

Mikropolitiska perspektiv på nyutbildade lärares reflektioner

INGRID ANDERSSON

Institutionen för utbildningsvetenskap, Linköpings universitet

SVEN B. ANDERSSON

Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet

Sammanfattning: Det övergripande syftet med denna studie är att synliggöra mikropolitiska aspekter som speglas i samtal mellan nyutbildade lärare. Arton deltagare har givits utrymme att individuellt och i grupper reflektera över erfarenheter under sin första termin som nyutbildade. De forskningsfrågor som växte fram under arbetets gång rör: vems intressen blir synliga, vilka mikropolitiska aspekter framträder och hur hanterar dessa lärare mikropolitiska dilemman? Resultaten visar att en del av komplexiteten i de nyutbildade lärarnas arbete består av att deras intressen bryts mot andra aktörers intressen, vilket kan leda till en känsla av utsatthet. Majoriteten av deltagarna hanterar utsattheten genom att arbeta relationsorienterat. Detta väcker frågor rörande betydelsen av nyutbildade lärares medvetenhet om mikropolitiska perspektiv. En sådan medvetenhet kan utvecklas med syfte att tydliggöra den dolda styrning som nyutbildade lärare möter i vardagsarbetet och leda till potentiella handlingsstrategier.

Denna studie ingår som en del i ett projekt som undersöker nyutbildade¹ lärares reflektioner över kunskapsbildning i mötet mellan praktik och teori². Vi inspirerades till att studera deras arbetssituation utifrån mikropolitiska perspektiv när vi såg vissa återkommande teman i de nyutbildades gruppdiskussioner efter sin första termin som lärare. Vad är det för minisamhälle som dessa lärare möter när de börjar sin lärartjänstgöring? Vad finns det för förhoppningar på dem från skolan som organisation och de aktörer som blir beroende av dem? Vad berättar de nyutbildade om alla dessa aktörers intressen som kommer att vara betydelsefulla för deras verksamhet och arbetsmiljö? De nyutbildade kommer visserligen ut som noviser i och med att de oftast inte har någon längre erfarenhet av att ensamma ansvara för undervisningen och leda grupper med elever. Men de är utbildade och har

under sina år som studenter skaffat sig erfarenheter från både teori och praktik, haft möjlighet att diskutera dessa erfarenheter och börjar skapa sig en bild av sig själva som lärare. De har visioner om hur de vill arbeta och är beredda på att den första tiden som lärare kommer att bli mycket arbetskrävande.

Den samhälleliga kontexten för denna studie är den situation som råder på arbetsmarknaden för nyutbildade lärare. Från sekelskiftet 2000 och framåt befaras brist på lärare för alla åldersgrupper inom flera ämnesområden på de flesta håll i Sverige. Det betyder att arbetsmarknaden för nyutbildade lärare är gynnsam och många är i en situation där de kan välja arbetsplats. Dessutom kommer stora pensionsavgångar fram till 2010 att medföra att över hälften av den svenska lärarkåren kommer att bytas ut (SCB 2001). Samtidigt beskrivs situationen i svenska skolor i media som kaotisk på många sätt och läraryrket har en låg status (Berntsson 2001) vilket visar sig både i form av löner och arbetsmiljö.

Från samhällets sida börjar det bli alltmer betydelsefullt att arbeta för att kunna behålla både erfarna och nyutbildade lärare. Detta aktualiserar behovet av systematiserad kunskapsutveckling om nya lärares egna beskrivningar av mötet med skolan som social praktik. Ett annat motiv för denna studie är att se den i relation till globala förändringar som påverkar utbildningssektorns policyutveckling. Enligt Daun (2002) har flertalet OECD-länder antagit förändringar som innebär en anpassning från centralisering till decentralisering vilket innebär ökad mångfald och lokala läroplaner. Vi menar att konsekvenserna av dessa samt krav på medinflytande och utökat lokalt handlingsutrymme där alltfler intressesfärer möts utgör forskningsområden som är intressanta att studera på mikropolitisk nivå.

Att komma som nyutbildad till sin första anställning innebär att skapa sin egen yrkesidentitet utifrån den person man är, den utbildning och de livserfarenheter man har och de människor man möter. Här skiljer sig inte läraryrket från flera andra yrken. Alla yrken, där flera människor samspelar, är komplexa och innebär att nyutbildade inte kan överföra studier till praxis utan att transformera sina kunskaper. Det som gör läraryrket särskilt komplext är att det finns många intressenter som anser sig ha stor kunskap inom de områden som lärare möter varje dag och många har uppfattningar om hur verksamheten i skolan ska bedrivas.

Utifrån nyutbildade lärares perspektiv redovisar vi i denna studie vad vi ser som olika aktörers intressen med anknytning till lärares arbete. Vi använder begreppet mikropolitik för att synliggöra en möjlig tolkning av lärarnas utsagor. Det betyder dock inte att de som samtalar behöver tänka i dessa banor, det vill säga uttalar sig enligt en särskild strategi. Vi vill alltså inte tillskriva våra informanter några uppfattningar som de inte har utan använder teman som vi funnit vid analys av materialet för att ge ett perspektiv på fenomen som visar sig i nyutbildade lärares vardag. Vi avgränsar studien genom att sätta de nyutbildade lärarna i fokus och tar på så sätt ett underifrånperspektiv i stället för att söka efter hur olika policydokument på makronivå, som läroplaner och instrument för kvalitetsgranskning, eller lokala planer på mesonivå påverkar lärarnas arbetssituation. Det övergripande syftet med studien är

således att synliggöra mikropolitiska aspekter i form av olika aktörers intressen, som speglas i samtal mellan nyutbildade lärare efter deras första termin som yrkesverksamma.

VAD ÄR MIKROPOLITIK?

Begreppet mikropolitik handlar om att tillfredsställa behov eller önsknings ofta med syfte att påverka ett skeende för att förbättra eller förändra. Pfeffer framhåller att förmågan att skaffa sig sådant inflytande betyder att man får en viss makt och att:

Organizational politics involves those activities taken within organizations to acquire, develop, and use power and other resources to obtain one's preferred outcomes in a situation in which there is uncertainty or dissensus about choices. (Pfeffer 1981 s 7)

Pfeffer studerar hur man kan få organisationer att fungera på ett smidigt sätt och även underlätta för nyanställda att snabbt lära sig en kultur för att passa in i organisationen. Han beskriver vad som gör att vissa får makt inom en organisation och vad det betyder att ha makt. Makten konstitueras och legitimeras socialt inom organisationen och vilket inflytande man har beror ofta på vilken betydelse ens arbete har och om man besitter expertis inom området. För att få makt måste den anställda känna till vilka mål som är uppsatta, eventuella hinder som måste undanröjas och ha möjlighet att kontrollera vilka förslag som beaktas. Kunskap om rättigheter, lagar och regler ger också möjlighet att påverka.

Den makt som Pfeffer (1981) beskriver blir tydlig i de fall då det råder brist på något som är nödvändigt för att arbetet ska fungera bra eller när det inte råder konsensus inom organisationen. Att ha makt innebär ofta att ha möjlighet att kontrollera och fördela de resurser som organisationen förfogar över och som andra är beroende av, till exempel att fördela arbetsuppgifter (Pfeffer 1981). För att behålla makten behövs således ett visst spelrum eller överflöd som kan fördelas. På så sätt blir det betydelsefullt för andra att ha en god relation och makten legitimeras. Möjligheten att åstadkomma ett handlingsutrymme där inte alla resurser är in-tecknade gör att en utveckling kan ske och det skapar också ett klimat som gör att olika avdelningar inom organisationen blir mindre beroende av varandra och inte behöver komma i konflikt.

Pfeffer anser till och med att detta spelrum är en grundförutsättning för utveckling. Problemet med dessa »slack resources» som Pfeffer kallar detta spelrum, är att de efter hand tenderar att uppslukas av den ordinarie verksamheten så att medarbetarna snart finner sig vara utan resurser för utvecklingsarbete. För den som ska behålla sin legitimitet måste makt transformeras till auktoritet och en övergång ske från att lita på andras beroende till att ge reellt inflytande även om detta på sikt kan förändra maktförhållandena. Mechanic (1962) påpekar att det är förvånande att de som hierarkiskt sett har mindre makt inom en organisation inte inser vilket inflytande de har på verksamheten och sällan utövar denna maktposition i förhållande till sina överordnade.

Istället är det den horisontella makten, makten mellan kolleger, som ifrågasätts.

Ett annat sätt att undvika konflikter inom organisationen är att rekrytera personal som är relativt homogen och överens om vad de vill arbeta för. Ett problem med detta agerande är enligt Davis (1969) att homogena grupper sällan är lika kreativa och effektiva när det gäller problemlösning. Janis (1972) menar dock att även heterogena grupper i krissituationer vanligen söker konformitet och att handla lojalt i stället för att tänka kritiskt och kanske finna nya kreativa lösningar. Risken att medlemmarna i en grupp inte tänker kritiskt kan dock tänkas vara än större i homogena grupper. Ytterligare ett sätt att undvika konflikter är att inte besluta alls om frågor som man är oenig om (Pfeffer 1981). Genom att förminska betydelsen av ett beslut kan det bordläggas till ett senare tillfälle då situationen kanske ser annorlunda ut.

De flesta organisationer verkar vilja växa så därför är deltagande i beslutsprocesser och även möjligheten att kontrollera vilka förslag som tas upp betydelsefulla för att kunna utöva inflytande på organisationen. Mikropolitiskt handlande är att våga ta risker, göra medvetna val, orka stå ut med en viss osäkerhet och visa sig kapabel att reducera osäkerheten. Det visar också hur medarbetare försöker skapa sig det utrymme de behöver i sitt vardagsarbete i form av tid och stöd.

