

Förändringar av läraruppdraget på skolor där heltidsmentorers anställts

Jens Gardesten

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4932-9918>

jens.gardesten@lnu.se

Lars Fonseca

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9210-8398>

lars.fonseca@lnu.se

The schools in Sweden need to handle an acute lack of teachers. One way to handle this problem is to hire new staff who can work with social and administrative tasks, enabling the teachers in school to teach some more classes instead. This study examined two secondary schools in Sweden where this way to solve the problem was implemented. The aim of the study was to highlight teacher experiences after almost one year with this new expanded focus on teaching. The empirical base was five focus group interviews with the teachers. The findings indicate that the new work model might contribute to a “mechanical teaching”, more of an achievement than a task, in Ryle’s sense (1949). Moreover, the teachers describe how they still handle acute conflicts if they are first to witness, but also that they now sometimes chose not to socialize with pupils during breaks. Such ethical changes are discussed with reference to Olivestam and Thorsén (2018). Finally, even though the working conditions are still demanding, the teachers describe how the clarifying of job boundaries has contributed to less work stress. This finding is discussed in relation to the research field of “Illegitimate tasks” (Pereira et.al. 2014).

Keywords: core practices, teachers’ health, teacher student relationship

Introduktion

Införandet av yrkeskategorier som lärarassistenter eller heltidsmentorers i svensk skola har de senaste åren presenterats som en möjlig lösning på flera problem (Ackesjö, 2019; Fonseca & Gardesten, 2019; Lärarförbundet & Lärarnas Riksförbund, 2016; Wallin, 2018). För det första finns det förhoppningar om att en redan ansträngd lärarkår ska bli avlastad. Lärarassistenter kan tänkas förbättra arbetsmiljön i skolan generellt, inte minst vad gäller lärarnas situation.

För det andra beskrivs bristen på lärare som ett av de största problemen i skolan framöver. De närmaste fem åren skulle det behövas ytterligare 77 000 lärare och förskollärare (Sveriges Kommuner och Landsting, SKL, 2018). Tanken är att även detta problem delvis kan hanteras genom att skolor exempelvis anställer lärarassistenter eller heltidsmentorers som bland annat får arbeta med

elevsociala frågor och administrativa uppgifter, medan de lärare som finns kvar kan fokusera mer på undervisningen.

För det tredje uttrycks det också förhoppningar om att läraryrkets status kan höjas och att lärare nu kan få en mer tydlig professionell praktik (Ackesjö, 2019; Brante, 2014). Traditionellt starka professioner har vanligen en tydlig professionell praktik. Man har specialistkunskaper inom ett avgränsat område, som dessutom ingen annan yrkeskategori ska lägga sig i. Man kvackar heller inte omkring för att försöka lösa andra problem (eller andras problem).

På idéplanet skulle de nya lärarassistenternas arbete i skolan alltså kunna bidra till avlastning av lärare, till en statushöjning av läraryrket där undervisning fokuseras, samt till att minska problemen som landets lärarbrist för med sig. Samtidigt är det oklart hur den konkreta skolvardagen förändras när nya personalgrupper introduceras, samt vad detta kan innebära för lärarna och deras arbetsvillkor.

I denna studie redovisas därför empiri från två högstadieskolor där heltidsmentor¹ har anställts för att avlasta lärarna från elevsociala uppgifter, samtidigt som lärarna istället fått undervisa något mer än tidigare.

För att kunna diskutera konsekvenserna av en sån modell, särskilt vad gäller eventuell avlastning, kan det bli viktigt att reda ut vad som egentligen kännetecknar det som lärare nu ska ägna mer tid åt (undervisning) och vad som kännetecknar det de ska ägna mindre tid åt. Finns det kvalitativa skillnader eller särdrag i dessa olika arbetsuppgifter, som påverkar huruvida arbetsbördan upplevs som större eller mindre? Med hjälp av Ryle (1949) kan en enkel distinktion mellan olika uppgifter göras.

Achievement eller task?

Ryles klassiska bok ”The concept of mind” (1949) innehåller en mängd distinktioner och teoretiska resonemang som diskuterats inom pedagogikforskningen sedan dess. Detta gäller inte minst distinktionen mellan *achievement* och *task*, som dock ännu inte diskuterats med specifikt intresse för lärares arbetsbelastning.

Om en undervisningssituation uppfattas som *achievement* blir fokus på huruvida den är gjord eller inte, om man är klar eller inte. En *achievement* kan man tala om i termer av ”got it words” eller ”missed it words” (Ryle, 1949). Det huvudsakliga fokuset ligger inte på *hur* man faktiskt undervisade, eller på vilket sätt man hanterade olika utmaningar eller målkonflikter.

Om en undervisningssituation istället uppfattas som ”task” fokuseras i första hand *hur* den utförs och alltså inte *om* den utförs eller inte. Det förefaller rimligt att uppfatta många undervisningsaktiviteter som just ”tasks”: att samla 25 nioåringar i klassrummet, att fånga och behålla deras uppmärksamhet, att bidra till ett gemensamt fokus på ett lärostoff, att kanske läsa högt ur en bok och att sedan interagera med elever eller elevgrupper utifrån bokens innehåll. Utfallet av sådana aktiviteter kan i högsta grad variera och intresset riktas därmed vanligen mot orsakerna till det specifika utfallet, hur läraren agerade, hur kommande lektioner kan planeras utifrån denna konkreta erfarenhet och så vidare. Det finns alltid en risk att läraren fortsätter att efteråt älta det som hände under en sådan lektion, om nu inte andra händelser, lektioner eller intryck under dagen tränger undan allt annat i lärarens medvetande. Man kan, å andra sidan, se det som en möjlighet (inte en risk) att läraren fortsätter att *reflektera* över det som hände efter lektionen, inom ramen för ett ständigt pågående förbättringsarbete i skolans värld. Sådana reflektioner pågår inte om man uppfattar undervisning som ”achievements” där fokus blir mer på om man är klar eller inte klar, om det är gjort eller inte gjort, vilket å andra sidan gör det möjligt att verkligen lämna arbetsuppgifter bakom sig även på ett mentalt plan.

¹ Det bör påpekas att titeln heltidsmentor inte är förknippat med att assistera andra, så som exempelvis titeln lärarassistent är. ”Heltidsmentor” konnoterar mer till att komplettera än till att assistera.

Det finns ontologiska analyser som på olika vis förklarar hur undervisning inte *kan* klassificeras som ett achievement (jfr Bengtsson, 2004)². I den här artikeln blir det ändå viktigt att notera de förskjutningar som, oavsett ontologiska begreppsanalyser, ständigt pågår vad gäller hur olika fenomen förstås och uppfattas. Exempelvis resonerar Marshall (2009) om att fenomenet undervisning, i ett neoliberalt sammanhang, riskerar att förskjutas mot ett utvärderingsbart achievement. En sådan utveckling verkar viktig att problematisera, samtidigt som det ur ett hälsoperspektiv ändå kan vara värdefullt att ibland kunna "sätta punkt", "känna sig klar" och kunna "bocka av" vissa arbetsuppgifter (jfr Lindqvist, 2002), vilket indikerar att achievements också kan vara viktiga inom ramen för lärares arbetsliv. Den samvetsstress som exempelvis Persson och Tallberg Broman (2019) diskuterar förefaller minska om läraren oftare kan lämna en arbetsuppgift med känslan "I got it!", det vill säga oftare kan uppfatta sina arbetsuppgifter som achievements istället för tasks (Ryle, 1949). Detta perspektiv kan bli intressant att ha med sig inför en studie på skolor där lärarna fått lite mer undervisning samtidigt som de blivit avlastade i det elevsociala arbetet.

