

Förändring som pålaga

- diskrepansen mellan att vilja och orka

Göran Brante

Lärare av idag upplever i stigande grad stress (Arbetsmiljöverket, 2006), är överrepresenterade när det gäller långtidssjukskrivningar (Gustavsson, Kronberg, Hultell & Berg, 2007), upplever ett lågt handlingsutrymme och kontroll över sitt arbete (Carlgren & Nilsson McPherson, 2002; Gustavsson et al., 2007) och ger i stigande grad uttryck för att de önskar byta yrke (Skolverket, 2004; 2007). Men vad är grunden för dessa känslor och upplevelser? Beror det på personliga orsaker, dålig utbildning, eller är det dåliga relationer till elever, kollegor (se kapitel 2), skolledning eller elevernas föräldrar? I detta kapitel kommer jag att argumentera för att de väsentliga grunderna för lärares situation och känslor, är förändringar i läroplanerna och lärarnas hastigt förändrade arbetsvillkor. Dessa förändringar har medfört att lärararbetet stadigt blivit mer komplext och intensifierat, och därmed mer krävande för lärarna att hantera och bemästra.

Jag kommer i det följande att först diskutera några av de skrivningar som ingår i *läroplanerna* för förskolan (Lpfö), den obligatoriska skolan (Lpo) och de frivilliga skolformerna (Lpf). De uttrycker alla å ena sidan en positiv vilja till utveckling och förändring av skolan, men å den andra sidan utgör de också avsevärda hinder för traditioner och etablerandet av rutiner, som kan antas oundgängliga för att avlasta lärare i deras arbete. Därefter kommer jag att diskutera de många förändringar i de generella *villkoren för lärararbetet* som har implementerats under de senaste 20 åren och vad de kan innebära för lärares upplevelse av press och stress.

Läroplanerna för svensk skolverksamhet är målstyrda. Läroplanernas mål uttrycks i mål att sträva mot och mål att uppnå. Läroplanerna är normativa eftersom de fokuserar ett antal värden för skolverksamheten. Läroplanerna är lagar att utgå ifrån för lärares tänkande och handlande inom skolverksamheten, de uttrycker vad skola och lärare ”skall” genomföra i den dagliga verksamheten. De tre läroplanerna som omfattar det svenska utbildningssystemet för barn mellan 0-19 år, innehåller skillnader som främst är kopplade till den olika utveckling som barn i skilda åldrar kan sägas besitta. Trots åldersadekvata skillnader i läroplanstexterna finns det ett grundläggande gemensamt sätt att diskutera fenomen som anses vara av betydelse för barns utveckling och lärande, samt för skolverksamheten som sådan. Det är till exempel att verksamheten ska bygga på: återkommande förändring och

utveckling; att innehållet i värdegrunden är ett grundläggande förhållningssätt som ska genomsyra verksamheten och relationerna mellan de verksamma aktörerna inom skola och barnomsorg; att det enskilda barnets individuella anspråk iakttas; och att barnet ska ha ett inflytande över verksamhetens innehåll, arbetssätt och genomförande. Jag antar att många lärare upplever dessa läroplanskrav som komplexa att förhålla sig till (Brante, 2008), och att läroplanskraven därigenom kan bli en grogrund för stress, alienation i förhållande till arbetet och även en önskan om att byta yrke (Skolverket, 2007; se kapitel 2).

Förutom läroplanernas direktiv har sedan början av 1990-talet ett stort antal *skolförändringar* genomförts, i direkt eller indirekt samband till de nya läroplanerna, vilket på olika sätt påverkat lärares arbete. Förändringar som också är komplexitets- och intensitetsskapande för läraryrket (Brante, 2008). Förändringarna är utmanande både ifråga om innehåll, antal och den korta tid under vilken de implementerats.

Min argumentation är alltså, att dessa två fenomen, det vill säga: 1) vissa grundläggande bestämmelser i läroplanerna; samt 2) de konkreta förändringarna i arbetsförhållanden och arbetsvillkor, dels har en inverkan på läraryrket som sådant och dels är en grund till att lärare uttrycker ett missnöje kring sin arbetssituation (se Brante, 2008 för en mer omfattande diskussion kring lärares aktuella arbetssituation).

