

## Lärares förväntningar på yrket | – bilder av handlingsfrihet 1993 – 2013

ULLA KARIN NORDÄNGER & PER LINDQVIST  
Institutionen för utbildningsvetenskap, Linnéuniversitetet

I artikeln beskrivs en grupp lärares utsagor om förväntningar på yrket 1993 – 2013. Utsagorna relateras till övergripande analyser av relationen mellan lärares professionella diskretion och förändringen av lärararbetets styrning under samma period. Vi frågar oss om man kan se tecken på att lärarna i studien upplever att frihetsgraderna för yrkesutövningen ökat, minskat eller tagit sig andra uttryck över tid? I resultaten tonar en generell bild av ett yrke med en väsentligt minskad grad av professionell diskretion fram, men resultaten indikerar samtidigt att denna bild måste nyanseras. En grupp av de fortsatt verksamma lärarna menar att handlingsfriheten bibehållits eller t o m ökat. Beskrivningar tyder på att det nya frirummet innebär en förskjutning av det professionella objektet i linje med den nya styrningen och att en ny typ av professionell identitet utvecklas.

### INLEDNING

På nyåret 1993 utexaminerades 87 ”tidigarelärare” från ett mindre lärosäte i Sverige. Strax innan examen delades en enkät ut där de bland annat tillfrågades om vilka förväntningar de hade på sitt kommande yrke och om det var något som de var speciellt rädda för att få problem med som lärare. Av deras svar kan man konstatera att hos majoriteten av de blivande lärarna var förväntningarna på läraryrket mycket höga. Det arbete de såg framför sig och beskrev i sina svar, karaktäriserades av handlingsfrihet, omväxling och utveckling. En av dem, låt oss kalla henne Barbro, skriver:

”Just nu brinner jag av längtan att få komma ut och jobba som lärare. Jag ser fram emot många spännande år inom ett yrke som aldrig kan bli långtråkigt”

En numera pensionerad lärarutbildare beslöt sig för att följa gruppen på vägen ut i yrkeslivet och i mer än femton år, vid sammanlagt åtta tillfällen, utväxlades frågor och svar mellan de 87 f.d. studenterna och lärarutbildaren. Frågeställningarna som skickades ut handlar om hur studenternas förväntningar och förhoppningar har infriats, hur deras tjänster kommit att se ut och vilka svårigheter och glädjeämnen lärarbetet bjudit dem. Vi får också veta när – och om – deras yrkesbana tar en ny riktning samt följa hur deras syn på sitt yrke och sin utbildning förändras över åren. Vad som framstår som särskilt unikt i materialet är den höga svarsprocenten. De forna studenterna har tappert fortsatt svara oavsett om de varit sjukskrivna, föräldralediga eller om de slutat jobba som lärare. 2008 fick vi ”ärva” det redan insamlade materialet och erbjöds att med stöd i vår före detta kollegas upparbetade relation med informanterna göra nya och upprepade datainsamlingar. Våren 2013 – när de 87 varit ute i arbetslivet i tjugo år – har vi fortsatt kontakt med 75 av dem (86 % av den ursprungliga kohorten) och vi vet att 53 av dessa fortfarande arbetar som lärare. Vi ber dem nu återigen besvara frågan ”Vilka förväntningar har du på ditt arbete som lärare?” Den förväntansfulla lärarstudenten Barbro som började arbeta som lärare direkt efter utbildningen och som har fortsatt genom alla åren, svarar efter tjugo års yrkesverksamhet:

”Jag tycker att yrket är oerhört slitigt och pressande just nu. Hoppas att situationen ändras inom snar framtid så att jag återigen kan lägga mer fokus och tid på att ägna mig åt själva hantverket och vara den goda pedagog som jag vill vara”.

Hur kan svaret förstås? Handlar det om en enskild individ som efter tjugo års lärarbete känner sig trött och sliten, eller kan vi, genom att jämföra svaren i vårt material, få syn på hur lärare uppfattar förskjutningar i yrkets innehåll och i sitt eget handlingsutrymme över tid? Har förhoppningarna om ett kreativt och självständigt yrke grusats eller har förväntningarna på handlingsfrihet bibehållits eller till och med ökat?

De 87 trädde in i läraryrket under en period som präglades av omfattande omstruktureringar av arbetslivet. Under perioden 1990-2010 introduceras flera genomgripande reformer inom skolans värld. En övergång sker från en central, regelorienterad, byråkratisk styrning till en decentraliserad, flexibel målstyrning med inslag av marknadslösningar i form av valfrihet och konkurrens (se ex. Krantz & Fritzen, 2013; Dovermark, 2004; Carlgren & Klette, 2010). Vårt material ger oss en unik möjlighet att i närbild studera om – och i så fall hur – dessa strukturella förändringar också får genomslag i lärarnas beskrivningar av sina förväntningar på yrket. Vår ambition i denna artikel är att beskriva lärares utsagor om förväntningar och upplevda svårigheter över en

tjugoårsperiod och relatera dem till mera övergripande analyser av relationen mellan lärares handlingsutrymme och den nya styrningen. Finns tecken på att lärarna i kohortstudien upplever att frihetsgraderna för yrkesutövningen ökat, minskat eller tagit sig andra uttryck över tid?

## BAKGRUND

”Ett av de eviga kunskapspolitiska problemen är relationen mellan lärarnas autonomi och statens styrning av skolan”, skriver Adolfsson (2013, s.282). I mera allmänna diskussioner används begreppet autonomi som synonymt med begrepp som till exempel ”självständighet” och ”handlingsfrihet”. Inom fältet professionsstudier görs emellertid en skillnad mellan begreppet autonomi, som hänförs till en kollektiv, organisatorisk nivå (lärare som yrkesgrupp) och individuellt handlingsutrymme eller *diskretion*. Det senare handlar alltså om den enskilde lärarens upplevelse av handlingsfrihet i det dagliga arbetet (se t.ex. Evetts, 2009; Parding, 2007). Det är i förhållande till dessa upplevelser av diskretion som vi, i föreliggande text, diskuterar eventuella effekter av den förändrade styrningen av skolan under de senaste 20 åren.

