



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: Allmän pedagogik
Kandidatuppsats, 10 poäng
41-60 poäng
Datum: 2004-01-21

Frihet – att vara lärare

En belysning av grundskollärares möjlighet till frihet i
arbetet med språk och so-ämnen.

Gunnel Ottersten

Handledare:
Bosse Bergstedt

ABSTRACT

Arbetets art:	Hermeneutisk tolkning av lärarbrev
Sidantal:	50 sidor
Titel:	Frihet att vara lärare
Författare:	Gunnel Ottersten
Handledare:	Bosse Bergstedt
Datum:	2004-01-21
Sammanfattning:	<p>Studien bearbetar synen och upplevelsen av frihet i arbetet för grundskollärare. Arbetet refererar till tidigare pedagogisk forskning om handlingsutrymme, ramfaktorer och professionalitet för lärare. Begreppet frihet diskuteras utifrån Viktor Frankls syn på frihet. Han representerar den existentiella hållningen till frihet, eget ansvar och medvetenhet.</p> <p>I undersökningen har lärare som undervisar i språk och so-ämnen år 7-9, ombetts att i brevform berätta om tillfällen när de känner frihet i sitt arbete. I den sammanfattande diskussionen konstateras att de lärare som skrivit breven beskriver sitt arbete som ”mycket fritt” men att det inte är fritt från yttre begränsande ramar. Det visar att den presenterade teorin kan användas i lärarsituationer eftersom det handlar om den enskildes förhållningssätt till de faktiska omständigheter som råder. Slutsatsen går ytterligare ett steg och frågar om lärarnas brev säger att det finns frihet, inte bara trots ramar utan kanske just på grund av ramarna. Uppsatsen ansluter till tidigare forskare och författares uppmaning att, i medvetenhet om att det existerar, ta det befintliga handlingsutrymmet i anspråk för att så höja lärares professionella hållning i skolan.</p>
Nyckelord:	arbetsglädje, didaktisk intuition, frihet, handlingsutrymme, lärarroll, ramfaktorer, växtmiljö, återupprättelse

Innehållsförteckning

1. Inledning	3
1.1 Idé till uppsatsen	3
1.2 Syfte med uppsatsen	3
2. Teoretisk bakgrund	4
2.1 Att vara lärare	4
2.1.2 Reprofessionalisera lärare	5
2.1.3 Ramverket	6
2.1.4 Handlingsutrymmet	8
2.1.5 Ansvar	9
2.2 Viktor Frankl och hans frihet	9
2.3 Bestämning av frihet som begrepp	10
2.4 Frågeprecisering	10
3. Metodologiska överväganden	11
3.1 Mina val och konsekvenser	12
3.1.1 Ideologiskt	12
3.1.2 Två vägar mot data	12
3.1.3 Perspektivval	13
3.1.3.1 Hermeneutikens historia	13
3.1.4 Tolkningssyn	14
3.1.4.1 Hermeneutikens brasklappar	15
3.1.6 Avsikt	15
3.2 Mod att analysera	16
3.2.1 Mot bättre vetande	16
3.2.2 Vad är sanning	17
3.2.3. Medvetenhet och ansvar	17
3.2.4 Min önskan	17
3.3 Undersökningsfält	18
3.3.1 Urval och begränsningar	18
3.4 Brevformen	19
3.5 Svaren och icke-svaren	19
3.6 Analysverktyg	20
3.6.1 Hur beskriver de att det är	21
3.6.2 Hur vill de att det ska vara	21
3.6.3 Vilka hinder beskrivs	22
3.6.4 Vilka möjligheter framstår	22
3.7 Rapportens dräkt	23
4. Bearbetning av materialet	23
4.1 Tolkning brev 1	25
4.2 Tolkning brev 2	27
4.3 Tolkning brev 3	30
4.4 Tolkning brev 4	33

4.5 Tolkning brev 5	35
4.6 Tolkning brev 6	37
4.7 Tolkning brev 7	39
5. Analys och diskussion	41
5.1 Sammanfattning och diskussion	42
5.1.1 Är	42
5.1.2 Vill	45
5.1.3 Hinder	45
5.1.4 Möjligheter och behov	47
5.2 Slutdiskussion	47
5.6 Framtida forskning	50
5.7 Slutord	50
REFERENSLISTA	51
Bilaga 1	54
Till dig som är Högstadielärare	54
Bilaga 2	55
Brev 1	55
Brev 2	55
Brev 3	56
Brev 4	57
Brev 5	58
Brev 6	59
Brev 7	60

1. Inledning

I januari 2003 publicerades en forskarrapport från Uppsala universitet, som visade att frihet har betydelse för hur anställda mår.

– Företag som givit de anställda större frihet, det är där vi ser det starkaste sambandet med färre sjukskrivna, säger Bo Hansson, projektledare på IPF. (TT, 2003)

Tre dagar senare svarade forskare från Handelshögskolan i Stockholm med en debattartikel som ifrågasätter hur mycket frihet individen tål.

Det paradoxala är att glorifierade ledord som frihet, flexibilitet och gränslöshet samtidigt ser ut att rymma en delförklaring till frågan om sjukskrivningssiffrornas ökning. (Strannegård, 2003)

Debatten om frihet skär igenom forskarvärlden, precis som den alltid gjort i den politiska retoriken. Filosofer har i årtusenden diskuterat om frihet egentligen existerar och hur vi i så fall ska hantera den. Det personliga ansvaret finns ofta med i de filosofiska diskussionerna kring frihet. Ansvar och frihet tycks vara sammankopplade begrepp. Det verkar också hänga samman med graden av medvetenhet. Frihet tycks öka, eller i vart fall verkar det vara möjligt att motverka ofrihet och förtryck med ökad medvetenhet. (Eco, 1995)

1.1 Idé till uppsatsen

I skollagens 1 kapitel 2 §, låt oss kalla det skolans portalparagraf, heter det att skolan skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt att det är en uppgift för alla som är verksamma i skolan att ”främja elevernas harmoniska utveckling till ansvarsfulla människor och samhällsmedlemmar”. (Skollagen 1985:1100)

Är lärares upplevelse av den egna friheten av betydelse för elevernas utveckling till ansvarsfulla vuxna? Smittar känslan av frihet och eget ansvar? Dessa frågor fanns i bakgrunden när jag formulerade denna uppsats frågeställning.

1.2 Syfte med uppsatsen

I den teoretiska delen bearbetas dels lärarrollen och dessutom vad frihet kan vara. I den ideografiska undersökningsdelen tolkas lärares beskrivning av frihet i sitt arbete. Syftet med uppsatsen är att undersöka om det är möjligt med ett förhållningssätt som innebär känsla av frihet –trots ramar – för lärare.

2. Teoretisk bakgrund

Det är medvetenhet, som enligt Descartes, gör oss till människor. Den som agerar i enlighet med ett härlett intentionellt perspektiv handlar rutinmässigt utifrån sin omedvetna föreställningsvärld för att fylla sina och förväntade behov. (Dennett, 1999) Men eftersom vi är fria reflekterande människor kan vi bli agenter och utföra medvetna avsiktliga handlingar efter att gjort subjektiva avvägningar. Goleman (1998) kallar det för emotionell medvetenhet. Han menar att individen kan utveckla sin kompetens genom att känna, förstå, fatta medvetna val, och så styra sig själv och andra mot önskat resultat. Ständiga förändringar ökar kraven på anpassning och flexibilitet, vilket människor med hög emotionell styrka i och för sig har god förmåga att klara. Men uppgivenhet, och känsla av begränsat handlingsutrymme, verkar ha ökat. Goleman visar att känslan av ofrihet är en lika stor riskfaktor för utvecklandet av hjärtsjukdomar som högt blodtryck. Han hänvisar till en undersökning på 7 400 anställda inom stadsförvaltningen i London. (a.a. sid. 96)

Bilden, av att varje individ har ansvar att finna sin egen hållning till rådande betingelser, är tydligt inom ett existentiellt livsperspektiv. Den personliga friheten att välja förhållningssätt, beskrivs av neurologen och psykiatern Viktor Frankl (1986). Hans beskrivning av frihet kommer att redovisas senare. Men hur är det bland lärare? Har de en medveten hållning till sin frihet i förhållande till betingelserna som råder i skolan? Det är inte bara jag som intresserat mig för frågan om medvetenhet bland lärare. Enligt flera av artikelförfattarna i Brusling & Strömqvist (1996) samt Postman (1998) är det nödvändigt att varje person som påtar sig ansvaret att leda andra reflekterar över sin egen grundsyn. Först därefter kan handlingarna ske medvetet, fritt och ansvarsfullt, menar de.

2.1 Att vara lärare

I en antologi med artiklar där flera forskare kretsar kring hur lärare kan bli självständiga kunskapsbildare, skriver forskarna och författarna Tomas Kroksmark och Thorbjörn Johansson om didaktisk intuition. (Johansson & Kroksmark, 1996) De refererar till forskning och teori om hur intuition fungerar, hos lärare och allmänt, och efterlyser mer forskning om intuitiv didaktik. Med hänvisning till en rad filosofer menar de att intuitiv didaktik kännetecknas av att läraren är närvarande, omedelbar, och agerar utifrån en känsla av vad som är rätt i just den aktuella kontexten. De påpekar att det är grundat i praktisk erfarenhet men att det sker spontant. Till skillnad från reflektion, som beskrivs som en retroaktiv medvetenhet som syftar till något dekontextualiserande och därvarande, något man kan lära av, är intuitionen en direkt handling utan medveten reflektion. Detta handlande kan ske utifrån naturlig fallenhet, filosofisk reflektion, inlärd egen praktik eller kunskapsinsikt utifrån forskning. Som jag förstår dem kan lärare genom medveten reflektion bredda sin erfarenhetsbas, den egna didaktiska kompetensen, som utgör grunden för ett intuitivt didaktiskt handlande. Deras beskrivning av begreppet didaktisk intuition kan vara en aspekt av vad jag lägger i beskrivningen av frihet för lärare. Deras artikel uppmanar lärare att utveckla sin

didaktiska intuition. I föreliggande undersökning tillfrågas lärare om sina möjligheter att använda sig av didaktiskt intuition, det som i denna uppsats kallas frihet.

Andra författare och forskare talar om att tiden är inne för att återupprätta lärarna. (Madsén, 2002 och Carlgren & Marton, 2000 och Postman, 1998 och Ziehe, 2000) Uppgivenessen bland lärare kan brytas, menar de, genom att ge tillbaka lärarna självkänslan i sin profession. Man talar om eget ansvar och att uppfinna undantagssituationer där läraren formar metod och struktur. Psykologen Erich Fromm (1943) skriver redan under andra världskriget om den maktförskjutning som skett från en oantastlig folkskollärare, som bara prästen kunde närma sig, till en lärare utan självklar makt i kraft av sitt "ämbete". De tidigare nämnda författarna påpekar dock att lärarens uppgift är viktig. Inte i första hand som den som sitter inne med faktakunskaper, utan den som förstår och har kompetens att leda elever fram till lärande. Att enkelt uttryckt vara det ordet pedagog ursprungligen betyder, det grekiska ordet paidagogos, barnledsagare på svenska. Eleverna behöver stöd och ledning, precis som det uttrycks i Skollagens portalparagraf, citerad här ovan.

2.1.2 Reprofessionalisera lärare

Ingrid Carlgren och Ferenc Marton (2000) påpekar i boken *Lärare av i morgon* att lärare för överskådlig tid kommer att fortsätta vara lärare. De menar att alla reformer som avlöst varandra har kretsat kring hur skolan ska organiseras och vilka metoder som är de mest effektiva. Lärarna har avprofessionaliserats i takt med nya direktiv och ramar. Anpassning har krävts för att uppfylla kraven på fastslagna mål och modeller och all kraft har gått till lärarnas undervisningsobjekt (Carlgren, 2002) En skola som enligt titeln i en statlig utredning gått från uttalad utbildningsanstalt till en institution för bildning, (SOU 1992:94) går i viss mån tillbaka till de tidiga filosofernas uppfattning om en skola för bildning. (Stensmo 1994) De sammanfaller med till exempel Comenius som på 1600-talet utformade en grundläggande skolplan som fick stor betydelse även för det tidiga svenska statliga skolväsendet. Hans fyrahundra år gamla idéer finns översatta och är enligt min uppfattning mycket relevant läsning fortfarande. (Comenius, 1989) Att vara en institution för bildning, menar jag, ställer andra krav på läraren än att på en utbildningsanstalt förklara lärobokens kursmoment.

Ingrid Carlgren (2002) talar om de förändringsdimensioner som lärararbetet nu måste inrikta sig på blir relationen till ramarna. Läraryrkets progression är enligt Carlgren att gå från ett yrke där man följer kursplaner till att uttolka mål och forma miljöer för utvecklande lärande. De reprofessionaliserade lärarna skall mer medvetet och aktivt välja arbetsmetod vid varje situation. Vid varje tillfälle skall designaspekten formas utifrån medvetna val, menar hon. Relationen mellan eleverna och läraren skall utvecklas ännu mer från att tidigare ha varit en vertikal relation till att bli en horisontell. När det gäller en medvetenhet om de relationerna finns det flera intressanta synpunkter på inte minst kommunikation mellan lärare och elever, (t ex Aspelin 1999). Carlgren (2002) påpekar också att uttolkningen av uppdraget borde ske genom mer reflektion över innehållet i skolan och de mål som ställts upp. För att göra medvetna val krävs tid för reflektion framhåller flera författare (t ex Lindblad m.fl. 2001, Brusling & Strömquist 1996) Det är uppmaningen att reprofessionalisera lärarna, i syfte att frigöra till medvetet aktivt handlande, som gör att Carlgren och Marton är intressant för detta arbete. Lärare

som gör sig fria att agera, inom givna ramar, utan att låta ramarna bli alltför begränsande.

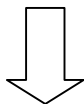
2.1.3 Ramverket

Under 60- och 70-talet pågick omfattande pedagogisk forskning. I en forskargrupp vid Göteborgs Universitet verkade bl.a. Ulf Lundgren. Han etablerade begreppet ramfaktor vid studiet av lärprocesser. (Lundgren, 1972) Han intresserade sig för hur man kan förstå relationen mellan ramarna, undervisningsprocessen och kunskapsresultatet. Han menade att resultatet av lärprocessen står i direkt relation till, och begränsas av, de ramfaktorer som han också försöker specificera. ”The outcome of the teaching process is limited by the interrelations of the frame factors.” (a.a. sid.13) Men han menar också att det inom dessa fastlagda ramar finns utrymme för lärarens egna val. Denna traditionella syn på lärprocess verkar väletablerad i pedagogisk forskning. De ramar som beskrivs i olika sammanhang är både ideologiska, strukturella och organisatoriska. Hur lärare sedan i praktiken väljer stoff och metod styrs av hur läraren ser på sin egen uppgift menar Lundgren (a.a. sid.333)

Denna uppsats fokuserar framför allt på de ideologiska förhållningssätten till ramar men för att få en bild av de strukturella och organisatoriska ramarna tittar vi något på detta. Läraren befinner sig längst ner i hierarkin inom skolans värld men är ändå den som dagligen står mitt i den praktiska gärningen. De grundläggande frågorna om vad, hur och varför finns på alla nivåer och måste bearbetas på alla nivåer. (Imsen, 1997)

Skolans övergripande mål

(fastställda av riksdag)



Läroplaner

(centralt fastställda av regering eller riksdag)

Vad?

(undervisningens innehåll)

Hur?

(metoder, organisationsformer, arbetsområden)

Varför?

(motivering av innehåll och metod)



Skolans lokala läroplan



Lärarnas undervisningsplan
Vad? Hur? Varför?



Praktisk undervisningsverksamhet

Didaktikens tre grundfrågor på nivåerna, central läroplan, lokal läroplan och lärarens undervisningsplan

Figur enl. modell Imsen (1997)

Det finns styrdokument, målformuleringar och lokala arbetsplaner. Ändå är det till sist läraren som skall tolka allt detta och fungera praktiskt i klassrummet. Läraren måste välja både metod och avgränsning. Dessa val formas i lärarens tolkning av styrdokumentet. Vad som faktiskt sker i klassrummet är en blandning av lärarens intention och vad som kan genomföras i stunden. Det finns alltså en önskad plan, en planerad och så det som faktiskt sker. Denna sista kallar Imsen (1997) ”den genomförda läroplanen”. Det finns många faktorer som påverkar vad som blir den genomförda läroplanen men Imsen pekar på att det i många stycken styrs av gammal vana. Den amerikanske pedagogen, Goodlad, menar att många lärare tidigt finner sin stil och form och sedan håller sig till den. (Imsen, 1997, sid. 178)

Men även om friheten att utforma arbetet är stor finns där begränsningar. Tiden sätter gränser, vissa metoder skulle kräva mer tid och får därför ge vika för de mer traditionella som är lättare att avbryta. Det finns också praktiska rumsliga gränser. Vissa arbetsformer kräver bra bibliotek och god tillgång till datorer. Det finns alltså mycket av frihet i lärarens val av arbetsform och innehåll, men också klara begränsningar.

2.1.4 Handlingsutrymmet

Studier av skolans organisation och hur detta påverkar lärarnas arbete har genomförts och presenterats i en skriftserie av bland annat Gunnar Berg på 80-talet. Också han påpekar att lärarna befinner sig på den exekutiva nivån och ska tolka och handla utifrån de uppställda målen. (Berg, 1987 och Berg, 1982)

Engelsmannen Davies säger att

Lärare har lite att säga till om beträffande vilka de undervisar, mer om vad de undervisar i och mest om hur de undervisar.
(Berg, 1982, sid. 17)

Det friutrymme som uppstår kräver att lärarna använder sin autonomi och agerar professionellt. (Berg, 1982) Ramfaktorerna lämnar detta handlingsutrymme och lärarna måste nyttja det. Det är medvetenhet omkring denna konflikt som enligt Berg är grunden för skolans utveckling. (a.a. sid. 75)



Figur enl. modell
Berg (1983) sid. 42

Det tycks vara det personliga förhållningssättet som har störst betydelse för den praktiska verkligheten. Aktörernas medvetna hållning framhålls också i styrdokumenterna som avgörande för hur väl de pedagogiska målen nås. (a.a. sid. 85) Att reflektera över den personliga hållningen till verkligheten omkring sig är det som skapar våra handlingar och avgör därmed också hur verkligheten faktiskt blir. (Patocka, 1998)

2.1.5 Ansvaret

Den tidigare myndigheten Skolöverstyrelsen, har givit ut en rapport som heter Det är inte lärarnas fel. (Skolöverstyrelsen 1980) Undersökningen är relativt gammal men försök att förlägga ansvaret utanför den egna handlingsmöjligheten är tidlös. Det gör att denna rapport kan ha aktualitet. Budskapet i SÖ:s rapport kan utgöra motpolen till denna uppsats. Av namnet framgår att den vill visa att det är så många yttre faktorer som styr situationen i skolan, att lärarna inte kan hållas ansvariga för hur det fungerar eller inte fungerar. Rapporten kommer fram till att lärarnas personliga insats egentligen inte påverkar skolarbetet i någon större omfattning. De menar istället att det till exempel är det omgivande samhällets karaktär och familjeförhållanden hos eleverna som avgör hur skolan fungerar. Läraren är, och nu använder jag min egen formulering, ett offer för de yttre förutsättningarna. Lärarlämplighet, lärarroll och lärarskicklighet är begrepp som kasseras därför att de är alltför psykologiserande. Som slutkläm ifrågasätter rapporten helt formuleringen från 1946 års skolkommision som säger att huvudansvaret för skolans utveckling åvilar läraren.

Sjutton år senare gav Skolverket ut en bok med samlade texter som belyste hur skolan styrdes. (Skolverket 1997) Då hade inte bara namnet bytts från Skolöverstyrelsen till Skolverket. Skolan styrdes nu via mål inte genom regler och ansvaret för verksamheten hade flyttats från staten till kommunerna. I en av artiklarna sägs att lärararbetet, genom de förändrade styrformerna, har förändrats.

