



Den förutsägbara oförutsägbarheten

- om flexibilitet, kompetens och lärande i skolans arbetsliv

The predictable unpredictability
- about flexibility, competence and learning in working life at schools

Linda Karlsson

Handledare: Ulla Andrén
Examinator: Mona Lundin
Examensarbete, 15hp
Pedagogik, 61-90hp, EXP501
Institutionen för Individ och Samhälle/Högskolan Väst
Höstterminen 2015

Tack

Det finns ett antal personer som jag känner en stor tacksamhet till i samband med produktionen av denna kandidatuppsats. Först och främst, de sex respondenter som ställde upp på intervju. Utan er hade uppsatsen inte kunnat skapas, stort tack för er tid och ert engagemang!

Min studiekollega Anna, våra konversationer och diskussioner har berikat både denna uppsats och mitt lärande. Detta är en tid jag aldrig glömmer, tack!

Min handledare Ulla, för många kloka ord och tips tackar jag dig.

Jag vill också tacka mina föräldrar för att de upplåtit hela sin källarvåning till mig och allt mitt material när det var dags att börja analysera 40 sidor intervjuer!

Slutligen, min man och mina barn. Tack för att ni tillåtit mig att vara närvarande och frånvarande samtidigt, utan er och ert tålamod hade detta aldrig varit genomförbart!

Linda Karlsson
Högskolan Väst
20160112

Abstrakt

Denna kvalitativa studie syftade till att undersöka två skolors verksamheter utifrån begreppet flexibilitet. Skolpersonal intervjuades med hjälp av sex semistrukturerade intervjuer om sina upplevelser av möjligt handlingsutrymme, samt bredd och variation av arbetsuppgifter. Studiens syfte var att ta reda på vilka läroprocesser och kompetenser som utvecklades för att hantera kravet på flexibilitet. Resultatet visade att skolpersonals arbete var oförutsägbart, föränderligt, varierande och kravfyllt från olika håll. Respondenterna fick utföra fler arbetsuppgifter av administrativ karaktär idag och deras yrkesroller har blivit komplexa och breddade. Många arbetade på sin fritid för att känna att de "hann med" arbetet. Upplevelsen var att organisationen inte var flexibel, men att den förväntade sig att medarbetarna var flexibla och att de arbetade för att nå målen med begränsat handlingsutrymme. Respondenterna menade att det krävs en större samverkan mellan utbildning och arbetsliv så att utbildningarna blir mer verklighetsförankrade och uppdaterade. Kollegor i form av arbetslag, tillsammans med erfarenhet, verkade vara det viktigaste för att uppleva hanterbarhet kring kraven på flexibilitet. Lärare upplevde, i större utsträckning än övrig personal, ett större handlingsutrymme och mer tid i arbetslaget. De hade därmed större möjlighet till utvecklingsinriktat lärande och kompetens som utveckling, snarare än anpassning. Andra yrkesgrupper menade att planeringstid och delaktighet i arbetslag krävs i större utsträckning för kompetensutveckling och utvecklingsinriktat lärande. Resultatet av denna studie visar likheter med tidigare forskning, men att det också finns behov av lärande – och kompetensutvecklingsstrategier kring komplexa arbeten, och hur skolpersonals yrken ska hanteras på ett sätt som är stärkande för professionen. Denna studie skulle kunna vara ett bidrag till underlag för en sådan forskning.

Nyckelord: anpassning, arbetsliv, flexibilitet, handlingsutrymme, kompetens, lärande, personal, skola, utveckling

Abstract

This qualitative study aimed to examine the organization of two schools by the term flexibility. School personnel was interviewed, using six semi-structured interviews, about their experiences of possible latitude and the breadth and variety of tasks. The study's purpose was to find out which learning processes and competences developed to cope with the requirement for flexibility. The study showed that school personnel work was unpredictable, changeable, diverse and demanding from different directions. The respondents had more tasks of an administrative nature nowadays and their professional roles have become complex and broadened. Many worked in their spare time to feel they "catch up" on work. It was felt that the organization wasn't flexible, but that it expected that employees were flexible and worked to achieve the goals with limited latitude. Respondents believed that a greater synergy between education and employment was required, so that the programs are more reality-based and updated. Colleagues, along with experience, appeared to be the most important to manage the requirements for flexibility. Teachers experienced, to a greater extent than other employees, more freedom and more time with colleagues and thus had greater opportunities for development-oriented learning and competence development, rather than adaptation-oriented learning. Other professionals believe that planning time and involvement in work teams is required to a greater extent for competence and learning development. This study has some similarities to earlier research, but it also shows that there is a need for more research in this area. There is a need for learning - and skills development strategies for complex jobs and how they should be managed in an empowering way. My study could be a contribution to a basis for such research.

Key words: adaption, competence, development, flexibility, latitude, learning, school, staff, working life

Innehåll

Inledning.....	1
Bakgrund	1
Syfte och frågeställning.....	3
Tidigare forskning	3
Flexibilitet.....	3
Lärarnas avprofessionalisering och lärarnas mångtydighet	4
Flexibilitetens gränser.....	6
Förändringskompetens.....	8
Teori	9
Lärande	9
Negativt lärande	9
Anpassnings – och utvecklingsinriktat lärande.....	9
Lärprocessen	10
Erfarenhetsbaserat lärande	11
Kompetens	11
Handlingsutrymme	13
Metod	14
Kvalitativ metod med fenomenologisk ansats.....	14
Urval	14
Kvalitativa intervjuer	15
Genomförande, bearbetning och analys	15
Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	16
Forskningsetiska reflektioner	17
Metoddiskussion.....	17
Resultat.....	18
Den förutsägbara oförutsägbarheten.....	18
Kompetens och lärande.....	20
Att aldrig bli färdig	21
Kompetens och lärande.....	24
Krav från alla håll	25
Kompetens och lärande.....	27
Analys.....	29
Diskursen om flexibilitet	29

Handlingsutrymme, kompetens och lärande	29
Slutdiskussion.....	31
Referenslitteratur	34
Bilagor.....	37
Bilaga 1. Intervjuguide	37
Bilaga 2. Missivbrev	38
Bilaga 3. Respondenterna	39

Inledning

Jag har varit anställd inom skolverksamhet (både som elevassistent och lärare) i femton år och har vid flera tillfällen upplevt att mina och andras arbetsuppgifter förändrats med mycket kort varsel. Någon introduktion till ”det nya” har inte alltid förekommit – inte heller har möjligheten att påverka beslutet upplevts som stor. Däremot har det funnits friheter i att på egen hand avgöra utformandet av hur arbetsuppgifterna ska utföras. Att undersöka skolpersonals upplevelser kring flexibilitet ur ett pedagogiskt perspektiv blev då intressant. Tanken på att undersöka lärande och kompetensutveckling i relation till begreppet flexibilitet startade med andra ord ur min egen erfarenhet.

Bakgrund

Skolan har genomgått många reformer från 1990-talet och framåt. Från att ha inriktat sig på kreativitet och utveckling så tenderar skolan nu för tiden att fokusera på administration och kontroll av verksamheten. Nedan redogörs kort för en del av utvecklingen och dess konsekvenser. Lundahl (2005) redogör för hur det sägs att statens makt över skolan har försvagats sedan skolan kommunaliserades. Samtidigt hävdas att statens makt istället bara har omformulerats. Genom att Skolverket ansvarar för utformning av mål och kontroll av resultat genom bland annat inspektioner och kvalitetsredovisningar så finns det anledning att fundera kring hur ”fri” skolan är från staten egentligen.

Berg (1999) menar att skolan är en komplex verksamhet där de enskilda eleverna står i centrum, men vad det konkret innebär är oklart och kan variera från skola till skola utan att någon verksamhet går utanför tillåtna ramar, såsom skollagen. Den dagliga verksamhetens organisation och genomförande för att uppnå målen saknar ett bestämt tillvägagångssätt. Berg (1999) hävdar att detta handlingsutrymme innebär att skolans professionella yrkesroller blir märkbart sammansatta.

Scherp (2005) menar att kvalitetsarbete har kommit att dominera skolans uppdrag. Kvalitetsredovisningar sker i form av till exempel elevnöjdhet och måluppfyllelse. Han hävdar dock att detta kvalitetsarbete bör kritiseras, eftersom det kan leda till försämrad kvalitet i verksamheten och motverka långsiktig skolutveckling. Denna åsikt motiveras med att kvalitetsarbetet mäts utifrån hur väl skolor har lyckats nå mål inom utvecklingsområden som formulerats ”uppifrån”. Scherp (2005) anser att organisationen måste bygga upp lärmiljöer som är meningsskapande och möjliggöra en djupare förståelse för utvecklingsprocessen, för att kvalitetsarbete ska leda till verksamhetsutveckling.

Westman (2015) berättar att skollagens nya bestämmelser kring legitimering av skolpersonal nu har trätt i full kraft. Detta innebär att lärare och förskollärare inte längre kan nöja sig med en examen, utan att det numera också krävs en legitimation för att genomföra och ansvara för undervisning, sätta betyg och för att anställas inom skola utan tidsbegränsning. Dock kan det finnas vissa förutsättningar som tillåter att olegitimerade lärare undervisar, till exempel då det inte finns någon annan att tillgå.

Skolans situation kan också beskrivas med statistik. Othman (2015) redovisar uppgifter som SCB tagit fram, nämligen att grundskollärarna är den yrkesgrupp som allra mest upplever en

ökad arbetsbörda de senaste fem åren. Mer än 80 % av grundskollärarna upplever att de under de fem senaste åren har fått för mycket att göra. I en arbetsmiljörapport från Lärarnas Riksförbund (2011) framkom att 90 % av lärarna upplever att de administrativa uppgifterna ökat de senaste fem åren. Varannan lärare upplever att de inte har möjlighet till avskildhet och arbetsro för att utföra dessa uppgifter. Det framkom också av rapporten att ett flertal av lärarna inte upplever att deras tjänst motsvaras av deras utbildning, och inte heller följs det upp med rätt kompetensutveckling på arbetsplatsen. I Dagens Nyheter (2014) presenterades en undersökning gjord på fler än 1000 lärare där en tredjedel av de tillfrågade svarade att de troligtvis eller absolut inte kommer att arbeta inom sitt yrke fram till pension. En lärare kommenterade: ”Det är mycket man inte blir varse på lärarutbildningen. Jag blev väldigt förvånad över allt pappersarbete. Det är dokumentation över barn i behov av särskilt stöd, omdömen, enkäter och papper från kommunen.”(Dagens Nyheter, 2014).

Det finns även ett stort behov av fritidspedagoger. Under första halvåret 2015 ökade antalet lediga tjänster med 48 % jämfört med förra året (Ohlin, 2015). Anledningar till detta tros vara det faktum att inte tillräckligt många söker sig till utbildningen på grund av låg lön, stora barngrupper och bristfällig arbetsmiljö.

Skolan är en plats vi alla känner till och har erfarenhet av. Skolan bekostas av skattemedel, vilket gör att alla ”tycker till” om dess verksamhet, men också om dess personal. Under ett flertal år har den svenska skolan debatterats där politiker, tjänstemän och lärare menar att resultaten idag är sämre än tidigare och i jämförelse med andra länder. De senaste åren har det författats flitigt om hur elevernas skolresultat sjunker, men också om hur skolpersonalens arbetsmiljö försämras. I en ESO rapport skriver Åman (2011) att den svenska skolan är i kris och i en process av nedåtgående kvalitet. Skolpersonalens huvuduppgifter – att undervisa och stötta elever – hotas då en ström av uppgifter och förväntningar ställs på skolan (Larsson & Löwstedt, 2010: 14). Ekonomiska besparingar har också lett till att mycket av det administrativa arbete som tidigare utförts av administrativ personal nu får skötas av skolpersonalen själva (OECD, 2015).

I skolverksamheter pågår alltså reformer för att förbättra elevers resultat, som syftar till att förändra skolans struktur och hur verksamheten ska arbeta (Höög & Johansson 2010). Lärarnas riksförbund (2012) menar att den svenska skolan försämrats vilket resulterat i försämrade elevresultat och ökad arbetsbelastning för personalen.

Det är således intressant att studera och förstå hur medarbetares lärande påverkas av de nya kraven. Berntson (2011), som forskar kring arbetslivet, förklarar att det ställs krav på flexibilitet och individansvar hos den anställde för att driva sin egen karriär framåt. Individualiseringen handlar om att det idag är individen själv som tar initiativ till att utvecklas och lära, inte organisationen. Flexibilitet kan då sägas vara både en kompetens och en egenskap. Det blir därmed intressant att studera hur flexibilitet tar sig uttryck inom skolan och även studera vilka lärprocesser och kompetenser som utvecklas hos medarbetarna för att hantera kraven på och möjligheterna till flexibilitet.

Syfte och frågeställning

Denna studie undersöker skolors verksamhet utifrån begreppet flexibilitet. Skolpersonal intervjuas om sina upplevelser av möjligt handlingsutrymme samt bredd och variation av arbetsuppgifter på arbetsplatserna. Studiens syfte är att ta reda på vilka lärprocesser och vilka kompetenser som utvecklas för att hantera kravet på flexibilitet. Studien utgår från följande frågeställning:

1. Hur tar sig diskursen om ”flexibilitet” uttryck bland personal inom skola?
2. Hur upplever personalen sitt handlingsutrymme i relation till verksamhetens krav?
3. Vilka lärprocesser anger personalen som centrala i sitt arbete?
4. Vilka kompetenser utvecklas, enligt personalen, för att hantera flexibilitet i arbetet?

Tidigare forskning

Att hitta tidigare forskning som specifikt undersöker kompetens och lärprocesser i samband med kravet på flexibilitet inom skola har varit svårt. Jag fann tre studier – en kvalitativ som undersökt lärarprofessionen och upplevd autonomi, en kvantitativ om svenska arbetsplatsers strävan efter flexibilitet, och ytterligare en kvantitativ studie som undersöker personals upplevelser av lärande och organisationsförändring. Dessa tre studier kommer redogöras kortfattat för, efter en kort diskussion om flexibilitet.

Flexibilitet

Flexibilitet, eller att vara flexibel, är ett vanligt förekommande begrepp i många olika sammanhang. Eriksson (2007) menar att begreppet används utan att vara definierat på ett genomtänkt sätt. ”Det finns många myter om ”det nya arbetslivet” som florerar i den allmänna debatten, i managementlitteratur, konsultrapporter och annorstädes ..., inte minst kring modeord som flexibilitet.” (Eriksson, 2007, s. 45).

Då ordet flexibilitet används är det oftast i positiva ordalag. ”Motsatsen till flexibel är rigid och vem vill framstå som rigid?” (Eriksson, 2007 s. 44). Karlsson (2005) beskriver att flexibilitet är en egenskap som efterfrågas så starkt att det närmast kan liknas vid ett överlevnadsvillkor.

Hansson (2004) definierar ett flexibelt arbete med egenskaper som till exempel breddade och varierade arbetsuppgifter och medarbetare som snabbt skiftar mellan olika arbetsuppgifter. Vidare ifrågasätter Hansson (2004) det faktum att det ofta tas för givet att karaktären i det flexibla arbetet är av godo. Hon beskriver att det flexibla arbetet är likställt med det som tidigare kallades det goda arbetet (och senare det utvecklande arbetet) där fokus låg på egenkontroll och självförverkligande. Denna likställning beror på att kraven på flexibilitet har ökat.

