansatta. Oavsett hur kritiken formulerades framträder en krock mellan lärares olika syften med användandet av utvidgade kollegier. Vissa lärare (kritiker) ser kritiken som en del av en professionellt utvecklande diskussion vilket är en stor anledning till att de använder ett utvidgat kollegium (såsom beskrevs i föregående avsnitt om kunskapsbyggande). Dessa får snarare energi av ett mer kritiskt diskussionsklimat eftersom de upplever att sådan diskussion sällan får komma fram i andra sammanhang. Andra (delare) är snarare ute efter att dela material och/eller generera entusiasm. Att bli kritiserad tycks för dessa lärare vara förknippat med negativa känslor och att bli personligen ansatt tycks ha fått flera lärare att lämna Twitter för att söka sig till andra forum. Genom att söka sig till diskussioner som är mer konstruktiva för dem har de ändrat konfigurationen på sitt utvidgade kollegium till följd av kritik och/eller negativitet. Elisabeth berättar vidare:

> På Twitter kan man bli hårt ansatt när man kastar ut ofärdiga tankar, det kan vara väldigt hårda toner och så är det väl i alla bubblor. Men det kan vara en lärare, låt oss säga en nyexad lärare som bara slänger sig ut och blir retweetad[24] av nån som raljerar över det man har skrivit, då gör man ju inte om det liksom (Elisabeth)

Poängen är att något oskyldigt menat kan förstärkas så att det basuneras ut till en stor grupp kritiker, vilket gör att enskilda lyfts fram på ett förlöjligande sätt. Med en sådan dömande dynamik riskerar det utvidgade kollegiet att få svårt att vara inkluderande mot nya och oerfarna kollegor. Diskussionsklimatet riskerar att bli lidande när både kritikerna och delarna hamnar i isolerade bubblor när de konfigurerar om sina utvidgade kollegier. De utvidgade kollegierna riskerar i sådana fall att bli mer homogena bubblor, vilket motverkar den givande diskussion som för många lärare tycks vara en stor vinst med de utvidgade kollegierna. Kritik som gör att lärare känner sig ansatta på sociala medier genererar negativa känslor för de ansatta och riskerar att motverka förtjänsterna med de utvidgade kollegierna.

En annan negativ känsla som genereras i utvidgade kollegier är stress. Ingrid berättar om två olika sätt som Twitter stressar henne på: mängden negativitet som förekommer och ytliga goda exempel.

> Jag blir jävligt **stressad** av skol-Twitter. Jag läser, men jag tycker att **det är så otroligt mycket negativt**, jag blir stressad av lärartwitter för jag tycker antingen är det jättenegativt **eller så är det att man måste visa upp hela tiden hur fantastisk man är** (Ingrid)

Mängden negativitet på Twitter kan alltså generera stress i sig. Parallellt finns upplevelser av ytliga och överdrivet positiva lärare som för fram sin egen lyckade tillvaro vilket också genererar stress. Intrycket av att lärare ”visar upp hur fantastiska de är” kan leda till stress på två sätt. Ett perspektiv är att lärare blir stressade över tillståndet i lärarkåren därför att de blir missnöjda med sina kollegor som tycks ha ett behov att visa hur fantastiska de är. Det andra perspektivet är att bilden att lärare ska vara fantastiska hela tiden genererar stress när lärare känner att det förväntas även av dem, alltså en känsla av otillräcklighet.

[24] Att bli ”retweetad” innebär att ”nån” Twitter-användare kopierar in original-tweeten i sitt flöde, ibland med egna tillagda kommentarer. I citatet är det ”nån” som retweetat den nyexade läraren till sina följare. Om då ”nån” har många följare kan en tweet från en nyexad lärare som vanligtvis inte når så många, plötsligt få en väldig räckvidd.

Det utvidgade kollegiets koppling till känslor tycks vara sådan att den peppande funktionen kan stimulera förändring av arbetssituationen men samtidigt riskerar att bli ytlig och oproblematiserande. Den bearbetande funktionen verkar kunna hjälpa lärare att hantera sin arbetssituation men samtidigt riskerar den att ta udden av lärarnas eget aktörskap och möjligheter att påverka sin situation. Känslor av negativitet och personlig kritik riskerar att sänka kvaliteten på utvidgade kollegier genom att uteslutning av perspektiv leder till att de utvidgade kollegierna blir isolerade bubblor. Känslor av stress genereras genom två mekanismer: dels stress över negativitet och missnöje med kollegor, dels genom att förväntningar på att ständigt vara ”fantastisk” sprids. Flera av dessa företeelser avspeglar vardaglig kollegial (eller mänsklig för den delen) interaktion, vilket synliggör hur träffande Marias beskrivning är när hon kallar utvidgade kollegier för personalrum.

För att sammanfatta är utvidgade kollegier självvalda och unika men inte alltid avsiktligt valda. Delande av material är en viktig dimension av utvidgade kollegier men det är osäkert om det verkligen blir så mycket effektivare att lärare kan använda varandras material i större utsträckning eftersom mängden material gör det svårt att välja, kvalitetskontroll saknas och material alltid behöver anpassas till lärares specifika undervisningssituationer. De kunskapsbyggande funktionerna tycks vara givande för lärare i och med att de får hjälp med att lösa praktiska problem, det utvidgade kollegiet är en källa till information, och professionella diskussioner och reflektioner ges utrymme. Utvidgade kollegier ger lärare perspektiv genom att överbrygga distansen mellan bubblor, samtidigt som det finns risk för isolering i bubblor när tonen blir hård och negativ, vilket i sin tur kan försämra det professionella samtalet. Dessutom kan en känsla av att missa något göra att lärare får svårt att lämna utvidgade kollegier. Förutom att utvidgade kollegier fungerar på samma sätt som andra kollegiala sammanhang när det kommer till känslor, alltså att man uppmuntrar varandra, tröstar varandra och så vidare, så framkommer också en känsla av stress. Även om utvidgade kollegier på flera sätt liknar lokala kollegier skiljer de sig till exempel genom att lärarna själva bestämmer vilka kollegorna är. I nästa avsnitt kommer jag in djupare på dynamiken mellan lokala och utvidgade kollegier.

## Dynamiken mellan det utvidgade och det lokala kollegiet

Beskrivningen av lärare på sociala medier som deltagare i utvidgade kollegier är träffande. Sammanhangen fyller många av de funktioner det ”vanliga” lokala kollegiet tidigare har gjort. Man diskuterar sitt yrke, yrket och skolan i

samhället, delar material och erfarenheter med varandra, utvecklas tillsammans, tröstar, peppar och stöttar varandra.

Stora skillnader jämfört med det lokala kollegiet är förutom att kollegorna är självvalda, att lärarna befinner sig i helt olika kontexter, de har olika elever, olika förutsättningar när det gäller ledning och ekonomi, olika lokala kollegier och så vidare. Kommunikationen inom det utvidgade kollegiet går också snabbare än inom det lokala kollegiet. Som nämnts kan det utvidgade kollegiet vara till hjälp för att hantera ens arbetssituation men det riskerar också att inverka på känslan av hur mycket man är investerad i att påverka sitt lokala kollegium. Grundskolläraren Sofia upplever att det lokala kollegiet blir fattigare när hennes lokala kollegor främst interagerar med kollegor i utvidgade kollegier i stället för de som finns på plats lokalt:

> När man har rast till exempel så sitter alla så här [scrollar på telefonen]. Det är lite **tråkigt** att man bara sitter och läser och tittar på sin egen telefon (Sofia)

När läraren beskriver det som tråkigt innebär det att arbetsglädjen minskar lokalt med minskad kollegial kontakt. Närvaron i utvidgade kollegier kan således leda till viss isolering och individualisering lokalt, att lärare delvis lämnar det lokala sammanhanget.

> På ett sätt kan det finnas en vidare diskussion för att man har kollegor som jobbar på andra platser i landet. Det har ju också gjort, har jag upplevt på den här och på andra arbetsplatser, att **diskussionen på arbetsplatsen har blivit…Ja försvunnit** (Sofia)

Så samtidigt som aktivt deltagande i utvidgade kollegier kan vara gynnsamt för den enskilde läraren riskerar utbytet i det lokala kollegiet att minska. Detta kan i sin tur ha sin utgångspunkt i upplevda brister i det lokala kollegiet, alltså att sådana brister är den underliggande drivkraften. För Maria har just avsaknaden av professionell diskussion lokalt varit en drivkraft för henne att söka sig till sitt utvidgade kollegium i större utsträckning: ”När man inte har lokalt kollegialt utbyte tror jag Twitter kan vara ett andningshål” (Maria). Avsaknad av kollegialt utbyte kan ha flera olika orsaker: tidsbrist, avsaknad av forum, missnöje med kollegor, ökad omsättning på kollegor (Nordgren med flera, 2019; Skolverket, 2019) eller att det inte finns någon kultur eller tradition av professionella diskussioner. Avsaknaden kan trigga behov av det ”andningshål” som ett utvidgat kollegium kan vara.

En drivkraft som Elisabeth berättar om nedan är att lärare är så stressade lokalt att det inte finns tid eller tillfälle att prata om undervisning, utan alla är fullt upptagna med att försöka klara sin egen vardag. Det kan leda till en känsla av ensamhet som gör att man söker mer interaktion inom sitt utvidgade kollegium.

> Jag kände mig så ensam på min skola, jag hade ju jättemånga kollegor men alla stressar runt och springer runt i ett ekorrhjul och man hinner liksom inte med att prata om undervisningen, det kändes liksom som att... när ska jag göra det? (Elisabeth)

Den sista satsen ovan innebär att Elisabeth ser bristen på lokalt utbyte som en fråga om tid. Men det är också en fråga om rum, hon fortsätter:

> Det känns som att alla har så fullt upp så man hinner inte prata och det var skönt för i sociala medier kunde man diskutera med varandra fast man inte var i samma rum (Elisabeth)

På en arbetsplats behöver man vara i samma rum för att diskutera, vilket man ofta inte är, och i det avseendet är sociala medier mycket mer flexibla. Sociala medier är rumsoberoende och därför finns alltid den kollegiala diskussionen nära.

Andra upplever sig som ensamma med sina tankar på sin skola av andra skäl, till exempel att man inte har det utbyte man skulle önska av sina lokala kollegor. Kristina vittnar om ett missnöje med kulturen i det lokala kollegiet. Hon identifierar en annan kultur än dela på sin arbetsplats:

> Det finns **en spara-för-sig-själv-kultur**, inte den här dela, som jag förespråkar. Om man pratar med en kollega kan det vara så här "det är mitt", dom säger att dom ska skicka materialet sen, men det kommer aldrig (Kristina)

Här upplever Kristina att lärare inte vill dela med sig av sitt material lokalt, till skillnad från i sociala medier, där lärare söker sig till interaktion som bygger på öppenhet. Spara-för-sig-själv-kulturen pressar ut lärare från det lokala kollegiet till det utvidgade kollegiet. Det finns också en skillnad som är specifik för blogg-formatet jämfört med ett lokalt kollegium. Bloggen möjliggör reflektion över det egna i stället för över föräldrar och elever, som det kan bli i lärarrum:

> **Jag kan fundera på min roll och inte deras roll.** I lärarrum så är det lite väl mycket sådär det är föräldrarnas fel, det är elevernas fel, ibland. Fast om jag ska publicera nåt online så kan det aldrig vara det, då måste jag gå till mig själv (Maria)

I det lokala kollegiet kan det alltså finnas en jargong att skjuta över problem till föräldrar eller elever, medan bloggande kan ge utrymme för självreflektion på ett annat sätt. Bloggande är inåt-fokuserat medan det lokala kollegiet lätt fokuserar på företeelser runt omkring. Ytterligare en diskrepans är att lärare i vissa fall upplever att kollegor lokalt helt enkelt inte har samma intresse av skolans, som Hans berättar om:

> Jag kan få utlopp för saker som är svåra att diskutera med kollegor. **Jag gillar att resonera och analysera, men det är inte så många av mina kollegor som har den ingången till skolan över huvud taget**, så det får jag ju framför allt på Twitter. Lite tråkigt på ett sätt i och för sig, men… (Hans)

Hans respekterar att de är mer intresserade av sitt ämne och bara vill jobba med det, inte alls med skolfrågor i allmänhet, men samtidigt tycker hen ju att det är tråkigt för hens egen skull, för de egna möjligheterna till lokalt kollegialt, professionellt utbyte.

Så det utvidgade kollegiet och det lokala kollegiet är asynkrona på flera sätt. De skiljer sig till innehåll (vad som diskuteras), hastighet (hur snabbt kommunikationen går) och rum (var diskussionen sker), vilket innebär att de är omatchade. Ett exempel på hur åtskilda kollegierna kan vara, beroende på om de använder sociala medier eller inte, framträder i Karins utsaga:

> **Jag har bättre kontakt med många kollegor ute i Sverige, via Twitter, kollegor som jag aldrig har träffat och egentligen inte känner, än vad jag har med många av mina kollegor här på skolan.** Jag har ingen aning om vad mina kollegor, många av mina kollegor här, tycker och tänker i skolfrågor och pedagogiska frågor (Karin)

Det lokala kollegiet fyller en funktion av personlig och social kontakt på arbetsplatsen, medan det utvidgade kollegiet står för det professionella utbytet vilket illustreras av citatet. Det utvidgade kollegiet och det lokala kollegiet är i otakt också för att man inte diskuterar samma saker:

> En del tror jag känner sig väldigt omsprungna, för **man kan fråga en kollega liksom om den såg den där artikeln eller har du sett den här diskussionen**

> **som är på G nu liksom? "Nej, Vadå"** Men du är väl på Facebook har du inte sett det där eller…..**Nej alltså. Nej det är jättemärkligt. Vi är så olika där** (Karin)

Upplevelsen av minskad lokal kollegialitet verkar i vissa fall ha understötts av organisationsförändringar som har genomförts på skolor. Lärare har tidigare främst arbetat tillsammans med andra lärare i samma ämne, men omorganiseringar har medfört att lärare i stället främst samarbetar med lärare där eleverna snarare än ämnet är den gemensamma nämnaren:

> Förut hade vi ämneslag, nu är det mest att man träffas i arbetslaget. I arbetslaget har vi elever och saker som skolledningen eller folk ännu högre upp i organisationen tycker är viktigt att vi jobbar med tillsammans, det kan vara alla möjliga typer av utvecklingsprojekt (Gunnar)

I ämneslag har lärare sitt ämne gemensamt men i arbetslag har man eleverna gemensamt. I och med denna förändring har lärare mindre ämnesdidaktiskt gemensamt intresse med sina kollegor och sådana omorganiseringar leder till mer heterogena lärargrupper.

Organisatorisk förändring, eller omprioritering, från ämneslag till arbetslag ser ut att vara en drivkraft för att lärare som är aktiva på sociala medier allt mer söker sig till sitt utvidgade kollegium, till lärare som "delar samma världsbild" (Hans, tidigare i kapitlet) för att kunna ha givande diskussioner. Otakten mellan utvidgat och lokalt kan alltså delvis vara en konsekvens av att professionella samtal på skolorna, till exempel ämneskonferenser där ämneslag träffas, har prioriterats bort. En annan förklaring kan vara att lärare byter arbetsgivare allt oftare (Skolverket, 2019) och det medför minskad lokal kollegialitet eftersom det tar tid att lära känna kollegor.

Karin har fantiserat om hur en synkronisering av de olika kollegierna skulle kunna bli:

> Om jag kunde få mina kollegor här att vara med på Twitter eller på något annat sätt aktiva i ett utbyte tankeutbyte kring skola, utbildning, pedagogik, metodik – va fantastiskt det skulle va. Men **de känns ju väldigt långt borta jämfört med många av de här som jag har kontakt med på till exempel Twitter** (Karin)

När hon säger att kollegorna är långt borta blir det en fyndig metafor eftersom det i praktiken är så att det lokala kollegiet är närmare rent fysiskt,

men kollegorna på sociala medier är mycket närmare när det kommer till intressen och diskussionspunkter. På ett sätt är det närmare till utvidgade kollegier eftersom de finns i telefonen i fickan medan det kan vara långt till personalrummet för vissa lärare, och ibland är det tomt. Hans berättar om hur han för samman sitt utvidgade kollegium med sitt lokala, han tar med information:

> Om vi till exempel har ett samtal i fikarummet om lönebildning, kan jag säga att "många kommuner i Sverige skär ner på skolan nu" för det vet jag från dom jag följer, och det kanske inte dom vet, för dom har koll på sin skola eller sitt ämne, så det kan jag ta med mig. Men en djupare debatt om marknadisering till exempel, det är ganska få som är intresserade av det, som vill ha det, och på sin fikarast dessutom (Hans)

Det är alltså vissa fakta som kan överbrygga glappet mellan det lokala och utvidgade kollegiet. Men då handlar det just om konkreta fakta eller erfarenheter från andra kommuner snarare än att ingå någon diskussion som innefattar normer och värderingar. När flera lärare på samma skola är på Twitter tycks dock det professionella lokala utbytet stimuleras eftersom diskussioner och debatter på sociala medier kan relateras till samma lokala kontext:

> Vi är ju 180 personal totalt och några finns ju också på Twitter så då kan vi också när vi ses, ja vad tyckte du om den där diskussionen på Twitter? (Maria)

I stället för asynkrona är dessa kollegor hyper-synkroniserade eftersom de delar både utvidgat och lokalt kollegium samt samma förutsättningar.

Sammantaget finns det en spänning mellan det utvidgade och det lokala där de två kollegierna tycks hamna allt längre från varandra vilket ger uttryck för att lärare segregeras genom utvidgade kollegier. Olika frågor diskuteras, man har olika intressen och det utvidgade kollegiet är rumsoberoende. De lokala kollegierna är mer heterogena än det utvidgade, självvalda kollegiet. Att mötas och ha kollegiala samtal i ett heterogent sammanhang kräver mer tid och ansträngning för att stämma av utgångspunkterna med varandra än i ett mer homogent sammanhang där diskussionsdeltagare utgår från gemensamma utgångspunkter, till exempel ett intresse för skolans styrning. Den sociala dynamiken med utvidgade kollegier parallellt med lokala kollegier riskerar också medföra att lärare inte engagerar sig lika mycket i det lokala kollegiet som de skulle ha gjort utan sociala medier. Kommunikationen inom

det utvidgade kollegiet går till och med snabbare än att kommunicera med kollegor som arbetar på samma skola. Förutom kommunikationen mellan lärare i kollegiala samtal kommunicerar lärare förstås också på andra sätt på sociala medier. I nästa avsnitt behandlar jag lärares kommunikation på sociala medier som inte är professionella eller kollegiala samtal.

## Utåtriktad kommunikation

Förutom den kommunikation mellan lärare och skolintresserade som sker på sociala medier inom det utvidgade kollegiet finns också kommunikation som läses av andra, avsiktligt eller oavsiktligt. I det här avsnittet redogör jag för tre typer av sådan kommunikation. För det första använder vissa lärare sociala medier för opinionsbildning och för att få kontakt med makthavare, vilket jag kallar politisk kommunikation. För det andra uppmuntrar en del skolor lärare att synliggöra skolan och skolkommunen på sociala medier, vilket jag kallar marknadsföringskommunikation (marknadskommunikation ur skolledningars och huvudmäns perspektiv). För det tredje och sista finns också elever som läser det lärare kommunicerar sinsemellan eller till andra, en oavsiktlig kommunikation från lärare till deras elever.

### Politisk kommunikation

Flera lärare nämner kontakt med makthavare som en kommunikation som möjliggjorts av sociala medier. Några har haft kontakt med minister Anna Ekström, och kontakten med henne har lett till att de träffats personligen, vilket utgör en viktig politisk kanal:

> Att vara där [på sociala medier] spelar roll för att sprida ett budskap och faktiskt ha påverkan. Steget är så nära i Sverige, så jag vet ju att det går hela vägen. Jag började blogga 2014 första gången, innan hade jag aldrig över huvud taget skrivit en debattartikel ens. Förra året 2018 pratade jag med Anna Ekström om ett blogginlägg jag skrivit (Olof)

I Olofs utsaga blir det tydligt hur sociala medier kan fungera som en mycket verksam politisk kanal. Sedan finns det även andra typer av makthavare än utbildningsministern, personer som innehar betydelsefulla poster och kan göra skillnad för lärare. Ett exempel är att gymnasieläraren Gunnar fick kontakt med en kulturchef via Twitter, vilket resulterat i att denna chef bjudit in läraren och hens elever gratis till kulturaktiviteter, en pedagogisk möjlighet som inte varit möjlig utan sociala medier. Kontakten med politiska makt-

havare och andra inflytelserika personer är en resurs för de lärare som är aktiva i sociala medier eftersom de kan göra sig hörda och genom sina kontakter få tillgång till resurser som de annars inte skulle ha haft.

Att politiker lyssnar på en är också en slags bekräftelse, en känslomässig vinst för lärare och något som kan göra det lättare att jobba vidare. Samtidigt är det också en risk för lärare att användas politiskt: Anna Ekström kan till exempel nu säga att hon verkligen har kontakt med lärare (Olof) som arbetar nära elever i skolan. Det kan i vissa situationer vara viktigare för politiker att visa på sin kontakt med lärarna än att faktiskt förändra deras villkor i praktiken – politikerna arbetar ju i politikens särskilda logik. En annan risk är att koopteras av organisationer som vill marknadsföra sin verksamhet – kulturchefen i exemplet med Gunnar får verkligen en chans att lyfta fram sin verksamhet. Samtidigt som dessa kontaktkanaler är mycket användbara för de lärare som får kontakt med makthavare, skapar de en länk mellan höga beslutsfattare och lärares vardag, vilket kan neutralisera en polarisering mellan dem som annars kunde blivit tydligare. Den politiska kommunikationen har nämligen också en mer opinionsbildade sida enligt Olof:

> Twitter, Facebook-grupper där man kan samlas kring någonting, få hjälp med frågor eller ja allt från små frågor till stora saker, att samla lärarkåren kring någonting (Olof)

Sociala medier som plattform är enligt intervjupersonerna en god grund för att bygga solidaritet inom lärargruppen. Och detta tycks ha tagits till vara av några personer som formaliserat samarbetet i en tankesmedja:

> Sen är vi många som hakat på tankesmedjan Balans och den skolpolitiska debatten. Tankesmedjan hade inte kommit till utan Twitter för dom lärde ju känna varann där (Gunnar)

Tankesmedjan är ett politiskt initiativ som lyfter villkoren för välfärdsarbetare – en rörelse som gör motstånd mot styrningen inom välfärden.

Den politiska kommunikationen är alltså en viktig resurs i sig och en kanal till ytterligare resurser för lärare, samtidigt som de riskerar att koopteras av utomstående intressen. Om lärare används av politiker eller organisationer står det i motsats till den opinionsbildande politiska kommunikationen som är en bas för att protestera mot politiska beslut. Nedan beskriver jag hur lärares användning av sociala medier ibland används av den egna skolorganisationen.

## Marknads(förings)kommunikation

Sociala medier används i flera skolors och kommuners arbete för att synliggöra verksamheten, både för att attrahera elever och för att förbättra kommunens eller skolans anseende, deras så kallade varumärke. Ingrid berättar hur detta tog sig uttryck på hennes skola:

> Vi hade ju en IT-pedagog här tidigare i skolan som va sådär "vi ska twittra varje dag" tyckte han...och vår rektor blev så här "waaaa! Det är jättebra då syns vi! Vi ska synas!" (Ingrid)

Behovet att marknadsföra sig är uppenbart i ett marknadssystem med kundvalsmodell (eftersom skolors intäkter är beroende av antalet elever som de lyckas rekrytera) oavsett om det är önskvärt eller inte, men att lärare ska stå för denna arbetsuppgift är kanske inte lika givet. I Ingrids berättelse framgår dock att rektorn på hennes skola stämde in i inriktningen mot ökad synlighet som tycks ha drivits av en IT-pedagog på skolan. Vissa skolor och huvudmän uppmuntrar lärare att synliggöra skolan explicit genom att skriva in detta i lönekriterier enligt Erik:

> Det är någonting som har kommit nu på slutet, det är många hashtaggar på Twitter, några kommuner framför allt i Stockholmsområdet är väldigt profilerade på sociala medier och ser detta som någon form av marknadsföring. I några kommuner har man ju till och med i princip skrivit in det i lönekriterierna (Erik)

Men det behöver inte vara explicit uttalat utan konsekvenser för lönen uppfattades mer implicit av Ingrid, vilket är begripligt med tanke på hennes tidigare utsaga; "Det kändes nästan som om jag skulle få lägre lön om jag inte var ute på Twitter" (Ingrid).

Den här typen av kommunikation, att enbart visa upp sin arbetsgivares goda sidor, medför några implikationer. För det första innebär det en slags kontroll av lärarna att styra vad de ska kommunicera, särskilt om sin arbetsgivare. För det andra blir lärarnas kommunikation, om enbart det fantastiska med deras arbete ska visas, ytlig på det sätt som beskrevs stressande (i samband med triggande och hantering av känslor inom utvidgade kollegier): lärare blir stressade av att uppfatta det som att andra lärare har det så "fantastiskt hela tiden" (Karin).

Marknadsföringskommunikationen kan alltså ifrågasättas på flera sätt, i förhållande till lärarnas yttrandefrihet, påverkan på andra lärares känslor och

dessutom genom att arbetsuppgiften att kommunicera riskerar att tränga ut andra arbetsuppgifter. Marknadsföring är inte en arbetsuppgift som lärarna jag pratat med tycker tillhör läraryrket utan snarare tjänar det organisationen i det marknadiserade skolsystemet. Avsnittets sista del handlar om vad jag kallar oavsiktlig kommunikation, alltså att elever läser vad deras lärare skriver.

## Oavsiktlig kommunikation till elever

Den tredje typen av lärares utåtriktade kommunikation på sociala medier skiljer sig från de två tidigare eftersom den är oavsiktlig. Den är oavsiktlig därför att kommunikationen inte är riktad till eleverna utan till andra. Men lärares egna elever läser vad lärarna skriver på sociala medier, eftersom flera elever följer lärare på bloggar, Facebook och Twitter. Detta är lärare medvetna om och de anpassar sin kommunikation efter det, som Elisabeth beskriver:

> Nu har jag ju så många elever som följer mig också, så jag kan inte vara för kritisk. Ibland vill man ju vara ganska kritisk men då får man ju välja sina plattformar **så att dom inte känner att dom blir uthängda** på något sätt. Det blir ju också **en avvägning** (Elisabeth)

Det är hänsynsfullt och medvetet av noggranna lärare att inte ”hänga ut” elever eller elevgrupper. För Elisabeth medför det dock att hon inte riktigt kan vara så öppen och fritänkande som hon skulle vilja på sociala medier. Hänsynen riskerar också att bidra till att lärare på sociala medier framstår som väldigt lyckade, om man undviker att kommunicera problem. Erik berättar att han nog kommunicerar med en obalans mellan positivt och negativt om hans undervisning där enbart det positiva kommer fram:

> Jag har **elever som följer mig som ibland säger “Vad skrev du där?**” Det gör att jag liksom skriver egentligen inte så mycket om min undervisning, eller jag har väl skrivit lite om min undervisning men **bara det som är positivt** egentligen, jag skriver **inte så mycket om det som är negativt** (Erik)

Det faktum att elever följer lärare på sociala medier gör att kulturen i utvidgade kollegier också kan få övervikt på goda exempel, något som fungerar stressande för lärare. Sen finns alltid risken att elever dras med i kritik när lärare vill kritisera något, vilket gör att det krävs fingertoppskänsla när ord och formuleringar vägs. Men risken finns att lärare censurerar vissa delar av sitt arbete som blir osynligt på sociala medier, och i så fall ger sociala

medier inte en rättvisande bild av arbetet som lärare utan bidrar i stället till ett slags löfte om "en perfekt lärare". Medvetenheten om ens lärarroll kan leda till viss självcensur som i grunden är kopplad till sociala medier.

## Utvidgade kollegier är givande och splittrande

Det utvidgade kollegiet är stort, snabbt och viktigt för många lärare. Snabbheten bestäms av lärarna när de tillsammans interagerar i ett högt tempo och snabbheten värderas också som viktig. För de lärare som har en stor omfattning på sitt utvidgade kollegium finns också alltid någon som är beredd att svara, vilket också ökar hastigheten på interaktionen.

Trots att utvidgade kollegier är självvalda, ständigt föränderliga och möjliga för lärare att konfigurera, finns några definierande dimensioner. Det finns flera skäl att utvidgade kollegier är viktiga för lärare: material och problemlösningar kan enkelt delas, de är kunskapsintensiva och kunskapsgenererande samt kan fylla känslomässiga och sociala behov likt ett välfungerande lokalt kollegium. Kollegiala relationer kan dessutom bli mer långvariga än relationerna med lokala kollegor eftersom relationen inte bryts när kollegorna byter arbetsplats, vilket sker oftare än tidigare.

Samtidigt som utvidgade kollegier ger lärare perspektiv genom att överbrygga isolering i bubblor riskerar en intern dynamik att segregera lärare i olika bubblor när diskussionsklimatet blir hårt. Det tycks vara en fin balansgång mellan kritik och negativitet där en del lärare ser kritiska diskussioner som en viktig kanal för professionell utveckling och andra som stressande negativitet där de blir ansatta trots goda intentioner. De öppna samtalen inom utvidgade kollegier är alltså inte alltid så öppna som man kan tro, utan kan också fungera slutet och dömande. Dessutom kan representationer av idealiska lärare vara stressande för kollegor.

En speciell dynamik i relationen mellan det lokala och utvidgade kollegiet har identifierats. Lärare söker sig till det utvidgade kollegiet för att stimuleras professionellt, samtidigt producerar detta en avsaknad av professionell stimulans i det lokala kollegiet. Denna relation verkar också leda till segregation bland lärare.

Närvaron på sociala medier inbegriper dessutom en hel del annan kommunikation som inte hör till lärarens professionella roll, utan är riktad till andra grupper eller har andra syften. Sociala medier möjliggör politisk kommunikation, både i meningen kontakt med makthavare och i meningen att bygga solidaritet inom yrkesgruppen. Samtidigt finns risk att koopteras av politiker eller andra inflytelserika personer och att dessa använder kontakten

med lärare på sociala medier i eget syfte. Lärares politiska aktivitet på sociala medier kan således såväl leda till kooptering som till motstånd och politisk förändring. Marknadsföring av ens skola eller skolkommun på sociala medier och att elever läser det som skrivs riskerar att lärare förmedlar en överdrivet positiv bild av sin tillvaro, vilket stressar andra lärare. Dessutom kan sådana arbetsuppgifter tränga ut arbetsuppgifter som lärarna tycker borde vara mer centrala i lärararbetet.

# 6. "Allt finns ju i den här skolplattformen och funkar inte den så funkar ingenting" – om normering och motstånd i samband med lärplattformar

Lärplattformar är datorprogram som lärare använder som huvudsakligt redskap för administration (dokumentation) och kommunikation. För att ge en uppfattning om lärplattformarnas utbredning skriver Lärarförbundet i en rapport att 86 % av lärarna i deras undersökning använder lärplattformar *och* är tvingade att göra det (Lärarförbundet, 2019).[25] Det är denna användning av lärplattformar som jag behandlar i det här kapitlet, med betoning på *användning*, vilket innebär en avgränsning från programmens tekniska möjligheter. Allra vanligast är användningen av lärplattformar inom högstadiet eftersom kraven på dokumentation och kontakt med vårdnadshavare är och har varit mest omfattande på denna skolnivå, men lärplattformar används även av gymnasielärare.

Innan jag kommer in på användningen av lärplattformarna vill jag beskriva lärares arbete med administration och kommunikation för att förtydliga vad som faktiskt avses med dessa begrepp. I kapitlet använder jag begreppet administration som samlande term för allt arbete med att *skriva ned*, som lärare gör. Nedskrivande av planering och bedömning är central administration i alla lärares arbete. Läroplanen är den viktigaste utgångspunkten för lärares planering och är uppbyggd i tre delar. För det första övergripande idéer för undervisningen om värden och mål, för det andra centralt innehåll och för det tredje kunskapskrav. Centralt innehåll innebär vad som ska behandlas inom respektive ämne medan kunskapskraven är ett stöd för lärare att sätta betyg. I kunskapskraven beskrivs vad elever behöver uppnå för att nå E (godkänt betyg), C och A (högsta betyg).[26] När lärare planerar sitt arbete utgår de alltså från dessa tre aspekter: övergripande idéer, centralt innehåll och kunskapskrav. Bedömning sker genom att jämföra elevers arbete med kunskapskraven. När den så kallade "nya" läroplanen infördes 2011 så fanns det ett krav i läroplanen på att skriva så kallade omdömen. Omdömen skulle ges ungefär halvvägs in i terminerna och betyg

[25] Frågan som ställdes i deras enkät löd: "Har din skola en digital lärplattform där du måste dokumentera elevernas kunskapsutveckling?", vilket innebär att resterande 14 % lärare inte *måste* dokumentera i en lärplattform, men likväl *kan* de använda en sådan.

[26] Betygsskalan löper från F till A, men stegen mellan E, C och A (D och B) beskrivs inte utan utgörs av odefinierade lägen mellan de andra betygsstegen.

vid varje terminsslut. Även om omdömesskrivande inte längre är ett krav, är det ett arbetssätt som förutsätts på flera av de skolor som ingår i mitt material, enligt de intervjuade lärarna. Att skriva omdömen, jämföra elevers arbete med kunskapskrav samt motivera betyg för elever och vårdnadshavare är kärnan i bedömningsarbetet. I detta arbete förekommer så kallade matriser,[27] vilka är hjälpmedel för lärares bedömning och betygssättning. Matriserna är tabeller där målen ofta återfinns i den vertikala vänsterspalten och betygssteg i den horisontella rubrikraden. Till planering och bedömning kommer även annat administrationsarbete, till exempel nedskrivande av extra anpassningar. Extra anpassningar är ett formellt begrepp som regleras i skollagen (2010:800, 3 kap. 5–6 §) och innebär att anpassningar görs i undervisningen för att enskilda elever ska nå kunskapskraven.

Med kommunikation avser jag i det här kapitlet lärares kontakt med vårdnadshavare och elever i vid mening: det kan alltså handla både om ren information och om dialogbaserad kommunikation inom och kring undervisningen. Det är dock den kommunikation som sker utanför klassrum eller möten, alltså den kommunikation som sker digitalt på distans och främst genom lärplattformar, som jag avser. Kommunikationsarbetet är dock nära sammankopplat med administrativt arbete. Det som kommuniceras, det som envägsinformation eller dialoger handlar om, är ofta planering (både för enskilda elever och hela klasser), bedömningar, matriser eller andra aspekter av lärares dokumentationsarbete. Kommunikationsarbetet är dock inte bara baserat på lärares administrativa arbete, utan kan även gälla frågor kring undervisningens innehåll eller annat, till exempel sociala aspekter.

## Användningen av lärplattformar

I citatet i kapitlets rubrik – ”allt finns ju i den här skolplattformen och funkar inte den så funkar ingenting” (Ingrid) – utgörs ”allt” av dokument och kommunikation med elever, vilket illustrerar hur centrala lärplattformarna är. De kallas i allmänhet *lärplattformar* (även om Ingrid säger skolplattform i citatet) trots att de enligt Maria inte riktigt tycks handla om lärande:

[27] Dessa benämns ibland lärandematriser, ämnesmatriser eller bedömningsmatriser.

> Jag är jätteirriterad på översättningen till lärplattform, för jag tycker inte att lärandet sker inom plattformen. Man kan vara petig med ord sådär men jag tycker att LMS, learning management system, då kanske man tar klivet ett litet steg från lärandet. Så jag brukar alltid göra så här: ”lärplattform” [Maria gör citationstecken i luften] (Maria)

Maria har en poäng i och med att få läraktiviteter sker i plattformarna i sig. Även om diskussioner mellan elever och lärare om undervisningen kan förekomma inom plattformen så menar Maria att det inte är så vanligt och inte kan tillskrivas själva lärplattformen. Hur som helst representerar lärplattformarna en central digitalisering av skolan, bland annat eftersom underlättande av administrativa processer enligt Sofia länge har varit ett mål: ”vi skulle få minskad administration genom digitalisering” (Sofia). Karin beskriver också denna förväntan:

> Datorn sågs [kring år 2000] som ett redskap man kan använda som lärare och pedagog inte minst administrativt med mejl och kommunikation inom skolan och utåt, kunna ta del av de dokument som skolan har på ett smidigt sätt utan att behöva hålla på med pärmar och papper (Karin)

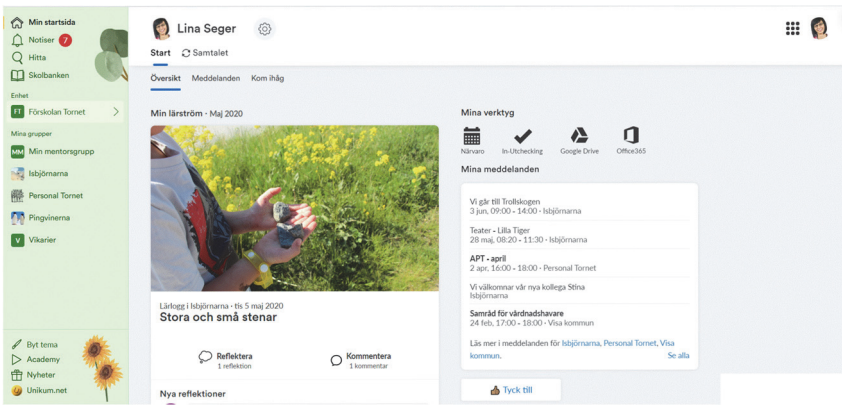
Karin säger att en målsättning med lärplattformen har varit att underlätta dokumenthantering på skolan. När hon berättar lite mer detaljerat om hur hon använder lärplattformen i sitt dagliga arbete framträder dock inget sådant underlättande. Enligt Maria handlar väldigt mycket om att mejla och skicka personliga meddelanden mellan lärare, annan personal och elever inom lärplattformen. Maria använder även lärplattformen till att dokumentera närvaro och frånvaro samt lägga in ledighetsansökningar från elever. Hon skriver omdömen i en omdömesmodul som kom 2018 och lägger in betyg, även som gymnasielärare. För varje kurs finns en ”sida” med ”aktiviteter” där Karin kan lägga upp olika dokument och det framgår hur sammanflätad administration och kommunikation är:

> Man lägger upp planeringar och man kan ladda upp dokument som de behöver, powerpoint från lektionen finns tillgängliga där, betygsmatriser som man kan titta på, dagens lektion brukar jag lägga in där och då kan dom ju gå in och titta ”vad hände förra lektionen?” om eleven varit sjuk, speciellt då läxor och sånt där, så det är ju liksom ett rum för kommunikation (Karin)

Användning av lärplattformar innebär alltså digitalisering av lärares administrativa arbete och kommunikationsarbete. Karins beskrivning är inte

unik utan lärplattformarna fungerar i stort sett på samma sätt. På bilden nedan visas hur det ser ut för en fiktiv lärare ”Lina Seger” när hon loggat in i en vanlig lärplattform som heter Unikum.

Bild 1. Inloggningssida i en lärplattform




Som Maria sade har det engelska begreppet “management system” på svenska kommit att översättas till plattform. Utifrån utsagor i mitt intervjumaterial, såsom Karins beskrivning, tycks lärplattformar mer utgöra ett slags ledningssystem för lärare snarare än att lärande är kärnan. Det engelska begreppet tycks fånga programmens kärna på ett bättre sätt än lärplattformar, men lärplattformar är etablerat som begrepp och därför den term som även fortsättningsvis används i denna avhandling. I följande avsnitt beskriver jag hur lärplattformar kan inverka på lärares arbete inom tre teman som jag har identifierat i mitt intervjumaterial: tidsnormer, form-normer och motstånd (två typer).

## Arbetstid: (in)effektiviseringar och tidsnormer

Förutom att lärplattformarna är centrala på grund av att lärare använder dem till många olika och viktiga arbetsuppgifter, är de också centrala utifrån att lärare upplever att de spenderar mycket arbetstid i lärplattformarna. På generell nivå har Skolverket rapporterat att grundskollärare år 2012 spenderade 36 % av sin arbetstid på planering, bedömning och annan administration – arbetsuppgifter som i stor utsträckning utförs i lärplattformar (Skol-

verket 2013).[28] Elisabeth återger en upplevelse av att arbete i lärplattformen, både avseende administration och kommunikation, tar arbetstid i anspråk:

> Dokumentation i våra lärplattformar **tar enormt mycket tid**. Man ska hålla på och klicka i 718 matriser…Man ska kommunicera med vårdnadshavare och elever och vi ska använda den här bestämda lärplattformen (Elisabeth)

Elisabeth fångar här att alla de aktiviteter som Karin beskrev tidigare inbegrips i kategorierna administration och kommunikation, och att dessa arbetsuppgifter *tar tid*. Även om talesättet är vanligt i svenska språket kan det representera något större. Lärplattformarna tar tid från lärare, och lärare betraktar sin arbetstid som en ändlig resurs, som de har. Att de äger sin arbetstid som utgångspunkt innebär att lärarna betraktar sitt arbete som i grunden fritt.

Lärplattformar är tänkta att effektivisera lärarnas administrativa arbete men lärare berättar att de sällan fungerar effektiviserande i praktiken. Sofia ifrågasätter effektiviseringsidén:

> Att administrationen ska effektiviseras enligt någon idé genom de här systemen, det är verkligen en idé på ett högre plan. **Vi upplever inte det**, och så har det varit i många år, men **hela tiden är det någonting där i framtiden**. Det kommer att underlätta där borta någonstans, Ja men hur många av oss hinner gå i pension innan dess tänker man liksom (Sofia)

Sofia upplever inte att lärares administrativa arbete underlättas av lärplattformar men hör ofta hur mycket effektivare det administrativa arbetet kommer bli i framtiden tack vare lärplattformar. Samtidigt som ineffektivisering av arbetet sammanfaller med lärplattformar i nuet, finns ett löfte om att nå effektiviseringar i framtiden.

Ett skäl är att lärplattformar kan göra lärares arbetsprocesser långsammare än de analoga motsvarigheterna. Grundskolläraren Sven berättar om elevers inlämning av arbetsuppgifter genom lärplattformen som tog längre tid än hans vanliga arbetssätt:

> Jag har nån gång tagit in labbrapporter via det där. Då går det via Urkund[29] (men det spelar ingen roll för labbrapporterna är så specifika så det går inte att kopiera någons ändå), sen försöker jag rätta via nätet. **Det kan jag göra**

[28] Till exempel menar dock Forssell och Ivarsson Westerberg (2014) att lärare snarare spenderar cirka 50 % av sin arbetstid på administrativt arbete.
[29] Urkund är ett program som kontrollerar för plagiat.

> **men det tar tre gånger så lång tid och resultatet blir inte bättre för det** (Sven)

Här är det lärarens rättningsarbete som utifrån Svens utsaga kan ta längre tid på grund av inlämningsuppgiftens sammanhang, att den ska behandlas i lärplattformen. Argumentet är en kritik av lärplattformen för att det tar längre tid att använda den än inte, även när det gäller undervisningsnära administration. Sven kritiserar alltså lärplattformars syfte att tidsmässigt effektivisera arbetsuppgifter.

En annan ineffektivisering är att arbetsuppgifter med tveksamt värde, som kräver arbetstid, kan tillkomma genom ökad användning av lärplattformar. En sådan arbetsuppgift är att lägga ut information till elever så snabbt som möjligt, vilket gymnasieläraren Bo upplever som ett krav:

> Frågan är varför skulle vi lägga ut informationen på lärplattformen? Vi har ju alltid haft lektioner och där finns ju informationen, på lektionen. Det ger ju inget mervärde att lägga ut den, det ger ett mervärde just för den enskilda eleven, i stunden, ungefär som en påse chips gör i stunden liksom (Bo)

Informationen som avses är sådant som lärare berättar på lektioner, till exempel instruktioner kring en elevuppgift. Bo upplever arbetsuppgiften som meningslös eftersom värde saknas och den tar tid för honom att utföra. På det sättet liknar den här kritiken den som Sven framförde – att lärplattformar i motsats till att spara arbetstid tar mer arbetstid än om de inte används.

Ytterligare en orsak till ineffektivisering är bristande funktionalitet, till exempel gällande antalet klick som behövs för enkla operationer – som att registrera frånvaro – som lärarna behöver utföra många gånger. Annan kritik mot lärplattformars funktionssätt på samma tema är att de är långsamma och användarovänliga samt att information kan förloras i samband med tekniska problem.

## Tidsnormer

Den övergripande berättelsen att administrativt arbete tar tid från lärares kärnuppgifter,[30] återspeglas också i mitt intervjumaterial genom utsagor om lärplattformar. Det tar tid att dokumentera och det kan ta särskilt mycket tid i lärplattformar som inte fungerar ändamålsenligt. Förutom kritiken att

[30] Se till exempel Löfven (2013), Lärarförbundet (2019b), Samuelsson med flera (2016).

arbete i lärplattformar tar mer tid än analogt arbete, som Sven exemplifierade ovan, kan kritik framföras på annan grund:

> Man får gå in i lärplattformen varje dag, efter varje lektion. Det kan ibland kännas **stressigt** för **vi har begränsat med tid under arbetsdagen**. Det tar ju ganska mycket tid i anspråk att sitta och….Jag hinner i alla fall inte lägga in allt i slutet på dagen, lektionerna ligger olika tillfällen under veckan, och **det är 35 timmar vi har** som ska omgärda de här lektionerna. När jag har slutat en lektion så har jag kanske bara en halvtimme kvar innan arbetstiden är slut. Har du då en halvtimme kvar efter sista lektionen då behöver du liksom samla ihop allt du har gjort under dagen, få lite ordning på skrivbordet kanske skicka ett mejl eller vad det kan vara sedan är den halvtimmen borta (Karin)

I det här citatet är det inte det faktiska utfallet i sparade eller spenderade timmar och minuter som kritiken grundas på. Karin beskriver i stället en känsla av stress som ett negativt utfall av krav på att arbeta i lärplattform. Hon beskriver också hur det är svårt att få sammanhållen tid till att arbeta med administrativa arbetsuppgifter, eftersom det ska ske mellan lektioner och möten som är schemalagda och därför i praktiken överordnade. Därför sker administrativt arbete då och då:

> Nu har jag en timme här, nu får jag sätta mig och försöka få ihop vad jag gjorde igår. Nu måste jag skriva in det också där i kursaktiviteten…det är en **splittrad** vecka vi har på det sättet att sedan är det ju en ständig kamp att hinna (Karin)

Citatet ovan avspeglar en norm om tid i Karins arbete: att arbeta i lärplattformar tar tid i anspråk, som annars hade varit pauser eller luckor i schemat, genom att arbete i lärplattformar ständigt behövs och kan göras. För Karin leder tidsnormen till stress för att det alltid finns mer lärplattformsarbete att hinna med. Schemalagda aktiviteter som lektioner och möten är överordnade lärares lärplattformsarbete, som de utför på egen hand. Överordning beror på att lektioner och möten inte bara tar lärarens egen tid i anspråk utan även andras tid. Det finns en social förväntan om att man ska prioritera aktiviteter med andra, eftersom dessa aktiviteter också tar andras tid i anspråk. Resonemanget är bredare än att gälla enbart arbete i lärplattformar; snarare kan arbetet i lärplattformar illustrera den bredare kategorin arbete som görs på egen hand jämfört med aktiviteter koordinerade med andra. Lärplattformarna utgör dock en viktig del av tidspusslet i lärarnas arbete genom att vara den kanal genom vilken arbetet utförs.

En annan tidsnorm avser hur ofta lärplattformar byts. Sofia berättar att man ofta försöker lösa problemen med lärplattformar och andra administrativa system genom att byta till andra system, men att det leder till stress hos lärare:

> Det finns en stress över egen okunskap, många lärare känner att dom ligger efter. Dom har precis lärt sig det här med Google Drive och känner en skuld, för nu ska vi få IST: ”Jaha då ska vi få nytt mejl-system”. Dom kommer aldrig ikapp, får aldrig känna sig tillräckligt duktiga och det underlättar ju inte den administrativa bördan. Många är jätteduktiga lärare, jätteduktiga på att administrera sina elevers utveckling och det man egentligen behöver att för att lyckas som lärare i klassrummet. Ändå känner de sig otillräckliga hela tiden för det bara kommer nytt, nytt, nytt…Man hinner aldrig landa (Sofia)

Sofia menar att hög förändringstakt avseende lärplattformar leder till stress över lärares egen kompetens och hon beskriver väldigt tydligt en känsla hos lärare att ”ligga efter” och ”inte hänga med” vilket medför att de känner sig ”otillräckliga”. Det är alltså inte stress i meningen mycket att göra och svårt att hinna med, utan en djupare stress som handlar om att tvivla på sin egen kompetens trots att Sofia menar att det inte är lärarnas kompetens som är problemet. Ständiga byten av system riskerar dessutom att urholka den administrativa kompetens som lärare har byggt upp när de har jobbat med ett och samma system ett tag.

Ytterligare en tidsnorm som sammanfaller med lärplattformars användning handlar om tillgänglighet. Bo beskrev tidigare hur arbete med att lägga ut information på lärplattformen tar arbetstid. Han upplever också ett krav att denna information ska läggas ut snabbt. När något blir möjligt att göra oftare tycks det kunna bli en norm att tillhandahålla information väldigt ofta, ibland utan att reflektera över syftet med sådant tillhandahållande, vilket Bo beskriver nedan:

> Många av argumenten för att använda datorsystemen **bottnar i en okunskap om verksamheten**. Ofta sägs det: "Eleverna ska ha tillgång till det här" – "Ja, varför då?". Dom ska ha rätt att få veta saker, men måste dom få det **24/7** liksom? Det finns det inget som säger....Varför ska vi uppmana dom att va inne och klicka på det här på natten liksom, det behovet har vi inte. (Bo)

Enligt denna utsaga finns, sammanflätat med lärplattformsanvändning, en ambition att elever ska få information ofta och ha tillgång till information jämt. Bo beskriver en ambition att eleverna ska ha tillgång till allt material

och information dygnet runt, vilket avspeglar en ganska extrem tidsnorm: "allt hela tiden". Lärplattformarna möjliggör alltså en tillgänglighet för elever som kan användas för att öka hastigheten på lärarnas arbete. På det här sättet blir tidsnormerna omvända – i stället för att eleverna ska anpassa sig till skolans och lärarnas tidsnormer kan det bli så att lärare ska anpassa sin kommunikation till en föreställning om elevers tidsnormer.

Lärare kan kommunicera snabbare genom lärplattformar och hastigheten är central vilket framgår av gymnasieläraren Alexanders utsaga:

> Man tänkte att "å va bra" nu kan vi **snabbt** få ut massa bedömningsgrejer till alla på en gång via datorn, och hem till föräldrarna. Också dyker det upp system som Unikum och Skola24 och vad det nu finns, som **direkt** levererar hem till föräldrarna vad eleverna har presterat och inte presterat (Alexander)

Hastigheten i kommunikation ses som något önskvärt i sig och hastigheten i kommunikationen medför att återkoppling kan ske oftare, till exempel efter varje uppgift snarare än efter varje arbetsområde eller termin för den delen. Tanken med att förenkla och snabba upp kommunikation med föräldrar tycks baserad på en idé om effektivitet som skulle kunna formuleras: "om det går snabbt att kommunicera får lärare mer tid att ägna åt undervisning" vilket kan beskrivas som en objektiv idé om tidsbesparing.

Men kommunikationens innehåll är ibland svårbegripligt till följd av att informationen är baserad på lärplattformens mallar (vilket jag återkommer till senare i kapitlet). Svårbegripligheten riskerar att leda till mer kommunikation för att förtydliga vad som egentligen kommunicerades. Samtidigt som kommunikationen blir snabbare blir det också mer kommunikation. Förutom att innehållet blivit allt otydligare har det även blivit lättare för vårdnadshavare att initiera kommunikation. På det sättet har kontroll över kommunikation flyttats från lärare till vårdnadshavare och elever. Denna kontrollförlust tillsammans med att kommunikationsarbetet blir mer tidskrävande är två konsekvenser som blir problematiska för lärare att hantera: dels behöver de ägna mer tid åt kommunikationen, dels har de allt mindre kontroll över när de ska kommunicera.

I praktiken tycks därför den objektiva idén om tidsbesparing i praktiken fungera helt omvänt. När kommunikationen ökar i omfattning minskar lärarnas tid för annat och de blir stressade. På ett liknande sätt upplever lärare mer stress i samband med administrativa arbetsuppgifter trots att hastigheten ökar för varje enskild administrativ arbetsuppgift. Detta framstår som en paradox men trots att både kommunikation och administrativa arbets-

uppgifter i sig går snabbare att utföra, sker de allt oftare och utan att lärare har kontroll över när de sker, vilket medför en upplevelse av ökad tidsbrist.

## Styrande mallar

Lärplattformar innehåller mallar för planering och bedömning. Det finns boxar som kan kryssas i och urklipp från läroplanerna som kan markeras och klistras in i planerings- och bedömningsdokument. När en lärare planerar ett arbetsområde, alltså ett i tid avgränsat tema som eleverna ska arbeta med under en period inom ramen för en kurs eller ett ämne, tvingar vissa lärplattformar läraren att välja vilka kunskapskrav som arbetsområdet ska motsvara och vilket centralt innehåll[31] som ska behandlas för att läraren ska kunna arbeta vidare i lärplattformen. Högstadieläraren Gustav berättar att han måste skriva in planeringen enligt mall för att kunna registrera betyg:

> I systemet förväntas att man gör en planering på det här sättet, för att annars synkar inte planering och bedömning och då kan man inte ta nästa steg vidare till att kommunicera med föräldrarna. Så systemet har ett visst upplägg som förutsätter att alla ska fungera på samma sätt, och så är det ju inte (Gustav)

Vissa program har fritextrutor där ytterligare planering fylls i. Gustav menar dock att lärare har ett behov av att planera sin undervisning på sitt eget sätt till skillnad från den form som tillhandahålls av lärplattformarna:

> Vi har fått order att vi ska skriva pedagogiska planeringar och dom ska se ut ”såhär”. Men så ser dom inte ut för alla, även om vi har fått order så gör dom inte det. Och planeringsmodulen i det nya systemet ser inte ut som tidigare, och det vi fått order om tidigare ser inte ut som det som folk gör i praktiken. Därför att folk planerar ju utifrån läroplanen, och folk planerar ju utifrån vad dom vill uppnå och så vidare men dom gör det på olika sätt, för vi är olika människor och olika ämnen (Gustav)

Gustav pekar på en diskrepans mellan ledningens instruktioner, lärplattformarnas utformning och lärarnas praktiska tillämpning. Anledningen till denna diskrepans är enligt honom att lärarna utgår från läroplanen, men också att lärare är olika och ämnen är olika. Dessutom finns flera andra skillnader mellan lärares arbetssituationer: elev- och lärarsammansättningen skiljer sig åt mellan och inom skolor och kommuner samt varierar mellan

[31] En av tre delar i läroplanen, lärarnas viktigaste styrdokument.

grundskola och gymnasium och mellan brukssamhällen och storstäder. Dessutom varierar lärares arbetsförutsättningar mellan skolorganisationer avseende antal timmar i undervisning, fortbildning, andra uppdrag och så vidare. Skolverksamhet är således mycket olikartad och denna variation medför sannolikt att lärare har olika behov när det gäller planeringen av deras undervisning. Diskrepansen mellan lärplattformarnas utformning och lärares tillämpning är därför förväntad. Lärplattformar fungerar ju på samma sätt oavsett dessa kontextuella förhållanden.