Belastande krav i läroplanerna

De gemensamma grunderna till den ökande belastningen på lärarna kan systematiseras som: a) det permanenta förändringskravet; b) kravet på självreflektion; c) kravet om att utveckla eleverna, inte bara kunskapsmässigt, utan även i förhållande till värdegrundsdirektiven; d) kravet på elevers inflytande; och e) kravet om att individualisera undervisningen. Dessa krav kan å ena sidan upplevas och värderas positivt av lärarna, men å andra sidan verkar de samlat både traditionshävande och rutinhindrande. De citat som presenteras kommer främst från Lpf, men har en motsvarighet i de andra läroplanerna om inte annat anges.

Utvecklingsorientering

Läroplanerna framhåller det berättigade kravet att utveckling kräver förändring och poängterar att:

För att en skola ska utvecklas måste den fortlöpande ifrågasätta sina undervisningsmål och arbetsformer, utvärdera sina resultat och pröva nya metoder (*Lpf 94, s. 7*).

Det handlar alltså om att som lärare ifrågasätta det man gör och att ständigt försöka tänka nytt. Det är å ena sidan självklart för många lärare att reflektera över det man genomfört, och å andra sidan är det naturligtvis svårt och påfrestande för den enskilde att ständigt tänka och göra nytt. Att fortlöpande arbeta mot förändring på

den enskilda skolan och i sitt arbetslag är också svårt, speciellt eftersom det finns mål och riktlinjer i läroplaner, kursplaner, lokala arbetsplaner och i läromedel som lärare måste förhålla sig till. Till dessa allmänna mål och riktlinjer ska de egna målen, arbetsformerna, metoderna och resultaten ställas. Förändringstanken lyfts också eftersom samhället och arbetslivet som sådant kommer att utvecklas, och att det därigenom kan ställas krav på lärare att de ska hjälpa eleverna att utveckla beredskap för framtiden. Det innebär att lärare ska hålla sig ajour med ämnet eller verksamhetens innehållsliga förändringar och utveckling, samt att lärare ska vara medvetna om och agera i förhållande till de förändringar som uppenbaras i samhället i stort och även de förändringar som man ”kan anta” ska komma. Det förekommer att lärare har elevernas framtid i åtanke när de diskuterar vad undervisningens mål är (Brante, 2010, in press).

Det är ett rimligt anspråk att lärare ska vara förändringsbara och utvecklingsbenägna. Samtidigt är det definitivt inte ett lätt uppdrag, utan ett krav som fordrar en hög medvetenhet, kontinuerlig fortbildning både inom pedagogiskt-didaktiska tankegångar som ämnesbundna, och som borde innebära en arbetssituation som innefattar både enskild och kollegial reflektion kring verksamheten som en schemalagd aktivitet. Det är också ett dilemma som inrymmer begreppet rutin. Dewey (1991) framhåller vanans och rutinens vikt för lärare, som en grund för stabilitet, professionalitet och kontinuitet. Det är trots allt så att rutinisering kan sägas vara nödvändigt för professionellt arbete i avlastningssyfte. Rutinen har även en problematisk sida då det finns tecken på att den dagliga verksamheten i klassrummen präglas av ett traditionsbundet arbetssätt (Brante, 2002; Englund, 2006). Men för lärare är det utmanande, svårt och kanske provocerande att de fortlöpande ska utveckla och förändra sin verksamhet, oavsett hur positiv man ställer sig till utvecklingstanken. Känslan av att det man åstadkommer, inte riktigt duger, kan smyga sig in och leda till frustration och vanmakt.

Värdeorientering

En annan förändring som läroplanerna framhäver är att skolan som institution ska förmedla och förankra värdegrunden hos eleverna. Värdegrunden har sin utgångspunkt i ett demokratiskt-humanistiskt förhållningssätt där ”människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta” (Lpf 94, s. 3). Det uttrycks genom:

Skolan skall aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktisk vardaglig handling. (Lpf 94, s. 12)