... I så måtto finns naturligtvis en klarare orientering mot självständigt lärararbete...
(Skolverket 1997, sid. 39)

2.2 Viktor Frankl och hans frihet

Den österrikiske läkaren Viktor Frankl har skrivit flera böcker där han behandlar sin syn på frihet. (1986, 1995 bl. a) Hans bakgrund är att ha tillbringat ett antal år i tyskt koncentrationsläger under andra världskriget. Trots den totala ofrihet han levde under menar han att frihet inte är en befrielse från betingelser utan en frihet att själv välja hur jag förhåller mig till omständigheterna. Det finns i hans tankegångar ingen uppgiven inställning om att människor skall finna sig i förtryck eller diktatoriska förhållanden. De yttre omständigheter som berövar människor deras frihet skall enligt honom bekämpas för att i möjligaste mån befria människor från förtryck. Det finns dock yttre omständigheter som det inte går att eliminera, antingen för att de är oundvikliga, eller för att en enskild individ inte har möjlighet att förändra situationen. Han hade själv inte möjlighet att göra sig, eller sina medfångar, fria från koncentrationslägrets förtryck. Det var en brist på yttre frihet som han inte kunde eliminera. Hans resonemang om att arbeta för frigörelse från förtryck, eller acceptera ”det oundvikliga” förtrycket ligger i linje med vad filosofen och munken Franciskus av Assis sägs ha formulerat när han på 1200-talet bad om mod att ändra vad som bör ändras, gåvan att acceptera vad som inte kan ändras, och visdom nog att skilja det ena från det andra. (trad. citat) Någon motståndare till frihetskämpar finns alltså inte hos Frankl. Men hans slutsats är att frihet för en

enskild individ inte handlar om hur andra betraktar mig. Eller vilka yttre förhållanden jag befinner mig i. Det är en inre hållning till det faktum som omger mig. Han formulerar det så här:

Frihet innebär inte befrielse från betingelser utan frihet att inta en bestämd hållning gentemot betingelserna. Jag är inte ansvarig för det faktum att jag har grått hår, men för valet att inte gå till frisören och färga det. Ett visst mått av frihet är alltså alla förunnat, även om det bara gäller valet av hårfärg.
(Frankl, 1986, sid. 139)

2.3 Bestämning av frihet som begrepp

Uppsatsens bestämning av vad frihet är följer av Frankls beskrivning. Frihet kan upplevas när individen är medveten om att hon har ett val. Möjligheten att utnyttja det utrymme som uppstår, trots att det finns ramar och betingelser som andra har makten över. Friheten kan i yttre hänseende uppvisa mer eller mindre handlingsutrymme. Det finns enligt Frankl och andra existentalister ändå alltid något utrymme kvar där individen beslutar över sin egen hållning. Alltså står den personliga känslan av frihet inte i proportionerligt förhållande till de yttre faktorer som objektivt sett finns som gränser för den personliga friheten. Utifrån denna tankegång om frihetsbegreppet skulle lärarna visserligen kunna ha yttre betingelser som tyder på tvång, begränsning och ofrihet. Det finns styrdokument som anger vad en lärare skall och det finns mål som lärare har ansvar för att eleverna skall uppnå. Tid och rum är begränsat men i alla dessa yttre betingelser skulle lärare ändå kunna känna frihet. Enligt Frankl är känslan av frihet en inre hållning, en medveten, ansvarsfull inställning till omständigheterna. Det finns enligt denna beskrivning av begreppet frihet, alltid något utrymme kvar för egna val och medvetet ställningstagande.

Så för att sammanfoga refererad pedagogisk litteratur med existentalisten Frankl kan man visa att det för läraren, rent faktiskt är möjligt att styra över vad som verkligen sker i klassrummet genom att utnyttja sin professionalitet, utveckla sin didaktiska intuition och nyttja det handlingsutrymme som finns, innanför ramverket. Frihet borde alltså finnas, eftersom den enligt Frankl är att förhålla sig, och ta ett medvetet ansvar för sina handlingar.

Det blir utgångspunkten för uppsatsens fortsättning.

2.4 Frågeprecisering

Utifrån vad Frankl säger om frihet har den teoretiska grunden för begreppet frihet lagts fast i uppsatsen. Frihet är vad varje enskild individ väljer att göra i de omständigheter där hon ställs. Det kan vara mer eller mindre utrymme för de egna möjligheterna, men i friheten ligger att aktivt och medvetet välja hur man förhåller sig till de omständigheter som råder.

I hänvisningar till hur forskare talat om lärares förhållande till sin arbetsuppgift och framför allt lärarrollens karaktär har frågan om frihet för lärare belysts. Det finns

ramfaktorer att rätta sig efter. Men inom de yttre ramarna uppstår ett handlingsutrymme. I det utrymmet kan läraren, i medvetenhet om de pedagogiska och sociokulturella möjligheterna styra mycket av det som faktiskt sker i klassrummet. Alltså skulle en känsla av frihet kunna uppstå om lärare ser på frihet på samma sätt som Viktor Frankl beskriver den. För att få ett empiriskt underlag som svarar på frågan om lärare beskriver det så har en grupp lärare ombetts att beskriva situationer då de upplever sig ha frihet. Eftersom frihet är ett mycket stort begrepp och som alltid är det inte säkert att alla menar detsamma även om vi använder samma ord (Wittgenstein, 1998) Ordet frihet kan ge en mängd associationer och har i frågan till lärarna kompletterats med orden, inflytande och kontroll. Det får vara ord som hjälper till att precisera frihet i arbetet för lärare. Frihet i arbetet som lärare kan beskrivas som att ha inflytande och kontroll över sitt eget arbete. Hur beskriver en lärare, som är styrd av målbeskrivningar och betygskriterier, sin känsla av frihet i lärararbetet. I förhållande till vad verkar lärare kunna känna frihet och vad kan tolkas som upplevelser av begränsningar eller svårigheter att känna frihet. Genom den teoretiska tillbakablicken på andra forskares arbeten tillsammans med lärarbrevens beskrivning av situationer där de känner frihet önskar jag att lärares frihet i arbetet blir belyst och att jag därmed bidrar till att peka på möjliga förhållningssätt i frågan om lärares känsla av frihet i arbetet.

3. Metodologiska överväganden

Det är alltid intressant att fråga varför en forskare vill undersöka det han valt. Pierre Bourdieu säger att en forskare inte producerar en sanning trots sina egna intressen utan just ”därför att han har intresse av att göra det”. (May 1997, sid. 67) I en kritisk vetenskapsteoretisk diskurs menar Alvesson & Deetz (2000) att forskaren utgår från att ifrågasätta och avslöja gällande paradig. Målet är att frigöra människor. Ny kunskap om hur lärare idag beskriver sina möjligheter att känna frihet kan eventuellt bidra till att belysa frågan om frihet i arbetet. Det innebär enligt min tolkning av vad Alvesson och Deetz (2000) säger att granskningen av lärares beskrivning av frihet i arbetet kan beskrivas som kritisk vetenskapsteoretisk. I sin bok hävdar de att en av skillnaderna mellan den kritiska teorin och den kvalitativa forskningen, är att den senare tonar ner teorin och istället intresserar sig för att noggrant tolka lokala fenomen genom empiriska studier. Förutom studium av frihet har lärare själva fått beskriva sina möjligheter till frihet. I den meningen är undersökningen en kvalitativ tolkning av vardagen i ett mikroperspektiv. Empirin i uppsatsen hämtas från de undersökta perspektiv. De nyss angivna författarna anger som ett av sina huvudsyften med boken ”att visa på vinningen av att göra tolkande studier på grundval av en kritisk samhällsfilosofi”. (a.a. sid. 8) Så uppsatsen kan hänföras till den kvalitativa forskningsdiskursen genom sin tolkande undersökning av det insamlade materialet men har sin utgångspunkt i en kritisk vetenskapsteoretisk filosofi. Alltså en kombination som förespråkas av Alvesson & Deetz (2000).

3.1 Mina val och konsekvenser

Varje tid och varje sammanhang har sina ideal. Så också vetenskapen. Det mönster av tankar som bildat grund för teorier kallar vi paradig. (Thurén, 1991) Det kommer från ett gammalt grekiskt ord, paradeigma, som betyder förebild, det mönster som ord böjs efter. (Bonnier 1988) För den pedagogiska forskningen kan paradigmen vara vad organisationen betyder för möjligheterna i klassrummet eller lärarens egen inverkan på elevernas lärande. I denna uppsats ligger fokus på lärarna och deras upplevelser av sin egen situation.

3.1.1 Ideologiskt

Inom naturvetenskapen kan konkurrerande paradig inte samexistera utan avlöser varandra. Men för samhällsvetenskap kan olika paradig existera sida vid sida och bilda kompletterande synsätt. (Månson 2000 och Thurén 1991) Som exempel kan nämnas synen på frihet. Enligt min mening företräder Marx en deterministisk syn på frihetsbegreppet. Jag menar att han ser den enskildes frihet begränsad av den egna gruppens ramar. Mot den synen, i ett annat paradig, befinner sig Viktor Frankl, Margareta Melin och andra existencialister som säger att vi alla har ett fritt val. Den enskilde har alltid möjlighet att ansvara för och välja sina handlingar. Om inte annat hur hon vill förhålla sig till omständigheterna. Friheten att själv välja förhållning är det enda du inte kan bli fråntagen. (Frankl 1986 och Melin 1992) Kanske skulle man också kunna placera Durkenheim i samma skara. Hans teorier om att var och en alltid till sist kan besluta om att leva eller dö, är väl också, enligt mig, ett yttersta bevis på personlig frihet. (Zetterberg 1993)

Dagens samhälle är rent allmänt mycket individualistiskt, tycker jag. För att bara nämna något som styrker det kan nämnas ökningen av privata pensionsförsäkringar (SOU 2001:79), på gott och ont har det visat sig. Människor har, från en stark folkhemstanke, alltmer fått ta eget ansvar. Så ideologiskt befinner sig svenskarna mer i det existentiella paradigmet vad gäller personlig frihet och eget ansvar, bedömer jag. Detta är också den ideologiska utgångspunkten för denna uppsats, nämligen att varje individ har både rätt och skyldighet att medvetet ta ansvar – åtminstone i en inre hållning.

3.1.2 Två vägar mot data

Det gängse valet av metod för datainsamling kan synas stå mellan kvantitativ och kvalitativ undersökning. Vid närmare eftertanke är valet mer komplext än så. De är snarare tekniker. (Alvesson & Deetz, 2000) I grunden finns forskarens ontologi, epistemologi och kunskapsteoretiska val. (Åsberg, 2000) Det har existerat en utbredd positivistiskt färgad syn att en seriös vetenskapsman skall kunna objektivt studera världen, och genom generalisering och beskrivning förmedla sanningen. Klart är väl att den kvalitativa forskningen ger möjlighet till en beskrivning av fenomen eller livsvärld. (Alvesson & Deetz, 2000) Resultat av forskning, oberoende av metod för empiriskt insamlade av data, fyller sin funktion om vi är medvetna om, och beaktar, att det presenterade är ett resultat av interaktionen mellan forskarens värld och studieobjektets värld. Den kvantitativa och kvalitativa forskningen är i lika hög grad påverkad av forskaren. Vilka frågor han ställer, varför, tolkning och presentation. ”I den meningen är all forskning i grunden intersubjektiv”, menar Alvesson & Deetz. (2000, sid. 78) Det

finns frågor som bäst belyses genom att presenteras i tabeller och skalor. Denna undersökning frågar efter den enskilde lärarens berättelse, för att få en subjektiv beskrivning som belysande exempel på något enskilt unikt. Den skapar alltså en ideografisk kunskap. (Åsberg, 2000) Den kvalitativa formen av fritt brevskrivande ansågs passande som metod för att samla in dataunderlaget. (Kvale, 1997)

3.1.3 Perspektivval

Det känns skönt att veta varifrån och varthän, helt enkelt försöka skapa sammanhang för den förståelse och det vetande som jag hoppas skapa med min uppsats. Precis som havets rörelser genom sin mängd vatten ständigt skapar nya vågor så tror jag att vetenskapssyner befinner sig i konstant rörelse. Men, liksom den största våg hänger samman med minsta krusning genom att det är det gemensamma vattnet som binder dem samman, så är svängningarna och diskussionerna inom synen på vetenskap också sammanlänkade med varandra. Inget uppstår ur inget – om vi bortser från en eventuell big-bang någon gång i tidernas morgon. Fast det kanske fanns ett ursprung då ocks...?

3.1.3.1 Hermeneutikens historia

På 1600-talet var den förhärskande synen på vetenskaplig tolkning att det gällde att förstå det som faktiskt var – uttolka de eviga sanningarna. Den viktigaste källan till kunskap var bibeln, eftersom den ansågs innehålla de sanningar mänskligheten behövde. Men som svar på detta, och i kraft av den växande naturvetenskapliga forskningen hävdades, framför allt under upplysningstiden, en ny tolkningssyn. Bibelns ”sanningar” ifrågasattes och behövde tolkas i sitt sammanhang eftersom fakta kunde falsifiera den tidigare tolkningen. Orden –berättelsen - måste alltså tolkas utifrån sitt historiska sammanhang och en filologisk tolkningstradition fick fäste. (Ödman, 1979)

I samband med att mänskliga funktioner på det psykologiska planet började intressera vetenskapen, uppstod också insikten att vetenskaplig tolkning måste ta hänsyn till att uttolkarens egna tankar och val av ord påverkas av människan. Detta blev naturligtvis ett problem eftersom vetenskapen ville hävda att sanningar skapades genom att bevisa fakta. Så småningom kom vågen i rörelse och en mer humanistisk inställning infann sig. Den gjorde gällande att det var skillnad på naturvetenskaplig forskning och vetenskap om människans själ och psyke. I denna rörelse menade man att vi genom forskarens förståelse kunde rekonstruera den andres upplevelsevärld. (a.a.) (Det var väl skjutsen i denna våg som möjliggjorde för Freud att lyckas nå vetenskaplig status på sina teorier?)

I mitten av 1900-talet växte den existentiella vågen sig kraftig i framför allt Mellaneuropa. För vetenskapssynen på tolkning innebar det att man menade att vi genom språket har en möjlighet att nå den andres varande, den innersta existensen. Den enskilde beskriver sig själv och forskaren får genom att närma sig förståelse för det som beskrivs genom kommunikation. (a.a.) Men så svänger det till och forskarvärlden hävdar att tolkaren inte bara kan förstå vad talaren menar utan också kan avslöja vad denne inte själv visste att han sa. Genom att förstå och ta hänsyn till de kulturella betingelserna talaren befinner sig i så kan forskaren alltså veta mer än vad informanten

själv vet att han vet. I detta synsätt hyllas förstås psykoanalysen vars uppgift just är att avslöja det som är fördolt för personen själv. (a.a.)

Så långt Ödmans beskrivning av hermeneutikens historia. Hans bok utkom 1979. Om jag nu skulle drista mig till en egen fortsättning hoppas jag inte det ses som förmädet. Jag uppfattar att de senaste åren har beteendeforskning lagt stor vikt vid de sociokulturella förhållanden som omger forskningsobjekten. Det har handlat om status och kön. Inte minst inom pedagogiken ska fenomen tolkas och förstås utifrån sitt sociala sammanhang. Men alldeles nyligen kändes en vindfläkt som möjligtvis kan förebåda en ny våg. Ett nätverk kallat *Bright* har bildats över hela världen. (SR, 2003) Det består av forskare, från alla discipliner, som menar att det är dags att återvända till den naturvetenskapliga synen på forskningsresultat. De hävdar att de inte kan acceptera vetenskaper som blandar in sådana osäkra faktorer som tro och känslor. Fältropen tycks låta – Tillbaka till det faktiska, det vi kan mäta och väga! Mänskligt beteende ska beläggas naturvetenskapligt, genom studier av substanser och mätbara signaler.

Om detta ska uppfattas som att nästa våg inom tolkning, förståelse och vetenskap är kanske tidigt att säga. Det kan vara bara är en krusning på vågkammen, men det var intressant!

Eftersom jag använder en teoribakgrund för synen på frihet, hämtad från den existentiella sfären känns det naturligt att placera min surfingbräda på denna våg. Men eftersom jag ber dem beskriva sin upplevelse och använder frågor hämtade ur ett terapeutiskt förhållningssätt slänger jag kanske ett öga åt också de andra kunskapsproduktionens vågor, både framför och bakom mig. Men det är ju samma vatten var vi överens om tidigare. Jag vill gärna försöka rekonstruera den andres upplevelsevärld, söka förstå vad orden ger för förståelse av brevskrivarnas existensvillkor och pröva om jag kan förstå mer. Men tyngdpunkten, centrum, ligger i den existentiella hermeneutiska tolkningsvågen och jag preciserar därför min förståelse av den.

3.1.4 Tolkningssyn

För att kunna påstå att jag vet något genom att jag förstått någonting uppställer vetenskapen en rad kriterier för att det ska anses giltigt. Man skulle nästan kunna uppfatta dessa kriterier som biskop Brasks så berömda lilla lapp. När jag presenterar mina resultat finns där en rad ting som måste läggas in som bakgrund och som också kan användas för att förklara eventuella andra möjliga tolkningar. Det kan också uppstå situationer där min forskning motsägs och andra uppfattningar till och med kan sägas vara ”sannare” än min tolkning. Detta behöver då inte vara så förnedrande. Min tolkning skall alltid förstås utifrån dessa ”brasklappar” och jag kan hävda min tolkning genom att säga att utifrån min horisont syntes det så.

3.1.4.1 Hermeneutikens brasklappar

Samtliga brasklappar är framvaskade ur samma bok, Tolkning, förståelse, vetande. (Ödman, 1979)

- Ordet *förstå* härleds ur att se tydligare. Det är till och med ett existentiellt förhållningssätt till det som visar sig. Det står fram och jag ser det.
- Ordet *veta* liknar mycket ordet *förstå* men en skillnad kan urskiljas. Att veta kan beskrivas som att man har sett något som man förstått och denna förståelse pågår genom det man fortfarande ser.
- Tolkning innebär makt. Genom att påstå något med hänvisning till forskningsresultat skaffar forskaren sig makt. All makt kan blända, både den som tänder ljuset och den som möter det.
- Syftet med tolkningen styr själva tolkningen och därmed också förståelsen. Det uppstår en intersubjektiv förståelse.
- Tolkning ska inte uppfattas som normativ och slutgiltig. Forskaren själv, liksom mottagarna, bör vara medvetna om att ingen slutsats kan uppfattas som definitiv. Forskaren kan bara peka på något som öppnats för honom.
- Motivet för den existentiella hermeneutiska forskningen är att upptäcka nya möjligheter.
- Den kunskap som produceras och presenteras som vetenskap kan uppfattas både som summan av, och metoden i det vetande som skapas.

Med hänvisning till alla dessa brasklappar kan jag med tillförsikt åta mig att presentera också de resultat jag förhoppningsvis kommer att nå fram till. Jag har ”ryggen fri” genom att hävda att detta är vad jag, utifrån min horisont, tyckte mig förstå genom att det stod fram tydligt när jag tolkade breven. Vad jag kommer att veta när rapporten är färdig återstår att se. Men jag hoppas att jag ska kunna peka på nya möjligheter att forma livsvillkoren för lärare och elever, enskilt och i grupp.

3.1.6 Avsikt

Jag inser att det ligger makt i uppgiften. I tolkningen finns ofta inslag av rådgivning. Så även i denna uppsats. Precis som i det gamla grekiska exemplet med Hermes. Ödman säger att

Förståelsen skulle ge mottagarna ett nytt perspektiv på tillvaron,
så genomgripande att de skulle välja att förändra sina liv.