När styrningens fokus under 1990-talet omdirigeras från kontroll av innehåll mot kontroll av resultat förändras också – åtminstone på policynivå - lärararbetets fokus. Från att tidigare ha betraktats som kulturbärare (Dahllöf 1987) och därefter som genomförare av politiska beslut tilldelas denna yrkesgrupp nu uppgiften att finna lösningar och utveckla verksamheterna i relation till redan fastställda mål (se t.ex. Klette, 2000). I samband med denna utveckling betonas lärares professionella ansvar starkt (Utbildningsdepartementet 1994). Ett ökat ansvar för lärarna utgjorde också utgångspunkt för 1990-talets reformretorik. Genom att ge utrymme för lärarnas egen professionalitet och professionella kunskaper skulle autonomi öka – vilket i sin tur skulle innebära ökad kvalitet i skolan. Men – i spåren av det nya styrsystemet följde också nya kontrollsystem. Aasen (2003) skriver i sin analys av 1990-talets utbildningspolitiska diskurs:

... the language of empowering teaching spoke with two tongues. On the one hand, policy documents inscribed an empowered and skillfull personality as the ideal teacher, while at the same time they threatened the teacher as a working group that had to be constantly controlled by a contingent report system. (s. 133)

Samtidigt som statens styrning av skolan under ”våra” lärares första år i yrket vilar på idéer om att på kollektiv nivå stärka lärarnas professionella autonomi vävs den alltså alltmer in i och blir en del av ett granskningsamhälle där

extern inspektion ökar och utmanar idén om tillit till professionen (Power, 1997; Sahlin-Andersson, 2000). Internationella jämförelser mellan elevers prestationer börjar nu spridas och manar fram krav på ökad transparens. I de nya formerna av genomlysning kan skolor, rektorer och enskilda lärare på ett tydligare sätt ställas till svars för bristande kvalitet i verksamheten. ”Kvalitativa och svårsmätbara ambitioner trängs nu undan och den självständighet som målstyrningen syftade till att främja förkvävdes” skriver statens utredare (SOU, 2014, s. 24).

I relation till den ökade inspektionen visar t.ex. resultat från våra tidigare studier att defensiva strategier, vilka avgränsar de professionella idealen och krymper det didaktiska utrymmet, utvecklas på såväl kollektiv som individuell nivå i avsikt att hantera den nya granskningens krav (Lindqvist & Nordäng, 2007; Lindqvist, Nordäng & Landahl, 2009). Samtidigt visar dessa studier att enskilda lärare på olika sätt försöker orientera i den motsägelsefulla terrängen i avsikt att hitta ramar för ett godtagbart professionellt objekt. Här kan man se att vissa lärare förmår utveckla strategier där diskretionen värnas, ideal upprätthålls och rimliga innehåll avgränsas (jfr. Levay & Waks diskussion kring ”soft autonomy”, 2009) medan andras yrkesinnehåll invaderas av motstridiga krav och intressen, vilket medverkar till att arbetet blir gränslöst och att ständiga känslor av otillräcklighet dominerar. Jacobsson & Sahlin-Andersson (1995) beskriver, i linje med dessa resultat, exempel på hur ”professionell bifurkation” kan uppstå inom ett yrke. Det vill säga en intern uppdelning av medlemmarna i ”experter” och ”kliniker”, där några upplever en hög grad av diskretion med stora möjligheter att påverka medan andra upplever sig frångagna professionella frihetsgrader och mera ser sig som utförare. Illustrationer av liknande dikotomiska uppdelningar av lärare återfinns även i internationell forskning. Bland annat visar Troman (1996) hur lärares strategier att bemöta den nya styrningen kan delas in i två kategorier: ”old professionalism” och ”new professionalism”, där den senare innefattar lärare vars professionella identitet inte verkar stå i kontrast till den nya marknadsinfluerade styrningen av skolan.

Det är alltså inte entydigt att en viss typ av styrning och/eller kontroll ensidigt bidrar till att stärka respektive försvaga lärarkollektivets autonomi eller enskilda lärares diskretion, det är heller inte säkert att samtliga lärare upplever samma effekter. Den nya granskningen medför – samtidigt som den utmanar den traditionella synen på autonomi och diskretion också att synen på vad som är professionell kunskap förändras och att nya typer av sådan kunskap kan – och måste – utvecklas:

Restructuring efforts – and especially pressure for evaluation – are about to change the teaching profession from being an implicit,

craft-orientated and oral working culture to an explicit, discursive, theory-informed and written culture. (Klette, 2000, s. 375).

Krantz och Fritzén (2013) har studerat lärarprofessionens kollektiva självbild som den framträder i fackliga tidskrifter under den tid då lärarna i vår kohort varit verksamma, d v s mellan 1990 och 2010, och de menar att såväl praktiken som den kollektiva självbilden under denna tid förändras som en följd av den nya styrningen. De ovan beskrivna perspektiven på lärares diskretion och autonomi kommer till uttryck i två motsägelsefulla självbilder (a.a.). I den ena framhålls, liksom i citatet ovan, att omstruktureringen har ställt krav på lärares reflektion och att praktiken är teoretiskt informerad – och att den bidragit till förnyelse, ökad professionalisering och större grad av handlingsfrihet. Det andra perspektivet framhåller att omstruktureringen tvärtom bidragit till en upplösning av professionell autonomi där lärare istället blivit verkställare och bara genomför vad andra har bestämt – en de-professionalisering (Goodson & Lindblad, 2011, Strannegård, 2014). Utvecklingen illustrerar således en komplex bild av föränderliga relationer mellan statlig styrning, avnämning, intressen, professionell autonomi och individuell diskretion där rörelser mot professionalisering och de-professionalisering kan pågå samtidigt och på olika plan.