Det är normativa utgångspunkter som ”skolan skall gestalta och förmedla” (Lpf 94, s. 3) och det borde vara svårt att bortse från för den enskilde läraren. Denna

normativa skrivning har fått omfattande konsekvenser för läroplanstexten, än så länge främst i Lpfö och Lpo, där ”normer och värden” lyfts fram innan ”kunskaper” i Lpo 94 respektive innan ”utveckling och lärande” i Lpfö 98. I den första utgåvan av Lpo 94, utgiven 1994, var kunskaper före normer och värden i texten, men i och med 1998 års utgåva har ordningen förändrats till fördel för normer och värden. En sådan förändring av texten kan knappast vara vare sig omedveten eller oreflekterad av våra beslutsfattare. Det innebär, eller borde innebära, att för den enskilde läraren har normer och värden en större betydelse vid planeringen av innehåll och arbetsformer än kunskaper i dess traditionella betydelse. Lärares professionella kunskapsobjekt är därmed förskjutet, åtminstone för lärare inom den obligatoriska skolan. Hur man ska förstå och efterleva denna skrivning kan diskuteras. Det är en stor skillnad mellan en lärare i samhällskunskap, vars ämnesgrund till stor del handlar om företeelser som ligger nära värdegrunden. Men hur förhåller sig till exempel en matematiklärare, eller en slöjdlärare till värdegrundens tvingande text?

Elevinflytande

Med utgångspunkt från värdegrunden öppnar sig ytterligare en förändring i läroplanen, det är kravet på inflytande som eleverna ska ha över verksamheten. Detta inflytandekrav uttrycks på följande sätt i de tre läroplanerna:

Läraren skall

se till att alla elever oberoende av social bakgrund och oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder får ett verkligt (reellt, Lpo 94) inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen (så långt lika, tillägg i Lpo) samt se till att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad (*Lpo 94, s. 13; Lpf 94, s. 14*)

Alla som arbetar i förskolan skall

se till att alla barn får möjlighet att efter ökande förmåga påverka verksamhetens innehåll och arbetssätt och delta i utvärderingen av verksamheten (*Lpfö 98, s. 11*).

Det är alltså tydligt att lärare och arbetslag ska ge varje barn och elev inflytande över verksamheten, och det gäller ner till 1-åriga barn. Det här implementeras naturligtvis på skilda sätt inom de olika verksamheterna och nivåerna inom skolan. Det går att konstatera att inflytande inte är enkelt eller något som säkert kan påstås finnas i svenska klassrum (SOU 1996:22; Skolverket, 2004; Myndigheten för skolutveckling, 2007). Skolverket (1998a) poängterar att endast tolv procent av lärarna anser att elevernas inflytande över arbetet på lektionerna skall öka. Lärare på studieförberedande program, som till exempel samhällsvetenskapligt och na-

turvetenskapligt program, tror i lägre grad än alla andra lärargrupperingar att elever klarar av det ansvar som krävs för ökat inflytande. Ämneslärare framhåller även problemet med att eleverna ska ha inflytande över innehåll och arbetsformer med utgångspunkt i att de inte har några kunskaper inom området (Brante, 2010, in press). Skolverket (2004; 2007) menar att det är små skillnader över tid i fråga om elevers uppfattning om hur mycket inflytande de har. Samtidigt framhålls att det finns en viss antydning till att elever i de högre skolåren upplever sig få ett ökat inflytande över vissa områden. Läraren är av tradition ledaren i klassrummet. Läraren har makt i förhållande till eleven både när det gäller definitionsrätt och beslutsrätt i mötet (Hasenfeld, 1992; Persson, 1994). Det måste anses svårt att på ett genomgripande sätt släppa en position som är starkt kulturellt förankrad. Än svårare kan det vara för förskollärare att agera så att mycket små barn får en möjlighet att påverka verksamheten. Även om det är svårt, och även om det är förståeligt, är det fortfarande så att läroplanstexterna framhåller att det är så det ska vara.