Ödman (1979) sid. 8

Avsikten med uppsatsen är inte att påpeka. Bara peka. Hermeneutiken kan locka till självreflexion och dialog. Från en människas till en annan människas förståelse. Jag gömmer mig inte, utan talar utifrån min subjektiva förståelse – det innebär en vilja att bli bemött av andra subjekt i en ”ökad intersubjektiv förståelse” (a.a. sid. 9).

Hermeneutiken vill förstå, i betydelsen att se tydligare, som existentiellt förhållningssätt. Det handlar om att upptäcka nya möjligheter. Det utgår från en subjektiv förförståelse. En hermeneutisk forskning ser något och jämför det med sin förförståelse – det man trodde innan. Så framstår något tydligare för forskaren. Arbetet med uppsatsen innebär att titta på andra och vilja förstå vad de andra förstår – se det som andra ser det. (Spradley, 1979) Så ”rekonstrueras den andres upplevelsevärld” (Ödman, 1979 sid. 28). Enligt Diltheys hermeneutiska formel för samhällsvetenskaplig forskning sysslar man med förhållandet mellan upplevelse – uttryck – förståelse. (Palmer, 1972) Begreppen beskrivs enligt följande.

- Upplevelse = förhållningssätt, subjektet och objektets gemensamma förståelse
- Uttryck = de avtryck en människa ger, det hon lämnar efter sig
- Förståelse = att träda in i någon eller någots innersta väsen

Detta skulle enligt Ricoeur (1971) innebära att jag genom att läsa lärarnas brev inte tolkar deras liv utan försöker förstå upplevelserna och i breven läser det uttryck författarna har lämnat. Därigenom kan jag förstå mer än vad de själva avsåg att berätta.

Så jag utgår från min föreställning om frihet, och att den gäller även för lärare. Via breven tar jag en stillbild (Ödman, 1979, sid. 85) och försöker tolka några lärares uttryck för sin upplevda frihet i arbetet. Så hoppas jag kunna peka på hur lärare i allmänhet skulle kunna uppfatta sin frihet – trots yttre omständigheter.

3.2 Mod att analysera

Det finns många som informerar om samhällsfenomen. Hur skiljer man på åsikter och vetenskap? Tim May (1997) ger en definition. Han menar att vetenskapligt är det om man systematiskt försöker beskriva och förklara ett objekt, ting, fenomen eller mönster. Han hänvisar till Karl Popper som anger vetenskap till att en teori studeras och kan efter empirisk prövning falsifieras eller verifieras. I sin bok anger May (a.a.) också Thomas Kuhns mening att man kan tala om normalvetenskap utifrån ett teoriparadigm som utvecklas och utvidgas fram till dess det sker en vetenskaplig revolution och ett nytt paradigm inträder. Inom vetenskap talar man också om vetande i motsats till tro. Tro är en uppfattning som ett antal människor ansluter sig till medan vetenskap skulle vara den fakta någon har samlat in och producerat.

3.2.1 Mot bättre vetande

Kunskap förändras vartefter forskningen presenterar nya slutsatser. Detta kallar Thurén (1991) för vetenskapens paradox. Fransmannen Michel Foucault uppges mena att vetenskap som presenteras som om det vore en absolut sanning alltid kan, och har, använts som maktmedel. (May 2000) Trots att bibelns Paulus gjorde anspråk på att predika sanningen, uppmanade han sina lyssnare att pröva allt de hörde, och behålla det goda. (Bibeln, 1 Kor 14:29) Det är väl inte alla av hans efterföljare som följt hans klädsamt ödmjuka uppmaning.

3.2.2 Vad är sanning

Thurén (1991) presenterar ett par alternativa förhållningssätt gentemot vetenskapliga sanningar. Han kallar det ena alternativet för ett dogmatiskt synsätt. En dogmatiker anser sig veta att något är sanning därför att någon har sagt att det är så. Här hänvisas ofta till religiösa trosanhängare och visst har vi i historien sett exempel på religiösa dogmatiker. Det andra synsättet Thurén talar om är relativisternas hållning. De tror inte på något alls. Thurén kallar det för "cyniskt förnuft". (Thurén 1991, sid. 12) En relativist säger att det ena kan vara sant så väl som det andra. På det sättet tar man aldrig ställning över huvud taget.

3.2.3. Medvetenhet och ansvar

Thuréns kompromiss blir att forskare bör formulera sannolikheter. Det är enligt honom inte moraliskt försvarbart att inte ta ställning. Moralen kräver att vi studerar för att formulera sannolikheter som andra sedan kan ta ställning till. Detta ställningstagande blir det som styr vårt handlande. Detta thurénska alternativ sammanfaller gott med både filosofen Kants kategoriska imperativ, Victor Frankls imperativ och Jesu gyllene regel. (Stensmo 1994 sid. 99, Frankl 1986 sid. 157, Bibeln Matt 7:12) Samtliga handlar om att ta ansvar för sina egna handlingar i medvetenhet om hur mitt agerande får effekt på mina medmänniskor. Vetenskapen bör genom teorier och forskning ge oss begreppsramar som kan fungera som "bränsle för vårt tänkande", menar Tim May. (1997, sid. 44) Jag stöder den tanken. May lyfter också fram Alfred Schütz "adekvatpostulat". Det innebär att all forskning måste utgå ifrån att vi är fria människor, var och en med ett visst mått av kunskap som ger oss förmåga att själva ta ställning till det som läggs fram för oss.

3.2.4 Min önskan

Jag har en egen önskan vad gäller samhällsforskningen. För att "tvingas" till medvetenhet och ansvar behöver vi en bred och mångfasetterad samhällsforskning, fylld av "sanningar" vi tvingas ta ställning till och förhålla oss till. Den kritiska granskningen är ett utmanande utbildningsprojekt som borde starta redan i tidiga barnår. Hjälp barnen att avslöja såväl tomten, marknadskrafternas reklamtrick och samhällsforskarnas påstådda sanningar! Kanske skulle det ge elever nya förhållningssätt, det som Svensson (1984) beskriver som inläring. Så skulle skolan verkligen fylla sin uppgift, inläring är trots allt huvuduppgiften som jag uppfattar det. För att själv ge ytterligare underlag att ta ställning till vågar jag ta mod till mig och lägga fram min producerade "fakta" om frihet för lärare. Den grundas på insamlad data som jag tolkat. Med tidigare definition av skillnad mellan vetenskap och tro påstår jag att mina resultat kan betraktas som vetenskapliga och inte "bara" som min privata åsikt. Men eftersom jag, i enlighet med den presenterade ideologiska hållningen att varje individ är förmögen att själv avgöra sin hållning till presenterade "sanningar" är den som inte vill "tro mig" fri låta bli. Snart finns säkert nya kunskaper som breddar och fördjupar och därmed kommer nya sanningar att ta ställning till.

3.3 Undersökningsfält

I all forskning finns kritiska punkter. (May 1997) För förarbetet gäller problemen med att inte låta alltför mycket av privata åsikter färga utgångsteorin. För varje forskare gäller också att hitta en ny vinkel som ingen annan har beforskat ännu. I en uppsats jag läste påpekade skribenten att hon upplevde det både som en tillgång och problem att göra en undersökning inom sitt eget habitus. Uppsatsens författare påpekade sitt förhållande till undersökningsprojektet och hade därmed, enligt min mening, gjort det möjligt för varje läsare att värdera slutsatserna. (Brynolf 2000). Ibland använder vi ordet hemmablind men det är också en sanning att för att kunna förstå och förklara ett skeende måste du veta något om det. (Kirkegaard 1859) I valen för undersökningar gäller att hitta balans och där kan både egen förförståelse och tidigare forskning ge vägledning. Att denna undersökning sker bland lärare i kommunala skolor beror på att där har jag mitt intresse. Mina fyra barn har gått igenom den och jag har funderat mycket över erfarenheterna det har medfört. Jag har naturligtvis genom året tillägnat mig åsikter om goda och dåliga sidor av skolverksamhet och dess effekter på barnen. Så jag är inte opåverkad av mina erfarenheter. Men jag har försökt samla andras syn och lägga den till min egen och så haft ambitionen att bygga en bred och mångfasetterad förförståelse som bas för min undersökning. I vad mån jag lyckats har jag själv svårt att bedöma.

3.3.1 Urval och begränsningar

Jag vände mig till två kommuners skolkontor och bad att få de officiella skolkatalogerna för högstadieskolorna i kommunerna. Eftersom det inte i första hand gällde klimatet på skolan som arbetsplats delades urvalet mellan de högstadieskolor som fanns. Det är möjligt att det skulle vara intressant att i en annan undersökning söka avläsa om beskrivningarna skiljer sig åt mellan lärare på de olika skolorna. Frågeställningen kunde i så fall lyda, Hur påverkar klimatet det personliga ställningstagandet. Men det ligger alltså utanför denna undersöknings gränser.

Därefter togs tjugofyra namn ut bland de lärare som undervisade i likartade ämnen. Detta för att jag tänker mig att vissa ämnen, såsom idrott och slöjd, till sin karaktär, och framförallt arbetsform, är friare än de ämnen som företrädesvis genomförs stillasittande i ett vanligt klassrum. Dessa förmodade skillnader mellan ämnen skulle inte vara en faktor att ta hänsyn till när svaren kom från lärarna. Jag valde alltså lärare som undervisar i språk och so-ämnen.

Eftersom det är en övervikt av kvinnliga lärare i allmänhet så valdes färre manliga lärare och fler kvinnor. Det har inte lagts någon som helst vikt vid om det är en man eller kvinna som skrivit brevet. Frågorna belyses inte i ett genusperspektiv. I en annan undersökning kan man arbeta vidare med detta i fokus. Tänker och uppfattar manliga och kvinnliga lärare sin frihet olika, och hur påverkar det i så fall vad som händer i interaktionen mellan lärare och elev? Vilket dolt budskap förmedlas i så fall till respektive pojkar och flickor i klassen? Det är en mycket intressant fråga, men också den utanför denna undersöknings valda område. Det handlar i det här fallet inte om de

agerar manligt eller kvinnligt enligt någon gängse könsrelaterad teori. Frågan gäller hur läraren, som individ, uppfattar sin situation. Alltså gick förfrågan till tjugofyra lärare, utan tanke att tolka det utifrån de svarandes kön.

3.4 Brevformen

Att be människor skriva personliga brev för att sedan redovisa forskarens tolkning av dem, innebär definitivt en del etiska ställningstaganden. Om undersökningen som här ska presenteras är etisk försvarbar som samhällsforskning kan besvaras utifrån ett synsätt som presenteras i boken *Den goda tanken*. (Eriksson & Månsson, 1991) I samklang med Kants etiska filosofi hävdar författarna ett konsekvensetiskt, teleologiskt, ställningstagande. Det skulle kunna översättas som att om forskningen har ett överskott av gott över det onda den kan föra med sig så är det etiskt godtagbar forskning. Jag menar att det goda med denna undersökning överväger eftersom det kan leda till reflektioner bland lärare över den egna situationen.

I det brev som skickades ut inledde jag med att hänvisa till dagens mediedebatt om press och krav på lärare. De ombads skriva ett brev där de berättade om situationer där de tyckte att de hade frihet i sitt arbete. Hade det handlat om yttre verklighet hade kanske valet av personliga brev inte varit det mest logiska. Vill forskaren beskriva en yttre verklighet väljer man med fördel att gå dit och se och själv skapa sig en uppfattning om den. (Ödman, 1979) Nu gällde intresset enskilda lärares uppfattning om sin egen frihet, oberoende av yttre faktorer. Därför känns valet av fritt skrivna brev relevant.

Det påpekades att deras anonymitet var garanterad genom att ingen mer än jag skulle få veta vem som skrivit vilket brev. Ett problem med att be dem skriva ner sina tankar är att det inte finns möjlighet att kontrollera om lärarna i sina beskrivningar anpassar sin text av någon okänd anledning. Ödman (1979) tar upp detta problem när det gäller att tolka dagboksanteckningar.

Har han försökt försköna eller svartmålat verkligheten i enlighet med någon strategi eller verklighetsuppfattning vi inte är införstådda med?

(Ödman, 1979 sid. 105)

Författaren konstaterar dock att sådana ”förvanskningar” av verkligheten bidrar till att ännu tydligare skildra det en existentiellt hermeneutiskt intresserad forskare söker efter, nämligen individens egen uppfattning av sin verklighet.

3.5 Svaren och icke-svaren

Fem lärare valde att svara via mail och två svarade per pappersbrev. Sex stycken meddelade att de avböjde att medverka, flera med motiveringen att de var så hårt

pressade i tid att de inte ansåg sig ha möjlighet att skriva ett brev. Elva stycken svarade inte alls.

Det halva bortfallet, de som inte svarade alls, kan också tolkas som ett slags svar. Genom icke-svaren kan jag välja att se att hälften av lärarna utnyttjade friheten att inte svara. Men jag är mycket tacksam, och framför härmed mitt varma tack till dem som valde att svara. De har gett sina berättelser och därmed möjliggjort att få frågan belyst. Som tidigare nämnts är det unika intressant som belysande exempel. Deras berättelser får gälla som underlag, inte bara som specifika personliga erfarenheter, utan underlag för att svara på frågan om hur lärare beskriver sina möjligheter till frihet. (Jmf Carlgren & Marton, 2000, sid. 33)

Bortfallet kan förstås på flera sätt. Antingen som att lärare verkligen är så hårt pressade att de inte tyckte sig ha tid att svara. Eller som att frågan om frihet var så komplicerad och filosofisk att de inte ville reflektera över den. Det är också möjligt att de som inte svarade tycker att det inte finns någon frihet att beskriva. Frågan gällde att beskriva frihet. Om de som inte svarade inte upplever sig ha någon frihet alls så är det naturligt att de inte svarar. Med den sista tolkningen av bortfallet framstår en bild av att nästan hälften av de tillfrågade lärarna inte finner några, eller så små utrymmen för frihet att det inte är idé att beskriva dem. Ytterligare en fjärdedel meddelade att de inte ville eller hade tid att svara. Men materialet är för litet för att dra några generella slutsatser. Vi får nöja oss med att det finns flera möjliga svar på bortfallets orsaker.

Det är möjligt att det kommit in fler svar om påminnelser gått ut. Syftet med uppsatsen var inte att mäta om det fanns frihet och hur många som i så fall upplevde den. Syftet var att få en beskrivning av dem som "trots" omständigheter och krav, ändå utnyttjade det mått av frihet som de kunde finna. Undersökningen gällde den frihet som Frankl beskriver som att förhålla sig till omständigheter. Att nyttja det utrymme som finns för personliga val och personlig hållning. Det som för lärare innebär vad Carlgren (2002) kallar progressionen i läraryrket.

Det är således de tillfrågade som besvarade uppmaningen att beskriva situationer när de känner frihet som kan ge svar på uppsatsens fråga.

3.6 Analysverktyg

Genom att be lärarna berätta om situationer där de upplever sig ha inflytande, kontroll och frihet har de berättat det som undersöks. Det innebär en avgränsning av begreppet frihet till att röra deras frihet att själva ha inflytande och kontroll över arbetet. Med tilläggsorden inflytande och kontroll i arbetet har beskrivningen av frihet styrts till att gälla frihet i arbetet. Det fanns inga specificerade frågor till lärarna utan de har ställts nu efteråt till de färdigskrivna breven.

Det är som vetenskaplig ansats en kombination av fenomenologin (det som syns enl. grekiska ursprunget), eftersom undersökningen intresserar sig för hur personen själv beskriver det, och hermeneutiken (tolka enl. det grekiska grundordet), eftersom det

också tolkar beskrivningen utifrån ett helhetsseende. I fenomenologisk forskning frågar forskaren inte efter bakomliggande orsaker eller tolkar varför fenomenet uppstår. Man tar det som ”syns” och arbetar med det som en verklig beskrivning av subjektets livsvärld. (Kvale, 1997) I den hermeneutiska tolkningen önskar forskaren, som tidigare nämnts, förstå det beskrivnas inneboende väsen. En övergripande önskan i mina studier är att finna vägar för att befria från tvingande mönster för att resultatet skulle mynna ut i den kritisk rationella ansatsen. Jag har valt att försöka förstå och tolka det lärarna säger genom att ställa olika frågor till texterna. (a.a. sid. 190-195) Det är ett redskap för att finna respondentens självförståelse. Vidare finns tolkningar som i viss mån går utanför respondentens eget medvetande om vad den säger. Det kallas det sunda förnuftets förståelse (a.a.). Slutligen kan vissa frågor gå ytterligare längre och forskaren kan tolka svaren utifrån någon teori. I ett fenomenologiskt förhållningssätt gentemot en intervjuad finns ingen annan sanning än den intervjuade framför. (a.a. sid. 54) Valet är alltså att läsa det lärarna berättar som att det är verkligheten, deras verklighet. Det förekommer ingen analys av om det faktiskt förhåller sig som de säger, varifrån eller varför de säger som de gör. Det innebär att jag närmar mig deras brev med en fenomenografisk ansats där deras berättelse utgör det fenomen, upplevelse av möjlighet till frihet i arbetet, som studeras. Tolkningen av vad de beskriver som sin livsvärld sker utifrån den hermeneutiska traditionen om att söka sig in i upplevelsen för att i analysen slutligen peka på möjliga frigörande förhållningssätt, alltså snarast en kritisk hållning.

3.6.1 Hur beskriver de att det är

Hur beskriver de sin situation blir den första frågan till breven. Fokus ligger på beskrivningar om frihet. Det gäller både faktiska omständigheter och inre känslor. I tolkningen av vad de berättar om finns både deras personliga, privata reaktioner och beskrivningar relaterade till faktisk yrkesutövning. Jag fattar deras beskrivning av läget, så som de beskriver det i brevet. Som jag tidigare angett att det är undersökningens mening att söka efter enskilda lärares upplevelser och ta dem för ”sanning”, deras sanning. Vad de skulle säga om de talade med varandra, sina fackliga ombud eller i andra sammanhang, kan skilja sig från vad de skriver till mig. Eftersom de är ombedda att beskriva situationer där de tycker sig ha frihet förutsätts att det finns sådana tillfällen. Om frågan hade ställts annorlunda är det troligt att svaren blivit annorlunda. Det innebär att undersökningen inte svarar på hur ofta, i vilken utsträckning eller ens om, de upplever sig fria. Formuleringen ”begär fram” berättelser om när de ÄR fria, som ett a’piori antagande att frihet faktiskt existerar. Förutsättningarna för en beskrivning om hur det faktiskt är i allmänhet, är därmed begränsade till att gälla när de känner sig ha frihet.

3.6.2 Hur vill de att det ska vara

Med frågan ”Hur vill läraren att det ska vara” söks beskrivningar om hur de vill ha det nu och för framtiden. Fokus ligger på hur de vill att det ska vara angående den egna friheten. Mer frihet, mindre frihet eller hur vill de ha sin frihet? Eftersom det introducerande brevet till lärarna inte uttryckligen bad dem berätta om vad eller hur de ville att det skulle vara är detta inte uttalat i breven. Men vid genomläsning finns där formuleringar som kan tolkas som något läraren skulle vilja uppnå eller önskad situation. Alltså det som tidigare nämdes om att förstå mer än vad de själva visste att

de berättade. Inte heller här sker en prövning av varifrån läraren har fått uppfattningen om vad han eller hon vill. Det kan komma av vad läraren tror är ”rätt” utifrån allmän uppfattning eller hur politiker och andra styr. I tolkningen tas lärarens ord för deras aktuella beskrivning i detta sammanhang, oberoende av ursprung, yttre och inre tvång eller påverkan.