I sin rapport beskriver Krantz och Fritzén vidare hur: ”Nya institutionella logiker bäddar in dessa praktiker och påverkar intressen, värderingar och antaganden. Såväl en vokabulär som motiv för handlande tillhandahålls utifrån dessa logiker” (a.a., s.5). Utifrån ett sådant antagande borde man följaktligen empiriskt kunna upptäcka skillnader över tid i hur lärare beskriver t.ex. förväntningar på sitt yrke. I artikeln vill vi pröva detta antagande genom att studera hur lärarstudenterna 1993 beskrev sina förväntningar på yrket och vilka av dessa som infriades under den första tiden som lärare. Vi ställer sedan dessa beskrivningar i jämförelse med ett nedslag tjugo år senare: Hur beskriver samma grupp sina förväntningar på yrket efter 20 år i yrkeslivet. Kan man ur dessa jämförelser upptäcka eventuella förskjutningar i lärares upplevelser av diskretion över tid? Hur förhåller sig i så fall dessa förskjutningar till tidigare studiers till synes dikotomiska uppdelning av läraryrkets respons på nyare typer av styrning?

## EMPIRI OCH METOD

De 87 ursprungliga informanterna bestod den sista terminen i utbildningen av 63 kvinnor och 24 män. De var mellan 22 och 47 år gamla, med en median på 24 och ett medelvärde på 22,6. De flesta hade rekryterats från lärosätets närområden. Samtliga hade genomgått en utbildning mot de lägre åldrarna

(1-7), 78 % med inriktning mot svenska och samhällsorienterade ämnen och 22 % med inriktning mot matematik och naturorienterade ämnen.

Studien som ligger till grund för artikeln är att betrakta som en kohortstudie av longitudinell karaktär (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Till skillnad från många andra studier av lärares uppfattningar av sitt yrke, är våra data inte enbart retrospektiva. De tidigare studenterna uttalar sig vid samtliga tillfällen om dåtiden, framtiden samt om hur de uppfattar varje nuläge. Longitudinella kohortstudier är, av naturliga skäl, svåra att genomföra eftersom forskaren tvingas invänta att en tillräcklig mängd data växer fram. Brister i sådana studier är att informanter tenderar att hoppa av projekt. I vårt material är emellertid svarsfrekvensen genomgående hög.

Tabell 1. Svarsfrekvens.

År	1993	1994	1995	1996	1997	1998	2000	2008	2012	2013
Svar	100	100	100	100	100	99	93	85	83	86
(Procent)									(95)	

Svarsfrekvensen för 2012 har två olika värden. Det beror på att forskargruppen efter insamlandet av enkätsvar kontaktade informanter som ej svarat per telefon för att ställa vissa frågor (t.ex. ”Arbetar du som lärare”). Svarsprocenten 2012 för vissa av frågorna är alltså 95 %. I artikeln har, förutom uppgiften om de fortfarande arbetar som lärare, svar från följande frågor utgjort underlag för analys:

Tabell 2. Enkätfrågor som ligger till grund för urval av data.

År	Fråga
1993	Vilka förväntningar har du på ditt kommande yrke? Är det något du är speciellt rädd för att få svårigheter med i ditt arbete som lärare?
1994	Strax före examen hade du vissa förväntningar på ditt kommande yrke. Vilka förväntningar har infriats? Vilka svårigheter har du upplevt under dina första månader som lärare?
1996	Vad har du upplevt som de största svårigheterna under dina första terminer som lärare? Vad har varit det mest positiva med skoljobbet?
2000	Vad har varit det mest positiva i skolarbetet under de första sex åren? Vad har varit det mest negativa i skolarbetet de första sex åren?
2013	Till dem som fortsatt är verksamma lärare: Vilka förväntningar har du på framtiden när det gäller ditt arbete som lärare? Till dem som slutat arbeta som lärare: Skulle du kunna tänka dig att bli lärare igen? Vad skulle kunna förmå dig att återvända?

Det förtjänar att påpekas att frågeställaren fram till 2008 inte hade för avsikt att analysera svaren systematiskt. Frågorna är därför inte ställda för att svaren ska kunna jämföras. Trots detta menar vi att de är tillräckligt lika för att svaren ska kunna jämföras och spegla en utveckling över tid.

Data har genomgående kodats och analyserats av två forskare. Den inledande kodningen har varit oberoende och öppen. I den uppföljande delen har kodningen övergått till en mer selektiv fas, där teoretiska idéer om professionell diskretion varit vägledande (Glaser & Strauss, 1967). Forskningsprodukten kan ses som ett "montage" (Denzin & Lincoln, 2011, s.4) där lärarnas svar på olika frågor i olika enkäter fogas samman i avsikt att skapa en sammansatt bild av om, och i så fall hur, lärarnas uppfattningar av yrket, i termer av professionell diskretion, sammanfaller med förändringen av skolans styrning. I presentationen av data läggs tonvikten på jämförelser mellan lärarnas uttryck av förväntningar på yrket 1993 och 2013. För att åskådliggöra skillnader och likheter presenteras såväl utfallet av den kvalitativa kodningen som kvantitativa frekvenser av lärarnas uttryck. Därutöver, som en illustration av hur förväntningarna förändras, presenteras data från frågor i enkäterna 1994, 1996 och 2000. För att ytterligare belysa frågan har data från de som slutat som lärare, och som 2013 uttrycker sig om möjligheten att återvända till yrket, infogats i analysen. Ett försök att följa förändringen görs även genom att följa utsagorna från en av individerna i kohorten i samtliga ovanstående enkäter.

## RESULTAT

**Förväntningar på lärararbetet innan examen 1993**

De svar som samlats in 1993 på frågan *Vilka förväntningar har du på ditt kommande yrke?* kan för det första delas upp i tre övergripande kategorier: övervägande positiva förväntningar, övervägande negativa eller inga förväntningar samt svar som speglar båda dessa typer, det vi valt att kalla blandade förväntningar

Innan examen ser fördelningen av svar inom kategorierna ut på följande sätt:

Tabell 3. Förväntningar på lärararbetet 1993.