Skolforskning utifrån mikropolitiska perspektiv

Hoyle (1982, 1986) visar hur mikropolitik används för att gynna egna intressen och att skapa en känsla av samhörighet för att stärka den egna gruppen. Han menar att mikropolitiska handlingar ofta sker i situationer när man inte är överens och då ofta i det fördolda i små intressegrupper. Är det då givet att människor i arbetslivet strävar efter att få makt för egen vinning eller finns det andra drivkrafter? Ball (1987), som har studerat mikropolitik i skolan, riktar uppmärksamheten mot mångtydigheten i människors handlande vilket försvårar analysen av vilka drivkrafter som får oss att agera på ett visst sätt. Han undersöker hur hans informanter anser »att det går till på skolan» en sorts »folk knowledge» som sitter i väggarna och som man kanske inte talar om.

Ball menar att mikropolitiska drag blir synliga när till exempel olika aktörer berättar om hur skolledaren bemöter olika lärare, fördelar resurser, befordrar lärare, vilkas röster som får stöd på ett möte och vilka som ignoreras. I sin datainsamling har han hämtat intryck från olika skolor och olika källor på dessa skolor. För att förstå dessa mikropolitiska drag ställer Ball ett antal frågor. Han undrar om vi ska se politiskt beteende som en skicklig strategisk handling, som en aktivitet som kan vara relativt omedveten och intuitiv eller som ett tecken på pragmatiskt handlande? Är politik relaterat till långsiktigt bedriven verksamhet som syftar till att ge fördelar – i så fall för vem? Eller är politik kortsiktiga och relativt omedelbara svar på särskilda frågeställningar eller situationer allteftersom de uppstår?

När de handlar, är då individer medvetna om de bekymmer, problem och potentiellt färre fördelar för sin grupp som kan följa med en viss handling eller handlar de för det mesta i sitt eget intresse eller enligt personliga övertygelser

och principer? Är de primärt intresserade av frågor som rör värderingar, engagemang och övertygelser eller är de mera intresserade av personlig utveckling och självförverkligande? Handlar de i linje med sina egna materiella intressen och personliga fördelar eller som sociala aktörer i en organisation? Ball kommer slutligen fram till att huvuddilemmat är om sociala aktörer i en organisation i första hand drivs av egen vinning eller om de är mera intresserade av allmän utveckling och självförverkligande. Han anknyter till Pfeffer och Hoyle men avgränsar innebörden i begreppet mikropolitik genom att relatera till tre med varandra sammanhörande områden som rör handlingar inom organisationer (i) aktörernas intressen (ii) organisatorisk kontroll och (iii) konflikt om policyfrågor. Många situationer för nyutbildade lärare anknyter till dessa aspekter av mikropolitik. Vi kommer i vår studie att avgränsa oss till att studera uttryck för aktörernas olika intressen vilka i viss mån även kan spegla både organisatorisk kontroll och policykonflikter.

Reitman (1980), som hävdar en mera oppositionell ståndpunkt, menar att påståendet att lärare saknar politiskt beteende eller politisk medvetenhet är att knyta läraryrket till ett yrkesethos som bokstavligen talat behåller synen på lärare som den idealistiska tjänaren åt samhället och dess ledare. Hon anser att den synen också vill hävda att det alltid är etiskt korrekt för lärare att genom sitt beteende ge stöd åt välmenande överordnade i yrkeshierarkin. Reitman understryker i stället att dagens lärare måste tolka olika ideologiska krav och försöka lugna ner dem som ställer dessa krav på ett kalkylerande, strategiskt sätt som tillåter lärarna att behålla sin position, sin självrespekt och ett minimum av tillfredsställelse. Reitman menar att detta inte är så idealiskt men ändå ett sätt att hantera verkligheten.

Politiskt beteende hos lärare har även studerats av Blase (1988). Han finner i sina studier, som bygger på intervjuer med ett femtiotal ämneslärare med i genomsnitt elva års erfarenhet, att politik oftast beskrivs i termer av hur man kan hantera föräldrars och skolledares kritik för att skydda sig själv i ett utsatt läge eller för att få inflytande. Blase analyserar mikropolitiskt handlande utifrån ett reaktivt och ett proaktivt förhållningssätt där reaktivt handlande strävar efter att behålla status quo medan proaktivt handlande syftar till förändring. Exempel på reaktivt handlande är att tåla trots att man inte samtycker, till exempel när det gäller betygsättning, att agera i enlighet med rådande norm trots att man inte vill eller att visa vilja till integrering genom att smickra eller uttrycka stöd åt makthavare. En typ av proaktivt handlande är att vara diplomatisk och taktfullt hävda sin åsikt, en annan att ge uttryck för passiv aggressivitet genom att baktala någon. Ett tredje sätt att vara proaktiv kan bestå av direkt konfrontation genom att utmana andras handlande eller åsikter.

De flesta lärarna förhåller sig reaktivt, det Lortie (1975) kallar konservativt, till krav från föräldrar eftersom engagerade föräldrar vid den undersökta skolan ofta får rektorernas stöd. Brist på stöd från rektorn kan leda till att lärare förlorar arbetet, inte går vidare i sin karriär eller går miste om olika fördelar. Föräldrar kan vara både stödjande och krävande. De håller lärarna ansvariga för elevernas baskunskaper och akademisk kvalitet och vill gärna att läraren ska vara en modell för gott beteende även privat och ta på sig

varjehanda uppdrag utanför skolan. Blase (1988) framhåller att i skolor med mindre inflytelserika och konservativa föräldrar har det visat sig att lärare, som har stöd av sin rektor, är mer benägna att ta risker och till exempel pröva nya arbetssätt och diskutera även kontroversiella frågor med sina elever (Blase 1988). Slutligen anser Blase att tidspress, ökande krav samt att lärare arbetar ensamma gör att de inte kritiskt granskar eller försöker öka sitt inflytande på sin arbetsmiljö.

Skolforskning utifrån mikropolitiska perspektiv har aktualiserats av Salo (2002) då han i en fallstudie undersöker en sjuksköterskeskola i Finland. Ett delsyfte i studien är att identifiera kännetecknen för skolan som organisation och olika skolkulturer. Salo föreslår en teoretisk mikropolitisk modell bestående av tre överlappande och kompletterade arenor: (i) den privata (läraren och eleverna i klassrummet), (ii) den interaktiva arenan (lärarna i samspel med kolleger och ledningen vid formella och informella möten) och (iii) den offentliga arenan (ledningen och administrationens agerande). Han finner att lärarna hävdar sin autonomi på den privata arenan men önskar ett starkt ledarskap inom de interaktiva och offentliga arenorna. Salo är således intresserad av skolan som mikropolitisk organisation och nyutbildade lärare är inte i fokus i hans undersökning.

Tidigare forskning om mikropolitik och nyutbildade lärare

Kelchtermans och Ballet (2002) belyser i en mikropolitisk studie interaktionen mellan nyutbildade lärare och organisationen med dess olika aktörer. Deras studie visar lärarnas möte med yrkesverksamheten både från ett klassrums perspektiv och från ett organisationsperspektiv. Studien motiveras dels av ett intresse att förstå nyutbildade lärares mikropolitiska erfarenheter och dels av behovet att utveckla teorier om lärares livslånga lärande. Ett grundantagande är att utmaningarna under lärares första period i verksamheten beror på den organisatoriska kontexten och de arbetsvillkor som de finner sig själva i.

Den omtalade »praxis-chocken» gäller båda delarna. Deltagarna i studien är 14 lärare som har undervisat i År 1–7 under tre till fem års tid. Studien bygger på enkäter och deltagarnas berättelser om sina erfarenheter under en intervju. Den har en mikropolitisk ansats och visar hur lärarnas medlemskap i en organisation styr deras handlande och professionella intressen. Tolkningen av data visar på olika områden som är av professionell betydelse: tillgång till material samt organisatoriska, sociala och professionella, kulturella och ideologiska och individuella intressen. Kelchtermans och Ballet (2002) finner att mikropolitiska handlingar omfattar både kamp och konflikt men även samarbete och koalitionsbyggande. Syftet är att skapa goda arbetsförhållanden men vägen dit kan se olika ut.

Mikropolitiskt handlande kan ta olika former och ske genom samtal, bönfallanden, argumentation, skvaller, smicker, att vara tyst, undvika att ta ställning, acceptera extra uppdrag, förändra materiella arbetsförhållanden eller använda sig av humor. De flesta nyutbildade i Kelchtermans och Ballets studie förhåller sig reaktivt för att trygga eller återskapa rådande villkor medan några få handlar proaktivt för att förändra eller etablera nya villkor.

Kelchtermans och Ballets (2002) studie påminner i hög grad om vår egen men vi ser också skillnader. Våra lärare har endast en termins erfarenhet och skulle då vara i början av den induktionsperiod som Kelchtermans och Ballet beskriver. Vi har också representanter från hela grundskolan och gymnasiet. Vidare skiljer sig studierna åt eftersom vi hämtar våra berättelser från grupp-samtal mellan de nyutbildade lärarna vilket torde påverka både berättelserna och det språk som används.

Sammantaget visar olika studier att vi kan se på mötet mellan praktik och teori som ett generellt problem. Dock verkar det ha ändrat riktning över tid på så sätt att vi numera inte bara talar om anpassning utan också om att vi genom nyanställda vill få del av nyare tankar om utveckling inom ett område för att med hjälp av deras kunskap och »friska ögon» (Andersson I. 2000, Andersson I. & Andersson S. 2001) se på företeelser i ett nytt ljus. Förväntningarna på nyutbildade blir då både att de ska anpassa sig och vara förändringsaktörer (Fullan 1993).

Ett grundläggande antagande i denna studie är att lärares yrkesliv kan studeras utifrån mikropolitiska aspekter. Vi anser att ett sådant perspektiv blir mer betydelsefullt i yrkesutövandet ju fler aktörer som är beroende av varandra och när det finns utrymme för inflytande från olika aktörer. Flera studier i Sverige beskriver nyutbildade lärares situation (Arfwedson, Arfwedson & Haglund 1993; Naeslund 1994; Andersson I. 2000; Fransson & Morberg 2001; Arfwedson 2002). Dock saknas, enligt vår kännedom, svenska studier inom skolforskning som utgår från mikropolitiska perspektiv.