Karlsson (2006) har i en litteraturöversikt försökt att urskilja vad som är bra och dåligt med flexibilitet, och beskriver att flexibilitet kan innebära olika saker för arbetsgivare och medarbetare – speciellt som undersökningar kring flexibilitet vanligtvis sker ur organisationens perspektiv. I litteraturöversikten ställde Karlsson (2006) frågan för vem flexibilitet är bra eller dålig, för arbetsgivare eller medarbetare. Fyra möjliga svar finns på frågan: den är bra för både

arbetsgivare och medarbetare, bra för arbetsgivare men dålig för medarbetare, dålig för både arbetsgivare och medarbetare och slutligen dålig för arbetsgivare men bra för medarbetare.

Slutsatsen av översikten visade att den litteraturen som menar att flexibilitet är bra för båda parter saknar empiriskt stöd. Däremot finns det en mängd empiri som styrker att det är bra för arbetsgivare men dåligt för medarbetare. Den empiri och litteratur visar att flexibilitet leder till högre produktivitet och större vinster, att omstruktureringar av organisationer till flexibla företag är skälet till att de finns kvar idag. Konsekvensen av detta kan vara att anställda avskedas, ökad arbetsintensitet och otrygga anställningar. Det finns också de som hävdar att flexibilitet i längden är dåligt även för arbetsgivaren, eftersom flexibiliteten minskar medarbetarnas motivation och drivkraft att bidra till effektivitet och produktivitet. Vad gäller det fjärde svaret så menar Karlsson (2006) att det i princip saknas litteratur om att flexibilitet är bra för medarbetare och dåligt för arbetsgivare.

Slutligen föreslår Karlsson (2006) en åtskillnad mellan begreppen att *vara flexibel* och att *ha flexibilitet*. Detta innebär att begreppet i sig blir relationellt, om en organisation ska ha flexibilitet så krävs det medarbetare som är flexibla. De anställda ska då vara flexibla i den mening som Hansson (2004) beskrev ovan, nämligen att acceptera en bredd och variation av arbetsuppgifter och skifta mellan olika arbetsuppgifter när arbetsgivaren så kräver. För att medarbetarna ska kunna vara flexibla så krävs det en flexibel organisation, till exempel i sitt arbetstidsarrangemang (Karlsson, 2006).

Allvin et al. (2012) har i en undersökning frågat 2489 individer kring arbetsvillkor och flexibilitet. Studien visade att flexibilitet återfinns i samtliga yrken på arbetsmarknaden. Dock diskuterar forskarna att arbetsmarknaden svämmar över av flexibla arbetsvillkor men att förekomsten av flexibla jobb är relativt sällsynta, det vill säga arbeten som innebär att medarbetare har flexibilitet som en förmån.

I denna studie används en definition av flexibilitet utifrån ett medarbetarperspektiv, och innebär att medarbetare ska kunna arbeta med arbetsvillkor och arbetsuppgifter som breddas, varieras och skiftar efter organisationens behov. Jag likställer dessutom flexibilitet med både en egenskap såväl som en viktig kompetens. Karlsson (2005) menar att en mycket stor utmaning för den arbetslivsinriktade pedagogiska forskningen är att bidra till lärande- och kompetensutvecklingsstrategier som stärker individers förmåga att hantera alltmer komplexa sammanhang.

Lärarnas avprofessionalisering och lärarnas mångtydighet

Frostensson (2012) beskriver att ”Syftet med artikeln är att utifrån en empirisk studie av lärare i den svenska gymnasieskolan fördjupa förståelsen av autonomi i ett professionellt sammanhang” (s. 50). Tre nivåer av autonomi utrönas, det är den professionella, den kollegiala och den individuella. Autonomi som begrepp innebär handlingsutrymme att bestämma själv och påverkansmöjlighet. Frostensson (2012) belyser tidigare forskning som hävdar att professionerna försvagas och att den professionella autonomin över tid har minskat, men också forskning som ifrågasätter huruvida avprofessionalisering alltid förekommer. Ett tjugotal

intervjuer av lärare i den svenska gymnasieskolan har genomförts, de arbetar både inom den kommunala och privata skolan. Sammanlagt har lärarna arbetat på fler än tjugo skolor från mitten av 1990-talet och framåt. Under intervjuerna har Frostensson (2012) inte explicit använt begreppet, istället har diskussioner förts om ”möjligheten att utföra ett bra arbete och de ramar som olika aktörer, som skolledningar, huvudmän och andra, sätter för verksamheten” (s. 60).

Professionell autonomi

Yrkets autonomi utmanas generellt idag på grund av att lärare som yrke är marknadsorienterat, då skolor idag finns i både kommunal och privat regi. New Public Management är en styrfilosofi som menar att den offentliga sektorns organisering idag utgörs av till exempel rationalisering, arbetsdelning och standardisering. Det är relevant att diskutera detta utifrån NPM, enligt Frostensson (2012), eftersom skolan de senaste decennierna kommunaliserats och ökat sin målstyrning och sin marknads- och kundorientering. Samtidigt som dessa reformer utvecklats har skolan varit tvungna att genomföra stora besparingar. Skolinspektionen etablerades och skolans arbete granskas av instanser utanför professionen, vilket försvagar den professionella autonomin. ”Lärarnas möjligheter att definiera yrkets innehåll, arbetsformer och kvalitetskriterier har begränsats” (s. 53). Vidare beskriver Frostensson (2012) att den lärarlegitimation som lärare nu ska ha utöver sin utbildning inte kommer att fungera som professionsstärkande, utan som stärkande för skolledningens och statens makt, eftersom lärarna inte kan bestämma kring utvärdering, kontroll och utfärdande av legitimationen.

Kollegial autonomi

Resultatet visade att det uppskattas att arbeta i arbetslag, kollegialt, och uppfattas vara ett professionellt sätt att arbeta på där pedagogisk utveckling kan ske. Studien visade också att lärares gemensamma inflytande över arbetets former, innehåll och skolans verksamhet – så kallad kollegial autonomi – är dubbelbottnad. Detta beror på att autonomi kan handla om olika saker, antingen om enskilda lärares initiativ kring samarbete eller skolutveckling, eller om påbud från huvudmäns ambitioner eller påbudna pedagogiska ideal. Här anser Frostensson (2012) att även om den kollegiala autonomin minskar på grund av huvudmäns ambitioner att styra så har lärarna ganska stort handlingsutrymme kring uppbyggnaden av sina egna lektioner – under förutsättning att läraren är *tillgänglig* och *närvarande* som en *stödande elevresurs*. En annan förutsättning är att läraren måste tro på konceptet och bli *delaktig i denna pedagogiska identitet*. Med andra ord så finns en stor autonomi då läraren har ”rätt synsätt” vad gäller elever, lärare och inläring.

Resultatet kring kollegial autonomi visade på en annan dubbelhet. Arbetslagen i dagens skola har ett stort ansvar för planering och genomförande av ämnesövergripande projekt, men också över nya uppgifter som är administrativa. Det innebär å ena sidan att lärarnas autonomi minskar eftersom det individuella tas bort när de övergripande ramarna redan är beslutade. Å andra sidan innebär de administrativa uppgifternas decentralisering att inflytandet för arbetslagen ökar.

Slutligen drar Frostensson (2012) slutsatsen att skolledning och huvudmän styr skolan genom påbud av kollegiala samarbeten – arbetslag. Detta leder alltså till en minskad professionell, men ökad kollegial autonomi.

Individuell autonomi

Resultatet visade att alla lärare som upplever en stor individuell autonomi också värdesätter den högt. (Frostensson, 2012). Den är en viktig del av lärarnas identitetsskapande, de betonar yrkets individuella karaktär, där kompetens och möjlighet att klara sin pedagogiska uppgift står i motsats till ett yrke som är standardiserat och styrt.

Det som, enligt de intervjuade, anses hota denna individuella autonomi är lokal skollednings och huvudmans styrambitioner. Exempel på det är att lärare får många uppgifter som upplevs som irrelevanta, det krävs att de är tillgängliga eller påbjuds specifik arbetsform, arbetssätt eller pedagogik. Det framgick tydligt, enligt Frostensson (2012) att styrningen ”uppifrån” handlade om att lärarna användes för en mängd kringuppgifter, vilket påverkade möjligheten att fokusera på det egentliga pedagogiska arbetet negativt. Den pedagogiska friheten upplevdes också som stor, men ramarna omkring är mycket styrda. Det fanns ett stort motstånd kring styrning av arbetstid med krav på ökad närvaro både tidsmässigt och rumsligt. Detta beror delvis beror på lärarnas behov av tid för reflektion och förberedelse.

Slutligen menar Frostensson (2012) att kravet på flexibilitet innebär att lärarprofessionen inom yrket blir mindre av en specialist – snarare en allmänpedagog eller en serviceperson. ”Lärare kommer framöver sannolikt att i än högre grad än tidigare vara tvungna att göra sina val av arbetsgivare utifrån styrfilosofiska preferenser och pedagogiska ideal. Här kan man med fog tala om en fragmentering av intressen inom professionen” (s. 74).

Flexibilitetens gränser

Den andra studien syftar till att lyfta begreppet flexibilitet utifrån fem teser, från att bara vara ett politiskt retoriskt begrepp till att undersöka hur den är på svenska arbetsplatser (Grönlund, 2004). Enkäter skickades ut till tre olika branscher – finansbranschen, verkstadsindustrin och vården, dessutom granskades branschernas kollektivavtal och offentlig statistik. Även intervjuer med företrädare för fackförbund och arbetsgivarorganisationer genomfördes.

Grönlund (2004) har som utgångspunkt i sin studie att flexibilitet som fungerar förutsätts leda till utvecklande, bra arbeten. Arbetstid som är flexibel ska ge en möjlighet att kombinera arbete och fritid på ett bra sätt. Men, flexibilitet för en organisation är inte detsamma som flexibilitet för medarbetaren. Arbeten med mer stress kan vara resultatet av flexibilitet, då det krävs att hela tiden växla mellan olika uppgifter. Arbetstid som ändras efter organisationens behov kan försvåra kombinationen arbete – fritid istället för att förenkla den. Fri arbetstid ställer också stora krav på medarbetarens förmåga att strukturera och avgränsa sitt arbete, annars blir risken stor att stressen bara ökar.

Grönlund (2004) redogör för tre olika sorters flexibilitet; numerär (extern) flexibilitet – vilket innebär att organisationen varierar antalet anställda, funktionell flexibilitet och arbetstidsflexibilitet. De två sistnämnda benämns som intern flexibilitet. Den interna flexibiliteten innebär att det är den befintliga personalen som omdisponeras efter efterfrågan.

Organisationer har olika sätt för att uppnå flexibilitet, exempelvis så tidsbegränsas anställningar, använder sig av övertid eller/och arbetsrotation. De anställda får då växla mellan olika uppgifter, beroende på vad som behöver utföras just för stunden.

Grönlund (2004) undersöker fem teser som diskuterats i debatten om flexibilitet. Redogörelse för resultatet av denna studie kommer att koncentrera sig på punkt nummer fyra, det vill säga tesen att strävan efter flexibilitet är bra för medarbetare, eftersom ämnet berör samma problematisering som min egen studie och då upplevs som mest relevant.

Resultatet visar, i enlighet med tidigare forskning, att flexibiliteten ökar när medarbetaren anpassar sin arbetstid efter den arbetsbelastning som är aktuell för stunden, med andra ord så finns flexibilitet utifrån verksamhetens behov. Studien visade också att medarbetare med högre utbildning har större möjlighet till flexibilitet – speciellt avseende arbetstiden. Det visade sig också att flexibel arbetstid tenderade att vara en förmån från organisationens sida. Om medarbetare hade till exempel sjuka barn eller en tung arbetsbörda i hemmet så gavs de inte mer flexibla arbetstider. Funktionell flexibilitet anses också vara något positivt som förknippas med bland annat autonomi och uppkvalificering, dock menar Grönlund (2004) att det saknas systematiska undersökningar som hittar sambanden:

Samtidigt tycks konsekvenserna uppfattas olika: medan chefer talar om uppkvalificering, framhåller de anställda ofta (om än inte enbart) att de får ta hand om fler uppgifter på samma eller lägre kvalifikationsnivå. Införandet av funktionell flexibilitet sammanfaller också i många fall av nedskärningar i organisationen... (s.127).

Enkäterna visade att funktionell flexibilitet uppfattades både positivt och negativt i samtliga tre branscher. Det ansågs göra arbetet mer utvecklande, arbetsrotation och yrkesöverskridande gav ökat inflytande över arbetsfördelning och arbetsrotationen gav också möjlighet att påverka arbetstakten. Det som ansågs som negativt var att arbetsintensiteten ökade kraftigt. Grönlund (2004) hävdar dock att flexibilitetens betydelse bör kompletteras med fler perspektiv. Slutligen visade studien att flexibiliteten påverkar arbetslagets inflytande snarare än individens. Med tanke på det gemensamma, kollegiala ansvaret, undrar Grönlund (2004) om detta motverkar eller ökar stressen hos medarbetarna.

Grönlund (2004) diskuterar sin forskning och menar att den visar, i likhet med andra, att organisationer idag är i större behov av medarbetare och deras kompetens. Det är då mycket viktigt för medarbetare att ha "rätt" kompetens, samt också alltid vara beredd att utveckla den. Flexibilitet och anpassningsförmåga anses enligt Grönlund (2004) vara grunden i anställningsbarhet. "Svensk forskning visar också att många anställda upplever sig sitta fast i yrken och på arbetsplatser där de inte trivs. (...) Nyckeln för att ta sig ur en sådan inlåsning heter ofta kompetensutveckling" (s. 209-210). Kompetens som behov blir centralt hos både medarbetare och arbetsgivare och måste tas på allvar – om flexibilitet i bemärkelsen bra anpassning till förändring av omständigheter ska uppnås, enligt Grönlund (2004). Flexibilitet ska inte per automatik ses som något positivt för varken medarbetare eller organisation, om arbetsuppgifter och arbetsvillkor blir mycket individualiserade riskerar de kollektiva strukturerna att försvagas. Det avser inte bara facklig sammanhållning utan också arbetsplatsers informella kulturer.

Avslutningsvis hävdar Grönlund (2004) att en annan risk med flexibilitet är att arbetsuppgifter och arbetstider kan uppfattas som gränslösa, om inte mål och kriterier är rimliga. Förutsägbarhet i någon form borde balanseras med flexibilitet, och istället bör begreppet *flexibilitetens former* diskuteras, snarare än flexibilitet och rigiditet.

Förändringskompetens

Den tredje studien är genomförd av Maria Melén Fäldt (2010) utifrån ett psykologiskt perspektiv. Den innehåller däremot en hel del pedagogiska begrepp i samband med flexibilitet, av den anledningen har jag valt att använda delar av den som tidigare forskning för min undersökning.

Undersökningen innefattar enkäter som besvarades av 428 medarbetare på Försäkringskassan då två kontor sammanslog och blev ett. Melén Fäldt (2010) hade som utgångspunkt för studien att organisationer alltid måste stå i beredskap att förändras, det vill säga vara flexibla. Organisationsmässig flexibilitet benämns som att smidigt hantera variationer och oförutsedda händelser. Medarbetares flexibilitet benämns som förändringskompetens i avhandlingen. Förändring i organisationer sker oftast för att minska kostnader och förbättra resultat – för att uppnå detta så används ofta personalen på olika sätt. ”En organisations flexibilitet villkoras således av att de anställda i någon mening förlikar sig med och samarbetar utifrån organisationens behov av flexibilitet” (s. 9). Då organisationen vill ha flexibilitet påverkas ofta medarbetares arbetsvillkor, såsom arbetsbelastning och anställningstrygghet.