Övervägande negativa eller inga förväntningar	Blandade förväntningar	Övervägande positiva förväntningar
9 %	15 %	76 %

Av de 87 som svarat på frågan har 9 % ”övervägande negativa, inga eller låga” förväntningar på det kommande yrket.

Inte särskilt höga. Verkar finnas gott om jobbiga klasser och alltför ifrågasättande föräldrar.

Just nu är jag ganska trött på allt som har med skolvärlden att göra – kan inte komma på några förväntningar just nu.

En intressant iakttagelse är att det verkar som att negativa förväntningar innan examen påverkar uthålligheten i yrket. Vårt numerärt begränsade material tillåter inte några statistiskt hållbara analyser av samband, men det är möjligt att diskutera en trend. Av de 8 lärarstudenter som uppger att de har låga eller inga förväntningar på yrket återfinns vi fyra som 2012 arbetar som lärare, medan de andra 4 har slutat - samtliga inom fem år. Avbrottsprocenten är alltså 50 i denna grupp, medan den i gruppen som uttrycker ”blandade förväntningar” innan examen är 10 % och i gruppen som uttryckt övervägande positiva förväntningar är 30 %. Stöd för en sådan iakttagelse finns i internationell forskning. Wilhelm, Dewhurst-Savellis och Parker (2000) finner till exempel i en longitudinell studie av 156 lärare att de som lämnar yrket uttrycker en mera negativ bild av det innan inträdet än de som stannar. Utifrån detta resultat diskuterar de om faktorer som kan kopplas till arbetsförhållanden kanske spelar mindre roll än vad som tidigare antagits när det gäller läraravhopp.

Att ha blandade, pragmatiska, förväntningar på sitt kommande yrke verkar alltså vara det mest uthålliga förhållningssättet i detta perspektiv. Femton procent av studerandegruppen återfinns i denna kategori. De skriver:



Jag hoppas att jag ska klara av det så bra som möjligt. Jag får nog lägga ner mycket tid i början., men får förmodligen rutin på det så småningom.

Till att börja med inga bra. Lärarvik i massor i olika klasser och korta pass. Där hinner man inte planera och lära känna eleverna. Mina önskvärda förväntningar är att få en fast tjänst, att bygga upp ett arbetsmaterial, lära mig skolan och dess miljö osv.

Allra vanligast är emellertid ”övervägande positiva” förväntningar. 76 % av studenterna uttrycker stora förhoppningar kring sitt kommande arbete:

Att trivas och utvecklas både som lärare och individ, men förhoppningsvis också kunna utveckla eleverna till lyckliga människor.

Enorma!

Utmanande, spännande, givande ...

En mer nyanserad kvalitativ analys av förväntningar 1993, innan examen, visar på innehållsliga dimensioner. De allra flesta uttrycken, cirka två tredjedelar, handlar om förväntningar i relation till arbetets villkor. Framför allt har studenterna höga förväntningar på att dessa villkor ska innehålla ett stort mått av frirum. De förväntar sig handlingsutrymme och, det vi skulle kalla, ett stort mått av professionell diskretion.

Att få styra och ställa! Ett fritt och bra jobb där jag får använda min kreativitet och pröva idéer.

Hoppas jag ska ha möjlighet att genomföra mina idéer...

Planera min undervisning som jag själv vill ha den.

I förlängningen av det förväntade frirummet finns också insikter om att ett sådant innebär ett positivt ansvar och en eftertraktad utmaning.

Att det alltid ska få mig att känna att jag gör något som är viktigt.

Det känns samtidigt nervöst för det är ett oerhört ansvarsfullt arbete.

Att arbetet ska utföras i en komplex miljö som innebär omväxling men som också ger stimulans.

Att det ska vara ett stimulerande arbete där den ena dagen inte är lik den andra.

Kreativt, spännande, utvecklade och utmanande.

Den näst största gruppen av uttryck (20 %) handlar om förväntningar på att arbetet ska leda till utveckling av den egna personen.

Jag vill inte stelna som människa.

Att utvecklas som människa. Att lära mig mycket.

Att jag ska utvecklas mer på de områden man inte alltid känner sig mogen för.

Nästan lika många menar att det viktigaste är hamna i en arbetsmiljö som kännetecknas av trivsel, goda kollegor och ”bra anda”. Denna goda anda hoppas man också kunna skapa i relationen med sina framtida elever.

Att jag ska kunna skapa en trevlig stämning i klassrummet. Eleverna ska kunna tycka att det är roligt att gå till skolan.

Ungefär ett uttryck av tjugo handlar dessutom om förväntningar om att man som lärare ska kunna bidra till förändring av verksamheten och lika många om att man hoppas kunna bidra till de framtida elevernas utveckling.

Den kvantitativa frekvensen av uttryck i studenternas svar innan examen kan illustreras med hjälp av ett s.k. ”ordmoln” i vilket de 75 vanligaste orden i studenternas svar 1993 framträder. Det är en bild fylld av hopp om framtiden.



Figur 1. De 75 vanligaste orden i svaren 1993 på frågan "vad förväntar du dig av ditt kommande arbete?"

Vad var man då mest rädd för att få problem med i sitt jobb som lärare innan examen 1993? Den kategori som samlar flest av svaren handlar om känslor av otillräcklighet vad gäller förmågan att undervisa. Flera uppger att man tvivlar på att de egna kunskaperna ska räcka till för att ”ge barnen de kunskaper de ska ha enligt läroplanen” eller för ”att skapa meningsfulla lektioner så att man motsvarar elevers och föräldrars förväntningar”. Man tvivlar också på sin förmåga att undervisa i de ämnen man inte läst på utbildningen (och som man nu förstått att man nog kommer att få undervisa i - detta till trots).

Det jag är rädd för är musiken. Jag känner att jag inte klarar av musikundervisningen på mellanstadiet. Jag känner mig illa till mods när jag vet att jag kanske blir tvungen att undervisa i detta ämne på just mellanstadiet.