Gråtiden i lärarschemat

Vilka konsekvenser kan en renodling av läraryrket innebära? Hur kan en innehållslig förskjutning mot undervisning förstås i relation till lärarens arbetsvillkor i sin helhet? Ett sätt att diskutera detta är att relatera den bundna arbetstiden till den tid som kan kallas "gråtid" i schemat.

Bunden arbetstid innebär att arbetstagaren regelbundet utför uppgifter inom vissa klockslag. Vad gäller läraryrket så handlar det vanligen om att undervisa utifrån de tidpunkter som ett lektionsschema anger, samt delta under veckans mötestider. Bunden arbetstid binder alltså upp personal under bestämda tidpunkter samt i bestämda lokaler eller utrymmen.

Inom den reglerade arbetstiden finns det därutöver vanligen obunden arbetstid³. Obunden arbetstid är det som lärare själva ibland kallat för "gråtid", med hänvisning till de gråfärgade mellanrummen i lärarschemat då man inte undervisar. Ibland har man gjort en liknande distinktion genom formuleringen "tid *med* barnen" respektive "tid *för* barnen" där det sistnämnda syftar på den tid då läraren förbereder eller utvärderar sin undervisning (inte genomför den).

Logiken bakom gråtiden i lärarschemat är dels att undervisning är något som kräver omsorgsfullt för- och efterarbete. Under gråtiden kan alltså lärare förbereda och planera undervisning, men också följa upp och utvärdera den undervisning som ägt rum.

Gråtiden kan också innehålla rekreation och rast, vilket kan vara extra viktigt i ett yrke som är präglad av ständiga framträdanden (Nordäng, 2002). Lärare arbetar ofta i "den främre regionen" (Goffman, 1959/2004), de står "på scenen" och agerar inför andra vilket gör att de behöver ha en viss uppmärksamhet eller kontroll på hur de framträder och vilket intryck de ger på övriga i (klass-) rummet. Arbetsdagen behöver därmed också inbegripa tid i "den bakre regionen" där lärare under pauser och raster kan samla kraft och samspela med andra på ett mer avspänt och informellt vis (Nordäng, 2002).

Angående lärares raster så granskade Lärarnas Riksförbunds huvudskyddsombud i Malmö lärarscheman under hösten 2018, och i det sammanhanget noterades att "flera skolor systematiskt" la upp "ohållbara scheman för att utnyttja lärarna så effektivt som möjligt" (Josefsson, 2018, s. 30). I en tid av påtaglig lärarbrist kan man tänka sig att skolor i landet försöker använda lärarna så mycket som möjligt med risk för "alltför sammanpressade scheman utan möjlighet till paus eller raster för lärarna" (a.a.). Lärarna i föreliggande studie har dock, som kompensation för utökad undervisning, blivit avlastade mentorsuppdraget i och med att heltidsmentorerna anställts på de aktuella skolorna.

² Då handlar det vanligen om att svaret på frågan "Uppstod önskat lärande?" (Ja eller Nej?) inte kan bestämma huruvida undervisning ägt rum eller ej. Vårt intresse riktas mer mot eventuella förskjutningar av hur fenomenet undervisning förstås och tolkas, exempelvis om det finns förskjutningar mot en binär förståelse (klar eller inte klar, gjort eller inte gjort, ja eller nej) eller om det istället finns förskjutningar mot en kvalitativ förståelse av undervisning med reflektion och ständigt förbättringsarbete som självklara delar.

³ För lärare tillkommer dessutom vanligen så kallad förtroendearbetstid.

Vad gäller gråtiden så används den också vanligen till att hantera olika ärenden som har med elevens eller elevgruppens psykosociala mående att göra, med tillhörande kontakter med föräldrar, skolsköterska, kurator eller liknande (Skolverket, 2015). Sådana arbetsuppgifter kan uppstå plötsligt och spontant under skolvardagen; en lärare måste vara beredd att reagera, gripa in och hantera något som hänt på skolgården, i matsalen eller i korridoren. Elevernas liv i skolan är således fyllda av situationer som en närvarande lärare inte kan eller bör vända sig bort från eller bara passivt registrera. Läraryrket är således förbundet med ett tydligt handlingsimperativ (jfr Gardesten, 2016; Irisdotter-Aldenmyr, Paulin & Grönlien-Zetterqvist, 2009; Olivestam & Thorsén, 2018). Frågan är vad som händer med lärares gråtid om denna tid nu minskar på allt fler skolor, då lärarna ska undervisa mer medan assistenter och heltidsmentorerna ska hantera elevsociala ärenden.

Innebär den minskade gråtiden att lärare kommer planera mindre och ta färre raster? Kommer lärare börja ”titta bort” vid situationer som de tidigare hanterade på skolgården eller i korridoren, med tanke på att de nu har mer undervisning och med tanke på att andra yrkesgrupper på skolan faktiskt ska hantera sådana ärenden?

I en tid då nya personalgrupper börjar hantera arbetsuppgifter inom skolans värld kan alltså frågor om bunden arbetstid och lärares gråtid åter aktualiseras. Vilka förskjutningar av arbetet upplever lärarna själva och vilka konsekvenser får detta?

Det finns således skäl att uppmärksamma eventuella förändringar av uppdraget och så här långt har vi diskuterat detta i termer av achievements eller tasks (Ryle, 1949), i termer av lärares raster i den ”bakre regionen” (Goffman, 1959/2004 samt Nordäng, 2002) och slutligen i termer av läraryrkets handlingsimperativ (Irisdotter-Aldenmyr, Paulin & Grönlien-Zetterqvist, 2009; Olivestam & Thorsén, 2018).

Legitima och illegitima arbetsuppgifter

Slutligen kan betonas att en huvudambition med nya personalgrupper i skolans värld ofta handlar om avlastning av lärarkåren och om en förbättring av lärares arbetsmiljö. Detta kan dock organiseras på olika sätt. Dels kan man tänka sig att nya personalgrupper, *tillsammans* med lärarna, arbetar med det som lärarna tidigare fick hantera själva. Dels kan man tänka sig en lösning där läraruppdraget istället blir mer avgränsat och renodlat mot undervisning, i likhet med de två skolor som denna studie bygger på. Ett forskningsområde som blir relevant för den senare modellen är forskningen på ”legitima” respektive ”illegitima” arbetsuppgifter (Aronsson & Mellner, 2016; Pereira, Semmer, & Elfering, 2014; Semmer, Tschan, Meier, Facchin & Jacobshagen, 2010). En avgränsning och renodling av läraruppdraget kan alltså innebära att antalet illegitima arbetsuppgifter minskar.