Resultatet visade att organisationens flexibilitet är beroende av medarbetarnas acceptans för och engagemang i förändring. Medarbetare uppvisade antingen gynnsam eller begränsad förändringskompetens, det vill säga individuell flexibilitet.

Forskaren drar slutsatsen att förändringskompetens delvis beror på medarbetarens erfarenhet. Gynnsam förändringskompetens fanns hos medarbetare som upplevde goda förutsättningar för en bra psykosocial arbetsmiljö och ett bra handlingsutrymme. De som inte upplevde detta uppvisade istället en begränsad förändringskompetens. Melén Fäldt (2010) menar att den psykosociala arbetsmiljön utgör medarbetarens lärmiljö, och anser då att begränsad förändringskompetens har ett samband med anpassningsinriktat lärande enligt Ellströms teori (1992). Detta innebär att medarbetaren fokuserar på att *nå organisationens krav och mål*, medan en gynnsam förändringskompetens samvarierar med utvecklingsinriktat lärande. För medarbetaren innebär det då att ett bra handlingsutrymme leder till en *ökad förmåga att övervinna relationen till organisationen och olika regelverk*.

Melén Fäldt (2010) beskriver ovan att lärande inte alltid är av positiv karaktär, då det också kan handla enbart om att anpassa sig till arbetslivet och organisationen. Slutligen diskuteras i avhandlingen att förändringskompetensen varierar, eftersom den dels står i relation till medarbetarens känslomässiga upplevelse och dels upplevelsen av inflytande, egenkontroll och delaktighet i organisationsförändring.

Teori

Lärande

Hansson (2004) och Ellström (1992) definierar lärande som en erfarenhetsbaserad process där individens sätt att tänka och handla förändras i samspel med omgivningen. Kunskap och erfarenhet skapas regelbundet i varje individs handlande och äger rum i och genom arbetets utförande. Det relaterar till kompetensbegreppet genom att lärandeprocessen reviderar tidigare uppfattningar för att bättre kunna hantera de krav som ställs på individen i olika arbetssituationer (Hansson, 2004). Min studie utgår från Ellströms (1992) definition: ”Med lärande avses här relativt varaktiga förändringar hos en individ som ett resultat av individens samspel med sin omgivning” (s. 67). Detta innebär att det måste klargöras *vad* som lärs och *hur* det lärs. Innehållet i lärandet utgår ifrån lärande som förändring av individens uppfattning om vissa fenomen (Marton, Hounsell & Entwistle, 1984). Lärande och vad som lärs avser förändringar av medarbetarens kompetens, vilket kan innefatta kunskaper, intellektuella och manuella färdigheter – som attityder, sociala färdigheter och personlighetsrelaterade egenskaper (Ellström, 1992).

Negativt lärande

Ellström (1992) diskuterar, i enlighet med Säljö (2000), huruvida begreppet lärande alltid är positivt och utvecklande för individen. Det finns också risker för negativa konsekvenser av lärande – till exempel genom informellt lärande. Det kan röra sig om underordnande hos medarbetare, vilket innebär att de anpassar sig till upprepande arbetsprocesser som inte kräver intellektuella insatser. Ett annat negativt lärande som leder till att medarbetare blir passiva, får försämrade problemlösningsförmåga och sänkt självvärdering kallas inlärda hjälplöshet. Detta negativa lärande sker informellt och i vardagen, men är enligt Ellström (1992) mycket viktiga aspekter att ha med i analys av mänsklig verksamhet, eftersom det informella lärandet – både positivt och negativt – sker i en mycket stor utsträckning, är oavsiktligt och mer eller mindre omedvetet.

Anpassnings – och utvecklingsinriktat lärande

Anpassningsinriktat lärande innebär att medarbetaren lär in det som förväntas genom att förstå och agera. Teknik, arbetsorganisation, arbetsuppgifter och andra förutsättningar är inte önskvärt eller möjligt för medarbetaren att påverka eller förändra – då återstår anpassning eller undvikande/flykt. Det senare alternativet innebär att medarbetaren ofta är frånvarande eller avslutar sin anställning. Att medarbetaren är kritiskt analytisk, ifrågasättande eller förändringsbenägen är inte önskvärt (Ellström, 2001). Föreställningen om ett anpassningsinriktat lärande handlar om att reproducera kunskaper, värderingar och annat inom ramen för det allmänt rådande i organisationen (Ellström, 2001).

Utvecklingsinriktat lärande innebär istället att medarbetaren förändrar sitt sätt att arbeta eller förstå en arbetsuppgift. Detta innebär att medarbetaren själv kan identifiera och definiera de krav som ställs på den. En annan förutsättning för utvecklingsinriktat lärande är medarbetarens möjlighet till reflektion över uppgift, mål och underliggande värderingar (Ohlsson, 2001;

Ellström, 2001). Medarbetare ska vara kritiska och ifrågasättande i sina analyser, enskilt och i grupp och överskrida det handlingsutrymme som de möter och som är taget för givet – till skillnad från det anpassningsinriktade, där undvikande/flykt är alternativet (Ellström, 1992). Med denna syn så finns det ingen distinktion mellan arbete och lärande, lärande är istället en nödvändig aspekt som integreras i arbetet (Ellström, 2005).

För att precisera skillnaden mellan anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat lärande ska utgångspunkten vara i det handlingsutrymme som finns i en lärandesituation (Ellström, 2005). Handlingsutrymme innebär den frihet en medarbetare har att välja och tolka uppgifter och mål, metoder för att lösa uppgifterna och värdering av resultaten. Genom att använda dessa så skiljer Ellström (2001) mellan fyra olika typer av lärande: (1) reproduktivt lärande, där uppgift, mål, metod och resultat är alla på förhand givna, (2) regelstyrt, produktivt lärande, uppgift, mål och metod är givet, men inte resultatet, (3) ett målstyrt, produktivt lärande, då uppgift och mål är givet, men inte metod och resultat, och slutligen (4) kreativt lärande, där ingenting är givet. Reproduktivt lärande är lärande av lägsta ordning, då den lärande lär sig specifika sätt att lösa bestämda uppgifter för att nå ett givet resultat. De två produktiva lärandevarianterna delar det faktum att uppgiften tas för given, men handlingsutrymmet vad gäller metoder och värdering av resultat skiljer sig åt. Ellström (2001) benämner dessa som regelstyrt respektive målstyrt lärande. Det lärande som är regelstyrt besitter ett handlingsutrymme som möjliggör för den lärande att värdera resultatet av arbetet i förhållande till den uppgift som gavs. I det målstyrda lärandet är det endast uppgiften som är bestämd, den lärandes handlingsutrymme tillåter val av metod och värdering av resultatet. Dessa sammanfattar, enligt Ellström (2001), det anpassningsinriktade lärandet. Det kreativa lärandet och det målstyrda, produktiva likställs med utvecklingsinriktat lärande. I det kreativa lärandet ska den lärande använda sin egen auktoritet för att välja metoder, värdera resultatet *och* definiera uppgiften.

Lärprocessen

Lärande i arbetslivet sker i samspel mellan individ och omgivning (Ellström, 1992). Med omgivning avses den sociala omgivningen, den fysisk-materiella omgivningen och den kulturellt- symboliska omgivningen. Den sociala omgivningen består av andra människor och sociala-organisatoriska strukturer i en verksamhet, såsom arbetsfördelning, regler och normer. Den fysisk-materiella omgivningen innefattar strukturer och processer, till viss del verktyg skapade av människor. Den kulturellt-symboliska omgivningen inbegriper information, individuella och kollektiva kunskaper samt organisationskultur (föreställningar om vad som är möjligt/omöjligt och önskvärt/inte önskvärt att göra i olika sammanhang).

Ellström (2004) pekar på åtta faktorer som fastställer potentiellt lärande i arbetet eller på arbetsplatsen, och alltså är viktiga i främjandet av anpassningsinriktat respektive utvecklingsinriktat lärande. Den första handlar om arbetsuppgifternas karaktär, det vill säga objektiv lärandepotential i relation till subjektiva läranderesurser. Vidare diskuteras balansen mellan självbestämmande och standardisering avseende arbetets utförande och resultat. En annan faktor är graden av medarbetares delaktighet i beslut kring verksamhetens utformning, men också medarbetares motivation och inställning till lärande. Vilken kultur verksamheten har spelar också roll. Något annat som har betydelse för potentiellt arbetsplatslärande är huruvida verksamhetens mål och grundläggande inriktning överensstämmer eller står i konflikt med varandra. Förändringstrycket från till exempel ledning, kunder eller kollegor är också en

faktor att räkna med. Slutligen, graden av ledningsstöd och stöd i form av formell utbildning har också betydelse för lärandepotentialen.

Det finns vissa förutsättningar hos individ och omgivning som måste uppfyllas för att lärande ska kunna ske. Hur uppgifterna är utformade påverkar möjligheten till lärande. För det första, är uppgiften inte tillräckligt komplex så upplever medarbetare enformighet, bristande lärande och försämrade intellektuella förmågor. Om uppgiften istället är alltför komplex så kan det istället leda till stress och sämre prestation. Ellström (2001) menar att det eftersträvarsvärda för att skapa bra förutsättningar för lärande och kompetensutveckling är en maximal känsla av kontroll och en optimal komplexitet. För det andra, graden av handlingsfrihet – det vill säga handlingsutrymmet – påverkar också graden av lärande.

Erfarenhetsbaserat lärande

Möjligheterna att lära av erfarenheten är avhängiga möjligheterna till observation, tolkning, värdering och reflektion (Ellström, 2001). Det är alltså inte säkert att medarbetare lär sig att bättre hantera eller förstå bara för att den erfar något i samspel med sin omgivning. För att en medarbetare ska kunna observera och tolka med hjälp av mentala modeller så kan det krävas att ett erfarenhetsbaserat lärande stöts upp av planerade utbildningsinsatser.

Ett annat sätt att stötta erfarenhetsbaserat lärande är genom värdering och reflektion. Vid värdering jämförs en handlings konsekvenser eller effekter på omgivningen och det mål som medarbetaren haft för sitt handlande. Här ingår också ett ställningstagande till huruvida jämförelsen är överensstämmande eller om det krävs kompletterande eller förnyad handling för att målet ska nås.

Reflektion är en aktivitet som ses som ett avgörande villkor för kompetenslärande (Ellström, 2001). Vid reflektion ska medarbetaren vara kritisk mot sina föreställningar om verkligheten, då dessa i princip styr handlandet i olika situationer. Medarbetaren ska också granska handlingars mål och konsekvenser. Om reflektion ska finnas som en planerad aktivitet för lärande så bör de vid återkommande tillfällen i mindre grupper distansera sig ifrån och kritiskt granska verksamheten. Ellström (2001) menar att lärande genom reflektion är ett viktigt perspektiv och komplement till lärande som baseras på prognoser, men att det däremot måste utvecklas praktiska former och metoder som tillåter att det implementeras i medarbetarens vardagliga arbetsliv.

Kompetens

Min studie kommer att utgå ifrån tre olika sätt att se på kompetens – som en anpassning, som en utveckling och som en marknadsvara på arbetsmarknaden.

Genom Ellströms (2004) definitioner av det objektiva och det subjektiva handlingsutrymmet så uppmärksammas det informella lärandet – det som sker i vardagen, utanför formell utbildning och undervisning, utan att vi är medvetna om det. Den kunskap som skapas är alltså beroende av de villkor som finns i ett visst sammanhang, som till exempel arbetsmiljö, arbetslag eller yrke. ”Kompetensen är ett resultat av lärprocessen...” (Ohlsson, 2001 s.36). Detta innebär att lärprocessen innefattar Ellströms (1992) resonemang om medarbetarens möjliga handlingsförmåga i relation till specifik uppgift, situation eller arbete. Kompetens kan alltså inte beskrivas som enbart teoretisk kunskap, i begreppet måste även praktiska

erfarenheter erkänns. Praktiska erfarenheter och teoretisk kunskap utvecklas genom att medarbetare deltar i formell utbildning och genom det informella lärandet.

Kompetens definieras av Ellström (1992) som den potentiella förmåga en medarbetare har att framgångsrikt utföra en uppgift, situation eller sammanhang enligt egna eller andras kriterier. Här räknas in förmågan att identifiera, utnyttja och om möjligt utvidga det tolknings- handlings- och värderingsutrymme som arbetet erbjuder. Detta innebär att kompetens är uppgiftsrelaterad, vilket innefattar individens egenskaper, krav och resurser som finns i omgivningen. Med andra ord så koncentrerar detta synsätt på vad en medarbetare klarar av att uträtta i diverse situationer eller i relation till olika uppgifter.

Ofta tenderar kompetens att handla om anpassning, speciellt då arbetsuppgifter och metoder inte är definierade av medarbetaren själv. Det blir då en fråga om vilken kompetens som krävs av medarbetaren för att utföra arbetet så effektivt som möjligt. Teknik, arbetsorganisation och arbetsuppgifter är inte något som medarbetaren själv kan förändra – då återstår, som tidigare nämnt, anpassning eller undvikande/flykt. Det senare alternativet innebär inte sällan att medarbetaren är frånvarande ofta eller till slut avslutar sin anställning (Ellström, 1992).

Ett annat perspektiv på kompetens är utvecklingsperspektivet. Med detta perspektiv anser man istället att kompetens innebär att medarbetaren i olika grad kan påverka sina arbets- och livsvillkor. För att kunna analysera utvecklingskompetens hos medarbetare så bör man beskriva och analysera medarbetarnas faktiska handlingsutrymme i relation till specifik uppgift eller arbete, och även vilka faktorer som avgör handlingsutrymmet. Men också medarbetarnas förmåga att identifiera, utnyttja och utvidga handlingsutrymmet ska analyseras (Ellström, 2001).

Kompetens kan liknas vid en produkt som är till salu på arbetsmarknaden, vilket innebär att den måste förnyas kontinuerligt för att bibehålla sin kraft och konkurrensförmåga. Berntson (2011) menar att kravet på att vara anställningsbar innebär att individer idag måste öka sina kompetenser för att vara uppdaterade. Möjlighet till utveckling och förnyelse av kompetens sker på arbetsplatsen, så kallad kompetensutveckling. Två av de kompetenser som, genom studier, visat sig vara positivt förknippade med känslan av anställningsbarhet är yrkesspecifik och överförbar kompetens (Berntson, 2011). Den förstnämnda skapas delvis av erfarenhet i yrket, den så kallade tysta kunskapen som ”samlas ihop med tiden”, och genom kompetensutveckling. Den överförbara kompetensen är sådan kompetens som individen kan ta med sig från ett arbete till ett annat. Det innebär ett slags generaliserade kompetenser, till exempel kunskaper inom språk, kommunikation och problemlösning.