Ofta beskrivs rädslan för att inte ”räcka till” för att kunna möta yrkets krav och för att kunna ge ”alla barn den tid de behöver”. Särskilt gäller det ”de barn som behöver det bäst”. Studenterna skriver mycket om ”barn som mår dåligt” och rädslan för att möta ”alla de sociala problem som idag finns ute på skolorna”.

Tänk om man engagerar sig ”för mycket” och ”tar på sig ett för stort ansvar när det gäller den sociala biten?

Jag är rädd för att jag engagerar mig för mycket - kan ej släppa taget. Att jag ska få ett sammanbrott när jag hör om de hemsgheter som barn kan råka ut för.

Barbro, som har egna barn, oroar sig mest för nedskärningarna. Det kommer att bli svårt att ge alla elever det stöd de har rätt till:

Det skrämmer mig att man skär ner på personal, och att klasserna troligen kommer att bli större. Det kommer att bli svårt att ge varje elev den hjälp den behöver.

Den näst största kategorin av rädslor handlar om elevernas föräldrar. Man befärar att kontakten med föräldrarna kan bli en utmaning och ”man har hört många skräckexempel på hur föräldrar kan bete sig”. Särskilt verkar detta gälla barn som har ”svårigheter”:

Barn med svårigheter som har föräldrar som sätter sig emot det man försöker göra.

Naturligtvis känns föräldrakontakten svår. Både under ”normala” förhållanden, men speciellt om något barn mår dåligt och inte föräldrarna accepterar detta eller inte bryr sig.

Att upprätthålla disciplin och ”att få ordning” är en av de rädslor som samlar flest svar. Kanske blir det svårt att hålla ”lagom disciplin” skriver en av studenterna och fortsätter ”Jag är rädd för att jag har för höga krav både på disciplin och resultat”. Intressant är att bara tre uttryck i hela materialet handlar om rädslor för att samarbetet med kollegor inte ska fungera eller att klasstorlekarna ska vara ohanterliga. Ett par av studenterna oroar sig också för att inte få ett jobb. Kanske något överraskande uppger närmare 20 % av studenterna 1993 att de inte är rädda för att få några problem alls i sitt framtida arbete som lärare. Sammanfattningsvis ger oss beskrivningarna en bild av förväntningar på ett läraryrke som präglas av handlingsfrihet. De svårigheter man förväntar sig handlar om känslor av otillräcklighet vad gäller undervisningsförmåga samt i kontakten med föräldrar och i mötet med sociala problem.

### Det första året, 1994

Det första året får 85 % av informanterna jobb som lärare (se Lindqvist, Nordäng & Carlsson, 2014 för en detaljerad beskrivning av lärarbenägenheten i kohorten över tid). Majoriteten får dock, precis som Barbro, tillfälliga vikariat. Vilka förväntningar infrias under det första året hos vår hoppfulla grupp? ”Alla” skriver flera av dem.

Samtliga (om jag kommer ihåg rätt). Jag stortrivs!

Jag trivs med mitt yrke precis som jag hade hoppats att jag skulle göra.

Det är dock en besvikelse att det finns så ont om jobb här i Kalmar.

Lacey (1977) identifierar den första tiden efter inträdet i yrket som en smekmånadsfas. Det är en tid som präglas av eufori och glädje över att äntligen komma ut i arbetslivet (se även Paulin, 2007). Man har ännu inte blivit reellt integrerad i systemet och kan inte helt se vidden av det arbete som väntar. Fortsatt beskriver våra informanter ett arbete som präglas av stora frihetsgrader

Frihet att bestämma och lägga upp arbetet.

Positivt överraskad- var ej inställd på att det skulle vara roligt överhuvudtaget!

Frihet, kreativitet, egna idéer, få styra och ställa.

Det är precis så roligt som jag hade hoppats att det skulle vara. Ett fritt yrke där man ändå kan få stöd och råd av varandra!

Om vi betraktar de ord som lärarna använder för att beskriva infriandet av förväntningarna framträder även här en synnerligen positiv bild.



Figur 2. De 50 vanligast förekommande orden i svaren 1994 på frågan "vilka av dina förväntningar har infriats?"

Vilka problem har de mött? Den kategori som nu samlar flest uttryck handlar – inte särskilt förvånande – om mötet med oroliga och "stökiga" elevgrupper. Enligt såväl Lacey (1977) som Paulin (2007) börjar nu de nyblivna lärarna att bekymra sig över sitt eget beteende i bemötandet. Under denna period kan en krisfas inträda med känslor av bristande kontroll.

Jag jobbar på en skola där det förekommer en hel del bråk och oroligheter. Aggressiva dispyter och slagsmål är inte ovanligt. När en elev kommer till klassrummet sönderslagen i ansiktet och den som vållat detta kommer efter med svarta ögon och upprepar viskar "Jag ska döda dig", då känner jag mig vanmäktig. Så små barn med så mycket hat! Skolan är inte bara lektionerna i klassrummet, som för det mesta funkar rätt bra, utan den är också rasterna där så mycket annat kan hända.

Odisciplinerade klasser där ett fåtal elever kan förstöra en hel lektion, då är det lätt att tappa sugen. Men jag vet att jag inte är ensam om att känna så efter samtal med mer garvade lärare.

En femtedel av dem som får jobb som lärare det första året hamnar på precis den typ av tjänst de önskade sig innan examen, resten har hamnat i andra skolformer och/eller andra åldergrupper än de önskat (och utbildat sig till). Många har, som tidigare nämnts, vikariat. Den näst största gruppen av svårigheter handlar om "vikariens dilemma: att aldrig få följa upp och utvärdera"; att ofta vara "hänvisad till uttrista ordinarie lärares lika uttrista arbetsuppgifter" eller "Att aldrig få lära känna eleverna ordentligt." Många får också jobb i förberedelseklasser eller som "svenska-två" lärare. Svårigheter som att "de inte

kan förklara sig på svenska och att de inte förstår mig” är vanliga i uttrycken. Någon skriver: ”Att vara yngst i klassen! Alla mina elever är äldre än mig” och en annan: ”Att inte kunna prata som man vill; begränsat språk. Hur mycket man ska engagera sig i invandrarnas problem?” Barbro är en av dem som fått jobb som svenska-två lärare. Hon beskriver sina svårigheter:

Att vara flexibel. Som Sv2- lärare arbetar jag t ex 40 min med en grekisk pojke i femman, och nästa timma ska jag ställa om mig för att möta en engelsk pojke i ettan. Det gäller att kunna lägga sig på rätt nivå både kunskapsmässigt och åldersmässigt.