3.6.3 Vilka hinder beskrivs

Vad beskriver de som hinder i sin utövning blir tredje frågan. Hinder behöver inte betyda att de inte kan utföra utan snarare som en begränsning i vad de faktiskt gör eller som svårigheter att göra det som de skulle vilja. Det kan också vara saker eller omständigheter som kräver lärarens uppmärksamhet eller tid, och därför inkräktar på andra delar av insatsen. Det som beskrivs som hinder kan alltså vara något läraren upplever sig vara tvungen att göra istället för något läraren hellre skulle vilja göra. Det som Frankl talar om som att vi inte är befriade från betingelser men att det ändå finns utrymme kvar för någon frihet. På det viset skulle dessa hinder vara en form av begränsning av deras frihet men inte utesluta friheten, trots hindren. Analysen tar inte ställning till om detta är faktiska krav när det gäller prioritering utan accepterar att läraren har gjort sin bedömning av vad som skall prioriteras framför något annat och därför känner som ett hinder för frihet i arbetet. Min tolkning beskriver alltså den subjektiva upplevelsen läraren har av begränsningar och hinder.

3.6.4 Vilka möjligheter framstår

Den avslutande analysfrågan blir vad de ser som möjligheter i nutid och framtid. Möjligheter som skulle göra arbetet lättare, roligare och, enligt dem, bättre. Möjlighet också till ökad frihet. Även detta är något som utläses ur breven trots att det, med något enda undantag, är implicit information. Om frågan hade ställs direkt om vad de tror skulle öka möjligheterna till mer frihet hade det samtidigt, genom att ställa frågan, antytts att det fanns behov av mer frihet. Metoden att ställa frågan först efteråt, till det de berättat ger därför, enligt min mening, den berättelse jag var ute efter, nämligen deras egen spontana beskrivning av upplevd frihet. I annat fall hade det kanske kommit lösningar som låg utanför lärarens egen kontroll. Det är en vanlig problemlösningsmetod. Om jag som enskild individ kan förlägga handlingsutrymmet hos någon annan blir jag själv utan ansvar. Om lärarna hade ombetts komma med förslag på hur de skulle få mer frihet är det fullt möjligt att de hade lagt ansvaret någonstans långt bort på andra beslutsfattare. Eftersom uppsatsen har sin utgångspunkt i ett existentialistiskt perspektiv på ansvar och medvetenhet hade det inte känts bra om lärarna genom frågeställningen uppmuntrats att lägga ansvaret för sin situation i skolan på någon annan. Detta var inte meningen i denna undersökning, utan fokus ligger på hur lärarna själva uppfattar sina egna möjligheter i arbetet. Inte hur andra skulle ge dem mer frihet, bättre förhållanden eller lättare arbetsbörda. Den som inte upplever den egna friheten som ett problem har inte heller kommit med lösningar på ett problem de inte ser. (Jämför artikeln ”Undervisning är lösning, vad är problemet? (Alvesson 1999) På det viset har lärarna i sitt brev fritt fått skriva om sin egen frihet i arbetssituationen.

3.7 Rapportens dräkt

Den språkliga dräkten och innehållets disposition är viktiga delar för att få respons och trovärdighet i en rapport. Göran Hägg skriver att ”om du har något viktigt att säga är det din förbaskade skyldighet att säga det så att folk förstår det” (Hägg, 1998, sid. 135). Jag hoppas min framställning skall uppfylla det språkliga kriteriet, eftersom jag gärna vill att min framställning skall uppfattas tydlig och slutsatserna trovärdiga.

4. Bearbetning av materialet

Jag har, som jag ovan beskrivit, valt att försöka förstå och tolka det lärarna säger genom att ställa några frågor till texterna. Frågorna och metodiken kommer från ett terapeutiskt förhållningssätt. I samtalsterapi kan klienter uppmanas beskriva och analysera sin egen situation på detta sätt. Det inleds med att respondenten beskriver sitt nuläge och hur han/hon önskar att det förhöll sig. Därefter tittar man på vad som står i vägen för att läget inte är så som man skulle vilja att det var för att slutligen fokusera på möjliga förändringar. Det är i viss mån ett normativt förhållningssätt med klar resultatriktning. Men det är en subjektiv normering. Det handlar inte explicit om vad andra vill eller vad andra uppfattar som rätt eller normalt. Den svarande uppmanas att beskriva sin subjektiva uppfattning om hur det är. Det är naturligtvis så att en beskrivning av den egna situationen och upplevelserna av den är påverkad av omgivningen, den egna självbilden och andra faktorer. Ingen av oss är, som tidigare nämnts, opåverkad av världen omkring oss, förväntningar vi tror andra har på oss och dessutom den uppgift vi anser att vi tagit på oss. (Lakoff & Johnson, 1980) I konsekvens av detta är lärarnas uttryck för hur de vill att det ska vara präglas av vad de tror att andra vill, samt vad de har förstått är vad ”ämbetet” innebär. När en lärare säger,

Jag tror att man lär sig bättre om undervisningen är varierad...
(Brev 1)

visar det, enligt min förståelse, att läraren uppfattar som sin uppgift att hjälpa eleverna att lära mer. I denna uppsats sker inte, som tidigare nämnts, en prövning av varifrån lärarna har hämtat sina självbilder eller fått sina uppfattningar. Tolkningen redovisar vad de säger, oavsett hur eller vad som format dem.

Detsamma gäller när de uttrycker svårigheter, hinder och begränsningar.

Det är sällan man har lugn och fin kontroll och kan ägna sig åt att tänka klart och göra nya saker på ett bra sätt.
(Brev 3)

Jag ifrågasätter inte om det är ”verkliga” begränsningar utan accepterar att de enskilda lärarna själva talar om dem som begränsningar. I ett fenomenologiskt möte med

människor är, enligt tidigare resonemang, inställningen att sanningen är det som respondenten beskriver. Det finns inom fenomenologiskt synsätt ingen fristående objektiv sanning. Den bild eller känsla som en person beskriver är sanning, därför att den just beskriver hur den här specifika individen uppfattar en sak. Den enskildes upplevelse är den sanning vi har att studera. Så de begränsningar lärarna beskriver är vad de subjektivt upplever som begränsningar. Jag tar inte ställning till, eller kommenterar, om man objektivt skulle kunna säga att de existerar som hinder eller inte.

Det sista momentet bland tolkningsverktygen är inriktat på förändring och utveckling. Genom en teoretisk förståelse sker en tolkning av vad läraren uttrycker för möjligheter att öka sin frihet. (Kvale, 1997, sid. 194) Det kan handla om egna beteenden eller påverkansfaktorer av yttre art. En del yttre faktorer kan vara oundvikliga och därför inte möjliga att påverka men enligt Frankls teori om förhållningssätt till omständigheter går det att utläsa beskrivningar av möjliga utvecklingsidéer. Dels kan det gälla betingelser som kunde förändras men fokus ligger på lärarnas förhållningssätt till rådande ramar. Inriktningen i uppsatsen ligger inte på organisatorisk förändring utan på den enskilde lärarens förhållningssätt. En del av de saker lärarna i undersökningen nämner som begränsande är samtidigt faktorer som i viss mån är förutsättningarna för att skolan som institution skall finnas. Så kan till exempel tid upplevas som ett hinder.

Jag kan ibland känna mig lite livegen när det gäller arbetstiden, eftersom jag alltid måste rätta mig efter de tider som står på schemat.
(Brev 1)

Om man talar om tid i en vid filosofisk mening är tiden något som begränsar oss alla. Så länge vi lever i den här världen är vi ställda under tiden som ständigt "tickar ifrån oss". Men man kan säga att en förutsättning för att det alls ska finnas en real skola är att vi bestämmer en plats dit folk kommer vissa tider. I så måtto kan tiden visserligen begränsa men är samtidigt en förutsättning. Det handlar alltså, enligt min mening och i paritet med Frankls teori, inte om att kunna eliminera tiden, utan snarare om hur vi förhåller oss till den som oundviklig betingelse. Det är detta Viktor Frankl (1995) talar om när han menar att vi alltid väljer hur vi förhåller oss till det som är oundvikligt. Så enligt denna teori är en del av de begränsningar lärarna beskriver alltså inte begränsningar i sig, utan begränsar i förhållande till hur mycket läraren tillåter dem att krympa känslan av handlingsutrymme.

I all form av tolkning finns naturligtvis utrymme för variationer och till och med motsatta slutsatser. I denna uppsats har dock både ansats, syfte och övergripande mål tydliggjorts och därmed lämnas möjlighet för andra perspektiv att finna andra tolkningar. Kvale säger:

När läsarnas olika perspektiv på en text görs explicita, bör också de skiftande tolkningarna bli möjliga att begrip... När de perspektiv som lagts på en intervju-text förklaras och forskarnas frågor till ett särskilt avsnitt av intervjun

dessutom specificerats, blir de många skiftande tolkningarna av samma text ingen svaghet utan en rikedom och styrka hos intervjuforskningen. (Kvale, 1997, sid. 192)

Alltså tolkar jag frimodigt breven utifrån mitt perspektiv. För att ge möjlighet att uppleva rikedomen i alternativa tolkningar återfinns samtliga brev som bilaga till uppsatsen och jag har valt att publicera dem precis som de anlänt. Namn har dock ersatts av en bokstav, ort har skrivits /Stad/ och skola på liknande sätt /Skola/. Detta för att inte brevskrivaren skall kunna identifieras.

4.1 Tolkning brev 1

Detta är en beskrivning av en lärare som tycks trivas med sitt arbete. Glädjen att samarbeta med andra kolleger är genomgående tema i brevet. Det skapar styrka, gemenskap, inspiration och får A att skratta varje dag. Det antyds till och med att A inte skulle klara sitt jobb om det inte var för stödet från kolleger.

Det är spännande när man får möjlighet att arbeta tillsammans med andra. Jag skulle ha mycket svårt att klara av mitt arbete om jag inte hade haft mina goa kolleger som stöttar mig och får mig att skratta varje dag.

De möjligheter som detta samarbete ger är tydligen en mycket viktig faktor för A i lärarfunktionen. Kollegerna verkar inte upplevas som begränsande eller frihetsberövande utan bara som tillgång. Däremot vill A vara ifred för skolledningen och tolkar själv sin och kollegernas tillåtelse att arbeta utan styrning som en fråga om förtroende.

På min skola tillåts vi lärare att vara ganska självgående och jag upplever det som om skolledningen litar på lärarnas kompetens.

Målen upplevs inte heller som hinder, utan anger bara vart arbetet skall nå men A menar att det är fritt för lärarna att välja vägen dit. Det finns dock någon liten begränsning eftersom A använder uttrycket *i stor sett*. Det framgår dock inte vad den begränsningen i så fall skulle bestå i.

Visst, vi har våra lokala och nationella mål att sträva efter, men hur vi vill jobba för att nå dem bestämmer vi i stort sett själva.

A berättar om den egna uppfattningen att elever lär sig bättre om man varierar inlärningsmetoderna. Eftersom det tydligen implicit är vad A vill uppnå försöker A också följdriktigt att variera inlärnningen. Avbrott och olika metodval verkar vara strategin för att lyckas i målsättningen. Även olika typer av hjälpmedel används.

... därför arbetar jag mycket med att variera genomgångar med små uppgifter och diskussioner. Att arbeta med bilder i undervisningen tycker jag är jättebra...

De kraftiga uttrycken kommer till användning när det gäller tid och lokaliteter. A känner sig *livegen*. Jag vet inte vad A lägger i begreppet, men det låter definitivt inte som en fri yrkesutövning om man känner sig *livegen*. A använder ordet i samband med tvånget att rätta sig efter schemat. Det gäller då både den anslagna tiden och den angivna lokalen.

Jag kan ibland känna mig lite *livegen* när det gäller arbetstiden, eftersom jag alltid måste rätta mig efter de tider som står på schemat...Det är svårt att ta med sig en grupp på studiebesök...

Det verkar som att A hellre skulle vilja få röra sig fritt i tid och rum och styras av vad A, eller vem det nu är som skulle ange, *vad som skall göras*. Uppenbarligen finns det något som *skall göras*.

...svårt att hinna med vad man skall på dagarna...

Om vi utgår från att det är A som valt vad som skall göras tyder det på en väl planerad och i förväg uttänkt innehåll i undervisningen. Om vi däremot skulle uppfatta att A menar att någon annan angett vad som skall göras frågar jag mig om inte detta skulle ha upplevts som det som begränsade friheten och inte att det var tiden som var svårigheten. Jag antar därför att A själv har planerat och förberett vad som skall ske under skoldagen och i så fall är det ju ett tecken på frihet. Det är A som väljer vad och hur undervisningen skall bedrivas. A lägger sina egna inre prestationskrav på sitt arbete.

Det är tidsfaktorn som A upplever som *oerhört stressande*.

Tidsfaktorn är oerhört stressande, eftersom man aldrig blir färdig med det som behövs göras.

Här återkommer uttrycket om vad som *behövs göras*. Det verkar alltså som om A har en uppfattning om krav, egna eller andras, som ligger i bakgrunden och gör sig påminda som vad man bör göra. Det är tydligen ändå så att något eller någon anger vad A som lärare skall göra eller se till att eleverna gör. Jag kan då tänka mig att känslan av att tiden inte räcker till eller att andra saker, utanför A: s kontroll kommer in och hindrar A från att klara de uttalade eller outtalade kraven, blir betungande. Frågan är om det finns någon annan än A själv som kontrollerar vad som hunnits med? Jag får uppfattningen att det inte är någon annan som bevakar vad som händer så tolkningen blir att det är den tidigare omtalade inre presteraren som också här gör sig påmind.

Det går också att uppfatta en varningssignal om kommande stresssymptom. Känslan av att det ständigt är högre krav än vad som klaras är enligt stressforskare en klar stressframkallande faktor. (Jones, 1997) Frågan är vem som anger kraven A upplever sig inte hinna med? Kanske något att samtala vidare med A omkring?

Det skymtar också fram en lärare som är mån om helheten för alla. Hänsyn måste tas till även andra klasser vilket begränsar friheten med den egna klassen. Studiebesök eller andra tidskrävande aktiviteter kan inte fritt genomföras eftersom det påverkar andra klasser menligt.

...eftersom det alltid är andra elever som blir lidande.

Här framträder en plikttrogen och ambitiös lärare som gärna samarbetar i nya former med sina kolleger. Friheten finns uttryckt genom att A kan bestämma hur undervisningen skall ske.

Jag tycker att jag kan bestämma en hel del över hur jag väljer att undervisa.

När A talar specifikt om sina ämnen är beskrivningen starkare. Då upplever A stor frihet i valet av hur undervisningen skall ske.

Just nu undervisar jag mest i svenska och SO och jag tycker att jag har stor frihet i hur jag väljer att undervisa i dessa ämnen.

Avslutningsvis kommer också vad A uttrycker om trivsel i arbetet. Efter några års arbete inser A att jobbet inkräktar på privatlivet och begränsar det. Det framgår inte helt klart vad denna begränsning består i men med tanke på tidigare beskrivning som antyder välplanerade lektioner och uppsatser som skulle ha blivit rättade, kan man tänka sig att A använder mer än 40 timmars arbetsvecka för att sköta arbetet. Det finns ord som svårt, stressande och livegen. Men trots att en del av fritiden tas in anspråk trivs A med sitt jobb använder flera positiva ord som trivs, skönt, styrka, inspiration, spännande och stor frihet.

Jag trivs för det mesta med mitt jobb.

4.2 Tolkning brev 2

Denna beskrivning inleds med några hinder. K talar om tider och lokaler som begränsande faktorer.

...en ofrihet i det att det finns yttre ramar som styr, tider som ska passas, bestämda lokaler som man inte själv väljer...

Det kan förstås som att en fastlagd tid upplevs som hindrande för kreativiteten. Även lokaliteter kan ge mindre frihet. Men när K tar elever ut utanför dessa begränsningar finns den stora friheten. Trots vissa praktiska begränsningar när det gäller att kunna förflytta sig bort från skolans lokaler kan undervisningen bedrivas på ett ännu mer fritt och som jag tolkar det kreativt sätt.

...fria att använda olika arbetsformer... gör studiebesök inom ramen för hur långt vi kan gå/cykla...förlägga sitt arbete till andra lokaler och tider...

K påpekar att det finns mål som undervisningen skall nå men att vägen för att nå dessa mål är öppen att fritt välja.

Vi styrs av mål vi ska nå men vi väljer själv, tillsammans med våra elever, vägen dit...vi tillåts att pröva och utvärdera...

Ordet *tillåts* som beskrivning på vad K kan göra tolkar jag som att det finns en känsla av att någon har gett sitt bifall till att K kan prova nya och annorlunda sätt att bedriva undervisning.

K beskriver hur samarbetet med en kollega i ett nytt integrationsprojekt ger möjlighet att arbeta på nya sätt. De prövar metoder där begränsning av tid och lokaler minimeras genom att samarbeta över ämnesgränser och därmed få tillgång till mer tid och friare arbetsformer.

...ett projekt där jag och en kollega prövar att helt utgå från eleven...då totalt integrera dessa ämnen...

Även eleverna tycks i detta projekt få mer frihet att själva delta i både val av arbetsområde och metod för studierna.

...starta i elevens jag...eleverna kan arbeta med undersökningar...

När K berättar ganska utförligt om detta projekt där de prövar nya metoder och eliminerar en del av de begränsande tiderna och lokalerna säger K också att det känns som en stor frihet att arbeta med klasserna och sina ämnen.

Inom ramen för arbetet med mina klasser och ämnen känner jag en stor frihet.

Jag förstår det som att arbetet med det som tidigare benämnts för kärnverksamhet, att leda och stödja eleverna, är det som ger frihetskänslor. K kan planera, välja metoder och upplägg och gör det tillsammans med sin kollega och i samarbete med elevernas egna val. Att kalla sitt arbete för stor frihet, trots att det finns fler inblandade som också väljer, kan tolkas som att K känner frihet, eftersom det sker i samarbete. I så fall är det

frihet för en grupp att gemensamt utforma sitt eget arbete. I forskning omkring det som i organisationsteorier kallas för självstyrande grupper, framkommer att det finns flera positiva effekter av ett sådant arbetssätt. Bland annat har man iakttagit lägre frånvaro och högre kvalitet och produktivitet. (Andersson 1994) I detta sammanhang talar K om att *älska* sitt jobb.

Det är denna frihet i kombination med glädjen att arbeta med ungdomar som gör att jag älskar mitt arbete.

Det är en mycket stark formulering som torde ge anledning att tala om både frihet och meningsfullhet i arbetssituationen. Det är svårt att tänka sig en sådan formulering inför ett arbete som upplevs som kringskuret och utan eget inflytande. Glädjen hänvisas också till arbetet med ungdomar. Det är glädjefyllt att få arbeta med dem säger K.

De begränsningar K talar om handlar om när andra lägger sig i och vill styra. Beskrivningen av politiker som *klåfingriga* tolkar jag som kraftigt negativt.

När klåfingriga politiker eller skolledare talar om att vi måste arbeta tematiskt si eller så, eller att vi måste arbeta med ett visst bestämt ämne vid ett visst tillfälle, att vi måste hålla oss inom skolans väggar etc. då inskränks friheten.

En klåfingrig person är knappast någon som upplevs komma med goda råd som underlättar och gör arbetet mer innehållsrikt. K menar till och med att det strider mot förordningar om utanförstående, till exempel skolpolitiker, pekar ut metoder och innehåll.

Ingenting i skolans styrdokument säger att ”utanförstående” som skolpolitiker skall styra på det sättet.

K verkar mena att det hör till lärarens uppgifter att ansvara för på egen hand. Exempel framförs om länder där man försökt styra lärarnas arbete i detalj och vilka negativa konsekvenser det fått för lärarna och deras arbetsglädje.

I Storbritannien har undervisningen detaljreglerats och där har det lett till stort missnöje bland lärarna.

Tydligen vill K få fortsätta att styra och välja sitt arbete. Som det beskrivs att K tillåts göra nu i det nya projektet.