FORSKNINGSFRÅGOR

Fokus i denna studie är att synliggöra olika aktörernas intressen som speglas i nyutbildade lärares utsagor när de berättar om sin vardag och analysera dessa utifrån mikropolitiska perspektiv. De forskningsfrågor som vi ställer är:

- Vems intressen synliggörs i lärarnas samtal?
- Vilka mikropolitiska aspekter speglas i lärarnas berättelser?
- Hur hanterar lärarna mikropolitiska dilemman?

METOD

Metodiska grundantaganden i denna studie utgår från föreställningen om individer som aktiva deltagare i diskursiva praktiker. Med diskursiva praktiker avser vi en situation där deltagarna underordnar sig de regler och det innehåll som lyfts fram i samtalet för att ett meningsutbyte ska kunna ske genom att lyssna, försöka förstå de andra deltagarna och uttrycka sina tankar (Vygotsky 1986). För att ett meningsutbyte ska kunna ske måste deltagarna både förstå innebörden i de ord som yttras och även den känsla som de väcker. Vygotsky (1986 s 245 f) framhåller till exempel att:

[a] word in a context means both more and less than the same word in isolation: more, because it acquires new context; less, because its meaning is limited and narrowed by the context.

Härvid är kontexten betydelsefull eftersom yttranden förstås i sitt sammanhang som inkluderar både situationen i sig, de som deltar och historisk kulturell bakgrund. I interaktionen med kolleger utforskar de nyutbildade lärarna på olika sätt sitt möte mellan praktik och teori. Vi ser dem som aktiva formare av sin läraridentitet genom att de på olika sätt deltar i kontextbundna samtal rörande sina första erfarenheter och utmaningar inom yrket.

Deltagare

Deltagarna i denna studie är 18 nyutbildade lärare som då de varit yrkesverk-samma en termin har samlats för två veckors reflektion och kompetensutveckling. Lärarna hade inbjudits av en kommun och deltagandet var frivilligt. Som forskare ansvarade och deltog vi endast i reflektionsdelen. Vi träffades under lärarnas arbetstid i en lokal utanför deltagarnas ordinarie skolmiljö. Ofta framförs betydelsen av att träffa informanter i deras egen kontext. I dessa gruppsamtal anser vi dock att den neutrala platsen ger möjlighet till en distan-serad reflektion som också medför att lärarna i sina berättelser behöver vara tydliga i sina formuleringar och inte kan förvänta sig att de som lyssnar känner till den aktuella situationen.

Lärarna hade före vårt möte brevlades informerats om att vi driver ett forskningsprojekt som syftar till att belysa nyutbildade lärares reflektioner över mötet mellan praktik och teori. De tillfrågades om de accepterade att medverka i projektet och svara på en enkät före vårt första möte. Vi bad också om tillstånd att få spela in de gruppsamtal som genomfördes under två dagar på ljudband. För att avidentifiera deltagarna och deras arbetsplatser kommer vi endast att markera dem med bokstavskombinationer där första bokstaven representerar deltagare i en grupp och den andra representerar den grupp de tillhör. Vi kommer också att förändra vissa uppgifter som skulle kunna bidra till att någon skola känns igen (jfr Vetenskapsrådet 2002). Detta påverkar dock inte det innehåll som vi studerar. Majoriteten av deltagarna var kvinnor men eftersom studien inte har något genusperspektiv kommer inte heller kön att synliggöras. Lärarna har fått sin utbildning vid fem olika lärosäten i Sve-rige.

Genomförande och analys

Studien bygger på samtal i grupp som introducerades av oss i rollen som forskare. Motivet för att välja gruppsamtal som metod är tvåfaldigt. Dels skapar vi möjligheter för lärarna till vad som nästan kan kallas ett terapeutiskt samtal där de har avsatt tid för att få berätta om sina erfarenheter, lyssna, jämföra och ställa frågor. Dels menar vi att vi får mycket information på en kort tid eftersom just gruppsamtal stimulerar det kollektiva minnet och nya frågor väcks (Edwards & Middleton 1986). Morgan (1997) har föreslagit att forskaren kan välja ett ämne för att möjliggöra en fokusering under grupp-samtal. Så skedde också i tre av fyra samtal. Vi valde dock att ge en större frihet till lärarna vid deras första gruppsamtal och föreslog breda ämnesområden eftersom vi även var intresserade av att se vilka val som gjordes.

Det första samtalet introducerades genom att vi bad var och en berätta för sin grupp om visioner, problem eller andra händelser som de ville dela med

varandra efter sin första termin som lärare. Varje lärare fick tänka enskilt en stund över vad de ville bidra med innan de satte sig i grupper för att samtala. De delades in i fyra grupper genom slumpvis räkning. Grupperna bestod endast av lärarna själva. Vi gick in i varje grupp och lyssnade vid enstaka tillfällen men utöver några få frågor av allmän karaktär tog vi inga initiativ till att delta i samtalet. Efter gruppsamtalet hade vi lunchuppehåll och samlades därefter för en kort gemensam uppföljning innan lärarna fick ett nytt tema att diskutera i sina grupper. Denna studie avgränsas till det första gruppsamtalet: visioner, problem eller andra händelser. Samtalen är transkriberade i sin helhet och materialet för detta tema omfattar åttio sidor. Transkriptionskonventioner återfinns i Not 3.

Vår analys är datadriven på så sätt att vi utgått från lärarnas utsagor som grund för en tematisering av innehållet. Här finns teman som handlar om ensamhet och mentorskap som också kan inrymma mikropolitiska aspekter. Vi har dock valt att presentera dem i en text om socialisation (Andersson I. 2004). De olika temana i denna studie exemplifieras genom ett antal citat som belyser variationen i utsagorna inom ett visst tema. Varje utsaga kommenteras i anslutning till citatet. Vi har i vår analys haft ett abduktivt förhållningssätt (Alvesson & Sköldberg 1994) där vi har växlat mellan empiri och teori, som vi inspirerats av genom egna och andras tidigare studier om förhållanden på arbetsplatser och särskilt lärares professionella utveckling. Kvalitén på tolkningarna upprätthålls genom att vi varit varandras medbedömare och jämfört våra individuella analyser och tolkningar. Genom argumentation, diskussion och omformulering har vi nått fram till vad vi anser vara rimliga och tillförlitliga resultat.

RESULTAT

Intressesfärer som diskuterades

Efter vår analys har vi valt att tolka utifrån de olika aktörernas intressen som de återspeglas i de nyutbildade lärarnas berättelser. Vår ambition är att fånga hur dessa intressen medverkar till att forma lärarnas yrkesidentitet och arbetsmiljö. Här visar det sig att aktörerna oftast är ömsesidigt beroende av varandra och ur de nyutbildade lärarnas perspektiv handlar samtalen övergripande om att hantera olika intressen i relation till eleverna, föräldrarna, kollegerna och skolledarna. Varje område har delats upp i teman och kommer att exemplifieras genom sammanfattningar och direkta utdrag från de olika samtalen.

Intressen i relation till elever

Tema 1: Omotiverade elever

Läraryrket innebär en utsatthet som till exempel kan jämföras med artistens, som också är beroende av en god relation till sin publik. I de nyutbildades samtal avspeglas denna utsatthet på flera sätt. Om vi håller fast jämförelsen med artisten vars uppgift är att beröra känslor så är det något som lärarna ofta

tar upp. Genomgående talar de om betydelsen av att göra undervisningen rolig för eleverna men samtidigt visar den här gruppen hur lärarna brottas med svårigheten att hantera elevernas negativa attityder. Lärarens intresse av att ha en god relation till klassen provoceras i mötet med elever:

AL Det är det här med elevernas ointresse
att det är många som inte tycker det är kul
... jag kanske har ett väldigt behov av och känna det [glädjen] från
eleverna.

JÄ! NU ÄR DET KUL OCH NU VILL VI JOBBA!

Och inte se dom sitta och viska och stöna.

...

EL Det här är samma problem som jag tänkte ta upp
för jag har en som är ...
han kommer in genom klassrumsdörren på morron
och »fy f-n» (.) det är det första han säger
... att nå fram till den här gossen
och få honom för det första och dämpa sig
så att han inte alltid tycker att allting är skit – han är ganska klipsk
... det ska inte behöva va så tråkigt [som han har]
... [men] mår du dåligt hemma så ...

Att bristande motivation tas upp direkt ser vi som intressant eftersom det belyser lärarnas utsatthet och att de hela tiden är beroende av sina elever för att kunna skapa en givande arbetsmiljö. Alla i gruppen (här visas den första och sista utsagan i en sekvens) hade erfarenhet av elever som uttalar sig negativt, vilket gör att de söker förklaringar till detta problem. Den vanligaste förklaringen är att ointresset mest är en attityd och att eleverna egentligen inte tycker att det är så trist.

Flera lärare förlägger sina förklaringar utanför eget ansvarsområde och antyder att det är klassens alla vikarier som grundlagt en negativ attityd eller att problem i familjen gör att en elev är negativ. Ingen tar explicit upp frågan om ointresset kan bero på brist på utmaningar för eleverna. Man skulle dock i EL's utsaga »det ska inte behöva va så tråkigt» kunna tolka in någon form av tankar om understimulering. De nyutbildade lärarna diskuterar inte innehåll eller arbetssätt utan utgår från att lektionerna är intressanta. I samtalet visar de också på ett behov av att de själva får positiv återkoppling på sina ansträngningar. En lärare berättar om hur hon har hanterat detta problem:

CL Men jag gjorde så
jag hade en tjej som var så där negativ till allting
»Men måste jag göra det här? Kan jag inte göra så?
Måste jag skriva så där långt och – »
Jag tog ut och prata med henne om hennes attityd
Och sa det (.) »Det här påverkar ju inte bara dig
utan det påverkar alla runt omkring dig
att dom också tycker att det är tråkigt
Jag tycker det är tråkigt som gjort en bra lektion och så

och sen så säger du att det är tråkigt»
 Och nu va det här ett extremfall
 för hon ändra sig jättemycket efter det här samtalet alltså

CL visar här att hon också haft problem men att det löste sig genom ett samtal. Hon kunde identifiera en flicka som särskilt negativ och genom ett enskilt samtal visade hon för flickan att hennes beteende var betydelsefullt både för läraren och för klassen som helhet. Läraren tydliggör på så sätt både elevens inflytande och ansvar för stämningen i klassen. Samtidigt visar läraren sin känslighet genom att hon undviker att inför gruppen visa sig som mera kompetent, eller som en »besserwisser», genom att säga att detta var ett extremfall och hon antyder på så sätt att hon också skulle kunna misslyckas. Alla som tar upp detta problem tycks se det som att de diskuterar ett gemensamt problem.