Vi kan konstatera att också det första året handlar svårigheterna till stor del om undervisningen. Man upplever svårigheter med att ”individualisera”, ”att hitta bra material” eller ”en fungerande metodik”. Fokus är riktat mot den egna personen eller den omedelbara kontexten runt det egna arbetet, villkoren som omger arbetet verkar ännu inte ha påverkat upplevelsen av svårigheter. I endast två fall handlar (delar av) uttrycken om att den förväntade handlingsfriheten har fått stryka på foten.

### Det tredje året, 1996

Inte heller under det tredje året som lärare ser vi spår av att de svårigheter som nu beskrivs handlar om en begränsning av frirummet. Tvärtom speglar 15 % av svaren på frågan *Vad har varit det mest positiva med skoljobbet?* känslor av professionell diskretion:

Jag tycker man kan styra mycket av arbetet själv och jag lär mig saker hela tiden. Friheten att själv utforma sin dag.

Vad som i övrigt upplevs som positivt är – inte oväntat - kontakten med eleverna (18 % av uttrycken) och då framför allt den positiva respons från elever, föräldrar kollegor som man nu upplevt (17 %).

Mötet med barnen. Att arbeta hårt för att en svag elev ska lära sig något. Plötsligt lyckas det. Glädjen i det barnets ögon!! Det är roligt att vara lärare. (Barbro)

Undervisningen beskrivs också som positiv (12 %) liksom känslan av att man utvecklas hela tiden (16 %). Upplevelsen av att ”göra skillnad” samlar 7 % av uttrycken och en ny kategori dyker nu upp i svaren: att få arbeta med skolutveckling (4 %).

De svårigheter som beskrivs handlar fortsatt i hög utsträckning om att kunna hantera problematiska elever/klasser, att ha en känsla av att

”inte räcka till för alla elever” att inte hinna ”individualisera” eller kunna tillfredsställa ”alla elevers behov.” 60 % av alla uttryck kan sorteras under dessa kategorier, som alla cirklar kring arbetet i klassrummet och undervisningen. Lärarna upplever det naturligtvis också som negativt att de inte har tillräcklig kompetens för arbetet (17 %). Det stämmer naturligtvis också med verkligheten. Precis som tidigare arbetar en majoritet av dem inom områden som de inte utbildats för (särskolan, flyktingmottagning osv).

### Det sjätte året, 2000

Runt millennieskiftet ändrar svaren karaktär. Efter sex år i yrket beskriver närmare 80 % av uttrycken negativa erfarenheter av arbetets villkor. En dramatisk ökning av uttalanden som rör ”runt-omkring- arbete” blir nu tydlig i svaren. Barbro är upprörd. Hon skriver:

Vi får mindre och mindre tid till att planera själva kärnverksamheten. Arbetsplaner ska skrivas, kursplaner revideras, möten hit och dit. Alla är jättetrötta på att behöva bli mer administratörer än pedagoger.

Den ökande arbetsbördan kommenteras också flitigt. ”Arbetsbördan under den här perioden har ökat påtagligt” skriver en av informanterna.

Ekonomiska nedskärningar vilket innebär stora elevgrupper utan resurs. Detta gör i sin tur att man ibland känner sig otillräcklig i sin lärarroll. Ständigt större arbetsbelastning – större klasser, inga vikarier, utbildade kollegor.

Trots att villkoren nu upplevs som mera negativa, uppger en femtedel av informanterna att ”friheten” fortsatt är det mest positiva i yrket. ”Frihetskänslan av att själv få lägga upp sitt arbete”. Även om några menar att den saktar minskar:

Skönt att ha friheten att själv bestämma när, var och hur man lägger en del av tiden – detta minskar dock. Man sitter numera i fler och fler möten som många gånger känns som om de inte leder någonstans.

### Förväntningar2013, efter tjugo år i yrket

Hur ser då förväntningarna på arbetet ut efter tjugo års yrkesverksamhet? Av de 75 (86 %) som svarat på enkäten uppger 53 att de våren 2013 jobbar som lärare. Vi vet alltså att minst 60 % av den ursprungliga kohorten fortfarande är aktiva inom yrket. En sammanfattande bild av de mest förekommande orden i samtliga svar 2013 visar att förväntningarna nu har en annan generell karaktär än i tidigare redovisade ordmoln.



Figur 3. De 75 vanligaste orden i svaren 2013 på frågan "vad förväntar du dig av ditt kommande arbete som lärare?"

Om deras svar på frågan *Vilka förväntningar har du på framtiden när det gäller ditt arbete som lärare?* kategoriseras på samma sätt som svaren från 1993 i övervägande positiva förväntningar, övervägande negativa eller inga förväntningar samt svar som speglar båda dessa typer, det vi valt att kalla blandade förväntningar, framträder nu följande mönster:

Tabell 4. Förväntningar på lärararbetet 2013.

Övervägande negativa eller inga förväntningar	Blandade förväntningar	Övervägande positiva förväntningar
13 %	17 %	70 %

Gruppen som uttrycker negativa förväntningar eller uppgivenhet har ökat något under de 20 år som gått, från 9 till 13 %. Sju av de 53 verksamma lärarna lämnar svar som alltigenom tyder på uppgivenhet och svag framtidsstro. Fortsatt hög arbetsbelastning och brist på resurser är de skäl som framträder tydligast i dessa svar. Det handlar mer om att överleva än om att kunna göra ett bra jobb.