Lärare tycks formas av lärplattformarnas mallar. Ingrid menar att lärplattformsanvändning kan leda till att lärare klickar in sina planeringar i programmet och att det blir kärnan i deras arbete:

> Jag tycker att skolplattformen styr lärares tänk i hur de ska bedöma och planera att betygssätta på kanske mindre bra sätt, och sen försöker dom anpassa sin undervisning så att den passar in i dom här modulerna. Innehållet blir inte så viktigt utan det är liksom formen (Ingrid)

I citatet säger Ingrid att lärplattformarnas mallar har en stark styrande funktion på lärarnas arbete. Hon beskriver en normerande kraft i mallar som kan framstå harmlösa – en mall för planering kan leda till att lärarens hela undervisningspraktik formas. Dessutom menar Ingrid att tillämpningen av lärplattformarna kan leda till fokus på form snarare än innehåll. Andra lärare för liknande resonemang: till exempel påpekar Åke att mallarna och formaten minskar möjligheten att vara kreativ i fråga om att planera undervisningen, den blir mer standardiserad och lärarnas möjligheter att utveckla sin undervisning hämmas. Erik beskriver hur en lärplattform styr lärares arbete genom att införa en egen terminologi:

> Till exempel Unikum använder ett eget vokabulär för vissa typer av pedagogiska uppgifter. Så är deras sätt att tolka läroplanen och det är på det sättet som de som köper Unikums produkt måste börja prata om läroplanen, genom deras uttolkning. Det vill säga det är Unikum som styr lärarnas arbete, inte tvärtom (Erik)

Mallars och lärplattformars egna begrepp blir uttolkningar av hur lärare bör arbeta, och i citatet från Erik framgår lärplattformstillverkarnas inflytande över lärare. Ett konkret exempel utifrån citatet är att lärplattformen Unikum kallar en del av ett kunskapskrav för ”aspekt” vilket enligt Eriks resonemang blir en legitim term i lärares arbetsspråk: en del av ett kunskapskrav kallas

alltså ”aspekt” och blir en enhet som kan bedömas, medan det på pedagogisk grund samtidigt kan ifrågasättas om kunskapskrav kan delas upp på ett sådant sätt.[32] När kunskapskrav delas upp i små delar i stället för att förstås i sin helhet kallas de av kritiker för ”sönderklippta kunskapskrav”.

Ett sammanhang där kunskapskraven delas upp är när delarna utgör olika rader i matriser, såsom beskrevs i inledningen till kapitlet. Matriser är en viktig del av lärplattformarna och det finns i flera lärplattformar tekniska möjligheter att anpassa matriserna, men i praktiken tycks de förkonfigurerade matriserna ofta användas utan att redigeras. Maria och Sofia förklarar:

> 14 meningar kan bli 14 rader i en matris i stället för Skolverkets nationella prov som pratar om förmågor, tre stycken (Maria)

> I läroplanens[33] första upplaga presenterades kunskapskraven i matriser, men då var det hela stycken (det var just för att kunna jämföra olika progression mellan betygsstegen kan man säga). Sen gjorde lärplattformarna så att de bröt efter varje mening. Då blev det som nåt slags grid som skulle fyllas i alltihopa (Maria)

> En del lärplattformar, både den vi har här och andra, jobbar ju en hel del med sönderklippta kunskapskrav och det tycker inte jag om. Det blir liksom att man hackar upp ämnet och inte ser hela syftet. […] Man ska till exempel färgmarkera i lärplattformen IST. Och då kan det vara så att alltså inte ens en hel mening hänger samman, utan att de är uppdelade i olika meningar. Då är det risk att man missar själva syftet med ämnet (Sofia)

Uppdelningen av kunskapskrav som lärplattformar tillhandahåller, ”sönderklippningen”, är alltså ett pedagogiskt vägval som riskerar att tas för givet.

En anledning till att matriser används är enligt Olof att de ger ett intryck av rättssäkerhet i betygssättning, men själv vänder han sig mot ett sådant resonemang:

> Matriserna är ju bara ett rutnät, det är ju inte där rättssäkerheten sitter, den sitter ju i min bedömning. Men en ifylld matris direkt blir ett juridiskt [mer trovärdigt] dokument (Olof)

[32] Det finns en pedagogisk debatt om ”sönderklippta kunskapskrav”, se till exempel Sandbergs (2019) intervju med Per Måhl i Skolvärlden.
[33] Här avses LGR11.

Citatet speglar en motsättning mellan matriser som standardisering av bedömningsarbete och Olofs syn på bedömning som något snarare kan beskrivas som en professionell värdering som i sin helhet inte nödvändigtvis kan fångas av en matris. Konflikten mellan standardisering och lärares professionella omdöme framträder tydligt.

Matriser är dock inget som per definition behöver hänga ihop med lärplattformar och digitalisering, men praktiken har blivit sådan att lärplattformarna fungerar som bärare och formare av matriserna som alltså klipps på olika sätt i olika lärplattformar. Medvetenhet om matrisers utformning och de pedagogiska vägval som de implicerar gör att lärare löper mindre risk att formas av dem och andra mallar enligt Sofia, som vidare menar att främst mindre erfarna lärare, som inte hunnit bli lika starka i sin profession, styrs:

> Jag kan känna en liten oro för nyutbildade och yngre kollegor som kommer direkt in i det här, som inte hunnit bygga upp en egen bank av elevexempel eller egen erfarenhet i bedömning. Som kanske riskerar att förhålla sig bara till detta och då tänker jag att det kan bli lite statiskt. Vi som har jobbat ganska länge tänker att det finns oftast en slags balans. Man tar liksom med sig egen kunskap och erfarenhet in i det här och kan ta det lite för vad det är och då blir man inte begränsad (Sofia)

Hon beskriver varför mer erfarna lärare kan förhålla sig mer distanserat till lärplattformarnas mallar och inte låter sig styras eller begränsas av lärplattformsmallarnas funktioner. Erfarna lärare har redan innan lärplattformarna kommit in i deras arbete byggt upp ett professionellt omdöme, vilket även Erik är inne på:

> Jag hade tre rader i matrisen och skulle leta efter tre saker i deras text som måste finnas. Då tappar man liksom helheten tyckte jag. Nu, jag har ändå jobbat 20 år plus, nu slutar jag, jag vet ju liksom, jag kan ju det här. Jag vet ju vad som ger ett bra svar. Det har ju gjort att mitt behov av att ha digitala matriser har ju bort fallit bort (Erik)

Med yrkeserfarenhet kommer också ett självförtroende i yrkesutövningen kopplat till detta professionella omdöme. Intervjupersonerna som själva reflekterar över detta har personligen möjlighet att välja förhållningssätt till dessa mallar. En del av lärarna jag intervjuat väljer att använda matriser, färdiga och egna, och är medvetna om sina matrisers formuleringar och hur de är klippta. Problemen med matriserna menar de, ligger inte i hur de formar lärarnas bedömning, utan det blir snarare problem när matriserna

används som kommunikation med elever och vårdnadshavare eftersom innehållet riskerar att bli förenklat och missvisande.

Att skicka matriser och planeringar som består av inklistrade fraser från styrdokument till elever och vårdnadshavare är att standardisera kommunikationen. På det viset hänger administrativt arbete och kommunikation ofta ihop. På skolan där Olof arbetar är lärarna ålagda att kommunicera till elever och föräldrar vilka delar av läroplanen de ska arbeta med under innevarande termin. Och i lärplattformen finns urklipp ur läroplanen som lärarna kan välja mellan och sedan skicka iväg.

> Då vill kommunen att man varje termin ska klicka i vilka centrala innehåll man ska arbeta med i respektive ämne. Det är ju bara att klicka i direkta formuleringar från läroplanen, vilket det finns en stor diskussion kring, ”vilka förstår dom?” inte ens vi lärare enligt min mening. Men jag köper det om de vill ha det så för att ha ryggen fri (Olof)

På ett liknande sätt instämmer Gustav i att det är onödigt och försvårande att kommunicera styrdokumentens formuleringar av kunskapskrav i planeringen:

> Den här biten med kunskapskrav har jag ju aldrig skrivit på det där sättet, därför det finns inte en elev i världen som....alltså just nu har jag sjuor. För dom är det här bara försvårande, och jag måste ändå göra om jobbet därför att jag måste konkretisera tydligt för dom vad vi ska jobba med (Gustav)

Lärarna upplever arbetsuppgiften som meningslös eftersom de inte tror att vare sig föräldrar eller elever får ut något av detta förfarande, och formuleringarna som används är svårbegripliga även för lärare. Olof berättar att denna praktik snarare är till för att ha ryggen fri, det vill säga att skolan och kommunen ska undvika kritik vid granskning. Själva innehållet i kommunikationen till föräldrar och elever standardiseras genom att lärare väljer mellan urklipp ur styrdokument, och det standardiserade innehållet tycks vara svårt att förstå för alla inblandade, men det upplever läraren som mindre prioriterat än att ”hålla ryggen fri”. Gustav berättar vidare om att hålla ryggen fri:

> Det är väl egentligen som med alla andra dokument; vi skriver dom för rättshaverister och Skolinspektionen. "Ryggen fri-dokumentation" handlar det ju om och det här är ju ett sätt att hålla ryggen fri. Det står i skollagen att vi ska göra vissa saker och då gör vi dom. Där kan ju på ett sätt digitala system vara en hjälp där, men jaaa...(Gustav)

Viss dokumentation sker alltså egentligen inte för själva verksamhetens skull utan för att hålla ryggen fri, och lärplattformar stöttar denna typ av dokumentation. Digitala system är en hjälp för den administration som används till granskning och uppföljning:

> Det blir lättare för Skolinspektionen att granska. Och det gör dom ju. Det är mycket viktigare för dom att granska så att våra planeringar ser bra ut än att dom faktiskt genomförs ordentligt (Gustav)

Lärplattformarna underlättar denna slags metagranskning: i stället för att själva verksamheten analyseras, är det dokumentationen i lärplattformarna som blir föremål för granskning. Men i praktiken verkar dessa dokument sakna betydelse för elever och lärare, snarare blir det innehållslös kommunikation som närmast fungerar vilseledande, som desinformation, även om vilseledning förstås knappast är syftet.

Ytterligare en sorts standardisering sker i samband med kommunikation med vårdnadshavare. Gustav berättar om hur extra anpassningar framstår för föräldrar i deras lärplattform:

> En förälder var jättearg för att jag inte hade anpassat vissa saker. Och det står på lärare A att hen har gjort extra anpassningar, men dom sakerna som den läraren har som extra anpassningar, det är saker som alltid finns hos mig. Därför att jag arbetar på det sättet. Så det finns alltid tillgång till inlästa grejer, det finns alltid ett videoklipp som eleven kan kolla på om den har svårt att ta till sig texten. Alltså det finns alltid en annan möjlighet. Men **föräldern är arg för att jag inte har extra anpassat. För i ett system så ser man den här läraren gör extra anpassning den här läraren gör inte det, men man ser inte hur undervisningen ser ut** (Gustav)

Lärplattformen ger vårdnadshavare möjlighet att jämföra lärares extra anpassningar i undervisningen. Informationen som vårdnadshavaren får är standardiserad efter en mall: att en lärare gör många extra anpassningar medan en annan inte gör det. Att detta inte verkar vara något problem i praktiken eftersom Gustav har likadana möjligheter i sin ordinarie undervisning framgår inte. Lärplattformen ger alltså möjlighet till en kontextlös jämförelse av två olika undervisningssituationer, vilken inte blir rättvisande. När lärplattformen standardiserar kommunikation på det här sättet uppfattar vårdnadshavaren falska olikheter. Standardiserad kommunikation kan alltså dölja kontextuell information och göra innehållet i kommunikationen mindre begripligt.

Sammanfattningsvis innehåller lärplattformar starkt styrande standardiserade mallar trots att lärares kontextuella förhållanden varierar kraftigt och skolverksamhet kan vara tämligen olikartad. Mallarna kan forma lärare, särskilt oerfarna, och riskerar att hämma lärare eftersom möjligheter till kreativa upplägg och utveckling av undervisning kan begränsas av lärplattformarna. I samband med matriser tillhandahåller åtminstone vissa lärplattformar egen terminologi som kan få konsekvenser för hur lärare uppfattar utbildning. Kunskapskrav delas upp på ett sätt som kan ifrågasättas på pedagogisk grund men uppdelningen framstår som given när den tillhandahålls av lärplattformarna. Mallade bedömningar och planeringar kommuniceras dessutom till vårdnadshavare och elever för att skolor och huvudmän vill undvika kritik, trots att värdet av denna kommunikation är tveksamt och den ibland till och med kan vara försvårande. Möjligheterna till ”ryggen-fri”-dokumentation tycks också medföra att dokumentationen är det som granskas, när undervisningens kvalitet bedöms, i stället för den faktiska praktiken. De intervjuade lärarnas dom över lärplattformarna är således hård. Dessutom är detta den enda digitalisering av skolan där kritiken i mitt intervjumaterial varit helt enhällig. Det är därför inte svårt att förstå att lärare också vill göra motstånd mot lärplattformsanvändning, vilket nästkommande två avsnitt i detta kapitel kommer att ägnas åt.

## Öppet motstånd: olika grunder för att inte använda lärplattformar

Detta avsnitt handlar om lärares öppna motstånd mot lärplattformar. Med “öppet” avses att motståndet är explicit, uttalat och innebär att lärarna avstår från att använda lärplattformar i sitt arbete trots att de är instruerade eller upplever krav att göra det. Huvudsakligen behandlar jag hur lärare motiverar och legitimerar sitt motstånd.

Hur starkt kravet att använda lärplattformen är varierar mellan lärares arbetssituationer. Till exempel erfar Alexander, som är lärare på en välrenommerad gymnasieskola, knappt något krav alls även om han registrerar en övergripande norm att lärare ska använda lärplattformar. Hans beslut att inte använda lärplattformar är okontroversiellt. Han avviker visserligen från den norm han upplever men behöver inte motivera detta på något särskilt sätt; han behöver inte legitimera sitt arbetssätt, vare sig för sig själv eller för någon annan, vilket framgår i dialogen nedan:

> A: Lärplattformarna är ju helt galna, det är en detaljnivå som är helt sjuk. Ehm, jag använder det inte, jag håller mig borta.
>
> J: Hur gör du då?
>
> A: När jag bedömer eleverna? Oooo känslig fråga, jag går på prov. Sen i slutändan gör jag nån form av sammanvägning av allt vi gjort i kursen och nationella provet. Jag återkopplar inte via liksom massa förmågor hela tiden, jag gjorde det och har släppt det för jag tyckte att det va otroligt mycket mera arbete än vad det gav för eleverna, alltså det ger mer att jag lägger den tiden på att förbereda bra lektioner eller läxförhör (Alexander)

Alexander upplever en övergripande norm men behöver inte motivera eller legitimera sitt avvikande arbetssätt eftersom normen inte är tvingande på hans arbetsplats. Några kontextuella faktorer som tycks ha betydelse för att Alexander oproblematiskt kan ställa sig utanför är dels att pressen att använda lärplattformar är svag i hans fall, dels också att han är gymnasielärare, vilket innebär en starkare professionell ställning och färre formella krav på att dokumentera jämfört med grundskollärare. Likaså arbetar han på ett gymnasium där eleverna har höga betyg, en faktor som tycks åtföljas av mindre press på lärare (se till exempel citat av Erik i föregående kapitel).

Men som Lärarförbundets rapport indikerade är de flesta, åtminstone bland grundskollärare (86 %), tvingade att använda lärplattformar (Lärarförbundet, 2019). Även andra lärare i mitt material upplever en starkare norm att administrera i och kommunicera genom lärplattformar, både övergripande och lokalt. De beskriver explicita instruktioner och/eller en stark norm att använda den lokala lärplattformen. Parallellt med det beskriver Karin ett behov av att som lärare själv välja arbetssätt:

> Jag ska liksom kunna stå för det jag….jag måste tro på det jag gör. Jag måste liksom kunna vara engagerad och göra det från hjärtat och tror jag då inte på något system eller något verktyg som dom försöker pracka på… Jag menar, det måste komma inifrån, det blir ju inte per automatik en bättre undervisning bara för att du använder digitala verktyg (Karin)

Mindre erfarna lärare, som inte är lika starka i sin profession, styrs mer av lärplattformar i sitt arbete, enligt Karin och andra lärare. De beskriver att mer erfarna lärare kan förhålla sig mer distanserat till lärplattformarnas mallar och inte låta sig styras eller begränsas av lärplattformsmallarnas funktioner.

En spänning framträder alltså mellan instruktioner att använda lärplattformar, eller digitala verktyg generellt för den delen, och lärares önskan och upplevda behov utifrån sitt yrkesutövande att själva välja arbetssätt. De lärare som avviker från instruktioner eller normer kan sägas göra motstånd och de har olika sätt att utöva och legitimera det. I ett första steg menar Gustav att man som lärare, för att kunna avvika från normer och instruktioner, måste förbereda sig för att bemöta kritik mot sitt arbetssätt: ”Lärare känner att ’dom kan väl komma, men då tar jag den striden’” (Gustav). Några lärare som upplever sådan kritik eller känner sig träffade av normer och instruktioner att arbeta i lärplattformen säger helt enkelt ifrån. Olof berättar att han meddelat sin chef att han inte tänker dokumentera i lärplattformen:

> Jag sa till min chef att “jag kommer aldrig göra det, ni får ge mig sparken, men jag kommer aldrig skriva i det där verktyget”. Jag kommer vägra göra det, det är slöseri med tid och någonstans där kommer yrkesetiken in, att jag ska lägga tid på något som inte som inte spelar någon roll varken för elever eller att det blir tydligare (Olof)

Som grund för att säga emot ledningens instruktioner hänvisar Olof till sin “yrkesetik”, som han i det här fallet tycks se som en slags princip. Principen innebär att han ska ägna sig åt arbete som är till gagn för elevernas utbildning i stället för att detta ska trängas ut av arbete som inte stöttar elevernas utbildning. Läraren gör också motstånd mot tidsnormer eftersom hans resonemang ifrågasätter vad han ska ägna sin arbetstid åt. Olof ställer ”slöseri med tid” mot sin yrkesetik som tycks ge honom fokus i arbetet. Dessutom presenterar Olof ett slutgiltigt ultimatum för chefen; ”ni får ge mig sparken”, varmed han signalerar att han sätter sin anställning på spel för att slippa dokumentera, vilket tydliggör hur viktig frågan är för honom. Även här kan kontextuella förhållanden spela roll. Olof arbetar i en mindre kommun som inte har så lätt att rekrytera lärare. Därför blir det mer tyngd bakom Olofs ultimatum: han uppfattar det som att han inte är utbytbar på samma sätt som lärare kan synas vara om det är lätt att rekrytera ersättare.

I kontrast till Olof menar Karin, i stället för yrkesetiken, att yrkeserfarenheten (som är något annat även om lärares yrkesetiska utveckling kan antas vara relaterad till deras yrkeserfarenhet) kan göra att lärare kan vara mer ”egensinniga”:

> Jag tar till mig de digitala verktyg som jag känner verkligen stöttar mitt sätt att arbeta. På det sättet är jag kanske lite **egensinnig** lärare men **jag har ju jobbat ett tag** också men kan tänka mig att **som nyexad lärare behöver man känna stöd** i det här också (Karin)

Ordet ”egensinnig” beskriver självständighet och Karin tycks nästan se det som ett personlighetsdrag, men samtidigt gör hennes yrkeserfarenhet att hon kan praktisera denna egensinnighet medan mindre erfarna lärare enligt Karins utsaga behöver känna stöd för att kunna praktisera densamma. När jag pratar med Gustav om möjligheten att undvika att dokumentera i lärplattformar så kommer han in på mer djupliggande personlighetsdrag:

> Jag kan ju systemet, så jag känner ju inget behov av att inte använda det, men jag skulle mycket väl kunna göra motstånd. Men jag vet också att väldigt många av mina **mer ordentliga kollegor** som vill vara ordentliga och göra rätt, inte skulle göra det. Man får nog vara lite…jag har kanske **en rebellisk ådra** att "kom inte å tjafsa med mig för då jävlar, jag gör som jag vill"**. Det finns nån sån aspekt också mellan individer att dom som faktiskt protesterar är dom som ändå protesterar mot saker och ting** (Gustav)

En rebellisk ådra är inte lika tydligt kopplad till yrkeserfarenhet som egensinnighet – Gustav beskriver inte vidare var han tror den kommer från, om det är något han har med sig eller om det är något som formas i arbetet. Den rebelliska ådran ställs också mot ”ordentliga kollegor” och i det här sammanhanget innebär ordentlig att man lyder, vilket Gustav tycks uppleva är den vanligaste reaktionen bland hans kollegor.

En annan grund för att avvika från normer och instruktioner på den egna skolan eller inom den egna kommunen är faktiskt styrdokument. Vissa lärare upplever nämligen starka normer på sin arbetsplats som inte har bäring i styrdokumenten – då kan dessa i stället användas för att argumentera mot normerna. Bo argumenterar utifrån sin kännedom om styrdokumenten:

> Jag kan styrdokumenten, jag vet vad som står, då är det svårt. Om jag säger "jamen det står ju ingenstans att jag måste göra det här och mitt system är bättre", då blir det svårt för nån då att liksom…(Bo)

Läraren känner sig uppenbarligen så pass bekant med styrdokumenten att hen utmanar andra i den frågan. I citatet framgår även att rektor i det här fallet inte har något mandat att styra över arbetsprocesser eftersom läraren säger att ”det står ju ingenstans”, vilket innebär att det spelar ingen roll vad rektor önskar –

om det inte finns nedskrivet gäller inte önskemålet. Genom argumentet styr läraren om frågan från att handla om standardisering av lärarens arbetsprocess till att handla om rektors mandat att bestämma om detta.

Intervjun med Bo genomfördes innan Skolverket presenterade sina nya allmänna råd om bedömning i oktober 2018. De allmänna råden kom precis innan jag genomförde min tredje intervjufas. Tidigare hade Skolverket uppmuntrat användning av matriser i bedömning men det nya styrdokumentet bröt mot myndighetens tidigare hållning och tydliggjorde att matriser fått för stor betydelse i lärares bedömningsarbete medan syftet med utbildning och centralt innehåll fått för liten plats i lärares planeringsarbete. I allmänhet förespråkade råden mer ändamålsenlig administration och mindre beroende av mallar (Skolverket, 2018, till exempel s. 8f, 19ff). Råden kan betraktas som ett skifte, med tanke på hur myndigheten formulerade sig på Twitter i samband med att de nya råden presenterades:

Bild 2. Skolverkets tweet i samband med nya allmänna råd för betygssättning 2018

Råden fick starkt genomslag för vissa lärares egen praktik gällande bedömning oavsett vad skolorganisation eller normer påbjöd:

> Anders [en kollega], pratade med mig: **"lägg inte in nån matris, testa att inte göra det". Då hade dom nya allmänna råden kommit ut.** Och jag sa till mina kollegor att "jag tycker inte ni behöver lägga ut matriser". **Om vi läser dom allmänna råden så har vi stöd för det, men vad kommunen säger det är en annan femma.** Vi har inte fått höra om dom tycker att vi ska använda matriser ändå. Och jag tänker på alla dom här skolplattformarna som Unikum och Schoolsoft och allt vad de heter. Deras system bygger ju på att det är matriser hela tiden som lärare ska klicka i (Ingrid)

Så även om Bo använde styrdokument för sitt motstånd innan dessa allmänna råd kom ut, tycks råden ha möjliggjort liknande motstånd för andra lärare. Råden tycks kunna trigga den rebelliska ådra, egensinnighet, yrkesetik eller yrkeserfarenhet som behövs för att lärare i vissa sammanhang ska kunna avvika från skolledningens instruktioner. Ingrid och hennes kollega Anders[34] gör motstånd mot sin skolledning och kommunförvaltning genom lydnad mot en aktör, Skolverket, som de uppfattar som mer legitim. De behövde stöd i styrdokument för att känna sig tillräckligt starka för att gå emot instruktionerna. Medan Bo arbetar på ett välrenommerat teoretiskt gymnasium arbetar Ingrid på en typisk grundskola i en storstad. Eftersom Bo därmed hade mindre krav på sig att använda lärplattform kunde han göra motstånd med hänvisning till styrdokument redan innan de nya allmänna råden kom. I Ingrids situation, där lärplattformsanvändning var mer tvingande, krävdes också tydligare stöd i styrdokumenten.

Erik berättar nedan om matrisnormen som har varit kraftigt styrande för hans eget arbete och hur de allmänna råden som bröt mot normerna på hans arbetsplats triggade honom att forma sitt eget arbetssätt som han finner mer ändamålsenligt.

> Ja och **efter Skolverkets allmänna råd nu, så har ju försökt att inte använda matriser.** Jag ger dem [eleverna] ingen matris med celler utan visar dom i stället formen för ett bra svar. **Jag tycker det är bättre att jobba på det här sättet** för nu så ser jag mycket mera till helheten (Erik)

Erik är gymnasielärare och tycks ha kunnat välja bort matrisbedömning relativt oproblematiskt.

Det varierar också hur pass lyhörda olika skolor var för det nya styrdokumentet. När Skolverkets allmänna råd kom behövde inte Olof dokumentera i lärplattformen längre: ”Det var väl egentligen så att det var sagt att vi skulle göra en massa saker som vi lärare inte ville göra, fram till dess att Skolverkets allmänna råd kom” (Olof). Detta drevs igenom på skolan efter att lärare protesterat under en längre tid, men det var först när de allmänna råden kom som protesterna fick genomslag: ”Vi protesterade och sen kom allmänna råden och då blev dom tvungna att följa det som står där, att även förvaltning och ja, chefen och sådär” (Olof). Lärarnas protester vann inget gehör hos skolledning och kommunförvaltning förrän deras argument fick stöd i de

[34] Jag har inte intervjuat kollegan Anders.

allmänna råden. På det sättet kan olika grunder sammanföras till ett tillräckligt starkt motstånd för att få genom förändringar, enligt Olofs utsaga.

Lärare använder enligt deras utsagor professionalitet (yrkesetik och/eller yrkeserfarenhet), styrdokument eller personlighet för att göra motstånd. Hur dessa dimensioner används eller kombineras på olika sätt verkar ha att göra med hur stark man upplever pressen att använda lärplattformar vara: om det rör sig om tvingande krav och normer. Tvingande krav och normer tycks förekomma på grundskolenivå (det är ju också mer och fler reglerande dokumentationskrav på denna nivå) medan tvingande krav saknas på de gymnasieskolor där de intervjuade lärarna arbetar.

Samtidigt som vissa lärare gör öppet motstånd mot krav att dokumentera i lärplattformar så används även mindre uppmärksamhetskrävande tekniker, ibland parallellt med öppet motstånd.

## Passivt motstånd: dubbel eller parallell administration

I det här avsnittet redogör jag för andra motståndstekniker än den öppna protesten eller vägran som föregående avsnitt behandlade. Jag har betecknat dem som ”passivt motstånd”, baserat på en intervjuad lärares egen formulering. Begreppet avser att lärare visserligen ibland kan protestera mot, men aldrig öppet vägra att använda, lärplattformar. Två vanliga tekniker som används är dubbel respektive parallell dokumentation. Skillnaden mellan dessa tekniker tydliggörs i avsnittet.

Hans berättar att han inte tror att öppet motstånd skulle fungera på hans arbetsplats, trots att han arbetar på en gymnasieskola:

> När det gäller lärplattformarna kan du obstruera eller använda det i olika grad, det är upp till lärarna. Du kan göra det i smyg, du kan inte öppet säga jag använder inte Classroom eller Dexter eller så, men vad du gör i ditt klassrum, ingen har insyn, om du gör på ett annat sätt, det skulle nog ingen få reda på (Hans)

Hans säger att det egentligen är upp till lärarna hur de gör i praktiken men att det skulle vara svårt att öppet berätta på arbetsplatsen att de arbetar utifrån en medvetet avvikande strategi eller teknik. Det framgår också hur isolerat lärararbetet kan vara: han upplever att det inte är någon annan anställd som vet vad som händer i hans klassrum. Enligt Hans utsaga undviker lärare att dokumentera i lärplattform lite i skymundan vilket han beskriver som passivt motstånd:

> Inte aktivt, mer **passivt motstånd**. På vår skola är kulturen sån att man väldigt **sällan aktivt protesterar** mot något, men ganska ofta så försöker du **i skymundan underminera** det. Antingen på grund av att du tycker det är skit eller på grund av att det är så himla jobbigt (Hans)

Medan öppet motstånd handlar om att dra uppmärksamhet till en fråga handlar passivt motstånd mer om att begrava frågan och utnyttja det faktum att det är svårt att veta vad lärare gör i praktiken. Hans påtalar även att ibland handlar undvikande av dokumentation i lärplattformar om att det känns ”så himla jobbigt”, en aspekt som kan uppfattas som lättja. När lättja, som i allmänhet får sägas ha negativa associationer i samband med arbete, sammanblandas med motstånd som kan ses som mer legitimt, riskerar det bidra till att skolledningar inte tar lärares utsagor på allvar, som i Hans redogörelse ovan.

Ett sätt att undvika att normer och lokala beslut inverkar på arbetets innehåll är att dubbelarbeta. Det är en teknik för att följa externa krav på dokumentation samtidigt som lärarna också har en för deras arbete ändamålsenlig dokumentation för att lärararbetet ska fungera så bra som möjligt. Ett exempel är när lärare uppfyller externa krav till ett absolut minimum i skolans lärplattform och gör allt som de beskriver som ”viktigt” i andra digitala verktyg eller analogt, vilket Elisabeth beskriver:

> Jag tror att alla lärare planerar utanför Infomentor, sen kanske man skriver där bara för man måste, men det går inte att ha nå detaljerade lektionsplaneringar eller någonting sånt där det finns inte något utrymme för det (Elisabeth)

Infomentor är en lärplattform. För Elisabeth verkar det administrativa arbete som krävs och frågan om vad som är ändamålsenligt flyta ihop eftersom hon säger att man inte kan ha detaljerade lektionsplaneringar i Infomentor. Läraren lägger alltså in enkla planeringar i lärplattformen men behöver egentligen mer detaljerad dokumentation för sitt eget arbetes skull. I den meningen blir administrationen dubbel: planeringen görs på två olika sätt i olika verktyg. Samtidigt berättar hon att det som följs upp av huvudmän är helt annan dokumentation än den lärarna använder i sitt arbete, vilket snarare talar för en tydlig uppdelning:

> **Jag och mina kollegor har ett sånt där informellt dokumentationssystem** där vi skriver ner lite kort vad vi har gjort och då är det ju mer via mejl eller så har vi ett dokument över lite mer strukturerade saker. **Det här är ju**

> **ingenting som skolledningen på något sätt samlar in** utan dom använder mer avstämningspunkter som att man ska använda sig av olika nationella bedömningsstöd eller om vi klickar i alla dessa ämnesmatriser eller omdömesblanketter eller skriver individuella utvecklingsplaner. Så vi har vårt, för det är lättare att föra över information i löptext än..... **en bokstav säger liksom inte**…(Elisabeth)

Den utifrån lärarperspektiv ändamålsenliga dokumentationen delas dessutom mellan lärare utan att delningen sker genom lärplattformen eller sociala medier.[35] Elisabeth kallar det för informell dokumentation. Den behövs för att en ”bokstav”, alltså ett betygssteg som man kan klicka på i lärplattformen, inte ”säger något” för läraren medan det innebär något i myndighetsutövningsperspektiv, vilket Maria är inne på:

> Vi skiljer myndighetsutövningen, alltså betygssättning och frånvaro, från det pedagogiska uppdraget. Myndighetsutövningen kör vi i lärplattformen men det pedagogiska uppdraget löser vi i O365 (Maria)

För Maria framstår dokumentationen mer tydligt uppdelad mellan myndighetsutövning, alltså formella krav på dokumentation, och det pedagogiska uppdraget som avser den dokumentation läraren använder i sin undervisning. Maria upplever alltså inga lokala normer eller krav på att använda lärplattformen i det pedagogiska arbetet. Samtidigt flyter delarna lätt ihop. Det som formellt är myndighetsutövning, till exempel att sätta betyg efter en termin eller kurs, ligger ganska nära att pedagogiskt använda betygssteg för att informera elever om var de befinner sig halvvägs in på terminen eller kursen. På Marias skola har det aktivt beslutats att inte använda alla funktioner i lärplattformen och att renodla uppgifter genom att skilja mellan myndighetsutövning och pedagogisk information. Detta representerar – i kontrast till dubbel administration – parallell administration. Analytiskt går dessa att åtskilja då dubbel administration innebär att samma information dokumenteras flera gånger i olika system medan parallell administration i stället innebär att olika typer av information dokumenteras i olika system. Vare sig lärare dubbel- eller parallelladministrerar använder de andra verktyg än lärplattformen. Ett exempel beskrivs av Kristina, som använder egna digitala verktyg som är bättre anpassade till hennes arbete eftersom hon valt verktygen själv: ”många har en sajt, många har egna hemsidor, jag har ju egna

[35] Jämfört med den utifrån initierade dela-kulturen som behandlas i kapitel 4, delar här lärare relevant information i enlighet med mer spontant uppkomna samarbetsformer och lokalt.

sidor för mitt material liksom utanför…det är infrastrukturen" (Kristina). De lärare som använder andra digitala verktyg kan knappast sägas vara motståndare till, eller ha svårt för, datorer eller digitala verktyg överlag, snarare är de kompententa datoranvändare som självständigt väljer sina verktyg utifrån egna premisser. Andra dokumenterar analogt för sig själva, dels för att det dokumentationssystemet fungerar för dem, dels för att lärplattformar inte upplevs tillräckligt driftsäkra. Sofia säger: "Man måste hela tiden ha en analog backup. Man för noteringar både digitalt och analogt, man har lärplattform och man har sina pärmar" (Sofia).

En avslutande iakttagelse är att det även finns lärare som undviker att använda lärplattformarna för "egen" dokumentation därför att de vill behålla kontrollen över innehållet. Skolor byter nämligen lärplattformar då och då och lärarna vill kunna följa sin egen dokumentation bakåt i tiden. Dessutom litar inte alla på lärplattformarnas funktion och tycker därför det är mer pålitligt att även ha egen dokumentation som de själva säkrar.

Motstånd kan sammanblandas med föreställningar om lättja vilket gör det svårare att få gehör för motståndets argument på organisatorisk nivå. En sluten skolkultur och lärararbetets isolerade karaktär tycks vara faktorer som kan möjliggöra passivt motstånd – alltså att undvika instruktioner delvis eller i sin helhet.

## Lärplattformar fungerar styrande

Sammanfattningsvis fungerar lärplattformar normerande. Lärplattformsanvändning motiveras delvis genom ett löfte om framtida effektivitetsvinster som kan formuleras "det går segt nu, men det kommer att kompenseras genom stora effektivitetsvinster i framtiden". Löftet upplevs som en myt av lärare som i stället ser ineffektiviteter i sitt dagliga arbete genom att arbetsprocesser tar längre tid att utföra i lärplattformen än utanför och genom att nya arbetsuppgifter med tveksamt värde tillkommer och tar arbetstid i anspråk.

Lärarna i mitt material har inte själva uttryckt explicit hur de begripliggör tidsaspekterna på ett djupare plan men ger uttryck för förändrade tidsnormer understödda av lärplattformarna. De berättar ofta om problemen med att lärplattformar är långsamma och att det tar tid att dokumentera där, men kopplar inte ihop till exempel stress med att lärplattformarna påverkar deras förhållande till tid. Samtidigt finns tydliga tidskonsekvenser: det framgår att sammanhängande block av arbetstid delas upp i kortare händelser och att lärarna behöver anpassa sin tidsrytm inte bara till andra, till exempel när man

har möten, utan även till lärplattformarna. Pauser och håligheter i arbetsdagen tas bort genom att lärplattformsarbete förväntas utföras och olika digitala system kommer och går i hög takt. Själva arbetet i lärplattformarna följer också rytmer när lärare utför ett stort antal liknande monotona arbetsuppgifter. Lärplattformarna styr också i vilken ordning arbetsuppgifter ska göras och vilken omfattning de ska ha, genom att skrivfälten för olika arbetsuppgifter är olika stora, allt från att klicka i en ruta till större utrymmen för längre texter. En föreställning om tillgänglighet för elever, "allt hela tiden", medför att lärare förlorar kontroll över förutsättningarna för kommunikationen med vårdnadshavare och elever. Kontrollförlust förekommer också när lärare är skyldiga att kommunicera svårbegriplig information som de sedan behöver förtydliga i ytterligare kommunikation med vårdnadshavare och elever – dels behöver lärare ägna *mer* tid åt kommunikationen, dels har lärarna allt mindre kontroll över *när* de ska kommunicera. Lärarna i studiens material beskriver själva konsekvenser av detta såsom stress, upplevelser av utdaterad kompetens och minskad kontroll över arbetssituationen. Trots att varje enskild handling i kommunikation och administrativt arbete går snabbare upplever lärare ökad tidsbrist eftersom de saknar kontroll över tidpunkten för handlingarna och allt fler handlingar förväntas.

Lärplattformar innehåller starkt styrande standardiserade mallar trots att lärares kontextuella förhållanden varierar kraftigt och skolverksamhet kan vara tämligen olikartad. Lärplattformarna dominerar över olika kontextuella förhållanden då det inte finns utrymme för anpassning utifrån lärares egna preferenser eller det ämne läraren undervisar i, en kontextlöshet som flera lärare ifrågasätter. Mallarna bidrar till att forma lärares yrkesutövning och riskerar att hämma lärare när möjligheter till självständiga upplägg på undervisningen motverkas. Vissa lärplattformar tillhandahåller ett eget språk vilket medför att de kan definiera hur lärare förstår planering, undervisning och bedömning. Och kunskapskrav "klipps sönder" på ett sätt som kan ifrågasättas på pedagogisk grund men uppdelningen framstår som neutral och objektiv när den tillhandahålls av lärplattformarna.

Mallade bedömningar och planeringar kommuniceras dessutom till vårdnadshavare och elever därför att skolor och huvudmän vill undvika kritik, trots att värdet av denna kommunikation är tveksamt och den ibland till och med skapar svårigheter. När lärplattformen standardiserar kommunikation, som i fallet med extra anpassningar, ges en bild av falska olikheter. Standardiserad kommunikation kan alltså dölja kontextuell information, vilket gör innehållet i kommunikationen mindre begripligt.

De intervjuade lärarnas dom över lärplattformarna är således hård och samtidigt underbyggd och begriplig. Lärarna jag har pratat med ser formandet av planerings- och bedömningsarbete som en risk eftersom pedagogiskt professionella hänsyn riskerar att trängas undan och komma i andra hand.

En norm att använda lärplattformar återfinns visserligen på en politisk, samhällelig nivå men de lokala normerna i den egna skolan eller kommunen tycks vara mer avgörande. Ledning och programvaror upplevs som en för arbetet styrande allians. Lärplattformars starka normering tycks trigga motstånd även om det i vissa fall är helt upp till lärarna själva att välja om de vill använda lärplattformen eller inte. För att motivera öppen vägran att använda lärplattformar använder lärare professionalitet (yrkesetik och/eller yrkeserfarenhet), styrdokument eller personlighet när kraven är svaga (övergripande normer, ej tvingande) medan de behöver kombinera dessa dimensioner när kraven är starka (övergripande normer samt tvingande instruktioner). De starka kraven tycks förekomma i grundskolor medan svagare krav hör hemma i gymnasieskolor.

I kapitlet har jag även beskrivit en gymnasielärare som upplever starka krav att använda lärplattformen. Där beskrivs kulturen som sluten och lärares arbete som isolerat från insyn vilket utgör förutsättningar för passivt motstånd, alltså att undvika att följa instruktioner och krav. När lärare gör passivt motstånd sker det genom dubbeladministration eller parallell administration. Dessa två kategorier är i praktiken ofta sammanflätade men analytiskt går de att åtskilja. En distinktion är att dubbeladministration avser när samma information dokumenteras flera gånger i olika system, medan parallell administration i stället innebär att olika typer av information dokumenteras i olika system.

I nästa kapitel kommer jag in på digitalisering av undervisningen och konsekvenserna för lärares arbete i samband med detta.

# 7. “Wow, dom är digitala infödingar” – om klassrumsundervisningens digitalisering

Undervisningens digitalisering är den mest intuitiva delen av skolans digitalisering eftersom den är skolors kärnverksamhet och den centrala arbetsuppgiften för lärare. Det här kapitlet handlar om hur lärare påverkas när undervisningen blir allt mer digitaliserad, ibland av lärarna själva. En möjlig definition av undervisning är den aktivitet som syftar till att elever ska inhämta kunskap samt utveckla sätt att tänka och agera. En sådan definition skulle också täcka en hel del kontakt mellan lärare och elever utanför klassrummet, till exempel individuell handledning eller andra möten. Dessutom skulle den inkludera pedagogisk kommunikation, alltså den kommunikation mellan lärare och elev som inte främst handlar om praktiska, sociala eller administrativa frågor utan om undervisningens innehåll. Dessa kommunikationsaspekter behandlades dock i föregående kapitel som fokuserar på lärplattformar, vilka ofta utgör forum för kommunikation mellan elev och lärare. Därför behandlar jag i detta kapitel undervisning som avgränsad till klassrumssituationen (där jag även inkluderar virtuella klassrum – alltså fjärrundervisning).

I undervisningen är eleverna den mest centrala gruppen men samtidigt är den här avhandlingen fokuserad på lärarna. Detta innebär att det är lärares arbete som beskrivs och analyseras i detta kapitel, med eleverna och konsekvenserna för dem som en slags proxy. Det är genom att förstå hur lärare erfar att elever förhåller sig till klassrummets digitalisering som det blir möjligt att också förstå hur lärares arbete, och villkoren för detta arbete, påverkas.

De lärare jag träffat som integrerar digitala verktyg i sin undervisning tycks göra det på ett reflekterat sätt. Flera av dem har arbetat med digital undervisning under lång tid (till exempel Maria, Kristina, Elisabeth, Gustav och Åke) och själva tagit bort många moment som de har erfarit inte leder till bättre undervisning. Enligt dem gäller detta majoriteten av digitala moment.

De fyra digitaliseringar av undervisning som framstått som någorlunda distinkta fenomen i avhandlingens material och därmed blivit möjliga att studera är: så kallade en-till-en-system (det vill säga att varje elev har sin egen enhet – oftast en dator); fjärr- och distansundervisning; att digitala läromedel används i stället för analoga; samt att olika typer av applikationer, alltså

datorprogram med pedagogiskt syfte, används för att förbättra elevernas inlärning. Nedan behandlar jag dessa digitaliseringar, dels deras direkta konsekvenser för lärares arbete, dels deras indirekta konsekvenser där elever utgör det mellanliggande ledet.

## En-till-en (1:1) – lärarna blir poliser eller tekniker

När det gäller klassrummen, eller undervisning i grupp, berättar lärare att en väsentlig digitalisering i praktiken innebär att varje elev sitter med sin egen enhet (dator, surfplatta eller i vissa fall mobiltelefon), så kallat en-till-en. Skolverket rapporterade 2018 att 93 % av gymnasielärarna och 80 % av högstadielärarna undervisar i någon klass där alla elever har egen dator eller surfplatta (Skolverket, 2018a). Dessutom finns det nästan lika många datorer som elever i grund- och gymnasieskolan.[36] Stefan intygar denna bild av en-till-en-systemens omfattande utbredning. Han är grundskollärare och arbetar deltid som provkonstruktör på ett universitet där han digitaliserar nationella prov: ”Jag ringer ju skolor överallt och jag har inte stött på en skola, i 7–9[37], som inte är 1:1” (Stefan). För lärare innebär en-till-en i praktiken, och per definition, många möjligheter till individanpassning av undervisningen, men samtidigt även en del problem. Nedan går jag igenom två teman avseende en-till-en som framträder i mitt intervjumaterial: digitala infödingar och distraktioner.

### Digitala infödingar[38] (och främlingar)

En-till-en är enligt flera lärare baserat på några grundantaganden om eleverna. Ett exempel är att elever ses som digitala infödingar, ett begrepp som Bo registrerat används av bland annat inspirationsföreläsare:

> Det är ofta människor som inte är i skolan själva som gör ganska enkla analyser. Dom har till exempel ett barnbarn som dom lite skräckslaget märker knappar på iPaden redan när dom är fyra år och så drar dom slutsatsen utifrån det att "wow, dom är digitala infödingar". Det är ett sånt där modernt begrepp ju (Bo)

[36] 1,3 elever per enhet i grundskolan och cirka 1 elev per enhet i gymnasieskolan (Skolverket 2018a:21).

[37] Avser alltså årskurs 7–9, högstadiet.

[38] Det finns också en inomvetenskaplig diskussion om digitala infödingar, se Prensky (2001) och Benett med flera (2008) för två olika argument i debatten. I det här kapitlet behandlas dock begreppet som det upplevs av lärare i deras vardagliga arbete.

Begreppet är tänkt att spegla att elever har vuxit upp med digitala verktyg och att de därför dels behärskar verktygen naturligt, dels bättre än föregående generationer eftersom de digitala verktygen alltid funnits närvarande i elevernas uppväxt. Ett annat antagande som framkommer är att eleverna vid användningen av dessa enheter kommer att använda dem till skolarbetet. Utgångspunkten är att eleverna alltid är motiverade att studera och att de kan ta ansvar för att deras datoranvändning handlar om studier. Inneboende i idén med en-till-en-system är alltså att eleven antas vara digitalt kompentent till följd av sin generationstillhörighet och alltid ansvarstagande för sin egen utbildning.

Lärare berättar att dessa antaganden ofta rimmar illa med deras erfarenheter. Enligt Hans saknar många elever grundläggande datorkunskaper:

> Det basala handhavandet är eleverna mycket sämre på än man tror. Man kanske tror att de är digitala infödingar och behärskar den här världen hemtamt. Och dom kan vara duktiga på att hitta spel och nöjesinnehåll, men dom kan inte skriva, eller göra bildspel (Hans)

Erik, som arbetar på ett gymnasium med en stor andel motiverade elever, ofta med goda förutsättningar för att lyckas i skolarbetet, berättar vidare om skillnaden mellan utbildningsanvändning och nöjen:

> Det har inte hänt så mycket sen 2003 egentligen när jag började med 1:1. Det som händer är ju på nöjesfronten liksom, där finns det massor med digitala verktyg och digital underhållning, men det är ju inte skolan (Erik)

Förvisso är elever ofta duktiga att använda digitala enheter, men främst till spel eller andra nöjesaktiviteter som inte gör att de får kompetens till datorbaserade studier. Sven är inne på samma linje: ”Eleverna älskar sina mobiler och datorer hemma, då tänker man: ’vi tar in det i skolan också’ – då blir det mer lek” (Sven). I någon mån, alltså gällande spel och nöjen, är eleverna digitala infödingar. Men lärare berättar att eleverna ofta inte kan använda ordbehandlingsprogram på ett för skolarbetet relevant sätt och oroas över elevers källkritik: ”Elever kan vara ganska hopplösa på källkritik” (Bo). Detta är kunskaper som enligt lärare blir allt viktigare när material i allt större utsträckning plockas från internet. Infödingsmetaforen ger uttryck för ett antagande om elever som experterna, men en grundläggande premiss i skolor är att lärarna är experterna. När elever blir infödda experter blir lärare i stället främlingar och när lärare impliceras vara digitala främlingar (som till exem-

pel Bo, Sven med flera upplever det), påverkar infödingsmetaforen uppfattningarna om lärares och elevers roller och förhållandet mellan dem. I stället för att läraren är experten är det eleven, infödingen, som är expert och lärarna som ska lära sig. En-till-en kan leda till förändrade elev- och lärarroller i den beskrivna riktningen och även relationen mellan elev och lärare förändras eftersom den givna hierarkin, där läraren är expert och eleven den som ska lära sig, utmanas. Hur elevroller definieras och hur relationen mellan lärare och elev struktureras är också frågor som med en-till-en flyttas från de enskilda relationerna mellan lärare och elever som individer till organisationsnivå, eftersom det ofta är skolorganisationer, ibland skolförvaltningar, som beslutar om en-till-en som norm, inte enskilda lärare (som dock kan göra undantag från normen). Således kan det också ske en kontrollförskjutning från lärare till skolan som organisation eller till huvudman. Organisationen tar över strukturen för relationen mellan elev och lärare vilket kan medföra att lärares kontroll över sitt arbete och inflytande över arbetets förutsättningar minskar.

## Kontrollförlust och förändringar i lärarrollen

Ett annat exempel på antaganden om elever som associeras med en-till-en är att elever alltid tar ansvar för sin egen utbildning. Det finns många elever som är motiverade och vill gå i skolan – dessa är ofta, enligt intervjuade lärare, elever med goda socio-ekonomiska förutsättningar. För dem kan en-till-en effektivisera skolarbetet när det gäller att skriva och hämta information online, vilket enligt Ulf är det som eleverna i stort sett ska göra inom undervisningen. Ulf är lärare på de teoretiska programmen på ett gymnasium med studiemotiverade elever och beskriver att eleverna ägnar sig åt studier på sina datorer:

> Jag ser ju vad eleverna använder sina datorer till här. Dom surfar och dom skriver. Och så mycket mer kan man inte ha dem till, eller bör man ha dem till (Ulf)

I sådana fall innebär en-till-en betydande vinster för lärarna eftersom de kan fokusera på sitt pedagogiska uppdrag och känna tillfredsställelse när eleverna arbetar med skolarbetet – de har kontroll över undervisningssituationen. Erik som arbetat på skolor med väldigt olika elevunderlag berättar om skillnaden mellan skolors elevgrupper:

> På den här skolan som har väldigt höga intagningspoäng, till stor del svensk medelklass med några få undantag, så det är ju motiverade väluppfostrade ambitiösa elever. På så sätt är det lätt att undervisa dem. Många väljer liksom själva att lägga bort telefonen och så, för dom är skolvana. På en annan skola som jag jobbade på, var eleverna mycket mer studieovana. Där hade vi datorer tidigt och det tror jag inte var odelat positivt om man ser till deras resultat (Erik)

Liksom i exemplet med digitala infödingar stämmer inte antagandet om ansvarsfullhet alltid överens med lärares erfarenheter. De lärare som inte upplever några problem med en-till-en har det gemensamt att de arbetar med elever som är studiemotiverade och kommer från goda socio-ekonomiska förutsättningar. Samtidigt finns också många elever som går i skolan mest för att lyda skolplikten eller för att det är en stark norm att gå gymnasiet, snarare än deras egen självförverkligande önskan. Dessutom varierar elevers motivation för studier liksom ungdomars förmåga till ansvarstagande för egna studier. Hans, som är lärare på ett yrkesgymnasium, beskriver:

> För elever som inte har självkontroll är tröskeln att distrahera sig ännu lägre med en-till-en. Bara några knapptryck bort kan du göra något annat än att lyssna på den här tråkiga föreläsningen. Det blir lätt att du har din chromebook[39] uppe och antecknar under min genomgång, sen kanske du får nåt på Snapchat,[40] eller nåt annat som du börjar titta lite på, och många appar och tjänster är ju till för det, att det händer saker och ting som man måste ha koll på, det surrar i fickan eller så där. Får dom en chromebook är det svårt att kontrollera hur dom använder den, och det är inte hela världen om dom tar en paus då och då, men proportionerna distraktion koncentration… (Hans)

Lärare berättar hur vardagen i klassrummen sällan präglas av att möjligheterna med en-till-en kommer till användning utan systemet utgör i stället ofta en distraktion från skolarbetet. Även lärare på skolor med generellt högmotiverade elever beskriver hur eleverna gör annat än skolarbete på sina enheter:

> Jag menar jag kan dra exempel, jag har en elev [som mentor, inte i egen undervisning], hon, hon tittade fan en hel tv-serie, Game of Thrones, på matteleKtionerna, från påsklovet fram till så....Och det är klart som fan att det påverkar undervisningen (Åke)

[39] En typ av bärbar dator.
[40] En app för att dela foton och andra medier.

> Dom lyssnar inte. Är locket uppe så kan man ge sig tusan på att det inte är det jag vill ska va där som är där. Särskilt inte om vi gör nånting som bara kräver papper och penna, vilket är 90 % av mina lektioner (Alexander)

Elever ”multitaskar”, det vill säga gör flera saker samtidigt på sina enheter, och lärare berättar hur en del elever växlar snabbt mellan olika program på datorn, ibland för att ge läraren en bild av att de gör det läraren vill att de ska göra. Elevernas multitasking blir ett sätt att hinna göra fler aktiviteter på mindre tid, ett sätt att öka hastigheten på sitt livstempo, medan lärare vill att eleverna ska ägna sig fokuserat åt skolarbetet för bättre inlärning. På det här sättet kan skillnaden mellan lärares och elevers fokus öka med en-till-en: de hamnar allt mer i otakt och då minskar också lärares kontroll över elevernas studier.

En-till-en kan i praktiken innebära att uppmärksamheten riktas bort från lektionernas innehåll mot något annat, det må vara sociala medier, tv-serier eller andra aktiviteter som ligger nära till hands på en digital enhet. Lockelserna för eleverna är stora och dessa distraktioner innebär att lärares kontroll över undervisningssituationen minskar. För att motverka detta arbetar lärare mer kontrollerande för att hålla koll på vad eleverna gör. Karin säger:

> Det är mycket mer fokus som lärare i klassrummet på att få eleverna att göra det dom ska och det blir ett stressmoment för läraren, man blir liksom så hära, men vad gör du nu där på datorn? Och får mycket mera den rollen alltså att vara lite polis i klassrummet (Karin)

Enligt Karin blir lärare poliser i klassrummet; detta är ingen ny roll men den ökar i omfattning, vilket hon menar är stressande. Den kontrollerande polisrollen konkurrerar med, och riskerar att tränga ut, lärares pedagogiska roll. Karin beskriver vidare hur ansträngande det kan vara att skifta mellan polis och lärare:

> Jag tycker att det är väldigt mycket mer “hålla koll” på vad de gör med datorer. Det är rätt mycket tid som går till tjafs om dom inte vill lämna ifrån sig mobiltelefonen eller inte lägger ner den, och så kommer den upp igen. Vi har ju sånt här mobilhotell då så vi har bestämt sig att när lektionen startar så samlar vi in mobiltelefonerna. Vägrar dom, ja då måste dom ha den i väskan eller en ficka liksom, så att de är undanlagda. Det där får man lägga ganska mycket energi på till en början, och så får man liksom inte plocka fram mobilen igen, såna här disciplinära grejer stör i klassrummet och vissa lärare

> blir jättestressade och tappar liksom bort vad de ska göra rent pedagogiskt ibland under starten av lektionen (Karin)

Tjafset och tjatandet kring elevers användning av enheter tar både energi och tid för lärare, men dessutom påverkas lärarnas undervisning: att ”tappa bort sig” beskriver en känsla där kronologin och ordningen på undervisningens upplägg störs. När lärare har svårt att veta vad eleverna gör på lektionerna blir det dessutom svårare för lärare att övervaka att eleverna inte plagierar. Detta är ytterligare en kontrollförlust för lärare som hindrar dem från att utföra en del av det pedagogiska uppdraget: bedömning.

Vissa skolor har en-till-en-system utan att enheterna är personliga, det vill säga att det finns tillräckligt många enheter på skolan så att det räcker till alla elever, men enheterna följer inte individen. De finns till exempel tillgängliga på vagnar som lärare kan dra in i klassrummet, som Olof beskriver det: ”Vi hade alla verktyg på vagnar för hade jag en lektion där de inte behövdes, tog jag inte med dem” (Olof). I sådana fall har lärare mer kontroll än i en-till-en-system med personliga enheter eftersom de kan styra när eleven ska eller inte ska ha en enhet. Det blir mindre av den ansträngande polisrollen eftersom läraren kontrollerar strukturen för interaktion med eleverna i klassrummet. Men i stället medför den här typen av kontroll mer praktisk administration: att hämta datorvagnen, att se till att alla enheter fungerar och så vidare. I sådana system uppmuntras alltså lärare till att bli tekniker i stället för poliser. Visserligen finns det också många praktiska överväganden i samband med personknutna en-till-en-system: Ska eleverna ha var sin dator? Vem ska ha ansvar när datorn är i skolan? När datorn är hemma? Ska eleverna ha telefoner? Om inte, var och hur ska de låsas in så det blir säkert? Ändå har i sådana system varje elev sin egen personliga enhet och det är de själva som är ansvariga för att enheten fungerar.