Individualisering

En ytterligare traditionshävande förändring är att läraren ska individualisera verksamheten i förhållande till varje elev, vilket uttrycks genom att läraren i undervisningen ska ”utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (Lpf 94, s. 11; Lpo 94, s. 12). Lpfö 98 är inte lika starkt riktad mot att verksamheten ska utgå från varje enskild elev, även om det poängteras att varje elev ska erhålla ett antal färdigheter och förmågor. Att ”Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart” (Lpf 94, s. 3; Lpo 94, s. 3), framhäver tydligt att det är den enskilda eleven som ska utgöra skolans och lärarens utgångspunkt i verksamheten. Traditionellt bygger klassrumsverksamhet på att ett kollektiv ska möta kunskaper för att bli förberedda för ett samhällsliv. Det uppstår en ytterst komplicerad situation om läraren, med upp till 30 individer i klassen, ska ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. Det kan väl gå an om man som traditionell klasslärare möter samma elever fem dagar i veckan och den mesta tiden av dagen. Samtidigt framstår kravet som betydligt mer komplicerat för till exempel en lärare i religion inom skolår 10-12, som kan möta upp till 280 elever per termin under ett par timmar i veckan. Att lärare ska ha insyn i varje enskild elevs liv, bakgrund, historia och tänkande är ett närmast oöverstigit krav. Att man som lärare utarbetar rutiner, skapar kategoriseringar bland elever och går genvägar är inte underligt (om man nu gör det).

Traditionshävande och rutinhindrande

De ovan diskuterade förändringarna i läroplanerna kan samlat betecknas som traditionshävande och rutinhindrande direktiv från läroplanen (och implicit av regering och riksdag) mot lärarna. Den traditionella skolverksamheten provoceras genom: att moraliska värden har börjat fokuseras i förhållande till ”kunskaper”; att läraren förväntas ha den enskilde eleven som utgångspunkt när verksamheten

planeras, vilket innebär att läraren måste skapa en annorlunda relation till sina elever för att få de insikter som krävs; att läraren även ska ge inflytande till eleverna över verksamhetens innehåll och arbetsformer, vilket leder till att lärarens maktposition i klassrummet är utmanad. Samtidigt förväntas lärare vara kritiska till sin egen planerade verksamhet, vilken kan antas i någon mån vara internaliserad och därmed mer eller mindre självklar. De rutinkritiska aspekterna på verksamheten inbegriper även att framtiden, som få människor har någon starkare relation till, ska planeras åtminstone för elevernas vidkommande.

Tabell 1

Fem direktiv för förändring av skolan

1	Traditionshävande	Ämneskunskap inte mer värda än moraliska värden
2	Traditionshävande	Elever ska individualiseras
3	Traditionshävande	Elevinflytande över skolverksamheten
4	Rutinhindrande	Läroplanen föreskriver krav på förändring av verksamheten
5	Rutinhindrande	Läroplanen föreskriver att lärare ska ifrågasätta den egna verksamheten

Källa: Brante, 2008, s.92

Jag menar att förändring i grunden är gott. En förändringsbenägen lärare visar ett medvetet och reflekterande förhållningssätt gentemot sin egen verksamhet, men det är inte konstigt om det upplevs som komplext av den enskilde läraren. Som professionell tillåts man helt enkelt inte att vara nöjd med det man gör. Dessa krav innebär dessutom att man kan ana att de styrande inte finner verksamheten tillfredsställande.

Jag förmodar också att de flesta lärare i grunden är positiva till förändringar, men det går även att anta att så genomgripande och kanske utmanande förändringskrav leder till osäkerhet. Det är också möjligt att tänka sig att även om man är positiv till förändring som sådan, så framstår de aktuella förändringarna som främst besvärande. Och för det tredje kan man tänka sig att enskilda lärare tycker om förändringarna, men inte anser sig själva ha anledning att göra några större förändringar då man personligen inte har de problemen i sin verksamhet. Skolverket (2006) visar till exempel att 25 % av lärarna anser att elevmedverkan i planeringen av verksamheten inte inverkar på elevernas studieresultat. Att elevernas medverkan i planeringen skulle få inverkan på studieresultatet är självklart som jag ser det, om det inverkar på ett positivt eller ett negativt sätt är däremot en empirisk fråga.

Situationen tycks alltså vara så att lärare är medvetna om läroplanstexterna, samtidigt som de inte anser sig ”hinna” eller ”vilja” efterfölja dem (Brante, 2010, in press). Det är inte omöjligt att lärare därigenom upplever en osäkerhet i förhållandet mellan direktiv och praktik. På gränsen mellan beprövad verksamhet och centrala och lokala direktiv kan yrket sägas vara präglad av en ”säker osäkerhet” (Statlin & Talib, 2010).