Illegitima arbetsuppgifter är det som arbetstagare inte känner sig utbildade för och det som inte upplevs tillhöra yrkeskårens kärna. En grundpremiss inom forskningen på illegitima arbetsuppgifter är att medarbetares självförståelse och självkänsla påverkas av de uppgifter de tvingas hantera och utföra. En hög andel illegitima arbetsuppgifter kan bidra till låg självkänsla och upplevelse av bristande erkännande för det man egentligen är utbildad för. På motsvarande vis kan ett fokus på kärnuppdraget och på legitima uppgifter bidra till stolthet och känsla av erkännande, men också till rent fysiologiska effekter som förbättrad sömn etc. (Pereira et.al., 2014).

I sociala medier har lärare det senaste året formulerat mängder med exempel på upplevda illegitima arbetsuppgifter som de ändå måste hantera i nuläget. Det kan handla om att hantera djupgående psykosociala problem i elevgruppen, men också om vissa administrativa uppgifter som antingen upplevs betydelselösa för verksamheten eller också helt utanför vad som rimligen kan begäras av en lärare. Även om man ibland kan skönja viss oenighet bland lärarkåren, vad gäller vilka administrativa och elevsociala uppgifter som avses, så kvarstår ändå en samstämmig bild av att lärare i landet önskar bättre möjlighet att kunna fokusera på sin undervisning.

Denna studie har därmed möjlighet att synliggöra erfarenheter från lärare som verkligen fått ett avgränsat uppdrag, där intentionen har varit att mera kunna fokusera undervisning. Vår ingång är avsiktligt öppen och vi är nyfikna på både möjligheter och utmaningar med en sådan arbetsmodell.

Syfte

Syftet är att beskriva lärares erfarenheter av hur arbetet eventuellt förändrats efter att antalet elevsociala arbetsuppgifter minskat samtidigt som undervisningstiden ökat.

- 1)Vad bidrog till eventuell avlastning och vad bidrog till eventuell belastning, enligt lärarna?
- 2)Vad används kvarvarande gråtid till?
- 3)Vilka ytterligare konsekvenser får modellen med ökad undervisningstid och minskad gråtid?

Metod

Studien ingår i ett forskningsprojektet med titeln *Av- eller be-lastning? Om lärare, lärarassistenter och förhandlingar om professionella gränser* (finansierat av Forte, Lindqvist, dnr. 2017-00643). Forskningsprojektet avser att bidra med förståelse för ett aktuellt fenomen inom svenskt skolväsende, och inom projektets ram samlas komplementära data in utifrån mixed-methods (Denzin & Lincoln, 2005). Studien som redovisas i denna artikel bidrar med kunskap om de faktiska processer som kan utvecklas när en ny yrkesgrupp introduceras på en skola.

Empirin är hämtad från två högstadieskolor där man under det senaste läsåret provat en ny arbetsmodell. Modellen innebär att heltidsmentorerna anställts i början av läsåret för att avlasta lärarna, samtidigt som lärarna istället fått undervisa 2-4 lektionstimmar mer i veckan. Under vårterminen genomfördes fem fokusgruppintervjuer med fem till tio deltagare per grupp (Bryman, 2012), med fokus på deltagarnas (lärarnas) erfarenheter och upplevelser med avseende på vad den nya modellen inneburit.

Forskningsprojektet kännetecknas av en explorativ attityd där vi som utomstående inte är ute efter att ”kritisera” den nya arbetsmodellen, men heller inte att okritiskt bejaka den eller hylla den. Vi har istället varit nyfikna på medverkandes erfarenheter och under fältbesök och intervjuer har vi också klargjort värdet av *olika* erfarenheter och *olika* synpunkter från informanterna. Då de aktuella fokusintervjuerna genomfördes var forskningsprojektet och projektmedlemmarna redan ganska kända av informanterna, vilket ytterligare skulle kunna bidra till en öppen och ärlig kommunikation om erfarenheter och upplevelser (Patton, 2015).

Som utgångspunkt för samtalen användes svaren på en enkät som lärarna (n=44) fått fylla i innan den nya arbetsmodellen startade. Enkätfrågorna handlade då om vad man, i egenskap av lärare, inte skulle behöva ägna tid åt (a), vad man snarare borde fokusera (b) samt vilka arbetsuppgifter man som lärare skulle behöva stöd och hjälp med (c). Enkätsvaren redovisas i andra sammanhang, men i denna artikel analyseras lärarnas reflektioner, så som de kom till uttryck under fokusgruppintervjuerna, angående den nya arbetsmodellens effekter och påverkan.

Intervjuerna spelades in, transkriberades och analyserades med hjälp av kvalitativ innehållsanalys. Detta innebar att transkriptionerna lästes igenom, i sin helhet, innan en första reducering påbörjades där meningsbärande enheter samlades i separat dokument. Därefter sorterades meningsbärande enheter in till respektive forskningsfråga följt av ytterligare sortering in till olika kategorier som rubricerades. Processen började sedan om, mindre justeringar gjordes innan resultatdelen i artikeln började formuleras.

Den övergripande intentionen har varit att möjliggöra en pragmatisk validering där ett konkret empiriskt material kan bli intressant att läsa även för de som verkar i kontexter som skiljer sig från den studerade, men också intressant för de forskare som studerar fenomen som i någon mening skiljer

sig från det studerade (jfr Patton, 2015). Därmed blev det också viktigt att, under rubriken diskussion, försöka göra rimliga kopplingar mellan aktuell empiri och relevanta teoretiska begrepp från bakgrunden.

Sammantaget förefaller det också rimligt att, i och med tilltagande lärarbrist, anta att allt fler skolor försöker renodla lärarnas arbete mot undervisning medan andra personalgrupper får hantera övriga arbetsuppgifter. Resultaten i denna studie kan ge några indikationer på vad en sådan förändring skulle kunna innebära.

Resultat

Resultatavsnittet disponeras utifrån studiens tre frågeställningar. Respektive frågeställning formuleras som huvudrubrik, följt av underrubriker som sammanfattar olika svarsteman. På så vis har ambitionen varit att rubrikformuleringarna ska ge en översiktlig indikation på studiens resultat. Under respektive svarstema (rubrik) redovisas relevanta referat och citat, vilket möjliggör en mer nyanserad förståelse av resultatet.

1)Vad bidrog till eventuell avlastning och vad bidrog till eventuell belastning, enligt lärarna?

Arbetssituationen innan respektive efter modellen implementerades

Enligt lärarna finns det ett antal faktorer som avgör om man blir avlastad eller inte. För det första beror det på vilken arbetssituation den enskilde läraren hade innan modellen implementerades. En del svarade då för mentorselever där det krävdes ”jättemycket”, som en av lärarna uttrycker det.

-All denna konflikthantering... och hanteringen av skolk och såna saker ... kontakt med föräldrarna om såna saker ... jag hade jättemycket med det förra läsåret.

Efter att de nya heltidsmentorerna anställts har man som lärare endast en ”bråkdel” av sådant arbete kvar, och därmed blir känslan av avlastning påtaglig. Läraren i citatet nedan förklarar på liknande sätt att ”huruvida det blivit enklare” beror på vilken arbetsinsats som tidigare krävts, med avseende på elevsociala frågor.

-Vi har ju haft mellan 10 och 12 mentorselever.../... Och jag tror att huruvida det har blivit enklare för oss har berott på vilka de 12 har varit. För vi har nog tyckt ganska olika. Jag hade 12 mentorselever där det egentligen inte var särskilt mycket att göra med dom, det kanske var en av dom som jag hade lite föräldrasamtal och så här, men det fanns andra som hade 12, där de kanske hade dagliga samtal och så här. För de lärarna så var arbetsbördan ganska svår.