Att varje elev har en egen enhet innebär en struktur för allt mer individualiserad undervisning, vilket överensstämmer med syftet med en-till-en. Lärare kan i allt mindre utsträckning behandla klassrumssituationen som gruppundervisning när varje elev arbetar med egna uppgifter på egen enhet. Det kan ju vara bra för eleven i och med att undervisningen anpassas till den enskilda elevens behov och nivå, men samtidigt finns risker som till exempel att eleven lär sig mindre av sina klasskamrater i ett kollektivt lärande. Oavsett om det är positivt eller negativt för elever med ökad individualisering har den vissa implikationer för lärares arbete. Dels måste läraren snabbt kunna fokusera på olika delar av sin undervisning eftersom elever kan ta fasta på helt skilda saker och befinna sig i olika inlärnings-

situationer. Det fungerar inte som tidigare, att en elev kan hålla på med algebra medan en annan frågar om mängdlära, utan eleverna arbetar även i olika datorprogram som fungerar på olika sätt vilket innebär större skillnader mellan de undervisningssituationer som läraren skiftar mellan. Även lärare multitaskar alltså. Den sociala inlärningsdynamiken mellan elever, en betydande aspekt av klassrumssituationen, tonas ned till förmån för individualisering (som givetvis också kan vara positiv för undervisningen). Men de krav som lärare beskriver i samband med alltför individualiserad undervisning tycks innebära en enorm energikonsumtion och en extrem förmåga att hoppa från det ena till det andra med fullt fokus. Det är kognitiva och emotionella krav som är utmattande och svåra att tänka sig att någon människa kan svara upp mot under längre tid och de bidrar till en avsaknad av sammanhang för läraren, vars tid och upplevelser blir allt mer isolerade och händelseorienterade.

## Fjärr- och distansundervisning – lärarna blir skådespelare

En andra digitalisering av klassrummet är distans- eller mer specifikt fjärrundervisning. Fjärrundervisning avser undervisning i realtid, det vill säga ”interaktiv undervisning som bedrivs med informations- och kommunikationsteknik där elever och lärare är åtskilda i rum men inte i tid” (Skollagen 2010:800, 1 kap, 3 §), alltså att lärare och elever möts i ett virtuellt rum. Distansundervisning är ett bredare begrepp som också kan innefatta asynkron digital undervisning eller analog undervisning. Fjärrundervisning och digital distansundervisning var inget som mina intervjupersoner sysslade med i särskilt stor omfattning om ens alls vid intervjutillfällena, men som aktualiserades i hela Skolsverige i samband med pandemin COVID-19 som utbröt under våren 2020. Fjärr- och distansundervisning har också pekats ut som en digitalisering med potential att effektivisera och bidra till kompetensförsörjningen.

I början av mars 2020 låg fokus i samhället, massmedia och sociala medier i högsta grad på smittspridningen av COVID-19, coronaviruset. Nationella gränser stängdes och hela europeiska länder sattes i karantän. Många verksamheter stängde även i Sverige och sammankomster och arrangemang ställdes in, de som arbetade ombads arbeta hemifrån i största möjliga mån och från onsdagen den 18 mars rekommenderade regeringen gymnasieskolor, högskolor, universitet och yrkeshögskolor att bedriva distansundervisning för att hålla eleverna hemma och därmed minska smittspridningen (Regeringen, 2020, Förordning 2020:115). Grundskolor rekommenderades

att förbereda för distansundervisning i största möjliga mån. Pandemin och regeringens rekommendationer startade en våg av snabb massövergång till undervisning på distans, vilket genomfördes i stort sett uteslutande genom digitala hjälpmedel. Redan några dagar senare hade flera gymnasier övergått till distansundervisning, till största del i form av fjärrundervisning. I samhällsdebatten framförde olika aktörer, såsom SKR, Friskolornas riksförbund, vissa kommuner och företag att digital distansundervisning borde permanentas eftersom den är mycket billigare, och övergången gick snabbt (Andersson och Hamilton, 2020; Wallin, 2020; Eriksson med flera, 2020). Lärarförbundet pekade i stället på problem med fjärrundervisningen avseende kvaliteten på undervisningen eftersom det är svårare för lärarna att lära eleverna det de ska (Jaara Åstrand, 2020). Den 29 maj 2020 meddelade regeringen (Regeringen, 2020b) att undervisning kunde bedrivas som vanligt på gymnasieskolor från 15 juni samma år (även om många elever hade slutat eller fått sommarlov då, kunde sommarskola bedrivas). Det var i detta sammanhang som några av de lärare jag intervjuat började med fjärrundervisning och i det här avsnittet tar jag upp några sätt på vilka lärarnas arbete påverkades av den snabba övergången till fjärrundervisning.

## Implikationer av fjärrundervisning för lärare

Den snabba övergången från blandad analog och digital undervisning till helt digital har inneburit ökad arbetsbelastning för lärare eftersom de behöver anpassa sin undervisning till de nya villkoren. Förutom ökad arbetsbelastning i stort så har det framkommit att övergången även haft andra konsekvenser såväl för elever, och därmed indirekt även för lärare, som för lärare i sig.

En konsekvens är att lärares undervisningsmöjligeter begränsas utifrån vilka lektionsupplägg som är möjliga. Distans- och fjärrlektioner fungerar enligt Gunnar okej om de följer ett format där läraren gör en genomgång, varefter elever arbetar individuellt med uppgifter, men sämre för mer dialog- och diskussionsbaserad undervisning. Detta gör att distansundervisningen fungerar standardiserande.

Dessutom förändras elevernas studier. Enligt Kristina tycks studiemotiverade elever klara övergången bra och för vissa elever med särskilda behov fungerar studierna bättre än i analog undervisning. Under dessa omständigheter berättar Kristina att de nya undervisningsformerna gjort det möjligt för henne att utveckla sin pedagogik snarare än att den hämmats. Samtidigt finns elever vars studier påverkas negativt av övergången till fjärr- eller distansundervisning. Hans berättar hur relationerna med elever för-

sämras eftersom den personliga kontakten blir lidande i samband med fjärr- och distansundervisning. Han skriver till mig:

> Relationsbyggandet med elever har kraftigt försvagats eller helt avstannat. Eleverna är svåra att läsa av och de är mer undvikande och passiva än annars. Elever som i vanliga fall har en tendens att glida undan har varit mycket svårare att få kontakt med och ”plocka upp”. Distansundervisning ställer större krav på självständighet, självdisciplin och att på egen hand planera sitt lärande, vilket många av våra elever har svårt med under de bästa omständigheter (Hans)

Elevers passivitet och att det kan bli lättare att glida undan, i kombination med att lärarna får svårare att hantera det, leder också till att många elever underpresterar enligt Hans bedömning. Han berättar hur detta gör att lärarna på skolan där han jobbar blir frustrerade och stressade över att inte kunna utföra sitt arbete i den utsträckning de bedömer behövs. Hans fortsätter skriva:

> Undervisningen blir mer generisk och ibland kan det kännas som man undervisar ett gäng främlingar eller talar inför avstängda kameror medan eleverna är någon annanstans (Hans)

Tidigare i kapitlet beskrevs eleverna som digitala infödingar och lärarna som främlingar. I citatet är i stället eleverna främlingar men i en annan betydelse: de är främlingar därför att läraren inte känner kontakt med dem, de är anonyma och kan vara någon annanstans. I likhet med vad som beskrivits tidigare, att eleverna kan ”multitaska”, alltså ägna sig åt annat samtidigt som de deltar i undervisning, möjliggör fjärrundervisning mer multitasking än vad som är fallet med en-till-en. Fjärrundervisningen fungerar som en utbyggd en-till-en-struktur. Hans beskriver också hur det känns som att han ”talar inför avstängda kameror”. Läraren fungerar i distans- och fjärrundervisning allt mer som en skådespelare, inte minst eftersom många lärare spelar in videoföreläsningar som studiematerial. Hans avslutar:

> Egentligen har de tekniska aspekterna av distansundervisningen varit det minsta problemet. I stället är det de sociala, pedagogiska och praktiska effekterna som varit svårast att hantera och väckt mest frustration (Hans)

I Hans arbetssituation tycks förutsättningarna i fråga om elevgruppens sammansättning göra det svårt att hålla samma kvalitet och likvärdighet på

undervisningen som tidigare, medan i Kristinas fall med högmotiverade elever tycks bli en möjlighet för henne att utveckla sin undervisning.

För lärare tycks alltså konsekvenserna av övergång till distans- och fjärrundervisning kunna bero på elevgruppens förutsättningar. Konsekvenserna för lärares arbete kan bli positiva när lärare upplever att de får möjlighet att utvecklas, men negativa när relationerna med eleverna försämras och undervisningen standardiseras. Hans beskrivning av stress och frustration är ett exempel på hur distans- och fjärrundervisning också minskar lärares motivation för undervisningen.

## Digitala läromedel – lärarna blir redaktörer

En aspekt av digitaliseringen av undervisningen är att analoga läromedel såsom böcker eller berättande byts ut mot digitala läromedel, alltså e-böcker eller lärares egna sammansatta material från öppna källor på internet. Det här avsnittet handlar dels om hur lärare upplever motiven till att använda digitala läromedel, dels hur digitala läromedel kommer till praktisk användning i deras arbete.

### Motiv till att använda digitala läromedel

Lärare upplever olika skäl till att deras skolor väljer att övergå till digitala läromedel. När övergången till digitala läromedel går ut på att lärare med hjälp av öppna resurser på internet ska sätta ihop egna läromedel i stället för att använda analoga, upplever Elisabeth att kostnadsskäl är motivet:

> Det har ju kommit dit med tanke på att läromedelskostnaden är stor på skolorna (Elisabeth)

Lärarens upplevelse av motivet till att använda digitala läromedel framstår som logiskt eftersom läromedelskostnaden sänks till noll genom att låta lärare sätta ihop läromedel själva utifrån gratis material, eller åtminstone att budgetposten för läromedel hamnar på noll. Men kostnadsskäl blir en mindre logisk motivering när skolor övergår till att köpa in digitala läromedel i stället för analoga. En anledning till det är att digitala läromedel ofta är minst lika dyra som analoga. Olof berättar hur det går till när de resonerar kring att köpa in läromedel (på hans skola, en grundskola, är det upp till lärarnas ämneslag att beställa):

> Då tittar vi på priser för det första, då när vi ser att en digital bok kostar lika mycket som en vanlig bok som håller i 3 år. Då är vi liksom i hamn och en bok håller mer än 3 år. (Olof)

Analoga läromedel är billigare, enligt Olof, vilket är en anledning till att ifrågasätta besparingar som motiv till att övergå till digitala läromedel, i de fall där skolan fortfarande är benägen att över huvud taget köpa läromedel. Sofia, lärare vid en kommunal grundskola, upplever inte att kostnadsskäl är en rimlig förklaring till att digitala läromedel blivit önskvärda på hennes arbetsplats. Hon menar att läromedelskostnaderna redan är så låga att det knappast går att spara några pengar gällande de inköpen

> Nej det skulle jag inte tro, nej det är inte [av kostnadsskäl], för vi för att vi har så oerhört låga läromedelsanslag inom den här kommunen redan [så det går inte att spara något där]. Det är inte kostnadsskäl, jag har uppfattat det som att det är lite nästan ideologiska skäl. Man tror att det här är det enda rätta så här ska vi ju liksom ja, visst det här är den nya tiden (Sofia)

I stället menar Sofia att en föreställning om framtiden ligger bakom övergången. Och denna föreställning beskriver hon som en ideologi. Ideologin är enligt henne också förhärskande eftersom hon beskriver den som ”den enda rätta”. En annan lärare, Erik, som är gymnasielärare på teoretiska program ger uttryck för att ha internaliserat denna ideologi när han beskriver hur framtidens arbetsliv kommer att se ut:

> De kommer förväntas räkna på dator. Det finns ingen som räknar på papper och penna i yrkeslivet (Erik)

Detta är säkert redan verklighet i många yrken. Trots det berättar Sven, som också är gymnasielärare men på en annan skola, att han har varit i kontakt med lärare på kvalificerade ingenjörsutbildningar. De bryr sig framför allt om att elevernas matematikkunskaper är djupgående, snarare än att de ska kunna använda särskilda digitala verktyg, enligt Sven. På det sättet har Sven skapat ett sätt att legitimera, för sig själv och andra, att hans klasser räknar med hjälp av penna och papper. Eleverna behöver lära sig matematiken bakom datorprogrammen, och det görs enligt Sven bäst utan digitala verktyg. Hans klassrum har då blivit en slags frizon från ”den enda rätta” digitaliseringsideologin, en ideologi om framtiden som utgör ett löfte till eleverna

att användning av papper och penna är förlegat och att de kommer hamna efter om de inte använder digitala verktyg.

Sammanfattningsvis varierar lärarnas inställning till motiven bakom ökad användning av digitala läromedel i två dimensioner: dels om lärarna upplever besparingen som rimlig, dels om de upplever argumenten som dogmatisk ideologi eller baserade på realistiska föreställningar om framtiden. Nästa avsnitt behandlar hur lärarna använder digitala läromedel i praktiken.

## Digitala läromedel i praktiken: flexibilitet och lärararbetets förutsättningar

Den stora fördelen med digitala läromedel, som lärarna upplever det, är flexibilitet och anpassningsmöjligheter i undervisningen. Genom denna flexibilitet upplever lärarna att de kan uppfylla sin uppgift i högre grad. Elisabeth berättar hur den flexibla undervisningen kan bli mer givande för elever som har annat modersmål än svenska:

> Digitala verktyg, då menar jag då de som man använder pedagogiskt, de underlättar ju massor, framför allt när det gäller internet/globalt. Det finns ju massa intressanta instruktionsfilmer eller förklaringar av hur saker och ting, till exempel värmen, fungerar. Dom kan ju googla på arabiska och få en YouTube-föreläsning om någonting som jag aldrig skulle kunna förklara (Elisabeth)

Citatet illustrerar flexibiliteten för eleverna och hur det underlättar för läraren när online-källor kompenserar för ”någonting läraren aldrig skulle kunna förklara”. Samtidigt innebär flexibiliteten för eleverna kontrollförlust för lärarna på åtminstone två sätt. För det första, när läromedlen i form av internet-baserade resurser är på språk som läraren inte behärskar är det svårt för läraren att veta vilken information eleverna tar del av. Den andra aspekten av kontrollförlust är att läraren ibland inte tycks ha kunskap om innehållet i det eleven tar till sig. Elisabeth säger ”någonting jag aldrig skulle kunna förklara” vilket indikerar att läraren har svårt att kontrollera innehållet i läromedlen.

Förutom flexibilitet för elever medför digitala läromedel, åtminstone när lärarna förväntas sätta samman materialet själva, flexibilitet även för lärare. Att sätta samman egna läromedel utifrån ett aldrig sinande förråd av resurser, online-material, ger lärare stora möjligheter att designa materialet eleverna ska ta till sig:

> Det kan ju vara vissa som har svårt att hitta ett fungerande läromedel som funkar till att jobba både analogt och digitalt samtidigt, för det vill man ju göra…Många lärare sätter ju ihop egna material liksom (Elisabeth)

Samtidigt som lärarna beskriver denna flexibilitet som positiv och en möjlighet, ställer den höga krav på dem. Att sätta samman egna läromedel är en uppgift som kräver mycket arbete och eftertanke. Att göra urval, tänka genom helheten, sätta samman och se till att tillgång fungerar. Uppgiften bör snarast jämföras med att vara redaktör för en lärobok. Elisabeth fortsätter:

> Om man har en chromebook och man har tillgång till internet eller tillgång till Googles alla program, ersätter ju inte det ett läromedel (Elisabeth)

Det tar väldigt mycket tid att göra urval från allt material på internet och sammanställa till ett studiematerial för elever. Det ska väljas utifrån ett outtömligt arkiv, kvalitet och källor ska kontrolleras, delarna ska sättas ihop till en helhet som passar lärarens undervisning och dessutom behöver studiematerialet också uppdateras till varje tillfälle det ska användas, eftersom länkar kan sluta fungera och liknande. Det som är tänkt som besparing när budgetposten för läromedelskostnader blir noll kompenseras av lärarna när de förväntas spendera arbetstid på att sätta ihop eget material. Denna arbetsuppgift kan öka kvaliteten i undervisningen om lärarna har förutsättningar att göra uppgiften på ett genomtänkt sätt, men uppgiften konsumerar arbetstid och energi. Budgetposten som blir noll för läromedel innebär inte att kostnaderna för läromedel försvinner. I stället förläggs kostnaden till lärares arbete genom att de ska sätta samman material. Om lärare inte har förutsättningar att komponera ett välfungerande studiematerial riskerar undervisningskvaliteten att bli lidande.

Det finns också direkta negativa implikationer av digitala läromedel. Sofia exemplifierar med kollegor som nervöst byter ut sin undervisningsstil mot digitala alternativ:

> Det som jag tycker är mest sorgligt är äldre kollegor som tvivlar på sin egen förmåga att deras berättande ska räcka eller att deras högläsning ska kunna fängsla, alltså så som de har undervisat i massor med år och faktiskt lärt barn väldigt väldigt mycket. Att man börjar bli…och så sätter man på ett filmklipp i stället för att då är det i alla fall digitalt (Sofia)

Läraren beskriver hur hon upplever att erfarna kollegor känner att de måste överge sina metoder för att bli modernare, vilket Sofia betecknar som ”stress”, men som också tycks representera något djupare – ett självförtroende som äventyras, en upplevelse av att tiden sprungit ifrån vissa lärare, en rädsla för att ens kunskaper är utdaterade. Samtidigt menar Sofia att denna rädsla ofta är omotiverad.

När det kommer till att sätta samman eget studiematerial innebär det en stor möjlighet för lärare att formge sin undervisning men det riskerar bli för krävande både avseende arbetstid och energi om inte lärare har rätt förutsättningar för att sammanställa material. När användande av digitala läromedel ses som en ideologi tycks det kunna få konsekvensen att lärare tvivlar på sina analoga kompetenser och förändrar sitt arbete för att bli mer ”moderna”.

## Appar och andra digitala inlärningsverktyg – lärarna blir domare

En fjärde digitalisering av klassrummen, förutom en-till-en, fjärr- och distansundervisning och digitala läromedel, är de olika datorprogram som används i undervisningen, både av läraren och eleverna. Datorprogrammen, eller apparna som de kallas, används till inlärning genom spel, digitala läxförhör, inspelning av film med mera. Här redogör jag för företeelser som visserligen inte nödvändigtvis introduceras i och med användning av datorprogram men är vanliga mekanismer som tydligt understödjs av, och är inbyggda i, datorprogram och applikationer: tävling, anpassning och automatisering.

### Tävling kan stimulera undervisningen och påverka lärarrollen

Tävlingsmoment av olika typer är en inbyggd mekanism i många appar. En språklärare på gymnasiet som använder relativt många digitala redskap i sin undervisning berättar att hon tycker tävlingsprincipen är viktig och att den stimulerar lärande. Applikationerna hon använder innehåller ofta någon form av tävlingsmoment. Dessutom har Kristina som målsättning att spela mer med eleverna:

> Man skulle kunna spela mer med eleverna, det gör jag ju redan i Kahoot, Quizlet, men det jag inte gör är att jag har varken “levels” eller “badges” […] det blir ju väldigt visuellt bara att man att man stöttar genom att det finns steg att symbolisera framstegen utveckling, som visar progressionen inom ett

> ämne.[…] Nu har jag inte "badges", att man får någon form av belöning, så det kanske jag skulle ha (Kristina)

Kahoot och Quizlet är exempel på populära appar som används av lärare i undervisning. Kahoot används för att generera frågesport med flervalsfrågor medan Quizlet handlar om att memorera till exempel ord genom olika spel. Båda apparna bygger på att lärarna tillhandahåller material. Tävlingsprincipen i dessa program är viktig för Kristina och hon berättar hur hon vill utveckla tävlandet genom "badges" och "levels". Med "badges" avses digitala emblem eller medaljer som elever kan tilldelas när de åstadkommer något, ungefär på det sätt som diplom eller klassiska simmärken som "baddaren"[41] fungerar. "Levels" avser att elever kan uppnå olika nivåer inom något. För att fortsätta med simmärkesmetaforen finns baddaren grön, blå och gul där barn ska klara uppgifter med olika svårighetsgrad för de olika nivåerna. Jämförelsen med diplom och simmärken synliggör hur dessa fenomen inte är något nytt inom barn- och ungdomsinlärning. Kristina menar att dessa aspekter kan utvecklas i hennes undervisning och förespråkar en ökad "spelifiering" av undervisningen. Spelifiering avser när mekanismer från spel såsom just "levels" och "badges" används för att stimulera inlärning.[42] Kristina menar att elevernas motivation för inlärning ökar genom tävling. Hon använder applikationer för att göra digitala tankekartor, glosförhör, frågesport med mera. Dessutom finns en hel del material också inläst, vilket elever kan lyssna på och Kristina ser som "bra för elever som tycker det är tråkigt och jobbigt att läsa traditionellt så från vänster till höger" (Kristina). Förutom tävling understödjer digitala inlärningsverktyg undvikande av skolarbete som kan upplevas som tråkigt. Glosor och grammatik är en typ av kunskap som passar bra för spelifiering eftersom mycket inlärning handlar om repetition och spelifiering går ut på att göra repetition roligare för eleverna. Det finns också flera program som anpassar undervisningen till elevers olika behov, till exempel om de har läs- och skrivsvårigheter. Således tycks just språkundervisning kunna stöttas betydligt och åtnjuta stora fördelar genom den tävling och individanpassning som följer med digitala verktyg.

Att bedöma vilka appar som är lämpliga för undervisning är en pedagogisk fråga som faller utanför denna avhandlings fokus. Det kan dock konstateras att det finns en omfattande flora av appar som lärare kan välja

[41] Till exempel är det ett krav för "baddaren blå" att barnet ska doppa huvudet under vattnet fem gånger.
[42] Se till exempel Linderoth (2014)

mellan. Kognitionsforskaren Björn Sjödén beskriver mängden som ”tusentals, om inte tiotusentals” (2015:79), och påpekar att det är en grannlaga uppgift för lärare att navigera bland dessa och bedöma deras kvalitet. Liksom fallet är med digitala läromedel i övrigt utgör antalet appar och digitala verktyg för undervisningen en mycket stor djungel. Sjödén skriver också att det är ”svårt att hitta digitala läromedel som är forskningsbaserade och vetenskapligt utvärderade” (2015:79), vilket också försvårar lärarnas uppgift.

För lärarnas arbete innebär spelifieringen att deras roll som domare förstärks eftersom de håller ordning på spelet medan datorprogrammen blir experterna. Lärarna är experterna när de konstruerar läxförhör och material som sedan används i apparna, men flera appar kommer med färdiga sådana, och för eleverna kan det framstå som att kunskaper omlokaliseras till programmen i stället för att bäras av lärarna. Lärarna kan alltså få en domarroll även om de får utlopp för sina expertkunskaper i förberedelserna och detta kan leda till att relationen mellan elever och lärare förändras. Om eleverna uppfattar lärare mer som domare i spel eller support för programmen snarare än experter får lärares auktoritet en annan grund: i stället för expertisen är det deras kompetens i att använda appar som hamnar i fokus. Oavsett om man betraktar denna potentiella förändring som en risk eller inte medför också användning av tävlingsmoment genom appar ökad motivation för lärare. I Kristinas fall är hon inte på något sätt ålagd att använda mycket appar i sin undervisning utan hon gör det utifrån egna pedagogiska bedömningar och detta leder till ökad motivation och kontroll över det egna arbetets kärna: undervisningen.

I motsats till Kristinas utsaga finns också mer skeptiska inställningar till digitala verktyg i undervisningen där argumenten går ut på att det är en bräcklig gräns mellan individanpassning och spelifiering å ena sidan och förenkling och passivisering å andra sidan. Hans berättar utifrån sin erfarenhet hur idéer om medskapande i praktiken ofta blir rent spelande:

> Argument för digitalisering är att eleverna ska bli medskapande, bygga i Minecraft eller spela in en film eller, men i praktiken gör dom inte alltid det, det är spel och sånt i stället (Hans)

Möjligheterna med digitala verktyg är stora men det är inte alltid kapaciteten används till lärande. Samtidigt som digitaliseringens löfte är att aktivera, riskerar elevers fokus att övergå till ren nöjesanvändning. I sådana fall leder spelifiering, på samma sätt som beskrevs tidigare i kapitlet beträffande en-till-en, till att läraren blir mer polis eftersom lärare måste kompensera för en

kontrollförlust genom att på olika sätt hålla ordning. Det är en roll som är en naturlig del av lärararbetet, men som lärare vill ägna begränsad tid och energi åt; i stället vill de framför allt ägna sig åt undervisningen och dess innehåll.

## Automatisering: kontextbundna effektiviseringsmöjligheter

En annan viktig aspekt på digitala inlärningsverktyg är att övningar kan automatiseras. Till exempel går det att skapa läxförhör som slumpmässigt plockar frågor från en bank och sätter ihop ett sammanhängande förhör, som dessutom är självrättande:

> I matte kan man göra självrättande, och nya läxförhör på 20 sekunder, det gör att eleverna räknar många många fler uppgifter (Erik)

Med sådana automatiserade övningar kan frekvensen av arbetsmoment ökas för eleverna och deras tempo accelereras medan läraren inte behöver rätta. Detta innebär en tydlig effektivisering utifrån lärares perspektiv eftersom de spenderar mindre arbete och tid på att rätta medan eleverna utför fler operationer. Sådana förhör kan dock bara användas till vissa typer av uppgifter. Automatiseringen är därför bäst lämpad till vissa ämnen, kanske matte som Erik föreslår i citatet, medan det kan vara omöjligt att uppnå samma effektivisering inom andra ämnen. Detta tydliggör att det är irrationellt att ha likadana förväntningar på digitaliseringsmöjligheter inom olika ämnen – ämnenas och undervisningens karaktär tycks vara en avgörande faktor för hur pass stora vinster lärarna kan göra med automatisering.

I och med att inlärningens tempo accelereras när elever kan genomföra fler operationer på kortare tid, ökar också hastigheten på återkopplingen. I apparna får elever automatisk återkoppling på sina insatser. Takten på återkopplingen ökar eftersom många inlärningsverktyg ger snabba responser. Sven ser en risk med att automatisering och förenkling förminskar arbetsprocessen och menar att även eleverna själva tycker att de lär sig mer med papper och penna än med hjälp av digitala verktyg. Som grund för denna inställning jämför han elevers arbete i de olika högstadieskolor de gått på:

> Vår grannskola här, den största skolan som ligger precis vägg i vägg, dom har fyrparallelligt högstadium. Där har dom en lärare som i princip har förbjudit papper och penna. Eleverna sitter bara och jobbar på padda tror jag det är, eller dator. Och sen kommer dom till oss, och vi är den här konservativa gamla skolan. Då säger eleverna "Du, så jäkla mycket bättre det här är",

> erkänner dom, fastän dom märker ju att dom får arbeta på ett annat sätt, **det blir inte lika det här klickandet och belöning direkt att jag kunde gångertabellen och så kan dom ingenting** (Sven)

Sven menar att snabba responser leder till ytligt lärande som inte ger kunskap på djupet och fort glöms bort. Han säger också att eleverna uppskattar analogt arbete för att det är bättre, trots eller på grund av att det är långsammare. Sven menar också att det märks varifrån eleverna kommer:

> Vi har diagnostiskt test, vi har tagit faktiskt Stockholmsprovet, som alla gymnasielever får göra i Stockholm när dom börjar gymnasiet, vi har lånat det och vi kan se hur resultaten skiljer sig....och den absolut bästa skolan, som har 5 poäng högre medelresultat på det provet, det är mycket, nästan ett betygssteg, det är den skola där dom jobbar med papper och penna och katederundervisning, och är konservativa, precis som vi nere hos oss. Och när Skolinspektionen gör inspektioner, då får dom mest kritik, därför att där får inte eleverna vara med och bestämma över undervisningen, och dom jobbar gammelmodigt...och vi tycker dom är så väl förberedda och drillade och vet att jobba (Sven)

Sven menar alltså att en undervisning som inte har så många inslag av snabba responser föder en studiekultur där eleverna måste arbeta för resultat och att elevernas kunskaper befästs djupare. Risken med ökad hastighet är alltså ytliga upplevelser snarare än djupgående erfarenheter vilket kan påverka elevers minne, enligt Sven. Han tycks göra en annan pedagogisk bedömning än till exempel Kristina tidigare i detta kapitel. Han upplever tillfredsställelse i sitt arbete när han får arbeta med sin pedagogiska idé och på det sättet ha kontroll och inflytande över elevernas inlärning. Den kritiska faktorn här är alltså att lärarna får möjlighet att utöva sin pedagogiska övertygelse. Det är när de har denna möjlighet och eleverna ägnar sig åt inlärning som lärarna uppfattar arbetet som givande, eftersom det är då de får ägna sig åt sin kärnuppgift, utbildningen.

## Lärarrollen och elevrelationerna påverkas, samtidigt som multitasking försvårar

Sammanfattningsvis påverkar digitaliseringar av undervisningen lärare på flera sätt. Lärarrollen och relationer med elever kan påverkas, flexibilitet krävs av lärare i samband med individualisering, digitalisering (annat än

automatisering) tar arbetstid och pedagogiska överväganden kan flyttas från lärare när digitaliseringar beslutas på andra nivåer i skolsystemet.

Minskad kontroll över undervisningen och tillhörande försök att återta kontroll leder lärare in i roller som *polis* när de disciplinerar elever, *tekniker* när de styr elevers praktiska tillgång till digitala verktyg, *redaktör* när de sammanställer egna läromedel, *domare* när de inkluderar mer spel i undervisningen eller *skådespelare* när lärarna pratar inför en publik av främlingar med oklar närvaro. Rollerna riskerar att tränga ut, eller åtminstone förändra balansen i förhållande till lärarnas pedagogiska expertroll, något som kan leda till mindre arbetstillfredsställelse, när deras arbete i ökad utsträckning handlar om annat än kärnan, undervisning och lärande.

Digitala infödingsantaganden kan medföra förändrade *relationer* när eleverna ses som experter och lärarna som främlingar, vilket i sig minskar lärares kontroll och inflytande över sitt arbete. Denna kontroll och inflytande kan dessutom minska ytterligare när en-till-en införs på skolnivå, eftersom de strukturella förutsättningarna för relationer med elever bestäms hierarkiskt sett ovanför lärarna. Relationer påverkas även negativt när det blir svårare för lärare att få kontakt med elever i samband med ökad distans- och fjärrundervisning. Minskad kontakt och förändrade relationer leder till mindre arbetsglädje för lärare. Lärare har också i olika utsträckning att göra med elever som inte alltid har den självdisciplin, självständighet, motivation till studier samt förmåga att planera sina studier som krävs för att distansundervisning ska fungera. Under sådana förutsättningar fungerar distansundervisningen sämre eftersom den personliga kontakten, relationen, med elever saknas och de kan bli passiva.

När det kommer till att sätta samman eget studiematerial innebär denna sorts digitalisering stor *flexibilitet* för lärare att formge sin undervisning. Samtidigt riskerar flexibiliteten även att bli krävande i fråga om såväl arbetstid som energi om inte lärare har rätt förutsättningar för att sammanställa material. Flexibiliteten återkommer i flera typer av digitalisering av undervisning i och med den ökade individualisering som en-till-en, fjärr- och distansundervisning, digitala läromedel och appar medför. Varje elev är inte bara på olika kognitiv nivå eller arbetar på olika ställen i analoga läromedel: med undervisningens digitalisering ökar individanpassningen och varje elev kan även arbeta med olika program eller läromedel och på olika enheter. Lärare behöver då inte bara hoppa mellan elevsituationer utan även mellan helt skilda undervisningssituationer. På samma sätt som elever multitaskar mellan olika program på sina enheter, multitaskar också lärare mellan elevernas olika situationer.

Appar och andra digitala verktyg medför möjligheter till ökad automatisering av undervisningen, vilket kan ha effektiviserande följder på lärares arbete och elevers inlärning, men det finns också exempel på motsatsen. Vilka följder automatisering av undervisning har för lärare, beror på hur väl arbetsuppgifter inom deras ämne lämpar sig för automatisering. En generell implikation för lärare är att användning av digitala verktyg sällan kräver mindre arbete än analog undervisning – i allmänhet krävs tid för att kunna använda digitala verktyg. Det är enbart avseende automatisering som lärarnas beskrivningar tyder på att deras arbete inom vissa ämnen och under särskilda omständigheter kan effektiviseras i meningen tidsbesparing.

Vilka digitala verktyg som passar att använda och vilka undervisningsdigitaliseringar som är relevanta tycks i hög grad bero på sammanhanget och lärarnas professionella bedömning. Lärare tycks betrakta digitala läromedel som dåliga om de inte har mandat att avgöra om de ska använda digitala läromedel eller inte, eftersom de förlorar kontrollen över sitt kärnuppdrag, undervisningen. Tre av de fyra digitaliseringar som tagits upp i detta kapitel – en-till-en, användning av digitala läromedel samt distans- och fjärrundervisning – avgörs ibland av andra än lärarna trots att frågorna innebär pedagogiska överväganden. Digitaliseringar av undervisningen kan innebära att mandatet att bestämma över pedagogiska frågor kan förflyttas från lärare till andra nivåer i skolsystemets hierarki, vilket medför att lärare förlorar kontrollen över sitt arbete.

Att undervisning digitaliseras tycks drivas av olika lokala krafter. Till exempel fattas beslut om en-till-en ofta på kommunförvaltnings- eller koncernnivå eller skolledningsnivå. Budgeten sätter vissa begränsningar för inköp av läromedel och användning av digitala verktyg tycks drivas av enskilda lärares professionella bedömning. I nästa kapitel beskrivs vidare hur lärare upplever digitaliseringen av skolan på organisatorisk och politisk nivå.

# 8. "Titta på mig, jag är modern" – om splittring och enighet genom digitalisering på olika nivåer

De tidigare empiriska kapitlen har handlat om sociala medier, lärplattformar samt undervisningens digitalisering – tre digitaliseringar där lärarna intuitivt är huvudpersonerna. Det här kapitlet har en annan karaktär – här beskriver jag digitalisering som organisationsledning och politik. Anledningen är att den här typen av digitalisering är ett viktigt tema i avhandlingens intervjumaterial. Berättelsen presenteras vertikalt, eftersom det är lärarnas upplevelser av andra nivåer än deras egen "street-level" som är i fokus. Tidigare har jag endast snuddat vid rektorers, kommuners och nationella aktörers roll avseende digitalisering av skolan och lärarnas arbete. Några exempel som givits är när en rektor uppmuntrar lärares marknadsföring på sociala medier (kapitel 5), när kommunen kräver "ryggen-fri"-dokumentation (kapitel 6), när lärare använder Skolverkets styrdokument för att slippa använda lärplattformar (också kapitel 6) samt när beslut om en-till-en eller digitala läromedel fattas av andra än lärarna (kapitel 7). I detta kapitel, som är avhandlingens sista empiriska berättelse, är i stället lärares upplevelser av rektorer, kommuner samt nationell politik och aktörer centrala. Texten är disponerad så att jag först beskriver rektorers förhållningssätt till digitalisering utifrån lärares upplevelser och några utsagor från rektorer. Därefter beskriver jag hur lärare upplever tekniker som används för skolledning i samband med digitalisering: lön och status, goda exempel samt fortbildning och kurser. Detta följs av beskrivningar som handlar om lärares upplevelser av "kommunen", alltså vad kommunen vill med digitalisering, varför de vill digitalisera och hur de digitaliserar. Sedan redogör jag för lärares utsagor om politiken beträffande skolans digitalisering på nationell nivå. Avslutningsvis diskuteras kapitlets övergripande tema: enighet och splittring.

## Rektorers förhållningssätt: maktlöshet, naturalisering och motstånd

Rektorer är skolchefer som leder och samordnar arbetet och beslutar om skolans organisation (Skollagen (2010:800) 2 kap, 9–10 §). Vikten av att rektorer leder digitaliseringen av skolan lyfts också fram av SKR i deras handlingsplan för skolans digitalisering (2019a). På samma sätt som lärare förhåller sig på olika sätt till digitalisering, upplever lärare att rektorer förhåller sig på olika sätt till digitaliseringen av skolan samt att de har olika

tekniker till hands för att digitalisera lärares arbete. I det här avsnittet identifierar jag två dimensioner av rektorers förhållningssätt till digitalisering. Den första dimensionen gäller huruvida rektorer förhåller sig till digitaliseringen som naturaliserad (alltså tagen för givet) och den andra dimensionen handlar om maktlöshet (alltså om rektorerna kan påverka eller inte). Dessa dimensioner utmynnar i en typologi där fyra roller framträder avseende rektorers förhållningssätt till digitalisering.

Berättelsen bygger på lärares utsagor och jag vill gärna börja med Bo, som berättar att en av hans rektorer[43] är hängiven digitaliseringen av skolan. Ett exempel är när Bo berättar hur rektorn lägger mycket arbetstid på att fortsätta med en specifik digitalisering trots uppenbara brister med det digitala verktyget:

> När vi fick Vklass[44] förra året, så har en av våra biträdande rektorer lagt ner **åtskilliga timmar** på att försöka hitta olika sätt att försöka lösa den här dokumentationen som är bristfällig. Själva anledningen till att vi köpte systemet för övrigt, det är dokumentationsfinessen (Bo)

Systemet som är tänkt underlätta lärarnas dokumentationsarbete tycks alltså ta rektors arbetstid i anspråk. Bo beskriver en påstridighet i rektors arbete med att få digitala system att fungera, även när det utifrån framstår som irrationellt. Beskrivningen är ett exempel på situationer som får Bo att uppfatta rektorn som överdrivet engagerad i jämförelse med vinsterna av att digitalisera. Den biträdande rektorn överväger aldrig att inte använda systemet vilket åskådliggör hur *naturaliserad* denna digitalisering är för rektorn. En annan utsaga som också visar på naturalisering kommer från Sven som berättar om när hans skola undersökte att köpa in ett digitalt verktyg:

> Jag satt med i nån digitaliseringsgrupp då. Och då hade vi olika lärare, jag var matteläraren. Och då ringde dom upp ett företag som sålde hela konceptet med lärplattform och vad det nu var […] och då frågade jag då, det var sån här videolänk […], "Hur vet man att det har lyckats? hur vet ni att det här är bättre än utan?" Jag fick inget svar på det (Sven)

[43] En del skolor har fler än en rektor: det finns biträdande rektorer eller liknande. På flera skolor samarbetar rektorerna i hög grad även om skolor formellt har *en* ansvarig rektor sedan skollagen 2010:800 trädde i kraft. Se Döös med flera (2018, 2019) för fördjupning.

[44] En lärplattform (kapitel 6 handlar om lärplattformar)

Citatet visar hur naturaliserad idén om att digitalisera mer var på Svens skola eftersom det aldrig var tal om vad denna digitalisering skulle leda till. Det var taget för givet att digitaliseringen som såldes var nödvändig och bra. Ett tredje exempel är när Stefan beskriver, mer kortfattat, naturalisering:

> Om man ska nämna negativa effekter [av digitalisering] så är det ju just det att går det att göra, så ska det göras (Stefan)

> Om det fanns möjligheter för elever och vårdnadshavare att ta del av information, så skulle dom också göra det (Stefan)

Jag ser i huvudsak två möjliga tolkningar av Stefans utsagor. Den första är att han beskriver en avsaknad av aktörskap hos skolledningen, alltså att ledningen inte själv ser att den kan välja vad som ”ska göras” utan allt som går att göra tar ledningen för givet ska göras – alltså naturalisering. Men den andra tolkningen är att ledningen kan använda ett sådant icke-beslut som strategi för att få till ökad användning av digitala verktyg. Således framträder en annan dimension av förhållningssättet – oavsett om det finns intentioner eller inte bakom ledningens icke-beslut så kan det beskrivas som *maktlöshet*. Antingen upplever ledningen sig genuint maktlös eller så använder ledningen maktlöshet för att styra lärares arbete. En rektorsroll som inte avspeglar naturalisering men innefattar en annan typ av maktlöshet beskrivs av Hans: ”ledningen är inte frälst, det är mer en tjänstemannareaktion att nu ska vi genomföra det här” (Hans). En ”tjänstemannareaktion” innebär alltså för Hans en avsaknad av aktörskap – rektorn följer helt enkelt beslut fattade på högre nivåer i byråkratin[45] – således är inte den ledning som Hans beskriver maktlöshet som implementeringsstrategi, utan maktlöshet till följd av att frågor om digitalisering ligger på en högre nivå i organisationens hierarki. Den här maktlösheten kan uppfattas som mer legitim när det handlar om att dessa rektorer respekterar sin ledning och accepterar att beslut om skolans digitalisering behöver tas på en hierarkisk nivå utanför skolan. Ibland hänvisar de även till andra organisationer än huvudmannen, i citatet nedan till Skolverket:

[45] Denna föreställning om vad som karaktäriserar en tjänsteman (lydnad) kan diskuteras. Till exempel menar Lundquist (2001) att tjänstemän har en plikt att säga ifrån, vilket är en vanligare idé i förvaltningsnormer och förvaltningsforskning.

> Jag kan känna alltså att antingen så är rektorer jättepositiva, […] eller så kanske dom inte är så i sig själv grundat positiva men "nu måste vi göra det här för det är bestämt, att det har Skolverket sagt och det har förvaltningen" sagt och då är det bara så (Sofia)

För dessa rektorer är det inte digitaliseringen i sig som är naturaliserad utan deras tjänstemannalydnad, för de tycks inte ta ställning till, och bedöma, huruvida det är lämpligt att de inte själva ska fatta beslut om sin skolas digitalisering. Sofia uppfattar det som att rektorer som inte är så ”positiva” till digitalisering ändå lyder. Men lydnaden kan också uppfattas som illegitim, när lärare upplever att rektorer inte kan motivera skälen till beslut på ett tillfredsställande sätt, som i dialogen som Bo återger nedan:

> [Rektor säger] ”Nu har vi köpt in ett digitalt system här, och du ska använda det digitala systemet”
> [Bo svarar] "Ja men det är ju inte bra, det till och med gör mitt arbete sämre"
> [Rektor fortsätter] "Ja men nu gör vi ändå såhär för att vi har tänkt såhär".
> **Ofta utan motivering, "så utvärderar vi sen".** "Nu gör vi såhär i år så utvärderar vi sen". **Sen så när det har gått ett år blir det aldrig nån utvärdering, utan då är det 10 år** (Bo)

Bo beskriver hur en sådan genomförande-inställning hos rektor är svårbegriplig. Själv ser han inte någon rationalitet bakom ett beslut att digitalisera. Detta förstärks av att Bo menar att när en digitalisering väl är införd och etablerad på skolan så är det svårt att ifrågasätta den i efterhand.

Av de få (4) rektorer jag har intervjuat var det bara Roland som beskrev sig som maktlös inför kommunförvaltningens digitaliseringsambitioner. De andra tre sade att de själva såg fram mot ökad digitalisering, de var drivande i digitaliseringsarbetet, vilket avspeglar Sofias utsaga ovan att en del rektorer är ”jättepositiva” till digitalisering. Till exempel berättade Sebastian, som är rektor, att han hoppas att hans arbete med att sammanställa information om verksamheten kunde automatiseras i högre grad genom digitalisering och ser därför optimistiskt på digitaliseringens effektiviseringsmöjligheter. Eftersom de aktivt tar ställning för ökad digitalisering kan man säga att de företräder en idé om ökad digitalisering som är naturaliserad för dem. Med utgångspunkt i en sådan inställning behöver dessa rektorer inte utöva någon lydnad, som tjänstemannarektorerna gör, eftersom digitalisering tas för givet.

Men det finns också rektorer vars förhållningssätt kan betraktas som motstånd. De ifrågasätter vissa digitaliseringars relevans för skolan och där-

för är digitalisering inte naturaliserad för dem och de lyder inte heller direkta instruktioner om att digitalisera mer – de är alltså inte heller maktlösa inför digitaliseringar. Roger (lärare) berättade hur han hade lyckats skapa utrymme för analog undervisning i sitt klassrum trots att han upplevde ett väldigt tryck på att använda digitala verktyg i både undervisning och annat arbete på skolan. Roger beskrev sin idé att inte använda vissa digitala verktyg i klassrummet för rektor, som tillsammans med Roger formulerade idén som ett projekt med tillhörande projektbeskrivning. Tack vare inramningen som ett projekt accepterades Rogers undervisningsupplägg. Här är det fråga om en rektor som gör motstånd eftersom en motivering för att inte använda plattor i klassrummet behövs för att legitimera tillvägagångssättet. Rektorn hade i det här fallet inte svårt för idén om analog undervisning i sig, men argument för att försvara idén behövdes. Inramningen som projekt fungerar på möten med skolchefer i kommunen och i kommunikation utåt, och då har de inga problem med att läraren bedriver sin undervisning på det här sättet. Den här motståndsstrategin fungerar som en spelad följsamhet där pedagogiska hänsyn i praktiken tar över begreppet ”projekt”. Det är svårt att veta vad som gjorde att rektorn tog till sig lärarens önskemål, men en omständighet värd att nämna är att läraren är erkänt duktig som skapare av pedagogiska hjälpmedel och har belönats med ett pedagogiskt pris. Auktoriteten som detta medför kanske även underlättade för rektor att utöva motstånd. Samtidigt som rektorn tycks ha förankring för sitt arbetssätt hos Roger kan rollen vara slitsam för det finns inget slut på förvaltningens ambitioner att digitalisera. Även om rektor gör motstånd fortsätter det bara, som jag beskrev i kapitlet om lärplattformar och återkommer till längre fram i detta kapitel: det kommer nya propåer om digitaliseringar allteftersom och att då som rektor välja konflikt i stället för lydnad kan bli utmattande.

En grov indelning av rektorer i fyra kategorier blir alltså följande: 1) tjänstemännen som tar till sig digitaliseringar utan att ifrågasätta; 2) digitaliseringsivraren som anammar digitaliseringar av skolan; 3) den tyngde eller strategiskt maktlöse som ger intrycket av att digitalisera mot sin vilja; samt 4) motståndaren som tar öppen konflikt med huvudman eller formulerar sin verksamhet i gångbara termer för att legitimera sitt arbetssätt. De lärare jag intervjuat upplever i stort sett samstämmigt att rektorer i allmänhet anammar digitaliseringen. Oavsett om det är så eller inte så spelar det roll om lärare har en bild av en relativt homogen rektorskår som vill öka takten i digitaliseringen av skolan och anamma fler digitaliseringar. Det finns dessutom skäl att lita på lärarnas utsagor eftersom endast en av de fyra kategorierna leder

till att rektorn kan bromsa eller stå emot digitalisering, och den rollen – motståndaren – kanske är den mest krävande.

## Tekniker för organisationsledning i samband med digitalisering

Förutom rektorers förhållningssätt berättar lärare också om de olika tekniker de upplever används av rektorer och skolledning för att digitalisera skolan och lärares arbete. Dessa tekniker har jag delat in i tre kategorier (även om de i praktiken sällan är eller kan vara åtskilda): lön och anställning; goda exempel; samt fortbildning och kurser. Bland de mest klassiska och explicita sätten att påverka anställda är att justera deras lön, även om individuell lönesättning för svenska lärare endast funnits sedan 1996 (Willén, 2019; Lärarförbundet, 2020; Neu Morén, 2015). Lön och anställningsförhållanden kan fungera som ekonomiska incitament i de fall där de faktiskt gör skillnad, medan mer marginella skillnader snarare handlar om att signalera önskvärda beteenden från lärare. Det som är önskvärt är ökad digitalisering och den normen kommuniceras genom goda exempel och innehållet i fortbildning och kurser. De lärare jag intervjuat är negativt inställda till dessa tekniker därför att de menar att teknikerna leder till en stratifiering av lärare som – även om intervjupersonerna själva ofta gynnats av dessa tekniker –är illegitim och splittrande.

### Lön och digitalisering: "Titta på mig, jag är modern"

I lönesamtal behöver rektorer motivera varför de sätter en viss lön och då kan digitala system vara till hjälp. Till exempel berättar Ingrid om en rektor hon tidigare haft som i lönesamtal utgick från lärarens aktivitet i skolans lärplattform:

> I min gamla skola så satt vår rektor inför utvecklingssamtalen och tittade på hur jag hade arbetat med Schoolsoft.[46] "Hur ser det ut, lägger hon upp sina planeringar, hur mycket matriser har hon? Och är hon.....uppdaterar hon elever och föräldrar hela tiden i de här matriserna?" Så det var ju liksom lönegrundande. Det var i stället för lektionsbesök nästan, att gå in där, för där ser jag hur du jobbar och ger feedback och planerar och vad du går igenom och sådär (Ingrid)

[46] Namnet på den aktuella lärplattformen.

Denna rektor baserade utvärdering av lärare på lärares dokumentation i lärplattformen och tycks ha gjort på detta sätt i stället för att besöka lärares lektioner. Rektorn behandlade det digitala systemet som en röntgenbild av lärarens arbete. Det är en tydlig signal om vad som anses som viktigt – att bilden ser bra ut oavsett vad som sker i klassrummet.

Ett annat uttryck för digitalisering i samband med lön är när digitalisering är ett explicit kriterium för löneökning. Ett eller flera sådana kriterier kan handla om digitalisering. Öppna beskrivningar av att digitalisering ska belönas i lön är ett uppenbart incitament för lärare att digitalisera. Stefan ifrågasätter sådana lönekriterier eftersom de flyttar fokus från vad som är viktigast:

> Det borde va andra skicklighetsfaktorer som avgör om du är en bra lärare eller inte, än att du är digitalt kompentent. Även om jag kanske är en som har fått bra betalt på grund av det, till viss del. För **det finns ju många andra saker som är viktigare i läraryrket än att kunna hantera digital teknik**, alltså ledarskap i klassrummet och alla dom sakerna, det är ju viktigare, så där borde man ju få mer credd, så är det (Stefan)

Han säger till exempel att ”ledarskap i klassrummet” och ”alla dom sakerna”, som avser grundläggande lärarkompetens, riskerar att tonas ned när digitalisering också blir ett kriterium för vilket lärararbete som ska belönas. Sven berättar också vad ett digitaliseringskriterium kan innebära – det behöver inte alls vara väldigt avancerad digitalisering som avses:

> Vi har ett Word-dokument såhär också kan jag markera här, dubbelklicka på ett ord, så kommer det upp en liten ruta också dras det ett streck också står det nåt skrivet i Word-format då. Det kan va rena stavfel, också kommer det nya pilar ut från det jag markerar då. **Att göra det digitalt i stället för med röd penna, det känns så ju så mycket bättre för mig i lönesamtal för då kan jag säga: “Titta på mig jag är modern”** (Sven)

Sven säger att rättningsarbete genom att ge kommentarer och liknande verktyg i ordbehandlingsprogram gör skillnad för hans lönesamtal, en datoranvändning som får sägas vara standard i många arbeten i dag. Citatet visar hur förenklat lönekriteriet att vara digital kan bli i praktiken. Huvudsaken är att läraren använder datorn till något – då kan hen klassificeras som digitaliserad och därmed modern. Just den synlighet och tydlighet som kommer med olika typer av digitalisering, alltså att en lärare gör något på dator som är något konkret, tycks vara en viktig aspekt i lönesammanhang. Nedan följer två citat

som visar på just detta. Både Karin och Ingvar berättar om förhållandet mellan synlighet och innehåll:

> Det är klart att det finns lärare som lägger oerhört mycket energi på att jobba digitalt på olika sätt och är bra på att göra det **synligt** i form utav att vara ute på sociala medier eller bloggar eller att man kan berätta för sina kollegor vad man gör, hur man gör det, blir **synlig** för det digitala sättet att arbeta. Att det är något man kan **plocka fram och tydligt visa** det här, **sedan behöver inte det vara så unikt** utan **det kan vara andra som gör samma saker men inte visar upp det så tydligt**. Det är klart att det är någonting som arbetsgivaren tycker är bra och kanske premierar lönemässigt (Karin)

> [IKT-lärare] driver på en utveckling, sen **huruvida det är en positiv utveckling eller bara en utveckling i sig, ja det räntar ungefär lika bra, "jag har visat att jag har drivit den här processen nu"** det har satt sina spår i verksamheten, också får man betalt för det (Ingvar)

För lärare gäller det att visa upp vad de gör för att kunna få högre lön och förutom att digitalisering i sig kan leda till synlighet kan också olika digitala verktyg vara ett medel för lärare att profilera sig. Eftersom rektorer i individuell lönesättning sätter lön för lärare utifrån sin bedömning av deras prestation och kompetens är det naturligt att synligheten och tydligheten blir central. Lärare beskriver att rektorns uppgift är svår:

> - Men hur funkar det här då när rektor gör en bedömning, eller försöker skapa sig en idé om va lärare gör?
>
> Alexander: **Haha det var en bra fråga**. Jag vet inte. Nån gång ibland kommer dom ut på lektionsbesök
>
> - Dom gör det, jaha
>
> Alexander: En handfull gånger på tio år (Alexander)

Nästan vilken lärare du än pratar med kommer säga "Rektor vet ju inte, dom har aldrig brytt sig om mina planeringar, vi pratar aldrig om sånt" utan en gång om året nån sorts uppföljning och handlar ofta om nån sorts yttre sådär "ja du ska jobba ämnesövergripande" sen ska jag berätta att jag har samarbetat med nån lärare sådär. **Vad vi har gjort spelar inte så stor roll**, det är inte det (Bo)

Citaten illustrerar hur två lärare ser uppgivet på rektors möjligheter att veta något om hur de arbetar som lärare. Rektorer har en komplex roll med många ansvarsområden så det är inte min mening att peka ut de individer som är rektorer, utan att visa på den strukturella svårigheten inneboende i individuell lönesättning. I sådana komplexa situationer är det begripligt att rektorer behöver ett konkret underlag för att sätta lön, och då kan digitala system vara till hjälp för dem. Samtidigt ger det en förenklad bild av ett komplext arbete – komplexiteten behöver ersättas med enkelhet därför att rektorer behöver kunna motivera löneskillnader. Men skillnaderna upplevs illegitima när det rör sig om lärararbetet.

I andra sammanhang används inte digitalisering som explicit kriterium utan Karin har snarare uppfattat en implicit koppling mellan löneökningar och digitalisering:

> Man kan känna att det finns **många förväntningar som inte alltid uttalas tydligt** men på något sätt så **ser vi ju liksom i hur allting är uppbyggt och hur allting fungerar att det är något man förväntas göra när det också kopplas till lön och prestation så inget sådär uttalat** (Karin)

Karin har registrerat en koppling mellan digitalisering och höjd lön i form av en outtalad förväntan. Men det är inte alltid tydligt huruvida digitalisering är ett explicit eller implicit kriterium och vissa lönepåslag kan sägas hamna någonstans mittemellan. Till exempel när olika digitaliseringssatsningar äger rum kan det vara mer eller mindre uttalat att deltagande leder till löneökning, men enligt Bo var det underförstått i ett fall:

> Det kommer nåt projekt, började med 1:1, satsade på nån klass, ”satsade liksom” […] **man vet det, är jag med i den där gruppen kommer jag få 300 kronor mer i lön** (Bo)

Lönepåslaget är kopplat till att delta i digitaliseringsprojekt, att vara med i en satsning. Samtidigt kan inte 300 kronor mer per månad antas göra avgörande skillnad i inkomst för de flesta lärare,[47] det är i stället signalvärdet som Bo berättar om här. Men det finns även löneskillnader kopplade till digitaliseringar som gör skillnad för lärare. Förstelärare kan tjäna flera tusen mer än andra lärare och när de får en slags ledningsroll blir det svårt för dem att

[47] Genomsnittslönen för en grundskollärare 2020 var 33 900 kronor per månad (SCB lönesök, 2020).

vara mot digitaliseringar. Förutom storleken på lönepåslagen visar citatet också på denna konsekvens av löneskillnaderna:

> Lönepåslagen har i relation till lönerna vart ganska höga, så det blir ju avgörande, **få femtusen mer än nån annan**, du blir ju delvis.....livegen på nåt sätt. Alltså, svårt att liksom helt våga säga allting helt fritt och våga säga "nämen jag gör inte det här för jag tror inte på det". För det är det som krävs. Jag tror att det krävs liksom att man vågar säga "Nämen jag tror inte på att alla elever ska ha en mobil i klassrummet samtidigt som jag pratar" trots bring-your-own-device eller som en föreläsare sa, mobilen är ett fönster mot verkligheten, men jag vill säga: "Det där är bullshit, kom ut i mitt klassrum" **men jag vågar inte**. (Bo)

Löneskillnader används enligt hans uppfattning för att lärare ska bli följsamma gentemot digitaliseringar. Löneökningar baserade på digitaliseringar medför enligt Ingvar att lärare som svarar på ekonomiska incitament påverkas att ägna sig åt frågor om digitalisering:

> Det är inte ovanligt att IKT-lärare, som värderar löneutveckling högt, oreflekterat startar processer, hoppar på möjligheter att visa upp att dom är delaktiga i utvecklingen av skolan (Ingvar)

Ingvar beskriver hur incitamenten kan leda till att en särskild grupp lärare ägnar sig åt IT. Utifrån hans utsaga tycks det finnas ett samband bland lärare mellan intresse för digitalisering och att svara positivt på ekonomiska incitament. De tendenser som beskrivs av Bo och Ingvar riskerar att leda till att de som är IKT-lärare är särskilt följsamma gentemot organisationsledningen.