Vad drar då gruppen för slutsatser av denna diskussion? Någon menar att det troligen kommer att bli »bättre sen» och flera röster håller med:

BL ... efter några år så borde man ha blivit ganska hårdhudad ändå
 liksom just det här att det är inte mitt fel
 Men så säger mina kolleger dom som jobbat ett tag
 man skärmar av sig (.) det är egentligen inte mig det är fel på
 utan ofta är det problem hemma eller i gruppen eller ... jaa
 Förklaringen finns där! (Hmhm)
 Inte att det är jag som lärare som liksom gör fel egentligen (Neej)
 Men det är jag som är slagpåsen
 för det är jag som står där (Ja, precis)

Lärarna verkar ha behov av att stärka sig själva som grupp istället för att analysera innehållet i undervisningen eller skolorganisationen och förlägger roten till problemen utanför sitt ansvarsområde. Läraren framstår då som »offer», som »slagpåsen» som behöver bli hårdhudad och avskärma sig. Ett annat sätt att tolka utsagorna är att lärarna hanterar sin utsatthet genom att flytta över känslan av misslyckande från det personliga jaget till det professionella, där man inser att lärares arbete faktiskt också innebär att kunna hantera olika relationsproblem utan att känna sig misslyckad som individ (Colnerud & Granström 2002):

CL Men sen så vet man ju det (.)
 grupperna är ju så pass olika
 och det beror ju inte BARA på barnen
 för det kan ju inte jämt va slumpen
 som har satt ihop en väldigt väl fungerande grupp
 på ungefär samma område heller (.)
 Så mycket beror ju på lärarna
 som dom har haft tidigare (.) faktiskt. (Hmhm) (HM!?)
 Jamen jag tror det. ((fniss)) (Joo visst)

Här lyfts lärarens ansvar och utsatthet fram igen och CL inbjuder på ett subtilt sätt till fortsatt diskussion. Ingen tar dock upp tråden och analyserar olika

lärares agerande men de håller med om CLs invändning. Ingen i gruppen behöver känna att de har något ansvar sedan tidigare. Problemet, om det finns kvar, är att de inte har lyckats vända sin klass till att bli positiva och känna arbetsglädje.

Tema 2: Elevers provokationer

Elevernas intressen är ett komplext område som i hög grad hör samman med både lärarens och föräldrarnas intressen. Övergripande anser vi att de konflikter som här blir synliga visar lärarnas engagemang i elever som på något sätt avviker från det förväntade beteendet. Lärarna vill få dessa elever att fungera i klassrummet samtidigt som de upplever en frustration över att enstaka elever kan påverka klassrumsmiljön på ett negativt sätt och ta deras tid i anspråk så att de elever som har anpassat sig till skolans normer blir åsidosatta:

BN Och han har väldigt jobbigt hemma
 så att när han kommer till skolan så kan han inte lämna det utan ...
 så där (.) humörsvängningar och så
 ... i klassrummet så syns och hörs han väldigt mycket och liksom måste –
 man måste planera lektionerna så att han –
 så det funkar för det barnet. Och resten –
 för han var borta nån vecka och då (paus)
 det var så otroligt stor skillnad då så man kände att det nästan inte får
 vara så
 Det har man ju pratat om att här liksom (.) det går inte
 Vi kan inte ta så mycket tid från dom andra

Lärarnas utsagor visar hur de tolkar och analyserar elevernas agerande. Ofta ger de psykologiska orsaker som oro och brist på uppmärksamhet som skäl till beteenden som de inte förstår. Läraren i följande exempel visar att hon är redo att problematisera sin analys och försöker se alternativa förklaringar:

BM Jag tror dom är mycket osäkra. Vi börjar se det i år.
 Dom verkar ju fruktansvärt säkra (.) men det är ingen grupp
 utan det är individer
 och varje måndag slåss man om ledarskapet – söker nya roller (.)
 så att jag tror att det är väldigt oroligt
 Eller (.) det är väldigt oroligt innanför skalet på dom flesta (Hm!)
 (paus)
 Dom är också väldigt pratglada
 så det kan också bara va en anledning att få säga nåt helt enkelt.

Ur ett mikropolitiskt perspektiv kan man tolka elevernas beteende på flera sätt. Sett ur lärarens synvinkel kan det dels ses som en maktkamp genom att eleverna ständigt ställer vad hon uppfattar som irrelevanta frågor och på så sätt tar hand om talutrymmet. Ur elevernas synvinkel kan kampen bestå av att de vill bli synliga som individer och vem som ska vara ledare i kamratgruppen.

Tema 3: Läromedel

I detta tema möter de nya lärarna både föräldrarnas och eleverna intressen. Att läroboken ses som en garanti för att »rätt» sorts undervisning bedrivs i klassen visas också i ett exempel som belyser föräldrarnas intressen och möjlighet att påverka på olika sätt. Om de inte har förtroende för läraren kan hon få sluta sin anställning:

CN Min [företrädare] sluta ju alltså för att det var föräldrarna som ville ha bort honom typ
 Dom lyckades! Det är så kul och ta över ((ironiskt))
 Men dom nöjde sig då i alla fall (.) så får jag väl se.

BN Men har du liksom bytt ut eller kör du precis på ditt sätt?

CN Jag har gjort om helt

...

... så att nu har dom [läro]böcker. Och det var det föräldrarna ville ha (.) böcker!

Även elever kan visa sin uppskattning inför läroböcker:

CN ... dom [eleverna] älskar ju och jobba med böcker nu alltså. (Hm)
 Och när dom liksom fick (.) veckans ordbok (.) så gick dom runt och skulle visa varandra vilken bok dom hade fått.
 »Men gå och sätt er (.) alla har fått en likadan bok!» (.) »Jaha! Oj då!»
 Det var liksom sensation att dom hade fått en bok. (Hm)

I ett mikropolitiskt perspektiv kan vi här se läraren som lyhörd för föräldrarnas krav vilket inte innebär någon konflikt för henne eftersom hon delar föräldrarnas uppfattning. Tillgången till böcker kan också ge elever och föräldrar både insyn och möjlighet att påverka, om inte undervisningen så i alla fall det individuella kunskapsinhämtandet. Föräldrars krav på läromedel kan ses som en möjlighet att arbeta hemma för att försöka nå uppsatta mål, om elever har svårt att finna arbetsro i skolan. Samma tankar om läroboken som garanti för innehållet i undervisningen togs också upp av kritiska föräldrar i Rusts (1994) studie som också behandlar situationen för nyutbildade lärare. Blase (1988) visar också att de flesta föräldrar är konservativa vad gäller både innehåll och arbetssätt i skolan.

I ett annat exempel ligger lärarnas omtanke om eleverna bakom ett försök att arbeta utan lärobok i matematik. Motivet för detta är att komma undan vissa elevers intresse av att skapa tävlingsmoment och konkurrens och att undvika att några elever känner sig utpekade som långsamma. Samtidigt framhåller många att läroboken är ett stort stöd för läraren, särskilt när man är nyutbildad. Andra föreslår att läraren kan använda olika läroböcker eller att undervisningen inte läggs upp så att den följer boken. Då blir det lättare att komma ifrån »matteracet» och arbeta för en mer genuin förståelse.

Lärintressen i relation till föräldrarnas intressen

Tema 4: Föräldrasamverkan

Det generella intrycket är att många lärare möter positiva och samarbetsvilliga föräldrar. De upplever att de har ett gemensamt intresse och det är eleverna. Detta kan naturligtvis ses som en självklarhet men motsäger den bild som oftast ges i media. Media har dock till uppgift att kritiskt granska och då visa på konflikter och väcka opinion snarare än att enbart spegla alldagliga skolsammanhang. Många lärare är oroliga för det första mötet med föräldrarna. En stor överraskning bland de nyutbildade är att föräldrar kan vara både till hjälp och stöd:

EL ... att prata med föräldrar och såna där grejer
för jag var lite så där nervös från början
och det börja med och strula också då
typ första – i början då
Men då var det ju övergång så där
så då fick ju DOM [kollegerna] lite ta tag i det – så lite feg var jag där
Jag var lite som rädd (.) jag hade inte kommit in riktigt
Och, så skulle jag aldrig nånsin göra nu (.)
utan då skulle jag gå in direkt och veta
att jag är inte rädd för och ta kontakt med föräldrar
det är bara trevligt liksom

De nyutbildade lärarna verkar vara eniga om att en del av deras professionalitet ligger i att kunna hantera samarbetet med föräldrar på ett bra sätt:

DK Det är det som är så svårt ... det går inte och va alla till lags.
Man måste tänka efter vad är det jag vill med det här. (Precis.)

EK Och kunna motivera.

DK Och så får jag argumentera mot det hela där (.) helt enkelt.

AK Ja, så måste man ju fundera på
hur vill jag ha det och varför vill jag ha det så
och man säger till ...
Jaa, det är så mycket man hela tiden måste ha i huvudet och fundera på.
Det går liksom inte och bara bestämma sig att så här gör jag. (Nej!)
utan man måste hela tiden –
Varför gör jag så?
Vad händer om jag inte gör så? (Hmhm)

BK Och sen vissa idéer som föräldrar kommer med eller så där
dom är ju bra. (Jo) Och så tänker man
ja om vi gör så ... (hmhm, jaa)
Då kan jag ju ändra på det
om jag tycker att det var bra. (Javisst)

Exemplen visar mikropolitiska aspekter på så sätt att vi ser att lärarna argumenterar för sina ställningstaganden. De är beredda på att försvara sin ståndpunkt men är även redo att våga ändra sig. Lärarna visar att de kan vara lyhörda, uppskatta föräldrarnas idéer, förhandla och ge dem inflytande. De vill förstå föräldrarnas intressen och försöker omformulera sig och gå vidare utan att någon part blir förlorare.