Det är i mina ögon intressant att K tycks jämställa politiker och skolledare. Även skolledare nämns tillsammans i gruppen av klåfingriga som inte ska lägga sig i vad och hur läraren gör. Det är onekligen ett intressant yttrande från K utan att vi närmare har analyserat vad en skollednings ansvar är med tanke på att vara pedagogisk ledare. Det

ligger utanför denna uppsats syfte men kunde kanske också bearbetas vidare liksom andra frågor som inte får utrymme i denna uppsats.

Ännu ett intressant påpekande är att ytterligheten av en lärares frihet är friheten att arbeta ihjäl sig. En lärare kan tydligen lägga sin själs så djupt i sitt arbete att det kan bli för betungande. I psykologiska sammanhang talas ibland om att många människor drivs av en inre presterare som ställer egna höga krav på prestation. De egna kraven på insatsen överstiger vida vad andra kräver men de blir så tunga att pressen upplevs alltför tung. K menar att det som lärare ibland anger som yttre krav kanske snarare är just den egna inre presteraren som anger alltför hög ambitionsnivå.

Ingen förbjuder dig att använda arbetsformer som kräver orimliga arbetsinsatser av dig själv. ...vi lägger vårt inre tvång utanför oss och säger att ”någon” tvingar oss...

Denna reflektion är mycket intressant med tanke på min frågeställning. Huvudfrågan är om yttre krav begränsar eller om det handlar om en inre hållning till de omständigheter som råder. Det K antyder med sin reflektion om yttre och inre tvång lyfter upp just den frågan. Jag återkommer till detta i mina slutsatser.

Avslutningsvis menar K att friheten är mycket stor i lärararbetet och att det enda som egentligen krävs är att se till att eleverna når de uppsatta målen, men att ingen riktigt lägger sig i hur man når dit.

Så länge vi når våra mål är vi mycket fria att lägga upp arbetet.

4.3 Tolkning brev 3

I valet mellan bördan av den frihet P upplever i sin lärarroll och en total yttre kontroll av lärarens arbete verkar klart för P. Hellre tyngden av ansvar och frihet än tvingas *marschera i takt*.

Så vill jag inte ha det här. Det är trots eventuella nackdelar bättre att ha en lärarkår som också är undervisningsutvecklare.

Den mycket stora friheten P känner i sin roll är så stor så P talar om den som en nästan-börda. I viss mån stressframkallande.

Ibland kan friheten nästan kännas som en börda.

Tänkbart är då att han menar att eftersom friheten är stor är ansvaret också det och det är det som kan upplevas stressande.

I praktiken jagas man genom vardagen...

Det kan också vara den egna pressen att ta de tillfällen som dyker upp i stunden. Att alltså alltid vara på alerten. P talar ju om möjligheten och viljan att improvisera och utnyttja tillfällets dynamik.

... vill improvisera tillsammans med eleverna och utnyttja tillfällets dynamik.

Han vill att lärare skall få vara undervisningsutvecklare. Det kan förklara känslan av friheten som en börda. Jag uppfattar det som krav att lärare ständigt skall vara aktiva och aldrig kan luta sig tillbaka och bara följa någon annans instruktioner, utan eget ansvar. Men det är uppenbart att P enbart konstaterar detta som ett faktum utan att vilja byta den nuvarande situationen mot en mer kontrollerad variant.

Den stress det kan innebära att ha stor frihet är ett billigt pris i sammanhanget.

P uttrycker istället ett snävt kontrollerat system som ett varnande exempel på hur en lärare skulle tappa den egna inspirationen. Som jag uppfattar det innebär det uttalat att P menar att lärarens drivkraft till viss del handlar om entusiasm. En entusiasm som kommer av att ha inflytande över sitt eget arbete.

Jag tror att om man tappar möjlighet till inflytande tappar man också entusiasmen.

Det framgår också av brevet att P samlar material och idéer. Att vara lärare verkar för P ske mer än på arbetstid. Insamlandet av möjliga undervisningsmoment och upplägg sker tydligen konstant.

Jag samlar mycket material och egna anteckningar hela tiden med tanke på att de ska komma till användning.

Tyvärre får P med jämna mellanrum dock sortera bland tillgångarna eftersom tiden inte räcker för att tänka färdigt eller göra planeringen klar. Det låter som något av besvikelse att de goda idéerna inte förverkligas.

... jag har inte den tid och ork som krävs för att begagna mig av den frihet jag faktiskt har... sällan man har lugn och fin kontroll... ofta blir det lite halvdant och småslarvigt.

Beskrivningen av vad som blir istället är ord som halvdant och småslarvigt. Det är inte ord man förknippar med insatser man är nöjd med. Bilden blir en ambitiös lärare som vill mer än vad som hinns med. P verkar nöjd med att arbeta ensam, själv planera och genomföra arbetet.

...jag är van vid att jobba ”ensam”...jag samlar...egna anteckningar...

Frånvaron av andras inblick eller synpunkter beskriver P som frihet. Men samtidigt låter det också som om P också uppfattar det att få vara i fred som att det inte heller är någon som bryr sig.

...inte komma på något tillfälle när jag känt min frihet otillbörligen inskränkt. Det är ju bra, men det är tyvärr också ett tecken på att man inte så ofta diskuterar innehållet i undervisningen förutsättningslöst, i synnerhet inte med skolledarna.

Eftersom P talar om andras inflytande över det egna arbetet och lägger in ordet tyvärr i sammanhanget får man väl tolka det som att P i någon mån saknar, om inte kontroll så i alla fall, någon slags gemensam diskussion om undervisningens innehåll. Det kunde kanske vara trevligt, tycks P mena, att skolledning agerade med intresse utan att det är av nöden tvunget.

P påpekar att det aldrig känts att friheten att vara lärare på sitt sätt otillbörligt begränsats vid något tillfälle men att uppgiften att värdera och rapportera elevernas prestationer känns påfrestande.

...rytmen i arbetet under terminen bestäms mycket av omdömesskrivande, utvecklingssamtal, betygssättande osv....

Det måste tolkas så eftersom P talar om den delen av lärarjobbet som den som jagar honom. Också här, som i brev 1, skymtar alltså en längtan efter att få ägna sig åt kärnverksamheten, pedagogiken. Mötet med eleverna och arbetet med dem. Eftersom P anser att entusiasm är en drivkraft och att entusiasm kommer ur att ha eget inflytande över sin situation, manar P till att också ge eleverna mer inflytande som ett sätt att öka deras entusiasm. Tanken på den egna friheten och hur den inspirerar mynnar ut i reflektionen att eleverna också skulle få del av inspiration genom ökat inflytande och egen frihet.

Därför anser jag att jag och många andra skulle vara bättre på att ge mer frihet och inflytande också till eleverna.

Ordet entusiasm som beskrivning av den känsla P har fått, som effekt av friheten och inflytandet, visar på en positiv uppfattning om sin arbetssituation. Den är också något P gärna skulle vilja tillfölla också eleverna. P unnar uppenbarligen eleverna att uppnå samma känsla som han, entusiasm genom frihet och inflytande.

4.4 Tolkning brev 4

En av de begränsningar som T inleder med handlar om den egna orken och förmågan. Fantasi och energi är de personliga egenskaper och förmågor som är tillgångar men som har en gräns och därmed också utgör en begränsning.

Naturligtvis sätter även min egen begränsade energi och fantasi en gräns.

Men det T tar upp som större problem är skolledningen. Det framgår ganska tydligt att T saknar stöd och ledning från sina överordnade. Det låter som om T menar att skolledning enbart är intresserad av mer iögonfallande misstag.

Skolledningen sysslar i verkligheten inte med att leda mig och mina kollegor i arbetet. Möjligen reagerar de om någon kollega uppenbart missköter sitt arbete...

Det kan uppfattas som om T skulle känna sig sporrad om skolledningen tog mer aktiv del, även om det också beskrivs som styrande. Det verkar också som om T skulle känna sig sporrad av om lönen sattes i förhållande till insatsen, och hur väl den enskilde läraren lyckades i sin verksamhet. Det finns dock enligt T ingen sådan koppling mellan den dagliga undervisningsverksamheten med eleverna, utan det är andra faktorer som genererar högre lön.

Projekt och annat som syns utåt har betydelse...

Så den dagliga verksamheten med eleverna som T är involverad i tycks vara lärarnas egen angelägenhet. Frågor omkring vad som bäst skulle gagna de enskilda eleverna och vilka metoder som skulle fungera i klassen är frågor som T vill få möjlighet att reflektera över för att fatta de bästa besluten. Det framgår också att T tycker sig ha den möjligheten.

Jag har alltså stora möjligheter att utforma undervisningen efter eget huvud.

När det gäller det man inom många sammanhang benämner dold norm (eller kultur, Andersson, 1994), talar T tydligt om den.

Det finns en viss tradition på skolan... denna tradition är manifesterad i lokala arbetsplaner.

Det finns regler och styrning via de lokala planer som finns på varje skola. Jag kan inte finna att T har någon större tillit till relevansen i dem, men framställer dem ändå som begränsande eftersom T måste rätta sig efter dem för att inte ställa till problem för andra. Men det tycks samtidigt vara tillåtet att pröva nya vägar.

... inte uppdaterade på ett tag... problem kan uppstå om jag inte följer dessa... högt i tak och okej att testa...

Det är som att denna tillåtelse snarast kommer från de andra kollegerna, eftersom ledningen inte verkar vara involverad alls utan det handlar om att lösa uppkomna praktiska problem, kolleger emellan.

T beskriver också, liksom flera andra av lärarna, att betygskriterier och andra styrdokument är stöd för de egna valen.

Det ger mig frihet...Det ger legitimitet – vi arbetar med det man ska, tycker eleverna och föräldrarna blir lugna.

Friheten är stor eftersom ramarna, som alltså finns men är mycket vida, snarast uppfattas som gränser som anger områden. Att veta inom vilka områden undervisningen skall bedrivas anger T som en frihetsfaktor. Det gör också att ifrågasättande som annars kunde uppstå inte besväras. T gör det som finns angett och undgår på så sätt att föräldrar och andra kan anklaga läraren för att göra fel. Det som T beskriver som effekt av detta är att det blir lugn och ro på den fronten. Det innebär att lugn och arbetsro är en eftersträvansvärd situation som T som lärare kan uppnå genom att, utan att behöva göra avkall i någon större utsträckning, ändå anpassar sitt arbete till.

T beskriver också en anpassning till gruppen där undervisningen sker. Här är det möjligt för T att lägga nivå, välja metod och innehåll.

...jag kan ta hänsyn till undervisningens sammansättning...

Det framgår att det är T som avgör dessa val utifrån den bedömning T gör av behov och vilja bland eleverna. T beskriver detta som frihet att utforma, eget inflytande och att ingen annan har kontroll över arbetet som genomförs.

Men det finns också dagar då inte den egna kraften räcker till för att forma undervisningen på maximalt bästa sätt. T talar istället om att de dagarna åker gamla invanda rutiner fram och arbetet sköts, utan något större personligt engagemang.

...utan att jag funderat på om det lämpar sig...

När det gäller schemat säger T bara helt enkelt att det påverkar,

Naturligtvis påverkas jag även av schemat också.

inte på vilket sätt eller om det är positivt eller negativt för frihetskänslan. Men med ledning av att T tidigare verkar tycka att det är positivt att ingen annan har inflytande över den praktiska verksamheten ligger det nära till hands att tänka att valet av ordet påverkar, talar för att T menar det som en slags styrning, vilket tidigare har framgått är frihetsbegränsande.

Så finns det ytterligare en detalj som T tar upp som rymmer både negativa och positiva känslor i arbetet.

... mindre möjlighet att göra som jag vill...

Det handlar om samarbete med kolleger. För å ena sidan menar T att det begränsar den egna friheten att planera och arbeta gemensamt i arbetslag. Det är logiskt. För att kunna arbeta tillsammans krävs att var och en får ge lite avkall på egna upplägg för att de andra samarbetsparterna ska få utlopp för sina viljor. Detta faktum tar T upp men menar samtidigt att det finns fördelar som tydligen kan uppväga frihetsförlusten.

...å andra sidan får man någon att samtala om elever och undervisning med, och det är välkommet.

I ett samarbete kan man också stödja och hjälpa varandra, vilket T låter nöjd med att det blir vinsten för att avstå från en del av det egna inflytandet.

Så summan av T:s beskrivning blir att de ramar som finns och anpassningen till kolleger ändå ger en ganska stor frihet i den så kallade kärnverksamheten. Det finns ingenting i brevet som kan tolkas som direkta uttryck för glädje. Men inte heller motsatsen.

4.5 Tolkning brev 5

S inleder med begränsningar och hinder. S är pressad i sin tid därför att uppgiften att värdera och bedöma nu är aktuell.

Skriver i alla korthet eftersom jag är mitt inne i mina niors utvecklingssamtal.

Med tanke på den inledande ursikten kan jag tänka mig att S känner behov av att lätta på något slags dåligt samvete. Dåligt samvete brukar uppstå när vi känner att vi inte riktigt kan uppfylla andras förväntningar på ett tillfredställande sätt. I det här fallet har S prioriterat uppdraget som ingår i tjänsten, nämligen att bedöma eleverna. S känner en viss tyngd av det ansvaret, i alla fall att bedömningen skall förmedlas till eleven. Det

framgår inte direkt att det är själva arbetet med att göra bedömningen som känns betungande utan framförs som tidskrävande att möta eleven, och kanske föräldrarna vilket är vanligt när det gäller utvecklingssamtal.

S använder uttrycket *pålagor* som beskrivning av uppdraget att hålla utvecklingssamtal. Men för övrigt framträder en bild av en lärare som upplever sig ha stort inflytande och frihet i utformningen av sitt direkta arbete med eleverna, kärnverksamheten.

Vi har fått många nya uppgifter och pålagor...jag är ensam med en klass, så har jag fortfarande min frihet.

S beskriver sig som utan begränsande kontroll av andra utan är ensam beslutare i klassrummet. Här finns möjlighet att tillsammans med eleverna utforma arbetet. De styrdokument som existerar upplever S snarare som trygghet än begränsning.

Allt så länge jag håller mig till kursplaner och betygskriterier med dessa ger väldigt vida ramar och det känns som jag har stor frihet.

Det är anvisningarna för vad som skall förekomma i undervisningen som ger S frihet. Ramarna finns där men är så vida att det skapar utrymme för att välja inriktning och metod. Det S beskriver är att så länge man håller sig inom de områden kriterierna stakar ut kan ingen ifrågasätta vad man gör. Man gör rätt! Men tyngdpunkt och val av specifikt innehåll kan S planera själv tillsammans med sin klass. Där är inflytandet totalt. Detsamma uttrycker S när det gäller val av metod och tidsåtgång. Ingen annan lägger sig i vilken undervisningsmetod S väljer för vart tillfälle.

Klassen och jag kan planera...

Inte heller hur mycket tid som avsätts för de olika momenten. Här beskriver S sin situation som att inflytande, kontroll och frihet är mycket stor. Ingen ifrågasätter och S är fri tillsammans med sin klass att utforma verksamheten.

Även bedömningen och värderingen av den enskilde elevens prestation beskriver S sig ha egen kontroll över.

...frihet att tolka betygskriterierna...

Även här ser S betygskriterierna som hjälpande ramverk som ger frihet så länge S håller sig inom de rymliga anvisningar de ger. S har frihet att själv tolka anvisningarna utan att någon annan begränsar, kontrollerar eller ifrågasätter.

I den mån S beskriver samarbete handlar det om samarbete med de egna eleverna i klassen och det skymtar inte fram någon annan som har inflytande över S arbete.

...klassen och jag...

Jag uppfattar en fri och ensam lärare som formar undervisningens innehåll, utformning och bedömning ensam med enbart de egna eleverna som de som möjligtvis har inflytande på S arbetssituation. Men jag uppfattar inte att det samarbetet med eleverna upplevs eller beskrivs som frihetsberövande.

Det enda som beskrivs som begränsning är formuleringarna kring de nya arbetsuppgifter som lagts på.

...utökat lärarnas arbetsbörda...

Tolkningen är att det är sådant som ligger utanför den verkliga kärnverksamheten. För bördan beskrivs i samband med pålagorna medan arbetet i klassrummet inte är beskrivet som börda utan där känner S fortfarande sin frihet.

Inte heller i detta brev framgår någon uttalad arbetsglädje. Det finns klara områden med frihet men samtidigt andas brevet en pressad lärarsituation där tiden inte räcker till.

4.6 Tolkning brev 6

Detta lärarbrev är skrivet av en lärare som gör sina sista dagar i tjänst. Till sommaren är det dags för pension. Det innehåller också en kombination av lust för jobbet men en trötthet på organisationen, eller den dåliga formen.

...Högstadiet som det är organiserat är idiotiskt, sönderplottat både i tid och lokalmässigt....

G talar om att både elever och personal verkar stressas av upplägget och förflyttningar inom skolan sker ständigt och utan större meningsfullhet. Beskrivningen att alla

...springer som skällade råttor....

ger en bild av stress, dålig organisation och vilsenhet. Åtminstone är det den tolkning som jag tror är den gängse för detta uttryck.

Det tycks också råda oklarheter om vem som har ansvar för vad. G menar att varken elever eller lärare har någon tydlig uppfattning om vem som har ansvar för olika delar av verksamheten.

När det gäller kollegornas samarbete verkar det också dö ut i brist på organisation eller om det är tröttheten. Skolan har en struktur med lärarlag men G tycker inte det fungerar i praktiken. De delar bara arbetsrum.

...tycks mest vara att en grupp har gemensamt grupprum...

Implicit kan anas en efterfrågan på samarbete i gemensamt ansvar och inbördes förståelse för andras ämne. Både G och eleverna verkar tycka att varje lärare egentligen bara värnar sitt eget ämne. G säger att eleverna har uttryckt saken men verkar inte argumentera emot.

Men även om det finns mycket som är tröttande och dåligt utformat finns där en mycket positiv sida. Jobbet är härligt och levande.

...ändå är det ett härligt och levande arbete att vara lärare....

G talar om att det är härligt med friheten att forma själva undervisningen. Lektionerna utformas, tillsammans med eleverna och i klassrummet är friheten stor,

...kung i ditt klassrumsrike...

Detta uttryck visar på en känsla av både frihet, ansvar och möjligheter. Att vara kung innebär ju att styra, åtminstone i dagligt tal, även om svensk monarki är representativ så brukar kungamakt stå för utövande av snarast obegränsade befogenheter. Men jag fattar inte ordvalet som utslag av despotism. Läraren är kungen som tillsammans med eleverna har frihet att utforma arbetet i klassrummet. Det är tillsammans verksamheten sker.

Förutom att arbetet beskrevs som härligt fanns också beskrivningen av att det är ett levande arbete. Och det är just samvaron med eleverna som utgör det levande inslaget. Det är

...så gränslöst levande...

När eleverna tillåts delta i planering och fungera som medarbetare beskrivs de som kreativa och bidragande, för det mesta. G talar också något om lärares attityd till både livet, skolan och eleverna. I förhållande till eleverna sägs att de kan betraktas som resurser, eller motståndare. Jag uppfattar att G menar att de skall betraktas som

medarbetare och kan bidra till arbetet. Men att lärarens inställning påverkar hela verksamheten.

Här finns också en önskan om att ramarna, de yttre tids- och rumsramarna skulle vara mer flexibla. Som hinder beskrivs att mitt i arbetet är tiden ute och man kan inte fullfölja det påbörjade. Rummet begränsar också genom att där inte finns utrymmer för variationer från att sitta i vanliga bänkar utan annat än ordinär utrustning. Inte ens datorer finns lättillgängliga.

...datorerna finns i ett annat hus på andra sidan gården...

Utan att ta upp detaljer nämner G att brevet inte alls tar upp de ekonomiska aspekterna på frihet och ramar. Bara genom att säga detta kan jag ana att G menar att de tilldelade resurserna har betydelse för möjligheterna till frihet i arbetet men att de kanske är för stort ämne och för mycket att säga om, varför de helt utelämnats här.