Belastande förändringar i villkoren för lärararbetet

De läroplaner som för tillfället gäller, är unika i den meningen att de arbetades fram under tre regeringar och dessutom togs i konsensus av Riksdagen. Det var Göran Persson (s) som utbildningsminister som inledde ett arbete, som genomarbetades med Beatrice Ask (m) som utbildningsminister och som sedan togs av en enig Riksdag med Göran Persson som statsminister. Under arbetet med de nya läroplanerna planerades även andra förändringar av skolverksamheten, varvid vissa förändringar kom innan och andra efter implementeringen av de nya läroplanerna. Det är tolv förändringar som kommer att diskuteras. Den tidigaste är från 1991 och den senaste kan fortfarande sägas vara aktiv. Vissa av förändringarna är direkt kopplade till 1994 års läroplaner, andras koppling är inte lika tydlig. Vad som går att fastslå är att det under de senaste 20 åren genomförts en mängd genomgripande förändringar inom skolområdet.

- När de nya läroplanerna var sjösatta blev det upp till den enskilda skolan att skapa lokala skol- och kursplaner. Tankar om decentralisering och lärares medverkan som praktiker ledde till att uppgiften föll på lärarna. Det tilldelades viss tid för att genomföra detta, åtminstone på vissa skolor. Uppgiften var dock något nytt som lärare aldrig inbegripits i tidigare, så arbetet präglades av osäkerhet och meningsmotsättningar.
- Redan under 80-talet hade arbetslagstanken för lärare börjat diskuteras och även prövas på en mängd skolor. En mer organiserad arbetslagsverksamhet kom till under senare delen av 90-talet, delvis organiserad utifrån tanken på karriärtjänster och differentierade arbetsuppgifter för lärare i ett samarbete mellan facket och kommunförbundet (Läraryrket, Lärarnas Riksförbund & Svenska Kommunförbundet, 1996). En konsekvens av arbetslagen blev att vikariefrågan skulle lösas inom arbetslaget (Carlgrén & Nilsson McPherson, 2002), vilket i sin tur ledde till att den enskilde kände skuld gentemot kollegorna vid frånvaro (Aili & Brante, 2004).
- 1991 genomfördes kommunaliseringen av offentlig skola. Det var en stark proteststorm bland lärarna inför reformen. Bland annat lämnade samtliga delegater vid en fackförbundskonferens lokalen när Göran Persson, dåvarande utbildningsminister, skulle tala inför församlingen. Konsekvenserna blev många och hade främst en ekonomisk bakgrund. Skolverket (1998b) framhåller att det fanns brister i den kommunala styrningen. Den framstod som ett tillfälligheternas spel, där politikerna inte styrde verksamheten, utan snarare

reagerade på vad som hände inom verksamheten. De ekonomiska resurserna minskade dels genom minskade statliga anslag, men även på grund av till exempel interndebitering av lokalhyra vilket ledde till mycket höjda utgifter för skolan (Richardson, 1999; "Marknadshyra", 1997). Antalet lärare inom skolan minskade (Gustafsson, 2005), och skolhälsovården drabbades i form av färre skolpsykologer, skolkuratorer och skolköterskor (Arvastsson & Ehn, 2007).