En annan lärare beskriver på samma vis att en eventuell avlastning beror mycket på om man tidigare varit tvungen att ha mycket kontakt med Socialtjänsten (Soc.) eller Barn och UngdomsPsykiatri (BUP) och så vidare.

-Jag hade mentorselever som, ja, var väl fungerande. Jag hade liksom inga mentorselever med större sociala problem. Om man har haft det så kanske det blir en lättnad. Då är det ju väldigt mycket föräldrakontakt, och Soc. och BUP och hela köret där.

Känslan av eventuell avlastning beror dock inte endast på vilken arbetssituation respektive lärare hade innan modellen implementerades. Det finns också skillnader i hur lärarnas arbetssituation förändrades efter att modellen påbörjats:

Heltidsmentorernas inträde i skolan skulle alltså ”betalas” genom att lärarna istället fick utökad undervisningstid. Det visade sig dock att utökad undervisningstid i vissa fall handlade om att vara resurs under lektioner som en annan lärare ansvarade för, och i andra fall om eget undervisningsansvar med nya elever som skulle betygsättas etcetera. Arbetssituationen skiljer sig ”nog ganska mycket” åt, menar läraren i nedanstående citat:

-Det skiljer nog ganska mycket. En del går ju in som resurs i andra klasser, och då har du varken förarbete eller efterarbete, medans andra har betygsättande lektioner, eller vad man ska säga, på alla sina timmar. Planering och allt.

Skälen till att det blir så, resonerar lärarna, är dels schematekniska och dels vilken ämnesbehörighet respektive lärare har. Resultatet blir dock att en del lärare har fullt undervisningsansvar hela veckan, ”planerar, efterarbetar, betygsätter”, medan andra har ”våldigt mycket resurstid”.

-Det ser ganska olika ut också, alltså att huruvida man är ansvarig lärare, om man har mycket resurstid.

-En del är ju ansvariga lärare rakt igenom.../... En del är näst intill bara ansvariga, medan någon annan har väldigt mycket resurstid.

En annan viktig faktor vad gäller eventuell avlastning är hur den kvarvarande gråtiden hanteras, det vill säga den tid läraren har innan och efter lektionerna. Eftersom antalet lektioner nu ökat är det, enligt intervjumaterialet, viktigt att fundera på vad som förväntas under den gråtid som ändå finns kvar på lärarschemat.

Att ”äga sin gråtid” bidrar till avlastning

Lärarna beskriver att det kan finnas lite olika intressen för att vistas i korridorerna eller bland eleverna, inom ramen för den gråtid som finns kvar i schemat. Denna olikhet beskrivs inte som något problem så länge det sker av eget intresse, men däremot upplevs det som stressande om man blir beordrad eller om allt mer gråtid börjar bindas upp av rastvaktande, lunchvaktande etc.

-Det här med rastvakt har ju tillkommit litegrann. Det var ju tanken att vi inte skulle behöva ha. Lunchrasten har vi bemannad varje dag, eller ska vara bemannad varje dag. Av oss, så att vi är flera ute.

-20 minuters rastvakt tillkom under resans gång under året. Den kom som en blix.

Då undervisningstiden nu ökat är lärarna extra angelägna om att äga sin gråtid i schemat. En lärare resonerar om att de har så lite planeringstid nu, och när även ”den ryker så blir man *ännu* mer stressad”. En annan lärare gör en liknande beskrivning:

-Och glöm inte det här när vi får gå in extra, antingen för att vikariera eller fylla luckor eller annat.

-Våra egna luckor har ju minskat och då minskar även den här möjligheten att få tid att tänka nytt och samarbeta och så.../... jag önskar ju, i min naivitet, att man någon gång skulle kunna få påverka mitt eget schema mera. Alltså för att kunna samplanera och samköra mer.

De perioder under läsåret då man känt att man ägt sin egen gråtid har man kunnat ”unna sig att göra såna saker som du vet att eleverna tycker är trevligt”:

-Behöver man sitta och rätta så gör man det då i lugn och ro. Eller ligger du i fas så kan du ta en extra sväng i korridorerna och prata med eleverna. Alltså, då har du tid till det när du själv får bestämma det och då blir det inte jobbigt. Man kanske ändå ska hämta kaffe eller köpa sig en macka. Ja då tar man tio minuter extra och rör sig, för man vet att man har tid och man vet när nästa lektion börjar.

En lärare betonar vikten av att de gråa luckorna i schemat ”ska få vara grå”. När man får tid över kan man röra sig i korridoren ”för det tjänar alla på”, inte minst eleverna. Men detta förutsätter att man inte plötsligt får vikariera för en sjuk kollega eller liknande.

Lärarna beskriver alltså tre faktorer som avgör om den enskilde medarbetaren blivit avlastad efter att den nya modellen infördes. Det handlar om (1) hur omfattande elevsocialt arbete man behövde göra innan modellen implementerades, (2) om man sedan fick extra undervisningsansvar eller om man

endast fungerade som ”resurs” bredvid ordinarie lärare samt slutligen (3) huruvida man som enskild lärare ägde kvarvarande gråtid eller inte. Avlastningen skulle bli tydligast för en lärare som tidigare behövde lägga mycket energi på elevsocialt arbete, men som nu sluppit det arbetet för att istället gå in som resurs några extratimmar medan kvarvarande gråtid används utifrån eget tycke och smak.

Just gråtids användning finns det skäl att undersöka ytterligare och under nästa rubrik redovisas svar på studiens andra frågeställning, det vill säga svar på vad lärarna konkret ägnar kvarvarande gråtid åt.

2)Vad används kvarvarande gråtid till?

Under gråtiden finns det vanligen uppskattade inslag av valfrihet, vilket exempelvis innebär att en del lärare väljer att äta pedagogisk lunch med eleverna medan andra väljer att inte göra det. Något man däremot förefaller enig om är att man inte slutat reagera eller hantera elevkonflikter, trots att det nu skett en tydlig förskjutning mot undervisning.

Man reagerar vid elevkonflikter (”för att jag är vuxen”), men man väljer ibland att inte vistas bland eleverna

Enligt materialet ägnar lärarna mindre tid åt konflikthantering efter införandet av heltidsmentorerna på skolan, samtidigt som det fortfarande känns rimligt att ”bryta pågående konflikter” när man ser dem. En lärare förklarar att på en skola kan saker ”hända akut”, och då behöver man ta tag i det: ”För att jag är vuxen”. I och med de nya mentorerna känner sig dock läraren inte lika ensam i detta arbete.

-Ja ibland så är det ju.../... att man är först på plats, och då kan man ju inte bara ”nä släpp det, det bryr jag mig inte om”.

-Då måste man ju. Men då kan man ändå få stöd, då blir man inte själv med att reda ut det där.

I detta avseende har lärarna verkligen avlastats, menar de, samtidigt som man ibland också ”avlastat mentorn”, om man själv varit den som först bevittnat och haft ”förstahandsinformationen”:

-Ja, eller om det har varit någon incident och man själv är den som bevittnar det så har man ibland gått in och avlastat mentorn.../... har jag förstahandsinformationen så kan jag ju göra det.