Avslutningsvis påpekar dock G att trots begränsningar är friheten att utforma arbetet tillsammans med eleverna

...ganska stor...

4.7 Tolkning brev 7

I detta brev finns antydningar om en lärare som känner ansvar för att eleverna skall erbjudas det som är fastlagt. Det finns frihet inom de fastlagda gränserna.

...har jag stor frihet men inom vissa gränser...

Som jag förstår kan dessa gränser vara de kursmoment som är fastlagda och som Sa känner ansvar att eleverna får möjlighet att bearbeta.

...likaså de olika moment som skall genomföras....

Ordvalet *skall genomföras* pekar på att läraren i det här fallet har uppfattat som sin skyldighet att följa fastlagda planer. Det sägs rent ut i kommande stycke.

...Det är ”frihet under ansvar” för det är mitt ansvar att eleverna har genomgått de olika moment under kursens gång...

Jag uppfattar dock att Sa tycker sig ha frihet att utforma arbetet och också finna kreativa lösningar för att möta elevernas behov och väcka deras intresse. Sa vill vara lyhörd så att eleverna vill ta del av undervisningen.

... likaså att se möjligheter och vara flexibel. Alla övningar passar inte alla, jag måste först gå på känsla för att sedan lära mig vad just den gruppen behöver...

Ordet flexibel står i ordlistan som *böjlig*. Som jag förstår det handlar det inte om att gå undan eller låta andra bestämma. I mina öron är böjlig mer av smidighet. Att försöka anpassa sig till andra utan att släppa taget själv. En gren som böjer sig i vinden har inte brutits av utan är bara smidig i förhållande till vindens kraft.

Beskrivningen av att inleda undervisningen på känsla för att "känna av" om form och metod passar återkommer som en grundton genom beskrivningen. I analysen av egna erfarenheter från elevtiden antyds också att det var lärarens förmåga att fånga upp och möta elevernas intresse som var avgörande för elevernas gillande. Sa gör bedömningen att det var lärarnas engagemang som var mest betydelsefullt.

...hur de planerade lektionerna och utförandet...

Jag får också känslan av att Sa ser som något av lärarens huvuduppgift att få sina elever intresserade och vilja delta i lärandet. Den sortens formuleringar finns med vid flera tillfällen.

...om jag gör det på ett roligt sätt så vill eleverna lära sig det...
... hitta elevernas intresse...

De "dåliga" lärarna verkar vara de som inte gick sina elever till mötes och försökte forma undervisningen utifrån elevernas utgångsläge. Mycket verkar också attityden gentemot eleverna betyda för hur en lärare beskrivs. En bra lärare är den som har kontroll över verksamheten utan att ta kontroll över eleverna.

... En lärare som använder sin pondus på rätt sätt och inte styr över eleverna, utan som är lyhörd och ser möjligheter istället för problem, det är en bra lärare....

Som jag ser det handlar det här inte bara om hur läraren uppfattar sin uppgift som lärare utan också den personliga attityden till svårigheter. Den som ser problem får problem, tycks Sa säga.

Skrivningen om vad man som lärare kan åstadkomma genom att få eleverna samarbetsvilliga är också tydliga.

...om jag gör det på ett roligt sätt så vill eleverna lära sig det och alltså behövs kanske inte lika många lektioner gå åt till samma sak utan man kan ha andra "övriga" moment också...

I ljuset av att Sa känner sig ha ansvar för att eleverna får gå igenom planlagda moment uttrycks här möjligheten att man kan hinna med fler och andra saker om man inte

behöver använda tid till att arbeta mot elevernas intresse. Vad dessa andra moment kan vara framgår inte men med citattecknen kring *övriga* får man tanken om att det handlar om dem som inte ingår i baskunskaperna.

I brevet talas också om vad man kan kalla disciplinfrågor. En lärare måste själv sätta gränser och visa sin pondus genom att upprätthålla dessa regler. Inte som enväldig, utan tydligen gärna i samarbete med eleverna.

...helt upp till mig som lärare att sätta regler och gränser i klassrummet, gärna tillsammans med eleverna. En lärare som använder sin pondus på rätt sätt och inte styr över eleverna...

Så går inte närmare in på vad som menas med att använda sin pondus på rätt sätt. Men kanske kan man ana det genom att det längre ner sägs att det inte handlar om att styra över, utan är lyhörd.

Så säger Sa att friheten i arbetet uppskattas eftersom ingen har reglerat detaljerna. Det finns något kvar att styra själv.

... allt är inte förut bestämt utan de sista detaljerna är jag själv som får styra över men för det krävs ändå lite känsla. ...

Det finns utrymme kvar för den didaktiska friheten, verkar Sa mena.

Avslutningsvis finns det enda hinder som nämns mot lärarens frihet. Det är om eleverna inte har respekt för läraren. Samarbetet i klassrummet och därmed möjligheterna till att nå resultat verkar avhängigt av hur relationen mellan elev och lärare fungerar.

... En förutsättning för att kunna använda sin frihet som lärare är att bli respekterad av sina elever och det tror jag man får genom att visa dem respekt....

Det finns i samma mening en förutsättning för att läraren ska kunna verka som fri lärare och ett svar på hur detta ska kunna uppnås. Förutsättningen för att läraren ska kunna utöva sin frihet är att eleverna ger läraren det utrymme. Men för att eleverna ska vilja ge det krävs att läraren visar respekt för eleverna. Så fattar jag det som att det är i denna ömsesidiga respektfulla attityd som lärarens handlingsutrymme uppstår. Där kan läraren använda sin intuitiva didaktik och se till att eleverna får möjlighet att gå igenom de moment som ingår i kursplanen.

5. Analys och diskussion

Som avslutning kommer här en sammanfattning av breven utifrån de valda analysfrågorna. Eftersom många av breven la stor vikt vid samarbete med kolleger och

organisation av verksamheten refereras till en del litteratur om grupper och arbetsorganisation. Det blir också en reflektion över hur teorin fungerar på resultaten samt redovisning av om syftet uppnåtts och frågor besvarats. Det finns också frågeområden för fortsatta studier.

5.1 Sammanfattning och diskussion

Av lärarbreven kan man dra slutsatsen att de är skrivna av lärare som till största delen är nöjda och glada med sitt yrkesval. Det finns inte i något av breven en uttalad känsla av att inte tycka om sitt arbete. Däremot finns det flera som andas glädje, inspiration och till och med uttryck som att älska sitt jobb. Det är uppmuntrande och glädjande att det finns lärare som går till skolan med glädje. Att de ser sitt arbete som viktigt uppfattar jag utifrån det personliga engagemang som finns i beskrivningarna. Någon berättar om hur familjelivet också involveras, fritiden tas i anspråk, och att vara lärare verkar inte direkt vara något man kan stämpla på när skolklockan ringer på morgonen och slå av när dagens sista lektion är över. Att vara lärare tycks i viss mån vara något som formar hela ens liv. Men jag kan inte uppfatta att dessa beskrivningar tyder på att det är något dessa lärare beklagar. Snarare verkar de egentligen vilja avsätta mer tid till att vara lärare. Det uppfattar jag som ansvarfullt och tyder på personlig inlevelse. Något som kan tala för att man inte känner alltför stort tvång i tjänsten. Det framkommer också en känsla för elevernas utveckling och mognad. Någon säger uttryckligen att elever också borde få del av inflytande och växa i delaktighet. Detta ger en positiv tanke kring den redovisade bakgrundsfrågan i inledningen av uppsatsen. Där antyds frågan om hur lärares uppfattning av sin egen frihet och ansvar kan påverka elevernas mognad till ansvarsfulla vuxna, skolans grundläggande uppgift. Uppenbarligen är det en fråga som kan ha samröre med lärarnas medvetenhet om sin egen situation eftersom den framkommer spontant på flera ställen. Här finns alltså möjligheter att arbeta vidare med hur skolan skall finna former för att utföra sin grunduppgift, ”främja elevernas harmoniska utveckling till ansvarsfulla människor och samhällsmedlemmar”. (Skollagen 1985:1100)

Summeringen av intrycken från breven sammanställs i de fyra valda analysområdena.

5.1.1 Är

Beskrivningarna om att samarbeta med kollegerna får ganska stort utrymme i breven. För somliga är det nödvändigt, och alla verkar tycka att det är en källa till mer glädje och lättare börda när de får andra att dela ansvaret med. Även om någon uttrycker en viss besvikelse över att varje lärare ser främst till sitt eget ämne. Jag uppfattar att samarbete är eftersträvanvärt, trots att det onekligen inkräktar på den personliga friheten.

I organisationsforskningen (Andersson, 1994) påtalas att grupper som samarbetar och själva får planera, fördela och genomföra arbeten som angetts med mål att uppnå som ramar, har positiva effekter. De positiva effekterna visar sig både i resultat av arbetet och på individernas välbefinnande. Dessa studier har gjorts på verkstäder där var och en

tidigare hade haft sina specifika uppgifter att utföra, enligt löpandebandprincipen. Anledningen till att det kan vara relevant att jämföra är den förändring som skett inom skolans styrning av verksamheten. Från de tidigare klara läroplaner där kursplan utgjorde moment den enskilde läraren hade att utföra med sin klass under preciserad tidpunkt, arbetar skolan nu målstyrt och med klar inriktning mot lärarlag och integrering mellan olika yrkeskompetenser. Denna förändring går att överföra på de nya organisationsmetoder industrin använder och som forskning kan yttra sig om effekterna av. När man studerat hur förändringarna verkat har man kunnat konstatera tre effekter när anställda arbetade i självstyrande grupper.

- Högre kvalitet på arbetet
- Lägre personalomsättning/frånvaro
- Höjd produktivitet på ca 20 %

(a.a. sid. 41)

För frihetskänslan är det enligt Frankl viktigt att känna att man kan välja själv. Men det innebär inte isolering. Frihet är att välja, och ibland tycks lärarnas val vara att arbeta tillsammans. Det är ett sett att utnyttja sin frihet, att välja att arbeta tillsammans. I samtliga beskrivningar talas om stor eller mycket stort utrymme för egna val. Det gäller både innehåll och form. Den enskilde läraren väljer inom de vida ramar som styrdokument anger. Ramarna är så vida att friheten känns större än begränsningen. De vida gränserna upplevs av dessa lärare snarare som trygghet att veta var de kan uppehålla sig utan att göra fel. Det är tydligen så att lärarna har uppfattat vad de ska uppnå men att det är de själva som styr vägen dit. I gruppsykologisk teori framgår att detta samspel är viktigt. (Svedberg, 2000) Om det är oklart vad som gäller och vilket handlingsutrymme den anställde har uppstår känslor av meningslöshet och hopplöshet.(a.a. sid. 155)

När det gäller skolledarnas inflytande över den praktiska verkligheten finns flera intressanta synpunkter. Någon talar om att de får vara i fred för skolledningen, men det förekommer också kommentaren om att skolledningen inte bryr sig om vad läraren gör. Uttrycken *vara ifred* och *bry sig*, har lite lika klang tycker jag. Att få vara ifred låter som något man tycker om, och känns som en möjlighet att själv ha inflytande och ha total kontroll på sitt eget arbete. Men att *ingen bryr sig* låter som om man saknar att någon engagerade sig i det man sysslar med. Det är nu mina värderingar av uttrycken och jag kan naturligtvis inte veta om dessa värden stämmer för dem som använt respektive formulering. Det är en av de saker jag gärna skulle vilja prata vidare om. I självstyrande grupper är förhållandet mellan de anställda och chefer helt annorlunda än i äldre formerna av organisationer. I en modern grupporganisation med självständiga anställda får cheferna en helt ny roll. De skall fungera som stödjande, rådgivande och inneha pedagogiska funktioner. (Andersson, 1994) Av de brev jag fått kan jag inte finna att lärarna beskriver att de känner detta stöd från sin skolledning. Stöd, uppmuntran och kompetensutbyte sker mellan kollegerna, men ledningen verkar vara frånvarande. Med tanke på de klara uttrycken i Lpo94 angående rektors ansvar som pedagogisk ledare i skolan väcker dessa beskrivningar mycket frågor. Det finns i breven en känsla som har

figurerat även i andra rapporter. (t. ex Riksrevisionsverket, 1998 och Brynolf, 2000) Skolledare får allt mindre tid att vara pedagogiska ledare eftersom alltmer av administration ligger på deras ansvar. Utan att vidare värdera hur verkligheten ser ut finns en motsättning som kommer fram i lärarbrev. Å ena sidan vill man ha stöd och uppbackning men de vill inte ha någon som går in och styr i detaljer. Precis det som påpekas är balansgången som chefer i en modern organisation med självstyrande grupper har att arbeta med. (Andersson, 1994)

I flera brev förekommer också ord som att pröva nytt och liknande saker. Det är tydligt att detta att pröva andra arbetsmetoder, andra inlärningsformer och kanske också i andra konstellationer är något som lärarna söker möjlighet till. Det skulle vara intressant att veta om det är en egen drivkraft att pröva nytt eller om det är underförstått att det skulle vara bra att som lärare arbeta på nya sätt. För många är det en drivkraft att i olika sammanhang slippa det invanda, slippa känna sig uttråkade. Det framkommer ibland att dagens människor kräver korta och snabba upplevelser. Somliga kallar det för MTV-generation, någon för snuttifiering, och andra benämner det splittrade. Klart är väl i alla fall att många blir uttråkade av att göra samma sak en längre tid. För ytterligare andra är det att göra samma sak på samma sätt det som ger tillvaron trygghet. Är det trygghet eller uttråkande att Kalle Anka återkommer varje julafton klockan tre? Man kan också undra om lärarna dragits med i förändringstakten. Under de senaste decennierna har ju den ena skolreformen avlöst den andra, så som Carlgren & Marton påpekar (2000). Allt har förändrats och alltid har det sagts att det nya är ett bättre sätt än det gamla som beskrivs som förlegat. Ett klart nedsättande ord enligt min mening. Oavsett vad som fått lärare att vilja arbeta på nya sätt talas det om att det är tillåtet och accepterat. Jag har dock inte funnit att man någonstans har uttalat att det direkt uppmuntras annat än i organisatoriska sammanhang. Ingen har beskrivit det som att skolledning, politiker eller någon annan har sporrat, inspirerat eller lockat till förändring. Det verkar vara på lärarnas egna initiativ. Detta stämmer också med annan forskning. Majoriteten av en tillfrågad grupp lärare upplever det övervägande positivt att tänka på, och planera för sitt skolarbete enligt en nyligen publicerad forskningsrapport. (Lindqvist 2002, sid. 120) Precis som i min undersökning förekommer uttrycket ”Jag älskar mitt jobb” i de lärarsvaren.

Det finns också en underton av ansvar i flera brev, förutom den också rent uttalade. Det är lärares ansvar att hjälpa eleven fram till kunskaper och färdigheter. Åtminstone är det lärarens ansvar att skapa möjligheterna att nå dem. Vem som är ytterst ansvarig för den enskilde elevens resultat är en stor och viktig fråga. Den kräver nog en egen uppsats men att frihet och ansvar är sammankopplade begrepp noterades redan i inledningen av uppsatsen.

Jag förstår lärarbrev i denna undersökning som att de uttrycker uppfattningen att lärare vet att det finns ett handlingsutrymme inom skolans yttre ramar. Det är den frihet som Frankl beskriver. Lärarna har accepterat att någon har satt upp målen och genom dem angett vad lärarnas uppgift syftar till. Men de har samtidigt stora möjligheter att själva välja hur de ska agera i den praktiska verkligheten. Med Frankls beskrivning av

frihet, den egna möjligheten att välja inom ramarna, kan lärare tala om engagemang, glädje och vad man kan uppfatta som meningsfullt arbete.

5.1.2 Vill

I beskrivningarna jag kategoriserat under rubriken *vill* återkommer detta att vilja pröva nytt. Lärarna uttrycker vilja att finna nya former, gärna tillsammans med andra kolleger och även med sina elever. Breven innehåller vilja till att utveckla, variera och improvisera. Jag uppfattar att detta gäller både innehåll och metod. Frankl talar mycket om att själv få pröva sig fram genom egna val. Drivkraften är att finna det som ger mest mening. Det är allmänt vedertaget att det finns människor som drivs av lust att pröva nytt för att utvecklas. (Svedberg, 2000 och Andersson, 1994) Det är inte särskilt långsökt att ana att flertalet lärare tillhör den grupp som i McGregors teori om människotyper kallas Y-människor. De som aktivt söker ansvar, vill engagera sig och blir stimulerade av att anstränga sig. (Andersson, 1994, sid. 128) Det finns också uttryck som tyder på en vilja att lyckas och känna att undervisningen ger effekt i form av kunskap hos eleverna. Även detta tyder på den människotyp som söker ansvar. För att åstadkomma detta talar breven om metoder som skulle öka inlärning och locka till större entusiasm. Metoder som framhålls är variation, bilder, att utgå från eleverna själva, och att samarbeta över ämnena. Karl Marx efterfrågar i sina skrifter en frihet som skulle frigöra människor till att utveckla konstnärliga förmågor. (Liedman, 1965) Även organisationspsykologer påpekar att frihet och inflytande är positivt för större kreativitet. Allmänt bland lärarna finns önskan om att utveckla de kreativa förmågorna, intuition, uttrycka sig via drama, bild och andra kommunikativa funktioner.

När det handlar om kontroll talar lärarna om att de inte vill bli kontrollerade av någon utifrån utan om någon skall involveras så verkar det mer handla om som stöd och inspiration. Inte som kontrollant eller för att styra i detaljer. Valen vill lärarna helt klart ha möjlighet att behålla. Det finns också en önskan om större flexibilitet så att lektioner bättre kan utformas efter behov och önskningsar. Det skulle öka möjligheterna till ännu större frihet att forma arbetet. Men då talar vi om organisatoriska, yttre ramar, inte inre förhållningssätt enligt Frankl. Det är insikten om att det alltid finns utrymme för egna val, som Frankl framhåller som grund för frihetskänsla. Valen kanske inte är så stora men han menar att känslan av att det trots alla omständigheter finns något utrymme kvar för det egna valet, är det som skiljer den frie från den ofrie. Lärarna har enligt Frankls teori gett uttryck för vilja till frihet. De vill ha möjlighet att fatta egna beslut, inom ramen för de övergripande styrdokumenterna.

4.1.3 Hinder

Det som genomgående beskrivs som det största hindret är tiden. Detta stämmer väl överens med slutsatserna i Ulf Lundgrens forskning kring de ramfaktorer han beskriver. (Lundgren, 1972) Han slår fast att den viktigaste faktorn för resultatet i läroprocessen är tidsfaktorn. Han hänvisar till flera studier som talar om att mängden tid som kan disponeras är avgörande. Jag tror att det är denna insikt som gör att lärarna själva beskriver just tiden som det största problemet. De kan inte använda så mycket tid som de skulle vilja eller tror skulle behövas för att uppnå ett ”gott” resultat. I flera av breven

i denna undersökning talar lärarna om tidsfaktorn som både begränsande och stressande. Tiden är inrutad och det finns inte tillräckliga möjligheter att tänja på den. Tiden tas också i anspråk av andra saker än det som läraren tänkt och planerat. Det innebär att lärarna känner av tidsbristen genom allt mer av administrativa uppgifter som åläggs dem. Finns det arbetsmoment som kunde läggas på andra än lärarna? Det kan bli aktuellt att fundera på. Talet om den begränsande tiden verkar gälla både under skoltid och för möjligheter till mer av personligt engagemang för att göra undervisningen mer innehållsrik och varierad. Helt enkelt göra skolarbetet, som jag uppfattar att de menar, bättre. Kan Bodil Jönssons tankar om hur vi utnyttjar den tid vi alla har fått till vårt förfogande bli hjälp på traven för tidspressade lärare? (Jönsson, 1999)

Det som anges stjäla tid ifrån det som de verkar vilja få använda tiden till, framhålls till exempel arbetet med att värdera och rapportera. Det kan verka vara en betungande del av arbetet, och inte heller verkar det vara den del de helst sysslar med. Det verkar inte i första hand vara uppgiften att värdera, utan uppdraget att rapportera detta i samtal. Det är i alla fall min tolkning att det är tiden dessa samtal tar som kan kännas betungande. Denna slutsats kan vara intressant om man diskuterar skrivna omdömen eller utvecklingssamtal. Självt har jag ofta undrat hur utvecklingssamtal skulle kunna göras mer meningsfulla. Min erfarenhet är att det är just rapporteringstillfällena, inte samråd och planering inför kommande studieperiod. Men i den här rapporten nöjer jag mig med att konstatera att lärare uppfattar bedömning och rapportering av elevernas resultat som hinder för sin yrkesutövning snarare än tillfällen till samråd med elever och föräldrar. Kanske handlar det mer om hur träffarna genomförs än att de sker?