Karlsson (2005) beskriver dagens kunskapssamhälle och arbetsmarknad med en ständigt ökande förändringstakt, vilket medfört stora förändringar i villkor för både arbete och lärande i relation till arbetet. Han menar vidare att de klassiska frågorna, kring hur och i vilka sammanhang vi bäst tillgodogör oss och utvecklar nödvändig kompetens fortfarande i allra högsta grad är aktuella. Ellström (2004) förklarar att empiriska undersökningar av framgångsrik kompetensutveckling visar att det informella lärandet i vardagens arbete förutsätter en kombination av formella utbildningsinsatser som är utformade på ett lämpligt sätt.

Ohlsson (2001) beskriver att kompetens och reglering av handlingsutrymme är starkt förknippat med lönearbete och de krav en medarbetare ställs inför där. De studier som uppmärksammar lärande sammankopplar det med vilka möjligheter det finns att utföra arbetsuppgifter som är viktiga för att nå ett bra resultat. ”Att lyckas i sitt arbete blir så att säga detsamma som att vara kompetent och effektiv i sitt hanterande av problem och arbetsuppgifter” (Ohlsson, 2001, s. 37).

Handlingsutrymme

Det är tydligt att begreppet handlingsutrymme har stor betydelse för att skapa förutsättningar för lärande, och också vilket lärande som sker. Ellström (1992) definierar begreppet på följande sätt: ”Individens möjligheter att genom egna handlingar medvetet kontrollera (i betydelsen påverka eller styra) omgivningen, och därmed ... förverkliga sina mål.” (s. 84). Det finns två aspekter av handlingsutrymme; kontrollaspekt för egen handlingskontroll och egen utfallskontroll. I båda går det att skilja mellan medarbetarens objektiva (faktiska) och subjektiva (upplevda) möjligheter till egenkontroll och därmed möjlighet att påverka vad som händer i omgivningen. Kontrollaspekt för egen handlingskontroll innefattar medarbetarens förmåga att kontrollera sitt handlande, det vill säga förmågan att omsätta handlingsplaner och intentioner i faktisk handling. Den andra aspekten handlar om egen utfallskontroll och innefattar medarbetarens förmåga att påverka konsekvenserna eller resultatet av de egna handlingarna.

Ett av de grundläggande mänskliga behoven är just behovet av egenkontroll och ses som en central del av en medarbetares kompetens. De objektiva och subjektiva möjligheterna till egenkontroll är av avgörande betydelse för möjligheterna till kompetensutveckling och lärande. Något som effektivt blockerar lärande kan vara att möjligheter till egen handlingskontroll brister – medarbetaren har då (faktiska eller upplevda) otillräckliga möjligheter att praktiskt använda eller tillämpa kunskaper som denne tillskansat sig genom erfarenhet eller utbildning. Något annat som stoppar lärande kan vara brist på möjligheter till egen utfallskontroll. Det är viktigt att ha möjlighet att påverka sin omgivning genom att agera, men det är också viktigt att iaktta konsekvenserna av hur agerande påverkar för ett kompetenshöjande lärande (Ellström, 2005).

Konsekvenser för bristande möjligheter till utfallskontroll (objektiva och/eller subjektiva) kan vara vidskepligt lärande eller inlärld hjälplöshet. Vid vidskepligt lärande så baseras upplevelsen av kontroll på slumpen, men förknippas med framgång. Vid inlärld hjälplöshet så saknar medarbetaren faktisk utfallskontroll och lär sig att i framtiden inte heller kunna påverka händelser i omvärlden. Detta leder till passivisering, försämrad lärande- och problemlösningsförmåga, nedstämdhet och självvärdering.

För att öka kontrollen så menar Ellström (2005) att det på det objektiva planet är viktigt att utforma tekniska, administrativa och organisatoriska system som möjliggör för medarbetaren att, enskilt eller i grupp, prova olika handlingsalternativ i det dagliga arbetet. På det subjektiva planet måste medarbetaren ges den kompetens som är nödvändig för att utnyttja det objektiva handlingsutrymmet. Med kompetens avses här kunskaper, färdigheter, självförtroende och attityder.

Metod

Kvalitativ metod med fenomenologisk ansats

Som begrepp är kvalitativ forskning ett samlingsnamn på en mängd samhällsvetenskapliga tillvägagångssätt baserade på bland annat pedagogik (Denscombe, 2009). Det som tillvägagångssätten har gemensamt är bland annat att de använder text/bilder som data, ett tolkande tillvägagångssätt som söker innebörder och beteendemönster.

Fenomenologi som ansats innebär att forskaren inte är intresserad av orsaksförklaringar utan vill ge en beskrivning av ett fenomen genom informanternas upplevelse och erfarenhet (Denscombe, 2009). Fenomenologisk forskning strävar efter att tydliggöra "tingen i sig" så som de upplevs direkt, essensen i fenomenet (Szklański, 2009). Om forskaren vill utgå från empiri snarare än teori så är fenomenologi lämpligt att använda. Forskaren intresserar sig för betydelser som objekt har för individer snarare än objekten i sig.

Denscombe (2009) beskriver att fenomenologiska forskare i sitt utförande trycker hårt på att beskriva autentiska erfarenheter, vilket innebär att detaljerat beskriva komplexiteten i situationen. En annan viktig aspekt är att forskaren ska koncentrera sig på *hur* erfarenheter är konstruerade.

Då forskning med fenomenologisk ansats sker är det viktigt att medvetandegöra sina antaganden och sin förförståelse, för att sedan sätta dem inom parentes (Szklański, 2009; Denscombe, 2009).

Denscombe (2009) menar att det finns olika fördelar och nackdelar med fenomenologi. Fördelarna är möjligheten att på ett autentiskt sätt redogöra för komplexa fenomen, forskningsstilen är humanistisk med en respekt för människor, den är lämplig för små forskningsprojekt och den kan med sin beskrivning av erfarenheter berätta intressanta historier. Nackdelarna är att den, med sin betoning på subjektivitet, beskrivning och tolkning, saknar den vetenskapliga betoningen på objektivitet, analys och mätning. En annan nackdel är att den är föga generaliserbar, något som fenomenologin visserligen inte själv är intresserad av. Till sist – förmågan och möjligheten att stänga av förförståelse är troligtvis omöjlig att helt befria sig ifrån. Genom att vara reflekterande och självmedveten om hur uppfattningar skapas av förförståelse, så kan forskaren i alla fall dämpa effekten av den (Denscombe, 2009).

Urval

Intervjuerna genomfördes individuellt med sex personer som arbetar på kommunala grundskolor med undervisning från förskoleklass till årskurs sex; två grundskolelärare, två elevassistenter, en förskolelärare/fritidspedagog och en fritidspedagog (där en student från högskolan som gjorde sin första praktik medverkade). De intervjuade arbetar på två olika skolor, och har sammanlagt arbetat på sex olika skolor under sina yrkesverksamma liv. Informanterna är fyra kvinnor och två män, och har yrkeserfarenhet mellan 5 och 35 år. I resultat och analys benämns de som respondent 1, respondent 2 och så vidare till och med respondent 6. Se bilaga (3) för respondenternas anställning.

Urvalet är delvis subjektivt, eftersom jag strävat efter en så stor representation av skolpersonal som möjligt. Då jag arbetat inom skola i femton år i den kommun som studien genomfördes så har jag en god kännedom om personal i kommunen. Urvalet gick till på det sätt att jag kontaktade 25 personal som jag kände till yrket på, från tre olika skolor i kommunen, via mail.

På det sättet tackade tre informanter ja till att delta. Femton stycken tackade nej på grund av tidsbrist och sju stycken hörde inte av sig alls. De tre informanter som tackade ja fick sedan förfrågan om att tala med sina kollegor och undersöka om de kunde tänka sig att delta i studien. På detta sätt tillkom tre informanter. Bryman (2011) redogör för snöbollsurval, vilket innebär just att forskaren inleder kontakt med några relevanta informanter – som i sin tur används för att nå ytterligare informanter. Detta urval används inom kvalitativ forskning och inte i kvantitativ.

Kvalitativa intervjuer

Eftersom jag i denna studie var intresserad av en förståelse på djupet valdes kvalitativa intervjuer framför en kvantitativ ansats. Intervjuerna är semistrukturerade, vilket innebär att den intervjuguide som användes som vägledning innehåller några få frågor med hänsyn till de fenomen som berördes (Dahlgren & Johansson, 2009). Denscombe (2009) beskriver att ostrukturerade intervjuer ger informanterna bäst möjligheter att diskutera områden som de tycker är av vikt. De frågor som intervjuguiden innehåller var öppna (bilaga 1), och som forskare försökte jag att vara aktiv och skapa ett samspel med informanterna som var stimulerande. En semistrukturerad intervjuguide innehåller en färdig lista med frågor som ska ställas, men intervjuaren är tämligen flexibel kring guiden. Det gäller ordningsföljden på frågorna och framför allt tillåtelse för den intervjuade att utveckla sitt resonemang, sina idéer och tala utförligt om olika ämnen. Betoningen ligger på den som intervjuas och den personens tankar och synpunkter (Denscombe, 2009). Intervjuerna transkriberades sedan för att kunna analyseras på ett sätt som motsvarar studiens syfte och metod, och besvarar de frågeställningar som uppsatsen har.

Genomförande, bearbetning och analys

Alla intervjuer skedde personligen och tog vardera ungefär en timma. De spelades in och transkriberades sedan så snart som möjligt. Då jag arbetat inom skola i femton år har jag en viss förförståelse innan undersökningen. Kritik mot den kvalitativa forskningen handlar ofta om risken för en stor subjektivitet (Bryman, 2011). I andra fall anses den utgöra en stor tillgång. I denna undersökning anser jag att min förförståelse är en tillgång, då jag känner till grundskolans verksamhet, läroplan och arbete och kanske lättare kan tolka informanternas uppfattningar. Förförståelsen kan också ha lett till att informanterna vid intervjusituationen känt sig mer bekväma med att dela med sig av sina uppfattningar. Vid en av intervjuerna deltog en student som gjorde sin praktik på skolan, vilket snarare tillförde värdefull data än fungerade som ett störande moment.

En abduktiv ansats användes för studien, vilket innebär en kombination av induktion och deduktion. (Fejes & Thornberg, 2009). Det innebär att jag utgår från induktion. Jag har, för att inhämta inspiration och författa frågeställningar på ett bra sätt, studerat relevant tidigare forskning. Genom att inspireras av tidigare forskning för att lägga grunden till denna studie så anammars också deduktion. Genom att pendla mellan de båda används en abduktiv ansats. Szklarski (2009) menar att en fenomenologisk analys kan inledas med att forskaren läser all

data ett par gånger för att skapa en helhetsbetydelse. Därefter färgkodades de transkriberade intervjuerna, efter informanterna, så att jag alltid visste vem som berättade vad. I bearbetningen av materialet har teman arbetats fram induktivt. De svar informanterna gett har klippts ut och sorterats under de olika rubrikerna, för att synliggöra likheter och skillnader. Under arbetets gång har dessa teman undersökts flera gånger, både enskilt och i samråd med handledare. I diskussionsavsnittet framledes har resultatet diskuterats i relation till tidigare forskning.

Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Reliabilitet i kvalitativ forskning innebär att undersökningen genomförts på ett sätt som är korrekt (Thurén, 1998). Vid intervjusituationerna har jag försökt att åstadkomma en situation som skapar trygghet. Däremot kan jag inte säkerställa att informanternas dagsform inte har påverkat studiens reliabilitet, och inte heller min egen dagsform vid analys och tolkning av materialet. En forskare kan aldrig vara säker på att informanten svarar sanningsenligt på alla frågor, detta är också mycket svårt att kontrollera då studien efterfrågar personliga uppfattningar och erfarenheter (Denscombe, 2009).

Validitet handlar om i vilken utsträckning studien observerar, identifierar eller mäter det som avses (Bryman, 2011; Fejes & Thornberg, 2009). För att uppnå hög validitet har jag arbetat – enskilt och med min handledare – med att formulera mina frågeställningar i intervjuguiden så att de kongruerar med mitt syfte. Jag har också försökt att vara kritisk mot mina tolkningar av empirin och sökt efter teman i alla intervjuer. Genom att inte basera resultatet på en intervju, utan sex, så ökar validiteten i intervjudata (Denscombe, 2009). En risk med validiteten är att jag kan ha tolkat informanternas uttalanden på ett felaktigt sätt, detta har jag försökt att motverka genom att vara så kritisk som möjligt i mina tolkningar.

Generaliserbarhet i kvalitativ forskning handlar om möjligheten att föra över studiens fynd till andra situationer (Denscombe, 2009). Mitt syfte med en studie som innefattar sex intervjuer är inte att åstadkomma en undersökning som är statistiskt generaliserbar. Fejes och Thornberg (2009) definierar statistisk generaliserbarhet som användbarhet av forskningsresultat. För att detta ska vara möjligt så krävs det att de personer eller situationer i undersökningen representerar hela populationen som studien behandlar. I min studie skulle det i så fall krävas ett representativt urval av alla Sveriges lärare, förskolelärare, fritidspedagoger och elevassistenter.

Denscombe (2009) menar att kvalitativa forskare anser att *överförbarhet* framför generaliserbarhet är ett mer lämpligt begrepp att använda i kvalitativ forskning. Fejes och Thornberg (2009) visar att andra former av generalisering vuxit fram inom kvalitativ forskning. Ett exempel är analytisk generalisering, vilket innebär att resultatet av forskningen – som tar hänsyn till lokala fenomen – visar ett perspektiv, och inte en sanning. Forskningen är problemorienterad och känslig för individuella situationer. Situerad generalisering är ett annat exempel, som innebär att kvalitativ forskning skapar gestaltningar som möjliggör identifiering av fenomen för en läsare, som denne inte tidigare upptäckt eller medvetandegjort. Generaliseringen verkliggörs då tolkningar överensstämmer i andra situationer, den kan alltså

inte förutses. Denna studie skulle kunna vara en situerad generalisering som identifierar fenomenet flexibilitet.

Forskningsetiska reflektioner

Jag har i undersökningen utgått från de regler och riktlinjer som Vetenskapsrådet (2002) har för forskning. För att uppfylla de etiska kraven har jag använt de fyra huvudkraven: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informanterna har fått veta syftet med studien, att deltagandet är frivilligt, att de haft möjlighet att dra sig ur om de så önskat. Slutligen har de fått veta att alla personliga uppgifter behandlats konfidentiellt, att allt material har förvarats inlåst och att de inspelade intervjuerna raderas så snart studien är inrapporterad och betygssatt.

Metoddiskussion

Kritiken mot kvalitativ forskning är främst riktad mot tolkningsprocessen och risken med att forskningen inte lyckas uppfatta, tolka och förmedla de upplevelser som respondenten avser (Bryman, 1997). Motivet till val av kvalitativ metod framför kvantitativ bottnar i viljan att utforska skolpersonals erfarenheter av flexibilitet, kompetens och lärande så som de uppfattar det. Jag tycker att metoden har fungerat på ett bra och ändamålsenligt sätt. Då jag inte arbetat med fenomenologisk analys förut så har jag fått avsätta mycket tid till att försöka behärska den ansatsen.

Jag anser att de sex semistrukturerade intervjuerna resulterade i ett tillräckligt material för att kunna besvara syftets frågeställningar, men det hade varit intressant att komplettera studien med observationer. På det sättet hade det funnits en möjlighet att samla in material kring studieområdet på ett sätt som inte grundar sig på vad informanterna säger att de tycker eller tänker (Denscombe, 2009). Jag ansåg däremot att tiden inte räckte till för att åstadkomma detta.