En del av gråtiden kan alltså fortfarande ägnas åt reaktivt arbete mot vissa beteenden när man ”bevittnar” och är först på plats. Detta beskrivs som ett självklart vuxenansvar som inte försvunnit bara för att en förskjutning mot undervisning ägt rum. Ett sådant vuxenansvar är man enig om kvarstår, men om man ska kunna ingripa så förutsätter det att man verkligen är på plats i korridorer eller andra platser där eleverna vistas mellan lektionerna. I detta avseende beskriver lärarna ganska olika strategier och erfarenheter. Exempelvis tvekar några lärare fortfarande på om de ändå borde rastvakta trots att det inte längre står i schemat. Nedan följer ett utdrag från ett fokussamtal där en sådan tvekan förekommer:

-Nä, man har inte känt sig tvungen ... men det sitter ju i alla fall ... behöver jag gå ut eller behöver jag inte gå ut? Tanken finns ju där ...

-Det är ju en känsla man har, det är ju inte uttalat att vi måste. Men ändå får man en känsla att man borde. Så känner jag. Att man borde röra sig, ja i alla fall under de perioderna då det har varit mycket stök och bråk.

-Just när det uppdagades en rejäl incident, då tänkte jag på det veckan efter, men sen har jag faktiskt inte gjort det

-Medans andra har gjort det.

-Ett fåtal.

-Ja, men det är ändå många som gör det.

Sammantaget uppstår här möjligheter att nyansera det handlingsimperativ som är förbundet med läraryrket och som diskuterades i bakgrunden. Dels finns det empiri som handlar om att agera i ögonblicket, när man är ”först på plats” eller när det ”händer akut”. Dels finns det beskrivningar av situationer då man *överväger* att agera, vilket exempelvis kan handla om att gå bort till korridoren eller till skolgården, eftersom man anar att det just då kan behövas flera vuxna på plats. Lärarna beskriver hur sådana överväganden numera innehåller reflektioner om den nya arbetsbeskrivningen med ett utökat undervisningsansvar, där en ny yrkesgrupp (heltidsmentorerna) är de som nu har huvudansvar för ett elevsocialt arbete mellan lektionerna.

Man planerar och följer upp undervisning mer ostört

I och med att den nya arbetsmodellen inneburit en avlastning av elevsociala arbetsuppgifter beskriver lärarna nya möjligheter att gråtiden kan användas till en mer ostörd planering och uppföljning av undervisning. I alla fall så länge man inte blir beordrad att göra annat. I viss mån har gråtiden blivit mer ”förutsägbart” på ett sätt som lärarna tilltalas av. Det är nu mer möjligt att planera och efterarbeta utan att hela tiden vara orolig för att bli störd av olika elevkonflikter.

-Och det finns en förutsägbart. Jag vet att på onsdagar kan jag planera. Jag vet att jag kommer att hinna planera. Förut så var det så att om jag behövde planera för en labb...och så det blev en konflikt så kanske jag fick ta min planeringstid till att lösa konflikten vilket innebar att jag inte kunde genomföra den labben jag hade tänkt eftersom jag inte kunde planera den. Och det där är oerhört skönt att vara avlastad med.

Om gråtiden tidigare behövde ägnas åt att följa upp frånvaro eller skolk eller andra elevsociala frågor, så finns det nu mer möjlighet att fokusera undervisning och elevernas lärande:

-Så fort jag har gråtid så försöker jag fånga upp (elever)... typ ”kom nu så tittar vi igenom det här”. Och det hade jag inte möjlighet till förut. Och det är ju det som är mitt uppdrag. Så jag tycker att det är jättebra att jag kan göra det. Och det är flera som når målen på grund av att jag kan sitta med dem individuellt.

En annan lärare betonar verkligen fördelen med att nu kunna ”vara mer fokuserad på det jag ska göra”, slippa ”bli avbruten” av olika händelser bland eleverna som sedan måste följas upp via kontakter med föräldrar och så vidare.

Som tidigare nämnts så betonar lärarna samtidigt vikten av att ”äga sin gråtid”, medan stressen tilltagit under perioder då man plötsligt blivit beordrad att vara rastvakt eller vikarie för en sjuk kollega.

Slutligen kan man misstänka att den nya modellen med minskad gråtid och mer undervisning inneburit att lärarna tar färre raster. Men här visar intervjuerna att det ibland kan vara tvärtom.

Mindre gråtid kan ibland innebära fler raster

En stor del av planerings- och efterarbetet kräver tid och lång koncentration. I och med den minskade gråtiden beskriver lärarna att det inte alltid är någon idé att ta tag i sådant arbete, om man endast har ett kortare hål i schemat mellan två lektioner. En lärare säger att det ofta inte är någon ”idé att starta upp nåt” så han upplever att han nu oftare ”sitter i lärarrummet och tar en kopp kaffe”.

-Nu tycker jag att jag oftare sitter i lärarrummet och tar en kopp kaffe än innan. Men jag tänker också såhär, att i och med att man har... Har man två timmar mellan, då är det ju planeringstid. Men nu om man har en kvart, då kan jag känna att det är ingen idé att starta upp nåt. Det är så kort... Då hinner jag dricka en kopp kaffe.

På så vis kan den nya modellen innebära att man ”socialiserar” sig mer med sina kollegor.

-Men jag hinner liksom inte in i något dokument, eller göra något sånt. Utan då känner jag att då behöver man ha en timme på sig. Så för mig handlar det mer om det att jag har inte såna långa pauser så jag hinner liksom inte börja, det kanske är något tillfälle. Så på det sättet så känner jag

mig att jag socialiserar mig mer då, kanske, eftersom på de här korta pauserna så hinner jag ändå inte börja något, så får jag göra det vid något annat tillfälle.

I: Det är det enda man kan göra på den där korta tiden?

Alla: Så är det.

En annan lärare beskriver hur kollegiet resonerat om hur planeringstiden minskat och vilka konsekvenser detta får. Planeringstiden blir kortare, ”inte i så långa sjok” och ibland ”våldigt sönderplockad”. Detta är något man upplever överlag. Istället för att stressa och sätta sig och rätta elevhäften kan man då ibland välja att ta en kort paus innan nästa lektion börjar.

Här finns dock vissa olikheter i lärarnas beskrivningar. På den ena skolan beklagar några att *gemensamma* raster har försvunnit. Innan lärarna fick utökad undervisning fanns det fler tillfälle då man fikade tillsammans.

Sammantaget innehåller materialet alltså följande svar på frågan om vad kvarvarande gråtid används till: Det handlar om att (fortfarande) reagera på och hantera vissa elevkonflikter, samtidigt som de nya mentorstjänsterna inneburit att lärarna nu kan planera mer ostört, så länge de inte blir beordrade att göra annat. Dessutom kan den minskade gråtiden också innebära att man väljer bort planering och efterarbete ibland, för att istället hinna med en kort rast i personalrummet. Om detta innebär att mer planeringsarbete hamnar på förtroendearbetstiden istället är för tidigt att säga.

3)Vilka ytterligare konsekvenser får modellen med ökad undervisningstid och minskad gråtid?

Lärarna beskriver att yrket fortfarande är utmanande, även efter att den nya modellen implementerades. Den utökade undervisningstiden har bidragit till en stress, samtidigt som mentorernas arbete i skolan ändå inneburit en viss avlastning. En lärare menar att ”det var tufft då och det är tufft nu”. Samtidigt upplever många att den psykiska belastningen nu minskat, vilket diskuteras mer nedan.