Löneskillnader och lönepåslag kan således leda till att motstånd tystas samt att lärare lyder och digitaliserar och digitaliseras. Det har också framgått hur digitaliseringar samspelar med ett inbyggt behov av synlighet, tydlighet och förenkling av komplext arbete i individuell lönesättning. Hur vikten har kommit att hamna vid att något med datorn görs som signalerar modernitet. En förenkling för rektorer och skolledare upplevs av lärare som illegitim när komplexiteten i deras arbete döljs. En anledning till att rektorer använder dokumentation i lärplattformar till att bedöma lärares arbete kan vara att rektorer stannar allt kortare tid på samma skola. Endast cirka 20–30 % stannar längre än fem år (Skolverket, 2020a), vilket medför att majoriteten har mindre tid på sig att sätta sig in i lärarnas arbete.

En analytisk skiljelinje har dessutom dragits upp mellan löneökningar som gör ”faktisk” skillnad för lärare och löneökningar som signalerar önskvärt beteende. Således är löneökningarna ett mångsidigt instrument för rektorer och skolledare att använda för att digitalisera – det kan användas på olika sätt beroende på vilken typ av incitamentsstruktur de bedömer att de aktuella lärarna svarar på. Nästa avsnitt handlar om en annan typ av signaler – goda exempel.

## Goda exempel

Rektorer och skolledare har förstås andra verktyg än lön för att påverka lärare. Ett framträdande tema är berättelser om goda exempel av digitalisering, vilket på skolnivå handlar om att lärare som är digitala på olika sätt lyfts fram av chefer som förebild för sina medarbetare – det handlar om att förebilderna ska leda till att fler lärare digitaliserar och om status.

Karin beskrev i föregående avsnitt om lön hur lärare vallas in i idén om ökad digitalisering genom normer som hon erfar även om hon inte kan peka på något explicit uttryck. En liknande beskrivning kommer från Åke som beskriver skolledningens påtryckningar att digitalisera som ett ”petande, tryck, oftast inte så explicit, som **ett malande med goda exempel** och uppmuntring av ’förebilder’” (Åke). Trycket att digitalisera utgörs till stor del av att goda exempel lyfts, och Åke upplever det som malande. Beskrivningen av ett malande tryck implicerar att Åke upplever de goda exemplen som ett slags tjat och därmed är det en påtryckningsform som är krävande att stå emot över tid. Han berättar vidare:

> Om du är min chef och fäller små kommentarer då och då om berömligt beteende, och jag är så som många människor, man vill ha, honungen droppar uppifrån, d**å kommer jag vända mig i den riktningen och släppa dom andra sakerna.** Så **det är mycket såna här liksom halvsubtila saker som gör att man, man uppfattar vad som är rätt kurs** (Åke)

Rektor normerar genom att lyfta fram goda exempel vilket enligt Åke får en styrande effekt på lärares prioriteringar: lärarna ”vänder sig i en riktning och släpper dom andra sakerna”. Rektor visar att digitalisering är viktig och lärare svarar upp mot sådana indikationer: de uppfattar vad som ”är rätt kurs”. En förutsättning för att mekanismen ska fungera är enligt Ingvar lärares ängslighet. Han beskriver hur det fungerar när förväntningar på att kommunicera digitalt med föräldrar inte uttrycks explicit utan uppfattas ”halvsubtilt”, som Åke kallade det:

> Det behöver nog inte sägas, vi är plikttrogna och alltid ängsliga för att komma till korta, ängsliga för att missa en förälder som skickar ett brev där dom är upprörda över nånting, mm, konstant ont i magen har vi (Ingvar)

Normeringen är i någon mening osynlig och utifrån Ingvars utsaga fungerar mekanismen genom att implicita normer spelar på lärares plikttrogenhet och deras rädsla för att inte leva upp till den yrkesetik i vilken serviceskyldighet gentemot föräldrar ingår.

Det som ibland kallas ”digitaliseringsinspiratörer” lyfts fram som en nyckelgrupp av de aktörer som vill digitalisera, vilket en lärare upplever som splittring av kollegiet:

> Vi spelas ut mot varandra, alltså lärarna, som jag beskrev, det är liksom en....**Man plockar en grupp som är nån sorts inspiratörer** gång på gång, också vågar man inte säga nej (Bo)

Inspiratörer uppmärksammas till exempel genom att de får åka på mässor utomlands:

> Några år senare väljs några lärare ut som IT-inspiratörer och då får dom åka på BETT-mässan i London och lite sådär va, alltid lite såhär du gör nånting så får du nånting (Bo)

Sådana jobbresor ses av Bo som attraktiva och statusmarkörer. Förutom status signalerar även sådana markörer medlemskap – vilka lärare som är ”med” och viktiga i den moderna digitaliserade skolan, och vilka som inte är det. På en annan skola kallas dessa utvalda lärare som lyfts fram i organisationen för ”digitaliseringsambassadörer” (Hans). De rekryteras av ledningen för att verka för ökad digitalisering bland sina kollegor.

Sammantaget fungerar goda exempel normerande och effekten blir att lärarkollegiet splittras. Lärares osäkerhet är central för mekanismen. Chefernas avsikt med goda exempel, att de ska dra med fler lärare i digitaliseringsarbetet, tycks i vissa fall snarare föda ökad motvilja eftersom metoden ses som splittrande.

## Kurser och fortbildning

Kurser och fortbildning i olika former, till exempel inspirationsföreläsningar, är inslag i mångas arbetsliv, så även lärares. Samtidigt som denna typ av förkovran inom ens arbete kan vara ett sätt för lärare att kultivera sin

lärarkompetens på olika sätt, kan den också utgöra ett sätt för rektorer och skolledare att kommunicera vad som är viktigt och vad lärare bör fokusera på. SKR lyfter särskilt fram fortbildningens roll i arbetet med att digitalisera skolan (SKR, 2019a:37f). Karin ger nedan uttryck för hur kurser för lärare kan ha normerande effekt, utan att man ens deltar i dem:

> När man tittar på hur arbetsgivaren jobbar och […] liksom de kurser man tycker att lärarna behöver, och ska gå igenom, […] även om de inte alltid säger explicit att ”så här ska ni göra”, så blir det ändå nån slags indirekt, liksom att okej, det här [digitalisera] ska vi göra (Karin)

Det räcker för Karin att reflektera över det urval av kurser som lärare erbjuds för att uppfatta att ökad digitalisering är ändamålet för många insatser. När det kommer till innehållet reflekterar Bo över sina erfarenheter av fortbildningsföreläsningar:

> Vi behöver inte liksom fem fräcka appar liksom för **det blir nästan bara löjligt** när vi...jag har vart på såna fortbildningar va.....**Det blir liksom snuttifierat**. Man, "man kan göra frågesport digitalt". Jo ja det kan ju va kul, men det är ju inte det som..alltså det är väl kul variation, men det kan man väl inte göra hela tiden…Man kan ha powerpoint liksom… (Bo)

Bo beskriver hur han upplevt att lärararbetet förminskats på en föreläsning eftersom det förenklades och lärarna betraktades som helt främmande för allt som har med datorer att göra. Logiken i fortbildningen är, utifrån Bos beskrivning, att lärare inte vet något om digitala verktyg och att deras undervisning är tråkig och gammalmodig. Samma lärare berättar om en fortbildning där en digitalisering som går ut på att elever ska ha mobiltelefoner i klassrummet förespråkas:

> **Sen uppfinner man andra modebegrepp som att dom måste ha en digital pryl i klassrummet.** Och det är egentligen inte viktigt vilken, **utan man kan ta med sin egen, sen kallar man det "bring your own device"** BOD förkortat då. Och det var väldigt på modet för några år sen, och innebar att mobiltelefonen med omedelbar logik blev ett självklart redskap i klassrummet. Och hade man frågat nån lärare som är i klassrummet varje dag "Är mobiltelefonen positiv eller negativ för elevens totala studieförmåga och resultat?" Ja den är negativ, det skulle nog 90 % av lärarna säga (Bo)

Läraren beskriver hur fortbildningsinsatser enligt honom ofta går ut på att slagkraftiga begrepp används för att argumentera för digitaliseringar. I det här fallet illustrerar han med att ”bring your own device” är ett koncept för att elever ska ha mobiltelefoner i klassrummet. Det som verkar slagkraftigt kan vara en enkel idé med svag koppling till lärares professionella erfarenhet av hur undervisning fungerar. Snarare är argumenten uppbyggda enligt en logik där världen förändras extremt snabbt och lärare inte hänger med. Kurser och fortbildningar kan utgöra forum för att sprida idéer, och när de handlar om digitalisering uppfattar lärare att beställaren av fortbildningen tycker att digitalisering ska prioriteras. Samtidigt föder sådana fortbildningar motstånd mot digitaliseringar när lärare bedömer att de är dåligt underbyggda och av svag relevans för deras arbete.

### Splittring genom status och normer

De tre tekniker som skolledningar beskrivits använda för att digitalisera skolor och lärares arbete upplevs av lärarna som splittrande. Vissa ekonomiska incitament har en betydande inverkan på lärares ekonomiska situation, och avsnittet har visat hur digitaliseringar på fyra sätt hänger samman med lärares löneökningar: som en röntgenbild för rektorer att kunna bedöma lärares arbete; som explicita lönekriterier; som implicita lönekriterier; och som satsningar någonstans mittemellan implicit och explicit. De löneökningar som knappast kan sägas ha någon större inverkan på lärares ekonomiska situation handlar i stället om status, uppmärksamhet och normering på arbetsplatsen. Normering åstadkoms också genom vilken fortbildning som erbjuds. Vikten av synlighet – oavsett vad man gör som lärare är det viktigt att det syns att man gör något digitalt – har framträtt med tydlighet. De goda exemplen handlar också om status och uppmärksamhet på arbetsplatsen.

## Kommunförvaltningen och digitalisering

Kommunerna är huvudmän för offentligt drivna grund- och gymnasieskolor (Skollagen 2010:800, 2 kap., 2 §).[48] I mitt intervjumaterial är det bara två lärare (Anton[49] och Gunnar) som inte arbetar på en skola där kommunen är huvudman. Därför skriver jag här om kommunen som huvudman i samband med digitalisering. Huvudmannaskapet innebär ansvar för att skolan drivs

[48] Gymnasieskolor kan också drivas av regioner, som även får driva gymnasiesärskolor och kommunal vuxenutbildning. Staten är huvudman för specialskolan och sameskolan.

[49] Anton har tidigare arbetat på kommunala skolor så han kommer till tals i kapitlet trots att han vid intervjutillfället arbetade på en fristående skola.

enligt lag (Skollagen 2010:800, 2 kap., 8 §). Rektorer ansvarar för skolans utbildning och för att leda och fördela arbetet, men det är kommunen som har arbetsgivar- och arbetsmiljöansvar och det är kommunen som kan straffas av Skolinspektionen efter inspektioner. Med kommunen avses främst skolnämnder och skolförvaltningar[50] som är de instanser som hanterar skolfrågor. Det är framför allt skolförvaltningarna som har kontakt med skolorna även om andra kommunala förvaltningar också kan vara inblandade i vissa frågor som gäller skolan. IT-stöd ligger till exempel ofta på en generell förvaltning som arbetar med många olika kommunala verksamheter i stället för att skolförvaltningarna har sina egna IT-enheter. Här kommer jag att beskriva hur lärare upplever kommunens digitaliseringar av skolor och motiven bakom dessa initiativ. Men först vill jag illustrera kommuners digitaliseringstryck på skolor, eftersom flera skolförvaltningar driver på ökad digitalisering av skolorna. Stefan säger att det är stort tryck på att digitalisera mer i hans kommun:

> Vi är ju mitt inne i nu ska allt digitaliseras. Vi har ett jättestort projekt på gång nu och det är utbildningsförvaltningen som dragit igång så att säga då, så att **det är jättestort tryck i hela kommunen** (Stefan)

Samtidigt som flera kommuner håller på att digitalisera sina skolor är ibland skola och skolförvaltning i konflikt avseende digitaliseringar, där skolan försöker parera förvaltningens initiativ, något som till exempel Ulf berättar om:

> Vi var en av de första 1:1 skolorna i landet, vi var först i kommunen och var tidigt ute på datorfronten, jobbade ganska intensivt i början med att bygga upp ett system som vi kan ha. Och ända **sen dess har vi fajtats mot dom krafter som kommer uppifrån och som vill dyvla på oss andra system**. Sen dess har vi fajtats med näbbar och klor för att få behålla det (Ulf)

I utsagan framgår att det inte är något allmänt motstånd mot digitalisering på skolan; den är redan relativt digitaliserad eftersom en-till-en har funnits med sedan skolan startade. Skolan har lagt tid och energi på att utveckla ett eget system, som de är relativt nöjda med. Elevernas resultat är goda och skolan har gott rykte. Ändå trycker förvaltningen på för att skolan ska digitalisera mer och byta ut sina fungerande system, vilket Ulf har svårt att förstå.

[50] Kommuner kan ha en eller flera skolnämnder och en eller flera förvaltningar och är fria att själva besluta om sin nämndorganisation.

Karin berättar också om skolförvaltningens ambitioner att digitalisera skolverksamhet i hennes kommun:

> Hur kan vi använda datorn i undervisningen? lite **krampaktigt** kan man ibland tycka den här diskussionen eller från arbetsgivarens sida, man har tittat mer på **att det viktiga är att man använder datorn på något sätt** [i stället för att analysera behov och möjligheter] (Karin)

> Okej då, vi tar vi till oss det här och sen ska vi hitta orsaken till att vi använder datorer bakvägen så där (Karin)

Kommunförvaltningar som ”krampaktigt” ”dyvlar på” skolor digitaliseringar upplevs ha en dogmatisk inställning, eftersom lärarna uppfattar att det är viktigare att man använder datorer på något sätt, än att det gör någon nytta. Således är åtminstone inte alla digitaliseringsinitiativ förankrade i någon idé eller erfarenhet om hur verksamheten blir bättre egentligen, utan skolor ska digitaliseras oavsett vad. Som Karin säger, ”vi får hitta orsaken bakvägen” för hon upplever inga rationella skäl till ökad digitalisering. Därför är det begripligt att lärare också frågar sig varför kommunförvaltningar nödvändigtvis vill digitalisera skolorna mer. Nedan redogör jag för vilka motiv lärarna upplever att skolförvaltningarna har bakom sina digitaliseringssträvanden.

## Det digitaliseras för att ha ryggen fri, följa upp och skära ned, enligt lärarna

Ett antal olika möjliga motiv framkommer i mitt material. IT-avdelningars existensberättigande, möjligheter till uppföljning, att ha ryggen fri gentemot Skolinspektionen och nedskärningar, är alla skäl som lärare uppfattar är anledningen till att kommunen vill digitalisera skolor mer.

Ulf, som ovan berättade om irrationella digitaliseringskrav på hans skola, tror att kommunen driver digitalisering delvis av egenintresse:

> Om man ska va lite konspiratorisk så finns det ju en stor central kommunal IT-avdelning, som naturligtvis värnar om sitt existensberättigande (Ulf)

Jag tolkar Ulf som att IT-avdelningen på kommunen har till uppdrag att digitalisera men också att de behöver göra det på ett sätt som syns för att legitimera sin existens. Ulf indikerar själv att han inte är övertygad om att detta är skälet till digitalisering när han säger ”om man ska va lite konspira-

torisk". Viss tyngd ger han ändå till idén eftersom han säger att avdelningen "naturligtvis" värnar om sin existens.

Elisabeth och Olof framför att kommuners digitalisering av skolor ofta är sätt att stärka deras uppföljningsförmåga. Genom att lärare dokumenterar i digitala system ska det bli lättare för huvudmännen att systematiskt analysera behov på skolor och hos elever. Elisabeth och Olof hamnar dock i olika slutsatser avseende detta, och därför jämför jag nedan deras upplevelser. Elisabeth uttrycker förståelse för detta motiv medan Olof är mer skeptisk. Elisabeth beskriver huvudmäns behov av att följa upp:

> Kommunerna, eller jag vet inte om alla kommuner, men de allra flesta huvudmän. Det handlar inte om kommuner egentligen, fristående också, **vill ju kunna mäta alltså resultat**. Man vill också säkerställa att man kan sätta in stöd innan det är för sent så att säga. Och det här betyder att **mäta en gång om året** (vilket dom individuella utvecklingsplanerna, där drog man ju ner till att det ska va en gång per år, upp till 5:an, sen betyg från 6) **det räcker inte tycker man från huvudmännens håll**. Utan då har man mitt-terminsbedömningar och man har såna här F-varningar och liknande. Det betyder att vi behöver sätta oss i vecka 44 innan höstlovet till exempel och då går jag genom alla ämnen för att se vilka vi behöver flagga för här, för att man ska kunna sätta in resurser (Elisabeth)

Elisabeth menar att det ligger i skolledningens natur att mäta och följa upp. Och att detta behov inte går att härleda till reglerade krav på uppföljning, eftersom huvudmän behöver mäta oftare. Elisabeth har förståelse för ambitionen att följa upp, vilket framgår av att hon värderar möjligheten "att sätta in stöd innan det är för sent". I Olofs skola, i en helt annan kommun, tycks det fungera på ett annat sätt när det gäller att sätta in stöd:

> Som lärare så känner man ju inte förvaltningens påverkan där. Det kan ju vara att man har gjort bedömningen att vi gör ett bra jobb, men jag har aldrig känt av en punktinsats[51] (Olof)

En betydande skillnad är att Olof aldrig har upplevt att det kommit någon insats som resultat av kommunens uppföljning. Elisabeth tycks ha upplevt att kommunens uppföljning faktiskt lett till insatser – utifrån den skillnaden är det lätt att förstå deras olika inställningar. Olof har i tidigare kapitel även berättat att de dokumenterar för att hålla ryggen fri: "motivet är att vissa saker

[51] Till exempel att en extra speciallärare sätts in eller liknande.

måste vi göra för att ha ryggen fri så, ganska uttalat" (Olof). Och att det är ett av förvaltningen explicit uttalat skäl till att lägga in information i systemen. Här är också en skillnad mot Elisabeths situation tydlig: Olof dokumenterar för att förvaltningen ska hålla ryggen fri medan Elisabeth dokumenterar för att förvaltning och skolledning ska kunna sätta in pedagogiska resurser på mest verkningsfullt sätt. Det är lätt att förstå att lärare kan bli mer motiverade att dokumentera och mer positivt inställda till uppföljningsdigitalisering om man också ser att arbetet leder till faktiska insatser.

Hans ser digitalisering av lärares vardag som helt frånkopplat från hur man på kommunal nivå diskuterar om digitaliseringen av skolan. På kommunnivå är begreppet ekonomiskt och behöver vara vagt, enligt honom:

> Det är politiskt svårt att prata om nedskärningar så digitalisering blir ett sätt att göra mer med mindre resurser – hur det ska gå till – så detaljerat går vi inte in (Hans)

Hans ser alltså digitalisering som nedskärning – en besparingsteknik. Digitalisering av utbildning, eller ibland mer brett formulerat som välfärdstjänster, beskrivs ofta i kommunbudgetar som nödvändigt för ökad kostnadseffektivitet (och kvalitet). Anton har samma inställning och har noterat att många kommuner hoppas spara mycket pengar genom digitalisering:

> Om vi tar dom som har kommunbudgetar över 50 sidor, samtliga beskriver stora förväntningar som finns på effektiviseringar med hjälp av IT (Anton)

Med effektiviseringar avser Anton lägre kostnad och samtidigt bibehållen eller höjd kvalitet. Även om uppgiften är något vag kommunicerar Anton att fenomenet är relativt utbrett.

Av lärares upplevda motiv till kommuners digitalisering (IT-avdelningars existensberättigande, möjligheter till uppföljning, ha ryggen fri gentemot Skolinspektionen och nedskärningar) är det bara möjligheter till uppföljning som kan uppfattas vara legitimt eftersom det syftar till att förbättra skolverksamheten, men när inga insatser kommer som ett resultat av uppföljningen uppfattas emellertid även den som illegitim. Nedskärning är det enda skälet som framgår i kommunernas budgetar, där man till exempel kan läsa att ”digitalisering skapar goda förutsättningar för att nå en ökad kvalitet till en lägre kostnad i kommunens verksamheter” (Ulfs kommun) och ”digitaliseringen och artificiell intelligens kommer att genomsyra hela vårt samhälle och förändra det i grunden. Många kommunala verksamhetsområden

kommer att kunna effektiviseras" (Olofs kommun). Att IT-enheter värnar om sin existens och att lärare dokumenterar för att hålla ryggen fri gentemot inspektionsmyndigheten är sannolikt inte något som uttrycks i kommuners officiella dokument. Sammanfattningsvis finns det hursomhelst en stark ambition hos kommuner att digitalisera mer och det tycks finnas flera skäl till denna ambition. I nästa avsnitt beskriver jag hur det går till när kommunerna digitaliserar skolor.

## Hur digitalisering från kommunnivån går till

Digitalisering av utbildning beskrivs ibland i kommuners budgetar och är i sådana fall politiskt beslutat, även om det sällan i detalj framgår vilken typ av digitalisering som avses, eller vad digitalisering innebär mer konkret. Samtidigt beskriver lärare hur digitalisering initierad av kommunförvaltningen även förekommer utan att det är politiskt beslutat. Till exempel bedöms ofta mer teknisk-praktiska frågor ligga inom tjänstemannaorganisationens mandat, exempelvis vilka digitala enheter och datorprogram som ska användas:

> Kommunens datasupport bestämmer att "nu ska vi ha chromebooks", "er inbox ska va så här stor", "Dexter[52] har vi till betygen" – så det är en process som sker över lärarnas huvuden, mycket sägs ske för vår skull men det är inte så att vi får styra det här (Hans)

Förutom att dessa beslut inte är tagna i kommunpolitiken tycks inte heller verksamheten ha särskilt stort inflytande. Hans redogörelse signalerar att han tycker förvaltningen inte kan veta vilka digitala verktyg som passar bäst för lärares arbete. Med "vi" avser Hans skolan och lärarna och han beskriver en känsla av att inte kunna påverka digitaliseringar utan det rör sig om beslut, ibland väldigt detaljerade, som tas av andra trots att de påverkar lärares vardag i hög grad.

Ett annat verktyg där politiken inte påverkar är upphandlingar. Dessa kontrolleras främst av kommunförvaltningar och har stor betydelse för digitaliseringar. I upphandlingar köps digitala system in och lärare konsulteras ibland när upphandlingar av digitaliseringar för skolan ska ske. Dock berättar lärarna som jag intervjuat att de inte upplever att deras synpunkter tagits till vara vid sådana konsultationer. Bo blev intresserad av hur det gick till när en leverantör av ett digitalt system valdes genom upphandlingsförfarande och efterfrågade information av kommunen avseende detta:

[52] Dexter är en lärplattform.

> Jag försökte själv när det gäller vår upphandling, att ta reda på; vem var det egentligen som fattade beslutet? **Jag har slutat att efterfråga handlingarna**. Jag fick ut ganska många men jag upplevde det som **obehagligt. Dom började CC:a[53] förvaltningschefen.** När jag begärde ut handlingar så CC:a dom förvaltningschefen, och det är ju ett **maktspråk**, det talar ju tydligt om att....Varför skulle dom annars göra det? Det är ju liksom…fast jag har rätt att få ut allmänna handlingar (Bo)

Läraren beskriver förvaltningens kommunikation som ett maktspråk, som får honom att uppleva kommunikationen som obehaglig. Det får effekten att läraren tystas eftersom han har slutat efterfråga handlingarna. Stefan berättar också om försök att få information från förvaltningen avseende upphandling:

> Alltså det är ju inte skolorna själva som upphandlar utan det är ju kommunerna centralt som upphandlar och förvaltningen som upphandlar och jag antar att det är en upphandlingsgrej och att man inte kommer undan upphandlingslagen. Den är nog som den är. Så erbjuder dom funktionerna och bättre pris, så jag tror faktiskt det. Jag tror faktiskt att det är så. **Vi frågar ofta, men vi får aldrig några svar** (Stefan).

Här upplever Stefan förvaltningens tystnad som en slags maktutövning, i motsats till Bo som själv blev tystad. Genom att inte gå in i dialog med lärare i verksamheterna utan tysta eller tystna så producerar kommunförvaltningarna i de två berättelserna en hopplöshet hos lärarna. Lärarna kan inte rå på upphandlingen av digitala system, den dörren upplevs helt stängd. Under sådana omständigheter, och när lärarna samtidigt bedömer att förvaltningen inte kan välja vilket digitalt system som passar bäst för lärare och skolor i kommunen, är det begripligt att lärare får en skeptisk inställning till förvaltningen, och digitaliseringen i fråga.

Ett annat sätt som förvaltningen använder för att öka digitaliseringen av kommunens skolor är att utse särskilda digitaliseringsimplementerare:

> Någon på skolan är digitalt ansvarig, så vi har en lärare som bara arbetar med det här. Hon pratar ju jättemycket med mig liksom har ni gjort det här och ni kopplar väl till matriser? Och då sa jag såhär "men vi har snackat om, alltså ska vi ha matriser?" [då svarar hon] "aaa men ni får inte helt gå ut med att de [kollegorna] får sluta med det **för det måste vara från kommunen", så kan hon säga" "Ni får inte", "ni måste bolla med mig", så. Så liksom nån slags kontroll. Men hon har liksom fullmakt från kommunen, och har de frågor**

[53] CC står för ”carbon copy” och betyder ”kopia skickas till”.

**om "hur går det med skolplattformen", då vänder de sig inte till vår rektor utan till den här digitalt ansvariga, som fått ehm.....mandat för att utföra den här processen** (Ingrid)

Matriser avser särskilda tabeller för bedömning och betygssättning som ofta är integrerade och nära förknippade med lärplattformar (se kapitel 6 om lärplattformar). På liknande sätt som rektorer och skolledare kan välja ut ambassadörer för digitalisering på skolnivå gör alltså en stor kommun så att de skapar en direkt linje mellan kommunförvaltningen och en digitaliseringsansvarig lärare på skolorna. På det sättet går förvaltningen förbi den klassiska linjehierarkin som är kännetecknande för byråkratiska organisationer. Ingrid berättar att denna digitaliseringsansvariga lärare också tycks känna ett starkt mandat från kommunnivån eftersom hon kan beordra kollegor: ”ni får inte”. Den konflikt om vem som ska bestämma över lärares arbetssätt som i flera utsagor tidigare i detta kapitel har lokaliserats mellan lärare och chefer eller skola och förvaltning hamnar i det här fallet mellan kollegor, vilket splittrar lärargruppen.

## Tryck, illegitima motiv och tystande

Lärarna upplever ett stort tryck att digitalisera, men menar samtidigt att digitaliseringarna ofta saknar legitima motiv och genomförs med tystande och avpolitiserande implementeringstekniker. Motiven ses som bristfälliga antingen för att de saknas, för att de inte är trovärdiga, eller för att tillämpningen inte leder till förbättringar av skolverksamhet.

På liknande sätt som på organisationsledningsnivån framstår digtaliseringsinitiativ som ”krampaktiga”, det vill säga att de är dogmatiska - man ska digitalisera bara för att man ska digitalisera. Och lärarna upplever att flera digitaliseringsinitiativ saknar en genomtänkt och realistisk idé för hur skolverksamheten ska förbättras med initiativet.

Ytterligare en likhet är att goda exempel i form av digitaliseringsansvariga lärare används även från kommunnivå. Några konsekvenser av att ha en direkt linje mellan lärare och förvaltning framträder också. För lärare hamnar beslut om digitalisering längre bort: det är inte diskussioner de kan ta med skolledningen lokalt utan eventuella diskussioner måste tas med förvaltningen för det är dit digitaliseringsläraren hänvisar. På det sättet avpolitiseras digitaliseringsfrågan i någon mån lokalt eftersom diskussionen neutraliseras, ibland genom olika typer av tystande. Den andra konsekvensen gäller rektorer. Å ena sidan minskar mandatet i deras chefsroll då digitaliseringsfrågan hissas till förvaltningsnivå. Å andra sidan blir det enklare för dem att

positionera sig som maktlösa i förhållande till digitalisering och därmed lättare för dem att implementera digitaliseringar.

## Digitaliseringspolitiken för skolan på nationell nivå

Regeringens ambitioner för skolans digitalisering uttrycks i den nationella strategin för skolans digitalisering (Regeringen, 2017). I strategin fokuserar regeringen på digital kompetens för alla i skolväsendet, likvärdig tillgång och användning samt forskning och uppföljning kring digitaliseringens möjligheter. Avseende digital kompetens sägs att det för huvudmän, skolchefer och rektorer är ”viktigt att kunna identifiera och bedöma relevansen av nya lösningar som möjliggörs av digitalisering” (Regeringen, 2017:7).

Regeringen skriver att det finns studier som visar på digitaliseringens goda effekter på undervisning men lyfter också att detta är mycket komplext att bedöma. I dokumentet betonas även att ”det finns risk för stress och distraktioner” (Regeringen, 2017:8).

Avseende likvärdig tillgång och användning vill regeringen motverka socio-ekonomiska skillnader i barns tillgång till digitala verktyg. När det kommer till det tredje fokusområdet beskrivs vikten av uppföljning och forskning om digitaliseringens möjligheter. Digitalisering av skolan lyfts också fram genom att programmering har inkluderats i läroplanen och det finns även en målsättning om att digitalisera de nationella proven. Även om riksdag och regering inte är helt klara över formerna för hur det sistnämnda ska gå till, är denna digitalisering tänkt att sjösättas 2022 (Prop. 2019/20:1, Utgiftsområde 16:95, 241).

Det explicita syftet med politik är att åtminstone bidra till att lösa samhälleliga problem. I den nationella strategin för skolans digitalisering beskrivs problemet med landets digitala situation som att ”tillgången till digitala verktyg och användningen av dem bland barn och unga skiljer sig åt utifrån kön, socioekonomisk bakgrund och andra demografiska variabler” (Regeringen, 2017:3).

Eftersom barn och ungdomar ska få lika möjligheter i ett framtida allt mer digitaliserat samhälle finns det behov av samling kring digitalisering, enligt regeringen. Vissa medel avsätts för digitaliseringar, såsom till exempel Skolverkets arbete med nationella prov, men framför allt handlar genomförandet av digitaliseringen av skolväsendet om att samla aktörer:

> Det är därför betydelsefullt med samverkan mellan staten och huvudmännen, men även med de som tillhandahåller digitala verktyg och lärresurser samt kompetensutveckling och stöd. En god beställarkompetens samt kompetens hos personal som arbetar med barn och elever, förskolechefer, rektorer och huvudmän att använda de digitala möjligheterna på rätt sätt i utbildningen är också centrala. Det är även viktigt med samordning och samarbete kring standarder och gemensamma digitala lösningar inom skolväsendet samt med berörda parter inom offentlig förvaltning och näringsliv (Regeringen, 2017:4)
> […för ett] mer systematiskt och strategiskt arbete i hela skolväsendet och hos alla huvudmän (Regeringen, 2017:3)

Särskilt pekar regeringen ut Skolverket och SKR som centrala aktörer (Regeringen, 2017:4). Sammantaget utgörs regeringens politik för digitalisering av skolan av en rad målsättningar som Skolverket ska ansvara för i samarbete med SKR. Samtidigt uppfattar lärare digitaliseringspolitiken för skolan på skilda sätt.

## Lärares uppfattningar av digitaliseringspolitiken för skolan

De olika uppfattningar om digitaliseringspolitiken som jag har identifierat hos lärare är att den är väldigt angelägen, att den handlar om att lösa kompetensförsörjningsfrågan, att politiken vilar på en nidbild av lärare som isolerade från omvärlden samt att politiken är helt frånkopplad lärares arbete i praktiken.

Till att börja med uppfattar Stefan digitaliseringspolitiken för skolan som angelägen och brådskande:

> **Det kommer ju från regeringens håll att programmering ska in i läroplanen** och även andra delar av digitaliseringen och det är ju inte bara läroplanen utan det är ju också andra större digitaliseringsprojekt. Det är ju, **det är order om att det ska va 1:1 i skolan från och med -19 tror jag eller om det var -20** (Stefan)

Stefan lyfter att programmering och andra delar av digitaliseringen ska in i läroplanen genom att integreras i andra ämnen vilket enligt honom visar på angelägenhet eftersom läroplanen är ett centralt styrdokument för lärare. När läroplanen ändras uppfattar därför Stefan regeringens ambition som stark. Även om en-till-en (1:1) inte är något som regleras i läroplanen tyder formuleringen ”det är order” på att Stefan upplever en tydlig uppmaning från regeringen. Stefan säger också att en-till-en ska vara implementerat från år 2019 eller 2020. Intervjun med Stefan genomfördes i oktober 2017 så den

tidsangivelse han uppger är två–tre år fram i tiden och därmed inom överskådlig framtid. Stefan utgår inte från någon vag uppgift om framtiden utan regeringens ambitioner är enligt honom konkreta och förverkligandet relativt nära förestående.

Karin uttrycker oro över ändamålet med digitaliseringen av skolan och beskriver hur hon upplever syftet med politiken:

> Man driver det här med digitalisering nu också på ett sätt som faktiskt handlar om att det är kris, **vi har ju en rejäl kris, en lärarbrist utan dess like, vilket vi kommer att ha ett bra tag framöver och hur löser vi det? Där blir ju digitaliseringen ett svar**, att vi ska digitaliseras ur den här krisen, alltså försöka använda digitala verktyg som ersättning för lektioner och lärare till exempel och så vidare så där har vi en ny syn på digitalisering. […] det har blivit jättefokus på att det där ska lösa ett problem snarare än att nu ska vi få till en bra kvalitativ undervisning och det känner jag oro för (Karin)

Karin är orolig för att digitalisering har kommit att ses som en lösning på andra problem än kvaliteten i undervisningen. Som lösning på en ”kris” blir det mer akut och angeläget att digitalisera (skolans digitalisering under COVID-19 är ett aktuellt exempel som beskrivs i kapitel 7). Stefan berättar också om ett annat skäl till att digitalisera mer, att man ligger efter. Hans uttalande ger uttryck för en sådan problembeskrivning:

> I Sverige så ligger vi på 25 % digitala läromedel nånstans däromkring och Danmark ligger på 60, nästan 70 %. **Alltså vi lever väldigt mycket kvar** i läroböcker, även om vi har mycket datorer så har vi också mycket fysiska läroböcker i klassrummen. Och det beror på massvis med olika orsaker, men det var jädrigt intressant att läsa (Stefan)

Stefan menar att det är dåligt att ”ligga efter” i digitaliseringen även om det inte framgår varför Sverige ska jämföras med Danmark och varför en stor andel digitala läromedel är något önskvärt. Argumentet att ”vi ligger efter” lyfts inte explicit i regeringens nationella strategi för skolans digitalisering men kan ses som en återspegling av regeringens sammantagna politik för digitalisering av offentlig sektor. Till exempel har utredningen om effektiv styrning av nationella digitala tjänster (SOU 2017:23) konstaterat att Sverige ”halkat efter jämförbara länder” och att digitaliseringen därför behöver öka. Samma argument som används på nationell nivå återkommer alltså här från en lärare utan att det riktigt framgår vad som är problemet med att vara

mindre digitaliserad än någon annan. Bo upplever ett annat skäl till att skolan ska digitaliseras, vilket handlar om föreställningar om lärarkåren:

> Alltså, det är inte som att **det går förbi, det är inte så att just lärarkåren skulle bara bortse från en så viktig samhällsförändring**, det är liksom en naturlig del.....vi har mobiltelefoner som alla andra och **vi använder också datorer som alla andra** (Bo)

Han upplever att det finns en syn på lärare som världsfrånvända och beskriver hur lärare inte existerar i något vakuum som isolerat står stilla i tiden medan hela övriga världen digitaliseras. Läraren upplever sig betraktad som kontextlös, att han skulle arbeta helt utanför det samhälle alla andra deltar i och helt missa att digitala verktyg används generellt i samhället i allt större utsträckning.

Hans gör en tolkning av politiken för skolans digitalisering där den praktiska arbetssituationen för lärare är helt skild från en slags politisk logik:

> Det finns multipla processer där **digitaliseringen är dels ett slags retoriskt grepp** för att hantera problem som inte innebär effektivisering och **används av politiker eller högre tjänstemän inom debatten skolan och framtiden**, och sen som digitaliseringen puttrar på i den kommunala verksamheten, det är lite olika saker. För **storvulna visioner motsvarar sällan den praktiska verkligheten**, men det är kanske i den praktiska verkligheten som vinsterna är möjliga och problemen finns (Hans)

Han beskriver ett stort glapp mellan praktik och retorik avseende skolans digitalisering där praktiken ”puttrar på” medan retoriken handlar om ”storvulna visioner”.

De refererade uppfattningarna om skolans digitalisering är ganska olika. Utifrån Stefans redogörelser avgränsas frågan om skolans digitalisering till att enbart gälla utbildningssammanhang medan ett helt annat grepp är att tolka skolans digitalisering som något som inte bara inbegriper lärares eget arbete utan också kommunal ekonomi och politisk retorik (Hans). Politiken uppfattas även olika beroende på problemformuleringen. En förståelse utgår från digitaliseringen av skolan i ett sammanhang av diskussioner om offentliga sektorns framtida kompetensförsörjning (Karin) medan en annan uppfattning är att digitalisering används som ett politiskt begrepp som inte har att göra med effektivisering (Hans). Gemensamt för de senare är att digitalisering ses som både ett politiskt och ett praktiskt begrepp. Andra uppfattningar vilar enbart på digitalisering som praktiskt begrepp, som när Stefan

beskriver hur det är dåligt att ”ligga efter”. I dessa fall handlar digitaliseringen av skolan bara om undervisningsaspekter. Ytterligare en typ av uppfattning utgår från ett mer kulturellt perspektiv, som när Bo redogör för en syn på lärare som isolerade från omvärldens digitalisering och ser denna föreställning som en drivkraft för att digitalisera skolan. Således finns både praktiska, politiska och kulturella dimensioner av hur politiken för skolans digitalisering uppfattas av lärare.

Regeringens strategi för skolans digitalisering möjliggör alla ovanstående tolkningar. Det är inte konstigt att lärarna uppfattar den nationella politiken på olika sätt för i strategin framträder både kvalitetsargument i form av yrkanden om mer likvärdig digitalisering (som beskrivits ovan) och effektiviseringsargument: ”ett fokus på kostnadseffektivitet är nödvändigt för att åstadkomma den utveckling som behövs” (Regeringen, 2017:4). Således ska digitaliseringen inte bara effektivisera, den ska effektivisera utan att kosta för mycket. Samtidigt är målsättningarna som beskrivs ospecificerade, varför det ligger nära till hands för lärare som arbetar i digitaliseringens konkreta vardag att uppfatta prat om digitalisering som abstrakt. Abstraktionsgraden i strategin möjliggör stora variationer i digitaliseringarna och lärare uppfattar säkerligen politiken olika därför att den blir olika på olika skolor och i olika kommuner. Den nationella politiken är således öppen för att fyllas med innehåll av andra aktörer, vilket också är en uttalad ambition.

## Skolverket och SKR

I den nationella digitaliseringsstrategin för skolväsendet pekas Skolverket och SKR ut som centrala aktörer – Skolverket för att leda och koordinera regeringens politik och SKR för att driva digitaliseringen av skolan gentemot kommunerna.

Skolverket har i uppdrag att driva arbetet med digitalisering av nationella prov och den nationella strategin för skolans digitalisering har tagits fram baserad på Skolverkets egen utredning (Skolverket, 2016; Regeringen, 2017). Dessutom tillhandahåller Skolverket stöd till skolledare för att implementera digitalisering i sin verksamhet (Skolverket, 2020b). Det finns också en uppsjö av material för att stötta lärare i att digitalisera sitt arbete. Skolverkets styrdokument är som tidigare framgått viktiga för många lärare. Förutom läroplan och skollag är de den huvudsakliga källan för vägledning och styrning av lärares arbete. Som beskrivits i kapitlet om lärplattformar (kapitel 6) kan lärare även använda Skolverkets styrdokument för att legitimera ett visst arbetssätt inför rektorer och kollegor, vilket bland annat visar att de lärare jag har pratat med har respekt för Skolverket och ser myndigheten som

en legitim auktoritet i fråga om skolverksamhet och lärares arbete. Skolverkets generaldirektör har samtidigt uttalat sig om hur digitaliseringstakten kan ökas inom skolväsendet:

> Vi behöver använda de som kan IKT som draglok och entusiasmera övriga, inte sitta och vänta, säger Peter Fredriksson (Fredriksson/Skolverket 2017-10-13)

Så generaldirektören för Skolverket har anslutit sig till idén om att använda digitaliseringsambassadörer eller liknande för att öka digitaliseringen och sanktionerar därmed arbetssätt som incitament, goda exempel och status som tidigare beskrivits i detta kapitel.

SKR presenterade i mars 2019 en nationell handlingsplan för digitaliseringen av skolväsendet (SKR, 2019a; Prop. 2019/20:1, UO 16:95). Den statliga styrningen till trots är ju skolverksamhet, dess ledning och styrning främst en kommunal fråga. I SKR:s handlingsplan är digitalisering bland annat tänkt att kunna minska arbetsbelastningen genom förenklad administration och dokumentation. Kvalitet ska stärkas samtidigt som verksamheter ska effektiviseras och kompetensförsörjning underlättas. Verktyg och metoder kan genom digitalisering utvecklas för att stötta detta, enligt planen (SKR, 2019a). SKR bedriver också ett allmänt arbete med att öka digitaliseringen av välfärdstjänster och har redan tidigare tillsammans med regeringen presenterat en gemensam avsiktsförklaring för att digitalisera offentliga verksamheter i ökad takt och utsträckning. SKR driver ett flertal digitaliseringsprojekt, till exempel DigiGov riktat mot höga beslutsfattare (deras formulering), DelaDigitalt för erfarenhetsutbyte och LIKA-it-tempen som syftar till att diagnosticera nivån av digitalisering i skola och förskola. Ett av SKR:s projekt, LEDA för smartare välfärd, syftar till att skynda på kommunernas digitala omställning, med särskilt fokus på bland annat skolan. LEDA går till stor del ut på erfarenhetsutbyte mellan deltagarna kring hur digitaliseringen kan accelereras för att öka nytta och kvalitet i välfärdstjänsterna (SKR, 2020). SKR är som organisation helt övertygad om att digitalisering leder till ökad kvalitet i välfärdstjänster (SKR, 2016), och erbjuder självskattningsverktyg för lärare där dessa själva kan se hur pass digitaliserade de är och hur de kan digitaliseras mer (SKR, 2020b). LEDA gick även under namnet Mittköping, vilket är en fiktiv kommun där goda exempel på implementering av digitalisering samlas (SKR, 2018a)

Lärarna som jag har pratat med betraktar dock inte SKR som en auktoritet om man jämför med till exempel Skolverket. Ingvar berättar om sin syn och hur han pratar om SKR med andra lärare:

> SKR[54] är ju, alltså det är en organisation, **det är svårt att ta dom faktiskt på allvar.** Vi skojar om den ibland när man pratar om den som, snacka om teknikdriven och **ger röst åt, tänker man, dom här intressegrupperna som vill få genomslag för IKT i skolan enbart på grund av monetära intressen.** SKR är Mr Burns slott[55] nånstans där i kullen upplever många lärare (Ingvar)

Enligt Ingvar driver SKR digitaliseringen av skolan, och med ”teknikdriven” menar han att SKR naturaliserar idén att det inte finns något annat val än att digitalisera mer. Dessutom framhäver Ingvar SKR:s roll i att öppna skolans digitalisering som en marknad för en skoldigitaliserings-bransch, vilket leder in på företags roll i sammanhanget.

## Företag säljer genom status och kunskapsövertag

I sin samlande roll samarbetar Skolverket med företag. Alexander besökte ett seminarium om införandet av programmering, arrangerat av Skolverket, och blev förvånad:

> Alexander: Alltså **det var ett väckelsemöte i nån mening där på Skolverket**, fyra personer som skulle sitta i en paneldebatt där två var från näringslivet och nån mer. Ja det var som Pingstkyrkans version kring programmering, det var det bästa som kunde hända alla. Jämställde det med läsa skriva räkna liksom, så viktigt är det

- Var du där eller har du sett i efterhand?

> Alexander: Ja jag var där.

- Okej. Representanter från näringslivet?

> Alexander: Ja det var väl från Microsoft och nån annan firma som jag inte kommer ihåg och sen va [en kommunal skolchef som beskrivs som digitaliseringsentusiast] en av dom. Han var väl den som var nyanserad, alls... (Alexander)

Alexander var förvånad över att näringslivet genom bland annat Microsoft var representerat på seminariet. En kommunal skolchef, som Alexander ser som entusiastisk inför digitaliseringen av skolan, är den som beskrivs som

[54] Vid tidpunkten för intervjun hette SKR SKL

[55] ”Mr Burns slott” är en referens till tv-serien The Simpsons. Karaktären Mr Burns är en cynisk storkapitalist som inte skyr några medel för att tjäna pengar.

”alls nyanserad” vilket innebär att Alexander tycker att de andra var onyanserade i sin tilltro till programmeringens vikt. Han beskriver dessutom seminariet som ett ”väckelsemöte” vilket illustrerar hur de representerade aktörerna var samstämmiga i frågan om hur viktigt och bråttom det är att elever lär sig programmering i skolan.

Sådan skepsis mot samarbete med näringslivet är begriplig, eftersom flera lärare i mitt intervjumaterial berättar att skolan ”är i händerna på utvecklare” (Ulf). Ulf säger alltså att skolan är i underläge gentemot digitaliseringsföretag, och Bo menar att digitala verktyg utvecklas för att säljas till personer i kommunerna som inte riktigt vet vad de ska köpa:

> Jag vet faktiskt inte hur det går till när man tar fram dom, det är ju privata företag och dom, dom gör det ju utifrån vad dom vet säljer (Bo)

Kunskapsunderläget gentemot företag och uppfattningen att privata företag är till för att tjäna pengar är var för sig skäl för lärare att vara vaksamma mot företag som säljer skoldigitalisering. I citaten ovan säger lärarna att företagen dels har en gynnsam position och dels ett annat syfte än skolan och lärare, alltså att tjäna pengar. Förutom sådan mer övergripande skepsis mot företags deltagande i skolans digitalisering baserar några lärare sin inställning på egna erfarenheter av kontakt med olika företag. Ibland besöker nämligen sådana företag skolor för att marknadsföra digitala tjänster. Anton berättar nedan om ett företag:

> Nu är det väldigt många företag som ser sin chans, vi hade besök utav LINeducation, Göteborgsbaserat, **har växt sådär ba poff**. För 10 år sen var det två gubbar som var ute och pratade om det. Dom finns med på alla dom här, **dom åker på BETT-mässan i London med massor av människor som har betalat 16 999:- för att va med**. Det kom hit en kille och presenterade **deras nya digitala lektionsbank som bygger på att lärare själva på sin arbetstid lägger upp saker och ting**. Och det blir då en fin miljö där med väldigt spelliknande så, WHOOOM säger det så kommer det upp lärare som säger "I dag ska vi prata om Hitler" och så är det nån annan lärare som gör nåt annat sådär. **Dom gör ingenting själva mer än att säljer tjänsten då**, och så ska man tro då i och med att det blir så spelliknande så kommer 14-åriga killar att göra det här med glädje (Anton)

Att ett företag har växt mycket snabbt menar Anton speglar att skolans digitalisering öppnat en marknad. BETT-mässan fokuserar på IT och lärande och Anton signalerar med den höga prislappen och att mässan genomförs i

London att det är statusbelagt att delta. Därefter beskriver han en påkostad marknadsföring men han är tveksam till själva substansen i det LINeducation säljer. Han noterar också att företaget använder lärare som en resurs för att fylla en lektionsbank som ger produkten innehåll.

Maria har också varit i kontakt med en del skoldigitaliseringsföretag på olika sätt. Hennes första exempel är från ett ”Microsoft-lärare event”:

> Jag hade varit på ett Microsoft-lärare event. Där det lyfts såna här helt knäppa grejer sånt här hålla på och rädda guldfiskar i Medelhavet via Skype tillsammans med flyktingfamiljer från…..Det blir såhär, Gud va tar det här, det måste ta hela biologiundervisningen hela terminen. Har man nåt att sätta betyg på? **Det blir roligt och pressmeddelande och man blir intervjuad men frågan är om de lärde sig så jättemycket biologi** och sådär. Behjärtansvärda små projekt som är jättefina men som slås upp lite väl liksom onyanserat (Maria)

Microsoft visar på liknande sätt som LINeducation något som ska få lärarna att känna ”wow” inför möjligheterna med deras produkter och lockar med uppmärksamhet, men Maria köper inte riktigt projektet som hon beskriver som främmande på grund av att det blir orealistiskt att kunna genomföra utifrån lärarperspektiv. Vidare berättar Maria om hur företag i stället försöker ”vinna över” lärare genom olika incitament, såsom statussymboler och resor:

> **Det fanns mängder med pengar**, dom kunde pumpa in hur mycket som helst, men fick inte ge saker till lärare för det är ju mutor. Jag vet att **jag fick en gång en dator som något pris eller någonting** och då fick min rektor intyga att det här var faktiskt bara för undervisning. Men det dom gör är att dom berättar för mig eller andra att vi är jätteduktiga. **Du kanske till och med får en blomma nån gång**. De vanligaste är att du får när du har gjort det här och här då får du tillgång till något slags nätverk. **Och du får kanske någon Digital Badge som du får ha på din profilbild och du får skriva under med Microsoft expert educator eller Apple distinguished teacher**, och Googles glömde bort vad det heter, men de har något liknande där lite obehagligt. Och det var ingen i skolan beredd på att det kan bli **en resa som heter “utbildningsresa” till USA eller till Saudiarabien eller var den nu går nånstans det är ju fantastiskt, i en värld där den bästa uppskattning du får är en hyacint till jul från rektor, en senapsburk kanske** (Maria)

Vissa företag såsom Microsoft och Apple använder sig alltså av etiketter för att märka ut särskilt bra lärare i deras mening. Presenter som en dator eller

”utbildningsresor” till exklusiva resmål är andra sätt som företag använder för att ställa sig in hos lärare. Och Maria beskriver att det kan kännas fantastiskt för lärare att bli uppmärksammade på det sättet när deras vardag ofta består av lite torrare former av uppskattning. För att ytterligare tydliggöra mottagligheten för statusgrejer i yrkeslivet berättar Maria också:

> **Innan digitaliseringen var det häftigaste en lärare kunde bli bjuden på en läromedelskväll**, där man fick en smörgås och ett glas vin och lyssna på nåt förlag och då kunde det vara i nåt folkets hus nånstans och alla åkte dit utan att nämna övertid (Maria)

Innan dessa aktörer kom in på skolan som marknad uppmärksammades lärare sällan utan deltog i mer moderata tillställningar. Sven berättar att ett företag hindrade honom från att besöka deras föredrag för att han vid något tidigare tillfälle ifrågasatt deras produkt: ”dom sa ’ni får inte komma för det var nån som va så skeptisk hos er, som ifrågasatte, så vi ser inte nån idé’” (Sven). Utsagan stärker en föreställning om att flera företag vill ha just väckelsemöten, som Alexander kallade det, hellre än ett djupare samtal om skolans digitalisering i praktiken.

## Lärarförbundet: från stolt drivkraft för digitalisering till en realistisk hållning

Främst Lärarförbundet (men även till viss del Lärarnas Riksförbund) representerar facklig optimism kring digitaliseringen av skolan. Vid en prisutdelning stod de båda fackordförandena och skulle svara på frågan om varför de är engagerade i Guldäpplet.[56] Lärarförbundets ordförande sa då att det är en självklarhet att vara med, och berättade även att ”lärarna och skolan har stått ensamma i att driva digitaliseringsarbetet”, att det har funnits motstånd från politiker mot digitalisering av skolan och att facken framgångsrikt har drivit på politiken kring digitalisering av skolan[57] (Observation vid Skolforum, 2017).

Ordföranden gav alltså uttryck för en tydlig digitaliseringslinje och hon menade att andra aktörer på nationell nivå bromsat detta arbete. Hon beskrev att facken varit mer drivande än dessa andra aktörer och att facken aktivt drivit

[56] Guldäpplet är ett pris och stipendium som delas ut till lärare som har ”förnyat lärandet med stöd av IT i egen undervisning och som inspirerat elever och kollegor i ett lokalt, kommunalt och gärna även nationellt verksamhetsfält” (Skolforum, 2017).

[57] Motståndet som fackordföranden beskriver är inget som framkommit i övrigt i det material som genererats i denna studie.

frågan om digitalisering. Lärarförbundet tycks senare ha svängt i frågan om digitalisering. eftersom de släppt rapporter som riktat kritik mot lärplattformar (Lärarförbundet, 2019) och lärares arbetsmiljö i samband med digitalisering (Lärarförbundet, 2020). Jag intervjuade Ingvar i oktober 2017, samma månad som Lärarförbundets ordförande uttalade sig som ovan redovisats. Vid den tidpunkten uttryckte Ingvar en tydlig besvikelse över facken:

> Dom driver skolutveckling, dom pläderar för karriärvägar, dom vill sjösätta professionsprogrammen helst nu på förmiddagen, på skolorna, med fler mål. **Dom springer politikernas ärenden**, eh, jag säger....det är min utsaga, det är mitt perspektiv, men jag vet att fackliga ledare är frustrerade **över den förändrade rollen som facken tagit på sig själva** i andan av målstyrning…Jag stänger, alltså jag drar igen dörren, alltså jag vill inte ha med er att göra (Ingvar)

Även om Lärarförbundet senare bytt kurs har facken helt uppenbart förlorat Ingvars förtroende. Han tycker inte att de representerar ett gemensamt lärarintresse utan att de snarare gjort sig till en organisation som driver olika skolpolitiska förslag – däribland digitalisering – utan förankring.

## Sammanfattning: politiken för skolans digitalisering

Lärarna uppfattar politiken beträffande skolans digitalisering som oklar och abstrakt. Formuleringarna i den nationella strategin för skolans digitalisering är också ospecifika, vilket kanske krävs när flera olika aktörer med olika ingångar i frågan ska samlas. Då kan digitaliseringsbegreppet fyllas med olika mening av olika aktörer och för lärare leder detta till att politiken blir osammanhängande eftersom digitaliseringsbegreppet får sin betydelse av olika nationella och lokala aktörer. Samtidigt som variationerna i innebörden av skolans digitalisering tycks stora, uppfattar dock lärare en stark enighet kring idén att skolan behöver digitaliseras mer. Fack, företag, Skolverket och SKR är betydelsefulla för lärare och de uppvisar enighet kring angelägenheten av att digitalisera skolan, men det blir inte trovärdigt för lärarna när så olika digitaliseringar avses. När lärare sedan jämför politiken med sitt praktiska arbete är beskrivningarna av digitalisering väsensskilda.

## Digitalisering som organisationsledning och politik: enighet och splittring

Det finns skäl att tro att rektorer ofta har ett optimistiskt förhållningssätt till digitalisering. För det första säger intervjupersoner det. För det andra är det bara i de fall där rektor inte uppfattar sig som maktlös gentemot påbud från huvudmän, och inte själv har naturaliserat idéer om digitalisering, som det finns förutsättningar för rektorer att agera på annat sätt än med acceptans. Sådant agerande tycks dock bygga på energin och förankringen hos lärare eftersom det framstår som krävande för rektorerna att på egen hand hantera digitaliseringsinitiativ. Rektorers position i förhållande till digitaliseringen varierar utifrån två dimensioner: dels huruvida digitalisering är naturaliserad för dem, dels huruvida de är maktlösa inför digitaliseringar.