En annan metod hade varit att välja en enkätstudie, och lämna plats för öppna frågor i slutet av enkäten. Detta hade möjliggjort ett större urval, men jag tvivlar på att empirin hade blivit lika djupgående och detaljrik på det sättet.

Jag upplever att samtliga intervjuer genomfördes på ett bra sätt, den första gick snabbast och tog ungefär 45 minuter. De övriga varade i nära en timma. Detta kan bero på att jag under den första intervjun höll mig ganska strikt till intervjuguiden, och i de övriga så lät jag informanterna tala ganska fritt, de "tilläts" gå utanför intervjuguiden. På det sättet upplevde jag att informanterna blev mer bekväma och diskuterade sina egna upplevelser av sina egna situationer, snarare än att försöka besvara mina frågor. Denscombe (2009) menar att vinsten med semistrukturerade intervjuer är att informanterna kan utveckla sina idéer och diskutera utförligt. Under intervjun med fritidspedagogen deltog en student från högskolan som gjorde sin första praktik. Då vi diskuterade yrket och utbildningen tillförde studenten data av värde, så den situationen påverkade undersökningen positivt. Min förförståelse, i form av erfarenhet av att arbeta i skolans värld, kan givetvis ha påverkat studien. Jag tror dock att förförståelsen har fler fördelar än nackdelar. Informanternas upplevelser kan jag i många fall relatera till,

vissa begrepp har jag kunskap om sedan tidigare och jag har erfarenhet av att arbeta med både lärare, fritidspedagoger och elevassistenter – så jag har en uppfattning om vad de gör, hur de arbetar och vilket uppdrag de har.

Undersökningen hade kunnat genomföras på endast en eller fler skolor, eller med endast en av yrkeskategorierna. Jag var dock väldigt bestämd med att jag ville ha med samtliga tre yrken i undersökningen då dessa är, enligt min erfarenhet, de mest vanligt förekommande för de allra flesta elever under skoldagen. På det sättet upplever jag att studien ger en helhetsbild av flexibilitet, lärande och kompetens för den personal som lever och verkar dagligen kring eleverna i skolans värld.

Resultat

I detta avsnitt redovisas och analyseras resultaten med hjälp av studiens teori. Resultaten är indelade i olika teman, där varje tema beskriver olika aspekter av flexibilitet och vilka kompetenser och lärandeprocesser som krävs och utvecklas. Varje tema presenteras var för sig och diskuteras med hjälp av teori.

Den förutsägbara oförutsägbarheten

”Det är förutsägbart att det är oförutsägbart.” (Respondent 5).

Resultatet av studien visar att samtliga respondenter anser att deras arbete är flexibelt i avseendet att det är oförutsägbart på olika sätt. Anledningarna till det är att de arbetar med människor och att organisationen förändras snabbt, delvis på grund av samhällsförändringar. Nedan presenteras resultatet kring den förutsägbara oförutsägbarheten, de kompetenser som krävs för att hantera fenomenet och vilka lärprocesser som är centrala i de olika situationerna.

Rutiner

Att skoldagen är konstruerad utifrån rutiner är inget som ifrågasätts av respondenterna, personalens schema utgår från elevernas och på schemat återkommer aktiviteter hela tiden. Som rutiner nämns olika händelser, till exempel samling, undervisning i olika ämnen, rast, fruktstund, måltider, planering (enskilt och i arbetslag), möten av olika slag, öppning och stängning av fritidsavdelningar.

Kring dessa rutiner hävdar respondenterna att det finns en grovplanering för ungefär tre veckor framåt, men att det aldrig går att förutse vad som kommer att hända. Det främsta skälet till att det är oförutsägbart sägs vara att de arbetar med människor.

Oförutsägbart är det ju på det sättet att det är människor man jobbar med. Det kan hända vad som helst, det kan hända smågrejer, det kan hända stora trauman, det är konfliktlösningar. Jag menar, det är sånt som går in och tar, det är något som på sätt och vis också ingår i mitt arbete, även om jag inte vill det så gör det ju det. För vi måste ju ha en fungerande arbetsmiljö. Både barn och vuxna, så är det. Det är bara att gilla läget. (Respondent 5).

Det finns en antydning till både acceptans och ovilja kring det oförutsägbara. Skolpersonalen upplever att det är naturligt att det förekommer då eleverna och kollegorna är andra människor, men å andra sidan menar de att dessa händelser medför extra arbetsuppgifter som inte går att välja bort. Skolpersonal arbetar efter mål – och handlingsplaner, läroplaner och annat som innebär att eleverna ska nå sina mål i olika ämnen, men det sker saker som personal inte kan påverka. Dessa händelser måste hanteras för att respondenterna ska kunna arbeta pedagogiskt med eleverna för att de ska nå målen.

Organisation

Det finns bland alla informanter en upplevelse av att organisationen bidrar till att deras arbete är oförutsägbart. Flera informanter förklarar att det delvis beror på att det kommer nya direktiv ”uppifrån”, och avser då rektor och Skolverket. Dessa direktiv innebär extra arbete att utföra, ibland utan att något annat försvinner, vilket innebär att det pedagogiska arbetet med eleverna påverkas.

Mycket är oförutsägbart, och det är klart förändras gör det ju också. Mycket är ju uppifrån, dom säger plötsligt att nu ska vi göra så eller så, det läggs på uppgifter. Och väldigt lite tas bort. Även om det ska underlätta med dokumentationen, och hej och hå, det gör det ju inte alls det ... Mer och göra, inget tas bort. (Respondent 5).

Det påpekas från olika håll att arbetet kan förändras snabbt, vilket innebär att arbetet pågår med en ständig beredskap kring tanken på att uppdraget inte kommer att vara någon längre period, att det inte finns någon riktig stabilitet.

Man vet aldrig vem man jobbar med, från år till år eller termin till termin, och man vet aldrig hur länge man är kvar i dom här lokalerna. Och det är ju en osäkerhets känsla båda dom sakerna. Och man vet inte hur mycket personal man får ha kvar om man säger så ... Så här har det vart dom sista fem, sex, sju åren och man förväntar sig inget annat heller. (Respondent 6).

Min uppfattning är att alla respondenter accepterar situationen med oförutsägbarhet, men att de tycker mer eller mindre illa om det. Det verkar som om de som inte arbetar som lärare upplever att de påverkas mer. Deras arbetssituation och syn på hur arbetet förändrats utom deras kontroll har en negativ klang i större utsträckning.

Respondenterna upplever också krav att ta på sig fler yrkesroller och kompetenser än de man har för att hantera det faktum att arbetet är oförutsägbart. Här jämför flera respondenter med hur arbetet var för fem, tio, tjugo eller trettio år sedan. Alla upplever att respektive yrke har blivit mer och mer komplext med åren. Respondenterna uttrycker det så här:

Man är som en slags extraförälder, man är en slags extralärare, extrakurator, en kommunikationslänk mellan hem och skola, mellan skola och fritids, och mellan fritids och avlastningsboende om det finns nåt sånt. Man är en spindel i nätet som har, och förväntas ha, koll. På allt som rör eleven. Så man sitter på en mängd information som man egentligen inte har befogenhet att hantera, om man kolla den tunna arbetsbeskrivningen. Men man gör det ändå. (Respondent 1).

För att möta eleverna där dom är, för att öka måluppfyllelsen, alla dom här grejerna som vi har på oss. För vi är ju liksom sjuksköterskor, städerskor, socialarbetare, förälder, kurator, vi är ju allt. Det är klart, vi har ju den rollen, barnen har ju förtroende för en och då kommer dom ju och så ska det ju vara. (Respondent 5).

Det uttrycks också att organisationen förändrats på ett sätt som ökar kraven på kompetens hos personalen, och också innebär att yrkesrollen blir bredare. Att stödyrken som talpedagog till exempel var mer vanligt förekommande i verksamheten för bara ett par år sedan, men nu i princip ersatts med att skolpersonal får instruktioner av en logoped och sedan själv får omsätta detta i undervisningen.

Hon [talpedagogen, min anm.] hade tre skolor, nu har hon tio. Det finns ju inga planer att hon ska kunna hjälpa oss med så mycket talträning som vi behöver. Så nu blir det logopederna då, som ska komma och ge oss tips, hur vi ska jobba. De jobbar ju inte med barnen då, men det är ju det vi vill, vi som går på golvet. Vi vill ju ha hjälp... Då får vi tipsen vid nåt möte, kanske nån gång per termin, och sen ska vi förstå det och kunna det. Och sen ska vi hinna det också, när vi har 25 andra som också vill och ska ha uppmärksamhet. (Respondent 3).

Det nämns också som viktigt att inse vilken trygghet personal symboliserar i skolan och att det är viktigt att lyssna aktivt på eleverna, med en respekt som visar att skolpersonal är vuxna människor som eleverna kan lita på.

Ingen av respondenterna anser att deras utbildning motsvarar kraven som ställs på dem i det oförutsägbara arbetet. De menar att det är förmågor som utvecklas med hjälp av erfarenheter, utifrån nödvändigheten snarare än viljan.

Kompetens och lärande

För att hantera oförutsägbarheten nämns ett antal förmågor som nödvändiga. Att ”kunna ta människor”, ”att kunna möta människor där de befinner sig” och andra liknande citat förekommer om och om igen hos respondenterna. Jag uppfattar att skolpersonal tycker att det är den kompetens som är av största betydelse för att hantera oförutsägbarheten.

Alltså, flexibel är ett måste. Alltså, kunna känna av vad som händer och ställa om sig direkt. Ta sig an eleverna, och möta dom där dom är och ha förmågan och se vad som behövs. ... jag tänker också snabblärd, att man är uppmärksam på vad som görs runtomkring, och tar in det ganska snabbt så att man kommer in i jobbet fortare. Det tycker jag nog ändå, att bemötande är viktigast som förmåga att ha, det andra går nog att lära sig på vägen. (Respondent 4).

Flera av respondenterna har också varit handledare åt studenter som utbildar sig till lärare eller fritidspedagog. De upplever att dagens utbildning inte heller motsvarar kraven som ställs på skolpersonal, att det behövs mer praktik och annat innehåll i utbildningen för att bättre hantera oförutsägbarheten. Erfarenhet nämns ett flertal gånger hos respondenterna som oumbärlig för att hantera sina arbetsvillkor.

Jag dömer inte alla som går den, jag dömer inte utbildningen som helhet, massor kommer ut som gör ett jättebra jobb, men kraven, förväntningarna är lite för låga. Där möter jag ju många av studenterna, att många känner ju att det är ett glapp mellan teorin i skolan och

den faktiska skolvardagen. Och det kommer väl alltid att finnas ett glapp, men det känns som det är lite för stort. Man känner sig inte rustad efter utbildningen, man känner inte att man har de verktygen som behövs. (Respondent 2).

Något annat som nämns bland flera av respondenterna är behovet av kompetens kring konflikthantering. Att konflikthanteringsbehovet ökat sägs bero på bland annat dagens samhällssituation med föräldrar som arbetar hela dagar och har sina barn inom omsorg stora delar av dagen, fler elever i behov av särskilt stöd, de stora barngrupperna och den låga personaltätheten. Dessa faktorer leder till att barnen oftare hamnar i konflikt med varandra och att dessa kan variera i intensitet. De leder också till merarbete, i form av ökad administration och samtal med vårdnadshavare, arbete som tar tid ifrån det pedagogiska arbetet.

Och då när man har haft såna där dar då man måste sätta sig och maila eller ringa föräldrar, det tar mycket tid och kraft och energi. Och konflikthantering är ju inget speciellt ämne man lär sig i någon utbildning heller... Och då får man släppa lite på målen och gå på trivseln, så är det. Man växlar fram och tillbaka, man får ju anpassa. På en del barn ser man ju direkt på morgonen, om det är bra eller inte. (Respondent 5).

Alla respondenter anser att erfarenhet är det viktigaste verktyget att arbeta med, att det är den som medverkar till att situationer hanteras på ett bättre sätt än tidigare. De som arbetar som lärare tycker att de lärt sig att hantera oförutsägbarhet tillsammans med eleverna, att det ofta kan bli riktigt bra om personal och elever tillsammans tänker om och strukturerar om dagen. Detta medför en känsla av kontroll och delaktighet hos eleverna och leder ofta till att lugnet kan läggas sig i klassrummet snabbare. De uttrycker också att de lärt sig att försöka prioritera vad som är viktigt i arbetet när det är oförutsägbart. Att prioritera mötet med eleverna säger någon, att prioritera arbetslaget säger någon annan. Det nämns också av några respondenter att lärande sker genom att betrakta hur kollegor jobbar, på det sättet ser man sådant som är värt att använda i sitt eget arbete och sådant som man absolut inte vill ta till sig.

För varje dag så känner jag mer och mer att det är viktigt att vilja mötena, att vilja vara här. Och då är det först och främst med eleverna, men även med kollegor... alltså de dåliga exemplen som jag ser med kollegor... det är dom som är inne för att bekämpa elever, få dom att veta hut, ”slå” in kunskap i dom. Dom mår ju inte bra, så jag känner mer och mer där att vilja mötas, den biten växer. (Respondent 2).

Sammanfattningsvis så menar respondenterna att oförutsägbarheten i arbetet som beror på att det är människor de jobbar med är en sak – men att organisationens oförutsägbarhet leder till en minskad arbetsglädje och hög stress. Kompetenser som att kunna vara här och nu, hantera de breddade arbetsuppgifterna och ”ta människor” nämns som de viktigaste. De flesta hittar det största stödet i erfarenheten.

Att aldrig bli färdig

Jag känner aldrig att jag hinner jobba färdigt, man blir aldrig färdig i ett sånt här jobb. Man kan hela tiden ta fram mer material, planera bättre lektioner, hitta fler och spännande infallsvinklar och göra nåt hela, hela tiden. Så det gäller att sätta gränsen någonstans, det är svårt. Ibland klarar man av det och ibland gör man det inte, det beror lite på. Det är ett jobb som spänner över mycket, om man säger så, komplext. (Respondent 5).

Det finns en gemensam upplevelse kring känslan av att inte hinna arbeta färdigt, att det hela tiden finns något ytterligare att göra eller att det tillkommer nya uppgifter som ska utföras samtidigt som ”de vanliga” arbetsuppgifterna finns kvar. Hur respondenterna hanterar detta skiljer sig åt. Avsnittet är indelat i underrubriker som lyfter fram olika aspekter av respondenternas upplevelser kring känslan av att inte hinna färdigt. Fortsättningsvis redogörs för kompetenser och lärprocesser i samband med dessa upplevelser.

Administration och möten

Alla är överens om att det idag förväntas av skolpersonal att avvara mer tid för administration och möten än tidigare. De förklarar att administrationen består i olika variationer av rapporter (till exempel incidentrapporter och olika kvalitetsrapporter), LPP (lokal pedagogisk planering) och annan registrering som till exempel frånvaroregistrering av elever som numera görs via en lärplattform på ett specifikt sätt. De anser att detta är arbetsbörda som tillkommit delvis på grund av den senaste läroplanen, Lgr 11, men också från chefs- och kommunhåll. Upplevelsen är att det upptar en stor del av tiden, tid som hellre vill spenderas på pedagogiskt arbete kring eleverna.