När det gäller styrning och ledning fanns flera intressanta formuleringar. Någon talar om *klåfingriga* och *utanförstående*. Beskrivningen tillskrivs dels skolpolitiker, vars uppdrag är att styra skolan genom att ange ramarna, och också skolledning vars uppgift definitivt är att leda verksamheten. Rektors roll är att vara pedagogisk ledare för skolan. Det är därför oerhört intressant att dessa funktionärer betraktas som utomstående. Det väcker mitt intresse, och jag undrar förstås vad som döljer sig bakom de ordvalen. Vilka erfarenheter av rektorer har denna lärare? Har de rektorerna förvandlats från pedagoger till administratörer, vilket det ibland har talats om? (Söderberg, 2000) Om det är fallet kan jag förstå varför en lärare, som ju själv är pedagog, inte vill att en administrativ chef skall lägga sig i vad pedagogen gör i klassrummet tillsammans med eleverna. Lärarna uppmanas, i flera av de i inledningen samt teoridelen av uppsatsen nämnda artiklarna, hävda sin professionalitet som pedagoger.

Ytterligare en kategori av begränsningar framkommer i lärarnas beskrivningar och det handlar om kollegerna på skolan. Även om det talas mycket om glädje över att samarbeta framskyntar också att gemensam planering och genomförande är begränsande för den egna friheten. Det innebär automatiskt en viss anpassning till andra, på bekostnad av den egna möjligheten till beslut. Någon talar också om det som inte är uttalat, den dolda normen, som en begränsande faktor. Även om ingen direkt säger vad som skall göras eller inte göras finns en allmän uppfattning om vad som är rätt och i vilken tid det är rätt. Den begränsningen inkräktar naturligtvis också på det egna inflytandet och friheten att välja och avgöra. Men slutsatsen blir att samarbete ger

så mycket positiva effekter för den egna arbetssituationen att den begränsning samordningen innebär är något man är beredd att ta.

Det finns också exempel på att friheten kan begränsas av bristande respekt från elevernas sida. (Brev 7). Inledningsvis citerades Erich Fromm som menade att lärare idag inte automatiskt åtnjuter respekt utan att de måste förtjäna den. Den lärare som själv tar upp saken har också en egen uppfattning om hur man kan uppnå detta. Respekt får man om man visar respekt. Det är i samma anda som Comenius och flera andra filosofer. Inte minst Jesus i den så kallade gyllene regeln om att behandla andra som man själv vill bli behandlad.

5.1.4 Möjligheter och behov

Det lärarna tar fram som den stora potentialen för fritt arbete med egen kontroll är mötet mellan läraren och eleverna i klassrummet. Där beskriver lärare hur valen är utan annan insyn och styrning än de faktiska omständigheter som gäller här och nu. De finns möjligheter att anpassa metoder efter gruppen, lyssna på önskemål och väga behov. Det uppfattas som möjligheter. Samtliga lärare beskriver sig äga en frihet att utnyttja den tid och de resurser som finns tillgängliga just i situationen. Även om det finns ramar och yttre gränser i form av tider, schema, styrdokument och annat så finns här alla möjligheter att fånga tillfället och läraren har frihet att göra bästa möjliga av läget. Det finns möjlighet att använda metoder man tror på, ingen hindrar en. Det finns möjlighet att samarbeta med kolleger i den mån man vill det. Betygskriterier och arbetsplaner utgör inte någon begränsning, utan ger snarare större frimodighet om man håller sig inom dess vida ramar. Carlgren påpekade vid seminariet (2002) att progressionen i läraryrkes framförallt kretsade kring hur aktivt och medvetet lärarna gjorde sina val utifrån de uppsatta målen. Frihet att röra sig fritt utan att behöva stanna upp och fundera över om man gör rätt eller är på fel väg utan tid att reflektera över hur och varför. Slutsatsen är att det i viss mån är det faktum att det finns ramar i form av mål och betygskriterier, som bidrar till den frihet lärarna beskriver. Utan dessa ramar skulle lärare uppenbarligen inte ha något att rätta sig efter och följaktligen känna osäkerhet. Så Frankls frihetsbegrepp, frihet att agera trots yttre omständigheter, skulle till och med kunna tänjas till, frihet tack vare ramarna!

5.2 Slutdiskussion

Lärarna beskriver i breven hur de vet att det finns någon annan som har lagt ut ramarna men att det är de själva som har inflytande, kontroll och frihet att fylla dem.

Förutom att försöka uppfylla syftet med uppsatsen har jag slagits av att lärare som beskriver att de har frihet också verkar uttrycka glädje i arbetet. Jag har noterat att de som uttrycker sina känslor och attityder gentemot sitt jobb gör det i positiva, snarast mycket positiva ordalag. Det ger mig anledning att reflektera över att frihetskänslor i alla fall inte skapar negativa känslor utan om det uttrycks känslor, så är de positiva. Innebär det att en väg för att motverka uppgivenhet bland lärare skulle kunna vara att visa och uppmuntra dem till att se sina möjligheter till frihet, ”trots” yttre betingelser?

Goleman synpunkter, som refererades i inledningen av uppsatsen, handlar till stor del om att en människa som medvetet styr sina handlingar och därmed visar stor emotionell kompetens också är en ”lyckligare” och friskare människa.

När jag jämför dessa resultat med tidigare forskning konstateras att den didaktiska intuitionen, en aspekt av frihet, som Johansson och Kroksmark (1996) efterlyser finns i breven. Där finns vilja till mer tid för att vara spontan och utnyttja sina egna idéer och metoder i arbetet, alltså önskan om frihet eller didaktisk intuition. Resultatet pekar på att lärare saknar mer tid för att hinna, både samla eget material och också tid för att genomföra idéer. Jag fann också att orken inte alltid räckte till för att fritt ta vara på något i stunden. Deras beskrivning är att friheten finns och viljan att utnyttja den för mer av egna initiativ. Mina resultat sammanfaller alltså med det artikeln (a.a.) tar upp om att känslan av frihet hör samman med frihet att utnyttja tillfället. Undersökningen visar att upplevelser av frihet i arbetet finns och att de egna valen ger en känsla av att ha inflytande och kontroll. Beskrivningarna ger också vid handen att ett större mått av utnyttjande av de uppkomna lägena skulle ytterligare framhäva känslan av frihet.

Det finns också formuleringar i undersökningen som ifrågasätter hur mycket lärare anser att politiker och skolledning skall delta i den konkreta planeringen av verksamheten. Det är frågor som Brynolfs forskning innehåller. (Brynolf, 2000) Breven i den nu presenterade undersökningen uttrycker att lärare har känslan av att styrdokumenterna snarare kan fungera som hjälpande vägledning. Inte bara som en begränsning utan även som en möjlighet till fritt utrymme inom ramarna.

Presenterad undersökning ger en helt annan bild än den som finns i Det är inte lärarnas fel, som refererades i teoridelen. (Skolöverstyrelsen, 1980) Den menade att lärarna inte har så stora möjligheter att påverka arbetet utan de yttre faktorerna avgör hur skolarbetet kan utföras. Min undersökning om lärares frihet visar snarare att lärarna ger uttryck för att de har stora möjligheter till eget inflytande. De säger uttryckligen att ”vi har fått fria händer”. Ingenstans i breven har jag funnit att lärarna beskriver att eleverna eller föräldrars sociala bakgrund skulle vara en begränsning. De bekräftar snarare att friheten att forma arbetet i klassrummet ligger hos lärarna. Det är dem det hänger på i vad mån de undervisar på det ena eller andra sättet. Det är intressant att fundera över vad som hänt på de drygt tjugo år som gått mellan dessa undersökningar?

I flera av breven uttrycker lärare en viss osäkerhet om de har besvarat min förfrågan på ett tillfredställande sätt.

...vet inte exakt vad du är ute efter...
(Brev 1)

...vet inte om det var detta du efterlyste...
(Brev 2)

...hoppas mitt svar räcker...

(Brev 5)

... om det var något i den här stilen du skulle ha nytta av...

(Brev 3)

Det finns anledning att reflektera över att de framför en osäkerhet när det gäller om svaren är tillfredställande. Det finns naturligtvis flera tolkningar av detta faktum. En tolkning kan vara att det är svårt att beskriva sin egen känsla av frihet. Man kan också anta att det inte är så vanligt att få denna förfrågan och att de därför känner osäkerhet inför sina egna beskrivningar. Faktum är att det kan krävas tid för att reflektera över sin egen situation. Särskilt om det är ett något svårdefinierat ämne som frihet. Risken är alltid att svaren ges den innebörd frågeställaren avsåg. (Svensson & Theman, 1983)

Det finns också flera inviter att återkomma för kompletteringar.

...får gärna återkomma...

(Brev 3)

...Hör annars av dig igen!...

(Brev 5)

Det kan uppfattas som en vilja att vara tillmötesgående. Kanske för att de gärna vill vara behjälpliga i en studerandes uppsatsarbete. Det sägs för övrigt direkt i ett brev att läraren önskar lycka till med uppsatsarbetet och själv vill få ta del av resultatet. Det kan väl uppfattas som att de lärare som valt att besvara uppmaningen och skrivit om frihet i arbetet är intresserade av just detta område.

Syftet med denna undersökning var att, genom att undersöka lärares uppfattning om sina möjligheter att känna frihet i sitt arbete och ta del av tidigare beskrivningar av ämnesområdet, söka bidra till att belysa och peka på möjliga förhållningssätt till frihet för lärare i sitt arbete. Genom breven har lärarnas berättelser beskrivit den upplevda friheten, och givit en bild av hur lärare uppfattar det. Genom att använda Frankls frihetsbegrepp har berättelserna gett en illustration till att lärare, trots att det finns begränsningar inbyggda i skolans form, kan uppleva ett utrymme som uppstår inom ramarna, och möjlighet att utnyttja det för att känna frihet. Ramarna eller begränsningarna som beskrivs kan, istället för att bli hinder snarare ge lärare känsla av ramar som anvisar inom vilket område de fritt kan röra sig. Med detta sätt att se på skolans betingelser kan begränsningarna istället användas som befriande avgränsningar. Det är så jag uppfattar att flera av lärarbreven beskriver det. Det synsättet är ett intressant tillskott till diskussionen om lärares förhållande till frihet i sitt eget arbete.

Jag gör den slutreflektionen att de som svarat på min förfrågan uttrycker att det finns en del som försvårar möjligheterna men att de upplever sig ha stort utrymme för frihet, genom att göra val i arbetet som lärare. De uttrycker också glädje i arbetet och inspiration för uppgiften att få arbeta med ungdomar. När lärare blir ombedda att berätta

om situationer när de känner möjlighet till frihet så berättar ungefär en fjärdedel av de tillfrågade frivilligt om sådana tillfällen. De beskriver dem i termer av egna val som jag beskrivit som inflytande och kontroll, i min precisering av frihet. Dessa lärare ger mig alltså vissa svar. För att hänvisa till tidigare ”brasklappar” om vetande skulle jag nu kunna drista mig till att säga mig veta att, lärare har möjlighet att känna frihet i arbetet, precis som Gunnar Bergs forskning pekar ut att det trots yttre ramar uppstår ett handlingsutrymme som varje lärare själv skall fylla. Det innebär att resultatet av denna uppsats visar att det redan finns, och skulle finnas utrymme för utveckling av det Kroksmark och Johnsson kallar didaktisk intuition. Återstår alltså för alla som tagit del av uppsatsen att förverkliga Frankls uppmaning att förhålla sig till omständigheten att frihet i lärarbetet finns. Använd den! Så uppfylls uppsatsens kritiska avsikt, att medverka till att frigöra människor. Resultatet kan också användas som uppmuntran till det Carlgren, Marton, Madsen och många andra författare som refererats i inledningen, pläderar för. Att återupprätta och reprofessionalisera lärarkåren!

5.6 Framtida forskning

Intresset för mänsklig växtmiljö är gammalt. Det har pedagoger, filosofer, psykologer och samhällsforskare framlagt mängder av teorier kring. Men än behövs det mer forskning för att finna beståndsdelar som är viktiga för att uppnå den gynnsammaste jordmånen för mänsklig växt. Det kan gälla lärare och deras inställning, den fysiska miljöns påverkan, hur självkänslan påverkas av den ekonomiska resurstilldelningen samt hur beskrivningen av både lärare, skola och enskilda elever påverkar självbilden. Jag undrar till exempel om självbilder blir något av självuppfyllande profetior. Det skulle vara intressant att arbeta vidare med de lärare som i den här undersökningen varit så villiga att dela med sig av sina tankar och erfarenheter. I flera brev finns en uttrycklig inbjudan att kontakta dem för ytterligare samtal. En möjlighet är det Larsson (1993) talar om som ”responendent validation” för att tillsammans ytterligare utveckla den didaktiska intuitionen.

5.7 Slutord

Vi är alla olika. Och det är en stor styrka. Lärarna i den här undersökningen har gett uttryck för glädje och engagemang i sitt arbete. De ser möjlighet till frihet, stor frihet. Andra lärare vill kanske beskriva sitt arbete helt annorlunda. Var och en har sin bild av världen ”Och vem kan säga till nå'n annan hur lyckan ser ut?” sjunger Björn Afzelius i sången Ikaros. Jag önskar en mångfasetterad lärarkår med inspirerande lärare som ser sina möjligheter till frihet och skapar en positiv lärmiljö, mitt i allt ansvar och mycket tungt arbete. Min förhoppning är att denna uppsats, för dem som läser den, kan bidra till att se möjligheterna till befriande förhållningsätt!

REFERENSLISTA

- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000)** *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur
- Alvesson, M. (1999)** Utbildningen är lösningen. Vad är problemet? sid. 225-243 i *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4 (3)
- Andersson, C. (1994)** *Organisationsteori*. Lund: Studentlitteratur
- Aspelin, J. (1999)** *Banden mellan oss*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposium
- Berg, G. & Wallin, E. (1982)** *Skolans i ett organisationsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur (Pedagogisk orientering)
- Berg, G. (1983)** *Skolan i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur (Pedagogisk orientering)
- Berg, G. m.fl. (1987)** *Skolans arbetsorganisation – vad är det?* Lund: Studentlitteratur (Pedagogisk orientering)
- Bergstedt, B. (2003)** Föreläsning Lunds universitet 2003-10-14
- Bibeln**, Svenska bibelkommissionens översättning av nya testamentet 1981
- Björk, N. (1996)**, *Under det rosa täcket*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Bonnier, (1985)** *Bonniers stora lexikon*. Stockholm: Bonnier Fakta förlag
- Brusling, C. & Strömquist, G. (1996)** *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur
- Brynolf, M. (2000)** *Faktorer som påverkar skolutvecklingen*. Högskolan Kristianstad: D-uppsats i pedagogik
- Carlgren, I & Marton, F. (2000)** *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag
- Carlgren, I. (2002)** Seminarium *Kristianstad Högskola* 2002-04-11
- Comenius, J.A. (1989)** *Didacta Magna* från 1627 i översättning av Thomas Krokmark Göteborg: Bokförlaget Daidalos
- Dennett, D. C. (1999)** *Att förstå medvetandet hos människor och andra djur*. Stockholm: Natur och Kultur (Science Masters)
- Eco, U. (1995)** Fascismen och dess tidlösa kännetecken sid. 28-37 ur *Moderna Tider* 10/1995,
- Eriksson, B. E. Månsson, P. (1991)** *Den goda tanken. Om etik och moral i forskning med människor*. Stockholm: Allmänna förlaget
- Frankl, V. (1986)** *Livet måste ha mening*. Stockholm: Natur och Kultur
- Frankl, V. (1995)** *Viljan till mening*. Stockholm: Natur & Kultur
- Fromm, E. (1943)** *Flykten från friheten*. Stockholm: Natur och Kultur
- Goleman, D. (1998)** *Känslans intelligens och arbetet*. Stockholm: Wahlström&Widstrand

- Hägg, G.** (1998) *Retorik idag*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Imsen, G.** (1999) *Lärarens värld*. Lund: Studentlitteratur
- Johansson, T. & Kroksmark, T.** (1996) Lärares intuition – didaktisk intuition, sid. 80-92 i *Reflektion och praktik i läraryrket*. Brusling, C. & Strömqvist, G. (red).
Lund: Studentlitteratur
- Jones, H.** (1997) *Handbok i stresshantering*. Sv. Översättning: Anna Helleskog.
Malmö: Richters
- Jönsson, B.** (1999) *Tio tankar om tid*. Brombergs förlag
- Kirkegaard, S.** (1845) Synpunktet for min Författer-Virksomhet. Citerad i *Det existentiella samtalet*. (1988) sid. 25
- Kvale, S.** (1997) *Den kvantitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lakoff, G. & Johnson, M.** (1980) *Metaphors we live by*. Chicago: Univeritet of Chicago Press
- Larsson, S.** (1993) Om kvalitet i kvalitativa studier. sid. 194-210 i *Nordisk Pedagogik* 4/1993
- Liedman, S.-Å.** (1965). *Människans frigörelse. Samlade Marx-texter*. Stockholm: Aldus/Bonnier
- Lindblad, S. & Sahlström, F. & Ahlström, K-G.** (2001) *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber
- Lindqvist, P.** (2002) *Lärares förtroendearbetstid*. Malmö Högskola: Lärarutbildningen
- Lpo94.** *Läroplan för de obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Lundgren, U. P.** (1972) *Frame factors*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Madsén, T.** (2002) Återupprätta läraren! sid. 54-59 i *Pedagogiska magasinet* 3/02
- May, T.** (1997) *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur
- Melin, M.** (1992) *Vilja och frihet*. Stockholm: EFSförlaget
- Månson, P.** red (1998) *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker*. Stockholm: Prisma
- Palmér, R.E.** (1972) *Hermeneutics*. Evanston: Northwestern University press citerad i Ödman (1979) och Kvale (1997)
- Patocka, J.** (1998) *Body, community, language, world*. Translated by Erazim Kohák. Chicago, Ill.: Open Court
- Postman, N.** (1998) *När skolans klocka klämtar*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos
- Ricoeur, P.** (1971) Texten som modell, citerad i Ödman (1979) från en svensk översättning av artikeln The model of the Text sid. 529-562 i *Social Research* 38/3
- Riksrevisionsverket** 1998:26. *Lokal skolutveckling – statens roll och ansvar*. Avdelningen för Effektivitetsrevision. Stockholm: Fritzes förlag
- Scybek, P.**(2003) Föreläsning Lunds Universitet 2003-09-16

Skollagen 1985:1100

Skolverket (1997) *Från regler till eget ansvar*. Skolverket DNR 94:100

Skolöverstyrelsen (1980) *FoU Rapport 39. Det är inte lärarnas fel. Rapport från ett forskningsprojekt om lärarnas arbetssituation*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget

SOU 1992:94, *Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

SOU 2001:79, *Välfärdsbokslut för 1990-talet*. Stockholm: Socialdepartementet

Spradley, J. (1979) *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart citerad i Kvale (1997)

Stensmo, C. (1994) *Pedagogisk filosofi: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur

Strannegård, L. & Ernsjö Rappe, T. (2003) För mycket frihet gör anställda sjuka. *Dagens Nyheter debatt 2003-01-19*.