Att möta en positiv föräldragrupp är av avgörande betydelse för lärarens självbild och hur hon ser på sitt yrkesliv, att vara en tillräckligt god lärare. Lärare får dock ibland anstränga sig för att få till stånd ett samarbete med föräldrarna om de har problem med deras barn. Flera lärare blir också överraskade över den auktoritet som föräldrarna kan ge dem i situationer när lärarna får ge råd i frågor om till exempel barnuppfostran trots att de inte har egna barn.

Tema 5: Föräldrars oro och förväntningar

Liksom i media är det de föräldrar som vållar problem som de nyutbildade har behov av att diskutera. Många olika föräldraberättelser dyker upp. De handlar om närvarande och frånvarande föräldrar, oroliga och kontrollerande föräldrar, föräldrar som klagar, ställer krav eller behöver en »biktmor». Föräldrarnas intressen gäller i huvudsak att deras barn ska må bra och lära sig. Många verkar se till klassen som helhet medan andra söker fördelar för sitt barn eller stöd för sina egna behov:

DK ... Och då har man ju förväntningar från föräldrar som man inte kan leva upp till
... men det är mitt ansvar och se till att han [eleven] ska få nåt gjort fast han inte fixar det för att det finns inga [lugna] platser
Så det tycker jag (.) det är rätt så tunga förväntningar.

Ur ett föräldraperspektiv är det en rimlig förväntan att deras barn ska kunna känna arbetsro i skolan. Det inser även läraren samtidigt som hon ser en stor grupp elever där alla vill bli sedda och hörda och hälften av dem skulle behöva en avskild plats.

Föräldrars oro och förväntningar på att läraren ska vara redo att besvara frågor och ständigt stå till tjänst upplevs först som en självklarhet men sedan som en stor belastning:

BM Och minsta lilla förändring (.) det kan va att vi inte sitter i grupper om 6 utan vi sitter i hästskoform, eller – ja (.)
vart det 8 telefonsamtal på kvällen ifrån föräldrar – tänk om [barnet inte ser eller syns]
(Häftigt skratt)
Så det här kommer alltså hemifrån hos dom flesta
Tänk om det händer (.) tänk om ... vad gör du då?

DM Är det alltså alltid hypotetiska problem dom bekymrar sig för?

BM Jaa! (DM: Jaha) Ja.

DM Aldrig verkliga problem?

BM Nej, väldigt sällan. (Jaha)

Eftersom läraren inte kan se att föräldrarnas oro har en verklig grund har hon svårt att hantera alla frågor som hon upplever som mycket störande då de i hög grad inkräktar på privatlivet. Läraren upplever att föräldrarna betvivlar hennes auktoritet samtidigt som hon ändå känner sig uppskattad. Utöver detta visar flera exempel också hur vissa föräldrar avhänder sig ansvaret för sina barn och förväntar sig att skolan sköter uppfostran.

Lärarna ger olika förklaringar till varför de har problem. De talar om föräldrar som att de är speciella, de är oeniga i frågor som rör klassen eller deras eget barns förmåga. Vissa föräldrar klagar på alla:

CM Ja, för när man är drabbad av nån förälder så där som är lite krånglig (.) eller vad man ska kalla det. ((fniss)) (Hmhm)
Och sen så (.) och så ser man på sina kolleger som man tycker är SÅ BRA – vilka lärare!
Men dom får ändå såna där kritiska lappar och saker som händer liksom (Jaa!)
så det drabbar ju alla.

Att även erfarna lärare kan vara utsatta verkar kännas som en tröst samtidigt som det är oroväckande inför framtiden eftersom det innebär att utsattheten kan komma att bestå, vilket även Blase (1988) visar.

Intressen i relation till kolleger

Flera situationer visar hur lärarnas utsatthet kan kompenseras genom stöd från lärarlaget eller gemensamma veckovisa planeringar (Andersson I. 2004). Detta gäller dock inte i alla situationer, ofta på grund av tidsbrist, eftersom det ständigt uppstår akuta händelser som måste åtgärdas. De nyutbildade tar gärna initiativ och är positiva till att pröva andras idéer.

Tema 6: Att disponera gemensam tid

Här visar exemplen generella frågor som rör alla och det är frågan om hur man använder den gemensamma arbetsplatsförlagda tiden. Tid för gemensam planering verkar vara en fråga som skapar intressekonflikter på flera arbetsplatser:

BK Men några av dom äldre lärarna
och dom som jobbar på mellanstadiet
jobbar ju inte med fritidspedagogerna
dom blir jättemissnöjda
Planeringstid på ((skratt)) skoltid!
Det är ju bättre att ungarna får lära sig
... får sina lektioner
... Och vi bara sitter (.)
Hallå (.) det är ju det här vi har kämpat för!

AK Jag jobbar ju på mellan alltså (.) med en V:a
och jag känner att det skulle vara guld värt
om jag fick planeringstid (.) alltså på arbetstid

I frågor om tiden och tidsanvändning kommer fackliga aspekter fram. De nyutbildade lärarna ser det som naturligt att de förväntas sköta större delen av sitt arbete på arbetsplatsen vilket även skapar möjligheter för samarbete. Lärare som varit vana att sköta sitt planeringsarbete hemma är ibland motståndare till detta sätt att använda tiden. I skolan vill de ägna sig åt undervisning och sina elever. Behovet av gemensam tid för samarbete blir särskilt tydligt när olika yrkeskategorier samarbetar. Dels har inte alla samma arbetstider och dels kan de ha olika perspektiv på lärande. Lärarna visar vid flera tillfällen respekt för fritidspedagogers och förskollärares profession och hur de för fram sin syn på kunskap. Samtidigt visar de nyutbildade att de själva också är professionella och att de är auktoriteter i klassrummet. Uttrycket »det är ju ändå jag som är lärare» ger en antydning om att läraren i detta exempel ser sig själv som den som ytterst är ansvarig för verksamheten i klassrummet:

BK ... under 3 år har dom här haft 8 olika lärare ...
Och nu har ju dom [fri- fö-pedagoger; ass.] lyssnat väldigt mycket på mig
(Hmhm)
för det är ju ändå jag som är lärare så där...
... fått jättemycket stöd ... hur man driver en klass
jag hade aldrig fixat utan dom här personerna som varit med.
...
[men] nästa termin, så ska alltihop splittras upp

Ovanstående exempel, i likhet med flera andra, visar också på tillfälligheten i organisationen. Grupper skapas och splittras. Människor engagerar sig och startar på nytt. Hur länge orkar lärare och elever satsa på nytt och skapa nya relationer? Ur ett mikropolitiskt perspektiv kan denna ständiga splittring göra att lärares engagemang för sina elever och för skolutvecklingen som helhet minskar. En grupp tar upp frågan om vad som egentligen ska ingå i en lärares arbete:

AL Fast jag tror att hela problemet alltså inom läraryrket över huvud taget (.)
det är ju det här med tid. (CL: Jaa)
att man lägger på man lägger på (.) man tar inte bort nåt i slutändan
Liksom fler arbetsuppgifter (.) man hinner inte planera ...
Ni förstår så bra verksamheten skulle se ut om vi bara hade tid alltså (.)
för BARNEN (Hm)

Exemplen visar lärare som strävar efter att få den tid de känner att de behöver för att göra ett bra arbete. Andra, vanligen skolledare, in-tecknar den gemensamma planeringstiden.

Tema 7: Motstånd

I många uttalanden förvånar sig de nyutbildade lärarna över att »ingenting sker» trots att många påtalar vilka problem som finns och vilka elever som behöver hjälp och stöd. Ibland är de bara några få som gör motstånd:

CK ... jag börjar liksom hojta (Jaa) för att vi måste lägga fokus på verksamheten
 ... Det är aldrig nån som protesterat och dom liksom tackar och tar emot
 ... Och jag tror att många som kommer ut nya reagerar på saker och ting men alltså orkar inte hålla på och strida (Neej)
 för att det liksom händer ingenting så. (Neej)
 ... då kommer man som ny och liksom är kritisk för att man har lärt sig på utbildningen att man ska liksom kritiskt granska verksamheten och så blir man ju (Hmhm, visst!) ja (.) idiotförklarad lite grann
 ...

AK ... så jag accepterar inte sånt.
 ... det gäller ju och få med sig lite folk alltså och orka hålla ut då och hoppas att det händer nånting
 Annars så struntar man ju i det (.) då slutar man ju.

Hur bemöts de lärare som kritiskt granskar verksamheten och finner att de vill ändra på rådande förhållanden? Får man som ny på ett tydligt sätt agera som förändringsaktör eller faktiskt följa de regler som skolan har satt upp trots att ingen annan gör det? Ovanstående exempel visar att det krävs stor takt och goda argument för att driva en fråga. Dessa exempel visar också olika mikropolitiska angreppssätt. När den ena läraren uttrycker sina individuella protester försöker den andra bilda en grupp med liknande intressen. Båda är kritiska till organisationen och reagerar proaktivt. Till skillnad från undersökningar i Europa (Kelchtermans & Ballet 2002) och USA (Kuzmic 1994, Rust 1994) kan svenska nyutbildade lärare, med den arbetsmarknad som var vid handen vid tiden för datainsamlingen, hota med att säga upp sin tjänst och vara ganska säkra på att få en ny.

Att följa skolans regler kan vara nog så krävande om eleverna provocerar genom att slåss och sparka. Få lärare är beredda att gå emellan elever i ett slagsmål och det hör heller inte till vardagen för majoriteten av lärare:

CN Ja, och där är ju några av lärarna som säger att
 »Vi går inte in i konflikter för vi vill inte ta emot ...
 man ska inte behöva ta emot spott eller sparkar och så».