Jag menar inte att allt är dåligt, men vi har en överbyggnad som tar mycket tid och engagemang ifrån det pedagogiska jobbet med elever... Tittar man på elevvårdsarbetet och såna där saker som ju är en del av hela det systematiska kvalitetsarbetet, så tycker jag ju att det upplevs som att det är mycket bättre å ta fram planer – än att genomföra planerna. Det är mycket om eleven och mindre med eleven. Där känner jag att det är en obalans, där har det blivit en stor skillnad. (Respondent 2).

Det finns också åsikter om att alla möten inte alltid fyller någon faktiskt funktion, i form av bättre kvalitet för vare sig elever eller personal. Det är möten med rektor, elevhälsoteam, föräldrar, arbetslag, ledningsgrupp och hela personalgruppen som nämns som tidskrävande och inte alla gånger resultatgivande.

Man är med i arbetslaget, och det är ju varje vecka man har möte, och sen är det ju verksamhetsmöte och så är det APT... alltså det blir mer och mer, det är mycket möten. Och det har vi väl tyckt överlag, allting – EHT (elevhälsoteamet) och sånt, att det är så mycket möten. Men vi vill ju ha hjälp där ute i klassrummet, och tid att planera en bra verksamhet där. (Respondent 3).

Arbetstid och organisation

Upplevelsen att inte hinna färdigt hanteras på olika sätt bland respondenterna. En del menar att det inte är svårt att välja bort administration eller möten framför det pedagogiska arbetet med eleverna, andra menar att de upplever en stress som innebär att de sover dåligt eller tappat arbetsglädjen. De som arbetar som lärare har möjlighet att påverka sin arbetstid på ett annat sätt då de har 45-timmars arbetsvecka, med 35 timmar arbetsplatsförlagd tid. De föredrar ofta att komma till arbetet väldigt tidigt och stannar kanske kvar ganska sent på eftermiddagarna. Det är inte ovanligt att respondenterna tar med sig arbete hem, oavsett om de har förtroendetid att tillgå eller inte. Det finns upplevelser hos en del av respondenterna att de inte förstår hur andra kollegor verka ”hinna med”, vilket leder till att de frågar sig själva vad de gör för fel.

Det jag kan uppleva är den här stressen att aldrig hinna arbeta färdigt. Och det tror jag många känner, att det kan vara därför folk kan må dåligt. Jag vet inte hur jag löser det, jag sover dåligt periodvis, alltså löser det gör jag inte. Utan jag har mina dippar kan jag säga. För man tar ju gärna med sig det hem, man tänker på "åh, skulle man ha gjort så", eller "imorgon måste jag tänka på det". Jag kollar mailen på helgen ibland, så jag är inte duktig på att vara ledig. Jag tror inte att det går att förena, att vara duktig på att vara ledig och att vara duktig på att hinna allt på jobbet, då måste man nog jobba på fritiden också. Det har inte alltid varit så, det har ökat jättemycket, de sista fem åren. (Respondent 3)

Jag gör ju förhållandevis lite hemma, jag är ju här mer. Jag gör ju definitivt min tid, det är ju helt klart. Men jag känner att det är rätt så bra för mig å gå hem med en lätt väska. Jag väljer ju ibland att ta med datorn hem och jobba, när det passar mig hemma. Jag låter inte jobbet styra mig hemma. Jag känner inte att jag måste gå in på kvällen eller morgonen och titta på mailen för att jag ska anpassa mig. (Respondent 2).

Det finns också upplevelser av att organisationsförändring och besparingar medför en känsla av att inte hinna arbeta färdigt. En del säger att de inte har möjlighet att ta en kvarts paus på förmiddagen som andra kollegor, de får istället dricka kaffe samtidigt som de är i verksamheten med eleverna. På fritids är upplevelsen att det idag är färre personal och fler elever per avdelning, vilket innebär att tiden inte räcker till för att förbereda en verksamhet som harmonierar med läroplanen. Tillkommer det då möten och administration på den redan knappa planeringstiden så upplever respondenter att stressen ökar och arbetsglädjen minskar.

Det är mycket som har förändrats i skolan under åren som jag jobbat, större klasser, högre krav, betyg från sexan, ny läroplan, fler elever i behov av särskilt stöd. Och så sparar kommunen på skolan samtidigt. Arbetsbelastningen är hög idag, och det här ständiga... rapportera incidenter, ibland tio stycken på en dag. Det sliter på mig personligen och det finns liksom ingen tid att återhämta sig på. Det gör man hemma, smälter vad som hänt vissa dagar. Och sover sämre. (Respondent 1).

De som arbetar mycket i arbetslag upplever att det är en god hjälp för att hantera känslan av att inte hinna färdigt, då de kan ventilera problemen och samarbeta för att hjälpas åt. De som inte har ett arbetslag upplever att det hade behövts, som stöd och samarbete. Önskan finns också om personal som hanterar administration och annat resurskrävande arbete som inte rör det pedagogiska arbetet, som till exempel konflikthantering, incidentrapporter och rättning.

Denna studie visar också att det finns de som befarar att den utbildning som finns på universitet och högskola idag som examinerar fritidspedagoger med lärarlegitimation är orimlig och inte verklighetsförankrad. Det finns erfarenheter kring sådana kombinationstjänster, att ingen behörig söker dessa. En respondent tror att det beror på att personal inte orkar, tiden räcker inte till för att göra ett tillräckligt jobb i båda verksamheter (skola och fritids), istället så befaras att personer med en sådan utbildning väljer att arbeta endast inom skola.

Det är jobbigt och först köra järnet i skolan hela dan, med betygssättning och det ansvaret du ska ha i det ämnet. Och sen ska du fortsätta dan med fritids, och vara aktiv och göra en bra verksamhet där. Det tror jag inte funkar. Då väljer dom personerna istället att

koncentrera sig på skolan, då får man bättre status, du får bättre lön, du får lov och så vidare. Och mer elevfri tid för planering och arbetslag. (Respondent 6).

Kompetens och lärande

Det finns flera stycken som upplever att de måste hålla sig uppdaterade kring administrationsförfarandet, att de i princip ska kunna arbetsuppgifter som en administratör utför, i samband med arbetet.

Det har hänt att man suttit på utbildning kring lärplattformen och hur man använder den, på dagar som borde användas till pedagogiskt arbete. Och sen när du kan det, då sker det uppdateringar i systemet, då är det dags för utbildning igen. När ska jag planera för eleverna då? (Respondent 4).

Det är tydligt att det inte finns något större intresse för dessa administrativa uppgifter som tillkommit de senaste åren. En del hanterar kravet på flexibilitet genom att arbeta på fritiden för att ”hinna ikapp”, och andra väljer att prioritera bort administration.

Jag tänker ofta kring uppgifter alla gånger: ”Men vad vinner eleverna på?” Då gör jag det. För ska jag göra alla uppgifter som finns på ett fullödigt sätt, då räcker inte min arbetstid till, även om jag skulle vara en oerhört kompetent lärare. Så det gäller ju att jag – och det är ju nånting som vi måste göra, tror jag – hantera vad är det vi ska lägga ner vår kraft och energi på? För att det ska bli så bra som möjligt, för ingen vinner ju på att jag jobbar ihjäl mig, det tror jag att tillräckligt många gör. (Respondent 2).

Att elevarbetet anses vara det absolut viktigaste uppdraget för skolpersonal är respondenterna eniga om. Att kunna prioritera för att inte ”drunkna i jobbet” är en viktig kompetens för att hantera känslan av att inte hinna arbeta färdigt. Respondenterna menar att det är viktigt att vilja vara tillsammans med eleverna och möta dem – och kollegorna.

Respondenterna upplever att mängden och variationen av arbetsuppgifter leder till negativa aspekter såsom stress, sämre status för vissa yrkesgrupper och mindre tid över till det viktigaste uppdraget – det pedagogiska arbetet tillsammans eleverna.

Men några av respondenterna upplever också att den stora variationen av arbetsuppgifter i kombination med för lite tid ändå möjliggör utveckling. De upplever att de utmanar sig själva att klara av det på ett bra sätt.

Man har ju lärt sig så mycket på resans väg, man måste ju hela tiden uppdatera sig. Det går ju inte att sätta sig ner och tro att man är färdig. (Respondent 3).

Jag håller på och utvecklas hela tiden, och försöker hitta nya infallsvinklar och försöker göra det mer motiverat för barnen att lära sig mer på olika sätt och så. Jag väljer att hitta nya infallsvinklar, jag väljer att vara på, kring såna saker som jag känner för, som kan öka måluppfyllelsen. Det ger mig lika mycket som det förhoppningsvis ger barnen. Det ger nån form av självtillfredsställelse när man hela tiden försöker. (Respondent 5).

Att lära sig tillsammans med, och av, kollegor nämns också som en viktig förutsättning för att hantera arbetet. Det är när respondenterna, tillsammans med kollegor, diskuterar arbetssätt och tar sig tid att vara i varandras klassrum som förutsättningarna ökar att lära sig hantera sitt arbete bättre.

Det är egentligen mer kvalitetstid med kollegor, alltså tid att kunna vara i varandras klassrum, att kollegor är här inne i klassrummet, ser, pratar, resonerar. Det är nog det som skulle vara den viktigaste biten som jag kommer på nu som skulle behövas. (Respondent 2).

Den gemensamma reflektionen – ”tänkte du vad du sa där” ”hur gör du där, förklara”. Man får ju motivera och förklara varför man gör som man gör och tänka till lite extra. Då utvecklas man ju, då blir saker bättre. (Respondent 1).

Jag anser, trots att det inte explicit uttalas, att erfarenhet är viktig att ha med sig i processen för att hantera känslan av att inte hinna färdigt. Genom erfarenheten lär sig respondenterna hur olika elever har olika behov, hur administration kan eller inte kan prioriteras bort, hur vissa ämnen eller ämnesområden kräver mer eller mindre tid att undervisa i och så vidare. De uttrycker också att de har en bättre uppfattning om vilken sorts professionell person de vill vara i sitt yrkesutövande, tack vare erfarenheter att jämföra med. Nedanstående citat sammanfattar mitt resonemang kring erfarenhetens betydelse.

Det ska nås mål, och där finns ju en viss konflikt, som jag hör och känner att väldigt många kollegor blir oerhört stressade av. Att man vill prioritera samtal med eleverna, mötas, men då hinner vi inte med kursen, då hinner vi inte med målen. Där är det definitivt en konflikt, ser jag. Men tänker man på mål, då missar man mötena. Det är min, eller Skolverkets eller regeringens plan som ska drivas igenom, och då missar man en bit. Jag vill gärna tänka att man vänder på det, jag vill mötena. Självklart är det mitt ansvar att se till att vi når målen, men vill jag mötena, vill jag vara lyhörd i de här situationerna, då grejar vi det hela. Jag vill skapa en miljö där man tycker att det här är roligt. För om man vill – ja men då lär man sig. (Respondent 2).

Krav från alla håll

Kraven kommer ju från dom som bestämmer över mig – Skolverket, kommunen, rektor, hur jag ska göra mitt jobb på ett bra sätt, så att det leder till bra resultat, till ökat måluppfyllelse hos eleverna. Sen har man ju krav från föräldrar, att man ska ta hand om barnen på ett bra sätt, att de ska lära sig, att de ska trivas i skolan och ha det bra. (Respondent 5).

Alla respondenter uttrycker att de måste vara flexibla i bemärkelsen att balansera krav från flera håll samtidigt. En stor del av arbetet handlar om att lösa många uppgifter här och nu, det kan gälla arbetet med elever eller annat arbete som andra beslutat ska genomföras, hur detta hanteras varierar något. De som ställer krav är Skolverket, kommunen, Skolinspektionen, rektor, föräldrar och respondenterna nämner också att de ställer krav på varandra och på sig själva. Kraven som kommer ”uppifrån” handlar om att öka måluppfyllelsen och elevresultaten, medan kraven från föräldrarna handlar om att deras barn ska bli sedda och bekräftade på ett visst sätt.

Sen ställer föräldrar krav jämt och ständigt. De ställer ju krav på grund av sina barn, givetvis. Men dom har nog inte koll på hur mycket annat som är, att det inte bara finns deras barn, utan det är många andra barn. (Respondent 4).

De respondenter som har elevfri tid använder ofta delar av den tiden till att uppfylla de krav som ställs på dem av andra, till exempel från föräldrar eller rektor. Övriga respondenter menar att de arbetar mer stressat på arbetet eller att de arbetar på fritiden. Diskussioner kring kraven från föräldrar tar sig också uttryck ur ett samhällsperspektiv.

Jag vill att man slutar ifrågasätta att vi gör det vi ska, vi är professionella och börja lita på att vi vet vad vi gör, med barnen. Ett missnöje från en förälder kan idag lätt bli ett allmänt tyckande på Facebook. Jag tycker det är bedrövligt – kom hit och prata med oss istället! Föräldrar ska inte lägga sig i min undervisning, för det är det Skolverket som bestämmer. (Respondent 5).

Föräldrar har ju större inblick i skolans värld, men ibland känns det som de tycker att det ger dem rätt att tycka vadsomhelst utan att veta. Jag upplever nog att inte många föräldrar engagerar sig i skolans verksamhet, utan de tar sig sin rätt att tycka, utifrån sitt barn, det har blivit så... man tänker inte på att det finns minst 25 barn till. Det går inte att utgå helt från ett barn 100 %, man måste se helheten. Det är ett jättekrav till. (Respondent 3).

Det finns upplevelser av detta slag hos alla respondenter, att föräldrar ställer höga krav som kan få stora konsekvenser för personalen om föräldrarna inte upplever att deras krav efterlevs. Detta leder till en frustration, en känsla av att inte tillåtas vara professionella utan inkompetenta. De tycker att statusen på yrkena inom skola borde stärkas – med hjälp av profilering, bättre lön, bättre arbetsvillkor och med utbildning. Utbildning nämns av elevassistenter och avser en önskan om att det borde finnas en högskoleexamen för yrket.

Men det diskuteras också om att samhället speglar en bild av att föräldrar inte längre kan uppfostra sina barn själva. Det finns bland respondenterna en känsla av att både föräldrar och samhälle anser i större utsträckning att skolan och fritids ska uppfostra barn till lära sig saker som barn förr lärde sig med familjen hemma. Här hävdar respondenterna att det blir viktigt med en balans, det är viktigt att också visa empati och förståelse till föräldrar.

Då kraven som respondenterna ställer på sig själv diskuteras, så upplever flera stycken att de vill verka duktiga och att ingen annan verkar uppfatta att kraven är för många. Så de försöker att klara av det så gott de kan på egen hand.

Men ingen verkar tycka att jobbet är... liksom för mycket... man förväntas klara av det. Och då tror man ju att ”det här ingår liksom”. (Respondent 1).

Det finns en uppfattning hos respondenterna om att skolpersonal ska vara tillgängliga i princip dygnet runt hela veckan, via mail och telefon. En del blir stressade av det, andra väljer att ignorera det, de anser att de gjort sin arbetstid med råge och har inte alls behov av att arbeta på fritiden.

Om jag är klok stänger jag av det hemma, men det gör ju inte alla. Skolans yrken tenderar och bli såna yrken där man ska vara tillgänglig hela tiden, via sms och mail, men det där håller jag ifrån mig och tar inte till mig det trycket. (Respondent 2).

Respondenterna menar också att kraven innebär en högre risk för irritation kollegor emellan, då de upplever att de inte hinner kommunicera viktiga saker tillräckligt för att nå en gemensam förståelse på grund av stress. Den irritation som uppstått riskerar att försämra samarbetet.