Det gäller i stort sett att "överleva" då jag upplever att det är näst intill omöjligt att göra ett bra jobb då det finns hur många arbetsuppgifter som helst.



Vet ej, arbetsbördan är mycket stor och jag har faktiskt starka funderingar på att byta yrke.

På samma sätt har andelen som uttrycker blandade förväntningar ökat en smula (från 15 till 17 %). I dessa svar kan vi se att förväntningarna nu är av mera pragmatisk art. De nio lärarna i denna grupp hoppas få ”stanna kvar i sitt arbetslag” eller att få behålla sitt jobb. Några skriver att de hoppas ”få behörighet av Skolverket” så att de kan ”fortsätta med det jag trivs med” (här kan man göra noteringen att 58 % av de tillfrågade uppger att de är obehöriga i något/några ämnen som de för närvarande undervisar i). Men 70 % (37) av de verksamma lärarna uttrycker fortfarande positiva förväntningar på sitt framtida arbete! Lärarna verkar inte vara uppgivna. Kategorin kan emellertid såhär tjuugo år efter examen behöva delas i två subkategorier: De som ser framåt med förhoppningar och de som ser framåt med tillförsikt.

### Ser framåt med förhoppningar

I den första kategorin sorteras de uttryck som tar sin utgångspunkt i mer dystra nulägesbeskrivningar och där de positiva förväntningarna handlar mer om förhoppningar om att en svår situation ska bli bättre. Inom gruppen av positiva förväntningar utgör dessa en majoritet med 60 % av svaren (av alla verksamma lärare 42 % av svaren):

Måste hända stora saker, bättre lön och arbetsvillkor.  
Att läraryrket blir viktigt igen.

Dessa svar har, trots att de speglar en negativ situation ändå kategoriserats som ”positiva förväntningar” eller förhoppningar eftersom de karaktäriseras av en stark och genomgående tro på förändring. Vad är det då man i denna grupp (22 lärare) hoppas ska förändras till det bättre 2013? I första hand handlar det om att arbetsuppgifterna ska omprioriteras ”så att man kan få jobba med det man utbildade sig till”. Man vill ha mer ”tid till undervisning och mindre till annat”. Dokumentationskraven måste minska så att man kan få ”mer tid för planering och reflektion, samt tid för pedagogiska samtal med kollegor”.

Att vi åter igen ska få ägna mer tid åt det vi utbildade oss till, d v s att vara lärare, planera pedagogiska och motiverande lektioner, lägga tiden och kraften på eleverna i klassrummet istället för att lägga den på dokumentationen om dem.

Man hoppas också att läraryrket ska få tillbaka ”sitt värde”, sin ”status” och att man ska återfå det förtroende man upplever sig ha haft, ”att läraryrket blir viktigt igen”.

Jag hoppas få fortsätta trivas och att läraryrket får tillbaka den status det en gång hade i samhället.

Vi måste, skriver en av informanterna, ”bli mera enade” som yrkeskår och ”föra en gemensam linje”. Lärarna måste gemensamt kunna ”... sälla i strömmen från påbudskranarna i Stockholm och i nämnden” och sluta ”lyssna på bräkandet från alla som vet allt om skolan”. Man upplever att man inte längre kan ”göra det man själv tycker är rätt” och man vill ha sitt mandat och sin handlingsfrihet tillbaka.

Att politiker och beslutsfattare ger skolan arbetsro och ger lärarna mandat att göra sitt arbete och inte en massa kringuppgifter.

Men – den negativa grundtonen till trots - citaten speglar samtidigt en grundläggande tro på läraryrkets möjligheter.

Jag älskar mitt arbete idag. Det är tufft att hinna med men jag tror att det kommer att vända.

### Ser framåt med tillförsikt

I den andra underavdelningen inom gruppen av positiva förväntningar hamnar svar som saknar negativ bottenklang och som speglar odelat positiva förväntningar. 40 % av svaren (28 % av de 53 aktiva lärarna, 20 % av samtliga svarande) som kategoriserats under ”övervägande positiva förväntningar” beskriver uteslutande positiva förväntningar på det framtida lärararbetet och en stark tillförsikt tjugo år efter examen. Närmare en tredjedel av de som fortfarande arbetar som lärare 20 år efter examen uttrycker alltså övervägande positiva förväntningar på sitt framtida arbete som lärare och har också tillförsikt om att framtiden kommer att bli som de förväntar sig. De har – av svaren att döma – redan varit inbegripna i skolutvecklingsprojekt och vidareutbildningar och de tror att ”arbetet ska *fortsätta* vara utvecklande” och att det ska innebära:

Mer tid för pedagogiska diskussioner, genom till exempel learning study eller liknande. Få *fortsätta* vidareutbilda mig... (förf. kursivering)  
Få möjlighet att *fortsätta* arbeta med skolutvecklingsprojekt.

I flera av svaren kan vi se att mål och resultatstyrningens språk nu gett avtryck. Begrepp som ”bli mer effektiv” eller ”öka måluppfyllelsen” förekommer endast i denna subkategori. Man vill t.ex. hjälpa till att utveckla arbetsplatsen genom att ...

Hitta hållbara förändringar som ökar samverkan och förenklar vissa arbetsuppgifter och som leder till ökad måluppfyllelse.

Ofta har uttalandena också kopplingar till vidareutbildning ”att jag kommer att få gå på föreläsningar och utbildningar som medför att jag utvecklas” eller till att omsätta redan genomförd utbildning i ”praktiken”. Det är tydligt att dessa lärare uppfattar kravet på en teoretiskt informerad, forskningsbaserad, praktik som centralt.

Viljan att omsätta mina fortsatta studier i praktiken. Läser mastersprogrammet.

Vilket inte alltid betyder att man ställer sig positiv till den nuvarande styrningen.

Att skolpolitiker ska vakna upp och inte ta de enkla utvägarna man tror att väljarna vill ha (mindre klasser, vidareutbilda lärare osv) utan gräva lite djupare i vad forskningen säger.