- Valfrihetsreformen tillkom 1992. Den offentliga skolan fick konkurrens av de så kallade friskolorna och det kan ses som både positivt och negativt av enskilda lärare på en ort. Reformen har i viss mån lett till en ökad segregering (Gustafsson, 2005), genom att det främst är vissa grupper som har kunskapen och intresset av att välja skola. Samtidigt har vi en ökande bostadssegregering, främst i de större städerna, vilket ytterligare spår på skolsegregering.
- Den skolpeng som tilldelades varje enskild elev som en följd av valfrihetsreformen har lett till en ökande konkurrens mellan skolor. Det har i sin tur lett till att managementtankegångar blivit ett ökande inslag i skolverksamheten. Det finns exempel på skolor som diskuterar verksamheten i namn av lönsamhet och resultat (se Anderssons kapitel). Man kan drastiskt uttrycka det som att skolan blir ett företag, eleverna råmaterial och en ny dagordning där andra anspråk än kunskaper kommer på skolornas agenda (Biesta, 2004). Under 2008 såldes John Bauer-koncernen till ett danskt investmentföretag ("I en klass för sig", 2009). Det har blivit en affärsidé hos riskkapitalbolag att köpa och driva friskolor i Sverige, så det är en lönsam verksamhet.
- I mitten av 90-talet infördes differentierade löner för lärare. Rektor fick positionen som lönesättare och det infördes lönekriterier som skulle vara en garant för att "duktiga" lärare fick högre löner än de mindre dugliga. Konsekvenserna blev bland annat minskat samarbete mellan olika lärarkategorier, men i många fall även bland lärare i allmänhet på en lokal skola. Man kan påstå att en inställsamhetens och tystnadens kultur uppstod.
- Det gamla kvartssamtalet ersattes av utvecklingssamtalet som specificerad arbetsuppgift för lärare. Ett utvecklingssamtal ska vara ett trepartssamtal, som inte bara förbereds på skolan utan även i hemmet, och vid mötet ska inte läraren ha en självklar ledarroll. Ett utökat kollegialt samarbete krävs inför samtalen kring varje elevs utveckling och prestationer. En konsekvens är att lärare lägger mindre komplicerade planeringar i fråga om undervisningen under den tid av terminen då utvecklingssamtalsveckorna ligger (Aili & Brante, 2004).
- 1994 beslutades om den kursutformade gymnasieskolan. Den ökade valfriheten för eleverna i fråga om kurser inom gymnasieutbildningen ledde åtminstone inledningsvis till en skepsis från lärarhåll. Det kan konstateras att det finns en viss tendens till att reformen lett till ett ökande engagemang för eleven.
- Ett kriterierelaterat betygssystem infördes 1995. Det blev å ena sidan upp till lärarlag och ämnesgrupper att framställa lokala betygsriterier utifrån de centrala direktiv som gavs. Å andra sidan var lärarna tvungna att förändra sitt sätt att tänka kring betygssättning, jämförelsen mellan elever var inte längre accep-

tabel. Det nya betygssystemet är komplicerat och Selghed (2004) har visat att lärarnas bedömningar till del går emot de centrala intentionerna. Inom kort införs återigen en ny betygsskala, vilket kommer att innebära en revision av gällande kursplaner och betygskriterier (Selghed, 2007; se kapitel 6).

- Grundskolans stadiindelning avskaffades 1998. Istället talar man för tillfället om vilket skolår en viss elev går i. Lärare skulle följa klassen under en längre tid och tillfälligtvis fick vi en lärarutbildning som riktades sig mot dels skolår ett till sju, respektive skolår fyra till nio. Denna reform kan inte sägas ha blivit genomförd i praktiken överallt, då många skolor hade kvar konstruktionen med låg- respektive mellanstadiundervisning. Inom en del kommuner prövades också åldersbefriad skola.
- Lärares anställningsvillkor förändrades genom införandet av arbetsplatsförlagd tid. Förtroendearbetstiden, som innan reformen innebar all tid förutom undervisning och obligatorisk mötestid, minskades. Eftersom lärarnas fritt disponerade tid sjönk till 10 av veckans 45 arbetstimmar kan man påstå att samhället därigenom visade att förtroendet för lärarna var minskande. Initialt fick reformen konsekvensen att många lärare inte hade någon egen arbetsplats, möjligen förutom gymnasielärarna.
- För närvarande prövas eller införs så kallad avreglerad arbetstid. Det innebär att lärares reglerade undervisningsskyldighet avskaffas, lärare kan därigenom få undervisa fler timmar i veckan. Det har bland annat inneburit att lärare får kraftiga arbetstoppar under delar av en termin, och att planeringstid, efterarbetstid och tid för återhämtning har minskat (Aili, 2007; Aili & Brante, 2007).
- Från och med höstterminen 2011 införs många nyheter. En ny reviderad läroplan för förskola, grundskola, gymnasieskola och lärarutbildning kommer att implementeras. Det blir även ett nytt betygssystem för grund- och gymnasieskola, där betyg kommer att användas från skolår 6. I grundskolan införs låg- mellan- och högstadierna igen, i gymnasieskolan skiljer man åter på yrkes- och högskoleförberedande program, lärarutbildningen får ett utseende motsvarande det som fanns fram till 1988. (Information finns på Skolverkets hemsidor, där det också går att ladda ner pdf-filer som täcker det mesta av de nyheter som är på gång.)