Tabell 3. Typologi över rektorers förhållningssätt till digitalisering

| **Naturalisering** | **Maktlöshet** | |
|---|---|---|
| | Maktlös | Ej maktlös |
| Digitalisering är naturaliserad | Den tyngde (alternativt strategiskt maktlöse) rektorn | Digitaliseringsivraren |
| Ej naturaliserad | Tjänstemannen | Motståndaren |

På skolor används lön (både som ekonomiskt och symboliskt incitament) och normering genom goda exempel, fortbildning och kurser för att digitalisera. I lönesättningen kan digitalisering belönas på ganska enkla grunder: huvudsaken är att ”man gör något på datorn”. Lärare upplever inte att det egentligen spelar någon roll om man gör något som är bra eller dåligt utan det viktiga är att det syns att man gör något digitalt. Här framkommer den individuella lönesättningens strukturella svårigheter när det kommer till läraryrket, där det är väldigt svårt att bedöma hur bra arbete en lärare gör. Det finns rektorer som använder digitala lärplattformar som stöd vilket också tycks leda till en förenklad bild av lärares kompetens. Goda exempel lyfts av rektorer och skolledare på ett sätt som lärare upplever som splittrande och orättvist. Digitalisera(n)de lärare får resor och andra typer av statusmarkerande förmåner. Denna praktik används även på kommunnivå. Skolförvaltningar kan utse digitaliseringsansvariga vars mandat är förbikopplat rektorn. Kommunerna som huvudmän uppfattas ofta driva på digitalisering av skolor men argumenten för det upplevs av lärare som otydliga. När de berättar om hur de uppfattar motiven är spännvidden stor. I den ”kon-

spiratoriska" (som Ulf själv kallar det) änden av skalan riktas misstänksamhet mot egennyttiga IT-enheter på kommunförvaltningen. I den andra änden är det full korrespondens mellan lärares uppfattningar att kommuner digitaliserar för att skära ner och de möjligheter till att minska kostnader som beskrivs i kommunbudgetar. Däremellan framträder motiv som att digitalisera för att utveckla möjligheterna till uppföljning och verksamhetsutveckling, något som leder till olika inställning hos lärare beroende på tillämpningen, och att underlätta ryggen-fri dokumentation för att skydda kommunen gentemot presumtiva bestraffningar från Skolinspektionen.

Digitaliseringspolitiken på nationell nivå är ganska ospecifik till sitt innehåll, vilket kanske krävs för att ena många aktörer på politisk nivå kring digitalisering. Denna samling av aktörer verkar lyckad i den meningen att samling har uppnåtts, men för lärarna som jag intervjuat föder samlingen av aktörer misstro, något som framgår av Antons utsaga nedan:

> Man ser fackförbund som skriver gemensamma debattartiklar med datorföretag, SKR skrev här för några veckor sen tillsammans med leverantörer av dom här tjänsterna (Anton)

Misstron baseras dels på misstro mot vissa aktörer eller handlingar, som när SKR och företag öppnar upp skolans digitalisering som en kommersiell arena, eller fackens upplevt bristande representation av lärares intresse. Dels utgör samlingen på nationell nivå också en källa till missnöje i sig själv. Samlingen ger intryck av enighet kring att skolan behöver digitaliseras mer – en *digitaliseringsregim* som framstår som förenklad och avpolitiserar frågan för skolor och lärare. Lärarna upplever inte att digitaliseringsfrågans komplexitet och stora kontextuella variationer ska få diskuteras av dem – de ses inte som tänkande subjekt. De menar att de betraktas som helt bortkopplade från samhällets allmänna digitalisering, trots att de arbetar i samma samhälle som alla andra. Intrycket av enighet blir inte trovärdigt för dem eftersom en definition av digitalisering saknas och lärare vet att de digitaliseringar som avses är så olika.

Digitaliseringsregimen konvergerar såväl gällande problemformuleringen som lösningen. Problemet antyds vara att skolor (och ofta lärare) inte är tillräckligt digitala, och ofta är det inte mer definierat än så. Problemformuleringen framstår som grund, eftersom lärare upplever att det är oklart vad problemet är med att skolor inte är tillräckligt digitala i förhållande till det uppdrag skolsystemet har, oavsett om detta ses som bildning eller som ett jämlikhetsprojekt.

Den nationella politiken, SKR, företag, fack och kommunförvaltningar är i stort enade i att lösningen på problemet ligger i en gemensam önskan att digitalisera skolverksamhet mer, något som lärare uppfattar som dogmatiskt. Aktörerna är alla engagerade i att driva digitaliseringsagendan vidare och rektorer blir i många fall företrädare för denna linje i främsta ledet eftersom – som min typologi visar – det krävs väldigt specifika omständigheter för motsatsen. Digitalisering framstår som en lösning som alla dessa aktörer kan ställa upp på även om den är ospecifik, eller kanske just på grund av att den är ospecifik. Det kan gälla pedagogik, lärares arbete eller skoladministration.

Medan digitalisering är horisontellt enande på nationell nivå visar en vertikal analys att mångtydigheten i digitaliseringsbegreppet blir uppenbar. På nationell nivå är digitalisering således ett politiskt begrepp, på kommunal nivå ett ekonomiskt, på rektorsnivå ett begrepp för ledning och kontroll och på lärarnivå ett i många avseenden praktiskt begrepp. Begreppet fungerar också på olika sätt för olika aktörer. Inom politik används det till att samla aktörer och bilda opinion. För myndigheter blir det ett begrepp för kvalitet och granskning. För fack handlar det om lön och professionalisering. För företag är det en möjlighet att nå en marknad och att tjäna pengar. På kommunal nivå utgör ofta digitalisering en förevändning för nedskärningar. Genom digitaliseringsbegreppets olika betydelser i vertikalt perspektiv och olika funktionssätt för olika aktörer framstår det rimligare att prata om lager av digitaliseringar i den offentliga förvaltningen snarare än en sammanhållen digitalisering. Själva begreppet ”digitaliseringen av skolan” ger också intrycket av att det finns en enda sammanhållen digitalisering som skolan ska ta till sig.

Gemensamt för digitaliseringarna i detta kapitel är dock att de bär på löften om ett bättre framtida tillstånd, vilket lärare jämför med sina vardagliga erfarenheter och då konstaterar att löftet ofta är orealistiskt. Detta medför att lärarna separeras från politik och från sin egen skolorganisation – från hela den offentliga förvaltningen.

# BLOCK III – Analys

Avhandlingens fråga har besvarats empiriskt i block två. I kapitel 5 har jag beskrivit hur utvidgade kollegier och användning av sociala medier påverkar lärares arbete. I kapitel 6 redogjorde jag för lärplattformars standardiserande och styrande påverkan på lärares arbete. Kapitel 7 handlade hur om själva klassrumsundervisningens olika digitaliseringar påverkar lärarrollen och kapitel 8 beskrev hur digitalisering som organisationsledning och politik upplevs av lärare.

Det här blocket återkopplar till avhandlingens första block och besvarar frågan: Vad innebär digitaliseringar för närbyråkrater, särskilt utifrån ett tidsperspektiv, och hur påverkas närbyråkraterna av arbetets digitaliseringar? genom teoretiska resonemang.

Resonemangen som besvarar frågan är fördelade mellan blockets tre kapitel. I kapitel 9 analyserar jag hur lärarnas arbete påverkas av digitaliseringar ur ett närbyråkratiskt perspektiv. Kollegiets betydelse, närbyråkraternas relation till organisation och politik samt förändringar i lärares expertroll utreds. I kapitel 10 fokuserar jag på digitaliseringars tidsdimension och beskriver hur digitaliseringar genererar tidsstrukturer. Digitaliseringar medför ett sammanvävt nät av accelererande och nedsaktande tidsstrukturer och kontrollen över dessa är ofta lokaliserad till andra aktörer än hos lärarna. Kortfattat kommer jag även in på några av de konsekvenser som digitaliseringar medför för närbyråkrater. I kapitel 11 använder jag begreppen alienation och coping för att föra en integrerad diskussion om tidsrelaterade och andra konsekvenser av digitalisering. Genom dessa begrepp fördjupas förståelsen av digitaliseringarnas implikationer för närbyråkraters arbete. Diskussionen utmynnar i avhandlingens huvudsakliga slutsats och svar på frågeställningen: att digitaliseringar medför en dissocierad arbetssituation för närbyråkrater. Avslutningsvis sammanfattar jag avhandlingens kunskapsbidrag.

# 9. Digitaliseringar medför förändringar i närbyråkraters roll och arbete

Flera viktiga implikationer av digitaliseringar har framkommit i avhandlingens ”andra block”, alltså de empiriska kapitlen 5–8. I det här kapitlet besvarar jag en del av avhandlingens övergripande frågeställning: *Vad innebär digitaliseringar för närbyråkrater, särskilt utifrån ett tidsperspektiv, och hur påverkas närbyråkraterna av arbetets digitaliseringar?* Det är närbyråkraterna själva som står i fokus för analysen. Jag analyserar hur närbyråkrater påverkas av digitaliseringar genom att använda närbyråkratiska kategorier och begrepp. Kollegiets betydelse, närbyråkrater i förhållande till organisatorisk och politisk digitalisering, samt digitaliseringars påverkan på närbyråkraters roll är teman som behandlas. Den andra delen av avhandlingens övergripande frågeställning (*särskilt utifrån ett tidsperspektiv*) behandlas i kapitlet som följer på detta, medan en fördjupad analys från båda perspektiven presenteras i kapitel 11.

## Närbyråkrater i organisationen: kollegiala relationer och digitaliseringsledning

Betydelsen av de kollegiala sammanhang lärare har och utvecklar på Twitter – deras utvidgade kollegier – är inte särskilt uppmärksammad inom närbyråkratisk forskning och beskrivningarna i kapitel 5 utgör därför i sig ett empiriskt bidrag. Lipsky (2010) skriver att kollegiet är viktigt för närbyråkrater men han diskuterar inte detta vidare i särskilt stor omfattning. Utifrån föreliggande studie kan jag konstatera att de intervjuade lärarna har tre specifika kollegiala behov: dela material, kunskapa tillsammans och hantera känslor i samband med arbetssituationen. Dessa behov är allt svårare att tillgodose på arbetsplatserna med anledning av tidspress, omsättningen på kollegor och att lärarna i mindre utsträckning träffar andra lärare inom samma ämne. Detta är några drivkrafter som gör att lärarna i den här studien väljer att vända sig till sociala medier och utvidgade kollegier. Samtidigt som utvidgade kollegier kan bidra till att tillgodose ovanstående behov, kan de också förstärka skillnader mellan utvidgade och lokala kollegier och effekten kan bli splittrande. Men det finns också exempel på hur de olika kollegiala sammanhangen stärker varandra snarare än splittrar. När lärare interagerar både på sociala medier och på arbetsplatsen har jag kallat dem ”hyper-

synkroniserade" och den här typen av kollegial interaktion är stimulerande för lärarna på ett än djupare plan.

Inom organisationsledningarna leder tre av fyra identifierade förhållningssätt som rektorer kan inta till digitalisering till tydliga normer om ökad digitalisering. Utifrån sina befattningar har rektorer och lärare olika perspektiv eftersom lärarna är fokuserade på sina elever och deras utveckling, medan rektorer och organisationen fokuserar på genomströmning. Digitaliseringar underlättar rektorernas arbete på organisationsnivå: till exempel upplever några rektorer att de kan bedöma lärares arbete genom att läsa i lärplattformar. De lärare jag intervjuat menar i stället att rektorer ofta saknar förmåga att förstå lärarperspektivet.

Digitaliseringar uppmuntras bland annat genom att lärares löner implicit eller explicit kopplas till digitalisering. Här kan lärplattformarna användas, för det är det som dokumenteras där som är synligt för rektorer. Digitaliseringar möjliggör bedömning av lärares arbete genom att de avgör vad som blir synligt. Digitaliseringarna utgör därmed en viktig del av den röntgenbild (Taylor, 1998) som rektorer använder sig av för att analysera skolans verksamhet, men en röntgenbild av en avgränsad del kan sällan säga något om hela kroppen. När lärare dubbel- eller parallelldokumenterar visar röntgenbilden fel – den ger inte en korrekt bild av lärarnas arbete. Det som bedöms är också hur digitaliserade lärare är, och ju mer digitaliserad desto mer betalt. Andra tekniker som används är att lyfta fram goda exempel och att genom innehållet i kurser och fortbildningar sätta digitalisering i centrum för lärares arbete. Lärarkollegier splittras genom att man etablerar normer om digitalisering och kopplar dessa till statuspositioner och belöningar. Närbyråkraters arbete handlar allt mer om personliga relationer och koordinering men detta beror inte bara på förvaltningens förändring eller ny teknisk digitalisering som Pors (2015) och Durose (2007, 2011) framhåller. Det beror även på digitalisering som organisationsstyrningsteknik eftersom koordinerande och personliga egenskaper ofta hänger ihop med att vara mer "digital" vilket belönas i skolor.

Belöningar genom lön och status begränsar inte direkt lärares handlingsutrymme utan snarare formar de vad lärare gör med handlingsutrymmet. Om man på ledningsnivå förstår att man inte kan kontrollera vad lärare gör med sitt handlingsutrymme, ens med digitaliseringar (Jorna och Wagenaar, 2007) kan det bli mer intressant för organisationsledningen att forma handlingsutrymmet. Brodkin (2011) pekar på att formen snarare än storleken är den mest intressanta aspekten av handlingsutrymmet (Buffat, 2015).

Lärarna uppmuntras på olika sätt att använda sitt handlingsutrymme till att digitalisera.

På huvudmannanivå (kommunförvaltningen) är det tydligt att digitaliseringar är medel för att tillgodose granskares behov genom att lärare dokumenterar mer. Dessutom förenas denna nivå med organisationsledningen gällande efterfrågan på att kunna mäta och aggregera resultat. Ökad dokumentation formar handlingsutrymmet, och det är det som kan registreras och mätas som mäts. Brodkin (2011) visar sådana effekter av resultatstyrning i sig, och jag menar här att resultatstyrningen och många av dess kända konsekvenser förstärks av digitaliseringar. Dels sker själva dokumentationen genom digitala verktyg, dels ska det dokumenteras att man är digitalt aktiv.

Närbyråkrater är en central del av den offentliga förvaltningen och att organisera deras arbete är politiskt eftersom förvaltningen är politiskt styrd. Samtidigt är den politiska dimensionen av arbetets digitaliseringar implicit, subtil. Retoriken om digitaliseringar framstår för närbyråkraterna som förbättringsinriktad men skillnaderna i perspektiv mellan ledning och närbyråkrater blir här tydliga. Närbyråkrater antar nämligen att förbättring genom digitalisering handlar om att öka kvaliteten på offentliga tjänster, men från ett ledningsperspektiv är genomströmningen och kostnadseffektiviteten detsamma som förbättring. Så ur ledningens perspektiv kan nedskärningar vara förbättringar. Det kan det sällan vara för närbyråkrater.

Digitaliseringar framkommer inte heller i ett vakuum. De fungerar tillsammans med befintlig organisationsstyrning, och i den här studien har digitaliseringar förstärkt snarare än förändrat de förhållanden som råder i närbyråkratiska organisationer. Digitalisering som organisationsledning och politik kan få splittrande effekter när digitaliseringen har kombinerats med befintliga organisationsledningsverktyg såsom individuell lönesättning, goda exempel samt kurser och fortbildning i och med att status och normer tydligt kommuniceras till närbyråkrater. Samtidigt som kollegial splittring kan bli en lokal följd av digitalisering som organisationsledning kan kollegial sammanhållning i utvidgade kollegier bli en följd av lärares användning av sociala medier.

När organisationsledning förstärkt med digitaliseringar av arbetet stöter bort närbyråkrater från organisationen, söker de nya sammanhang för att kunna stimuleras i sitt arbete. Men sambandet kan också beskrivas i omvända termer. När lärare söker sig till utvidgade kollegier på sociala medier kan det leda till lösare koppling till den egna skolorganisationen och de lokala kollegorna. Dynamiken drivs sannolikt växelvis av såväl så kallade push- som pullfaktorer. Konsekvensen är dock, oavsett vad som är hönan respektive

ägget, att lokala kollegier blir mer splittrade och att utvidgade kollegier svarar mot kollegiala behov.

## Expertis och digitaliseringar: kommunikation, standardisering och rollförändringar

Hur lärares expertis påverkas är ett viktigt tema i avhandlingen. I detta avsnitt diskuterar jag detta tema från olika närbyråkratiska infallsvinklar, såsom kommunikation, standardisering och handlingsutrymme, samt förändringar i rollen som närbyråkrat.

### Mer kommunikation inte nödvändigtvis negativt för expertrollen

Bartels (2013) beskriver kommunikationen mellan närbyråkrat och klient som själva essensen i närbyråkratiskt arbete. Förutom direkt kommunikation kan lärare kommunicera indirekt med elever genom sociala medier. Budskap eller diskussioner som inte är avsedda för lärares egna, eller kollegors, elever kan ändå nå dem. Bartels (2013) menar att den kommunikation som sker när närbyråkrat och klient möts är ”a way of doing and being together” (Bartels, 2013:476). Men när kommunikationen från lärare till elever är indirekt, då handlar det inte om att bilda ett sådant tätt samarbete utan deltagarna i kommunikationen är åtskilda. Den här typen av kommunikation är således inte något invecklat samspel där parterna påverkar varandra och utvecklar förståelse för varandra. Den indirekta kommunikationen behöver komplettera Bartels (2013) perspektiv och synliggöras när det kommer till att diskutera kommunikation mellan närbyråkrater och klienter. Att digitaliseringar medför mer kommunikation (Pors, 2015; Dunleavy med flera, 2007; Samuelsson med flera, 2016) tycks obestridligt. Kvaliteten på kommunikationen kan dock ifrågasättas.

Pors (2015) menar att närbyråkraters kommunikativa egenskaper och nätverk har blivit viktigare i jämförelse med expertis, till följd av digitalisering. I den här studien är detta inte ett motsatsförhållande utan i stället är kommunikation och nätverk på sociala medier en möjlighet för lärare att odla sin expertis genom kunskapsbyggande och delande av material tillsammans med kollegor. Lärarna jag har intervjuat beskriver dock marknadskommunikation som främmande och värdelös för dem. När lärare ska använda sociala medier till marknadskommunikation blir därmed motsättningen mellan expertis och kommunikation samt nätverk tydlig. Samtidigt kan jag med stöd i de empiriska beskrivningarna nyansera Pors (2015) övergripande tes och konstatera att digitalisering inte alltid medför utträngning av expertis, utan digitalisering som

ökar kommunikation med kollegor kan odla expertis. Det är alltså viktigt att påminna om att kommunikation på sociala medier inte representerar den motsats mellan kunskap och kommunikativa aktiviteter som beskrivs av Pors (2015), om inte de sociala medierna måste användas till marknadskommunikation vilken står i kontrast till lärares expertroll.

## Standardisering och handlingsutrymme

Lärares administrativa arbete är nära sammanlänkat med deras kärnverksamhet. Registrering av närvaro, nedskrivande av planering och bedömning i lärplattformar är centrala administrativa sysslor samtidigt som de är tätt kopplade till undervisningen. Arbetet styrs av lärplattformarnas mallar för planering och bedömning så lärares handlingsutrymme kan både begränsas och formas. Lärplattformarnas mallar medför begränsningar för planeringsarbetet när det är bestämt vilka delar de ska innehålla och hur långa de ska vara. Begränsningar gäller även för bedömningsarbetet när det är bestämt att lärarna ska bedöma genom att klicka i matriser. På samma sätt som Brodkin (2011) menar att resultatstyrningspraktiker formar handlingsutrymme, formar lärplattformar lärares handlingsutrymme. Handlingsutrymmet mallas att användas på ett visst sätt som återspeglar en särskild syn på lärande och försvårar kreativa upplägg på undervisningen. Detta står i kontrast till Lipskys beskrivning av undervisning. Han menar att utbildningsområdet karaktäriseras av oklara mål, vilket innebär att det är särskilt svårt att hitta generiskt verksamma teknologier inom utbildning (Lipsky, 2010). De termer som används i lärplattformar återanvänds dessutom av lärare när de diskuterar sitt arbete och därför formar plattformarna även lärares arbete på en diskursiv nivå. Den här typen av språklig kolonisering av lärararbetet tas inte upp av Brodkin (2011) men är viktig eftersom hur närbyråkrater pratar om sitt arbete kan, åtminstone i någon mån, antas påverka dem och hur de uppfattar sitt arbete.

Digitaliseringar påverkar lärares handlingsutrymme på olika sätt. Fjärr- och distansundervisning minskar handlingsutrymmet genom att begränsa formatet på lektioner. Lärplattformar mallar och standardiserar administrativt arbete. Lärares handlingsutrymme formas och begränsas som följd av detta, men det är omöjligt att ”komma åt” allt handlingsutrymme, delvis på grund av att lärararbetet sker isolerat. Lärplattformar i kombination med organisationsledning tycks syfta till att synliggöra allt osynligt arbete som lärare utför isolerat, men ett informellt handlingsutrymme består eftersom lärarna bestämmer hur och vad de rapporterar. Ett underliggande imperativ för ledningen tycks vara att total, gärna standardiserad, information är

önskvärd. Ett sådant imperativ är oförenligt med närbyråkraters arbete på grund av arbetets strukturella förhållanden, och frågan är om det är önskvärt.

Digitaliseringar kan – med vissa förbehåll - även öka lärares handlingsutrymme. Att sammanställa sina egna läromedel, något som möjliggjorts genom digitala verktyg, innebär ett enormt handlingsutrymme, men det är också väldigt resurskrävande. Behovet av resurser för att realisera detta handlingsutrymme står i motsats till de besparingsambitioner som lärare upplever är motivet till att de ska sammanställa eget material. Handlingsutrymme utan resurser är ett tomt löfte om kapacitet som leder till att lärare inte kan använda digitaliseringarnas möjligheter i sitt arbete. Användning av appar och digitala inlärningsverktyg kan också öka lärares handlingsutrymme genom effektivisering, men det krävs att den aktuella elevgruppen är särskilt studiemotiverad och studiekompetent samt att verktygen verkligen passar ämnet och undervisningens karaktär. Löftet om att digitalisering ökar handlingsutrymme gäller därför sannolikt endast för en minoritet lärare.

Jorna och Wagenaar (2007) menar att digitaliseringar inte kan kontrollera eller reglera handlingsutrymmet därför att detta är informellt. På samma sätt menar Lipsky (2010:52) att närbyråkrater anpassar sig till organisationsstyrning och förblir självständiga. Eftersom lärare är en typ av närbyråkrat med särskilt stor isolering i arbetets utförande består alltid någon grad av informellt handlingsutrymme. Det finns möjligheter för lärare att göra motstånd mot lärplattformars mallar genom att ha parallella system, alltså att dokumentera på ett sätt i plattformen men parallellt dokumentera mer relevant för sig själva. Ett annat sätt är att öppet strunta i att använda lärplattformar. Men lärplattformar gör också det som tidigare varit informellt formellt – en informatisering (Zuboff, 1988) av arbetet genom vilken digitaliseringar kan komma åt närbyråkraters informella handlingsutrymme till viss del.

Lärarna jag har intervjuat har beskrivit hur de, innan de använde lärplattformar, planerade och bedömde genom att själva göra anteckningar efter sina egna behov. Så även om lärplattformar inte kommer åt allt handlingsutrymme är det tydligt att handlingsutrymmet formas och delvis begränsas. Och det sker på det sätt som Bovens och Zouridis (2002) beskriver, att mänskliga bedömningar och flexibilitet bortrationaliseras. Dynamiken hos lärplattformar och handlingsutrymme passar därför bäst inom det Buffat (2015) beskriver som begränsningstesen, alltså att digitalisering leder till minskat handlingsutrymme, snarare än möjliggörandetesen där digitalisering antas leda till ökat handlingsutrymme (Buffat, 2015).

## Olika roller uppmuntras av digitaliseringar

Närbyråkratin utgår från en maktasymmetri mellan klient och närbyråkrat, där närbyråkraten, eller åtminstone den närbyråkratiska organisationen, är parten som reducerar ”a person to his or her qualifications for bureaucratic intervention”, vilket reflekterar ”the process of becoming a client” (Lipsky 2010:105). Den här maktasymmetrin utmanas genom en-till-en-system eftersom sådana system utgår från antaganden om att eleverna är digitala infödingar. Därmed konstrueras eleverna som experter medan lärarnas expertroll trängs ut.

Elevrollen konstrueras genom en berättelse om digitala infödingar snarare än lärares eller skolorganisationens kategorisering, vilket illustrerar hur rollen påverkas av normer och idéer. Berättelser om elevrollen är ett kompletterande perspektiv till Lipskys syn på hur människor blir klienter, eftersom han fokuserar på formella kvalifikationer och strukturen för interaktion. Interaktionen mellan elev och lärare sker i en struktur som symboliserar, förstärker och begränsar deras relation – en infrastruktur för hur interaktionen ska gå till. Sådana strukturer är vanligen designade för att klienter ska lyda (Lipsky, 2010:117f). Men när denna struktur utmanas av att elever får en expertroll kan det också leda till att eleverna inte lyder. På det här sättet påverkas både lärarrollen i sig och relationen mellan elev och lärare. Samtidigt som elevernas makt över sin situation stärks genom en-till-en-system innebär detta även att lärare får en förändrad roll och mindre kontroll över eleverna. Elevers ökade möjligheter att bestämma över vad de gör på lektionen leder, enligt de lärare som jag har intervjuat, till att många elever ägnar sig åt annat än skolarbete, sådant jag har kallat för distraktioner. Dessa distraktioner, kombinerat med lärares frustration över förlorad kontroll, leder till en kamp mellan elever och lärare där lärarens roll blir polisliknande. Undervisningens digitalisering genom en-till-en-system leder i och för sig till en mindre paternalistisk undervisning, vilket kan ses som demokratiserande. Den komplicerande aspekten är dock att elever ofta i någon grad är tvingade in i skolan, i undervisningen och i sin elevroll, och kanske inte alltid är så angelägna att uppfylla idealet i idén om digitala infödingar – att vara expert på sin egen utbildning.

Fjärr- och distansundervisning begränsar möjligheterna till att skapa nya lektionsupplägg och därmed påverkas lärares handlingsutrymme negativt. Undervisning på distans leder också till att kommunikationen blir av sämre kvalitet och därmed påverkas relationerna mellan elever och lärare, eftersom interaktionen inte blir särskilt mycket av ”a way of doing and being together”

(Bartels, 2013: 476). I stället blir lärare skådespelare med envägskommunikation till sin publik.

När lärare ska sätta samman digitala läromedel utan budget utifrån fritt tillgängligt material på internet får de i motsats till ovanstående ett omfattande handlingsutrymme eftersom flexibiliteten är väldigt stor. I dessa fall arbetar lärare likt redaktörer med att sammanställa material. Det är mycket resurskrävande för lärare att använda sig av detta handlingsutrymme men resurserna tycks sällan finnas på plats.

Applikationer och digitala inlärningsverktyg kan fungera effektiviserande under två fundamentala förutsättningar: 1) en studiemotiverad elevgrupp och 2) ämnen som är lämpade. När självständiga och studiemotiverade elevgruppers undervisning i vissa ämnen ska digitaliseras ökar lärarnas möjligheter och därmed handlingsutrymmet i undervisningen. Det är dock krävande för lärare att välja bland tusentals applikationer och kontrollera kvaliteten på dem. Samtidigt som effektiviseringsmöjligheterna är avgränsade till specifika kontextuella förhållanden upplevs retoriken och ledningen kring digitaliseringar, av de lärare jag intervjuat, handla om generiska lösningar. Verktygen kommer med en del pedagogiska överväganden, till exempel är tävling ett inslag i verktygen som är knutet till en idé om att lärande kan ske med tävling som mekanism. I användandet av appar och andra digitala inlärningsverktyg förändras också lärarrollen till att bli mer faciliterande, likt en domare eller tekniker, och expertrollen kan tas över av de digitala verktygen. Alla dessa roller som digitaliseringar kan medföra konkurrerar med lärarrollen och tränger ut eller förändrar den. Dessutom finns stora behov av kontextuell känslighet för att en digitalisering verkligen ska fungera effektiviserande.

## Expertrollen påverkas av digitaliseringar

Sammantaget finns möjliggörande aspekter av digitaliseringar. Närbyråkrater kan odla expertis och få ökat handlingsutrymme. Sådana möjliggörande situationer kräver dock att närbyråkraterna har omfattande tidsresurser för att hinna omsätta möjligheter till praktik. Dessutom är flera möjligheter hårt avgränsade till särskilda ämnen i undervisningen och särskilda elevgrupper.

En viktig implikationen av undervisningens digitalisering är att lärares expertroll kan trängas undan och att de förlorar kontroll i undervisningssituationen. Både Durose (2007,2011) och Pors (2015) har visat hur närbyråkraters expertis får allt mindre utrymme. För Durose är det en konsekvens av

ökad koordination i närbyråkraters arbete, och för Pors beror undanträngningen på att personliga relationer blir viktigare. Digitaliseringar medför olika roller för lärare, där alla utom det utvidgade kollegiet konkurrerar med expertrollen. Dessutom behöver lärare koordinera allt mer eftersom det har kommit in ytterligare en aktör (det digitala verktyget eller enheten) i relationen med eleverna (jfr Wihlborg med flera, 2016). Själva koordineringen blir en arbetsuppgift som tar resurser och utrymme. När kommunikation och relationer mellan elev och lärare försämras till följd av digitaliseringar blir också personliga kommunikativa egenskaper viktigare, likt det som Pors (2015) beskriver. Sådana egenskaper är centrala i de olika roller som undervisningens digitaliseringar kan medföra: domaren, polisen/ teknikern, redaktören och skådespelaren. I tabellen nedan har jag även lagt till de roller som uppmuntras av sociala medier och lärplattformsarbete: experten, marknadsföraren, administratören och den incitamentsstyrde.

Tabell 4. Olika lärarroller som uppmuntras av digitaliseringar

| **Digitalisering** | **Konsekvenser för handlingsutrymme** | **Relation till expertrollen** | **Lärarroll som uppmuntras** |
|---|---|---|---|
| Sociala medier/ utvidgat kollegium | Ökar | Kultiveras | Experten |
| Sociala medier/ marknadskommunikation | Minskar | Konkurrerar | Marknadsförare |
| Digitaliseringsledning | Formaliserar (jmf. Zuboff, 1988) | Konkurrerar | Incitamentsstyrd |
| Lärplattformar | Standardiserar | Formar | Administratör |
| En-till-en-system | Ökar-minskar* | Konkurrerar | Polis/ tekniker |
| Fjärrundervisning | Minskar | Konkurrerar | Skådespelare |
| Sammanställa egna läromedel genom öppna digitala källor | Ökar-minskar* | Uppmuntras | Redaktör |
| Spelifierad undervisning | Ökar-minskar* | Konkurrerar | Domare |

*Trots att handlingsutrymmet teoretiskt kan öka till följd av flera digitaliseringar saknas ofta de förutsättningar som krävs i form av resurser, för att ökningen ska kunna ske. Istället minskar handlingsutrymmet ofta i praktiken på grund av att det är svårt att ta löftet om handlingsutrymme i anspråk.

Att lärare behöver ta på sig dessa roller gör att deras expertroll riskerar att trängas ut. Alla dessa roller är förstås delar av lärares arbete men balansen mellan dem förändras. Och lärarrollen karaktäriseras till stor del av expertis precis som i Duroses (2007, 2011) och Pors (2015) beskrivningar. Lärare representerar den mer relationellt inriktade närbyråkraten, som jag kontrasterar mot ärendehandläggare och liknande arbeten. I Duroses och Pors forskning som gäller ärendehandläggare är arbetsuppgifter som kommunikation och koordination det som i dag tränger ut närbyråkraternas expertis. Dessa aspekter framgår, men är inte lika påtagliga i den här studien. I stället är det i själva kärnuppdraget, undervisningen, som lärarrollen trängs ut till följd av digitalisering. Medan relationellt inriktade närbyråkrater påverkas mer av digitala verktyg i själva yrkesutövningen verkar ärendehandläggare och liknande mer påverkas av externa relationer. Detta är en viktig skillnad mellan olika typer av närbyråkrater.

## Men tid då?

Avslutningsvis menar jag att digitaliseringar splittrar lokala kollegier och möjliggör utvidgade kollegier, styr mer men mindre relevant ur närbyråkraters perspektiv, samt förändrar närbyråkraters expertroll genom bland annat mer kommunikation och ökad standardisering (med vissa konsekvenser för handlingsutrymmet). Flera redovisade empiriska beskrivningar kan liknas vid resultat från tidigare närbyråkratisk forskning, men några aspekter har inte riktigt belysts inom forskningstraditionen. Dessa aspekter är kollegiets betydelse, den indirekta kommunikationen mellan närbyråkrat och klient genom sociala medier samt att det inte nödvändigtvis är digitaliseringar i sig, utan styrningen mot ökad digitalisering, som leder till att närbyråkrater ägnar sig allt mer åt koordination och kommunikation eftersom sådana aktiviteter uppskattas i organisationen. Flera av dessa konsekvenser indikerar alienation hos närbyråkrater till följd av digitalisering, medan det kan ses som en slags copingmekanism när lärare vänder sig till utvidgade kollegier. Jag återkommer till alienation och coping i kapitel 11, men först analyseras digitaliseringars tidsstrukturer. För Lipsky poängterar betydelsen av tid, som resurs, och hävdar att närbyråkrater oftast har för lite resurser i förhållande till sina arbetsuppgifter (och inte kontrollerar hastigheten i sitt arbete): ”Street-level bureaucrats do not control the pace of work” (Lipsky, 2010:78). Tidsperspektivet har dock undersökts i mycket begränsad omfattning inom närbyråkratisk teori (se Murphy och Skillen, 2015, för en studie som inbegriper temporala dimensioner). När tid har undersökts har det handlat om att se på tid objektivt i timmar och minuter, trots att

inflytelserika närbyråkrati-forskare betonar vikten av närbyråkraters upplevelser (Maynard-Moody och Musheno, 2003). Bland de få analytiska bidrag som gjorts, har tidskomprimering och tidsförlängning ansetts leda till minskat respektive ökat handlingsutrymme. Dessa teser är relativt outvecklade. Med hjälp av accelerationsteori ska jag i nästa kapitel beskriva hur digitaliseringar och tidsstrukturer hänger ihop innan förståelsen av implikationerna för närbyråkraterna fördjupas i kapitel 11.

# 10. Digitaliseringar genererar ett sammanvävt nät av tidsstrukturer

Målet med det här kapitlet är att använda accelerationsteoretiska begrepp för att sammanhållet diskutera hur digitaliseringar genererar tidsstrukturer. Inom accelerationsperspektivet är tid en central nyckel och teorin implicerar frågan: ”Vem eller vad (tidsregimer) bestämmer rytm, hastighet, längd, sekvens och synkronisering av aktiviteter (tidsstrukturer)?” I det här kapitlet diskuterar jag dessa frågor med hjälp av centrala begrepp inom accelerationsteori och exemplifieringar från de olika digitaliseringarna. Till att börja med redogör jag för accelererande tidsstrukturer. Därefter beskriver jag nedsaktande tidsstrukturer, alltså “långsamheter”. Tidsregimer avser som sagt vem som bestämmer och kontrollerar tidsstrukturerna, vilket diskuteras i nästföljande avsnitt. Slutligen beskriver jag samspelet mellan olika dimensioner av acceleration och diskuterar hur tidsstrukturer och tidsregimer tillsammans utgör villkor för närbyråkraters arbete. Kapitlets slutsats och poäng är att visa på hur digitaliseringar medför ett sammanvävt nät av tidsstrukturer för lärares arbete. I det efterföljande kapitlet (kapitel 11) fördjupar jag diskussionen om implikationerna för närbyråkrater.

Inom accelerationsteori delas acceleration upp i en teknisk, en social och en individuell dimension. Sociala medier, lärplattformar och undervisningens digitalisering, är i sig lätta att kategorisera som teknisk digitalisering. En skillnad är intuitivt tydlig mellan dessa digitaliseringars sociala och individuella konsekvenser. De sociala konsekvenserna av digitaliseringar, till exempel splittring av kollegier, är vad som avses med sociala förändringar. På individuell nivå är konsekvensen stress ett exempel på acceleration av livstempot. Digitalisering som organisation och politik är dock svårare att kategorisera. Denna digitalisering, alltså digitalisering som styrningsteknologi, kan ses både som teknik och social praktik. Men jag betraktar både teknik och styrningsteknologier som hemmahörande inom teknisk acceleration. Att se den organisatoriska och politiska digitaliseringen som teknik harmonierar med både Rosas (2013a:73) och Lipskys (2010:41) syn på definitionen av teknik. Både Rosa och Lipsky ser sociala styrningsteknologier som medvetna målinriktade processer med ambitionen att effektivisera, och därmed passar styrningsteknologier inom den tekniska accelerationen. Digitaliseringar ses således som teknisk acceleration oavsett om det är tekniker eller teknologier som avses.

Trots att de digitaliseringar jag behandlar i den här avhandlingen kan placeras inom den tekniska accelerationen innebär digitaliseringar inte bara teknisk acceleration. Som jag visat genom de empiriska berättelserna i kapitel 5–8 är digitala verktyg, sociala förhållanden och individuella konsekvenser för livstempot ofta tätt sammanlänkade. Digitaliseringar kan också i sig själva vara sociala eller individuella konsekvenser. Till exempel kan digitalisering vara en social konsekvens av andra typer av teknisk acceleration. Om arbetet på en skola organiseras allt mer i så kallade arbetslag än i ämneslag, så att ämneslärare har mindre kontakt med varandra, då kan den organiseringen – som i enlighet med Rosas definition är teknisk acceleration – driva på digitalisering eftersom lärarna i stället söker kollegiala sammanhang på sociala medier. I det fallet blir alltså digitaliseringen en social acceleration. Ett annat exempel på när digitalisering blir en individuell konsekvens är när kommunförvaltningar explicit uppmanar lärare att dokumentera för att externa granskare ska bli nöjda. Här är granskning och dokumentation en teknisk acceleration, och digitalisering blir dess individuella konsekvens när lärare ska utföra dokumentationen i digitala verktyg. Så skiljelinjen mellan teknisk acceleration, sociala förändringar och livstempots acceleration är inte klar. Den må vara klar (eller inte) teoretiskt, men i praktiken fungerar samspelet inte på ett tydligt uppdelat sätt.

Genom att betrakta digitalisering på det här sättet kan förståelsen för vad digitalisering innebär utvecklas, eftersom det inte bara handlar om teknik som sådan utan även om dess sociala och individuella konsekvenser. Resonemanget gör det dock svårare att analytiskt skilja accelerationens olika nivåer och dimensioner från varandra. Var går gränsen mellan skapandet av tidsstrukturer och implikationerna för lärares arbete? Snarare än definitiva teoretiska distinktioner mellan teknisk, social och individuell acceleration handlar min analytiska uppdelning om vad som betonas och fokuseras. Det är ofrånkomligt att jag kommer in på digitaliseringars konsekvenser för lärares arbete redan i detta kapitel, eftersom dessa konsekvenser är del av att skapa tidsstrukturer. Men det är just i denna medskapande funktion som jag tar upp lärares arbete i det här kapitlet, medan konsekvenserna för lärarna står i fokus och diskuteras djupare i nästa kapitel.

## Digitaliseringars accelererande tidsmekanismer

I det här avsnittet behandlas olika sätt på vilka digitaliseringar ensidigt genererar accelererande tidsstrukturer. Ren frekvenshöjning är kanske den mest intuitiva accelerationen, men även andra tidsstrukturer såsom förtät-

ning, multitasking, samtidskrympning, rytmer, sekvensering och längd presenteras. Dels kan de fungera accelererande var för sig, men de kan också generera hastighetsökningar i samspel med varandra.

De utvidgade kollegierna är accelererande av två frekvenshöjande skäl. För det första för att kommunikationen går snabbare än med andra medier eller analog kommunikation, och för det andra för att deltagarna kan väljas och bytas ofta. Det senare ökar den sociala omsättningen och är därför accelererande. Ett exempel på en annan frekvenshöjning är när undervisning sker genom appar som höjer frekvensen på elevers operationer.

Hastigheten i lärararbetet påverkas också när lärarna upplever ett behov av att allt mer ägna sig åt att kontrollera att eleverna gör rätt saker på sin enhet i en-till-en-system. Kontroll av vad elever gör handlar om att kontrollera deras tid, eftersom en viktig del av att leda lektioner är att bestämma vad eleverna ska göra med sin tid under lektionerna. Detta blir tydligt när Karin säger ”Vad gör du *nu* där på datorn?” (kapitel 7). När Karin säger *nu*, framgår att hon måste kontrollera vad eleverna gör just nu, alltså vad de gör hela tiden. Händelser i klassrummet ökar i hastighet om lärare måste kontrollera hela tiden, alltså *nu*, och *nu*, och *nu* vad elever gör. Detta är en följd av elevers *multitasking* på sina digitala enheter, som är dold för lärare. I en-till-en-system behöver lärare också snabbt kunna ställa om sin undervisning eftersom denna är mer individuell och lärarna ofta växlar mellan olika elevers inlärningssituationer. Detta är en slags halvanalog multitasking för lärarna: de behöver hjälpa olika elever med deras studier i en individanpassad undervisning som har att göra med att varje elev använder en egen digital enhet. Det blir en *förtätning* av händelser (nuet) vilket påverkar lärares arbetshastighet, eftersom antalet handlingar och händelser i deras arbete ökar per tidsenhet. Genom en-till-en, blir *nuet* allt kortare och lärares kontroll över undervisningssituationen minskar. När nuet blir kortare, ökar hastigheten i arbetet. En lektion kan ses som en tidsenhet under vilken stabila regler gäller, en samtid, och att *nuet* blir allt kortare är ett uttryck för *samtidskrympning*. Begreppet är tänkt att fånga hur den överskådliga tiden blir allt kortare till följd av att spelreglerna, det vill säga normer och sociala förhållanden, förändras allt snabbare. *Nu* avser inte en lektion, utan en kortare tidsenhet. Förtätning och samtidskrympning till följd av en-till-en-system kan leda till att hastigheten i lärares arbete ökar. Accelererande förtätning är även en följd av lärplattformar när lärarna upplever ett tvång att ägna all tillgänglig tid åt administrativt arbete i lärplattformar, eftersom arbetsuppgifter *förtätas* när mikrotidsresurser såsom pauser och väntan försvinner.

Ökad distans- och fjärrundervisning medför mekanismer liknande en-till-en, dock än mer accentuerade. Att vara rumsligt åtskilda från eleverna gör det än svårare att kontrollera dem och lärare uttrycker uppgivenhet beträffande möjligheterna att "hålla koll" på vad eleverna gör. Denna kontrollförlust är en konsekvens för läraren, och det är en konsekvens som leder till multitasking och samtidskrympning, vilka fungerar accelererande. Den distansundervisning som bedrevs av intervjuade lärare var uteslutande synkron fjärrundervisning, alltså att elever och lärare är tillsammans vid samma tidpunkt i ett virtuellt klassrum. Mer asynkron undervisning skulle kunna innebära bättre möjligheter för lärarna att bestämma tidsstrukturer för elevernas arbete och därmed öka kontrollen över dem. Behovet av kontroll är knutet till hur mycket eleverna anstränger sig och vilka förutsättningar de har för att lyckas med sitt skolarbete. När elevgrupperna har sämre förutsättningar och förkunskaper samt mindre motivation och kapacitet att studera blir kontrollförlusten större för lärare. Således accelererar en-till-en mer för elever och mindre för lärare i elevgrupper med goda studieförutsättningar – där behåller lärarna i större utsträckning kontrollen över tidsstrukturerna i undervisningen.

Digitaliseringar medför också bestämda *rytmer* för lärares arbete. En påtaglig sådan rytm i samspelet mellan organisation och digitalisering är när skolor byter lärplattformar. Enligt lärares utsagor sker detta med jämna mellanrum (ungefär vart tredje år), alltså i en rytm. Lärplattformar fungerar som spelregler för lärares administrativa arbete eftersom de bestämmer hur arbetet ska bedrivas genom tidsstrukturer och form. När skolor återkommande byter dessa spelregler minskar överskådligheten för lärarna som vet att de spelregler som gäller för den här lärplattformen kanske inte gäller för nästa. Arbetet i den aktuella lärplattformen kan således sägas utgöra en samtid. Varje lärplattform kommer med sin egen samtid eftersom lärarna inte vet vilka spelregler som ska gälla efteråt (när lärplattformen byts ut). Att lärplattformar byts medför därmed en samtidskrympning för lärarnas arbete. På detta sätt kan tidsstrukturer påverka varandra. Här leder en förändrad rytm till ökad samtidskrympning, och båda fungerar accelererande. Även gällande organisationsstyrningen mot digitalisering upplever lärare en rytm. Lärare erfar ett malande med goda exempel, en rytm som nöter ned motstånd och syftar till att etablera optimistiska värderingar kring digitalisering. Rytmen blir här medlet för att få genomslag för digitaliseringar i syfte att accelerera.

Arbetsuppgifters *längd* och *sekvensering* är andra tidsstrukturer som kan påverka hastigheten och som medförs av lärplattformar. Längden på en

arbetsuppgift, till exempel hur omfattande en planering ska vara, styrs genom antalet fält i en planering som läraren måste fylla i, och hur många tecken som kan eller måste skrivas i fritextfält. Ett exempel på sekvensering är när lärare i vissa plattformar inte kan lägga in närvaro innan de gjort en planering – sekvensordningen är bestämd. På det sättet reglerar lärplattformar hur mycket tid lärare behöver spendera på olika administrativa arbetsuppgifter. När lärare ska ”klicka i” betyg eller närvaro, vilket ofta handlar om att kryssa för en ruta för varje elev, alltså ett stort antal likadana enkla operationer i en lärplattform, blir klickandet en monoton rytm som är accelererande. Den monotona rytmen är en slags standardisering av lärares arbete och när arbete blir mer standardiserat kan hastigheten öka.

Motsatsen till samtidskrympning, alltså *samtidsförlängning*,[58] fungerar ibland också accelererande. Detta framträder när det kommer till retorik kring digitaliseringar och de löften som retoriken innehåller. Politiken vill skynda på skolans digitalisering och detta uppfattas av lärare som att det är bråttom att accelerera digitaliseringen. Organisationsstyrningen manifesterar en politisk vilja rent innehållsmässigt, men den politiska retoriken i sig innefattar också tidsmekanismer. Framtidsretoriken är ett exempel på samtidsförlängning som är gemensamt för digitalisering på både organisationsnivå och politisk nivå. Berättelsen går ut på att digitaliseringar kommer leda till kvalitetsvinster och besparingar *någon gång* i framtiden. Den ospecifika tidsangivelsen utgör en *evig* tidshorisont – på det viset tjänar samtidsförlängning till att etablera digitalisering som kulturellt och politiskt löfte – en framtidsexistens.

På liknande sätt som Karin uttrycker sig om *nuet*, kan en annan tidsangivelse säga något om hur lärare betraktar tid i förhållande till politisk digitalisering. När lärare pratar om att de *ligger efter*, eller *lever kvar*, så säger det något om tid och digitalisering. Med att *ligga efter* eller *leva kvar* avses underförstått att alla ska digitalisera undervisningen och att det fungerar lika bra överallt. Detta är ett slags politiskt löfte som antar att utvecklingen är linjär och kontextoberoende. Digitaliseringar är inte bara teknisk acceleration för effektivisering, de är även i sig löften om en framtid. Detta digitaliseringslöfte implicerar att alla lärare och skolor, i olika länder eller delar av länder, ska underordna sig samma tidsstruktur – en framtidsexistens där man har bråttom till ett eftersträvansvärt digitalt utopiskt tillstånd. Det är inte bara bråttom med digitaliseringen i instrumentell mening, alltså för att nå något bättre mål, utan digitalisering *innebär i sig själv bråttom*.

[58] En konsekvens av digitalisering som förs fram av Nowotny (1994).

## Digitaliseringars långsamheter

Digitaliseringar medför även olika långsamheter som fungerar nedsaktande: samtidsförlängning (som alltså kan fungera både accelererande och nedsaktande), dysfunktionell bieffekt, desynkronisering och långsamhetsoaser.

Mängden kollegor blir fler för lärare både genom omsättning av anställda på arbetsplatsen och genom att lärare har utvidgade kollegier. Fler relationer kan leda till att lärarna har mindre tid för varje enskild relation, vilket skulle öka hastigheten eftersom varje interaktion blir kortare. Men i den här studien har de utvidgade kollegierna analyserats djupare än så och en särskild dynamik mellan det lokala och det utvidgade kollegiet har redovisats. Lärare tycks ha mer tid att interagera med kollegorna på sociala medier och relationerna blir mer långvariga tack vare att de inte är beroende av att de har samma arbetsgivare. Lärares användning av sociala medier fungerar som en slags *samtidsförlängning* (i motsats till samtidskrympning) genom att villkoren för kollegiala relationer är överskådliga över en längre tid än den tid de arbetar på samma skola. Därmed kan lärare lättare ha kvar sina kollegiala relationer över längre tid. Denna sociala stabilitet utgör en motvikt till lokala kollegiers snabba förändring, eftersom lärare byter jobb allt oftare och kollegierna splittras genom andra processer kopplade till digitalisering. Dessutom kan lärare lättare underhålla sina kollegiala relationer när det går snabbt och enkelt att kommunicera. Trots att sociala medier möjliggör snabbare kommunikation kan interaktionen bli mer långvarig än med kollegor på den lokala arbetsplatsen som ofta byts ut. Utvidgade kollegier kan vara mer socialt stabila än de lokala kollegierna på en och samma skola, eftersom lärare behåller sina kollegiala relationer även om kollegorna byter skola. Ett ytterligare argument för långsamheten i de utvidgade kollegierna är att spelreglerna, alltså de sociala mediernas funktionssätt, är stabila. Genom sin stabiliserande funktion kan utvidgade kollegier utgöra långsamheter, alltså motvikter till acceleration som sänker hastigheten eller åtminstone inte bidrar till att öka den. Av dessa anledningar fungerar samtidsförlängningen som en mekanism för långsamhet.

Ett annat exempel på att accelererande tempo kan leda till långsamhet och kontroll för lärare är när digitalisering av undervisning genom appar möjliggör att elever räknar fler uppgifter i matematik, eller automatiserar glosförhör i språkundervisning. Dessa företeelser ökar frekvensen av elevernas opera-

tioner och kan fungera tidsbesparande för lärare.[59] Detta är ett exempel på en samtidig acceleration och långsamhet som innebär realiserad effektivisering. Samtidigt som elevers arbetshastighet ökar frigörs lärares arbetstid. Men det finns två förbehåll. Sådana effektiviseringar är för det första bundna till särskilda kontexter: det är bara med vissa elevgrupper och inom vissa ämnen sådana effektiviseringar kan realiseras. Och även om konsekvenser för eleverna ligger utanför fokus för den här avhandlingen blir det uppenbart att sådana konsekvenser noggrant måste övervägas i samband med den här typen av effektiviseringar. Förväntningar på effektiviseringar genom automatisering måste således variera i enlighet med dessa avgörande förutsättningar. För det andra är det en krävande syssla att identifiera välfungerande appar och kontrollera kvaliteten på dem, en syssla som kan ”äta upp” mycket av den potentiella tidsvinsten, om det ens är genomförbart.

Upplevelser av att digitalt arbete fungerar dåligt och är långsamt, alltså att det upplevs som ineffektivt jämfört med att göra motsvarande arbetsuppgift analogt, är återkommande. Dessa upplevelser kan tänkas representera acceleration eftersom arbetsuppgifterna i objektiv mening går snabbare när de utförs digitaliserat jämfört med analogt. Här blir skillnaden mellan objektiv och subjektiv tidsuppfattning viktig. Oavsett om det objektivt går snabbare att utföra en operation digitalt än analogt blir nämligen den subjektiva upplevelsen långsamhet om läraren blir satt på väntan när datorn står och tuggar eller upplevs fungera osmidigt. Denna långsamhet kallar Rosa ”långsamhet som dysfunktionell bieffekt av acceleration”, och här är den subjektiva tidsuppfattningen snarare än objektivt räknad tid central för hur lärare upplever sitt arbete. Lärare upplever sig just nedsaktade av lärplattformar i sitt arbete och kommer i otakt med dem. En desynkronisering uppstår mellan lärares och lärplattformars olika hastigheter som orsakar den upplevda långsamheten, oberoende av om någon objektiv hastighetssänkning äger rum. Rosa menar att sådana upplevelser av långsamhet är baserade på egna förväntningar om att arbetsuppgifter ska gå snabbare att utföra digitalt än analogt, men i den här studien är förväntningarna snarare systematiskt inorganiserade i lärares arbete än lärarnas egna. I skolorganisationer tas det för givet att arbetsuppgifter ska utföras digitalt, att det ska gå snabbare än om de utförs analogt och att de digitala verktygen ska fungera smidigt. Organisation och lärplattform har för avsikt att accelerera lärares arbete, men genom denna dysfunktionella bieffekt leder accelerationen i

[59] Samtidigt finns det andra lärare som bedömer att inlärningen blir ytlig när undervisning spelifieras. I andra ämnen, eller gällande andra typer av kunskapsträning inom samma ämne, är det svårare att automatisera elevers arbete, se kapitel 7.

stället till långsamhet. Det är inte lärarnas egna förväntningar på effektiviseringar som grusas, utan de blir stressade av att digitala verktyg sinkar dem, för då hamnar de i otakt med arbetets tidsstrukturer. Lärarnas arbete blir till följd av mekanismen mer och mer asynkront i förhållande till organisationens tidsstrukturer. Och upplevelserna av långsamhet till följd av att digitala hjälpmedel fungerar sämre än förväntat tycks, utifrån lärarnas berättelser, vara systematiska snarare än avvikelser. Krocken mellan de tidsstrukturer som utfästs av digitalisering och organisation i förhållande till hur det fungerar i praktiken, där utfästelserna inte infrias, utgör en systematisk desynkronisering mellan lärare å ena sidan och organisation samt digitala verktyg å andra sidan.

Lärplattformar kan fungera nedsaktande genom samtidsförlängning när lärare undviker att använda dem, ett slags motstånd som går ut på att skapa *långsamhetsoaser*. Med oaser avses utrymmen som är skyddade från acceleration. Lärplattformar bestämmer på olika sätt hur lärares arbete ska utföras och fastslår därför spelreglerna för lärares arbete. När lärare vet att lärplattformen är tillfällig (eftersom de byts ut enligt en viss rytm), använder de strategier för att arbeta under spelregler som är stabila över längre tid. Dels investerar lärare mindre arbete i lärplattformar som ska bytas snart, dels använder lärare andra verktyg för att administrera och kommunicera, till exempel egna hemsidor eller sociala medier. Hemsidorna och de sociala medierna har en längre samtid än lärplattformarna, så genom att använda dessa digitaliseringar i stället kan lärarna ta kontroll över arbetets tidsstrukturer och förlänga sin samtid – skapa långsamhetsoaser.

Några lärare beskriver att deras skepsis mot att använda lärplattformar eller en-till-en upplevs som "nostalgiskt teknikmotstånd" och avfärdas på arbetsplatsen därför att dessa lärare framstår som förändringsobenägna. Anledningen till det är enligt Rosa att motståndet ses som en hastighetssänkningsideologi där idealet är ett historiskt ouppnåeligt tillstånd. Detta återspeglas i den här studien till exempel när lärare upplever att de får lägre lön för att de inte är tillräckligt digitala. Vissa lärare gör ändå avsteg från digitaliseringar och ser till exempel till att eleverna inte har med sin digitala enhet på lektionerna. Genom sådant motstånd undviker läraren de accelererande mekanismer som en-till-en medför och motverkar därmed hastighetsökning. Läraren stabiliserar lektionens spelregler genom ge den en längre samtid än med en-till-en. Därmed skapas en långsamhetsoas, även om det inte behöver vara ändamålet i sig.

Rosa poängterar att motstånd mot tidsregimers accelerationssträvanden kan vara kostsamt för individer. Det motstånd som lärare gör inom ramen

för sitt arbete, när de inte använder digitala verktyg i den utsträckning som organisationsledningen kräver, räcker dock inte som skäl för att avskeda någon lärare. Olof ställer det som ultimatum till sin arbetsgivare (kapitel 6) och arbetar kvar på samma skola. Även om lärare kan behöva acceptera sämre löneutveckling och andra försämringar finns det ett utrymme för lärare att själva sänka tempot, åtminstone utan att äventyra sin anställning. Tid är pengar både för arbetsgivare och anställda. Med denna kostnad köper lärare sig kontroll över arbetets tidsstrukturer. Ett alternativ för lärare som vill undvika sådana kostnader är att ge intryck av att accelerera men i praktiken sänka tempot – liknande det arbete Hans beskriver i kapitel 6: ”vad du gör i ditt klassrum, ingen har insyn, om du gör på ett annat sätt, det skulle nog ingen få reda på”. För att dra oasmetaforen till sin spets är den här typen av motstånd en slags omvänd hägring (i meningen optisk illusion i öknen). Det ser ut som acceleration, men är vid närmare betraktande långsamhet.