Svedberg, L. (2000) *Gruppsykologi*. Lund: Studentlitteratur

Svenning, C. (2000) *Metodboken*. Eslöv: Lorentz förlag

Svensson, L. & Theman, J. (1983) *The relation between categories of description and an interview protocol in a case of phenomenographic research. Forskningsrapport 1983:02*. Göteborg: Pedagogiska Institutionen Göteborgs Universitet

Svensson, L. (1984) *Människobilden i Inom-gruppens forskning: Den lärande människan. 1984:03* Göteborg: Pedagogiska Institutionen Göteborgs Universitet

Söderberg Forslund, M. (2000) *Kvinnor och skolledarskap*. Stockholm: Skolverket

Thurén, T. (1991) *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Ratio förlag

TT. (2003) Friare arbete ger färre sjukskrivningar. *DN.se 2003-01-16*

Wittgenstein, L. (198) *Filosofiska undersökningar* översatt av Anders Wedberg. Stockholm: MånPocket

Zetterberg, H. (1993) *Sociologins följeslagare*. Ratio Förlag

Ziehe, T. (2000) Farväl 70-tal, Ungdom och skola under den andra moderniseringen, sid. 3-11 i *Krut 90*

Åsberg, R. (2000) *IDP-rapport Nr 2000:13. Ontologi, epistemologi och metodologi. En kritisk genomgång av vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp och ansatser*. Göteborgs Universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.

Ödman, P-J. (1979) *Tolkning förståelse vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell förlag

Bilaga 1

Till dig som är Högstadielärare

Dagens mediadebatt handlar mycket om lärarnas arbetssituation. Man talar om press och krav som läggs på utifrån. Men trots det skulle det vara intressant att få beskriva tillfällena när lärare ändå känner att de har utrymme att själva styra sitt arbete. Jag skriver till dig därför att jag arbetar med en undersökning av lärarnas situation som självstyrande yrkesutövare. I vilken mån kan lärare ha inflytande och kontroll över sitt arbete och kan de ta sig friheter i de vardagliga situationerna, är det jag vill belysa?

Jag vill be dig att du skriver ett brev till mig där du berättar om situationer där du tycker dig ha inflytande, kontroll och frihet i ditt arbete. Din, och ytterligare några berättelser, kommer att ligga till grund för min c-uppsats i pedagogik.

Du kan skriva brevet så långt eller kort du själv vill. Jag vill ha det före den X/X och du postar det i det bifogade svarskuvertet. Om du föredrar att maila så går det också bra. Naturligtvis kommer det aldrig att framgå vem som gett mig underlaget till min uppsats. Jag kommer att väl skydda din identitet och det kommer endast vara jag som vet från vilka skolor och vilka personer som skrivit breven.

Förfrågan om brev har gått till 10 lärare på högstadieskolor i din /Stad/ kommun. Skälet till val av kommuner är att jag själv bor i /Annan Stad/ och att mina egna barn går i skolan i /Annan Stad/. Jag har alltså ingen personlig koppling till /Stad/ kommun. Ditt namn har jag fått genom att titta i kommunens skolkatalog. Mina handledare på /Skolan/ är /B/ tel. 0. Skulle du inte vilja delta är jag mycket tacksam om du snabbt meddelar mig detta så att jag kan kontakta en ersättare innan undersökningstiden går ut .

Med vänliga hälsningar

Gunnel Ottersten

Tel. 52 12 85

e-post:responz @alfa.telenordia.se

Bilaga 2

Brev 1

Hej Gunnel!

Jag ber om ursäkt för att jag inte har skrivit till dig, men jag har varit sjuk denna veckan. Jag har nu arbetat som lärare i fyra år och jag trivs för det mesta med mitt jobb, även om jag nu har insett att privatlivet blir begränsat när man jobbar som lärare. Jag tycker att jag kan bestämma en hel del över hur jag väljer att undervisa. På min skola tillåts vi lärare att vara ganska självgående och jag upplever det som om skolledningen litar på lärarnas kompetens. Det är skönt, eftersom jag tror att det skulle vara jobbigt att känna sig bevakad och iakttagen hela tiden. Visst, vi har våra lokala och nationella mål att sträva efter, men hur vi vill jobba för att nå dem bestämmer vi i stort sett själva. På min skola samarbetar vi mycket kolleger emellan, vilket ger oss styrka och inspiration. Just nu undervisar jag mest i svenska och SO och jag tycker att jag har stor frihet i hur jag väljer att undervisa i dessa ämnen. Jag tror att man lär sig bättre om undervisningen är varierad och därför arbetar jag mycket med att variera genomgångar med små uppgifter och diskussioner. Att arbeta med bilder i undervisningen tycker jag är jättebra, eftersom en bild faktiskt kan säga mer än tusen ord. Visst, det låter som en klyscha men jag är övertygad om att det är så. Jag kan ibland känna mig lite livegen när det gäller arbetstiden, eftersom jag alltid måste rätta mig efter de tider som står på schemat. Det är svårt att hinna med vad man skall på dagarna, eftersom det alltid inträffar något oförutsett som tar upp ens tid. Det är svårt att t.ex. ta med sig en grupp på studiebesök, eftersom det alltid är andra elever som blir lidande. Just nu håller vi på att närma oss ett ämnesövergripande sätt att undervisa. Jag och mina kolleger i arbetsenheten har spånat på och planerat ett temaarbete som skall handla om julen. Vi har fått fria händer att utforma temat som vi vill och svenska, so, no, slöjd och musik kommer att delta i temaarbetet. Det är spännande när man får möjlighet att arbeta tillsammans med andra. Jag skulle ha mycket svårt att klara av mitt arbete om jag inte hade haft mina goda kolleger som stöttar mig och får mig att skratta varje dag. Man skulle kunna göra så mycket om man bara fick tiden att räcka till. Tidsfaktorn är oerhört stressande, eftersom man aldrig blir färdig med det som behövs göras. Det finns alltid något papper som man inte har fyllt i, några uppsatser som legat på hög osv. Gunnel, du kan väl skriva till mig igen om du behöver mer information. Jag vet inte riktigt exakt vad du är ute efter.. Jag skriver gärna mer...

MVH

A

Brev 2

Hej, jag har skrivit ner mina spontana reflektioner. Vet inte om det var detta du efterlyste.

Ligger som bifogad fil.

K, /Stad/

Lärares frihet och ofrihet.

Lärarjobbet har en ofrihet i det att det finns yttre ramar som styr, tider som skall passas, bestämda lokaler som man inte själv väljer, möten man skall delta i osv. I detta liknar det många andra arbeten. Det finns en annan ofrihet, de regler och förordningar som vi har att rätta oss efter som tjänstemän, så ser det också ut i andra jobb.

Sedan finns den stora friheten. Den var större förr när fler bitar som t.ex. tiden ingick men den är fortfarande stor. Vi styrs av de mål vi skall nå men vi väljer själv, tillsammans med våra elever, vägen dit. Jag som undervisar i so-ämnena och svenska arbetar t.ex. nu med ett projekt där jag och en kollega prövar att helt utgå från eleven och starta i elevens jag och nu i såväl so som svenska och då totalt integrera dessa ämnen. Detta medför att vi börjar med att läsa 1900-talshistoria i sjuan istället för att läsa kronologiskt som det står i vår lokala kursplan. Vi tillåts att pröva och utvärdera. Vi är fria att använda olika arbetsformer, till våren skall vi t.ex. dramatisera historia istället för att redovisa mer traditionellt. Vi gör studiebesök inom ramen för hur långt vi kan gå/cykla och hinner på den tid vi har till vårt förfogande. Eleverna kan arbeta med undersökningar och förlägga sitt arbete till andra lokaler och tider. Inom ramen för arbetet med mina klasser och ämnen känner jag en stor frihet. Det är denna frihet i kombination med glädjen att arbeta med ungdomar som gör att jag älskar mitt arbete.

Även om jag följer den lokala kursplanen är friheten stor att välja vad och hur vi skall arbeta.

Så länge ingen utifrån säger att vi måste arbeta på ett visst sätt med en viss metod upplever jag en stor frihet. När klåfingriga politiker eller skolledare talar om att vi måste arbeta tematiskt si eller så, eller att vi måste arbeta med ett visst bestämt ämne vid ett visst tillfälle, att vi måste hålla oss inom skolans väggar etc. då inskränks friheten. Ingenting i skolans styrdokument säger att ”utanförstående” som skolpolitiker skall styra på det sättet. I Storbritannien har undervisningen detaljreglerats och där har det lett till stort missnöje bland lärarna.

Lärare har också friheten att arbeta ihjäl sig. Ingen förbjuder dig att använda arbetsformer som kräver orimliga arbetsinsatser av dig själv. Kanske är det den friheten som ibland känns som en ofrihet. Vi lägger vårt inre tvång utanför oss och säger att ”någon” tvingar oss att arbeta på ett visst sätt. Så länge vi når våra mål är vi mycket fria att lägga upp arbetet.

Brev 3

Hej Gunnel!

Jag fick brev från dig med förfrågan om lärares arbetssituation etc.

Jag ska försöka svara. Du får höra av dig med frågor om du tycker det behövs.

Jag är so-lärare, 53 år gammal, har 23 år i yrket. De senaste tre åren (sedan jag flyttade till /Staden/) har jag även svenska.

Allmänt sett tycker jag att jag har mycket stor frihet i arbetet. Ibland kan friheten nästan kännas som en börda. Jag gillar att pröva nya saker, men jag tycker inte

riktigt jag har den tid och ork som krävs för att begagna mig av den frihet jag faktiskt har. Som lärare (i synnerhet som lite *äldre* lärare) är jag van vid att jobba "ensam", men jag har inget emot att samarbeta med kolleger.

I praktiken jagas man genom vardagen av en massa bestyr av alla de slag, och rytmen i arbetet under terminen bestäms mycket av omdömesskrivande, utvecklingssamtal, betygssättande osv. Det är sällan man har lugn och fin kontroll och kan ägna sig åt att tänka klart och göra nya saker på ett bra sätt. Ofta blir det lite halvdant och småslarvigt. Jag samlar mycket material och egna anteckningar hela tiden med tanke på att de ska komma till användning. Det blir så att man ibland får göra "vindsröjning" bland infallen, man har inte tid att ta hand om den när man får dem.

För att vända på din fråga. Jag kan inte komma på något tillfälle när jag känt min frihet otillbörligen inskränkt. De är ju bra, men det är tyvärr också ett tecken på att man inte så ofta diskuterar innehållet i undervisningen förutsättningslöst, i synnerhet inte med skolledarna. De fungerar nog så, att så länge allt går utan större missöden och smärre katastrofer så får man vara "i fred".

I Tyskland lär man ha ett system där lärarna har stenhårt kontrollerade läroplaner. Alla marscherar i takt och åt samma håll. Så vill jag inte ha det här. Det är trots eventuella nackdelar bättre att ha en lärarkår som också är undervisningsutvecklare. Jag är skeptisk till hur det är på t. ex /Friskolan/, där lärarna verkar helt underkastade ett färdigt koncept. Jag vill kunna improvisera tillsammans med eleverna och utnyttja tillfällets dynamik. Den stress det kan innebära att ha stor frihet är ett billigt pris i sammanhanget. Jag tror att om man tappar möjlighet till inflytande tappar man också entusiasmen. Därför anser jag att jag och många andra skulle vara bättre på att ge mer frihet och inflytande också till eleverna.

Jag vet inte om det var något i den här stilen du skulle ha nytta av. Du får gärna återkomma om du vill.

Med vänliga hälsningar
P

Brev 4

Hej Gunnel,
Lycka till med uppsatsen !

Det kan ev. vara intressant för dig att veta att jag arbetar som lärare i svenska och samhällsorienterande ämnen. Min utbildning är till So-lärare 4-9. Jag har alltså ingen formell kompetens i svenska , som utgör ca halva min tjänst.

Till saken.

Det som begränsar eller skulle kunna begränsa mitt utrymme att själv styra mitt arbete är följande: Skolledning, kolleger och div. styrdokument.

Naturligtvis sätter även min egen begränsade energi och fantasi en gräns.

Skolledningen

Skolledningen sysslar i verkligheten inte med att leda mig och mina kolleger i arbetet. Möjligen reagerar de om någon kollega uppenbart missköter sitt arbete och eleverna och föräldrar börjar reagera. Den individuella lönesättningen skulle kunna vara styrande, men där har andra saker än undervisningen betydelse - sådant som deltagande i div. Projekt och annat som syn utåt har betydelse, tillsammans med lärarens "rykte".

Kollegorna

Kollegorna har ett visst inflytande. Det finns en viss tradition på skolan – vissa saker gör man i sjuan, andra i år åtta och nio. Denna tradition är manifesterad i lokala arbetsplaner. Dessa är dock inte uppdaterade på ett tag och nyanställda lärare känner förmodligen inte ens till att de finns. Problem kan uppstå om jag inte följer dessa planer – men det handlar då främst om att elever som av olika skäl byter klass redan gjort en del förut. Det är högt i tak och okej att testa nya idéer.

Styrdokument

Det styrdokument som har mest inflytande på mitt arbete är betygskriterierna. Jag tittar i dem när jag planerar mina kurser. Dock tycker jag att kriterierna är ganska diffusa och ger utrymme för tolkning. Det ger mig frihet. Det är dock en klar fördel att vila på betygskriterierna. Det ger legitimitet - vi arbetar med det man ska, tycker eleverna och föräldrarna blir lugna.

Jag har alltså stora möjligheter att utforma undervisningen efter eget huvud. Jag kan ta hänsyn till undervisningsgruppens sammansättning – klarar de här eleverna att arbeta mer självständigt? Måste jag lägga tid på att träna upp läsförmågan här? Uppskattar eleverna en viss undervisningsstil mer kan de påverka mig.

Vissa dagar känns arbetsbördan tung och dagen grå. Då är det lätt hänt att jag plockar fram skåpmaten – sånt som fungerat i andra klasser används utan att jag funderat på om det lämpar sig i den här gruppen...

För övrigt

Naturligtvis påverkas jag även av schemat också.

På /vår skola/ skall ny organisation införas – arbetslag med skilda kompetenser skall det bli. Förmodligen blir jobbet mindre ensamarbete då, och därmed får jag mindre möjlighet att göra som jag vill, men å andra sidan får man någon att samtala om elever och undervisning med, och det är välkommet.

Lycka till med uppsatsen, som sagt och hör gärna av dig när den är klart!

Med vänlig hälsning

T, /Skolan/

Brev 5

Hej Gunnel!

Skriver i all korthet eftersom jag är mitt inne i mina niors utvecklingssamtal.

Vi har fått många nya uppgifter och pålagor som utökat lärarnas arbetsbörda,

men när jag "stänger" dörren till klassrummet och jag är ensam med en klass, så har jag fortfarande min frihet.

Klassen och jag kan planera vilka arbetsområden, som vi skall jobba med, uppläggning av arbetet betr. tid och metodik och hur vi skall utvärdera elevernas prestationer. Allt så länge jag håller mig till kursplaner och betygskriterier men dessa ger väldigt vida ramar och det känns som jag har stor frihet.

När det gäller betygsättning av eleverna, har jag också frihet att tolka betygskriterierna utan inblandning av någon annan.

Jag hoppas att mitt svar räcker. Hör annars av dig igen!

Med vänliga hälsningar

S /Stad/

Brev 6

Hej Gunnel !

Några spridda tankar om arbetet i skolan och då speciellt med fokus på högstadiet.

Högstadiet som det är organiserat är idiotiskt, sönderplottrat både i tid och lokalmässigt och även ansvarsfördelningen är gjord så att ingen, varken eleverna eller lärarna kan se den.

I /Skolan/, där jag ju har lite inblick i verksamheten, tycker jag mest att man springer som skållade råttor från en lokal till en annan via elevskåp eller lärargrupprum från eller till ny lektion. Lärarna är organiserade i arbetslag, men det tycks mest vara att en grupp har gemensamt grupprum, något reellt samarbete ser jag inte. Fortfarande tycks varje lärare anse att hans ämne är det enda. Så känner i alla fall eleverna det. Och alla verkar väldigt trötta.

OCH ÄNDÅ ÄR DET ETT HÄRLIGT OCH LEVANDE ARBETE ATT VARA LÄRARE. Jag kommer att sakna det när jag går i pension nu i sommar. Härligt därför att du ändå har en frihet att , inom de ganska snäva ramar som organisationen ger dig, utforma innehållet i själva undervisningen, i lektionen. Levande därför att eleverna, tonåringarna, är så gränslöst levande.

Säkert handlar det väldigt mycket om din attityd till, inte bara arbetet utan till "livet". Om du mer ser svårigheterna eller föredrar att se möjligheterna. Om du hellre ser bristen på resurser än de resurser du ändå har. Kanske också om du ser eleverna som resurser, medarbetare, eller som motståndare. Om eleverna tillåts att vara med i planeringen är de mestadels mycket kreativa och bidrar gärna. Många gånger skulle jag väl önska att ramarna både i tid och rum var lite mer flexibla.

När man kommit i gång med något intressant så är tyvärr tiden ute. Vi har tillgång till ett enda rum möblerat på traditionellt klassrumsvis och så ska det se ut till nästa lektion, och datorerna finns i ett annat hus på andra sidan gården. Men trots alla dessa begränsningar är du ändå som lärare "kung i ditt klassrumsrike" och friheten att utforma arbetet tillsammans med eleverna är ganska stor.

Gunnel, jag har här inte tänkt på eller talat om ekonomiska resurser. Vill du ha mer synpunkter, så hör av dig !

Hoppas att du får ihop tillräckligt för ditt arbete.

Hälsningar G

Brev 7

Hallå!

Jag har skrivit ihop lite grann.....

//S

Frihet i läraryrket

Jag anser att i mitt jobb som lärare i språk har jag stor frihet men inom vissa gränser. Kursplanen finns ju som en grund och likaså de olika moment som skall genomföras.

Det som jag själv bestämmer över är hur jag skall lägga upp lektionerna, vilka övningar och i vilken ordning de skall utföras. Det är ”frihet under ansvar” för det är mitt ansvar att eleverna har genomgått de olika moment under kursens gång.

Jag tror att det är viktigt att man själv har ett intresse att eleverna ska lära sig någonting också, likaså att se möjligheter och vara flexibel. Alla övningar passar inte alla, jag måste först gå på känsla för att sedan lära mig vad just den gruppen behöver. Ta till exempel grammatiken, bara ordet klingar illa. Min ”frihet” är att bestämma hur jag skall lära ut det, om jag gör det på ett roligt sätt så vill eleverna lära sig det och alltså behövs kanske inte lika många lektioner gå åt till samma sak utan man kan ha andra ”övriga” moment också.

Jag minns själv hur olika mina lärare var. Endel var ”bra” lärare medan endel klassades som ”dåliga”. Jag tror inte det var ämnet som avgjorde det utan deras frihet, hur de planerade lektionerna och utförandet. Att hitta elevernas intresse och bygga vidare undervisningen på de grunderna.

Det är den friheten som jag som lärare uppskattar, allt är inte förut bestämt utan de sista detaljerna är jag själv som får styra över, men för det krävs ändå lite känsla. Det är också helt upp till mig som lärare att sätta regler och gränser i klassrummet, gärna tillsammans med eleverna. En lärare som använder sin pondus på rätt sätt och inte styr över eleverna, utan som är lyhörd och ser möjligheter istället för problem, det är en bra lärare. En förutsättning för att kunna använda sin frihet som lärare är att bli respekterad av sina elever och det tror jag man får genom att visa dem respekt.