Diskussion

Det är ett stort antal förändringar som presenterats, förändringar både i läroplan och i det konkreta lärararbetet, och förändringarna är inte negativa i sig. Det är dock möjligt att tänka sig att många av förändringarna upplevs som komplexa och stressande. Theorell (2006) understryker till exempel att samhällseliga faktorer kan få biologiska resultat i form av stress och sjukdom, och Kecklund, Dahlgren och Åkerlund (2002) framhåller vikten av att kunna påverka sin arbetssituation för att undvika stress. Att lärare upplever känslor av otillräcklighet och stress är kanske inte konstigt, särskilt som det inte erbjudits lämpliga möjligheter för dem att verka utifrån förändringarna, att införliva dem, och att det inte skjutits till tillräcklig tid

för att implementera och genomföra dem. Nu får vi även se vilka konsekvenser de nya förändringar som börjar gälla från och med höstterminen 2011 får för läraryrket. Det är fler grupper av lärare som ska sätta betyg, alla lärare som tidigare satt betyg ska sätta sig in i ett nytt betygssystem (se kapitel 6), det kommer både nya läroplaner och kursplaner för de olika skolformerna och stadierna (jag förmodar att vi ska sluta använda begreppet skolår från och med 2011) inom den svenska skola. Det blir ett stort arbete att implementera och införliva alla dessa nyheter för lärarna, fast de har ju gjort det förut (se den första punkten på sidan 60).

Konkret kan man alltså påstå att det genom alla dessa förändringar uppstått nya relationer för lärarna, inom kollegiet, gentemot rektor och i förhållande till eleverna. Det har uppstått ett antal nya arbetsuppgifter (utvecklingssamtal, betygs- och kursplaneskrivande, socialt arbete i förhållande till elever). Eftersom de nya arbetsuppgifterna inte tilldelats detaljerad tid innebär det att för den enskilde läraren kan situationen bli mer problematisk både arbetstidsmässigt och känslomässigt. Lärare upplever även ett ökande antal formella möten som tar tid, att olika praktiska sysslor är viktigare än interaktionen med eleverna, att de beslut som tas inte har sitt ursprung i behov hos praktikerna, att de nya arbetsuppgifterna leder till stress och att tidspressen leder till förlust av den väsentliga informella kontakten med kollegor (Carlgren & Nilsson McPherson, 2002). Lärare hävdar att fokus i läraryrket har förflyttats från undervisning till annat (Aili & Brante, 2007). Det tycks råda en motsättning mellan läroplanernas intentioner och lärares uppfattning om möjligheten att kunna leva upp till dem.

Det är inte svårt att tänka sig att dessa förändringar har lett till en känsla av att yrket har blivit komplexare och intensivare. Inte heller att den höga förändringstakten som konsekvens kan leda till känslor av förändringströtthet och motstånd mot ytterligare förändringar. De förändringar som genomförts sedan början av 90-talet kan alltså sägas leda till osäkerhet och stress.

Referenslista

- Aili, C. (2007). Time-formatives and intermittent work. School and teachers' work in practice. I C. Aili, L-E. Nilsson, L. G. Svensson, & P. Dencicolo (Red.), *In tension between organization and profession. Professionals in Nordic public service* (s. 193-225). Lund: Nordic Academic Press.
- Aili, C., & Brante, G. (2004). [Intervjuutskrifter från LAP-projektet]. Opublicerade data.
- Aili, C., & Brante, G. (2007). Qualifying teacher work: Everyday work as basis for the autonomy of the teaching profession. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 289-308.
- Arbetsmiljöverket (2006). *Skola* (Korta sifferfakta Nr 3). Hämtad 12 augusti 2008 från http://www.av.se/dokument/statistik/sf/sf2006_03.pdf
- Arvastsson, G., & Ehn, B. (2007). *Kulturnavigering i skolan*. Stockholm: Gleerups.
- Biesta, G. (2004). Against learning: Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk pedagogik*, 24, 70-82
- Brante, G. (2002). Förbättrad interaktion mellan studerande och lärare genom ökad professionalism? *Utbildning & Demokrati*, 11(3), 91-105.