CN har, trots att hon fått ta emot slag, hävdatt skolans regler och på så sätt gjort motstånd mot den våldskultur som råder bland vissa elever och vad hon upplever som passivitet från lärarna. I likhet med denna lärare uttalar flera av de nyutbildade att det inte är omgivningen som ställer krav på dem utan att kraven snarare kommer inifrån. Kollegerna är då ofta till god hjälp när de försöker hejda en del ambitioner:

BK ... Så jag tror inte att jag har känt krav ifrån någon men de kraven som jag haft de har kommit ifrån mig. (Jaa) (Hmhm)
 Det är snarare så att andra har stöttat mig i det jag har gjort. (Jaa)
 (Hmhm)
 Och det gäller liksom både föräldrar och kollegor och ledning
 ... »ta det lugnt istället (.) du behöver inte göra allt det här».

Som vi visat i en tidigare studie om nyutbildade lärares reflektioner (Andersson 2000) är majoriteten av alla lärare nöjda med hur de tas emot av sina kolleger och känner stöd och uppmuntran att pröva nya idéer. Dessa tankar framkommer även i denna studie trots att själva samtalsformen inbjuder till att diskutera problem. De exempel som lyfts fram här visar på situationer där de nyutbildade berättar om sig själva som aktiva förändringsaktörer. De lyfter då fram problemområden som är i linje med deras egna och flera kollegers intressen.

Intressen i relation till skolledningen

Skolledningens intresse att använda tid och resurser för kompetensutveckling skapar lätt stress i vardagen för nyutbildade lärare. De behöver fortfarande mycket tid till planering och samverkan med kolleger för att känna att de gör ett bra arbete. Som vi nämnt ovan kan olika personalgrupper uppleva olika behov av att planera på arbetstid.

Tema 8: Att vara pedagogisk ledare

De nyutbildade lärarna visar genomgående en hög ambitionsnivå men mål som är satta utifrån läroplanens strävansmål upplevs som svåra att nå. De söker då förklaringar till sin stressade situation i miljön och den arbetssituation som de upplever:

CK Vi ägnar oss inte åt det vi ska göra
 ... fokus ligger på helt fel saker
 ... mitt dilemma (.) jag känner att jag gör inte ett gott arbete
 för man är ju styrd av läroplan och allt det här liksom (.)
 så man har ju dåligt samvete varje dag
 ...
 Vi har ju exakt samma problem. (Hm)
 Tyvärr (.) alltså vi har inte den här gemensamma tiden
 ...
 ... det brister i det organisatoriska (Hm) (Ja) (Hm!)

Här verkar skolledningens intresse av att ha en lärargrupp som är välinformerad och har inflytande kollidera med lärarnas intresse av att själva disponera sin tid. I vissa fall leder det till att lärarna bokas in för möten, är rast- och måltidsvärdar vilket gör att även småstunder som skulle kunna användas för informella möten blir uppbokade av organisationen:

BK Vi har ingen planeringstid tillsammans (Nej)
 eftersom att dom är på Frita allihopa på eftermiddagen

så har vi inte kunnat ha någon planeringstid (Nej)
 ... Det enda vi haft är en timme på lunchrasten (Hmhm)
 som vi har suttit tillsammans allihop
 Och då har det alltid varit att vi har gömt oss för barnen till slut
 För det funka liksom inte (Nej) ... dom [barnen] var jätteberoende av oss
 på rasten

Eftersom klassen just bytt skola var eleverna otrygga. Samtidigt kände pedagogerna ett stort behov av att planera verksamheten tillsammans för att slippa missförstånd och ad hoc-planering i klassrummet över huvudet på eleverna. Även detta är ett organisatoriskt problem där ledaren inte kunnat skapa förutsättningar för lärarnas arbete.

Tema 9: Splittring

En annan fråga som rör organisationen är hur långsiktiga lärarbemanningar och klassindelningar är. Flera lärare berättar att de kommer in som ersättare efter en lång rad olika lärare och många talar också om kommande splittring av deras klasser eller grupper. Några lärare tillstår att även de kommer att bli »en i raden som sviker eleverna». Alla sådana förändringar medför en ökad belastning för samtliga aktörer:

AK ... Ja, det har blivit mycket bättre. (Hmhm!) Det har det blivit.
 Men tyvärr är det så att man ska splittras nu till 6:an. (Hm)
 Ett beslut ifrån ledningen då (.)
 så det har vart mycket jobb med föräldrar med
 ...

BK ... [men] nästa termin, så ska alltihop splittras upp

Man hör en viss uppgivenhet från lärarna när de tänker på allt arbete de lagt ner. Även eleverna visar att de funderar över varför lärarna lämnar deras klass:

CK Första dan jag kom till skolan (.)
 »Jag tycker synd om dig», sa ett barn. – »Jaha, vad då då?»
 – »Ja, du kommer inte och vilja jobba här så länge.» (Jamen!!)
 »Vad menar du då?» – »Ja, alla slutar ju här på våran avdelning.» (Jaa)
 Säger en unge i år 2 – (Jaa!!)
 »Jag tycker synd om dig.» Jag menar (.)
 vad har dom för perspektiv på tillvaron. (Hm hm hm)

I sitt sammanhang avser detta yttrande en kritik mot skolledaren som verkar styras av pedagogiska intressen men som på grund av sparkrav och rationaliseringar väljer att lägga ökat tryck på lärarna i det dagliga arbetet för att kunna genomföra viss kompetensutveckling. Utsagan ovan kan också tolkas som att eleverna skuldbelägger sig själva för att lärare inte vill vara kvar.

Tema 10: Pedagogiskt ansvar

De nyutbildade lärarna saknar att ingen uppmärksammar deras arbete. Det kan dels tolkas som att de har behov av att bli sedda men det kan också ses som

en önskan att få dela ansvaret för elevernas utbildning med någon. De ser då rektorn som en person som borde hålla sig informerad om vad som sker i de olika klasserna för att kunna ta sitt ansvar som pedagogisk ledare:

- CL Och vad jag upp- som jag inte trodde att lärarjobbet skulle va (.)
det var ju att det är så ensamt. (Hm)
- BL Ja, det är sant!
- CL Det är ingen som vet vad som försiggår i mitt klassrum
förutom jag och assistenten som finns där inne
som är vuxna människor. (Hm) (Det är rätt otäckt)
Annars föräldrarna har inte en aning om (Nej)
även fast vi inbjudit dom flertalet gånger att komma.
Så jag har haft två föräldrar som har varit med om det – två dagar. (Hm)
Annars är det ju bara jag och eleverna som vet vad som händer. (Hmhm)
- AL Vi har haft uppe det där till diskussion
om det var rektorns skyldighet att nån gång komma in och kolla (.)
för vi har haft några obehöriga lärare ...
Och vems skyldighet är det egentligen se till
att en obehörig lärare gör vad den ska?
...
- BL Det vore ju trevligt (.) dom skulle ju verkligen kunna kolla oss
dom har ju ett utmärkt tillfälle under ett provanställningsår till exempel
(Jaa)
som en fin ursäkt då (.)
Fast jag kan tänka mig att många lärare inte vill att dom kommer in över
huvud taget.
- DL Jag har haft rektorn inne hos mig ett par gånger. (AL: Hmhm!)
Men då har jag bett att hon ska va med. Fast (paus)
För att visa vad jag gör och vad jag har fått för barn,
eftersom att det var [tidigare] problem.
Men när hon står där inne så sitter dom som små änglar! ((fniss))
- Flera: Ja ja ja!
- DL Fast å andra sidan då är det skönt och bara ha henne där (.) för då vet –
då kan man testa nånting (Hm, nåt annat!) som jag inte gjort om jag varit
själv inne

Lärarna visar i denna sekvens att de tilldelar rektorn stor betydelse som pedagogisk ledare och de är medvetna om att hon är den som bär det slutgiltiga ansvaret för skolans verksamhet (Lpo 94/98). De ser också rektorn som en resurs snarare än en kontrollant även om den senare funktionen också framträder i vissa fall. Utsagorna visar att rektorers frånvaro i klasserna inte motsvarar lärarnas förväntningar på att bli sedda och att få någon att dela ansvaret med.

Även i elevvårdsärenden har rektor en huvudroll. Flera skolor har nya skolledare som har stora uppgifter att ta tag i. Ibland kan man skönja en viss uppgivenhet i handlandet:

AM Arbetslag som ... det har varit totalt kaos ... sen i julas och så
 Och vi har ju gått in och haft samtal med rektorerna
 och lyckats fått dit föräldrarna en gång och pratat kring honom [eleven]
 Men det har liksom inte hänt nånting mer.

Flera lärare beskriver hur de på olika sätt med hjälp av speciallärare, assistenter och kuratorer försöker hantera problem med elever som är olyckliga, utåtagerande eller på olika sätt medverkar till att miljön för lärande blir ogynnsam. De som berättar försvarar gärna sina rektorer eftersom de är medvetna om att de haft många problem att handskas med. Övriga deltagare i grupp samtalen har lättare för att ställa krav och hävda att rektorn är den som ansvarar för elevernas säkerhet och att de får en god skolundervisning – allt enligt läroplanens normer.

I följande avsnitt diskuterar vi huvudresultaten och anknyter till de teoretiska utgångspunkterna. De mikropolitiska perspektiven, som till vissa delar behandlar en dold styrning av de nyutbildade lärarnas arbete och arbetsmiljö, diskuteras utifrån olika intressen där eleverna, föräldrarna, kollegerna respektive skolledningen är i centrum.

DISKUSSION

Komplexitet och olika aktörers intressen

Nyutbildade lärare har i denna studie givits utrymme att individuellt och i grupper reflektera över valfria ämnesområden rörande erfarenheter under deras första termin som verksamma lärare. De forskningsfrågor som växte fram under arbetets gång rör vems intressen som synliggörs, vilka mikropolitiska aspekter som framträder och hur lärarna hanterar mikropolitiska dilemman. Vi använder begreppet mikropolitik för att visa en möjlig tolkning av lärarnas utsagor och den komplexa väv av intressen som blir synlig i lärarnas samtal med varandra.