## Tidsregimer: Vem eller vad bestämmer tidsstrukturer?

Med tidsregim avses de aktörer och hierarkiska nivåer som bestämmer om digitaliseringar och därmed om tidsstrukturer för lärares arbete. När det gäller sociala medier uppmuntrar ibland arbetsgivare till att lärare ska marknadsföra skolan eller kommunen, och de sociala mediernas funktionssätt bidrar till att göra användare beroende av att använda dem. Trots dessa iakttagelser bestämmer de intervjuade lärarna i hög grad själva om, när och hur de ska delta i sociala medier och sina utvidgade kollegier. Trots visst upplevt tvång att använda sociala medier verkar lärarna som kommer till tals i den här avhandlingen uppleva sociala medier som något som är mindre påtvingat än andra digitaliseringar, såsom lärplattformar eller klassrumsundervisningens digitaliseringar. Sociala medier möjliggör snabb kommunikation enligt egna logiker[60] där rytmen, hastigheten, längden och sekvenseringen på kommunikationen blir ett resultat av användarnas interaktion. Således bestämmer användarna genom sitt interaktionsmönster hur tidsstrukturerna ser ut. När lärare upplever sociala medier negativt är det andra användare de vänder sig mot, inte mediet i sig. För mediet är inte tidsregimen (alltså den som bestämmer tidsstrukturerna) utan lärarna utgör tidsregimen tillsammans i sina respektive utvidgade kollegier och de användare som inte gillar tidsstrukturerna kan lämna sociala medier. För även om deltagande i sociala medier är en stark norm på skolor har lärare, åtminstone formellt, möjlighet att avstå. Således ger de egna möjligheterna beträffande använd-

[60] Se till exempel Klinger och Svensson, 2015.

andet av sociala medier en känsla av kontroll. Förutom att lärare har visst inflytande gällande om de ska använda sociala medier eller inte bestämmer de åtminstone själva *när* och hur *ofta* de ska använda sociala medier. Dessutom är de delaktiga i att bestämma vilka tidsstrukturer som ska råda i deras utvidgade kollegier.

Avseende lärplattformar väljer lärare till viss del när de ska arbeta i dem, men ibland tvingas de rent faktiskt – till exempel i samband med betygssättning eller andra tidsfrister på organisationsnivå. Flera lärare som jag intervjuat känner sig tvungna att arbeta i lärplattformarna: det är arbetsuppgifter som ”trycker på” eftersom det alltid finns lärplattformsarbete att utföra. Redan i detta skede upplever lärare mindre självbestämmande än vid användning av sociala medier på grund av det faktum att det alltid finns lärplattformsarbete som ”behöver” utföras. Detta stressar lärare – tidsmekanismer som påverkar lärarnas arbete följer av lärplattformar och organisationsledning som därför tillsammans utgör en tidsregim. Lärarna jag intervjuat är uteslutande starkt kritiska mot lärplattformar men oftast riktas kritiken mot att lärplattformarna är långsamma och fungerar dåligt samt att arkitekturen formar lärares arbetssätt. Accelerationsperspektivet bidrar dessutom till att lyfta fram hur lärare saknar inflytande över lärplattformsarbetets tidsstrukturer.

Undervisningsdigitaliseringar är i olika grad frivilliga för lärare, med skillnader mellan digitaliseringar och mellan skolor. En-till-en-system, fjärrundervisning och digitala läromedel beslutas åtminstone på organisationsnivå även om läromedelsinköp i vissa fall bestäms tillsammans av grupper av lärare. Avseende undervisningsdigitaliseringar skiljer det sig alltså åt beträffande vilka det är som utgör tidsregimen. Det finns visst utrymme för lärare att göra avsteg till exempel från en-till-en-system genom att instruera elever i förväg att inte ta med datorn till lektionen. Men sådana avsteg har implicita konsekvenser som handlar om status eller uteblivna lönepåslag. Vilka som utgör tidsregimen måste därför specificeras i varje enskild situation, för varje enskild digitalisering. Användning av appar och andra digitala verktyg i själva undervisningen bestäms dock av lärare själva, så i detta avseende utgör digitalisering och lärare tillsammans sin egen tidsregim.

Lärares schema, elevgrupper, lokaler, möten, material, resurser och så vidare bestäms av skolledningar, förvaltningsorganisationer och politiska organisationer. På det sättet innebär organisatorisk och politisk styrning av lärares arbete en tidsregim per definition, eftersom alla dessa faktorer påverkar hur lärares arbetstid struktureras. Hierarkiskt överställda nivåer styr lärares arbete genom att strukturera arbetets villkor. Detta gäller även

när samma nivåer styr med och mot ökad digitalisering. Men eftersom digitaliseringar medför särskilda tidsmekanismer för lärares arbete på ett implicit sätt framgår det endast när ett tidsperspektiv appliceras att tidsstyrning är en konsekvens av organisatorisk och politisk digitalisering. Jag har också identifierat fyra olika förhållningssätt som rektorer intar gällande digitaliseringar: dessa varierar inom dimensionerna ”maktlöshet” och ”inställning till digitalisering” (se kapitel 8). Dessa förhållningssätt kan på olika sätt också relateras till acceleration. Digitaliseringsivraren bidrar till acceleration genom att delta i påskyndandet, medan motståndaren försöker sänka hastigheten. De andra två rektorsrollerna – den tyngde (alternativt strategiskt maktlöse) och tjänstemannarektorn som bara implementerar – kan snarast sägas följa med hastigheten. Båda följer den hastighet som kommuniceras från hierarkiskt överställda nivåer i beslutsordningen. Ingen av rollerna är hastighets- eller tidsneutral varför rektorer också representerar en del digitaliseringars organisatoriska tidsregim.

## Samspelande drivkrafter som påverkar olika dimensioner av acceleration

Ett resonemang i Rosas teori om social acceleration handlar om hur de olika dimensionerna av acceleration förutom av ett internt samspel även drivs av externa motorer. En ekonomisk motor driver teknisk acceleration, en sociostrukturell motor driver sociala förändringar och en kulturell motor driver livstempots acceleration. Även gällande motorerna är kopplingarna mer komplexa och inte så enkelriktade som Rosa beskriver dem. Motorerna stimulerar inte bara var sin dimension av acceleration utan även andra motorer. Den ekonomiska motorn stimulerar till exempel inte bara teknisk acceleration utan även den kulturella motorn.

Ett exempel är när besparingskrav går hand i hand med de kulturella löftena om vad som konstituerar en “god” lärare. Ett kulturellt löfte kan illustreras genom exemplet digitala läromedel. Denna digitalisering tar mycket arbetstid i anspråk när den i praktiken innebär att lärare ska sätta ihop eget material. Den outtömliga mängden material som finns, kopplat till argument om flexibilitet, utgör tillsammans ett slags kulturellt löfte för lärare. Ett löfte om att det går att göra ett undervisningsmaterial som är optimalt och att deras lärargärning inte är tillräcklig om de inte lever upp till detta löfte. Löftet är en slags konstruktion om “den gode digitaliserade läraren” som hinner med allt. Den gode läraren gör en mängd aktiviteter eftersom bättre lärare gör fler och mer händelser. Mer kompletta lärare gör “mer” – de maximerar.

Dessa kulturella löften delar in lärare i bra respektive mindre bra, beroende på hur väl deras praktik överensstämmer med det kulturella löftet som ideal. Detta är en indelning som splittrar, alltså leder till sociala förändringar och avspeglar den socio-strukturella motorn. Således samspelar motorerna, snarare än att utgöra isolerade drivkrafter. Splittring kan i sin tur leda till efterfrågan på tekniska lösningar för enighet, sammanhang eller kollegialitet, exempelvis de utvidgade kollegierna. Den socio-strukturella motorn kan driva den tekniska accelerationen likaväl som den sociala. Motorerna kan alltså driva på olika dimensioner av acceleration.

En politisk-ideologisk dimension som flera lärare beskriver, och som främst återfinns i kapitlet om digitalisering som politik och organisation, tycks dock inte ingå i teorin om social acceleration. Det skulle vara möjligt att betrakta en sådan dimension som del av den kulturella motorn, som ett löfte, men något som utspelas på en annan nivå än den individuella. Dessutom är denna politisk-ideologiska dimension samtidigt även ett slags ekonomiskt löfte om att tid från lärare kommer att bli pengar i budget, och ett socialt löfte om ökad individualisering (genom ökad flexibilitet för lärare och individanpassning för elever).

## Digitaliseringar: ett sammanvävt nät av tidsstrukturer

Både accelererande och nedsaktande mekanismer framträder i samband med samtliga digitaliseringar. Digitaliseringarna strukturerar lärares arbetstid var för sig och på parallella sätt, men ibland på samma sätt. Samtidsförlängning kan fungera både accelererande och nedsaktande – accelererande när retoriken om digitalisering befäster framtiden som ett löfte om den digitaliserade tillvaron och nedsaktande när sociala medier bidrar till stabilitet i relationer. När det gäller tidsregimer varierar graden av lärares inflytande. Mest lärarinflytande finns det när det gäller sociala medier och undervisningens digitalisering medan lärarna har lågt inflytande på tidsregimerna när det gäller lärplattformar samt organisatorisk och politisk digitalisering. I tabellen nedan har jag sammanställt respektive digitaliserings tidsmekanismer och tidsregim.

Tabell 5. Digitaliseringars accelerationer, långsamheter, tidsregimer och konsekvenser

| **Digitalisering** | **Accelererationer** | **Långsamheter** | **Tidsregim** | **Konsekvenser** |
|---|---|---|---|---|
| *Sociala medier* | Frekvenshöjning | Stabila relationer, Oaser | Interaktion mellan deltagare | Samtidsförlängning, Individualisering av kollegiet, Frenetiskt stillestånd |
| *Lärplattformar* | Frekvenshöjning, Rytm, Sekvensordning bestäms | Dysfunktionella bieffekter, Oaser (och hägringar) | Organisation och program | Förtätning, Samtidskrympning, Standardisering |
| *Klassrumsundervisning* | Frekvenshöjning, Längd | Oaser, Realiserade effektiviseringar genom automatisering | Stor variation när det gäller undervisningens förutsättningar (en-till-en, fjärrundervisning, läromedel) | Multitasking, Samtidskrympning, Individualiserat tidsansvar |
| | | | Lärare och program tillsammans i själva undervisningen (automatisering) | Kontrollförlust, Frenetiskt stillestånd |
| *Organisatorisk/politisk* | Rytm, Frekvenshöjning | Desynkronisering | Är en tidsregim i sig, per definition | Samtidskrympning, Samtidsförlängning, FOMO |

Alla digitaliseringar medför såväl accelererande som nedsaktande mekanismer. Denna paradox av samtidig acceleration och långsamhet kan delvis förstås genom en nivåskillnad, det Rosa kallar ”frenetiskt stillestånd”. Enligt Rosa innebär det frenetiska stilleståndet att acceleration sker på ett ytligt plan där aktiviteter och händelser går allt snabbare, medan stabiliteten är mer strukturell i det att sociala förhållanden samtidigt är stabila. Ta till exempel de utvidgade kollegierna på sociala medier som är accelererande genom frekvenshöjningar av kommunikation och samtidigt nedsaktande genom samtidsförlängning då lärare kan ha mer långvariga relationer med kollegor. Stabiliteten kan ses som ett motstånd mot accelererande sociala förändringar (omsättning på kollegor), där den tekniska accelerationen (sociala medieplattformar) möjliggör långsamhet. Frekvenshöjningen sker på en ytlig nivå då information flödar snabbt medan långsamheten är mer djupgående och skapar oaser genom sin ökade stabilitet i relationer. Det är till och med så att snabbheten gör det möjligt för de utvidgade kollegierna att kunna fungera som långsamhetsoaser. Ett annat exempel på frenetiskt stillestånd är när elevernas arbetshastighet ökar i appar och samtidigt frigör arbetstid för lärare – realiserade effektiviseringar. Som jag nämnt tycks detta endast möjligt i särskilda ämnen och med särskilda elevgrupper.

Digitaliseringar kan alltså fungera accelererande, nedsaktande eller båda. Men även om tidsstrukturserna och mekanismerna i samspelet mellan lärare och skolorganisationer sammantaget varken bidrar till acceleration eller långsamhet så medför de tidsmässiga konsekvenser för lärares arbete. Tillsammans utgör de digitaliseringarnas sammanvävda och parallella tidsstrukturer som såväl accelererar som saktar ned lärares arbete, ibland samtidigt.

Precis som accelererande och nedsaktande mekanismer följer med varje digitalisering (ibland är de omöjliga att särskilja) är accelerationens dimensioner (teknisk, social och individuell) sammanvävda. Digitaliseringarna är inte heller alltid startpunkten för acceleration. Ett led i Rosas idé om samspelet mellan accelerationens dimensioner är att individers upplevda tidsbrist leder till att de begär mer teknisk acceleration för att hantera tidsbristen. Visst finns det exempel på den återkopplingsmekanismen, till exempel önskemål om bättre maskiner, bättre programvaror och bättre digital infrastruktur i klassrummen. Men det finns också exempel på lärare som i stället vill ha sociala förändringar. Jag har visat hur lärare söker ett utbyte i sitt utvidgade kollegium som inte finns lokalt. Detta pekar på att accelerationen av lärares eget arbete leder till att de inte bara efterfrågar datorer och datorprogram som kan stötta deras accelererade arbete utan även sociala förhållanden som är anpassade till

dem. Dessutom finns det sociala förhållanden som leder till önskemål om mer, snabbare och bättre teknik. Ett mer splittrat lokalt kollegium än tidigare leder till krav på tekniska lösningar för att bilda utvidgade kollegium. Dela-kultur kräver tekniska lösningar som gör delandet möjligt, smidigt och integrerat med lärares övriga arbete. Ökad individualisering både i undervisningens innehåll och i betydelsen fysisk isolering (vilket till exempel följer av ökad fjärr- och distansundervisning) tycks också kräva snabba tekniska hjälpmedel. Således ökar inte accelerationen bara, som Rosa föreslår, i riktningen ”teknisk -> social -> individuell -> teknisk” utan även i den motsatta riktningen ”teknisk -> individuell -> social -> teknisk”, och flera andra kombinationer mellan accelerationens dimensioner är tänkbara.

Digitaliseringarna, den tekniska accelerationen, leder enligt Rosa oavsiktligt till acceleration av sociala förändringar. Exempel på det återfinns i den här studien: bara för att man vill ha en digitalisering, en teknisk acceleration (till exempel dela-kultur) behöver man inte nödvändigtvis önska dess sociala konsekvens (till exempel splittring av lärarkollektivet). Tidsregimerna vill effektivisera något, men det går inte att avgöra om tidsstrukturerna eller deras konsekvenser är avsiktliga eller inte. Men det är *när* en något vag önskan, politik eller idé omsätts i praktik som den börjar betyda något för lärare. Och implementeringen av digitaliseringar sker inte i tomma intet utan i en kontext av strukturella förutsättningar och samtida styrningstekniker. Därför påverkar teknisk acceleration, i en förvaltningskontext, både avsiktligt och oavsiktligt hur arbete organiseras.

Digitaliseringarnas påverkan på lärare sker, ur ett tidsperspektiv, både direkt genom teknisk acceleration och indirekt genom sociala förändringar. Påverkan sker inte i den kronologiska ordning Rosa föreslår utan tekniska och sociala dimensioner samspelar mer komplext när tidstrukturerna som påverkar lärare genereras. Rosa menar att ökad hastighet i sociala förhållanden är det som får konsekvenser på individuell nivå, såsom stress, upplevd tidsbrist, FOMO och alienation. De sociala processer som rapporteras som till exempel splittring i kollegiet kan visserligen påverka lärare individuellt, men utsagorna från lärarna som jag har intervjuat tyder i stället på att den tekniska accelerationen också har direkt inverkan på deras individuella situation. Tidsstrukturer som påverkar lärarnas arbete etableras både direkt genom digitaliseringar som är teknik (till exempel lärplattformar) och genom samspel mellan tekniska och sociala processer (till exempel lärplattformar tillsammans med individuell lönesättning). Så vad blir implikationerna för lärare av de tidsstrukturer som digitaliseringarna medför?

En sådan implikation kan vara tidstransaktioner som leder till försämrad arbetsmiljö och arbetssituation. Den tekniska accelerationen drivs enligt Rosa av en ekonomisk motor vars ändamål är att spara pengar genom att spara tid. En viss acceleration av lärares arbete sker, och pengar sparas genom nedskärningar samtidigt som tidsbristen för lärare tycks öka. Alltså kan skolors och kommuners kostnader i budgeten minska genom att lärares arbete accelererar. Accelerationen är själva mekanismen som omvandlar lärares arbetstid till besparingar. Den här transaktionen är varken gratis eller befriande för lärare, som policydokumenten utlovar och som lärare läser in i uttalanden som motiverar digitaliseringar på organisationsnivå och politisk nivå. Att lärare betalar med sin arbetstid, både i subjektiv (upplevd tidsbrist) och objektiv (minuter, timmar) mening innebär något. Det innebär att de inte kan bedriva sitt arbete som de själva vill (enligt deras eget omdöme) eftersom accelererade tidsstrukturer medför minskad autonomi. Dessutom försämras deras arbetsmiljö och arbetssituation. Det går också att hävda att minskad tid till att utföra arbetet även leder till lägre kvalitet i själva arbetet. Dessa olika implikationer diskuteras djupare i kapitel 11.

# 11. Alienationsprocesser och copingmekanismer dissocierar närbyråkraters arbetssituation

Kontrollförlust och meningslöshet i arbetet är återkommande beskrivningar i den här avhandlingen. Som motpol beskrivs bland annat motstånd i arbetet och kollegial interaktion. Dessa och andra liknande uttryck kan inrymmas i begreppen alienation respektive coping, som är centrala inom båda de teoretiska perspektiv som avhandlingen anlägger. Alienation står för en separation eller ett förfrämligande och coping för motsatsen, att hålla ihop eller klara av. I det här avsnittet diskuterar jag alienation och coping utifrån närbyråkratiskt och accelerationsteoretiskt perspektiv. Den centrala slutsatsen, och avhandlingens huvudpoäng, är att digitaliseringar framför allt genom tidsdimensionerna leder till alienations- och copingprocesser där situationen för närbyråkraterna kan beskrivas som allt mer dissocierad. De har inte bara motstridiga krav i arbetet utan även motstridiga förutsättningar i ett sammanvävt nät av tidsstrukturer.

## Närbyråkratisk alienation i arbetet

Lipsky såg digitalisering och automatisering som alienerande i sig eftersom han menade att sådana tekniker minskar närbyråkraternas möjligheter till kreativitet och egna mänskliga uttryck i arbetet, liksom deras kontroll över arbetets innehåll och över eleverna. Dessa dimensioner är centrala för alienation enligt Lipsky. Om mänsklig interaktion minskar blir närbyråkrater alienerade från sitt arbete eftersom arbetets mening och engagemanget för uppdraget urholkas (Lipsky, 2010:75f). Närbyråkraterna separeras från ett arbete som de ofta är personligt engagerade i. Närbyråkrater alieneras bland annat genom specialisering, alltså att de i det här fallet bara arbetar med en del av elevens eller studentens inlärningsprocess. Specialiseringen förstärks genom digitalisering då lärare till exempel genom fjärrundervisning eller genom en-till-en har allt mindre grepp om elevens helhetssituation. En annan mekanism som Lipsky menar är en definierande alienationsprocess för närbyråkrater är osäkerhet i utfallet, alltså att lärare inte har kontroll över utfallet av sin undervisning, eftersom detta dels är osäkert, dels inte ”avslutas” (en elev slutar inte lära sig för att den gått klart en kurs). Även gällande denna dimension fungerar digitaliseringar alienerande. Med mindre kontroll över elevernas arbete, som i en-till-en-system eller genom fjärr- och distansundervisning, blir utfallet av elevernas arbete allt osäkrare för lärarna vilket är

alienerande. Ytterligare en alienationsprocess är att närbyråkrater inte kan kontrollera arbetsbördan (Lipsky, 2010:76ff), emedan krav på administrativt arbete ökar arbetsbördan och understöds av lärplattformar och organisationsstyrning. Arbetsbördan ökas även av undervisningsdigitaliseringar som tar mer tid och energi än vad som upplevs rimligt i förhållande till deras effekt. Båda dessa typer av digitaliseringar kan därmed fungera alienerande. Lipsky menade också att tung arbetsbelastning alienerar. Genom digitaliseringar tillkommer på flera sätt mer arbete, snarare än att de (med undantag av vissa fall och vissa omständigheter) effektiviserar en redan pressad arbetssituation. Till exempel menar jag att mängden kommunikation och dokumentation ökar med digitaliseringar. Sammantaget finns starka indikationer på att närbyråkrater alieneras till följd av digitaliseringar.

Senare har Tummers med flera (2009:692f) beskrivit hur användbara digitala hjälpmedel kan motverka eller minska närbyråkraters alienation medan formaliserande och standardiserande digitaliseringar antas öka alienationen. I den här avhandlingen har jag till exempel visat hur sociala medier främst är värdefulla för lärarna själva, och att adekvata undervisningsdigitaliseringar i vissa situationer förbättrar arbetet. Därför ansluter jag mig till Tummers med flera (2009) syn som tar avstånd från en viss determinism i Lipskys arbete, det vill säga att digitaliseringar alltid måste alienera. Dock har jag identifierat fler och starkare mekanismer där digitaliseringar leder till alienation än mekanismer som motverkar alienation. Lärare kan bland annat alieneras genom meningslöst lärplattformsarbete, kontrollförlust i samband med undervisningens digitalisering (en-till-en, fjärr- och distansundervisning) och ålagd marknadskommunikation i sociala medier.

## Politisk och organisatorisk alienation

Alienation behöver dock inte röra enbart arbetet i sig utan kan även handla om alienation från politik. Tummers med flera (2009) definierar alienation som maktlöshet och meningslöshet. De redogör för fem mekanismer som bidrar till närbyråkraters alienation från politik. De tre första handlar om maktlöshet: avsaknad av inflytande över politikens utformning, avsaknad av inflytande över implementeringen och en uppfattning att politiken minskar formellt handlingsutrymme. Meningslösheten rör två aspekter och avser dels meningslöshet på samhällsnivå, dels för närbyråkratens klienter. En del lärare uppfattar motiven för digitalisering som illegitima, eftersom de inte på något sätt förbättrar verksamheten utan förser lärarna med mer meningslöst

arbete både till mängd och antalet arbetsuppgifter. Dessa mekanismer är alltså enligt Tummers (2011, 2012) mekanismer för alienation.

Vidare alieneras närbyråkrater från den nationella politiken när de erfar att digitaliseringars löften inte svarar mot deras arbetssituation. Kritiken går till exempel ut på att ändamålet är felvalt (klara kompetensförsörjning i stället för att höja kvalitet), att den oklara retoriken krockar med arbetssituationen och att lärare känner sig överkörda. En annan kritik går ut på att digitaliseringsretoriken är orealistisk och egentligen innebär besparing (men detta är politiskt omöjligt att prata om). Det är "policy fiction" i Brodkins (2008:325) termer. Lipsky (2010:39) skriver: "It is one of the best-kept secrets in government how agencies can forever find fat to trim and nonessential services to eliminate, while never affecting 'vital programs' or 'necessary services'" (Lipsky, 2010:39). Lärares kritik att digitalisering i praktiken är detsamma som nedskärning "avslöjar" den hemlighet Lipsky beskriver, och då leder detta upplevda hyckleri till att närbyråkrater ytterligare alieneras från politik och/eller organisation.

Tummers med flera (2009) beskriver en alienation från politiken genom dessa processer men i den här avhandlingen visar jag att samma mekanismer kan alienera även från den egna skolorganisationen och kommunförvaltningen. Förutom de alienationsprocesser som är strukturellt inbyggda i närbyråkraters arbete kan de alieneras inte bara från politiska förslag utan även från andra nivåer i den offentliga förvaltningens hierarki – en *organisatorisk alienation*. Förutom de mekanismer Tummers (2011, 2012) presenterat vill jag lägga till en mekanism som alienerar. Det är när hierarkiskt överställda nivåer inte kommunicerar med närbyråkrater, som när lärare inte får kontakt, dialog eller svar från förvaltningen när de ställer frågor. Tystnad resulterar alltså i alienation från politik, förvaltning eller organisation. Wastell med flera (2010) beskriver hur allt hårdare organisationsstyrning, som de menar understödjs av digitaliserade arbetsprocesser, ökar närbyråkraters alienation. Organisationsstyrningen resulterar i "svejkism", vilket Wastell med flera (2010) beskriver som ett förfrämligande – en grundläggande indikation på alienation.

## Alienation och tid

Inom närbyråkrati kan vissa kopplingar till tid skönjas. Orsaken till att närbyråkrater inte kontrollerar arbetets hastighet är enligt Lipsky att närbyråkrater inte kan kontrollera antalet ärenden. För relationellt arbetande närbyråkrater borde detta vara mindre giltigt eftersom de inte främst arbetar

med ärenden och beslut på samma sätt som till exempel en socialsekreterare. Med stöd av Lipsky kan man därför anta att relationellt arbetande närbyråkrater har mer kontroll över hastigheten i sitt arbete än ärendehandläggare. Kanske är det just därför som digitaliseringar är viktiga sätt att kontrollera tidsstrukturerna för och öka hastigheten i lärares arbete. Lipsky menar också att närbyråkrater buffrar, eller hamstrar, arbetstid för att kunna hantera sin oförutsägbara arbetsbörda (Lipsky, 2010:125). Även denna tes utgår från ärendehandläggare, vars antal ärenden fluktuerar medan lärares antal elever är relativt stabilt. Lärare kanske kan buffra eller hamstra på andra sätt, men i och med digitaliseringar minskar denna möjlighet eftersom digitaliseringar möjliggör att det alltid ska finnas någon typ av arbete att göra i och med att tiden förtätas och pauser tas bort. Inom närbyråkrati betraktas alltså tid som en objektiv resurs (se till exempel Murphy och Skillen, 2015), men analysen i kapitel 10 som baseras på accelerationsteori kan utveckla denna syn, bland annat eftersom tidsstrukturer blir ett grundläggande villkor för närbyråkraters arbete snarare än att tid är en objektiv resurs.

Digitaliseringar påverkar lärares arbete genom att tillsammans med organisationsstyrningen sammanfläta och bestämma tidsstrukturer. Digitaliseringar, organisationsledning och politik utgör i olika konstellationer tidsregimer för lärares arbete, där lärare ibland är medskapare. Tidsstrukturerna har uppkommit dels genom intentioner att effektivisera (som teknisk acceleration), dels också opolitiskt ”under radarn” (som oavsiktliga, eller dolda, sociala och individuella effekter).

Lärare upplever ett tvång att ägna sig åt sådant de egentligen inte vill, som till exempel lärplattformsarbete, eftersom de menar att det arbetet har föga värde för den verksamhet de egentligen vill ägna sig åt och utföra under goda förhållanden – att ha kontakt med elever och lära dem saker. Detta rent pedagogiska arbete är dock osäkert dels i fråga om utfall, dels genom att framgång i detta avseende sällan leder till bekräftelse från andra på arbetsplatsen. Det är således begripligt att lärare upplever tvång att ägna sig åt lärplattformsarbete, som ger bekräftelse för lärarna själva eftersom det har ett säkert lyckat utfall och det känns som att de åstadkommit något tydligt resultat. Dessutom uppskattas lärplattformsarbetet i organisationen eftersom det är synligt för andra. Det är tryggare, men svarar inte mot vad lärarna egentligen vill göra, vilket stämmer väl överens med Rosas definition på alienation. De gör alltså sådant de inte vill trots att de handlar relativt ”fritt”, för något annat hinner de inte. De tillägnar sig inte den tid de har vilket förstärker upplevelsen av att de inte gör det de egentligen vill. När de intervjuade lärarna berättar om sitt arbete kan deras minnen och deras erfarenheter antas vara grunden för deras

utsagor. Det lärarna berättar om, och därför minns, är att de inte hinner med trots att de gör massor med arbete, lärplattformsarbete, som alltså inte upplevs som minnesvärt.

Begreppet löfte är målande därför att det fångar både krav och lockelser, det vill säga om lärare lever upp till idealbilden så får de ett rikare arbete. Löften som inbegriper både krav och lockelser leder till en upplevelse av tvång – även om något sådant formellt inte finns – att ägna tid åt något som inte överensstämmer med ens övergripande ideal och önskningar. Hastighetsökningen och löftet utgör således krav och lockelser som är svåra att förverkliga. I stället genereras stress, upplevelser av tidsbrist och rädsla för att inte hinna med eller vara omodern (FOMO). Lärarna ägnar tid åt att administrera samtidigt som de säger att de hellre vill ägna tiden åt kärnuppdraget undervisning och elevkontakt. Administrativt arbete kräver inte lika omfattande förberedelser eller efterarbete som undervisning, innebär mindre psykisk och fysisk ansträngning samt leder till snabbare och säkrare belöning (man ser att något blir gjort – direkta konkreta resultat – och det är lättare att lyckas). På detta sätt tränger snabbare aktiviteter ut "kvalitets"-aktiviteter som lärarna säger att de vill ägna sig åt. Att ägna mycket arbetstid åt administrativt arbete ligger dock inte i linje med de övergripande idealen och målen för lärarna och denna diskrepans leder till missnöje och otillfredsställdhet – alienation till följd av tidsstrukturer. Detta motsvarar Rosas definition av alienation: upplevt tvång att ägna tid åt snabba aktiviteter fastän praktisk möjlighet finns att ägna tiden åt något mer "kvalificerat" eller "äkta". Denna upplevelse är en konsekvens av tidsstrukturerna.

En annan aspekt av alienation berör förtrogenhet med föremål. Lärare berättar om en mängd digitala hjälpmedel, föremål som datorer men också olika programvaror, och att de ofta byts ut. Med en sådan mängd föremål kan lärare knappast sörja för dem alla och får svårare att bli förtrogna med dem. Lärplattformar och teknisk utrustning byts också snabbt vilket minskar lärares förtrogenhet med sina arbetsredskap och tydliggör varför lärare kan uppleva sina kunskaper som utdaterade. Omsättningen genererar alienation.

Rimligen blir lärare mer alienerade till följd av ökad fjärr- och distansundervisning. Denna slutsats stöds genom tre aspekter av alienation som är tydliga konsekvenser av sådan undervisning: kontrollförlust, ökad känsla av meningslöshet och minskad förtrogenhet med arbetsverktygen. Men det finns också motargument. Eftersom förtrogenhet med ens rumsliga omgivning är viktig för att undvika alienation kan man hävda att lärare skulle bli mindre alienerade om de kunde arbeta hemifrån, den plats de sannolikt är mest förtrogna med. Tyvärr kan inte en sådan, mer optimistisk analys, väga

upp de uttryck för alienation som lärarna ger i sina utsagor. Olika rumsliga omgivningar har rimligen olika betydelser för den aktivitet lärarna ägnar sig åt. När syftet är att arbeta kanske de upplever mer förtrogenhet med arbetsplatsen som omgivning än hemmet.

Digitaliseringar medför nya tidsstrukturer som kan vara i konflikt med de tidigare, vilket innebär ytterligare styrning av lärares arbete. Rosa menar att teknisk acceleration genom digitaliseringar kan upplösa sekvensordningar, men den idén kan ifrågasättas utifrån den här avhandlingen: sekvensordningar upplöses inte utan i stället införs andra och fler parallella ordningar. De nya sekvensordningarna som kommer med digitaliseringar må vara snabbare och mer flexibla, men lärare har inte lika mycket kontroll över sekvensordningen i sitt arbete till exempel när det gäller lektioner. Problemet är inte att digitaliseringar avtemporaliserar eller avsekvensialiserar, utan att de etablerade tidsstrukturerna kompletteras med fler (eller ersätts av andra) tidsstrukturer, som lärarna upplever sig maktlösa inför.

En analys utifrån accelerationsperspektivet visar att en särskild sorts alienation, genom tidsstrukturer och mekanismer, är den viktigaste konsekvensen av digitaliseringar för lärares arbete. Minskad kontroll genom att ej råda över sin egen tid eller elevers tid, tillsammans med minskad förtrogenhet med föremål, hastighetsökningar i arbetet och ouppfyllda löften om "den gode digitaliserade läraren" är mekanismer som bidrar till ökad alienation för lärare. Genom att applicera Rosas idéer om alienation blir det tydligt att det inte är en essentiell drivkraft för undervisningen som lärare alieneras från utan de alieneras på ett mer detaljerat sätt i sitt arbete, genom att alieneras från olika komponenter av vad som gör deras arbete gott: arbetstiden, kollegorna, de egna handlingarna, rummet och föremålen.

Murphy och Skillen (2015:639) ser tid som en medierande mekanism mellan granskning och arbetsutövning för närbyråkrater, men jag menar att tid är viktigare än så. Tidsstrukturer utgör centrala förutsättningar i närbyråkraters arbete och digitaliseringar medför på subtila sätt ytterligare tidsstrukturer, där de flesta innebär färre möjligheter för lärare att bestämma över sin arbetstid. Jorna och Wagenaar (2007) menar att digitaliseringar inte kommer åt lärares informella arbete eftersom en stor del är relationellt arbete. Detta kan till viss del stämma, till exempel när lärare beskriver hur de parallell- och dubbeldokumenterar i lärplattformar. Men digitaliseringar som bestämmer tidsstrukturer reglerar därmed lärares tidsanvändning, och genom att reglera tiden kan digitaliseringar styra även informellt arbete.

Sammantaget är alienation, särskilt ur tidsperspektiv, en central aspekt av digitaliseringen av närbyråkraters arbete. Samtidigt har några processer som

kan motverka alienation också identifierats. Dessa passar bra att införliva inom begreppet coping.

## Copingmekanismer motverkar, men är också sammanflätade med, alienation

"Coping" är enligt Rosa sätt att "ladda om" eller "ta pauser" för att öka sin kreativitet och effektivitet samt orka med eller klara av hastigheten. Här spelar det utvidgade kollegiet en viktig roll. Att samtala med kollegor och förenas kring problem eller känslor genererar energi till att fortsätta orka med arbetet. Interaktionen med kollegor är en slags coping för lärare, alltså ett sätt att klara av sin arbetssituation trots kontrollförluster och acceleration. Användningen av sociala medier utgår från lärarnas eget upplevda behov mer än andra digitaliseringar, oavsett om behoven handlar om att få information, bearbeta känslor eller diskutera skolpolitik.

Rosa beskriver coping som tekniker för att klara av hastigheten i livstempot och att på individ- eller gruppnivå försöka hantera ett strukturellt tvång att öka hastigheten. Men coping kan också vara del av hastighetsökningar. Ett sådant exempel på coping är det utvidgade kollegiet eftersom lärare diskuterar problem och bearbetar känslor med andra lärare där. Det är den snabbare interaktionen med kollegor på sociala medier som gör att lärare kan "copa", medan det inte finns tid till samma interaktion med lokala kollegor. Samtidigt utgör utvidgade kollegier på sociala medier en slags långsamhetsoas i den övergripande hastighetsökningen när dessa kollegiala relationer är stabila över tid medan kollegorna på arbetsplatsen ofta byts ut. Parallellt med att kollegor alieneras från varandra på den lokala arbetsplatsen kommer kollegorna på sociala medier närmare varandra. Sociala medier kan således utgöra en realiserad teknisk effektivisering, då mer tid att interagera med kollegor blir till för lärarna genom att kommunikationen är asynkron och rumsoberoende, trots att de upplever tidsbrist och alienation från sina lokala kollegor. På det här sättet kan coping skära genom ett enkelt motsatsförhållande mellan snabbhet och långsamhet – i stället för en dikotomi verkar lärare existera innanför lager av långsamhets- och snabbhetsmekanismer. Just kollegiet som utlopp för coping är såvitt jag kan bedöma förbisett inom närbyråkratilitteraturen. Trots dess avgörande funktion nämner Lipsky väldigt kortfattat att kollegiet är viktigt, utan att utveckla påståendet vidare. Kollegiets funktion har inte heller plockats upp i någon betydande utsträckning av senare närbyråkratisk forskning.

I närbyråkratisk forskning förstås copingmekanismer som klientorienterade. Att förenkla och dela in klienter i enlighet med fördomar och så vidare för att underlätta arbetet är något som stått i fokus i en betydelsefull forskningsinriktning. Det har lett till en negativ syn på coping när närbyråkraters formande, kategoriserande och klassificerande av klienter har studerats. Klienter är dock inte huvudsakligen ett problem för närbyråkrater, vilket man kan tro utifrån denna tradition. Det är viktigt att poängtera att Lipsky såg coping som ett sätt för närbyråkrater att hantera en strukturellt svår arbetssituation, inte som en chans att utöva diskriminerande arbetssätt. Lipsky såg arbetets organisation och rutiner som källa till copingmekanismer (vilka förstås kan ha diskriminerande effekter).

När det gäller begreppet coping är det också på sin plats med ett förbehåll. Coping är ett reaktivt begrepp i den meningen att coping alltid är en reaktion på något försvårande. De processer jag beskriver som coping är inte nödvändigtvis reaktioner på digitaliseringar eller alienation. Begreppet coping återkommer i både Lipskys och Rosas arbeten och betecknar handlingar för att klara av strukturella problem som närbyråkraters arbetsbörda och acceleration. Coping svarar mot de processer jag identifierat som går mot dessa strukturella svårigheter, men jag väljer att inte kalla dem för hanteringsstrategier. Anledningen till det är att hanteringsstrategier implicerar en aktiv handling eller position för att stå emot något. Eftersom jag inte vill fastslå att de processer jag har identifierat grundas i en sådan reaktion, kallar jag hellre processerna för copingmekanismer.

De copingmekanismer som jag har identifierat i den här studien har jag delat upp i tre kategorier som presenteras nedan. Som sagt implicerar hanteringsstrategier ett aktivt handlande från närbyråkrater medan mekanismer som leder till coping kan vara oavsiktliga. Båda termerna kan vara adekvata för att beskriva hur coping fungerar.

## Terapeutisk, pragmatisk och politisk coping

För det första har jag identifierat, låt oss kalla det en *terapeutisk coping*. Denna typ av coping framträder tydligast i samband med de utvidgade kollegierna. I dessa forum kan lärare bearbeta känslor och upplevelser och skapa gemensam mening utifrån sitt arbete, men också stimuleras kognitivt genom kunskapande tillsammans med kollegor med liknande fokus och intressen. Lärplattformsarbete, som beskrivs som monotont och enkelt kan också vara en slags terapeutisk coping. I lärplattformsarbete kommer lärare in i de tidsmekanismer som plattformen erbjuder vilket kan vara en oas från andra tidsstrukturer – till exempel den i klassrummet. Om undervisningen är

väldigt snabb och krävande till följd av bland annat digitaliseringar, kan lärplattformsarbete bli en lugn coping där lärare kan klicka i en enahanda rytm. Samma förhållanden skulle lika gärna kunna beskrivas som alienation eftersom lärare i ett sådant fall ägnar sin tid åt annat än sina egentliga ambitioner. Här är gränsen mellan coping och alienation otydlig och det kan vara svårt att avgöra vad som är vad, vilket också ligger i Rosas definition av alienation: en upplevelse av tvång att ägna tid åt något man egentligen kanske inte vill. Avsikten med lärplattformsarbete är sannolikt inte att ”copa” så därför passar det bättre att beskriva det som en mekanism, medan den terapeutiska copingen på sociala medier är mer aktiv och därför kan ses som en strategi.

För det andra har jag identifierat strategier och mekanismer som jag kallar för *pragmatisk coping*. Den här typen av coping handlar om att lösa problem så smidigt som möjligt. Som exempel vill jag lyfta fram det passiva motstånd mot lärplattformsarbete jag beskrev i kapitel 6. För att tillgodose tidsstrukturer som olika yttre tidsregimer bestämmer och samtidigt dokumentera på ett relevant sätt i förhållande till sina mål med arbetet dubbelarbetar vissa lärare. Även denna typ av coping riskerar att bli alienerande eftersom den kräver att lärare ägnar arbetstid åt sitt dubbelarbete, i stället för åt det de ”egentligen vill”. Dessa lärares copingstrategi riskerar alltså att motverka sitt eget syfte. Ett annat exempel på pragmatisk coping är när lärare går in i olika roller för att få kontroll över elevernas tidsstrukturer. I undervisningen kan lärare växla mellan att vara kontrollerande (polisen), faciliterande (domaren), ytligt maskerad (skådespelare), projektledande (teknikern) eller publicerande (redaktören) för att hantera de tidsstrukturer som kan uppstå till följd av digitaliseringar. Att gå in i sådana roller kan samtidigt fungera alienerande eftersom lärare ägnar tid åt de uppgifter som följer med rollerna, något som åtminstone vissa lärare upplever står i motsats till att ägna tid åt sin kärnverksamhet.

För det tredje finns även en *politisk coping*. Medan de övriga två typerna av coping försöker att på olika sätt förhålla sig till de alienationsprocesser som följer av digitaliseringar handlar politisk coping om att ifrågasätta och gå i konflikt med villkoren. Ett exempel är det uppenbara att opinionsbilda och studiecirkla med kollegor på sociala medier. Tillsammans analyserar lärare och andra skolverksamma villkoren för lärares arbete och på olika sätt byggs motstånd och opinion mot dessa förhållanden. När lärarna som jag pratat med har kontakt med politiker motverkar detta politisk alienation, eftersom lärarna upplever att deras åsikter räknas. De upplever att de har inflytande över politiken (inflytande i stället för maktlöshet) och politiken framstår som

mer vettig när politiker förklarar och utvecklar sin ståndpunkt (meningsfull i stället för meningslös). Den här dimensionen av påverkan på alienationen (alltså kontakt med politiker) kompletterar de aspekter som Tummers med flera (2009) tar upp.

En annan politisk aktivitet är att förändra kulturella löften. Kulturella löften avser ideal som dikterar hur "man" ska vara för att vara lyckad och göra det mesta av sin situation. Politisk retorik och organisationsledning kommunicerar ett kulturellt löfte att lärare ska vara så digitaliserade som möjligt för att vara goda lärare. Här erbjuder utvidgade kollegier en plattform för alternativa kulturella löften som skapas av lärarna själva. Det finns utrymme för lärare att tillsammans forma beskrivningar av vad som utgör "den gode läraren". På det sättet kan utvidgade kollegier bli subkulturer där motberättelser med andra lärarideal bildas. Till skillnad från vad som kan åstadkommas genom terapeutisk coping kan sådana lärarideal genom sociala mediers opinionsbildande funktion möjliggöra aktiv handling för förändring på arbetsplatsen.

Ytterligare ett exempel är att utöva motstånd i arbetet genom långsamheter. Vissa lärare skapar långsamhetsoaser när de gör avsteg från en-till-en-system och säger till elever att inte ta med sina digitala enheter till undervisningen. Andra lärare tar i vissa situationer kontroll över arbetets tidsstrukturer genom att inte använda lärplattformar. Precis som Rosa skriver så kan dessa typer av motstånd vara kostsamma för individen eftersom de kan innebära att man får lägre lön och status än sina kollegor. Flera av de lärare som gör den här typen av motstånd använder dock andra metoder för att dels belönas i skolorganisationen, dels också legitimera motståndet. Här lyfter lärarna själva professionell utveckling genom kunskap som en nyckel. Denna typ av motstånd liknar "svejkism". Wastell med flera (2010) beskriver "svejkism" som att "workers become increasingly estranged from the goals of the organisation and professional task" (Wastell med flera, 2010:318). Med den definitionen fångar de förfrämligandet och därmed alienation. Soldaten Svejk var dock inte bara främmande, och därmed alienerad, från den österrikiska administrationen som fängslade honom, utan han visade även på administrationens inbyggda absurditeter och manövrerade systemet genom att vända det mot sig själv (Hašek, 1921). Sådant motstånd har jag också identifierat i den här studien. Låt mig påminna om läraren Roger som välmotiverat inte ville använda plattor i undervisningen. Han formulerade, tillsammans med sin rektor, detta som ett projekt om analog undervisning, alltså använde han organisationens egen fixering vid projekt för att nå sina ändamål – en sant svejkistisk strategi.

## Dissocierade närbyråkrater: en splittrad arbetssituation

Alienation och coping är analytiskt åtskilda men genom att studera konkreta situationer blir det uppenbart att gränsen mellan dessa företeelser ibland är otydlig. I stället leder olika tidsstrukturer som följer av digitaliseringar till samtidiga alienationsmekanismer och copingstrategier. Med stöd i den här avhandlingen hävdar jag att digitaliseringar på en uppsjö av sätt bidrar till alienationsprocesser för närbyråkrater, även om också copingmekanismer på vissa sätt kan stöttas. För att parafrasera Max Webers metafor har närbyråkrater i det digitaliserade arbetet fotboja i stället för byråkratins järnbur: det finns inte några rigida ramar, ”galler”, inom vilka närbyråkraten verkar. Bärare av fotboja upplever frihet jämfört med att sitta i fängelse eftersom de är ute i samhället och rör sig öppet bland andra. Fotbojan bär ett löfte om frihet. Samtidigt är tiderna för varje aktivitet hårt reglerade. I fotbojor finns ett tidsschema inprogrammerat, till exempel promenad klockan 16–17, och om bäraren bryter mot detta skickas en signal till övervakare som kontrollerar vad som hänt och initierar någon typ av åtgärd. På åtminstone två sätt är fotbojemetaforen användbar här. Dels speglar den svårigheterna för individer att befinna sig mittemellan ett löfte om frihet – en lockelse – och samtidigt ett starkt tvång, dels är tvånget osynligt och svårgreppbart. Närbyråkrater har inte bara motstridiga krav utan digitaliseringarnas sammanvävda tidsstrukturer medför också motstridiga förutsättningar. En viktig slutsats är att digitaliseringarna ger närbyråkrater en allt mer fragmenterad, splittrad och mångbottnad arbetssituation som de är satta att hantera individuellt, i kontrast till etablerade gemensamma tidsstrukturer – de blir *dissocierade*.

Att närbyråkraters situation dissocierar dem är inte bara ansträngande för dem själva utan innebär också att förutsättningarna för god offentlig service försämras. När digitaliseringar samtidigt beskrivs som att man sparar pengar i budgeten och att de leder till god kvalitet så växer glappet mellan löftet och närbyråkraters och medborgares upplevelser. Ett sådant glapp är en bördig grogrund för legitimt missnöje med den offentliga förvaltningen.

Avhandlingen har lämnat ett övergripande bidrag till närbyråkratiforskningen genom att visa hur tidsstrukturer är en strukturell dimension av lärares arbete, och att det är genom tidsstrukturerna som digitaliseringar i hög grad påverkar närbyråkraters arbetssituation. Resultatstyrningens, granskningens och dokumentationens formande av närbyråkraters handlingsutrymme (Brodkin, 2011) är känt, viktigt och synligt i denna studie. Men jag menar att ännu viktigare är hur digitalisering genom tidsstrukturer

kommer åt lärares informella handlingsutrymme (i motsats till den uppfattning som uttrycks av Jorna och Wagenaar, 2007). Digitaliseringar är tänkta att lösa tidsbrist men för närbyråkraterna leder i stället digitaliseringar till tidsbrist. Att digitaliseringar medför tidsstrukturer för närbyråkraters arbete och att tidsstrukturerna är de mest centrala villkoren för dem, är den här avhandlingens viktigaste bidrag. Bidraget vänder sig både till närbyråkratisk teori och till förvaltningsforskningen om digitalisering, som inte utrett vad digitalisering innebär eller hur den påverkar individer.

Ett bidrag som är inbyggt i avhandlingens upplägg är att den lyfter fram den mer relationsbaserade närbyråkraten i förhållande till ärendehandläggaren. Det krävs mer forskning på den relationsbaserade närbyråkraten för att uppnå en slags balans i forskningsfältet mellan olika typer av närbyråkrater och i relation till olika frågor. Den här avhandlingen är en vikt i den lättare vågskålen.

När det gäller handlingsutrymme har en viktig slutsats framkommit. När ökat handlingsutrymme blir ett löfte och en möjlighet för närbyråkrater, men det samtidigt saknas resurser att använda handlingsutrymmet, då är även detta ökade handlingsutrymme alienerande. Det är således inte bara minskat handlingsutrymme som leder till alienation. Att bli lovad ökade möjligheter men inte få förutsättningarna att realisera dessa är kanske mer alienerande än att begränsa handlingsutrymmet.

Även andra bidrag kan utläsas. Några implikationer för den närbyråkratiska traditionen handlar om kommunikation. För det första leder inte mer kommunikation alltid till att närbyråkraters expertroll trängs ut (se Durose, 2011 och Pors, 2015) – det beror på vilken typ av kommunikation det handlar om. Marknadskommunikation tränger ut expertrollen men kollegial kommunikation på sociala medier har potential att stärka närbyråkrater i deras expertroll. För det andra har inte tidigare forskning tagit hänsyn till närbyråkraters indirekta kommunikation på sociala medier. Det närbyråkraterna skriver kan läsas av elever och klienter, vilket gör att närbyråkraterna censurerar sig på sociala medier. För det tredje förändras kommunikationen med elever när närbyråkraternas roll förändras. När närbyråkraterna tvingas agera allt mer som poliser eller domare karaktäriseras relationen med elever mer av motsättningar. I stället för att vara och göra med varandra (se Bartels, 2013) så är och gör närbyråkrater och elever mot varandra. Slutligen är hela dynamiken med det utvidgade kollegiet och relationen till det lokala kollegiet ett empiriskt bidrag eftersom detta inte tidigare har undersökts särskilt mycket.

Standardisering är ett vanligt tema inom närbyråkratisk forskning och digitaliseringar som fjärrundervisning och lärplattformar standardiserar

lärares arbete. Fjärrundervisning likriktar formatet på lektioner och lärplattformar standardiserar genom mallar och språk, genom tidsmekanismer som förtätning, och genom tidsstrukturer som monoton rytm. Just det språkliga tas inte upp i tidigare närbyråkratisk forskning. Att digitaliseringar medför diskurser där man pratar om sin verksamhet är en central påverkan med oklara implikationer.

När det gäller alienation har inte organisatorisk alienation behandlats särskilt mycket i tidigare forskning. Kanske är det så för att närbyråkrater inte är tänkta att höra ihop med sin organisation över huvud taget utan fokus ligger på konflikt mellan närbyråkrater och ledning. Samtidigt är närbyråkrater och organisationer ömsesidigt beroende och många närbyråkrater har goda relationer med ledningen och därför kan de förväntas höra ihop i viss mån. Genom tystnadsmekanismen, både att tysta närbyråkrater som ställer frågor om organisatoriska processer och att tystna när närbyråkrater frågar, alieneras dock närbyråkraterna från sin organisation.

När det gäller frågan om huruvida digitalisering innebär radikal förändring eller bevarande av status quo (Meijer och Bekkers, 2015) lutar jag mer åt det senare. Digitaliseringar tycks förstärka de hierarkiska förhållanden som finns inom den offentliga förvaltningen snarare än att förändra dem. De tekniker som används, framför allt att etablera tidsstrukturer, är implicita och mycket kraftfulla. Detta innebär inte att digitalisering är opolitisk – snarare tvärtom.

# Summary

This dissertation analyses what digitalisation(s) means, and what consequences it has in public sector street-level work. 'Digitalisation' is seen as a solution that aims to resolve various problems in the Swedish public administration but it is at the same time unclear what it entails. Schools are particularly targeted with this 'solution', which is why teachers' work is a relevant case for analysis. Financial pressure, doubts over service quality, high levels of stress and staff turnover, increased work duties that are linked to external communication (such as marketing and communication with parents) and a heavy administrative workload are the main problems that share a common denominator: lack of time. These problems have been addressed through many (and some quite far-reaching) reforms in school policy over the years, but the problems remain and have in some cases escalated. The expectation that digitalisation will resolve these issues is spread vertically through all levels of the Swedish school system, from the local school to national government level, as well as horizontally among organisations at each level.

Digitalisation carries many meanings both in general public policy and in a school context. This uncertainty is also mirrored in public administration research where the concept of digitalisation seems overdetermined, or at least conflated with other concepts such as "big data", "e-government" and several others (Yildiz, 2007; Pollitt, 2011). In addition, there is a lack of interpretative research aimed at understanding what digitalisation means, especially on the individual level (Meijer and Bekkers, 2015; Löfgren, 2020; Heeks and Bailur, 2006). To address this, this study focuses on street-level work and lets teachers define what digitalisation means. This approach shows that one shouldn't speak of a single digitalisation, but that there are several digitalisations 'going on' in teachers' work, sometimes overlapping and sometimes not.

## Street-level bureaucracy and time

The main theoretical framework used in this study is street-level bureaucracy (Lipsky, 1969, 2010). This theory puts those who meet the citizens at the heart of the analysis, in this case the teachers who meet pupils, students and parents. Policy is viewed as constructed in these meetings, representing a "bottom-up"-perspective in contrast to "top-down" ideas where the formal side of policy, decided by top-level politicians, is focused.

Street-level bureaucrats deal with humans (often non-voluntary clients), their resources are often scarce, job goals are conflicting and the measuring of outcomes is problematic. In this setting, Lipsky (2010) identified some key concepts that are central to a street-level analysis: discretion, alienation and coping. An important notion is the informal discretion of street-level bureaucrats, not the designed formal discretion in regulation and work organisation, but rather what street-level bureaucrats can do in practice. There is a gap between the formal and informal discretion, not least because street-level work often occurs in isolation from oversight.

Lipsky also highlights that street-level bureaucrats are especially committed to their job, which often requires special training and is permeated by professional ethics. At the same time, there are mechanisms of alienation, for example uncertainty regarding outcomes and lack of control over their workload, that are integral to their jobs. To deal with the pressure, street-level bureaucrats develop coping mechanisms. One example is to develop patterns of practice to limit demands on time and resources.

There is a predominance in the research on digitalisation of public servants where case work and case processing organisations are over-represented. The same applies to the more specific genre of digitalisation research within the street-level bureaucracy paradigm (Busch and Henriksen, 2018). Research on digitalisation of case work focuses on decision-making processes or case management, but relational street-level work is of a different nature. There is a lack of knowledge about how digitalisations affect the work of street-level bureaucrats in more relational public services, such as caring services and education. This dissertation aims to generate such knowledge by studying digitalisations in the work of teachers.

In addition to the previously mentioned conceptual confusion and the scarcity of studies on relational street-level work, there is another problem regarding what we know about the digitalisation of public administration: it is surprising how little attention temporal aspects have received despite explicit links to digitalisation (Pollitt, 2009, 2011). And as previously mentioned, lack of time is central to the real-world problems of schools and teachers' work. When time is considered in in street-level and public administration research, it is often viewed as a fixed and objective concept (see Murphy and Skillen, 2015; Harvey et al, 2018), despite that time also carries important subjective dimensions. The overall purpose of this dissertation is therefore to contribute primarily to street-level bureaucracy research by generating a deeper understanding of the digitalisation of street-level work, with special regard to temporal dimensions.

To address temporal aspects, I complement the street-level bureaucracy theory with the sociologist Hartmut Rosa´s theory of social acceleration (Rosa, 2013). A central benefit emanating from his take is that time is not only seen as an objective phenomenon, but is also, and mainly, regarded as a subjective experience. In this dissertation, I use various conceptions of acceleration and inertia emanating from this theory, to show how digitalisations bring temporal structures with them. As shown in the analysis, such temporal structures impact street-level work in various ways. By drawing on these theories, in combination with the analysis of empirical material from the school sector, this dissertation will deepen the understanding of how digitalisation affects street-level work.

## A hermeneutical research process for rich narratives

The purpose of this dissertation is to develop an *understanding* of digitalisation, i.e., what digitalisation *means* for teachers and *how* it affects them. That is also the rationale for doing a qualitative empirical study.