Det som uttrycks som nödvändigt för att möta kraven är större möjlighet för alla att vara delaktiga i arbetslag och tid för reflektion kring sitt arbete. Det är tydligt att respondenterna inte vill ägna sig åt ensamarbete, då de upplever sig som väldigt utsatta i sådana situationer. Lärare och förskolelärare upplever i större utsträckning att de har nära samarbete, medan fritidspedagoger och elevassistenter upplever att de får stå mer eller mindre ensamma och möta krav och synpunkter från rektor, föräldrar och kollegor från andra yrkesgrupper. En respondent uttrycker sig på följande sätt kring krav och personal:

Jag tror att trycket på all personal inom skola att åtgärda det där som inte håller normen – elever, pappersexercis o sånt – är hårt. Men om man säger, på en skala, att det ena är trycket och det andra är viljan, så finns det personal längs hela skalan. Men jag tror att trycket är för hårt på många håll och kanter. (Respondent 2).

Kompetens och lärande

Studien visar att flexibilitet, utifrån att det ställs krav från olika håll, innebär att det krävs kompetens att kunna balansera kraven, så att de inte påverkar fritiden på ett negativt sätt, men utan att arbetet blir eftersatt. Det finns också en uppfattning hos respondenterna att som personal kunna kommunicera med varandra på ett bra sätt och kunna möta varje situation med de förutsättningar som finns här och nu. Att vara beredd att skifta fokus och kunna släppa det som från början prioriterats, för att utföra något annat som är viktigare sägs också vara en viktig kompetens för att arbeta kring elever i skolans värld.

Jag får ju hela tiden tänka på att mitt arbete utgår från eleven, och elevens mål. Och det finns inga bestämda sätt som jag kan tänka på kring arbetsuppgifterna för att eleven ska nå målen, utan jag får ju tänka nytt hela tiden. På plats. Det är ju inte så att jag serveras en mängd olika förslag på hur man kan agera för just specifikt den eleven i den situationen, utan det är ju nånting som jag får lura ut där och då. (Respondent 1).

Det är också viktigt att kunna använda sig av erfarenheten för att möta kraven som kommer från olika håll. Upplevelsen är många gånger att kraven som ställs på personalen innebär att många uppgifter ska lösas ”här och nu”, vilket leder till att en viss frustration uppstår. I dessa situationer påpekar flera av respondenterna att det är viktigt att kunna kommunicera med varandra på ett tydligt och bra sätt, och att fungera som ett stöd till varandra inom arbetslaget. Att kunna kommunicera med vårdnadshavare på ett sätt som gör att de upplever delaktighet och trygghet utan att skolpersonalens professionella roll blir nedvärderad nämns också som en viktig kompetens. Det verkar som om flera respondenter anser att utbildning skulle öka deras professionalitet och status, och då också kompetensen.

Så jag kan tycka att elevassistentarbetet måste tydligt beskrivas på en arbetsbeskrivning efter hur det faktiskt ser ut i verkligheten. Och frågan är, kan jag känna, om det räcker med en gymnasial utbildning? (Respondent 1).

Det verkar inte finnas någon formell utbildningsinsats som stärker kompetenserna att ”vara här och nu”, kommunicera och prioritera. Det finns uppfattningar om att den kompetensutveckling som ges saknar mening. En respondent menar att kompetensutveckling idag mest handlar om att skriva pedagogiska planer och arbeta ikapp med administration. Kompetensutveckling i

form av riktade insatser och pedagogiska diskussioner tillsammans med kollegor där tid för reflektion finns eftersöks.

Respondenterna upplever att deras arbete fyller en viktig funktion, för eleverna, vårdnadshavare och för samhället i stort. Några tycker att känslan av att vara betydelsefull har ökat de senaste åren, att människor utanför skolans värld verkar ha fått en större respekt för skolans yrken. Andra menar att yrkesprofessionen känns nedvärderad av organisationen och samhället. Främst de som arbetar som lärare och förskolelärare uttrycker att de anser sitt yrke vara högre skattat av omgivningen nu än tidigare.

För trettio år sen var det mer att "jaja, det går väl an att va lärare, tre månader ledigt om året, lite halvtid". Jag möter aldrig det. Aldrig. Mera respekt "Hur orkar ni? Vilket jobb ni gör!" (Respondent 2).

Fritidspedagoger och elevassistenter upplever snarare att de är mer av ensamarbetande och saknar handlingsutrymme och status i sina yrken. De saknar också tid med kollegor och yrkesstatus för att känna att de kan påverka sina arbetssituationer på ett sätt som innebär att de bättre skulle kunna möta alla de krav som ställs på dem. De uppfattar ibland, i större utsträckning än förr, att andra yrken inom skolan "bestämmer" deras uppdrag.

Det sämsta är att jag inte känner att jag kan påverka och styra min tid på samma sätt, det är en stor del i att jag inte känner samma arbetsglädje (...) Det finns inget arbetslag för mig, det blir inget sånt tänk alls med skolan, utan nu får vi direktiv från skolan, att "nu ska vi arbeta med träd eller trafik, så nu får ni... skolan blir våran uppdragsgivare nästan (...) Det försvagar ju yrkesstatusen ytterligare. (Respondent 6).

Och det gäller att hela tiden vara beredd på att byta fokus, att utföra det som andra säger åt en att utföra, vare sig man känner att eleven har den förmågan eller inte. Det är mer så idag. (Respondent 1).

Sammanfattningsvis så saknar respondenterna tid för att reflektera, diskutera och utveckla verksamheten, och önskar att kraven inte kom från så många olika håll samtidigt. De upplever att en ökad status på yrkesrollerna skulle förbättra den situationen och hävdar att denna aspekt av flexibilitet inte leder till en ökad status, utan snarare tvärtom. Då de får lösa så mycket "här och nu" med arbetsuppgifter som inte finns i arbetsbeskrivningen, så menar respondenterna att en del av arbetet närmast är osynligt och erkänns inte som kompetens. En del av respondenterna har varit sjukskrivna under längre perioder, delvis på grund av att det upplevt att kraven blivit för många och handlingsutrymmet inte räckt till. Den erfarenheten har lett till att de upplever, i större utsträckning än andra kollegor, att de lärt sig att prioritera och planera på ett sätt som är bättre anpassat till rådande arbetssituation.

... 2003 gick jag in i väggen, när jag jobbade som resurs. Och då ville jag hela tiden steget före och klara av allt. Nu tar jag det bara på nåt sätt när det kommer. Man kan inte gå och oro sig. Man kan inte planera långt i förväg. Vi tar en vecka i taget, en dag i sänder, en sak i taget. Förr var det nog mera att man hade långsiktigt en tanke, en planering – alltså det funkar inte. (Respondent 3).

Analys

Med hjälp av min bakgrund och teori så analyseras resultatet i detta avsnitt. Även de frågeställningar som ligger till grund för att uppnå studiens syfte besvaras i analysen. Studiens kunskapsbidrag i relation till tidigare forskning preciseras i slutdiskussionen.

Diskursen om flexibilitet

Respondenterna upplever att deras yrken kräver flexibilitet på grund av att det är oförutsägbart, omöjligt att arbeta färdigt och att det ställs krav från fler håll idag. Arbetet har breddats, innehåller fler administrativa uppgifter än tidigare, känslan av att inte få vara lika professionell har ökat och kravet på tillgänglighet har ökat. Respondenterna ifrågasätter, liksom Hansson (2004), ett sådant arbete och hävdar att det inte är det bästa sättet att arbeta på. De menar att organisationen inte ger dem något val, vilket också Karlsson (2006) diskuterar – flexibilitet är inte bara dåligt för personalen utan också för organisationen på sikt, på grund av att respondenterna känner att tiden ”tas” från det pedagogiska uppdraget. Jag tolkar respondenternas upplevelser på det sättet att de anser sig vara flexibla för att det krävs av dem, och de är villiga att vara flexibel gentemot eleverna. Då flexibilitet gentemot organisationen diskuteras så uppfattas ett motstånd, på grund av att de inte upplever att de ”får något för det”. Den ökade administrationen och olika möten bidrar till att upplevelsen av att inte hinna arbeta färdigt. Respondenterna beskriver liksom Scherp (2005) och Berg (1999) en komplex situation. En ökad administrativ belastning beskrivs också i tidigare rapporter (Lärarnas Riksförbund, 2011; Othman, 2015).

Min uppfattning av respondenternas upplevelser är att de anser att ”krav från alla håll” är en dimension av flexibilitet som har en negativ karaktär. De beskriver att kraven som ställs på dem kommer från fler håll än arbetsgivaren, bland annat från föräldrar. Då skolan idag är beroende av elevnöjdhet, på grund av det fria skolvalet, så blir kraven från föräldrarna något som skolpersonal inte kan bortse ifrån. De upplever också att det inte finns tillräckligt med utrymme för att diskutera hur dessa krav ska prioriteras på ett bra sätt, så att det leder till en god verksamhetsutveckling. Scherp (2005) diskuterar på ett liknande sätt kring kvalitetsarbete. Flexibilitet kan även i detta fall tolkas som negativt för medarbetarna såväl som för organisationen (Karlsson, 2006).

Jag upplever att respondenterna anser att det vilar ett ansvar på dem själva att vara effektiva och lösa sin arbetssituation så att arbetet ändå ”hinns med”, vilket är i linje med Berntsons (2011) förklaring kring individansvar. Denna uppfattning får jag på grund av att många inte upplever att organisationen tillhandahåller de resurser som anses behövas för att hantera situationen på ett bra sätt.

Handlingsutrymme, kompetens och lärande

Ur perspektiven ”att aldrig bli färdig” och ”krav från alla håll” upplever respondenter att de inte kan påverka mängden arbetsuppgifter. Många måste arbeta på sin fritid, de känner att de ”måste” hinna allt, jag uppfattar det som att de arbetar efter andras kriterier. I detta fall handlar kompetens om anpassning. Kompetens för att hantera oförutsägbarhet verkar också handla om anpassning, trots att de egentligen själva får definiera vad som krävs av dem i stunder av oförutsägbarhet. Jag uppfattar deras upplevelser på ett sätt som innebär att kompetenser

utvecklas för att ”klara av” arbetet snarare än att utvecklas i arbetet. För att kompetens ska ses ur ett utvecklingsperspektiv så anser jag att det av organisationen krävs en större kartläggning av personalens faktiska handlingsutrymme, för att personalen själva ska ges möjlighet att lära sig att reflektera kring sitt utrymme och på det sättet kunna identifiera utvecklingskompetens (Ellström, 2001). Handlingsutrymmet för att hantera kravet på flexibilitet varierar hos respondenterna, de som har mer tid med arbetslaget upplever ett större handlingsutrymme än de som har ingen eller lite tid med kollegor.

Jag upplever att det förekommer lärande som är både regelstyrt och produktivt såväl som målstyrt och produktivt, eftersom det inte på förhand går att förutsäga metod och resultat för arbetet. Även om Lgr 11 har uppställda mål som eleverna ska nå så kan personalen påverka val av metod. Detta görs i det dagliga arbetet, i mötet mellan kollegor och mellan personal och elev, och är inte alltid välgrundade val. Ofta får personalen tänka om och fatta beslut om en annan metod här och nu. Här går upplevelserna isär hos respondenterna, vissa anser att deras arbete har blivit så komplext att de inte längre upplever samma glädje i arbetet (Ellström, 1992). Andra upplever att det går att hantera genom att prioritera vad de upplever är viktigast. Mina resultat visar att graden av kontroll och handlingsutrymme verkar ha stor betydelse för lärande, vilket också Ellström (2005) diskuterar. En del av respondenterna upplevde dock att de ändå har förmågan att prioritera kraven, och därmed möjlighet att påverka konsekvenserna av sitt eget handlande. Respondenterna uttrycker att den kompetensutveckling som erbjuds inte är tillfredsställande för arbetssituationen. De respondenter som upplever bristande möjlighet till egenkontroll säger att den kompetensutveckling de skulle behöva uteblir, vilket också Ellström (2005) diskuterar. Det tycks som om kompetens utvecklas främst med hjälp av den tysta kunskapen, framför formell kompetensutveckling (Berntson, 2011).

Att använda kompetens som både en anpassning, utveckling och en marknadsvara verkar ändå vara aktuellt. Precis som Ellström (2005) diskuterar så upplever jag att respondenternas handlingsförmåga varierar, dels beroende på yrke och erfarenhet men också vilka uppgifter det gäller. Det finns respondenter som förklarar att de inte är rädda för att prioritera bort sådant som de inte anser är för elevernas bästa, vilket tyder på att de i dessa situationer arbetar enligt egna kriterier. Detta innebär då att kompetens kan ses som utveckling. Slutligen, kring diskussionen om kombinationstjänster, så diskuterar också Ohlsson (2001) kompetens, handlingsutrymme och lönearbete. Det tycks som om ett par av respondenterna upplever att en fritidspedagog har lägre status, lägre lön och mindre handlingsutrymme än vad lärare har. Som det verkar så leder det snarare till en form av negativt lärande (Ellström, 1992; Säljö, 2000) för några av respondenterna, där yrkesgrupper underordnar sig varandra genom att lärare blir uppdragsgivare åt andra yrken i skolan. Vissa respondenter nedvärderar sig själva och sitt yrke, och riskerar därmed att bli passiva och inte ha samma problemlösningsförmåga. Detta är vanligt förekommande vid inlärd hjälplöshet (Ellström, 1992).

Jag finner att respondenterna uttrycker en vilja till utvecklingsinriktat lärande (Ellström, 2001; 2005; Ohlsson, 2001), eftersom de gärna ser att det skapas utrymme för gemensam reflektion och samspel, för att kunna utvecklas och förbättra sitt arbete. De kan i stor utsträckning identifiera sina arbetsuppgifter och krav – men många upplever att de inte har möjlighet att

reflektera i den utsträckning som de behöver då de inte har den elevfria tid eller tid med arbetslaget som de önskar. På det sättet visar sig det anpassningsinriktade lärandet.

Jag anser att förutsättningarna för de som inte har ett arbetslag att verka i verkar leda åt ett anpassningsinriktat lärande (Ellström, 2001). Min uppfattning är att det ändå pågår ett målstyrt, produktivt lärande med angivna uppgifter och mål – men respondenterna efterlyser resurser för att använda lämpliga metoder. Det kreativa lärandet verkar vara en slags vision hos några av respondenterna, främst hos de som arbetar som lärare, de pratar om att de vill utvecklas, självförverkligas och utmana sig själva tillsammans med eleverna – men att de upplever att de inte hinner göra allt de måste.

Oförutsägbarheten leder till minskad möjlighet till utfallskontroll enligt denna studie, något Ellström (2001) också beskriver. Som tidigare nämnt så uttrycker sig flera respondenter på ett sätt som kan tolkas som upplevd inlärd hjälplöshet, de verkar inte längre känna att de kan påverka hur organisationen fungerar och förändras och framstår som något passiva inför det. De uttrycker inte heller att organisationen på något sätt utvecklar en miljö som ökar personalens handlingsutrymme och då också möjligheten för utfallskontroll. Jag uppfattar det som att respondenterna önskar att förutsättningarna i organisationen var annorlunda. De önskar ett utökat utrymme för meningsskapande lärmiljöer i form av delaktighet och mer tid i arbetslag. Jag anser att skolpersonals flexibla arbeten ökar risken för att elevresultaten och elevnöjdheten kan sjunka ytterligare, enligt Scherps (2005) resonemang.