Tidigare studier visar att den bild nyutbildade lärare skapat sig av skolans vardag under lärarutbildningen ofta inte stämmer med den verklighet de möter i sitt dagliga arbete (Arfwedson m fl 1993, Andersson I. 2000, Fransson & Morberg 2001, Arfwedson 2002). Vår övergripande tolkning av de nyutbildade lärarnas berättelser i denna studie är att deras arbete kännetecknas av en betydande komplexitet (jfr Louise 1980; Rust 1994; Hultman 1998, 2001; Wedin 1998). Enligt berättelserna händer det ofta att lärarna inte når fram till att arbeta med det som de förberett på grund av »allt som sker» i skolan. De nyutbildade lärarnas handlande blir på så sätt reaktivt eftersom de påverkas av andras intressen eller tvingas ändra fokus på grund av yttre omständigheter (Blase 1988). Till viss del kan en sådan svårstyrd verksamhet diskuteras utifrån så kallade L-professioner, som tar fasta på kunskap om det »levande»

till skillnad från T-professioner som bärs upp av kunskap om »ting» (Alexandersson 1999).

De som arbetar med undervisning och lärande, inom polisen och inom socialt arbete tillhör en »street level bureaucracy», i viss mån liknande det vi kallar mikropolitik, där de genom sitt handlande kan påverka vilka fördelar och nackdelar människor som de interagerar med får (Lipsky 1980). I dessa L-professioner kännetecknas uppdraget av en hög komplexitet som inte kan styras enligt regler eller instruktioner på samma sätt som inom T-professioner. Alexandersson tar fasta på detta förhållande och framhåller att den professionella läraren ständigt måste göra prioriteringar med hänsyn till elevers olika förutsättningar, till kontexten eller till olika moment inom en kurs. Det är bland annat sådana krav på individualisering som försvårar kontroll och styrning av lärarens arbete (Alexandersson 1999, Salo 2002) och dessutom, menar vi, kan göra att lärare blir särskilt utsatta. Styrning kan också framstå »som en stark styrning på ytan» men behöver inte vara det i någon egentlig bemärkelse (jfr Hultman 2001 s 104).

De nyutbildade lärarnas utsagor visar, enligt vår tolkning, att konflikter mellan olika aktörers intressen och mikropolitiskt handlande bidrar till komplexiteten och skapar dilemman i deras arbete. Dels har lärarna sin egen syn på undervisning och lärande och dels tillför deras berättelser indirekt hur de uppfattar att andras intressen påverkar arbetet. Resultaten visar också att nyutbildade lärare har en bild eller vision av hur arbetet tillsammans med eleverna ska förverkligas även om de upplever sina mål som kortsiktiga. I de nyutbildades samtal kan vi inte se ett strategiskt handlande som skulle kunna tolkas som uttryck för att läraren söker egen vinning (jfr Ball 1987) även om de är proaktiva och vill påverka sin situation (»jag börjar liksom hojta för att vi måste lägga fokus på verksamheten»; »jag finner mig inte»). Vi ser snarare att de har en överlevnadsstrategi och att de är sökare som vill förstå och pröva läraryrkets möjligheter och gränser.

Att hantera utsatthet – en relationsorienterad handlingsstrategi

Samtliga nyutbildade lärare i denna studie betonar betydelsen av att skapa goda relationer till elever, föräldrar, kolleger och skolledare. I kontrast till detta visar lärarnas utsagor att de brottas med problem rörande elevernas provokationer och hur de ska hantera negativa attityder, vilket alla grupper i studien valt att diskutera. Utöver detta finns i resultaten exempel på lärarnas utsatthet i relation till föräldrar, kolleger och skolledare.

Ur ett mikropolitiskt perspektiv tolkar vi lärarnas försök att förlägga orsakerna till elevernas bristande motivation utanför deras inflytande (exempelvis många vikarier eller problematiska hemförhållanden) som ett sätt att hantera sin utsatthet och behålla en positiv läraridentitet. Blase (1991) ser en möjlig mikropolitisk strategi då ämneslärare skyddar sig själva genom att vara mindre personliga mot sina elever. Samtidigt visar han att ett engagemang som »coach» utanför skoltiden kan bidra till att lärare får extra respekt. Sättet att hantera utsatthet kan även diskuteras utifrån Colnerud och Granström (2002) som framhåller betydelsen av att kunna hantera olika relationsproblem professionellt och inte känna misslyckanden som ett personligt nederlag.

Vi ser att ett alternativt sätt att hantera denna utsatthet kan vara att analysera vad bristande motivation kan bero på. Ett sådant analyserande förhållningssätt började utvecklas i några grupper medan andra anslöt till en mera försvarsinriktad diskurs. Genom att ställa frågor om hur ett ökat inflytande kan påverka motivationen, har det visat sig i andra studier, att den stärkts när undervisningens innehåll anknutits till de studerandes intressen och tidigare erfarenheter. På så sätt har lärandet också blivit mera autentiskt och meningsfullt (Andersson S. 2004), vilket även har stöd inom sociokulturell teori (Andersson S. & Andersson I. 2004).

Att tillgodose föräldrarnas intressen, vanligen uttryckt som att skapa en god relation till föräldrarna, är betydelsefullt för de nya lärarnas möjlighet att utveckla en fungerande och hållbar arbetsmiljö och samtidigt stärka sin egen läraridentitet. Vi ser här en mikropolitisk handlingsstrategi, som är i linje med vad Pfeffer (1981) beskriver som att påverka ett skeende för att förbättra eller förändra genom att tillfredsställa behov eller önskningar. Föräldrarna och lärarna har ett gemensamt intresse av att eleverna ska lyckas. Ett oväntat resultat är att en stor del av de nya lärarna uttrycker att de är överraskade av att föräldrarna kan vara till hjälp och stöd. I motsats till detta tvingas lärarna även att hantera den utsatthet som det innebär att möta föräldrar som är oförstående, inte vill samarbeta eller har förväntningar som lärarna inte kan leva upp till.

Vissa föräldrar klagar även på erfarna lärare som är mycket uppskattade av sina kolleger. Detta uppfattas som både förvånande och delvis stärkande för de nyutbildade. Om en lärare däremot saknar majoriteten av föräldrarnas förtroende kan det, om än i sällsynta fall, leda till att läraren får byta skola. Negativa relationer till föräldragruppen kan således påverka lärarnas arbetsmiljö. Rådande mikropolitiska strategier kan å ena sidan, då föräldrars intresse är att ge stöd åt lärare, starkt bidra till lärarnas professionella identitet. Å andra sidan kan föräldrars påverkan leda till att en framtida lärarkarriär slås i spillror, vilket enligt Lortie (1975) kan ske om rektorer enbart stöder föräldrarna. De nyutbildade lärarnas utsagor visar att deras ambition är att så långt som möjligt möta föräldrarna på ett professionellt och relationsorienterat sätt. Detta visar sig i att de vill argumentera för sitt handlande samtidigt som de vill ha en öppen dialog och vara förhandlingsbenägna för att förstå och omformulera olika intressen och kunna fortsätta samarbetet utan att någon blir förlorare. Liksom i Blase (1988) studie visar lärarna betydelsen av ett diplomatiskt förhållningssätt mot föräldrarna för att kunna upprätthålla ett gott samarbete.

Elevernas intressen sammanfaller i viss mån med föräldrarnas. Många föräldrar har ambitionen att ge sitt fulla stöd till sina barn. Men de elever som blir mest synliga i lärarnas berättelser är de som på något sätt avviker från det förväntade beteendet och där det ibland även är svårt att få stöd från föräldrarna. Lärarnas tolkning av föräldrars och elevers agerande har ofta psykologiska utgångspunkter som oro, utanförskap och bristande koncentrationsförmåga. Genom att anpassa sin ledning, välja uppgifter och söka stöd hos olika resurspersoner försöker lärarna tillgodose allas behov men känner att det är svårt att lyckas. Den kritik som är mest frekvent från både lärare och föräldrar

är varför ingen tidigare åtgärdat uppenbara problem. I centrum för denna kritik står ofta skolledningen.

Kollegernas intresse för de nya lärarna varierar från ett stort engagemang i deras situation till vad man snarast skulle kunna beteckna som ett undvikande. Detta kan ses som en fråga om tid, eftersom varje lärare är upptagen med sitt eget arbete. Förutsättningarna för samarbete varierar genom att de nya lärarna ser det som naturligt med arbetsplatsförlagd tid medan vissa erfarna lärare visar motstånd mot att inte kunna disponera sin tid som de tidigare gjort. Ibland verkar det som om det organiserade samarbetet hindrar att lärare söker sig till kolleger inom samma år eller ämne där de kan få det stöd de önskar och kanske även skapa något nytt tillsammans. Detta kan tolkas i termer av påtvingad kollegialitet (Hargreaves 1991) i motsats till ömsesidig kollegialitet (Achinstein & Villar 2002).

Mer erfarna kolleger kan vara till god hjälp då de nyutbildade gärna ställer alltför höga krav på sig själva. Ett gemensamt intresse inom arbetslagen är att alla ska lyckas vilket ibland innebär att de nya måste spara sig. Med andra ord kan alla de olika intressen som dyker upp i de nya lärarnas arbetsmiljöer förstås som stödjande, viktiga drivkrafter och sätt att vidga vyerna. Erfarna lärares motstånd mot organisatorisk kontroll (Ball 1987), som innebär en begränsning av vad som traditionellt uppfattats som lärares frihet, medför dock ett problem för de nyutbildade eftersom det betyder en begränsning i tillgången till kollegernas tid, vilket i sig försvårar möjligheten att utveckla en kollegial arbetsmiljö.