Fortfarande stressigt, men inte lika dåligt samvete och mindre ”att bära på”

Även om lärarjobbet fortfarande ofta är stressigt resonerar lärarna i citatet nedan att de nu sluppit en oro och press som kan vara ”våldigt jobbigt att bära på”.

-Ju mer ansvar man har för eleven kring den sociala biten, och ju mer man får reda kring familj och alla problem och allting. Det kan ju vara väldigt jobbigt att bära på. Det gör man ju inte på samma sätt, för man blir ju inte så involverad i eleverna på samma sätt, det är ju mentorn som blir det. Och det gör ju att man har lättare att släppa jobbet. Jag känner ju så, jag hade nog mycket tankar kring elever och oro och sånt innan, men det på något vis, det ligger mer på mentorn nu. Det är lättare att hålla distans nu.

-Det kan jag hålla med om, att det är lättare att släppa.

En lärare förklarar att det nu inte är betungande ”på samma sätt som förut”. Bland annat är det enklare att kommunicera kunskapsutveckling och lärande med föräldrar, än när det handlar om psykosociala problem som man inte är utbildad på. Att man nu fått mer undervisning innebär ”en annan slags stress” som till exempel inte påverkar sömn lika påtagligt.

-Jag kan tycka att den psykiska belastningen, med oro och annat som blir. När man har haft elever som har krävt mycket, det är lugnare (nu), i alla fall för mig kan jag tycka. Det upplever man ju som väldigt mycket skönare liksom. Det är en väldig stress och, det blir mycket runt omkring, och man kan få svårt att sova och så där. Men med den arbetsbelastningen, att man undervisar mer, det är ju på ett annat sätt. Man har mycket att göra. Det blir en annan slags stress, det har bytts ut.

Ett annat uttryck som återkommer är att man inte känner sig lika ”splittrad” nu. Man kan ”fokusera mer på ämnet” och på undervisningen. Några lärare resonerar också om att man sluppit det dåliga

samvete man kunde känna då man tidigare fick gå till överbelastade lärarkollegor för att informera om elevbekymmer som kollegan, i rollen som mentor, nu dessutom behövde hantera.

-Plus att det kan också kännas skönt, för innan när det var ett problem med något problem, då skulle man gå till den kollegan som var mentor, och så visste man att den kollegan hade jättemycket att göra.

-Då kände man att man... Men mentorerna har ju... Det är ju deras uppgift. Men innan när vi var mentorer allihopa, ja alla var mentorer, men ibland kändes det mest orättvist att någon skulle ha så mycket att göra, att den biten blev så stor för vissa. Men nu känns det ju, nu har man ju inte dåligt samvete när man lämnar över, eller någonting, det är deras uppgift att ta det, det är deras huvuduppgift.

Det finns sammantaget olika sorters arbetsbelastning, enligt lärarna. När man numer undervisar mer har man ”mycket att göra”, men renodlingen av kärnuppdraget innebär ”en annan slags stress, det har bytts ut”.

Här kan ytterligare en distinktion göras. En konsekvens av den nya modellen är att arbetsbelastningen inte är fylld av toppar och dalar på samma sätt längre. Arbetsbördan har nu blivit mer ”konstant” eller ”statisk”. Det fanns tidigare en större oförutsäglighet som innebar att man som lärare kunde få det ”våldigt tufft runt vissa elever” i perioder. Detta kunde sedan lugna ned sig något vilket gjorde att arbetsbördan sjönk och man ”hann ikapp lite med rättning och planering”.

-Arbetsbördan när det kommer till allt det här sociala runt eleverna har minskat ju, men samtidigt har vi ju lagt på mer undervisningstid ju, och det kräver ju... det är ju konstant liksom. När man var en mentor så hade man ju lite mer planeringstid på sitt schema, vilket innebar att ibland kanske man hade väldigt tufft runt vissa elever, och då jobbade man ju mycket runt det. Sen kunde man ha dagar då det var väldigt mycket, och man kunde ha dagar då det liksom lade sig lite och var lite lugnare, och då kände jag att man hann ikapp lite med rättning och planering, förstår du vad jag menar?

I: Ja.

-Men här är det liksom statiskt, hela tiden, det är mycket hela tiden. För nu har man mer ansvar, och även om man har resurser, man är ju låst på mer tid på sitt schema, jag uppfattar det så i alla fall.

Risk för en mekanisk och oreflekterad undervisning?

I anslutning till upplevelsen av en konstant arbetsbörda och ett mer statiskt lärararbete reflekterar några lärare även om hur undervisningen blivit förändrad. I intervjumaterialet finns det flera indikationer på att reflektionstiden eller förbättringsarbetet, individuellt och kollektivt, riskerar att hämmas.

-Det har ju inte blivit mer tid till det, enligt min uppfattning. Just i och med att vi fick mer undervisningstid så har man ju rätt många lektioner varje dag. Det gäller verkligen att vara förberedd, och just det här med reflektion har jag svårt att se att jag hinner med. Det går liksom i ett. Man kan ju inte komma till jobbet och ha en dålig dag känns det som. Ibland kan jag komma ihåg, man kanske hade en dag då man fick tre lektioner. Det är ju en sån där dag, då hinner man ju reflektera, man hinner ladda om. Men många av oss, vi kan ju ha fem lektioner på en dag och då går det bara ”pang pang pang” och sen är det möte och sen är man ju halvt slut.

I: Lite mekaniskt?

-Man blir lite så ja, som en maskin. Man bara maler på.

Det handlar dels om att man saknar tid för att jobba ”ämneshögskole”, och dels om en önskan att få sitta mer i ämnesgrupper och tillsammans med kollegor utveckla och diskutera undervisningen i de ämnen man jobbar med. Flera lärare beskriver minskade möjligheter att verkligen kunna utveckla ”ämnet och pedagogiken”:

För vi ska ju ändå gå i bräsch, vi ska ju gå först....det är ju ungdomar vi har att göra med. Och de ska ju komma ut och komma med det nya på något vis. Och om inte vi hänger med i vad som är nytt...hur ska vi undervisa då? Vi kan ju inte bara gå på gamla meriter. Vi måste hänga med i det nya också.

Sammantaget önskar lärarna fler möjligheter att ”samplanera och samköra mer”, med fokus på att planera, genomföra och utvärdera undervisning. En lärare säger: ”Jag skulle så gärna vilja utveckla ämnet och arbeta mer långsiktigt, men det hinns inte med”. Nu blir man mer ”som en maskin” som mest använder ”färdigproducerat material” och det hela blir lite ”fyrkantigt”:

Ja, lite sådär. Man hinner kanske inte tänka lite som man ibland vill, det där utanför, du vet “Man får de där idéerna och nu gör vi lite sådär”, utan det blir lite fyrkantigt kanske, och jag känner så i alla fall att hjärnan får inte det där spelrummet. Det är min uppfattning.

Diskussion

Läraryuppgifterna förskjuts mot achievements?

Syftet med studien var alltså att beskriva lärares erfarenheter av hur arbetet förändrats efter att antalet elevsociala arbetsuppgifter minskat medan undervisningstiden ökat. Resultaten ger inga enkla svar på om en sådan arbetsmodell är ”bra” eller ”dålig”.