- Brante, G. (2008). *Lärare av idag. Om konstitneringen av identitet och roll*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Brante, G. (2010, in press). Up to me, them or the relation between us? Teachers' expressed conceptions about teaching. I R. V. Nata, (Ed.), *Progress in Education, Vol. 22*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Carlgren, I., & Nilsson McPherson, A. (2002). Swedish teachers about teachers' work in the 1990s. I K. Klette, I. Carlgren, J. Rasmussen, & H. Simola, (Red.), *Restructuring Nordic teachers: Analyses of interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian teachers* (s. 95-121). Oslo: University of Oslo.
- Dewey, J. (1991). *The public and its problems*. Athens, OH: Swallow Press. (Original publicerad 1927)
- Englund, T. (2006). Om nödvändigheten av lärares kommunikativa kompetens. I A.-K. Boström & B. Lidholt (Red.), *Lärares arbete – Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv* (s. 41-56). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Gustafsson, J.-E. (2005). *Lika rättigheter – likvärdig utbildning: En sammanfattning av rapporten Barns utbildningssituation*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Gustavsson, P., Kronberg, K., Hultell, D., & Berg, L.-E. (2007). *Lärares tillvaro i utbildning och arbete: LÄST-studien. Urvalsram, kohort och genomförande 2005-2006* (Rapport No. B 2007:2). Stockholm: Karolinska institutet.
- Hasenfeld, Y. (1992). The nature of Human Service Organizations. I Y. Hasenfeld (Red.), *Human services as complex organizations* (s. 3-23). Newbury Park, CA: Sage.
- I en klass för sig. (2009, 18 september). *Affärsvärlden*. Hämtad från nätet den 5 oktober 2010. <http://www.affarsvarlden.se/hem/nyheter/article639987.ecc>
- Kecklund, G., Dahlgren, A., & Åkerstedt, T. (2002). *Undersökning av förtroendearbetstid: Vad betyder inflytande över arbetstiden för stress, hälsa och välmående?* Stockholm: Karolinska institutet.
- Läraryrket, Lärarnas Riksförbund, & Svenska Kommunförbundet (1996). *En satsning till två tusen*. Stockholm: Kommentus.
- Marknadshyran tar skolans pengar. (1997, 25 januari). *Dagens Nyheter*, s. A6.
- Myndigheten för skolutveckling (2007). *Slutredovisning av regeringsuppdraget om elev- och föräldrainflytande* (Dnr 2005:256). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Persson, A. (1994). *Skola och makt: Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Stockholm: Carlssons.
- Richardson, G. (1999). *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt: Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Malmö: Malmö Högskola.
- Selghed, B. (2007). Fler betygsssteg ingen lösning - några reflektioner kring vårt betygssystem i framtiden. *Kritisk Utbildningstidskrift*, 31, 37-45.
- Skolverket (1998a). *Vem tror på skolan? Attityder till skolan 1997* (Rapport 144). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1998b). *Slutrapport från projektet: Hur styr kommunerna skolan?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004). *Attityder till skolan 2003: Elevernas, lärarnas, skolbarnsföräldrarnas och allmänhetens attityder till skolan under ett decennium* (Rapport 243). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006). *Lusten och möjligheten – om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar: Fördjupande utvärdering utifrån den nationella utvärderingen 2003 av grundskolans årskurs 9*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2007). *Attityder till skolan 2006: Elevernas och lärarnas attityder till skolan*. (Rapport 299). Stockholm: Skolverket.
- SOU 1996:22 (1996). *Inflytande på riktigt – Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Statin, E., & Talib, H. (2010). *Den säkra osäkerheten. Om lärares förändrade villkor i arbetet*. Kristianstad: Lärarutbildningen, Högskolan Kristianstad.
- Theorell, T. (2006). *I spåren av 90-talet*. Stockholm: Karolinska Institutet University Press.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet (2006). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94. Gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet (2006). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Läsförslag

- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå. Om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Holmqvist, M. (Red.) (2011). *Skolan och läraruppgiften - att bli och vara lärare*. Lund: Studentlitteratur. Kommer ut till våren 2011.