Skolledarnas intressen speglas genom att de har ett ansvar både för ekonomi, det pedagogiska utvecklingsarbetet och att skapa en god arbetsmiljö. I vårt material ser vi att strävan efter utveckling både kan ha positiva och negativa sidor. Sett utifrån skolledningens intressen kan till exempel en prioritering av information och kompetensutveckling ge resurser för att söka nya pedagogiska förhållningssätt. Om detta måste ske inom en och samma ekonomiska ram får det dock konsekvenser för annat arbete i skolan. Genom att skolorna lokalt kan bestämma över sin ekonomi kan skolledarna lägga ut uppgifter som traditionellt inte läggs på pedagoger för att frigöra medel för kompetensutveckling eller andra satsningar som innebär skolutveckling. Våra data visar å ena sidan att detta i vissa fall kan innebära en stor press på de anställda under den ordinarie arbetstiden och även ta deras fritid i anspråk. Å andra sidan, om genomförd decentralisering når ända fram till lärarna, skapas ett utrymme för inflytande som förstärks genom möjligheten att kontrollera och fördela de resurser som organisationen förfogar över (Pfeffer 1981).

Mikropolitiska utgångspunkter för förändring

I våra data ser vi flera exempel på att många aktörer vill in-teckna de nya lärarnas tid och få dem att engagera sig i frågor som rör administration, projekt, elevvårdsärenden och föräldraaktiviteter. Vad händer om lärarna är proaktiva och visar motstånd? Å ena sidan uppstår något av en krock, särskilt när de nya lärarna reagerar över något i verksamheten och är kritiska till att »ingenting sker». Då de använder sig av ett kritiskt förhållningssätt kan de uppleva motstånd både från skolledare och av mer erfarna lärare. Å andra

sidan kan de nyutbildade lärarna också medverka till förändring som andra inte har haft kraft att genomföra och på så sätt vara ett stöd för kollegers eller skolledares strävan efter utveckling. De nyutbildade lärarna visar i vissa fall en stor medvetenhet om vem som ansvarar för olika områden och vilka skyldigheter och rättigheter lärare har. Detta skulle enligt Pfeffer (1981) kunna medverka till att de också kan utöva visst inflytande på organisationen. I en tidigare studie (Andersson I. 2000) finns exempel på att nyutbildade lärare redan under sitt första år väljs in i ledningsgrupper och tar stort ansvar i skolutvecklingsarbetet.

Resonemangen om hur olika intressen påverkar lärarnas arbetsituation och på vilka sätt de väljer att hantera utsatthet blir av särskild betydelse då lärares arbetsmiljö förändras. Daun (2002) framhåller att decentralisering medför större insyn och krav på ökat samarbete mellan flera aktörer. De nya lärarnas sätt att hantera uppkomna situationer, till exempel vad gäller elevs och föräldrars inflytande, utökat samarbete med kolleger och krav på engagemang inom den övergripande organisationen gör både att de kan bli mer utsatta och att de själva kan få större inflytande. Som nyutbildade kan lärarna välja ett reaktivt förhållningssätt, vilket vi här ser som att vara följsam och behålla status quo, eller också kan de välja ett proaktivt förhållningssätt där de försöker agera för förändring. De är dock alltid beroende av andra aktörers mikropolitiska handlande. Den ökade komplexiteten som vi ser i lärares samspel kan även ses som viktiga utgångspunkter för deras eget lärande.

Utifrån teorier om mikropolitik ser vi andra möjligheter att analysera lärarnas situation och dolda fenomen än lärarna själva formulerat i sina berättelser. Vi menar att lärarnas arbetsituation skulle kunna tydliggöras för dem själva med hjälp av resonemang om hur olika intressen påverkar deras arbetsituation. De skulle kunna få en annan syn på teorier om de ser dem som redskap för analys och reflektion och på så sätt som ett bidrag till förstärkningen av deras profession och deras inflytande över sin egen yrkesverksamhet.

Med stöd av resultaten ovan föreslår vi att fortsatt forskning kring kunskapsutveckling utifrån mikropolitiska perspektiv kan vara ett sätt att skapa förutsättningar för förändring. Sådana studier skulle med fördel kunna ske med hjälp av etnografisk metod för att bidra med ytterligare förståelse. Vidare är det av intresse att studera lärares medvetenhet om mikropolitik och på vilket sätt lärandeprocesser med mikropolitiska dimensioner formas både inom det egna arbetet och i olika utbildnings- och kompetensutvecklingsprogram. En fråga kan vara om olika aktörers intressen är belastande i lärarnas dagliga arbete eller om de är drivkrafter för reflektion och förbättringsarbeten? Vilka mikropolitiska aspekter framträder då organisationer omstruktureras och hur samspelar sådana förändringar med arbetsmiljö och lärandemiljö?

NOTER

1. Vi använder begreppet nyutbildade lärare i stället för nyexaminerade eftersom vi i denna studie även inkluderar lärare som genomgått en lärarutbildning men av olika skäl ännu inte tagit ut sitt utbildningsbevis.
2. Projektet genomförs inom ramen för Skolverkets forskningsanslag 2001–04, med titeln *Nyutbildade lärares reflektioner över kunskapsbildning i mötet mellan praktik och teori*.
3. Transkriptionskonventioner: VERSALER – stark betoning; ... del av ett yttrande eller turer saknas; xxx ohörbart; (.) mikropaus; – avbrott i ett yttrande; ((skrattar)) ickeverbalt uttryck; (Hmm, Är det sant?) samtalsstöd eller kort kommentar; »Jaha. Oj då!» – citat i citatet.

LITTERATUR

- Achinstein, B. & Villar, A. 2002: *Politics of the mentoring process for novices: Negotiating professional relationships and new teacher learning*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, New Orleans, April 2002.
- Alexandersson, M. 1999: Reflekterad praktik som styrform. I M. Alexandersson (red): *Styrning på villovägar*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. 1994: *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, I. 2000: *Becoming a teacher: Beginning teachers' challenges and reflections on their workplace learning*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Edinburgh, 20–23 September, 2000.
- Andersson, I. 2004: *Att socialiseras till lärare: nyutbildade lärares möte med praktiken*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap. (manuskript)
- Andersson, S.B. 2004: Autentiskt lärande. I P-E. Ellström & G. Hultman (red): *Lärande och förändring i organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, I. & Andersson, S.B. 2001: *Nyutbildade grundskollärares möte med praktiken*. Paper presenterat vid Nordisk förening för pedagogisk forskning (NPPF). Stockholm, 15–18 mars, 2001.
- Andersson, S.B. & Andersson, I. 2004: Authentic learning in a socio-cultural framework: A case study on non-formal learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(5).
- Arfwedson, G. (red) 2002: *Mellan praktik och teori. Tio didaktiska berättelser om undervisning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Arfwedson, G., Arfwedson, G. & Haglund, S. 1993: *På väg mot katedern*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Ball, S. 1987: *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organisation*. London: Methuen.
- Berntsson, P. 2001: Möjligheter med förhinder. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6(3), 206–217.
- Blase, J. 1988: The everyday political perspective of teachers: Vulnerability and conservatism. *Qualitative Studies in Education*, 1(2), 125–142.
- Blase, J. 1991: Everyday political perspectives of teachers toward students: The dynamics of diplomacy. I J. Blase (red): *The politics of life in schools. Power, conflicts and cooperation*. Newbury Park: Sage.
- Colnerud, G. & Granström, K. 2002: *Respekt för läraryrket*. Stockholm: HLS Förlag.

- Daun, H. 2002: Education for competitiveness and diversity in the richest countries. I H. Daun (red): *Educational restructuring in the context of globalization and national policy*. New York: RoutledgeFalmer.
- Davis, J. 1969: *Group performance*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Edwards, D. & Middleton, D. 1986: Joint remembering: Constructing an account of shared experience through conversational discourse. *Discourse Processes*, 9(4), 423–451.
- Fransson, G. & Morberg, Å. 2001: *De första ljuva åren*. Lund: Studentlitteratur.
- Fullan, M. 1993: *Change forces*. New York: Falmer.
- Hargreaves, A. 1991: Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration. I J. Blase (red): *The politics of life in schools. Power, conflicts and cooperation*. Newbury Park: Sage.
- Hoyle, E. 1982: Micro-politics of educational organisations. *Educational Management and Administration*, 10(2), 87–98.
- Hoyle, E. 1986: *The politics of school management*. London: Hodder and Stoughton.
- Hultman, G. 1998: *Spindlar i känsliga nätverk. Om skolans ledarskap och kunskapsbildning*. Linköping: Skapande Vetande.
- Hultman, G. 2001: *Intelligent improvisationer. Om lärares arbete och kunskapsbildning i vardagen*. Lund: Studentlitteratur.
- Janis, I.L. 1972: *Victims of groupthink*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. 2002: The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–120.
- Kuzmic, J. 1994: A beginning teacher's search for meaning: Teacher socialization, organizational literacy, and empowerment. *Teaching & Teacher Education*, 10(1), 15–27.
- Lipsky, M. 1980: *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Lortie, D. 1975: *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Louise, M. 1980: Surprise and sense making: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings. *Administrative Science Quarterly*, 25, 226–259.
- Lpo 94/98. *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Liber.
- Mechanic, D. 1962: Sources of power of lower participants in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, 7, 349–364.
- Morgan, D. 1997: *Focus groups as qualitative research*. (Qualitative Research Methods Series, Volume 16) Thousand Oaks: Sage.
- Naeslund, L. 1994: Att klara lärarjobbet med förnuftet i behåll. *Didaktisk Tidskrift*, 4(1–2), 76–87.
- Pfeffer, J. 1981: *Power in organizations*. Marshfield, Mass: Pitman.
- Reitman, S. 1980: *The micropolitics of teaching*. Paper presented in conjunction with US Department of Health, Educational Welfare, National Institute of Education. California State University at Fresno.
- Rust, F.O. 1994: The first year of teaching: It's not what they expected. *Teaching & Teacher Education*, 10(2), 205–217.
- Salö, P. 2002: *Skolan som mikropolitisk organisation. En studie i det som skolan är*. Åbo: Åbo Akademis Förlag.
- Statistiska centralbyrån (SCB), 2001: *Avhopp från läraryrket och framtida pensionsavgång*. (Temarapport 2001:2 från Prognosinstitutet) Stockholm: Statistiska centralbyrån.
- Vetenskapsrådet, 2002: *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotsky, L. 1986: *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Wedin, A-S. 1998: *Kunskap och kunskapande i kontext. En studie av lärare, forskollärare och rektor på en skolenhet och deras syn på kunskap*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.