Om rörelsen från elevsocialt arbete mot undervisning blir modell för fler skolor kan det dock, enligt vissa resultat i denna studie, bidra till att lärare får ”mindre oro” och ”mindre att bära på”, bättre sömn och så vidare. En sådan utveckling verkar enkel att bejaka, samtidigt som resultaten även gör det möjligt att problematisera detta. En möjlig risk är nämligen att en ökad undervisningsbörda riskerar att trivialisera och mekanisera lärarens professionella arbete (undervisningen). Risken är alltså att undervisning blir ett exempel på ”achievement”, med Ryles terminologi (1949); något man tänker på i termer av ”got it words” eller ”missed it words”. Om fenomenet undervisning utvecklas till att bli ett mekaniskt görande som man kort och gott gör, ”betar av” eller utvärderar på ett binärt sätt (klar eller inte klar) så riskerar viktig skolutveckling att avstanna och lärares professionella status att förändras.

Flera lärare i studien värjer sig från en sådan utveckling. De beskriver istället att de vill få fler möjligheter att reflektera och utveckla sin undervisning, gärna tillsammans i kollegiet med fokus på ämnet. Denna önskan från lärare är väl belagd i andra studier, exempelvis i Skolverkets rapport ”Grundskollärares tidsanvändning” (2015).

En modell med ökad undervisningsbörda och minskat elevsocialt arbete kan också innebära att arbetet blir mer ”statiskt”, belastningen mer ”konstant” och inte lika påverkad av tillfälliga oroligheter eller problem i elevgruppen. Sammantaget kan modellen, enligt studien, bidra till en efterlängtat avlastning av ganska påfrestande arbetsuppgifter. När lärarna tidigare blivit alltför involverade i elevens ”familj och alla problem” så har det ofta blivit en helt annan ”psykisk belastning” och ”väldigt jobbigt att bära på”. Resultatet indikerar att reflekterandet över sådana arbetsuppgifter – och över hur man bör hantera sådana arbetsuppgifter – riskerar att övergå till ett destruktivt åltande eller till den samvetsstress som beskrivits i andra sammanhang då det gäller lärares hälsa (Persson & Tallberg Broman, 2019). Arbetet med komplicerade psykosociala problem är troligen ett typexempel på något som är svårt att förstå på ett binärt vis (gjort eller inte gjort, klar eller inte klar), utan snarare något som kan bidra till kvarstående känslor av otillräcklighet. När nu en annan personalgrupp hanterar dessa uppgifter istället, blir det en reell avlastning för många lärare. Frågan uppstår samtidigt vad som sker med arbetsmiljön för den nya personalen. Detta blir ytterligare ett tema värt att studera framöver. Möjligen kommer skolor med tiden behöva hitta sätt att även avlasta avlastarna.

Kvantitativ belastning men kvalitativ avlastning

Lärarna uttrycker alltså att det fortfarande är ett tufft yrke, även efter att de blivit avlastade i det elevsociala arbetet. Undervisning kan vara en utmanande arbetsuppgift, men samtidigt finns det i

resultatet indikationer på reell avlastning. Att arbeta intensivt med uppgifter nära professionens kärna kan ju såklart upplevas som stressande, men här har forskningen om ”illegitima arbetsuppgifter” funnit intressanta resultat. Semmer et. al. (2010) sammanfattar ett antal forskningsstudier som visar hur det moderna arbetslivet kan innehålla olika stressorer, men de negativa hälsoeffekterna blir särskilt påtagliga då man måste arbeta med uppgifter långt från professionens kärna.

In sum, stressors that are intimately associated with one's professional identity may be less damaging than stressors that are not (Semmer et. al., 2010, s. 90).

Detta kan kopplas till forskning på hur illegitima arbetsuppgifter påverkar arbetstagares upplevelser av stress och otillräcklighet (Aronsson & Mellner, 2016; Pereira, Semmer & Elfering, 2014). Illegitima arbetsuppgifter är sådant som ligger utanför vad som rimligen kan förväntas av till exempel en lärare (samtidigt som samma uppgifter kan vara helt legitima för ett annat yrke). Hanterandet av illegitima arbetsuppgifter kan ses som ett hot mot självbilden och mot den professionella identiteten och forskning har bland annat funnit samband mellan illegitima arbetsuppgifter och försämrad sömn (Pereira et.al., 2014). Det handlar alltså inte om att man får ”mer att göra”; illegitima arbetsuppgifter signalerar istället bristande respekt och bristande erkännande för det arbete en lärare är tänkt att utföra. Inom denna forskningstradition finns det alltså psykologiska perspektiv på professionsteoretiska frågor.

Sammantaget uppstår möjligheten att inte endast diskutera intensitet eller *kvantiteten* av arbetsuppgifter; forskning på illegitima arbetsuppgifter gör det också möjligt att diskutera hur *kvaliteten* av olika stressorer kan ge olika konsekvenser.

Lärarnas raster och lärarnas benägenhet att (inte) ingripa

Vad gäller minskad gråtid i lärarschemat kan man tänka sig att detta skulle kunna innebära färre raster och färre möjligheter för läraren att ”stiga av scenen” för att samspela mer avspänt och avslappnat i ”den bakre regionen” (Goffman, 1959/2004; Nordäng, 2002). Här indikerar dock resultatet att det ibland kan bli tvärtom. Om man som lärare upplever att en systematisk planering inte alltid hinns med längre, inom ramen för arbetsdagen, kan det vara lika bra att sätta sig i fikarummet med en kopp kaffe innan det är dags för nästa lektion. ”Har man en kvart” så är det ”ingen idé att starta upp nåt” och istället ”hinner man dricka en kopp kaffe”. På så vis kan den nya arbetsmodellen, enligt en lärare, rent av innebära att man ibland ”socialiserar sig mer då, kanske”. Vidare studier skulle kunna undersöka detta ytterligare, och i det sammanhanget även uppmärksamma huruvida mer planering och utvärdering istället hamnar under förtroendearbetstiden.

Slutligen bidrar informanterna med perspektiv på det handlingsimperativ som är förbundet med läraryrket. Hur ska man förstå eller beskriva läraryrkets handlingsimperativ? Olivestam och Thorsén (2018) gör det genom att använda begreppet ”underlåtenhetsproblemet”. Irisdotter-Aldenmyr et. al. (2009) gör det genom att visa hur skolvardagen är fylld av situationer som läraren, i kraft av sin profession, måste förhålla sig till. ”Man kan inte fly skolgården utan att samtidigt riskera att begå tjänstefel” (s. 51). Förändras detta i något avseende, efter att allt fler skolor börjar anställa personal som ansvarar för elevsociala frågor medan lärarkåren ska fokusera undervisningen? Lärarna i denna studie betonar att de fortfarande upprätthåller detta handlingsimperativ. ”Givetvis”, säger en lärare, man tar tag i det som händer akut, ”för att jag är vuxen”.