To further pursue this aim, I chose a hermeneutical approach which emphasizes that interpretation is the only way to understand a text. I have interviewed teachers from different schools in different parts of Sweden, to acquire as rich a material as possible. The process of interpretation starts with the interviews as the interviewer chooses what to ask about and what to follow up and emphasize. Digitalisation was used as a "sensitizing concept", vague enough to be open for the respondents to fill with meaning and reflection, while still specific enough to provide a hint of what I wanted to know more about (Blumer, 1954; Charmaz, 2003; Bowen, 2006). The teachers had quite different views on what digitalisation means in relation to their job. Some spoke only about classroom aspects while others concentrated on the politics and management of digitalisation. The interviews were transcribed and analysed as text, following the hermeneutical approach. The main material used is the interview transcriptions, but they are complemented by documents, articles in the media, online sources and a few observations at exhibitions and public seminars about school digitalisation.

The hermeneutical process requires several rounds of interpretation and analysis of material, starting with a straightforward reading, moving on to structural and thematic analyses, to acquire a deeper understanding (Ricoeur, 1981; Farooq, 2018). Throughout this process I used some analytical moves, for example merging themes that together reflect a more abstract category, splitting rough categories to achieve new more nuanced themes, and adding

or contrasting themes to each other to identify connections between them (Grodal et al, 2020; Hallin, 2020; Ryan and Bernard, 2003). Writing up the thematic narratives that resulted in four empirical chapters, was also part of the hermeneutical process, for example when selecting what quotes to use, and organising the text.

## Four digitalisations

Based on interviews with teachers, this dissertation identifies and analyses four main types of digitalisation:

- social media use
- Learning Management Systems (LMS, tools for administration, documentation and communication)
- digitalisation of teaching (one-on-one, learning programs, remote teaching and digital teaching materials)
- digitalisation as management tools at organisational and political level

The four stories about these types of digitalisation are kept clean from reference to theory and previous research, to form thematic descriptions with independent analyses drawn from the material itself.

### Teachers' use of social media: the extended staffroom

The interview material shows that teachers' use of social media should be regarded as a part of school digitalisation since they use Twitter, Facebook and other platforms to communicate in their professional role. In some municipalities and with some employers, teachers explain that they are explicitly encouraged to use social media, not least to advertise the municipality or the school. Other teachers experience an implicit pressure, even a requirement, to use social media, while a third category of teachers say that they do not experience any pressure from the employer but uses social media in their professional role on their own initiative. Teachers use social media to communicate with students, parents and guardians, school politicians and officials, principals and others who work in the school, not least other teachers. This dissertation primarily refers to the interaction between teachers on Twitter, but other social media are also referenced.

Professional contacts on social media were in the interviews referred to as the "extended staffroom", which is more accessible than the local equivalent since the extended staffroom is always present on one's phone or laptop. The teachers choose the members themselves as well as the size of their extended staffroom, so it is constantly in flux. Social media enable communication at a high pace, but the interaction's velocity is indeed determined by the teachers when they communicate, as they choose how fast to respond and when to write messages. Some teachers have as many as 4000 participants in their extended staffroom and there is always someone who is willing to respond, which also increases the speed of interaction.

Although extended staffrooms are self-selected, constantly changing, and possible for the teachers to configure, there are some defining dimensions. There are several reasons why extended staffrooms are important for teachers: materials and problem solving can be easily shared, they are knowledge-intensive and knowledge-generating, and they can fill emotional and social needs like well-functioning relations with local colleagues. In addition, such collegial relationships can be more long-lasting than relationships with local colleagues because the relationship is not broken when colleagues change workplaces. As some teachers choose the extended staffroom before interactions with their local colleagues, there is an increaseing gap between colleagues in schools. The users of the extended staffroom describe that they receive something on social media that they can't get from their local colleagues. But there are also examples of teachers that are active both in the same extended staffroom and share the same local colleagues. These teachers can connect recent debates on social media to their daily work context, which they find highly rewarding. Instead of becoming desynchronised, as with the previously described gap, these colleagues become hyper-synchronized.

The presence on social media also includes a lot of other communication that does not belong to the teacher's professional role but is aimed at other groups or has other purposes. Firstly, social media enables political communication, both in the sense of contact with those in power and in the sense of building solidarity within the professional group. At the same time, there is a risk of being co-opted by politicians or other influential people and that these use the contact with teachers on social media for their own purposes. Secondly, market communication is when teachers are required to share content with the purpose of making the school visible to acquire attention and attract potential "customers" (pupils). Marketing your own school or school municipality on social media and having students read what is written carries the risk that teachers may convey an excessively positive image of their

lives, and such representations of ideal teachers can be stressful for their colleagues. In addition, such tasks can displace tasks that teachers think should be more central in teaching.

## Norms and resistance with regards to Learning Management Systems (LMS)

Digitalisation of administration is a central part of school digitalisation which mainly occurs within Learning Management Systems (LMS). LMSs are computer programs that teachers use as the main tool for administration (documentation) and communication. To give an idea of the prevalence of LMS, the Swedish Teachers' Association reports that according to a survey they conducted, 86% of teachers use learning platforms and are required to do so (Lärarförbundet, 2019).

My interviews show that LMSs are clearly shaping teachers' work. Contiguous blocks of working time are divided into shorter events and teachers need to adapt their time rhythm not only to others, for example when having meetings, but also to the LMS. Breaks and gaps in the working day are removed by the fact that LMS-work is expected to be carried out. The actual work in LMS also follows rhythms when teachers perform a large number of similar monotonous tasks. LMS also control the order in which tasks are to be performed and the scope they are to have, in that the writing fields for different tasks are different in size, everything from ticking a box to larger spaces for longer texts.

An idea of accessibility for students functions as a rationale for the teachers' increased information duties towards their students. It means that teachers lose control over the conditions for communication with guardians and students. Loss of control also occurs when teachers are obliged to communicate prefabricated phrases from LMS, which they then need to clarify in further communication. Teachers followingly need to devote more time to communication and describe consequences such as stress, experiences of outdated competence, and loss of control over the work situation. Despite each individual action in communication and administrative work going faster, the teachers experience an increased lack of time because they lack control over the actions' temporal dimensions.

LMSs contain standard templates, even though the teachers' contextual conditions may vary greatly, and school activities can be quite diverse. There is little room for adaptation based on the teachers' own preferences, the school, or the subject the teacher teaches. Several teachers question this lack of context. The templates contribute to shaping the teacher's professional

practice and risk hampering the teacher when opportunities for creative teaching arrangements are counteracted. Some LMSs provide a specific terminology, which means that they can define how teachers talk about planning, teaching and assessment. Knowledge requirements are "cut apart" in a way that can be questioned pedagogically, but appear neutral and objective when they are provided by the LMS.

A norm for using the LMS is admittedly found on a political and societal level, but the local norms in one's own school or municipality seem to be more decisive. Management and software are perceived as a governing alliance for the work. The strong standardization of LMS seems to trigger resistance, even though in some cases it is entirely up to the teachers themselves to choose whether they want to use the learning platform or not. To justify the open refusal to use learning platforms, teachers use professional ethics and/or professional experience, regulative documents or personal traits as their arguments.

## The digitalisation of teaching and classrooms

The digitalisation of teaching covers four different phenomena that emerged from the interview material: One-to-one systems which means that each student has their own device (tablet or computer), remote and distance learning, digital teaching materials, and different types of learning applications. These digitalisations can affect teachers in at least five ways.

Firstly, the role of the teacher changes. There is an assumption that students are ‘digital natives’ and therefore experts on anything digital. If students are the natives, it leads to teachers being the aliens. Reduced control over teaching and associated attempts to regain control lead teachers into a policing role when disciplining students, a technicians role when controlling the students' practical access to digital units, an editorial role when compiling their own teaching materials, the role of a judge when including more games in teaching, or an actors role when they speak in front of an audience of name signs on a screen. These roles risk displacing, or at least shift, the balance in the teacher’s pedagogical expert role. This leads to less job satisfaction, as the teacher’s work is increasingly filled with other than their core duties, teaching and learning.

Secondly, the teachers’ relationships with students are negatively affected when contact is digital. It becomes more difficult for teachers to get in touch with students with increased distance and remote teaching. Reduced contact and changed relationships lead to less job satisfaction for the teachers. Teachers also have to deal with students who do not always have the self-

discipline, independence and motivation to plan and carry out their studies in a way that is required for distance learning to work. Under such conditions, remote teaching works worse because the personal contact, the relationship, with students is lacking.

Thirdly, digitalisations entail that additional flexibility is required of teachers since individualisation and putting together teaching materials is demanding opportunities for them. Since it also is very time and energy consuming to implement these opportunities, teachers need to be supported by the organisation and additional working hours. Flexibility reappears as a requirement in several types of the digitalisation of teaching due to the increased individualisation that one-to-one, remote teaching, digital teaching materials and apps brings to teaching. Students are not only at different cognitive levels or work in different places with analogue teaching materials: with the digitalisation of teaching, individual adaptation increases, and each student can work with different programs or with different teaching materials, in different digital units. As a result, teachers need not only jump between student situations but also between completely different teaching situations. Just as students multitask between different programs on their devices, teachers also multitask between the students' different situations.

Fourthly, pedagogic considerations are shifted away from the teachers' mandate when digitalisations are decided at other levels in the school system. The teachers' control is for example hampered when one-on-one is introduced at school level, as the structural conditions for relationships with students are determined hierarchically above the teachers.

Finally, digitalisations require that teachers commit working hours to digitalise and thereby displace other activities. Apps and other digital tools for learning lead to opportunities for increased automation of teaching, which can make both teaching and learning more efficient, but there are stronger arguments for the opposite to occur. Teachers' descriptions indicate that their work, but only in certain subjects and with especially motivated students, can be made more efficient in the sense of saving time through automation. The general conclusion is however that that the use of digital tools rarely requires less work than disconnected teaching - in general, more time is required to be able to use digital tools.

## Digitalisation as a tool for management and political governance

While the previously presented digitalisations have only superficially touched upon managerial, organisational and political governance aspects, this fourth and final empirical category focuses on these aspects. According

to the teachers, digitalisation is a concept that is used for governance by various governing actors, such as the government, independent agencies, SKR[61], individual municipalities and principals of school units.

There are reasons to believe that principals often have an optimistic approach to digitalisation. Firstly, interviewees say exactly that. Secondly, it is only when principals don't perceive themselves as powerless in relation to digitalisation, and doesn't view digitalisation as the only way forward, that they can act in other ways than accepting and implementing digitalisations.

When schools are digitalised, salary (both as a financial and symbolic incentive) and norm-setting are used. Norm-setting occurs through promotion of good examples, in-service training and courses. In salary setting, digitalisation can be rewarded on fairly simple grounds: the main thing is that "you do something on the computer". Teachers do not feel that it really matters if you do something that is good or bad, but what's important is that it is visible that you are doing something digital. Good examples are highlighted by principals and school leaders in a way that teachers experience as divisive and unfair. Teachers who adopt digitalisation receive status-marking benefits. This practice is also used at the local government level. In some municipalities, school officials can appoint digital 'implementers' at schools, whose mandate bypasses the principal.

Digitalisation policy at the national level is rather non-specific in its content, which may be required to unite many actors at the national political level around digitalisation. This gathering of actors seems successful in the sense that gathering has been achieved, but for the teachers I interviewed, the gathering of actors breeds mistrust. The teachers express how they experience a discourse where they are to be excluded from the discussions about the complexity and contextual variation regarding digitalisation. They say that they are not seen as thinking beings and are considered as completely disconnected from society's general digitalisation, even though they work and exist in the same society as everyone else. The political unity does not become credible for them because substance to the overarching concept of 'digitalisation' is missing in their view. Teachers know that the 'digitalisation' referred to covers very different practices. The national policy, SKR, corporations, unions and local government administrations are largely united in that the solution to school problems lies in increased digitalisation, a view that teachers perceive as dogmatic. These actors are all committed to pushing the digitalisation regime forward and principals often become representatives of

[61] The Swedish Association of Local Authorities and Regions.

this line at the forefront. Digitalisation appears to be a solution that all these actors can accept, even if it is non-specific, or perhaps precisely because it is non-specific.

While digitalisation is a horizontal unification at the national level, a vertical analysis makes the ambiguities of digitalisation obvious. At the national level, digitalisation is thus a political concept, at the municipal level a budget concept, at the school principal level a managerial tool, and at the teacher level a practical concept in many respects. The concept of digitalisation also works in different ways for different actors. In politics, it is used to gather actors and form opinion. For authorities, it becomes a concept for quality and review. For unions, it is about salary and professionalisation. For corporations, it is an opportunity to reach a market and make money. At the municipal level, digitalisation is often a pretext for cuts. Due to the different meanings of the digitalisation concept in a vertical perspective and different modes of functioning for different actors, it seems more reasonable to talk about layers of digitalisations in the public administrative system rather than a cohesive digitalisation. The very concept of "digitalisation of the school" gives the impression that there is a single coherent digitalisation that the school must adopt.

Common to the digitalisations, however, is that they carry promises of a slightly better future state. Teachers often deem this promise unrealistic when they compare it with their everyday experiences. This means that teachers are not only separated from each other but also from politics and from their own school organisation - from the entire public administration system.

## General changes in street-level work due to digitalisation

As noted in this dissertation and previous research, communication increases with digitalisation. It is the nature and purpose of the communication that is decisive for whether it is perceived as relevant by teachers. In extended staffrooms, teachers cultivate their expertise when interacting with other teachers. In addition, the extended staffroom fills functions that may have traditionally been filled by local colleagues. The descriptions of the extended staffroom are in themselves a contribution to street-level bureaucracy research as collegial aspects have not been touched on to any great extent in the research tradition.

Teachers' discretion is affected in different ways by digitalisations. By displacing the tasks that teachers perceive as most important, marketing communication and administrative work reduces discretion. Management for

increased digitalisation means that more and more of the discretion is documented and made visible in the LMS, but at the same time some discretion will always be informal and impossible to grasp by an LMS. In addition, it is uncertain how well the information generated by the LMS corresponds to actual conditions. The digitalisation of teaching carries promises of increased pedagogical discretion for teachers, which, however, are difficult to realize due to a lack of resources, the nature of teacher work and unrealistic expectations of student groups.

The expert role of street-level bureaucrats, in this case teachers, is affected by digitalisations. Some digitalisations encourage the development of expertise, even if it does not always succeed, while most instead compete with the expert role. Teacher roles that are encouraged as a result of digitalisations are 'the marketer', 'the administrator', 'the police' (or technician), 'the actor', 'the editor', 'the judge' and 'the incentive-driven employee'. Several of these roles are legitimate parts of the teaching profession, but they risk increasing in scope and displacing the expert role due to digitalisations.

## Digitalisations' temporal structures alienate and enable coping

Different time regimes (the actors that decide on temporal structures) can be identified for different digitalisations. Explicit time structures such as schedules are of course determined by managerial levels. Digitalisations, however, entail implicit temporal structures and it is therefore not clear that there is a certain time regime behind them. The teachers have control over certain temporal structures (for example the interaction on social media) and in such cases, they themselves, individually or together, constitute the time regime. Often, however, the time regime consists of others. Decisions about digitalisations are found at managerial or administrative level, or even at the national level, not least regarding the rhetoric about digitalisation, which communicates an urgency to digitalise.

Digitalisations also has their own temporal consequences. Through various mechanisms, digitalisations entail both accelerating temporal structures and inertia. Acceleration occurs through densification, multitasking, contraction of the present, rhythms, sequencing and length. Contraction of the present refers to when the surrounding conditions for an activity become less stable and manageable - the present shrinks. For example, LMS entails a 'present' with its own conditions for the teachers' work. That LMSs are

replaced entails contraction of the present because the conditions change in the work teachers do.

The inertia identified in this dissertation is an extension of the present, dysfunctional side effects of acceleration, desynchronization and slowness oases. As an example, teachers' extended staffrooms on social media can be an extension of the present. Thanks to the contacts on social media, teachers can maintain their relationships and communication with each other even if they change schools. They can continue their collegial relationships regardless of employer, so they extend their collegial present. Social media is seemingly increasing the speed because the interaction is quick, but through the temporal perspective, the opportunities for stability that follow are also made visible.

All in all, street-level bureaucrats work in an intertwined network of different temporal structures. Digitalisations generate accelerating and decelerating temporal structures with various consequences for the street-level bureaucrats. The temporal structures have arisen partly through intentions to streamline and partly under the radar as unintentional or hidden. Regardless of which, they are basic conditions for work.

Several mechanisms of alienation identified in previous street-level research are confirmed in this study. The meaning of work and teachers' commitment is eroded, and the teachers are left with less and less holistic grasp of the students' learning through one-on-one and remote teaching. Teachers are also alienated from school policy, the principals and their own school organisation when they experience hypocrisy and lack of influence in connection with digitalisations. Less control over work and reduced opportunities for creativity and human interaction, are consequences of digitalisations. To these classic categories of alienation, temporal alienation is added, as a result of temporal structures for work. This type of alienation consists of both perceived coercion and free action. Teachers feel a pressure to work digitally, but that doesn't meet their long-term goals, and is therefore alienating. Cultural promises linked to digitalisation capture how the pressure to digitalise consists of both demands and temptations at the same time. The result is perceived as stress and a lack of time. The analysis based on the acceleration perspective shows that a special kind of alienation, through time mechanisms and time structures, is the most important consequence of digitalisations for the teachers' work. Reduced control by not having control over one's own time or the students' time, together with reduced familiarity with objects, speed increases at work and unfulfilled promises of the "good digitised teacher", are mechanisms that contribute to increased alienation for teachers. By applying Rosa's ideas about alienation, it becomes clear that it is not an inner driving force for teaching that

the teachers are alienated from, but they are alienated in a more detailed way in their work, by being alienated from various components that make their work good: working time, colleagues, their own documents, space and objects.

Digitalisation also entails processes that counteract alienation, which fall within the concept of coping. The interaction and the collegial relationships on social media are the clearest examples of coping. Extended staffrooms constitute an oasis of slowness when collegial relationships are stable over time. Social media can thus constitute a realized technical efficiency, as more time to interact with colleagues is created for the teachers because the communication is asynchronous and space-independent, despite the fact that they experience a lack of time and alienation from their local colleagues. In this way, coping can cut through a simple oppositional relationship between acceleration and inertia. Instead of a dichotomy, teachers seem to exist within layers of inertia and accelerating mechanisms.

Coping and alienation are followingly not completely distinguishable. Therapeutic coping in the form of managing emotions and stress by doing administrative work on learning platforms can just as easily be seen as alienating. Pragmatic coping when teachers solve problems by going into different roles, can just as easily be seen as a process of alienation. All in all, digitalisations entail a very fragmented work situation for street-level bureaucrats. Parallel alienation and coping processes arise or are amplified by digitalisations through temporal structures. An important conclusion is that digitalisations give street-level bureaucrats an increasingly fragmented and multifaceted work situation that they are left to handle individually - they become dissociated.

## Contribution

Murphy and Skillen (2015: 639) view time as a mediating mechanism between the audit and the exercise of work for street-level bureaucrats, but this study shows that time is more important than that. Temporal structures are central prerequisites in the work of street-level bureaucrats, and digitalisations subtly entail such additional structures, most of which mean fewer opportunities for teachers to control their working time.

Digitalisations are intended to solve a lack of time, but this study shows that for street-level bureaucrats, digitalisations contribute in several ways to the lack of time. The most important contribution of this dissertation is to show that digitalisations entail temporal structures for the work of street-level bureaucrats, that these temporal structures are central for them, and

have specific consequences for how they are able to carry out their work. The contribution is aimed at both street-level bureaucracy research and the broader field of public administration research on digitalisation, as the latter has not investigated in detail what digitalisation means or how it affects the individual's work.

# Sammanfattning av avhandlingen

Digitalisering är en vanlig lösning på problem både inom staten och kommunsektorn. Digitalisering ska spara pengar, öka kvaliteten i offentliga tjänster samt förbättra arbetsmiljön. Inom skolområdet är trycket särskilt påtagligt. Det centrala problemet på området är lärares tidsbrist, vilket kan kopplas till ökat administrativt arbete, krav på kommunikation med externa parter, press på att undervisa fler timmar samt olika typer av stress. Problemen ska lösas genom digitalisering trots att det sällan specificeras vad detta innebär för lärarna. I denna avhandling har jag identifierat fyra typer av digitaliseringar, vilka härletts ur lärares utsagor. Det handlar således inte om en enda typ av digitalisering utan flera slags digitaliseringar:

- användning av sociala medier i samband med yrket;
- användning av lärplattformar för administration, dokumentation och kommunikation;
- digitala praktiker inom undervisning såsom en-till-en (att eleverna har varsin digital enhet), fjärrundervisning, digitala läromedel och lärprogram;
- digitalisering som medel för att styra lärares arbete och skolor.

I avhandlingen beskriver jag hur dessa digitaliseringar påverkar lärares arbete, särskilt utifrån ett tidsperspektiv, eftersom tidigare förvaltningsforskning inte undersökt tidsdimensionen av digitaliseringar i tillräcklig utsträckning (Pollitt, 2011). Den teoretiska utgångspunkten är närbyråkrati (Lipsky, 1969, 2010), vilket medför att närbyråkraternas (de som arbetar närmast medborgarna), i detta fall lärarnas, arbete är centralt för att analysera den offentliga förvaltningens digitalisering. För att fokusera på tidsdimensioner har jag kompletterat den närbyråkratiska teoretiska inramningen med en tidssociologisk teori om social acceleration (Rosa, 2013). Den senare ger ett språk och en begreppsram för att kunna diskutera olika tidsstrukturer och de konsekvenser dessa medför på individnivå. Teoribildningarna integreras genom hela avhandlingen, och mynnar ut i en sammanhållen diskussion om alienation och ”coping”, två centrala begrepp inom båda perspektiven.

Avhandlingens primära material består av intervjuer med lärare i olika ämnen på grundskolans övre årskurser och på gymnasiet. Dokument, tidningsartiklar och observationer har utgjort kompletterande material. Tillvägagångssättet är hermeneutiskt så intervjumaterialet har bearbetats genom stegvis fördjupande tolkningar. De första ytliga läsningarna har följts av identifikation av teman, sammanfogande av berättelser, urval av särskilt illustrerande citat samt skrivande av analyser inom respektive kapitel.

## Empiriska berättelser

På sociala medier interagerar lärare inom så kallade utvidgade kollegier. De utvidgade kollegierna består av ett antal interaktionspartner som läraren väljer själv på sociala medier; i den här avhandlingen avses främst Twitter. Interaktionen går snabbt till följd av antalet deltagare i utvidgade kollegier (vissa beskriver så många som 4 000) som garanterar nästintill ständig aktivitet och eftersom läraren alltid har detta kollegium nära i telefonen i fickan. Lärares utvidgade kollegier är självvalda och ständigt föränderliga, men har trots detta några karaktäriserande drag och funktioner. Tre sådana är kunskapsbyggande, praktisk problemlösning samt såväl hantering som triggande av känslor. Samtidigt som de utvidgade kollegierna är givande för läraren så finns en spänning gentemot kollegorna på den egna skolan. Interaktionen lokalt minskar och lärarna segregeras, de båda kollegierna blir alltmer asynkrona. Dock har vissa lärare kollegiala samtal både på sociala medier och lokalt på arbetsplatsen. Dessa kollegor blir hyper-synkroniserade vilket de upplever som väldigt givande för sin professionella och kollegiala utveckling. Beskrivningarna av det utvidgade kollegiet är i sig ett bidrag till närbyråkratisk forskning eftersom kollegiala aspekter inte berörts i särskilt stor utsträckning inom forskningstraditionen.

Förutom de utvidgade kollegierna kommunicerar lärare politiskt, i marknadssyfte och oavsiktligt med elever och vårdnadshavare som läser deras inlägg. Sociala medier möjliggör politisk kommunikation, både i meningen kontakt med makthavare och i meningen att bygga solidaritet inom yrkesgruppen. Samtidigt finns risk att koopteras av politiker eller andra inflytelserika personer och att dessa använder kontakten med lärare på sociala medier i eget syfte. Lärares politiska aktivitet på sociala medier kan således leda såväl till kooptering som till motstånd och politisk förändring. Marknadsföring av lärarens egen skola eller skolkommun på sociala medier – och det faktum att elever läser det som skrivs – innebär att lärare riskerar att förmedla en överdrivet positiv bild av sin tillvaro vilket tenderar att stressa andra lärare.

Dessutom kan aktivitet på sociala medier tränga undan sådana uppgifter som lärarna ser som viktigare i lärararbetet.

Lärplattformar är datorprogram som lärare använder som huvudverktyg för administration (dokumentation) och kommunikation. Enligt en undersökning av Lärarförbundet (2019) använder 86% av lärarna lärplattformar, och är tvingade att göra det. Lärplattformar formar lärarnas arbete genom att understödja normer om hur lärare ska arbeta, både till formen och gällande tidsdimensionen. De innehåller starkt styrande standardiserade mallar, trots att lärarnas kontextuella förhållanden varierar mycket och skolaktiviteter kan vara ganska olika. Mallarna bidrar till att forma lärares yrkesutövning och riskerar att forma lärares pedagogik. Vissa lärplattformar tillhandahåller ett eget språk, vilket innebär att de kan definiera hur lärare förstår planering, undervisning och bedömning. Kunskapskrav "klipps sönder" på ett sätt som kan ifrågasättas på pedagogisk grund, men som framstår som neutralt när det tillhandahålls i lärplattformar. Mallbedömningar och -planeringar kommuniceras också till vårdnadshavare och elever eftersom skolor och rektorer vill undvika kritik, även om värdet av denna kommunikation är tveksamt och ibland även skapar svårigheter. En identifierad föreställning om vikten av ständig tillgänglighet för elever, att de behöver "allt hela tiden", innebär att lärare tappar kontrollen över kommunikationen med vårdnadshavare och elever. Förlust av kontroll uppstår också när lärare är skyldiga att kommunicera svårförståelig information som de sedan behöver förtydliga i ytterligare kommunikation med vårdnadshavare och elever. Det gör dels att lärare måste ägna mer tid åt kommunikation, dels att de har allt mindre kontroll över när de ska kommunicera.

Hastigheten i lärares arbete ökar genom att pauser tas bort när det alltid finns lärplattformsarbete att utföra. Själva arbetet i lärplattformarna följer *rytmer* när lärare utför ett stort antal liknande monotona uppgifter. Lärplattformar styr också ordningen i vilken uppgifter ska utföras och omfattningen de ska ha. Detta leder till stress, upplevelser av föråldrad kompetens och minskad kontroll över arbetssituationen. Trots att varje enskild åtgärd inom kommunikation och administrativt arbete går snabbare upplever lärare en ökad tidsbrist.

En norm att använda lärplattformar finns på en övergripande nivå, men de lokala normerna i den egna skolan eller kommunen verkar vara mer avgörande för om lärare använder lärplattformar eller inte. Den starka standardiseringen till följd av lärplattformar utlöser ibland motstånd hos lärare. För att motivera den öppna vägran att använda lärplattformar åberopar lärarna yrkesetik och/eller yrkeserfarenhet, styrande dokument

eller personliga egenskaper när kraven är svaga, medan de behöver kombinera dessa dimensioner när kraven är starkt tvingande. När lärare gör passivt motstånd kan det ske genom dubbel eller parallell administration. I praktiken är dessa två kategorier ofta sammanflätade, men analytiskt kan de separeras. En distinktion är att dubbel administration betyder att samma information dokumenteras flera gånger i olika system, medan parallell administration i stället innebär att olika typer av information dokumenteras i olika system.

Undervisningens digitaliseringar presenteras i avhandlingen i fyra kategorier: en-till-en-system (att varje elev har sin egen enhet), fjärr- och distansundervisning, digitala läromedel samt inlärningsprogram. Dessa digitaliseringar förskjuter på olika sätt lärare från den pedagogiska expertrollen mot andra roller. I en-till-en-system får lärare arbeta likt *poliser* med att hålla ordning och kontrollera undervisningssituationen eftersom den blir mer splittrad när varje elev kan göra vad den vill på sin egen enhet utan att läraren ser något. Om lärarna vill ha mer kontroll över eleverna genom att själva välja när de ska ha tillgång till digitala enheter eller inte, blir rollen mer likt en *teknikers*, eftersom lärarna får mer administrativt-praktiskt arbete med att tillhandahålla enheter och se till att de fungerar som de ska. Fjärr- och distansundervisning gör att vissa lärare utvecklar sin pedagogik, medan det för andra innebär sänkt undervisningskvalitet eftersom kontakten med och relationen till elever försämras. Möjligheterna att lägga upp undervisningen på olika sätt minskar dessutom. Lärarna arbetar som *skådespelare* när de spelar in föreläsningar och håller lektioner genom digitala medier där de talar inför ett antal namnskyltar på en skärm. När det gäller digitala läromedel finns en praktik där lärarna förväntas sätta ihop eget undervisningsmaterial utifrån gratis material på internet. Detta medför stor flexibilitet för lärarna, men är också väldigt tidskrävande. Att sätta ihop material, kontrollera kvalitet och så vidare gör lärarna till *redaktörer*. Inlärningsprogram som används i undervisningen bygger ofta på tävlingsmekanismer, där lärarna fungerar som *domare*. Programmen riskerar att ta över eller tränga ut expertrollen medan lärarna får en mer faciliterande funktion.

Gemensamt för undervisningens digitaliseringar är att de oftast fungerar bra inom vissa ämnen och för studiemotiverade elever med socio-ekonomiskt goda förutsättningar. Lärarna menar utifrån sin egna erfarenhet att dessa elever är en minoritet. För att få god effekt av digitaliseringar i undervisningen är det också viktigt att läraren själv bestämmer över vilka digitaliseringar hen ska tillämpa.

Den avslutande kategorin av digitaliseringar skiljer sig från de andra typerna och avser när digitalisering används för organisationsledning och politisk styrning. Det första ledet från lärarnas perspektiv är deras chefer, rektorerna. Enligt lärares beskrivningar och några utsagor från rektorer kan rektorernas position i förhållande till digitaliseringar variera utifrån två dimensioner; naturalisering och maktlöshet. Naturalisering avser när rektorer tar digitaliseringar för givet och inte ser några alternativ till att digitalisera. Med maktlöshet avses huruvida rektorerna kan påverka digitaliseringar eller om de beslutas högre upp i hierarkin alternativt styrs av allmänna trender.

Både på organisationsnivå och förvaltningsnivå används olika tekniker för att åstadkomma digitaliseringar. Några tekniker som praktiseras inom skolorganisationen för att lärare ska digitalisera mer är lön, goda exempel samt kurser och fortbildning, ibland implicit, ibland explicit och ibland i kombination med varandra. Både förvaltningar och enskilda skolor använder sig av digitaliseringsambassadörer, det vill säga enskilda lärare som är utsedda för att stödja implementeringen av olika digitaliseringar. Från huvudmannanivån används också tjat för att åstadkomma digitalisering, ett nötande med propåer till skolan om att digitalisera mer. Motiven till att kommunerna vill digitalisera är enligt lärarna att man vill hålla ryggen fri gentemot inspekterande organisationer, följa upp verksamheterna och att man vill skära ned. Dessa motiv bedöms som illegitima av lärarna eftersom de sällan handlar om att förbättra kvaliteten i undervisningen eller om att förenkla lärares arbete i praktiken. En incitamentsstyrd lärarroll uppmuntras genom digitalisering som organisationsledning.

Det är kanske inte förvånande att många kommuner vill digitalisera skolan mer eftersom det finns tryck att digitalisera från nationell nivå. Regering, myndigheter, SKR, fack och företag bildar tillsammans en sammanhållen regim för digitalisering. Denna digitalisering är dock ospecifik och sällan kopplad till lärares vardagliga arbete, enligt de lärare jag pratat med. Därför framstår regimens agenda inte som trovärdig bland lärare. Samtidigt som ett löst definierat begrepp behövs för att skapa enighet mellan aktörer på nationell nivå, leder det till splittring lokalt mellan förvaltningar, skolor, rektorer och lärare.

## Expertis och handlingsutrymme

Kommunikation ökar i och med ökad digitalisering, och det är kommunikationens karaktär och syfte som är avgörande för om den uppfattas som rele-

vant av lärarna. I utvidgade kollegier kultiverar lärarna sin expertis i interaktion med andra lärare. Tidigare närbyråkratisk forskning har pekat på ett motsatsförhållande mellan expertis och kommunikativt arbete (se till exempel Durose, 2011), men exemplet med sociala medier visar att kommunikation och expertis inte alltid behöver vara i konflikt. Sammantaget medför dock digitaliseringar roller och arbete som till stor del verkar tränga ut expertis. Genom marknadskommunikation, administrativt arbete och andra krävande roller trängs de arbetsuppgifter och roller ut som lärarna upplever som viktigast. Lärarroller som uppmuntras till följd av digitaliseringar är marknadsföraren, administratören, polisen/teknikern, skådespelaren, redaktören, domaren och den incitamentsstyrda läraren. Flera av dessa roller är legitima delar av läraryrket, men de riskerar att öka i omfattning och tränga undan expertrollen.

Digitalisering medför att mer och mer av lärares arbete dokumenteras i lärplattformar, av lärarna själva. Denna formalisering behöver dock inte medföra att det blir synligt vad lärare gör med sitt informella handlingsutrymme, eftersom det är osäkert hur väl den information som genereras överensstämmer med faktiska förhållanden (delvis på grund av felregistrerad information). En ytterligare anledning är att informationen inte kan vara komplett eftersom informellt handlingsutrymme består, till följd av arbetets karaktär (lärare arbetar till exempel i hög grad isolerat från kollegor och ledning).

Särskilt undervisningens digitaliseringar bär på löften om ökat pedagogiskt handlingsutrymme för lärare. Detta är dock svårt att realisera till följd av resursbrist, lärararbetets karaktär och orealistiska förväntningar på elevgrupper. Utan förutsättningar att ta det utlovade handlingsutrymmet i anspråk genererar löftet i stället sämre pedagogiska möjligheter och känslor av otillräcklighet hos lärarna.

## Digitaliseringar och tidsstrukturer

Digitaliseringar medför implicita tidsstrukturer och det är därför inte tydligt vem som står bakom dem. De aktörer som bestämmer över tidsstrukturer kallas i avhandlingen tidsregimer, och olika konstellationer kan identifieras för olika digitaliseringar. Lärarna har kontrollen över vissa tidsstrukturer (till exempel interaktionen på sociala medier) och utgör då själva, enskilt eller tillsammans, tidsregimen. Ofta utgörs dock tidsregimen av andra när beslut om digitaliseringar tas på chefs- eller förvaltningsnivå, eller på nationell nivå när det gäller retorik som kommunicerar att det är bråttom att digitalisera.

Digitaliseringar medför både accelererande tidsstrukturer och långsamheter. Ett exempel på acceleration är samtidskrympning, vilket innebär att de omgivande villkoren för en aktivitet blir mindre stabila och överskådliga – samtiden krymper. Varje lärplattform medför en samtid med villkor för lärares arbete. Att villkoren förändras medför samtidskrympning eftersom villkoren för det arbete lärare utför i lärplattformen förändras. Konsekvensen blir att hastigheten ökar. För att ta ett exempel på en långsamhet kan lärares utvidgade kollegier på sociala medier utgöra en samtidsförlängning. Tack vare kontakten på sociala medier kan lärare behålla sin relation till kollegor även om hen byter skola och oberoende av arbetsgivare, vilket innebär att de förlänger sin kollegiala samtid. Sociala medier är till synes hastighetsökande eftersom interaktionen sker snabbt i mediet, men genom tidsperspektivet synliggörs också möjligheten till stabilitet.

Närbyråkrater arbetar i ett sammanvävt nät av olika tidsstrukturer till följd av digitaliseringar. De nya tidsstrukturerna ersätter inte de föregående, utan de adderas till varandra. Accelererande och nedsaktande tidsstrukturer existerar parallellt och står i konflikt med varandra eller andra befintliga tidsstrukturer som till exempel scheman. Tidsstrukturerna har uppkommit dels genom intentioner att effektivisera, dels oavsiktligt eller dolt ”under radarn” trots att de utgör grundläggande villkor för arbetet.

## Alienation och coping

Flera mekanismer för alienation som identifierats i tidigare närbyråkratisk forskning återfinns i denna studie. Arbetets mening och lärarnas engagemang urholkas och lärarna får allt mindre helhetsgrepp om elevernas inlärning genom en-till-en och fjärrundervisning. Lärarna alieneras också från skolpolitik, huvudmännen och den egna skolorganisationen när de upplever hyckleri och avsaknad av inflytande i samband med digitaliseringar. Mindre kontroll över arbetet och minskade möjligheter till kreativitet i arbetet blir följderna av flera digitaliseringar, även om det också finns exempel på hur sociala medier kan motverka alienation. Till dessa klassiska kategorier av alienation adderas alienation till följd av tidsstrukturer för arbetet. Denna typ av alienation följer Rosas (2013a) definition och består både av upplevt tvång och fritt handlande. Närbyråkraterna känner en press att arbeta digitalt, men det arbetet svarar inte mot deras långsiktiga mål vilket blir alienerande – de får svårt att tillägna sig sin tid. Löften om hur den idealiska läraren ska vara fångar hur pressen samtidigt består av både krav och lockelser. Resultatet blir upplevd stress och tidsbrist.

En analys utifrån accelerationsperspektivet visar att denna särskilda sorts alienation, genom tidsmekanismer och tidsstrukturer, är den viktigaste konsekvensen av digitaliseringar för lärares arbete. Minskad kontroll genom att ej råda över sin egen tid eller elevernas tid, tillsammans med minskad förtrogenhet med föremål, hastighetsökningar i arbetet och ouppfyllda löften om "den goda digitaliserade läraren" är mekanismer som bidrar till ökad alienation för lärare. Genom att applicera accelerationsteoretiska idéer om alienation blir det tydligt att det inte är en essentiell drivkraft för undervisningen som lärare alieneras från. Istället alieneras de på ett mer detaljerat sätt från de olika komponenter som gör deras arbete gott; arbetstiden, kollegorna, de egna handlingarna, rummet och föremålen.

Murphy och Skillen (2015:639) ser tid som en medierande mekanism mellan granskning och arbetsutövning för närbyråkrater, men jag menar att tid är viktigare än så. Tidsstrukturer utgör centrala förutsättningar i närbyråkraternas arbete, och digitaliseringar medför på subtila sätt ytterligare tidsstrukturer där de flesta innebär färre möjligheter för lärare att bestämma över sin arbetstid. Jorna och Wagenaar (2007) menar att digitaliseringar inte kommer åt lärares informella arbete eftersom en stor del av detta är relationellt. Det kan till viss del stämma, till exempel när lärare beskriver hur de parallell- och dubbeldokumenterar i lärplattformar. Men digitaliseringar som bestämmer tidsstrukturer reglerar därmed lärares tidsanvändning, och genom att reglera tiden kan digitaliseringar styra även informellt arbete.

Digitaliseringar medför även processer som motverkar alienation, vilka ryms inom begreppet "coping". Interaktionen och de kollegiala relationerna på sociala medier är tydliga exempel på detta. Utvidgade kollegier utgör en långsamhetsoas i den övergripande hastighetsökningen när kollegiala relationer är stabila över tid medan kollegorna på arbetsplatsen ofta byts ut. Sociala medier kan således utgöra en realiserad teknisk effektivisering, då mer tid att interagera med kollegor 'blir till' för lärarna genom att kommunikationen är asynkron och rumsoberoende, trots att de upplever tidsbrist och alienation från sina lokala kollegor. På det här sättet kan coping skära genom ett enkelt motsatsförhållande mellan snabbhet och långsamhet – i stället för en dikotomi verkar lärare existera innanför lager av långsamheter och accelerationer. Coping och alienation är heller inte helt åtskilda. Terapeutisk coping i form av att hantera känslor och stress genom att utföra administrativt arbete i lärplattformar kan lika gärna ses som alienerande. Pragmatisk coping – att lärare löser problem genom att gå in i olika roller – kan också tolkas som en process för alienation, eftersom lärarna separeras från sin expertroll.

Sammantaget medför digitaliseringar en mycket splittrad arbetssituation för närbyråkrater. Parallella alienations- och copingprocesser uppstår eller förstärks av digitaliseringar. En viktig slutsats är att digitaliseringarna ger närbyråkrater en allt mer fragmenterad, splittrad och mångbottnad arbetssituation som de är satta att hantera individuellt, i kontrast till etablerade gemensamma tidsstrukturer – de blir dissocierade.

Digitaliseringar är tänkta att lösa problem med tidsbrist, men på olika sätt genererar digitaliseringar i stället tidsbrist för närbyråkrater, även om det finns några exempel på realiserade effektiviseringar. Att digitaliseringar medför tidsstrukturer för närbyråkraters arbete, att tidsstrukturerna är de mest centrala villkoren för närbyråkraterna, och de konsekvenser olika tidsstrukturer för med sig för dem, är den här avhandlingens viktigaste bidrag. Bidraget vänder sig i första hand till närbyråkratisk teori och till förvaltningsforskningen om digitalisering.

# Referenser


Agee, Jane (2009) Developing qualitative research questions: a reflective process, *International Journal of Qualitative Studies in Education* 22(4): 431–447, https://doi.org/10.1080/09518390902736512.

Alfonsson, Johan (2020) *Alienation och arbete*, Akademisk avhandling, Lund: Arkiv förlag.

Alvehus, Johan (2018) *Problemformulering*, Lund: Studentlitteratur.

Alvesson, Mats och Kaj Sköldberg (2009) *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research* (2. uppl.), Thousand Oaks: Sage.

Arnesson, Daniel (2016) *PISA i skolan: hur lärare, rektorer och skolchefer förhåller sig till internationella kunskapsmätningar*, Akademisk avhandling, Umeå universitet.

Ashworth, Rachel E., Aoife M. McDermott och Graeme Currie (2019) Theorizing from qualitative research in public administration: Plurality through a combination of rigor and richness, *Journal of public administration research and theory* 29(2): 318–333, https://doi.org/10.1093/jopart/muy057.

Bacchi, Carol (1999/2009) *Analysing Policy: What's the problem represented to be?*, Frenchs Forest NSW: Pearsons Australia.

Bartels, Koen P. R. (2013) Public encounters: The history and future of face-to-face contact between public professionals and citizens, *Public Administration* 91(2): 469–483, https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2012.02101.x.

Becker-Holz, Edvalter (2018) Towards social reflexivity: relational learning and academic rationality, *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal* 13(4): 403–422, https://doi.org/10.1108/QROM-08-2016-1405.

Bekkers, Victor och Vincent Homburg (2007) The myths of e-government: looking beyond the assumptions of a new and better government, *The information society* 23: 373–382, https://doi.org/10.1080/01972240701572913.

Bennett, Sue, Karl Maton och Lisa Kervin (2008) The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence, *British journal of educational technology* 39(5): 775–786, https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x.

Blomgren, Maria och Caroline Waks (2017) The Impact of Institutional Pluralism on Governmental Reforms in the Public Sector, *Scandinavian Journal of Public Administration* 21(4):3–25.

Blumer, Herbert (1954) What is wrong with social theory?, *American Sociological Review* 19(1): 3–10, https://doi.org/10.2307/2088165.

Bogna, Frank, Aldo Raineri och Geoff Dell (2020) Critical realism and constructivism: merging research paradigms for a deeper qualitative study, *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal* 15(4): 461–484, https://doi.org/10.1108/QROM-06-2019-1778.

Bordieu, Pierre och Loic J. D. Wacquant (1992) *An invitation to Reflexive Sociology*, University of Chicago Press.

Bovens, Mark och Stavros Zouridis (2002) From street-level to system-level bureaucracies: how information and communication technology is transforming administrative discretion and constitutional control, *Public administration review* 62(2): 174–184, https://doi. org/10.1111/0033-3352.00168.

Bowen, Glenn A. (2006) Grounded theory and sensitizing concepts, *International journal of qualitative methods*, 5(3):12-23, https://doi.org/10.1177/160940690600500304.

Breit, Eric, Cathrine Egeland, Ida B. Løberg och Maria T. Røhnebæk (2021) Digital coping: How frontline workers cope with digital service encounters, *Social Policy & Administration* 55: 833 –847, https://doi.org/10.1111/spol.12664.

Brodkin, Evelyn Z. (2006) Bureaucracy Redux: Management Reformism and the Welfare State, *Journal of Public Administration Research and Theory* 17: 1–17, https://doi.org/10.1093/jopart/muj019.

Brodkin, Evelyn Z. (2008) Accountability in street-level organizations, *International Journal of Public Administration* 31(3): 317–336, https://doi.org/10.1080/01900690701590587.

Brodkin, Evelyn Z. (2011) Putting Street-Level Organizations First: New Directions for Social Policy and Management Research, *Journal of Public Administration Research and Theory* 21(2): 199–201, https://doi.org/10.1093/jopart/muq094.

Brodkin, Evelyn Z. (2012) Reflections on Street-Level Bureaucracy: Past, Present, and Future, *Public Administration Review* 72(6): 940–949, https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2012.02657.x.

Buffat, Aurelien (2015) Street-level bureaucracy and E-government, *Public Management Review* 17(1): 149–161, https://doi.org/10.1080/14719037.2013.771699.

Busch, Peter André och Helle Zinner Henriksen (2018) Digital discretion: A systematic literature review of ICT and street-level discretion, *Information Polity* 23: 3–28, https://doi.org/10.3233/IP-170050.

Bäck, Mats (1982) *Datorisering och datapolitik*, Malmö: Liber.

Börjesson, Angelica, Lars Karlsson och Lena Lindgren (2017) Policy Making "by the way" in a Crowded Education Policy Space, *Scandinavian Journal of Public Administration* 21(4): 97–119.

Charmaz, Kathy (2003) Grounded theory: Objectivist and constructivist methods, i Denzin, Norman K. och Yvonna S. Lincoln (red.) *Strategies for qualitative inquiry* (2:a upplagan), Thousand Oaks: Sage.

Conrads, Johannes, Morten Rasmussen, Niall Winters, Anne Geniet och Laurenz Langer (2017) Digital education policies in Europe and beyond: Key design principles for more effective policies (No. JRC109311), Europeiska kommissionen, *Joint Research Centre Science Report*.

Cordella, Antonio (2007) E-government: towards the e-bureaucratic form? *Journal of Information Technology* 22: 265–274, https://doi.org/10.1057/palgrave.jit.2000105.

Corvellec, Hervé (2012) Narratives in and about organizations: An anthropology, a mode of enquiry and a leadership tool. Research in service studies, *Working paper no. 16, Lund University Department of Service Management and Service Studies*, Lunds universitet.

Culler, Jonathan (1992) In defence of overinterpretation, i Collini, Stefan (red.) *Interpretation and overinterpretation: Umberto Eco, with Richard Rorty, Jonathan Culler and Christine Brooke-Rose*. Cambridge University Press.

Czarniawska, Barbara (2004) *Narratives in social science research*, Thousand Oaks: Sage

Davis, Murray S. (1971) That's interesting! Towards a phenomenology of sociology and a sociology of phenomenology, *Philosophy of the social sciences* 1(2): 309–344, https://doi.org/10.1177/004839317100100211.

Decuypere, Mathias, Emiliano Grimaldi och Paolo Landri (2021) Introduction: Critical studies of digital education platforms, *Critical studies in education* 62(1):1–16, https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1866050.

Dingwall, Robert (2010) The inevitability of professions?, i Currie, Graeme med flera (red.) *Making public services critical*, London: Routledge

Doolin, Bill (2004) Power and resistance in the implementation of a medical management information system, *Information Systems Journal*, 14(4): 343-362, https://doi.org/10.1111/j.1365-2575.2004.00176.x.

Dunleavy, Matt, Sara Dexter och Walter F. Heinecke (2007) What added value does a 1:1 student to laptop ratio bring to technology-supported teaching and learning?, *Journal of Computer Assisted Learning* 23(5): 440–452, https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00227.x.

Dunleavy, Patrick, Helen Margetts, Simon Bastow och Jane Tinkler (2006*) Digital era governance: IT corporations, the state, and e-government*, Oxford University Press.

Durose, Catherine (2007) Beyond 'street-level bureaucrats': Re-interpreting the role of front line public sector workers, *Critical Policy Analysis* 1(2): 217–234, https://doi.org/10.1080/19460171.2007.9518520.

Durose, Catherine (2011) Revisiting Lipsky: Front-line work in the UK Local governance, *Political studies* 59: 978–995, https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2011.00886.x.

Dworkin, Ronald (1977) *Taking rights seriously*, Cambridge MA: Harvard University Press.

Dworkin, Ronald (2017) *Judicial discretion, The Rule of Law and the Separation of Powers*, London: Routledge, 157–171.

Döös, Marianne, Lena Wilhelmson, Jenny Madestam och Åsa Örnberg (2018) The shared principalship: Invitation at the top, *International Journal of Leadership in Education*, 21(3): 344–362, https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1321785.

Döös, Marianne, Lena Wilhelmson, Jenny Madestam och Åsa Örnberg (2019) Shared principalship: The perspective of close subordinate colleagues, *Leadership and Policy in Schools*, 18(1): 154–170, https://doi.org/10.1080/15700763.2017.1384503.

Eco, Umberto (1992) Overinterpreting texts, i Collini, Stefan (red.) *Interpretation and overinterpretation: Umberto Eco, with Richard Rorty, Jonathan Culler and Christine Brooke-Rose*, Cambridge University Press.

Edling, Silvia och Johan Liljestrand (2019) Let's talk about teacher education! Analysing the media debates in 2016–2017 on teacher education using Sweden as a case, *AsiaPacific Journal of Teacher Education*, https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1631255.

Evans, Tony och John Harris (2004) Street-level bureaucracy, social work and the (exaggerated) death of discretion, *The British Journal of Social Work*, 34(6): 871–895, https://doi.org/10.1093/bjsw/bch106.

Evetts, Julia (2009) New professionalism and new public management: Changes, continuities and consequences, *Comparative sociology*, 8(2): 247–266, https://doi.org/10.1163/156913309X421655.

Farooq, Muhammad Bilal (2018) A review of Gadamerian and Ricoeurian hermeneutics and its application to interpretive accounting research, *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal* 13(3): 261–283, https://doi.org/10.1108/QROM-07-2017-1550.

Feyerabend, Paul (1975/2000) *Mot metodtvånget*, Lund: Arkiv förlag

Fleischer, Håkan (2012) What is our current understanding of one-to-one computer projects: A systematic narrative research review, *Educational Research Review* 7: 107–122, https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.004.

Flyvbjerg, Bent (2006) Five misunderstandings about case-study research, *Qualitative Inquiry* 12(2): 219–245, https://doi.org/10.1177/1077800405284363.

Forssell, Anders och Anders Ivarsson Westerberg (2014) *Administrationssamhället*, Lund: Studentlitteratur

Fredriksson, Cecilia, Farooq Mubarak, Marja Tuohimaa och Ming Zhan (2017) Big data in the public sector: A systematic literature review, *Scandinavian Journal of Public Administration*, 21(3): 39-62.

Gil-Garcia, J. Ramon, Sharon S. Dawes och Theresa A. Pardo (2018) Digital government and public management research: finding the crossroads, *Public Management Review* 20(5): 633-646, https://doi.org/10.1080/14719037.2017.1327181.

Giritli Nygren, Katarina (2009) *"e" i retorik och praktik.: Elektronisk förvaltning i översättning*, Akademisk avhandling, Mittuniversitetet.

Goldfinch, Shaun (2007) Pessimism, computer failure, and information systems development in the public sector, *Public administration review*, 67(5): 917-929, https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2007.00778.x

Gorur, Radhika och Joyeeta Day (2021) Making the user friendly: the ontological politics of digital data platforms, *Critical Studies in Education* 62(1): 67–81, https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1727544.

Grimaldi, Emiliano och Stephen J. Ball (2021) Paradoxes of freedom. An archaeological analysis of educational online platform interfaces, *Critical Studies in Education* 62(1): 114–129, https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1861043.

Grodal, Stine, Michel Anteby och Audrey L. Holm (2020) Achieving rigor in qualitative analysis: The role of active categorization in theory building, *Academy of Management Review* 46(3): 591-612, https://doi.org/10.5465/amr.2018.0482.

Groth, Johan och Jörgen Hultin (2016) IT-stöd för lärarnas administrativa arbete, bilaga 2 till Skolverket, *Redovisning av uppdraget om att föreslå nationella IT-strategier för skolväsendet*, Diarienummer U2015/04666/S

Guest, Greg, Arwen Bunce och Laura Johnson (2006) How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability, *Field methods* 18(1): 59–82, https://doi.org/10.1177/1525822X05279903.

Gullberg, Cecilia och Jenny Svensson (2020) Institutional Complexity in Schools: Reconciling Clashing Logics Through Technology?, *Scandinavian Journal of Public Administration* 24(1): 49–71.

Gustafsson, Karl och Linus Hagström (2018) What is the point? teaching graduate students how to construct political science research puzzles, *European Political Science* 17(4): 634–648, https://doi.org/10.1057/s41304-017-0130-y.

Habermas, Jürgen (1972) *Knowledge and human interest*, London: Heinemann

Hall, Patrik (2004) Autonoma krafter och anpassade människor: diskursiv makt inom svensk IT-politik, *Statsvetenskaplig tidskrift* 106(2).

Hall, Patrik (2008) Throwing discourses in the garbage can: The case of Swedish ICT policy, *Critical Policy Analysis* 2(1): 25–44, https://doi.org/10.1080/19460171.2008.9518530.

Hall, Patrik och Karl Löfgren (2004) The rise and decline of a visionary policy: Swedish ICT-policy in retrospect, *Information Polity* 9: 149–165, https://doi.org/10.3233/IP-2004-0052.

Hall, Patrik och Karl Löfgren (2006) *Politisk styrning i praktiken*, Malmö: Liber

Hall, Patrik (2012) *Managementbyråkrati: organisationspolitisk makt i svensk offentlig förvaltning*, Malmö: Liber

Hallin, Anette (2020) Strategies for analysing qualitative data: how to get started with making sense of all that material you've collected, i Townsend, Mark N.K. Saunders, Rebecca Loudoun och Emily A. Morrison Townsend (red.) *How to keep your doctorate on track: Insights from students' and supervisors' experiences* (107–116), Cheltenham: Edward Elgar, https://doi.org/10.4337/9781788975636.

Hansen, Hans-Tore, Kjetil Lundberg och Liv Johanne Syltvik (2018) Digitalization, Street-level bureaucracy and welfare users' experiences, *Social Policy & Administration* 52(1): 67–90, https://doi.org/10.1111/spol.12283.

Haraway, Donna (1991) *Simians, cyborgs and Women: The reinvention of nature*, London: Routledge

Harvey, Clare, Christophe Baret, Christian M. Rochefort, Alannah Meyer, Dietmar Ausserhofer, Ruta Ciutene och Maria Schubert (2018) Discursive practice –lean thinking, nurses' responsibilities and the cost to care, *Journal of health organization and management* 32(6):762–778, https://doi.org/10.1108/jhom-12-2017-0316.

Hašek, Jaroslav (1921/2018) *Den tappre soldaten Švejks äventyr under världskriget*, Stockholm: Modernista. Översättning: Daniel Brick.

Hasenfeld, Yeheskel (1983/2010) *Human services as complex organizations* (2. uppl.), Thousand Oaks: Sage,

Haverland, Markus och Dvora Yanow (2012) A hitchhiker's guide to the public administration research universe: surviving conversations on methodologies and methods, *Public Administration Review* 72(3): 401–408, https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2011.02524.x.

Healy, Kieran (2017) Fuck nuance, *Sociological theory* 35(2): 118–127, https://doi.org/10.1177/0735275117709046.

Heeks, Richard (1998) Information systems for public sector management, *Working paper no 1, Institute for Development Policy and Management*, University of Manchester

Heeks, Richard och Savita Bailur (2006) Analyzing e-government research: Perspectives, philosophies, theories, methods, and practice, *Government Information Quarterly* 24: 243–265, https://doi.org/10.1016/j.giq.2006.06.005.

Herd, Pamela och Donald Moynihan (2018) *Administrative Burden: Policymaking by Other Means*, New York: Russell Sage Foundation.

Hupe, Peter och Michael Hill (2007) Street-Level bureaucracy and public accountability, *Public administration* 85(2): 279–299, https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2007.00650.x.

Hupe, Peter (2013) Dimensions of discretion: Specifying the object of street-level bureaucracy research, *der moderne staat–dms: Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management*, 6(2): 425–440.