Det är tydligt att ”krav från alla håll” leder till att en del upplever stress och sämre arbetsvillkor, vilket Ellström (2001) menar kan vara resultatet av alltför komplexa arbetsuppgifter. Det som blir ett tydligt problem för lärprocessen är att det är svårt att hitta balansen mellan självbestämmande och resultat i arbete (Ellström, 2004).

Samtliga respondenter nämner erfarenhet som något av det viktigaste. Att hantera flexibilitet i en erfarenhetsbaserad lärprocess fordrar möjlighet för bland annat reflektion och observation (Ellström 2001), något som verkar vara möjligt främst hos respondenter som arbetar som lärare, då de har elevfri arbetstid och större möjlighet till delaktighet i arbetslag.

Slutdiskussion

Denna studies resultat kommer i detta avsnitt att diskuteras i relation till tidigare forskning. Avslutningsvis följer en egen diskussion, studiens kunskapsbidrag och även förslag till framtida forskning.

Flexibilitet för skolpersonal handlar om oförutsägbarhet, ”att aldrig bli färdig” och ”krav från alla håll”. Samtliga respondenter anser att medarbetare har krav på sig att hantera denna arbetssituation genom att vara flexibla, men att organisationen själv inte är flexibel. Jag anser att detta kan kopplas samman med Melén Fäldts (2010) uppfattning om villkoren för en organisations flexibilitet. Det framstår som om den interna, funktionella flexibiliteten (Grönlund, 2004) är den mest aktuella i min studie, eftersom respondenterna bland annat uttrycker att deras uppdrag förändras vid behov, att organisationen ofta förändras på grund av

besparingsåtgärder och att många arbetar på sin fritid för att komma ikapp. Melén Fäldt (2010) menar också att bland annat arbetsbelastning påverkas då organisationen vill ha flexibilitet.

För de som arbetar som lärare framstår den funktionella flexibiliteten ändå som möjliggörande för utveckling och autonomi, avseende förtroendetiden som kan förläggas på valfri tid. För övrig personal upplevs flexibilitet som begränsande för det egentliga uppdraget. Detta överensstämmer med Grönlunds (2004) resultat kring de olika åsikterna om huruvida funktionell flexibilitet är positivt eller inte. Förändringskompetens (Melén Fäldt, 2010) är gynnsam hos lärare, men mer begränsad hos övriga respondenter. Jag uppfattar att detta har ett stort samband med det upplevda handlingsutrymmet hos respondenterna. Följaktligen föreligger ett anpassningsinriktat lärande i större utsträckning för de respondenter som inte arbetar som lärare. Lärare ansåg sig kunna påverka sin situation genom att prioritera och reflektera i större utsträckning, vilket möjliggör utveckling framför anpassning.

Däremot tycks det som om respondenterna skiljer sig från Grönlund (2004) avseende arbetslagets funktion och om stressen verkligen minskar. Denna studie visar tydligt att arbetslaget är ett av de viktigaste verktygen för att hantera arbetssituationen. Precis som Frostenssons (2012) studie visade, så är den kollegiala autonomin den starkaste även i denna undersökning. Detta var alla respondenter överens om, oavsett yrkesgrupp. Lärarna diskuterade vid ett flertal tillfällen att vara tillgänglig för eleverna, ”att vilja mötena”, vilket kan liknas vid Frostenssons (2012) diskussioner kring autonomi vid rätt synsätt. Däremot var det ingen som upplevde en starkare autonomi kring arbetslagets och individens ansvar för administrationen, snarare tvärtom. Där skiljer sig denna studie från Frostenssons (2012). Mitt resultat skiljer sig också på det sättet att den professionella autonomin hos lärare uppfattas något dubbelt. Respondenter menar att ingen numera nedvärderar yrket, utan snarare beundrar de som ”orkar”. Däremot upplever respondenterna att alla krav som ställs från olika håll riskerar att minska den professionella autonomin, eftersom upplevelsen är snarare att respondenterna blir ifrågasatta än betraktade som professionella, av föräldrar och Skolverket.

Något som Frostensson (2012) inte diskuterar i sin studie är de övriga yrkenas autonomi. Fritidspedagoger upplever en mycket försämrad yrkesstatus, en svag kollegial och individuell autonomi och elevassistenter upplever att de är sist prioriterade i organisationen. Utifrån denna studies resultat anser jag att det är av vikt att fritidspedagoger och elevassistenter får möjlighet att uppleva en större delaktighet i arbetslag. Detta skulle kunna leda till ett ökat handlingsutrymme för fler yrken inom skolan, och också skapa större förutsättningar för utvecklingsinriktat lärande och kompetensutveckling.

Lärare är en yrkesgrupp som i min undersökning tenderar att fungera som uppdragsgivare åt övriga yrkesgrupper. Denna informella, osynliga hierarki hade varit intressant att studera i framtida forskning, då det också verkar som det saknas kollegialt samarbete som sträcker sig över yrkesgrupperna. Respondenter uttryckte att de som söker arbete inom skolan och har behörighet att arbeta på fritids och undervisa i skolan inte kommer att orka två verksamheter med så mycket att göra. Dessa personer kommer troligtvis att istället arbeta som lärare, upplever respondenterna. Det tycks finnas en oro kring fritidspedagogyrkets status och fortlevnad, respondenter har sett att inga – eller få – behöriga söker de kombinationstjänster

som finns på arbetsmarknaden. Det kan vara intressant att undersöka, och skulle kunna vara ett komplement till Ohlins (2014) undersökning.

Vad gäller arbetsuppgifter och arbetstider, så upplever de allra flesta respondenter svårigheter att sätta gränsen mellan arbete och fritid. De känner att de aldrig hinner arbeta färdigt. Detta resultat visar sig också i Grönlunds (2004) studie. Det kan bero på den stora oförutsägbarhet skolpersonal arbetar med dagligen, att kraven numera kommer från fler håll än tidigare och att fler möten och mer administration ”äter upp” en stor del av den arbetsplatsförlagda, elevfria tiden.

Denna studies resultat har vissa likheter med tidigare forskning, men visar också att det finns behov av mer forskning inom området, då det varit mycket svårt att hitta forskning som studerar skolans flexibla yrken, kompetens och lärande. Det hade varit intressant att i framtiden studera skolans verksamhet utifrån flexibilitet, men ur skolledares och huvudmäns perspektiv. På det sättet kan denna studie kompletteras med perspektiv som blir övergripande, utifrån positioner som arbetar beslutsfattande. Karlsson (2005) hävdar att det finns behov av lärande – och kompetensutvecklingsstrategier kring komplexa arbeten och hur de ska hanteras på ett sätt som är stärkande. Min undersökning kan vara bidrag till underlag för sådan forskning, då studiens resultat visar hur skolan av sina yrkesprofessioner kräver flexibilitet. Skolans yrken vill stärkas med hjälp av en organisation som skapar bättre förutsättningar för lärmiljöer. Min uppfattning är att respondenterna önskar en lärmiljö som innefattar ökad delaktighet i arbetslag, mer tid till det pedagogiska uppdraget och sådant som ökar det egna handlingsutrymmet och den egna utfallskontrollen.

Referenslitteratur

- Allvin, M., Mellner, C., Movitz, F. & Aronsson, G. (2012). Den utbredda flexibiliteten: Ett försök att beräkna förekomsten av lågreglerade arbetsvillkor. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, nr 18, s. 9-24.
- Berg, G. (1999). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. Göteborg: Förlagshuset Gothia AB.
- Berntson, E. (2011). Marknadsorienterade relationer i arbetslivet – om känslan att vara anställningsbar. I Garsten, C., Lindvert, J. & Thedvall, R. (red.) *Arbetets marknad: arbetsmarknadens nya organisering* Stockholm: Liber, s. 150-171.
- Bryman, A. (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Dagens Nyheter (2014). *Många lärare tröttnar snabbt på sitt jobb* [Elektronisk]. Tillgänglig: <http://www.dn.se/nyheter/sverige/manga-larare-trottnar-snabbt-pa-sitt-jobb/> [2015-11-09].
- Dahlgren, L-O. & Johansson, K. (2009). Fenomenografi. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber, s. 122-135.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsobjekt inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P-E. (2005). Arbetsplatslärandets janusansikte. *Pedagogisk forskning i Sverige*, nr 10, s. 182-194.
- Ellström, P-E. (2004). Reproduktivt och utvecklingsinriktat lärande i arbetslivet. I Ellström, P-E. & Hultman, G. (red) *Lärande och förändring i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur, s.17-40.
- Ellström, P-E. (2001). Integrating Learning and Work: Problems and Prospects. *Human Resource Development Quarterly*, nr. 10 (4), s. 421-435.
- Ellström, P-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Eriksson, B. (2007). Flexibilitet – ett exempel från forskning om flexibla organisationer och dess konsekvenser för arbetsmiljön. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, nr 13, s. 43-55.

- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber, s.13-37.
- Frostensson, M. (2012). Lärarnas avprofessionalisering och autonomins mångtydighet. *Nordiske Organisasjonsstudier*, nr 14, s. 49-78.
- Grönlund, A. (2004). *Flexibilitetens gränser*. Diss., Umeå: Boréa Bokförlag.
- Hansson, M. (2004). *Det flexibla arbetets villkor – om självförvaltandets kompetens*. Diss., Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Höög, J., & Johansson, O. (2011). Struktur, kultur, ledarskap – ett projekt och dess resultat. I Höög, J., & Johansson, O. (red.) *Struktur, Kultur och ledarskap-förutsättningar för framgångsrika skolor*. Lund: Studentlitteratur, s. 15-24.
- Karlsson, L. (2005). En pedagogisk situation i förändring – Arbetet och den nya ohälsan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, nr. 10, s. 271-285.
- Karlsson, J. (2006). Bra och dålig flexibilitet – en litteraturoversikt. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, nr 12, s. 135-145.
- Larsson, P. & Löwstedt, J. (2010). *Strategier och förändringsmyter- ett organisationsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, L. (2005). A matter of Self-Governance and control: The reconstruction of Swedish education policy: 1980-2003. *European Education*, nr. 37 (1), s. 10-25.
- Lärarnas Riksförbund. (2011) *Arbetsmiljöundersökning 2011* [Elektronisk]. Stockholm. Tillgänglig:
<http://www.lr.se/opinionpaverkan/undersokningar/arkiv/arbetsmiljoundersokning2011.5.14dc57dc132c99db7e380005199.html> [2015-11-09].
- Lärarnas Riksförbund. (2012). *Effekterna av en dåligt organiserad skola* [Elektronisk]. Stockholm. Tillgänglig:
<http://www.lr.se/opinionpaverkan/undersokningar/arkiv/effekternaavendaligtorganiseradskola.5.2a23e769135ba778ba5800014280.html> [2015-11-09].
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (1984). *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.

Melén Fäldt, M. (2010). *Förändringskompetens. En studie av anställdas upplevelser och lärande i samband med organisationsförändring*. Diss., Lunds universitet.

OECD (2015). *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*. OECD Publishing: Paris.

Ohlin, P. (2015). Efterlyses: fritidspedagoger. *Fritidspedagogik*, nr 4, s. 10.

Ohlsson, J. (2001). Den överhettade människan. Pedagogiska utmaningar för ett humant arbetsliv. I Tedenljung, D. (red) *Pedagogik med arbetslivsinriktning*. Lund: Studentlitteratur, s. 30-66.

Othman, S. (2015). Lärarens börda har ökat mest. *Grundskoletidningen*, nr 3, s. 6.

Scherp, H-Å. (2005). *Kvalitetsarbete utifrån ett lärandeperspektiv*. Karlstad: Universitetstryckeriet.

Szklarski, A. (2009). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. I Fejes, A & Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber, s. 106-121.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Thurén, T. (1998). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* [Elektronisk]. Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [2015-11-28].

Westman, H. (2015). Skarpt läge för krav på behörighet. *Grundskoletidningen*, nr. 4, s. 7.

Åman, J. 2011. "Att lära av de bästa" – en ESO-rapport om svensk skola i ett internationellt forskningsperspektiv. Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi (ESO 2011:8).

Bilagor

Bilaga 1. Intervjuguide

Bakgrund

Yrke/Anställning

Anställningstid

1. Hur skulle du beskriva ditt arbete och dina arbetsuppgifter i termer av rutiner och stabilitet? Ge exempel.
2. Hur skulle du beskriva ditt arbete och dina arbetsuppgifter i termer av förändring och oförutsägbarhet? Ge exempel.
3. Hur skulle du beskriva ditt arbete och dina arbetsuppgifter i termer av nytänkande?
4. Vilka krav upplever du att det ställs på dig och din kompetens i ditt arbete? Från vilka håll kommer kraven?
5. Motsvarar kraven i arbetet det du lärt dig i din utbildning? Ge exempel!
6. Upplever du att du har möjlighet att påverka dina arbetsvillkor? På vilket sätt kan du påverka dina arbetsuppgifter/din arbetsituation? (mängden, vilka, hur det utförs). Är det något du saknar, något du hade behövt? Ge exempel!
7. Hur har du lärt dig att hantera oförutsägbara händelser? Kan du ge exempel på någon sådan händelse? Beskriv händelseförloppet! Vad var den viktigaste lärdomen? Vilka kunskaper/kompetenser kom bäst till användning i situationen?
8. På vilket sätt har din syn på ditt arbete förändrats? Vad har förändrats?

Bilaga 2. Missivbrev



Hej!

Mitt namn är Linda Karlsson och jag studerar beteendevetenskap på Högskolan Väst i Trollhättan, med huvudämnet pedagogik.

Det huvudområde som min studie fokuserar på är hur professionella utvecklar kompetens i yrket. Jag ska genomföra ett antal intervjuer och skulle gärna intervjua både elevassistenter, fritidspedagoger, förskolelärare och grundskolelärare kring deras upplevelser av flexibilitet, kompetens och lärprocesser.

Intervjuerna beräknas ta cirka 60 minuter och de kommer att spelas in. Informanter är naturligtvis anonyma. Allt material som kan kopplas till en individ kommer att hållas inlåst och förstöras så snart studien är avslutad. Informanterna kommer att ha möjlighet att dra sig ur när som helst under processen. De kommer också att få den färdiga uppsatsen, om intresse för det finns.

Jag kommer att kontakta informanter personligen och vid intresse boka in tider som är lämpliga. Vid intervjutillfället vill jag att samtycke till deltagande i studien undertecknas.

Tack för hjälpen!

Med vänlig hälsning,

Linda Karlsson

Kontaktuppgifter: linda.karlsson@vanersborg.se

Tel: 0761-892978

Jag samtycker härmed till deltagande i undersökning kring professionellas kompetensutveckling. Jag samtycker också till de överenskommelser som avser intervjuinspelning och anonymitet.

Namnteckning

Datum

Bilaga 3. Respondenterna

Respondent:	Anställning och utbildning:
Respondent 1	Elevassistent
Respondent 2	Lärare
Respondent 3	Förskollärare/Fritidspedagog
Respondent 4	Elevassistent
Respondent 5	Lärare/Fritidspedagog
Respondent 6	Fritidspedagog

Högskolan Väst
Institutionen för Individ och Samhälle
461 86 Trollhättan
Tel 0520-22 30 00 Fax 0520-22 30 99
www.hv.se