Däremot finns det i materialet olika beskrivningar för huruvida man som lärare går bort till korridorer eller skolgårdar vid tillfälle då man har möjlighet och vid tillfälle då det faktiskt kan behövas fler vuxna på plats bland eleverna. Här resonerar man helt enkelt lite olika. Benägenheten att fortfarande vistas bland barnen eller elevgrupperna när det faktiskt behövs, skulle kanske kunna beskrivas som ett ”förlängt handlingsimperativ”; initiativ som möjliggör viktiga ingripande när det skulle behövas, liksom viktiga informella samspel med eleverna. Man skulle, å andra sidan, istället kunna tänka sig att initiativet att ibland *inte* gå bort till skolgården eller till korridorerna blir ett sätt att upprätthålla en ny och kanske viktig gränsdragning för lärarkåren och för lärarkårens funktion och huvuduppgift.

Detta kan bli ytterligare en intressant aspekt att uppmärksamma, i en tid då nya personalgrupper börjar anställas i svenska skolor, nya gränsdragningar börjar göras och nya krav på samspel och kommunikation mellan personal kommer uppstå.

Slutord

I en tid av påtaglig lärarbrist kommer allt fler skolor behöva anställa nya personalgrupper. I vårändringsbudgeten för 2019 satsar regeringen 475 miljoner för att fler lärarassistenter ska anställas och för att de lärare som finns kvar ska kunna ”fokusera undervisningen” (<https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2019/04/475-miljoner-till-satsning-for-fler-lararassistenter/>). Vad detta kan innebära på den konkreta skolan återstår att se. En aspekt att beakta är att skolor är ganska speciella organisationer; komplexa dynamiska system som inte kan förstås utifrån enkla linjära organisationsmodeller (jfr Hetherington, 2013; Koopmans, 2014). Inom en skola interagerar människor ständigt med varandra, de uppfattar en mening och en innebörd, de förhandlar och omförhandlar denna innebörd och de agerar och reagerar på ibland motsägelsefulla vis. Den konkreta effekten av regeringssatsningen kommer därmed variera, och en viktig faktor blir hur man på den aktuella skolan väljer att avgränsa, rama in och tydliggöra inte bara lärarnas uppdrag utan även ”lärarassistenternas” uppdrag.

I det här sammanhanget ger denna studie några indikationer på vad man kan behöva uppmärksamma om man exempelvis vill låta lärare undervisa mer medan andra personalgrupper ska hantera elevsociala arbetsuppgifter. Mer undervisning kan innebära en annan sorts undervisning, upplevelser av avlastning kan förekomma parallellt med upplevelser av en mer konstant och statisk arbetsbörda. En avgränsning och renodling av lärarrollen kan kännas efterlängtat, men samtidigt kan man tveka på hur avgränsad roll man egentligen vill ha. Bör man sluta vistas bland eleverna under rasterna, även under perioder när det varit oroligt i elevgruppen, för att på så vis visa respekt för sin egen rast och för att upprätthålla ett nytt och avgränsat undervisningsuppdrag? Sammantaget kan det på skolorna uppstå processer och förskjutningar som handlar om undervisningskvalitet, yrkesetik och om lärares arbetsmiljö. Dessa tre teman är inte uppenbart relaterade till varandra, men inom ekosystemet skolan blir det viktigt att se hur en tendens eller ett nytt villkor kan få konsekvenser där man först inte förväntade dem.

Om villkoren förändras för lärares arbete blir det därmed även viktigt att uppmärksamma eventuella förändringar för elever och annan skolpersonal. I samtliga fall kan det också bli värdefullt med longitudinella forskningsstudier som kan belysa hur olika processer initieras, utvecklas och etableras för att sedan eventuellt avta eller övergå till något delvis annorlunda.

Referenser

- Aronsson, G. & Mellner, C. (2016). Illegitima arbetsuppgifter och identitet – En introduktion. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 22(3/4), 28-46.
- Ackesjö, H. (2019). *Markeringar av lärararbetets gränser. En studie om försöksverksamhet med lärarassistenter*. Manus inlämnat för publicering.
- Bengtsson, J. (2004). Försök till en ontologisk förståelse av undervisning. I J. Bengtsson (Red.). *Utmaningar i filosofisk pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Brante, T. (2014). *Den professionella logiken: Hur vetenskap och praktik förenas i det moderna arbetslivet*. Malmö: Liber
- Bryman, A. (2012). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. I N. Denzin, Y. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Fonseca, L. & Gardesten, J. (2019). *Vad förväntas läraravlastning innebära för lärares arbete? En kartläggning av arbetsuppgifter i 100 platsannonser*. Manus inlämnat för publicering.

- Gardesten, J. (2016). ”Den nödvändiga grunden”: *Underkännanden och erkännanden under lärarutbildningens verksamhetsförlagda delar* (Doktorsavhandling). Växjö: Linnaeus University Press.
- Goffman, E. (1959/2004). *Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Hetherington, L. (2013). Complexity thinking and Methodology: The Potential of ‘Complex Case Study’ for Educational Research. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 10(1, 2), 71-85.
- Irisdotter–Aldenmyr, S., Paulin, A. & Grönlén–Zetterqvist, K. (2009). *Etik i professionellt lärarskap*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Josefsson, J. (2018, november). Ingen tid för rast i lärarnas kloss-schema. *Skolvärlden*, 9. Tillgänglig: <http://skolvärlden.se/artiklar/ingen-tid-rast-i-lararnas-schema>
- Koopmans, M. (2014). Change, Self Organization and the search for Causality in Educational Research and Practice. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 11(1), 20-39.
- Lindqvist, P. (2002). *Lärares förtroendearbetstid* (Doktorsavhandling). Malmö University.
- Läraryrket & Lärarnas Riksförbund. (2016). *Lärare ska vara lärare - fler stödfunktioner behövs i skolan*. Skrivelse till statssekreterarna Helen Öberg, Roger Mörtvik och Karin Röding, 2016-07-04.
- Marshall, J. D. (2009). Revisiting the Task/Achievement Analysis of Teaching in Neo-Liberal Times. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 79-90.
- Nordäng, U. K. (2002). *Lärares raster. Innehåll i mellanrum* (Doktorsavhandling). Malmö University.
- Olivestam, C. E. & Thorsén, H. (2018). *Värdegrund i förskola och skola. Om värdegrund, yrkesidentitet och praktik*. Stockholm: Remus förlag.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Pereira, D., Semmer, N. K., & Elfering, A. (2014). Illegitimate Tasks and Sleep Quality: An Ambulatory Study. *Stress and Health*, 30(3), 209-221.
- Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2019). *Hög sjukfrånvaro och ökad psykisk ohälsa. Om dilemman i förskollärares vardag*. Malmö: Förskoleförvaltningen, Malmö Stad.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. New York: Barnes & Noble.
- Semmer, N. K., Tschann, F., Meier, L. L., Facchin, S. & Jacobshagen, N. (2010). Illegitimate Tasks and Counterproductive Work Behavior. *Applied Psychology*, 59(1), 70-96.
- Skolverket. (2015). *Grundskollärares tidsanvändning - En fördjupad analys av ”Lärarnas yrkesvardag”*. Stockholm: Fritzes.
- Sveriges Kommuner och Landsting, SKL (2018). *Skolans rekryteringsutmaningar – lokala strategier och exempel*. Stockholm: SKL.
- Wallin, F. (2018). Miljösatsning ska ge fler lärarassistenter i utsatta områden. *Skolvärlden*, 4 september 2018. <https://skolvärlden.se/artiklar/miljongsatsning-ska-ge-fler-lararassistenter-i-utsatta-omraden>. Hämtad 2018-12-05