Høybye-Mortensen, Matilde (2019) Street-level bureaucracy research and the impact of digital office technologies i Hupe, Peter (red.) *Research handbook on street-level bureaucracy: The ground floor of government in context*, Cheltenham: Edward Elgar.

Jacobsson, Bengt och Jenny Svensson (2017) *Rektorer: Om konsten att hantera motstridiga krav*, Lund:Studentlitteratur.

Jansson, Gabriella och Gissur Erlingsson (2014) More e-government, less street-level bureaucracy? On legitimacy and the human side of Public Adminstration, *Journal of Information Technology & Politics* 11(3): 291–308, https://doi.org/10.1080/19331681.2014.908155.

Jilke, Sebastian och Lars Tummers (2018) Which clients are deserving of help? A theoretical model and experimental test, *Journal of Public Administration Research and Theory* 28(2): 226–238, https://doi.org/10.1093/jopart/muy002.

Johansson, Staffan, Peter Dellgran och Staffan Höjer (red.) (2015) *Människobehandlande organisationer*, Stockholm: Natur & Kultur

Jorna, Frans och Pieter Wagenaar (2007) The 'iron cage'strengthened? Discretion and digital discipline, *Public administration*, 85(1): 189-214, https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2007.00640.x.

Katrini, Eleni (2018) Sharing Culture: On definitions, values, and emergence, *The Sociological Review*, *66*(2): 425–446, https://doi.org/10.1177/0038026118758550.

Kaun, Anne och Lina Dencik (2020) Datafication and the Welfare State: An Introduction, *Global Perspectives*, 1(1), https://doi.org/10.1525/gp.2020.12912.

Kelly, Nick och Amy Antonio (2016) Teacher peer support in social network sites, *Teaching and Teacher Education* 56: 138–149, https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.007.

Klein, Heinz K. och Michael D. Myers (1999) A Set of Principles for Conducting and Evaluating Interpretive Field Studies in Information Systems, *MIS Quarterly* 23(1): 67–93, https://doi.org/10.2307/249410.

Klinger, Ulrike och Jakob Svensson (2015) The emergence of network media logic in political communication: A theoretical approach, *New media & society*, 17(8): 1241-1257, https://doi.org/10.1177/1461444814522952.

Kostera, Monika (2006) The Narrative Collage as Research Method, *Storytelling, Self, Society* 2(2): 5-27, https://doi.org/10.1080/15505340.2006.10387471.

Kuhn, Thomas S. (1962) *The structure of scientific revolutions*, Chicago University Press.

Lammi, Inti José (2021) Automating to control: The unexpected consequences of modern automated work delivery in practice, *Organization* 28(1):115–131, https://doi.org/10.1177/1350508420968179.

Light, Ann och Clodagh Miskelly (2015) Sharing Economy vs Sharing Cultures? Designing for social, economic and environmental good, *Interaction Design and Architecture(s) Journal IxD&A*, 24: 49–62.

Linderoth, Jonas (2014) Spel i skolan: Det regelstyrda lärandets möjligheter, i Lantz Andersson, Annika och Roger Säljö (red.) *Lärare i den uppkopplade skolan,* Malmö: Gleerup.

Lindgren, Ida och Gabriella Jansson (2013) Electronic services in the public sector: A conceptual framework, *Government Information Quarterly* 30:163–172, https://doi.org/10.1016/j.giq.2012.10.005.

Linnefell, Willliam, Anette Hallin och Mikael Lagergren (2014) E-government Policy Formation – Understanding the roles of change drivers, veto players and advocacy coalitions, *Electronic Journal of eGovernment* 12(2): 131–141.

Lipsky, Michael (1969) *Toward a theory of street-level bureaucracy*, Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin.

Lipsky, Michael (2010) *Street-level bureaucracy – dilemmas of the individual in public services* (2. uppl.), New York: Russell Sage Foundation.

Lukes, Steven (2005) *Power: A radical view*, London: Macmillan International Higher Education.

Lundquist, Lennart (1998) *Demokratins väktare: ämbetsmännen och vårt offentliga etos*. Lund political studies, 0460-0037: 104. Lund: Studentlitteratur

Lundquist, Lennart (2001) Tystnadens förvaltning, i Utan fast punkt. Om förvaltning, kunskap, språk och etik i socialt arbete, Socialstyrelsen.

Lundström, Ulf och Karolina Parding (2011) Teachers' experiences with school choice: Clashing logics in the Swedish education system, *Education Research International*, Article ID 869852, https://doi.org/10.1155/2011/869852.

Løberg, Ida B. (2020) Efficiency through digitalization? How electronic communication between frontline workers and clients can spur a demand for services, *Government Information Quarterly*, https://doi.org/10.1016/j.giq.2020.101551.

Löfgren, Karl (2020) Changing the Gameplay: Digitization and the Public Servant, i Sullivan, Helen, Helen Dickinson och Hayley Henderson (red.) *The Palgrave Handbook of the Public Servant*, London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-03008-7_58-1

Macià, Maria och Iolanda García (2016) Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review, *Teaching and teacher education* 55, 291–307, https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.021.

March, James G. & Johan P. Olsen (1989) *Rediscovering Institutions: The Organizational Basis of Politics*, New York: Free Press.

Maynard-Moody, Steven W. och Michael C. Musheno (2003) *Cops, teachers, counselors: Stories from the front lines of public service*, Ann Arbor: University of Michigan Press.

Maynard-Moody, Steven W. och Michael C. Musheno (2012) Social equities and inequities in practice: street-level workers as agents and pragmatists, *Public Administration Review* 72(S1): S16–S23, https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2012.02633.x.

McDermott, Richard och Carla O'dell (2001) Overcoming cultural barriers to sharing knowledge, *Journal of knowledge management* 5(1): 76–85, https://doi.org/10.1108/13673270110384428.

McGivern, Gerry och Ewan Ferlie (2007) Playing tick-box games: Interrelating defences in professional appraisal, *Human Relations*, 60(9): 1361-1385, https://doi.org/10.1177/0018726707082851.

Meijer, Albert och Victor Bekkers (2015) A metatheory of e-government: Creating some order in a fragmented research field, *Government Information Quarterly* 32(3): 237–245, https://doi.org/10.1016/j.giq.2015.04.006.

Molander, Anders (2016) *Discretion in the welfare state*, London: Routledge

Murphy, Mark och Paul Skillen (2015) The politics of time on the frontline: Street level bureaucracy, professional judgment, and public accountability, *International Journal of Public Administration* 38(9): 632–641, https://doi.org/10.1080/01900692.2014.952823.

Neu Morén, Elizabeth (2015) Att bedöma arbetsprestationer och sätta lön, i Löwstedt, Jan (red.) *Skolledning: Scener från den organiserade vardagen*, Lund: Studentlitteratur.

Nisar, Muhammad Azfar och Ayesha Masood (2019) Dealing with disgust: Street-level bureaucrats as agents of Kafkaesque bureaucracy, *Organization* 27(6): 882–899, https://doi.org/10.1177/1350508419883382.

Nordgren, Kenneth, Martin Kristiansson, Yvonne Liljekvist och Daniel Bergh (2019) Lärares planering och efterarbete av lektioner – Infrastrukturer för kollegialt samarbete och forskningssamverkan, *Rapport 2019:11*, Karlstad University Studies

Nowotny, Helga (1994) *Time: The Modern and Postmodern Experience*, Cambridge: Polity Press

Noys, Benjamin (2014) *Malign velocities*, Alresford: Zero Books.

Ospina, Sonia M., Marc Esteve och Seulki Lee (2018) Assessing qualitative studies in public administration research, *Public Administration Review* 78(4): 593–605, https://doi.org/10.1111/puar.12837.

Pacheco-Vega, Raul och Kate Parizeau (2018) Doubly Engaged Ethnography: Opportunities and Challenges When Working with Vulnerable Communities, *International Journal of Qualitative Methods* 17: 1–13, https://doi.org/10.1177/1609406918790653.

Patterson, Molly och Kristen Renwick Monroe (2005) Narrative in political science, *Annual Review of Political Science* 1998(1): 315–331, https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.1.1.315.

Perry, James L. och Lois R. Wise (1990) The motivational bases of public service, *Public Administration Review* 50(3): 367–373.

Pierre, Jon och Guy B. Peters (2019) *Governance, politics and the state*, London: Red Globe Press.

Plesner, Åsa och Markus Larsson (2019) *De effektiva – en bok om varför välfärdens medarbetare går sönder*, Skarpnäck: Tankesmedjan Balans

Pollitt, Christopher (2009) Bureaucracies remember, post-bureaucratic organizations forget?, *Public Administration* 87(2): 198–218, https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2008.01738.x.

Pollitt, Christopher (2011) Mainstreaming technological change in the study of public management, *Public Policy and Administration* 26(4): 377–397, https://doi.org/10.1177/0952076710378548.

Pors, Anja Svejgaard (2015) Becoming digital – passages to service in the digitized bureaucracy, *Journal of Organizational Ethnography* 4(2): 177–192, https://doi.org/10.1108/JOE-08-2014-0031.

Prensky, Marc (2001) Digital natives, digital immigrants Part 1, *On the Horizon* 9(5): 1–6, https://doi.org/10.1108/10748120110424816.

Rehnberg, Hanna Sofia (2019) PISA-press: Svenska och finländska mediekonstruktioner av ”världens största elevstudie”, *Förvaltningsakademins rapportserie 19*, Förvaltningsakademin Södertörns högskola

Rensfeldt, Annika Bergviken, Thomas Hillman och Neil Selwyn (2018) Teachers ‘liking’ their work? Exploring the realities of teacher Facebook groups, *British Educational Research Journal* 44(2): 230–250, https://doi.org/10.1002/berj.3325.

Ricoeur, Paul (1981) *Hermeneutics & the human sciences*, Cambridge University Press

Riessman, Catherine Kohler (2008) *Narrative methods for the human sciences*, Thousand Oaks: Sage

Robinson, Sarah och Ron Kerr (2015). Reflexive conversations: Constructing hermeneutic designs for qualitative management research, *British Journal of Management* 26(4): 777–790, https://doi.org/10.1111/1467-8551.12118.

Rogge, Nicky, Tommaso Agasisti och Kristof De Witte (2017) Big data and the measurement of public organizations’ performance and efficiency: The state-of-the-art, *Public Policy and Administration* 32(4): 263–281, https://doi.org/10.1177/0952076716687355.

Rorty, Richard (1992) The pragmatist´s process, i Collini, Stefan (red.) *Interpretation and overinterpretation: Umberto Eco, with Richard Rorty, Jonathan Culler and Christine Brooke-Rose*, Cambridge University Press.

Rosa, Hartmut (2013a) *Social Acceleration – A new theory of modernity*, New York: Columbia University Press:

Rosa, Hartmut (2013b) *Acceleration, modernitet och identitet – tre essäer*, Göteborg: Daidalos

Rosa, Hartmut (2016) De-synchronization, dynamic stabilization, dispositional squeeze: The Problem of Temporal Mismatch, 25–41, i Wajcman, Judy och Nigel Dodd (red.) *The sociology of speed: Digital, organizational, and social temporalities,* Oxford University Press.

Rosa, Hartmut (2019) *Resonance – A sociology of our relationship to the world*, Cambridge: Polity Press

Ryan, Gery W. och H. Russell Bernard (2003) Techniques to identify themes, *Field methods* 15(1): 85–109, https://doi.org/10.1177/1525822X02239569.

Samuelsson, Johan, Anna Brismark och Håkan Löfgren (2016) ”Nu har vi Dexter": Lärares förändrade arbete med administration i reformernas och digitaliseringens tidevarv, *Kapet* 12(1), Karlstads universitet

Sandén, Johan (2015) Mer papper, klokare barn?: Hur lärares administrativa arbete kan påverka kvaliteten i skolan, *Förvaltningshögskolans rapportserie 133*, Förvaltningshögskolan Göteborgs universitet

Sandén, Johan (2020) Digital School Administration (DSA): productive, destructive or irrelevant?, i Dorczak, Roman och Robin Precey (red.) *Contemporary Issues in European Educational Leadership* (37–58), Krakow: Jagiellonian University Press.

Schou, Jannick (2018) *Remaking Citizenship – Welfare reform and Public Sector Digitalization*, Akademisk avhandling, Department of Business IT, IT University of Copenhagen

Schou, Jannick och Morten Hjelholt (2019) Digitalizing the welfare state: citizenship discourses in Danish digitalization strategies from 2002 to 2015, *Critical Policy Studies*, 13(1): 3-22, https://doi.org/10.1080/19460171.2017.1333441.

Selwyn, Neil (2016) ‘There’s so much data’: Exploring the realities of data-based school governance, *European Educational Research Journal*, 15(1): 54-68, https://doi.org/10.1177/1474904115602909.

Selwyn, Neil, Selena Nemorin och Nicola Johnson (2017) High-tech, hard work: an investigation of teachers’ work in the digital age, *Learning, Media and Technology* 42(4): 390–405, https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1252770.

Sjödén, Björn (2015) Vad är ett bra digitalt läromedel?, i Persson, Anders och Roger Johansson (red.) *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang – utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet* (79–94), Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet.

Somers, Margaret R. och Gloria D. Gibson (1994) Reclaiming the epistemological “other”: narrative and social construction of identity, i Calhoun, Craig J. (red.) *Social theory and the politics of identity*, Oxford: Blackwell

Sossin, Lorne (1993) The politics of discretion: toward a critical theory of public administration, *Canadian Public Administration* 36(3): 364–391, https://doi.org/10.1111/j.1754-7121.1993.tb01959.x.

Svensson, Peter (2014) Thickening Thick Descriptions: Overinterpretations in Critical Organizational Ethnography, i Huzzard, Tony och Emma Jeanes (red.) *Critical management research: Reflections from the Field*, Thousand Oaks: Sage.

Taylor, Frederick W. (1911) *The Principles of Scientific Management*, New York: Harper Brothers

Taylor, John (1998) Informatization as X-ray: What is Public Administration for the information age?, *Public Administration in an Information Age: A Handbook*, 6, 21.

Taylor, John A. och Miriam B. Lips (2008) The citizen in the information polity: Exposing the limits of the e-government paradigm, *Information Polity*, 13(3, 4): 139-152, https://doi.org/10.3233/IP-2008-0163.

Thunman, Elin och Marcus Persson (2018) Ethical dilemmas on social media: Swedish secondary teachers' boundary management on Facebook, *Teacher development* 22(2): 175–190, https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1371634.

Tummers, Lars (2011) Explaining the willingness of public professionals to implement new policies: A policy alienation framework, *International Review of Administrative Sciences* 77(3): 555–581, https://doi.org/10.1177/0020852311407364.

Tummers, Lars (2012) Policy alienation of public professionals: The construct and its measurement, *Public Administration Review* 72(4): 516–525, https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2011.02550.x.

Tummers, Lars, Victor Bekkers och Bram Steijn (2009) Policy alienation of public professionals: Application in a new public management context, *Public Management Review* 11(5): 685–706, https://doi.org/10.1080/14719030902798230.

Tummers, Lars, Victor Bekkers, Evelien Vink, och Michael Musheno (2015) Coping during public service delivery: A conceptualization and systematic review of the literature, *Journal of Public Administration Research and Theory*, 25(4): 1099-1126, https://doi.org/10.1093/jopart/muu056.

Vedung, Evert (2015) Autonomy and street-level bureaucrats' coping strategies, *Nordic Journal of Studies in Education Policy* 2:15–19, https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28643

Verdegem, Pieter och Christian Fuchs (2013) Towards a participatory, co-operative and sustainable information society? A critical analysis of Swedish ICT policy discourses, *Nordicom Review*, 34(2): 3-18, https://doi.org/10.2478/nor-2013-0050.

Wajcman, Judy (1991) *Feminism Confronts Technology*, University Park: Penn State University Press och Cambridge: Polity Press.

Wajcman, Judy och Nigel Dodd (red.) (2016) *The sociology of speed: Digital, organizational, and social temporalities*, Oxford University Press.

Wastell, David, Susan White, Karen Broadhurst, Sue Peckover och Andrew Pithouse (2010) Children's services in the iron cage of performance management: street-level bureaucracy and the spectre of Švejkism, *International Journal of Social Welfare*, 19(3): 310-320, https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2009.00716.x.

Weick, Karl E. (1988) Enacted sensemaking in crisis situations, *Journal of management studies* 25(4): 305–317, https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1988.tb00039.x.

Wenger, Jeffrey B. och Vicky M. Wilkins (2008) At the discretion of rogue agents: How automation improves women's outcomes in unemployment insurance, *Journal of Public Administration Research and Theory* 19(2): 313–333, https://doi.org/10.1093/jopart/mum044.

Wihlborg, Elin (2000) *En lösning som söker problem: hur och varför lokala IT-policyer utvecklas i landsbygdskommuner*, Akademisk avhandling, Linköpings universitet.

Wihlborg, Elin och Jenny Palm (2008) Who is Governing What? Governing Local Technical Systems – an Issue of Accountability, *Local Government Studies* 34(3): 349–362, https://doi.org/10.1080/03003930802044544.

Wihlborg, Elin, Hannu Larsson och Karin Hedström (2016) "The Computer Says No!"– A Case Study on Automated Decision-Making in Public Authorities, i *2016 49th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)* (s. 2903–2912), IEEE, https://doi.org/10.1109/HICSS.2016.364.

Willén, Alexander (2019) Arbetsmarknadseffekter av decentraliserad lönebildning, *IFAU rapport 2019:18*.

Wiseman, Alexander W. (2013) Policy responses to PISA in comparative perspective, i Meyer, Heinz-Dieter och Aaron Benavot (red.) *PISA, power, and policy: The emergence of global educational governance*, Oxford: Symposium Books.

Wällstedt, Niklas och Almqvist, Roland (2017) Budgeting and the construction of entities: struggles to negotiate change in Swedish municipalities, *Public Management Review* 19(7): 1022–1045, https://doi.org/10.1080/14719037.2016.1243815.

Yildiz, Mete (2007) E-government research: Reviewing the literature, limitations, and ways forward, *Government information quarterly* 24(3): 646–665, https://doi.org/10.1016/j.giq.2007.01.002.

Zacka, Bernardo (2017) *When the state meets the street: Public service and moral agency*, Cambridge MA: Harvard University Press.

Zakaria, Norhayati, Andrea Amelinckx och David Wilemon (2004) Working together apart? Building a knowledge-sharing culture for global virtual teams, *Creativity and innovation management*, 13(1): 15–29, https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2004.00290.x.

Zavattaro, Staci M. (2020) Why Is This So Hard?: An Autoethnography of Qualitative Interviewing, *Public Performance & Management Review*, https://doi.org/10.1080/15309576.2020.1734035.

Zerubavel, Eviatar (1976) Timetables and scheduling: On the social organization of time, *Sociological Inquiry* 46(2), 87–94, https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1976.tb00753.x.

Zissis, Dimitrios och Dimitrios Lekkas (2011) Securing e-Government and e-Voting with an open cloud computing architecture, *Government Information Quarterly*, 28(2): 239-251, https://doi.org/10.1016/j.giq.2010.05.010.

Zuboff, Shoshana (1988*) In the age of the smart machine*, New York: Basic Books.

## Offentligt tryck

DIGG (Myndigheten för digital förvaltning) (2020) Främja den offentliga förvaltningens förmåga att använda AI, *Delrapport i regeringsuppdraget I2019/01416/DF, I2019/01020/DF (delvis)*

Försäkringskassan (2018) Sjukfrånvaron på svensk arbetsmarknad – Sjukskrivningar längre än 14 dagar och avslut inom 180 dagar i olika branscher och yrken, *Socialförsäkringsrapport 2018:2*, Försäkringskassan Analys och Prognos

Förordning (2020:115) om utbildning på skolområdet och annan pedagogisk verksamhet vid spridning av viss smitta.

Prop. 2017/18:1 *Budgetpropositionen för 2018*

Prop. 2019/20:1 *Budgetpropositionen för 2020*

Regeringen (2017) Beslut U2017/04119/S, Nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet, *Bilaga till regeringsbeslut I:1,* 2017-10-19, Utbildningsdepartementet

Regeringen (2017b) *För ett hållbart digitaliserat Sverige – en digitaliseringsstrategi*
Regeringens skrivelse (2017/18:47) *Hur Sverige blir bäst i världen på att använda digitaliseringens möjligheter – en skrivelse om politikens inriktning*
SCB (2017) Trender och Prognoser 2017 – befolkningen | utbildningen | arbetsmarknaden med sikte på år 2035, *AM85 - Trender och Prognoser*
Skollagen (2010:800)
Skolverket (2013) Lärarnas yrkesvardag – En nationell kartläggning av grundskollärares tidsanvändning, *Rapport 385*
Skolverket (2013b) *PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*, Stockholm: Skolverket.
Skolverket (2016) *Redovisning av uppdraget om att föreslå nationella ITstrategier för skolväsendet*, 2016-04-04
Skolverket (2016) PISA 2015: 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik, *Skolverket rapport 450*
Skolverket (2018) Betyg och betygssättning, *Skolverkets allmänna råd med kommentarer*
Skolverket (2018a) Digital kompetens i förskola, skola och vuxenutbildning, *Skolverkets uppföljning av den nationella digitaliseringsstrategin för skolväsendet 2018*.
Skolverket (2019) TALIS 2018 – en studie om lärares och rektorers arbete i grund- och gymnasieskolan. *Delrapport 1, Skolverket rapport 481*
Skolverket (2020) TALIS 2018 – en studie om lärares och rektorers arbete i grund- och gymnasieskolan. *Delrapport 2, Rapport 2020:2*
Skolverket (2020a) Omsättning bland rektorer i grund- och gymnasieskolan, *PM 2020-09-30, Diarienummer 5.1.1–2019:1485*
SOU (2015:91) Digitaliseringens transformerande kraft – vägval för framtiden. Delbetänkande av Digitaliseringskommissionen, N 2012:04
SOU (2016:89) För digitalisering i tiden. Digitaliseringskommissionens slutbetänkande
SOU (2017:23) digitalforvaltning.nu, Delbetänkande av Utredningen om effektiv styrning av nationella digitala tjänster
SOU (2018:47) Med tillit växer handlingsutrymmet – tillitsbaserad styrning och ledning av välfärdssektorn, huvudbetänkande av Tillitsdelegationen
SOU (2020:8) Starkare kommuner – med kapacitet att klara välfärdsuppdraget, slutbetänkande
Statskontoret (2020) Statlig förvaltningspolitik för 2020-talet – En forskningsantologi, Om offentlig sektor 38, https://www.statskontoret.se/globalassets/publikationer/2020/oos_statlig-forvaltningspolitik-2020-talet.pdf
Uppsala kommun (2017) Information om utbildningsförvaltningens gemensamma lönekriterier, 2017-10-11, Diarienummer: UBN-2017-4589

## Andra rapporter och dokument

Lärarförbundet (2019) Stör- eller stödfunktion? en rapport om lärplattformar, *Rapport*
Lärarförbundet (2019b) Dokumentationsbördan ett arbetsmiljöproblem för lärare, *Rapport*
SKR (2018) Ekonomirapporten, maj 2018, Om kommunernas och landstingens ekonomi
SKR (2019) Utveckling i en digital tid – en strategi för grundläggande förutsättningar
SKR (2019a) #skolDigiplan – Nationell handlingsplan för digitalisering av skolväsendet

## Internet

Fredriksson, Peter / Skolverket (2017) *Tweet 2017-10-13* av Skolverkets generaldirektör

Lärarförbundet (2020) Individuell lön för lärare, https://www.lararforbundet.se/artiklar/individuell-lon-for-larare, hämtad 2020-10-23

SCB (2020) *Lönesök*, https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/lonesok/

SKR (2016) SKL tycker 2016, https://skl.se/skolakulturfritid/skolaforskola/digitaliseringskola/skltyckerskolansdigitalisering.3849.html, hämtad 2016-09-25 (https://web.archive.org/web/20160925175056/https://skl.se/skolakulturfritid/skolaforskola/digitaliseringskola/skltyckerskolansdigitalisering.3849.html)

SKR (2018a) Mittköping, https://mittkoping.skl.se/wiki/Huvudsida, hämtad 2018-06-02, https://skr.se/skr/naringslivarbetedigitalisering/digitalisering/ledningstyrningorganisationdigitalisering/samverkanfordigitalisering/ledaochmittkoping.leda.html, hämtad 2021-08-31

SKR (2020) LEDA för smartare välfärd, https://rapporter.skr.se/leda-for-smartare-valfard.html, hämtad 2021-08-31

SKR (2020b) LIKA, it-tempen för lärare, https://likalarare.skl.se/, hämtad 2020-10-23

Skolverket (2020b) Lärportalen, Styrning och ledning – huvudmän och skolledare, Modul: Leda digitalisering, Del 3: Effektkedjan, Del 4: Digitalisering och undervisning, på webben, https://larportalen.skolverket.se/#/moduler/6-styrning-ledning/alla/alla, hämtad 2020-10-23

## Press

Andersson, Per-Arne och Ulla Hamilton (2020) Eleverna får betala priset för regeringens kortsiktighet, *Dagens samhälle* 2020-05-12, https://www.dagenssamhalle.se/opinion/debatt/eleverna-far-betala-priset-for-regeringens-kortsiktighet/

Arevik, Niklas (2019) Allt fler lärare säger upp sig på grund av arbetsmiljön, *Lärarnas tidning*, 2019-02-11, https://www.lararen.se/nyheter/annat/allt-fler-larare-sager-upp-sig-pa-grund-av-arbetsmiljon (publicerades ursprungligen på lararnastidning.se)

Eriksson, Jens, Christer Hammar, Anders Haesert, Patrik Forshage, Frida Plym Forshell (2020) Efter kris kommer utveckling i skolan, *debattartikel i Dagens industri* 2020-05-11, https://www.di.se/debatt/efter-kris-kommer-utveckling-i-skolan/

Jaara Åstrand, Johanna (2020) Fjärrundervisningen har lett till betydande problem, *Dagens samhälle* 2020-05-18, https://www.dagenssamhalle.se/opinion/debatt/fjarrundervisningen-har-lett-till-betydande-problem/

Löfven, Stefan (2013) Välfärdens yrken måste få sin frihet och status åter, *DN debatt* 2013-11-15, https://www.dn.se/debatt/valfardens-yrken-maste-fa-sin-frihet-och-status-ater/

Nordgren, Kenneth, Daniel Bergh, Susanne Duek och Yvonne Liljekvist (2020) Lärare och rektorer verkar leva i skilda världar, *DN debatt* 2020-08-09, https://www.dn.se/debatt/larare-och-rektorer-verkar-leva-i-skilda-varldar/

Norrby, Ann (2011) Lärarfacken ger upp strid om undervisningstid, *Lag & Avtal* 2011-09-22, https://www.lag-avtal.se/arbetsratt/lararfacken-ger-upp-strid-om-undervisningstid-6553927

Regeringen (2020) *Pressmeddelande* 2020-03-16: https://www.regeringen.se/regeringens-politik/regeringens-arbete-med-anledning-av-nya-coronaviruset/regeringens-beslut-och-initiativ-med-anledning-av-nya-coronaviruset/

Regeringen (2020b) Pressträff med statsministern 29 maj: https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2020/05/presstraff-med-statsministern-29-maj/

Sandberg, Katarina (2019) Betygsexperten: ”Digitala lärplattformar förstör betygssättandet”, *Skolvärlden* 2019-05-06, https://skolvarlden.se/artiklar/betygsexperten-digitala-larplattformar-forstor-betygssattandet

Shekarabi, Ardalan (2016) Digitaliseringen av offentlig sektor ska nu snabbas på, *DN Debatt* 2016-12-01, https://www.dn.se/debatt/digitaliseringen-av-offentlig-sektor-ska-nu-snabbas-pa/

Tibbelin, Anna (2019) Omöjligt att hinna göra ett bra jobb som lärare, *Insändare DN* 2019-01-22, https://www.dn.se/asikt/omojligt-att-hinna-gora-ett-bra-jobb-som-larare/

Wallin, Fredrik (2020) Kommunens plan: Fortsätta undervisa på distans efter coronakrisen, *Skolvärlden* 2020-04-15, https://skolvarlden.se/artiklar/kommunens-plan-fortsatta-undervisa-pa-distans-efter-coronakrisen

## Övrigt

Skolforum (2017) Observation 2017-01-30, kl. 08.15 – 14.30, Skolforums hemsida: http://www.skolforum.com, Guldäpplet: http://www.skolforum.com/aktuellt/larare-fran-hela-landet-nominerade-till-guldapplet?sc_lang=sv-se, hämtad 2017-10-27 (https://web.archive.org/web/20171027172022/http://www.skolforum.com/aktuellt/larare-fran-hela-landet-nominerade-till-guldapplet?sc_lang=sv-se)

# Södertörn Doctoral Dissertations

1. Jolanta Aidukaite, *The Emergence of the Post-Socialist Welfare State: The case of the Baltic States: Estonia, Latvia and Lithuania*, 2004
2. Xavier Fraudet, *Politique étrangère française en mer Baltique (1871–1914): de l'exclusion à l'affirmation*, 2005
3. Piotr Wawrzeniuk, *Confessional Civilising in Ukraine: The Bishop Iosyf Shumliansky and the Introduction of Reforms in the Diocese of Lviv 1668–1708*, 2005
4. Andrej Kotljarchuk, *In the Shadows of Poland and Russia: The Grand Duchy of Lithuania and Sweden in the European Crisis of the mid-17th Century*, 2006
5. Håkan Blomqvist, *Nation, ras och civilisation i svensk arbetarrörelse före nazismen*, 2006
6. Karin S Lindelöf, *Om vi nu ska bli som Europa: Könsskapande och normalitet bland unga kvinnor i transitionens Polen*, 2006
7. Andrew Stickley. *On Interpersonal Violence in Russia in the Present and the Past: A Sociological Study*, 2006
8. Arne Ek, *Att konstruera en uppslutning kring den enda vägen: Om folkrörelsers modernisering i skuggan av det Östeuropeiska systemskiftet*, 2006
9. Agnes Ers, *I mänsklighetens namn: En etnologisk studie av ett svenskt biståndsprojekt i Rumänien*, 2006
10. Johnny Rodin, *Rethinking Russian Federalism: The Politics of Intergovernmental Relations and Federal Reforms at the Turn of the Millennium*, 2006
11. Kristian Petrov, *Tillbaka till framtiden: Modernitet, postmodernitet och generationsidentitet i Gorbačevs glasnost' och perestrojka*, 2006
12. Sophie Söderholm Werkö, *Patient patients? Achieving Patient Empowerment through Active Participation, Increased Knowledge and Organisation*, 2008
13. Peter Bötker, *Leviatan i arkipelagen: Staten, förvaltningen och samhället. Fallet Estland*, 2007
14. Matilda Dahl, *States under scrutiny: International organizations, transformation and the construction of progress*, 2007
15. Margrethe B. Søvik, *Support, resistance and pragmatism: An examination of motivation in language policy in Kharkiv*, Ukraine, 2007
16. Yulia Gradskova, *Soviet People with female Bodies: Performing beauty and maternity in Soviet Russia in the mid 1930–1960s*, 2007
17. Renata Ingbrant, *From Her Point of View: Woman's Anti-World in the Poetry of Anna Świrszczyńska*, 2007
18. Johan Eellend, *Cultivating the Rural Citizen: Modernity, Agrarianism and Citizenship in Late Tsarist Estonia*, 2007
19. Petra Garberding, *Musik och politik i skuggan av nazismen: Kurt Atterberg och de svensk-tyska musikrelationerna*, 2007

20. Aleksei Semenenko, *Hamlet the Sign: Russian Translations of Hamlet and Literary Canon Formation*, 2007
21. Vytautas Petronis, *Constructing Lithuania: Ethnic Mapping in the Tsarist Russia, ca. 1800–1914*, 2007
22. Akvile Motiejunaite, *Female employment, gender roles, and attitudes: the Baltic countries in a broader context*, 2008
23. Tove Lindén, *Explaining Civil Society Core Activism in Post-Soviet Latvia*, 2008
24. Pelle Åberg, *Translating Popular Education: Civil Society Cooperation between Sweden and Estonia*, 2008
25. Anders Nordström, *The Interactive Dynamics of Regulation: Exploring the Council of Europe's monitoring of Ukraine*, 2008
26. Fredrik Doeser, *In Search of Security After the Collapse of the Soviet Union: Foreign Policy Change in Denmark, Finland and Sweden, 1988–1993*, 2008
27. Zhanna Kravchenko. *Family (versus) Policy: Combining Work and Care in Russia and Sweden*, 2008
28. Rein Jüriado, *Learning within and between public-private partnerships*, 2008
29. Elin Boalt, *Ecology and evolution of tolerance in two cruciferous species*, 2008
30. Lars Forsberg, *Genetic Aspects of Sexual Selection and Mate Choice in Salmonids*, 2008
31. Eglė Rindzevičiūtė, *Constructing Soviet Cultural Policy: Cybernetics and Governance in Lithuania after World War II*, 2008
32. Joakim Philipson, *The Purpose of Evolution: 'struggle for existence' in the Russian-Jewish press 1860–1900*, 2008
33. Sofie Bedford, *Islamic activism in Azerbaijan: Repression and mobilization in a post-Soviet context*, 2009
34. Tommy Larsson Segerlind, *Team Entrepreneurship: A process analysis of the venture team and the venture team roles in relation to the innovation process*, 2009
35. Jenny Svensson, *The Regulation of Rule-Following: Imitation and Soft Regulation in the European Union*, 2009
36. Stefan Hallgren, *Brain Aromatase in the guppy, Poecilia reticulate: Distribution, control and role in behavior*, 2009
37. Karin Ellencrona, *Functional characterization of interactions between the flavivirus NS5 protein and PDZ proteins of the mammalian host,* 2009
38. Makiko Kanematsu, *Saga och verklighet: Barnboksproduktion i det postsovjetiska Lettland,* 2009
39. Daniel Lindvall, *The Limits of the European Vision in Bosnia and Herzegovina: An Analysis of the Police Reform Negotiations,* 2009
40. Charlotta Hillerdal, *People in Between – Ethnicity and Material Identity: A New Approach to Deconstructed Concepts*, 2009
41. Jonna Bornemark, *Kunskapens gräns – gränsens vetande,* 2009
42. Adolphine G. Kateka, *Co-Management Challenges in the Lake Victoria Fisheries: A Context Approach*, 2010

43. René León Rosales, *Vid framtidens hitersta gräns: Om pojkar och elevpositioner i en multietnisk skola*, 2010
44. Simon Larsson, *Intelligensaristokrater och arkivmartyrer: Normerna för vetenskaplig skicklighet i svensk historieforskning 1900–1945*, 2010
45. Håkan Lättman, *Studies on spatial and temporal distributions of epiphytic lichens*, 2010
46. Alia Jaensson, *Pheromonal mediated behaviour and endocrine response in salmonids: The impact of cypermethrin, copper, and glyphosate*, 2010
47. Michael Wigerius, *Roles of mammalian Scribble in polarity signaling, virus offense and cell-fate determination,* 2010
48. Anna Hedtjärn Wester, *Män i kostym: Prinsar, konstnärer och tegelbärare vid sekelskiftet 1900*, 2010
49. Magnus Linnarsson, *Postgång på växlande villkor: Det svenska postväsendets organisation under stormaktstiden*, 2010
50. Barbara Kunz, *Kind words, cruise missiles and everything in between: A neoclassical realist study of the use of power resources in U.S. policies towards Poland, Ukraine and Belarus 1989–2008*, 2010
51. Anders Bartonek, *Philosophie im Konjunktiv: Nichtidentität als Ort der Möglichkeit des Utopischen in der negativen Dialektik Theodor W. Adornos,* 2010
52. Carl Cederberg, *Resaying the Human: Levinas Beyond Humanism and Antihumanism*, 2010
53. Johanna Ringarp, *Professionens problematik: Lärarkårens kommunalisering och välfärdsstatens förvandling*, 2011
54. Sofi Gerber, *Öst är Väst men Väst är bäst: Östtysk identitetsformering i det förenade Tyskland*, 2011
55. Susanna Sjödin Lindenskoug, *Manlighetens bortre gräns: Tidelagsrättegångar i Livland åren 1685–1709*, 2011
56. Dominika Polanska, *The emergence of enclaves of wealth and poverty: A sociological study of residential differentiation in post-communist Poland*, 2011
57. Christina Douglas, *Kärlek per korrespondens: Två förlovade par under andra hälften av 1800-talet*, 2011
58. Fred Saunders, *The Politics of People – Not just Mangroves and Monkeys: A study of the theory and practice of community-based management of natural resources in Zanzibar*, 2011
59. Anna Rosengren, *Åldrandet och språket: En språkhistorisk analys av hög ålder och åldrande i Sverige cirka 1875–1975*, 2011
60. Emelie Lilliefeldt, *European Party Politics and Gender: Configuring Gender-Balanced Parliamentary Presence*, 2011
61. Ola Svenonius, *Sensitising Urban Transport Security: Surveillance and Policing in Berlin, Stockholm, and Warsaw*, 2011
62. Andreas Johansson, *Dissenting Democrats: Nation and Democracy in the Republic of Moldova*, 2011

63. Wessam Melik, *Molecular characterization of the Tick-borne encephalitis virus: Environments and replication*, 2012
64. Steffen Werther, *SS-Vision und Grenzland-Realität: Vom Umgang dänischer und „volksdeutscher" Nationalsozialisten in Sønderjylland mit der „großgermanischen" Ideologie der SS*, 2012
65. Peter Jakobsson, *Öppenhetsindustrin*, 2012
66. Kristin Ilves, *Seaward Landward: Investigations on the archaeological source value of the landing site category in the Baltic Sea region*, 2012
67. Anne Kaun, *Civic Experiences and Public Connection: Media and Young People in Estonia*, 2012
68. Anna Tessmann, *On the Good Faith: A Fourfold Discursive Construction of Zoroastripanism in Contemporary Russia*, 2012
69. Jonas Lindström, *Drömmen om den nya staden: stadsförnyelse i det postsovjetisk Riga,* 2012
70. Maria Wolrath Söderberg, *Topos som meningsskapare: retorikens topiska perspektiv på tänkande och lärande genom argumentation*, 2012
71. Linus Andersson, *Alternativ television: former av kritik i konstnärlig TV-produktion,* 2012
72. Håkan Lättman, *Studies on spatial and temporal distributions of epiphytic lichens*, 2012
73. Fredrik Stiernstedt, Mediearbete i mediehuset: produktion i förändring på MTG-radio, 2013
74. Jessica Moberg, *Piety, Intimacy and Mobility: A Case Study of Charismatic Christianity in Present-day Stockholm*, 2013
75. Elisabeth Hemby, *Historiemåleri och bilder av vardag: Tatjana Nazarenkos konstnärskap i 1970-talets Sovjet*, 2013
76. Tanya Jukkala, *Suicide in Russia: A macro-sociological study*, 2013
77. Maria Nyman, *Resandets gränser: svenska resenärers skildringar av Ryssland under 1700-talet*, 2013
78. Beate Feldmann Eellend, *Visionära planer och vardagliga praktiker: postmilitära landskap i Östersjöområdet,* 2013
79. Emma Lind, *Genetic response to pollution in sticklebacks: natural selection in the wild*, 2013
80. Anne Ross Solberg, *The Mahdi wears Armani: An analysis of the Harun Yahya enterprise,* 2013
81. Nikolay Zakharov, *Attaining Whiteness: A Sociological Study of Race and Racialization in Russia,* 2013
82. Anna Kharkina, *From Kinship to Global Brand: the Discourse on Culture in Nordic Cooperation after World War II*, 2013
83. Florence Fröhlig, *A painful legacy of World War II: Nazi forced enlistment: Alsatian/ Mosellan Prisoners of war and the Soviet Prison Camp of Tambov*, 2013
84. Oskar Henriksson, *Genetic connectivity of fish in the Western Indian Ocean*, 2013

85. Hans Geir Aasmundsen, *Pentecostalism, Globalisation and Society in Contemporary Argentina*, 2013
86. Anna McWilliams, *An Archaeology of the Iron Curtain: Material and Metaphor*, 2013
87. Anna Danielsson, *On the power of informal economies and the informal economies of power: rethinking informality, resilience and violence in Kosovo*, 2014
88. Carina Guyard, *Kommunikationsarbete på distans*, 2014
89. Sofia Norling, *Mot "väst": om vetenskap, politik och transformation i Polen 1989–2011*, 2014
90. Markus Huss, *Motståndets akustik: språk och (o)ljud hos Peter Weiss 1946–1960,* 2014
91. Ann-Christin Randahl, *Strategiska skribenter: skrivprocesser i fysik och svenska*, 2014
92. Péter Balogh, *Perpetual borders: German-Polish cross-border contacts in the Szczecin area*, 2014
93. Erika Lundell, *Förkroppsligad fiktion och fiktionaliserade kroppar: levande rollspel i Östersjöregionen*, 2014
94. Henriette Cederlöf, *Alien Places in Late Soviet Science Fiction: The "Unexpected Encounters" of Arkady and Boris Strugatsky as Novels and Films*, 2014
95. Niklas Eriksson, *Urbanism Under Sail: An archaeology of fluit ships in early modern everyday life*, 2014
96. Signe Opermann, *Generational Use of News Media in Estonia: Media Access, Spatial Orientations and Discursive Characteristics of the News Media*, 2014
97. Liudmila Voronova, *Gendering in political journalism: A comparative study of Russia and Sweden,* 2014
98. Ekaterina Kalinina, *Mediated Post-Soviet Nostalgia*, 2014
99. Anders E. B. Blomqvist, *Economic Natonalizing in the Ethnic Borderlands of Hungary and Romania: Inclusion, Exclusion and Annihilation in Szatmár/Satu-Mare, 1867–1944,* 2014
100. Ann-Judith Rabenschlag, *Völkerfreundschaft nach Bedarf: Ausländische Arbeitskräfte in der Wahrnehmung von Staat und Bevölkerung der DDR*, 2014
101. Yuliya Yurchuck, *Ukrainian Nationalists and the Ukrainian Insurgent Army in Post-Soviet Ukraine*, 2014
102. Hanna Sofia Rehnberg, *Organisationer berättar: narrativitet som resurs i strategisk kommunikation*, 2014
103. Jaakko Turunen, *Semiotics of Politics: Dialogicality of Parliamentary Talk*, 2015
104. Iveta Jurkane-Hobein, *I Imagine You Here Now: Relationship Maintenance Strategies in Long-Distance Intimate Relationships*, 2015
105. Katharina Wesolowski*, Maybe baby? Reproductive behaviour, fertility intentions, and family policies in post-communist countries, with a special focus on Ukraine*, 2015
106. Ann af Burén, *Living Simultaneity: On religion among semi-secular Swedes*, 2015
107. Larissa Mickwitz, *En reformerad lärare: konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik,* 2015
108. Daniel Wojahn, *Språkaktivism: diskussioner om feministiska språkförändringar i Sverige från 1960-talet till 2015*, 2015

109. Hélène Edberg, *Kreativt skrivande för kritiskt tänkande: en fallstudie av studenters arbete med kritisk metareflektion*, 2015
110. Kristina Volkova, *Fishy Behavior: Persistent effects of early-life exposure to 17α-ethinylestradiol*, 2015
111. Björn Sjöstrand, *Att tänka det tekniska: en studie i Derridas teknikfilosofi,* 2015
112. Håkan Forsberg, *Kampen om eleverna: gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987–2011*, 2015
113. Johan Stake, *Essays on quality evaluation and bidding behavior in public procurement auctions*, 2015
114. Martin Gunnarson, *Please Be Patient: A Cultural Phenomenological Study of Haemodialysis and Kidney Transplantation Care*, 2016
115. Nasim Reyhanian Caspillo, *Studies of alterations in behavior and fertility in ethinyl estradiol-exposed zebrafish and search for related biomarkers,* 2016
116. Pernilla Andersson, *The Responsible Business Person: Studies of Business Education for Sustainability,* 2016
117. Kim Silow Kallenberg, *Gränsland: svensk ungdomsvård mellan vård och straff,* 2016
118. Sari Vuorenpää, *Literacitet genom interaction*, 2016
119. Francesco Zavatti, *Writing History in a Propaganda Institute: Political Power and Network Dynamics in Communist Romania*, 2016
120. Cecilia Annell, *Begärets politiska potential: Feministiska motståndsstrategier i Elin Wägners 'Pennskaftet', Gabriele Reuters 'Aus guter Familie', Hilma Angered-Strandbergs 'Lydia Vik' och Grete Meisel-Hess 'Die Intellektuellen'*, 2016
121. Marco Nase, *Academics and Politics: Northern European Area Studies at Greifswald University, 1917–1992,* 2016
122. Jenni Rinne, *Searching for Authentic Living Through Native Faith – The Maausk movement in Estonia*, 2016
123. Petra Werner, *Ett medialt museum: lärandets estetik i svensk television 1956–1969*, 2016
124. Ramona Rat, *Un-common Sociality: Thinking sociality with Levinas*, 2016
125. Petter Thureborn, *Microbial ecosystem functions along the steep oxygen gradient of the Landsort Deep, Baltic Sea*, 2016
126. Kajsa-Stina Benulic, *A Beef with Meat Media and audience framings of environmentally unsustainable production and consumption*, 2016
127. Naveed Asghar, *Ticks and Tick-borne Encephalitis Virus – From nature to infection*, 2016
128. Linn Rabe, *Participation and legitimacy: Actor involvement for nature conservation*, 2017
129. Maryam Adjam, *Minnesspår: hågkomstens rum och rörelse i skuggan av en flykt*, 2017
130. Kim West, *The Exhibitionary Complex: Exhibition, Apparatus and Media from Kulturhuset to the Centre Pompidou, 1963–1977*, 2017
131. Ekaterina Tarasova, *Anti-nuclear Movements in Discursive and Political Contexts: Between expert voices and local protests, 2017*

132. Sanja Obrenović Johansson, *Från kombifeminism till rörelse: Kvinnlig serbisk organisering i förändring, 2017*
133. Michał Salamonik, *In Their Majesties' Service: The Career of Francesco De Gratta (1613–1676) as a Royal Servant and Trader in Gdańsk,* 2017
134. Jenny Ingridsdotter, *The Promises of the Free World: Postsocialist Experience in Argentina and the Making of Migrants, Race, and Coloniality*, 2017
135. Julia Malitska, *Negotiating Imperial Rule: Colonists and Marriage in the Nineteenth century Black Sea Steppe,* 2017
136. Natalya Yakusheva, *Parks, Policies and People: Nature Conservation Governance in Post-Socialist EU Countries,* 2017
137. Martin Kellner, *Selective Serotonin Re-uptake Inhibitors in the Environment: Effects of Citalopram on Fish Behaviour,* 2017
138. Krystof Kasprzak, *Vara – Framträdande – Värld: Fenomenets negativitet hos Martin Heidegger, Jan Patočka och Eugen Fink*, 2017
139. Alberto Frigo, *Life-stowing from a Digital Media Perspective: Past, Present and Future*, 2017
140. Maarja Saar, *The Answers You Seek Will Never Be Found At Home: Reflexivity, biographical narratives and lifestyle migration among highly-skilled Estonians*, 2017
141. Anh Mai, *Organizing for Efficiency: Essay on merger policies, independence of authorities, and technology diffusion*, 2017
142. Gustav Strandberg, *Politikens omskakning: Negativitet, samexistens och frihet i Jan Patočkas tänkande*, 2017
143. Lovisa Andén, *Litteratur och erfarenhet i Merleau-Pontys läsning av Proust, Valéry och Stendhal*, 2017
144. Fredrik Bertilsson, *Frihetstida policyskapande: uppfostringskommissionen och de akademiska konstitutionerna 1738–1766*, 2017
145. Börjeson, Natasja, *Toxic Textiles – towards responsibility in complex supply chains*, 2017
146. Julia Velkova, *Media Technologies in the Making – User-Driven Software and Infrastructures for computer Graphics Production*, 2017
147. Karin Jonsson, *Fångna i begreppen? Revolution, tid och politik i svensk socialistisk press 1917–1924*, 2017
148. Josefine Larsson, *Genetic Aspects of Environmental Disturbances in Marine Ecosystems – Studies of the Blue Mussel in the Baltic Sea*, 2017
149. Roman Horbyk, *Mediated Europes – Discourse and Power in Ukraine, Russia and Poland during Euromaidan*, 2017
150. Nadezda Petrusenko, *Creating the Revolutionary Heroines: The Case of Female Terrorists of the PSR (Russia, Beginning of the 20th Century)*, 2017
151. Rahel Kuflu, *Bröder emellan: Identitetsformering i det koloniserade Eritrea*, 2018
152. Karin Edberg, *Energilandskap i förändring: Inramningar av kontroversiella lokaliseringar på norra Gotland*, 2018

153. Rebecka Thor, *Beyond the Witness: Holocaust Representation and the Testimony of Images - Three films by Yael Hersonski, Harun Farocki, and Eyal Sivan*, 2018
154. Maria Lönn, *Bruten vithet: Om den ryska femininitetens sinnliga och temporala villkor*, 2018
155. Tove Porseryd, *Endocrine Disruption in Fish: Effects of 17α-ethinylestradiol exposure on non-reproductive behavior, fertility and brain and testis transcriptome*, 2018
156. Marcel Mangold, *Securing the working democracy: Inventive arrangements to guarantee circulation and the emergence of democracy policy*, 2018
157. Matilda Tudor, *Desire Lines: Towards a Queer Digital Media Phenomenology*, 2018
158. Martin Andersson, *Migration i 1600-talets Sverige: Älvsborgs lösen 1613–1618*, 2018
159. Johanna Pettersson, *What's in a Line? Making Sovereignty through Border Policy*, 2018
160. Irina Seits, *Architectures of Life-Building in the Twentieth Century: Russia, Germany, Sweden*, 2018
161. Alexander Stagnell, *The Ambassador's Letter: On the Less Than Nothing of Diplomacy*, 2019
162. Mari Zetterqvist Blokhuis, *Interaction Between Rider, Horse and Equestrian Trainer – A Challenging Puzzle*, 2019
163. Robin Samuelsson, *Play, Culture and Learning: Studies of Second-Language and Conceptual Development in Swedish Preschools*, 2019
164. Ralph Tafon, *Analyzing the "Dark Side" of Marine Spatial Planning – A study of domination, empowerment and freedom (or power* in*,* of *and* on *planning) through theories of discourse and power*, 2019
165. Ingela Visuri, *Varieties of Supernatural Experience: The case of high-functioning autism*, 2019
166. Mathilde Rehnlund, *Getting the transport right – for what? What transport policy can tell us about the construction of sustainability*, 2019
167. Oscar Törnqvist, *Röster från ingenmansland: En identitetsarkeologi i ett maritimt mellanrum*, 2019
168. Elise Remling, *Adaptation, now? Exploring the Politics of Climate Adaptation through Post-structuralist Discourse Theory*, 2019
169. Eva Karlberg, *Organizing the Voice of Women: A study of the Polish and Swedish women's movements' adaptation to international structures*, 2019
170. Maria Pröckl, *Tyngd, sväng och empatisk timing - förskollärares kroppsliga kunskaper*, 2020
171. Adrià Alcoverro, *The University and the Demand for Knowledge-based Growth The hegemonic struggle for the future of Higher Education Institutions in Finland and Estonia*, 2020
172. Ingrid Forsler, *Enabling Media: Infrastructures, imaginaries and cultural techniques in Swedish and Estonian visual arts education*, 2020
173. Johan Sehlberg, *Of Affliction: The Experience of Thought in Gilles Deleuze by way of Marcel Proust*, 2020

174. Renat Bekkin, *People of reliable loyalty…: Muftiates and the State in Modern Russia*, 2020
175. Olena Podolian, *The Challenge of 'Stateness' in Estonia and Ukraine: The international dimension a quarter of a century into independence*, 2020
176. Patrick Seniuk, *Encountering Depression In-Depth: An existential-phenomenological approach to selfhood, depression, and psychiatric practice*, 2020
177. Vasileios Petrogiannis, *European Mobility and Spatial Belongings: Greek and Latvian migrants in Sweden*, 2020
178. Lena Norbäck Ivarsson, *Tracing environmental change and human impact as recorded in sediments from coastal areas of the northwestern Baltic Proper*, 2020
179. Sara Persson, *Corporate Hegemony through Sustainability – A study of sustainability standards and CSR practices as tools to demobilise community resistance in the Albanian oil industry*, 2020
180. Juliana Porsani, *Livelihood Implications of Large-Scale Land Concessions in Mozambique: A case of family farmers' endurance*, 2020
181. Anders Backlund, *Isolating the Radical Right – Coalition Formation and Policy Adaptation in Sweden*, 2020
182. Nina Carlsson, *One Nation, One Language? National minority and Indigenous recognition in the politics of immigrant integration*, 2021
183. Erik Gråd, Nudges, *Prosocial Preferences & Behavior: Essays in Behavioral Economics*, 2021
184. Anna Enström, *Sinnesstämning, skratt och hypokondri: Om estetisk erfarenhet i Kants tredje Kritik*, 2021
185. Michelle Rydback, *Healthcare Service Marketing in Medical Tourism – An Emerging Market Study*, 2021
186. Fredrik Jahnke, *Toleransens altare och undvikandets hänsynsfullhet – Religion och meningsskapande bland svenska grundskoleelever*, 2021
187. Benny Berggren Newton, *Business Basics – A Grounded Theory for Managing Ethical Behavior in Sales Organizations*, 2021
188. Gabriel Itkes-Sznap, *Nollpunkten. Precisionens betydelse hos Witold Gombrowicz, Inger Christensen och Herta Müller*, 2021
189. Oscar Svanelid Medina, *Att forma tillvaron: konstruktivism som konstnärligt yrkesarbete hos Geraldo de Barros, Lygia Pape och Lygia Clark*, 2021
190. Anna-Karin Selberg, *Politics and Truth: Heidegger, Arendt and The Modern Political Lie*, 2021
191. Camilla Larsson, *Framträdanden: Performativitetsteoretiska tolkningar av Tadeusz Kantors konstnärskap*, 2021
192. Raili Uibo, *"And I don't know who we really are to each other": Queers doing close relationships*

    *in Estonia*, 2021
193. Ignė Stalmokaitė, *New Tides in Shipping: Studying incumbent firms in maritime energy transitions*, 2021

194. Mani Shutzberg, *Tricks of the Medical Trade: Cunning in the Age of Bureaucratic Austerity*, 2021
195. Patrik Höglund, *Skeppssamhället: Rang, roller och status på örlogsskepp under 1600-talet*, 2021
196. Philipp Seuferling, *Refugee camp media – The historical making of space, time, and politics in the modern refugee regime*, 2021
197. Johan Sandén, *Närbyråkrater och digitaliseringar – hur lärares arbete formas av tidsstrukturer*, 2021

Det finns stora förhoppningar på att digitalisering av offentlig förvaltning ska leda till förbättringar på olika sätt. I skolan finns särskilt starka förhoppningar om ekonomiska besparingar, förbättrad arbetsmiljö och höjd kvalitet i utbildning. Med utgångspunkt i närbyråkratisk teori sätter den här avhandlingen lärares arbete i centrum av den offentliga förvaltningen. Utifrån intervjuer med lärare och med hjälp av en teori om social acceleration analyserar författaren hur lärares arbete påverkas av fyra digitaliseringar:

- sociala medier
- lärplattformar
- undervisningens digitalisering
- digitalisering som organisatoriskt och politiskt styrmedel

Huvudargumentet är att närbyråkraters arbete inte bara påverkas av formerna för digitalt arbete, utan framförallt de tidsstrukturer som följer av digitaliseringar. Tidsstrukturerna medför mekanismer som både alienerar närbyråkraterna, och bidrar till ”coping”-processer för att hantera deras arbetssituation. Sammantaget leder detta till en splittrad arbetssituation för lärarna – de blir dissocierade.

**Johan Sandén** är verksam vid Södertörns högskola och forskar om offentlig förvaltning. Denna bok är hans doktorsavhandling i Företagsekonomi.

Företagsekonomi (PESO), Politik, ekonomi och samhällets organisering, Institutionen för samhällsvetenskaper, The Baltic and East European Graduate School (BEEGS), Södertörns högskola.

ISBN 978-91-89109-84-1 (tryck) / 978-91-89109-85-8 (digital) | Södertörns högskola | publications@sh.se

**SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA** | STOCKHOLM
sh.se