Kopplingen till forskning, till universitet och högskolor lyfts fram i flera av svaren...

Jag vill jobba med skolutveckling eller kontakter med högskolan...

... och de nyligen införda karriärtjänsterna som ”förstelärare” finns också med bland förväntningarna:

Förstelärartjänst som jag blivit ombedd att söka nästa år.

Sammantaget kan man konstatera att svaren i denna kategori speglar lärare som efter tjugo års yrkesverksamhet fortsatt verkar uppleva en hög grad av professionellt utrymme och möjlighet att påverka. En femtedel av samtliga svarande på enkäten 2013 uppfyller följande krav: de är fortfarande verksamma som lärare samtidigt som de ser framtiden an med tillit och upplever en hög grad av professionell diskretion.

En mer detaljerad beskrivning av det numerära utfallet 20 år efter examen kan nu sammanfattas såhär (svar från 12 individer i den ursprungliga kohorten saknas):

Tabell 5. Utfall 2013 av förväntningar inklusive subkategorier (N= 75).

	Slutat som lärare	Arbetar kvar Negativa förväntningar	Arbetar kvar Blandade förväntningar	Arbetar kvar Positiva förväntningar Förhoppningar	Arbetar kvar Positiva förväntningar Tillförsikt
Procent av svarande	29	9	12	29	20
Procent av verksamma lärare		13	17	42	28

### De som slutat som lärare

En särskilt intressant grupp i detta sammanhang är förstås de som valt att lämna yrket (för en närmare beskrivning kring när och varför de lämnar läraryrket se Lindqvist, Nordäng & Carlsson, 2014). Skulle de år 2013 kunna överväga att återvända? Av de 22 individer som gjort detta val svarar 8 ett tydligt nej på frågan. Men förvånande nog kan 14 individer (60 %) tänka sig att åter arbeta som lärare! Vad skulle då kunna förmå dem att göra det? För en av dem handlar det bara om att pensionen ”kommit i vägen” för en fortsatt lärargärning:

Det är bara en fråga om ålder. Hade jag varit frisk och yngre hade jag med glädje fortsatt som lärare!

För någon enstaka handlar det uteslutande om lön medan majoriteten beskriver, precis som de förhoppningsfulla i avsnittet innan, att det är upplevelsen av förändrade och förbättrade villkor som skulle avgöra:

Ingen AP- tid, mindre kringarbete som t.ex. all dokumentation. Ett lärarjobb där du får möjlighet att lägga merparten av tiden på eleverna och arbetet med dem. Få tid att planera undervisningen. Intressant fråga! Lönen ligger faktiskt inte högst på listan utan det är faktiskt att man lägger om fokuset på läraryrket till själva undervisningstillfället d v s lektionen. Mer tid där och mindre administrativ tid så skulle jag fundera på det.

Läraryrket håller på att bli ett ”slarvyrke” som förlorar sin ”pondus” skriver en av informanterna. Något som inte skulle attrahera ett återinträde i yrket:

Möjligen att statusen med lön och pondus kommer tillbaka. Det är på G att bli ett ”slarvyrke”. Vem som helst kommer in!

Men man talar också om nya möjligheter inom yrket som potentiellt lockande:

Intressanta utmaningar t.ex. kunna göra karriär utan att bli rektor.

## DISKUSSION

Under de tjugo år som lärarna i studien verkat i skolan har deras upplevelser av handlingsfrihet i arbetet förändrats på kollektiv nivå. Förväntningar på hög grad av professionell frihet, som under de första åren i yrket också verkar ha infriats, övergår efter några år till beskrivningar av ett arbete med begränsat frirum. Fram tonar en bild av ett yrke med en väsentligt minskad grad av professionell diskretion. En sådan bild överensstämmer med resultat från en studie av Eva Bejerot vid Stockholms universitet (SOU 2014:5, s. 152-154) där data från två olika kohorter av lärare, 1992 och 2012, visar hur upplevelser av arbetet förändrats. År 1992 var det till exempel 58 procent av lärarna i hennes studie som angav att de oftast hade möjlighet att påverka det egna arbetet och 2012 hade antalet sjunkit till 33 procent.

Intressant att notera är att kohortens uttryck av förväntningar på yrket påtagligt ändrar karaktär runt millennieskiftet. Man kan diskutera vad det kan bero på. Ett sätt att förstå förändringen i svaren kan vara att se detta som ett resultat av de nedskärningar som under denna period drabbar utbildningssektorn (SOU, 2014). Ett annat sätt att förstå det kan vara att det beror på att våra lärare nu kommit till en ny utvecklingsfas i lärarkarriären (Huberman, 1993; Sikes m.fl., 1985; Day et al., 2009). Det mest troliga är att förändringarna i uttrycken går att koppla förändringen till de reformer som beskrevs i inledningen och som nu börjar få fäste i skolvardagen. Även Krantz och Fritzén (2013) har, i sin studie av hur lärarprofessionens kollektiva självbild förändras under samma period, identifierat en brytpunkt runt år 2000. De förklarar den med att en ny diskursiv ordning träder ikraft, den nyliberala kvalitetsdiskursen slår nu igenom med full kraft. Tilltron till lärare och deras expertsystem som en grund i lärarens professionalisering ersätts nu, på allt fler arenor, av en institutionaliserad misstro med kontrollmekanismer som begränsar lärarnas handlingsutrymme och med en professionalisering där kunskap om och teknologier för vad som fungerar för att uppnå resultat dominerar.

Bilden av det till synes minskade handlingsutrymmet kan också nyanseras. Vi kan till exempel konstatera att, även om en majoritet av de verksamma lärarna 2013 beskriver nuläget som dystert, finns det hos många fortfarande positiva förväntningar/förhoppningar på yrket och på att det professionella handlingsutrymmet ska återerövrats eller utvecklas. Så många som 28 % av

de verksamma lärarna uppger att de upplever ett stort mått av professionell diskretion och de ser framåt med tillförsikt. De kopplar dock framtida förväntningar till ett handlingsutrymme som verkar ha förflyttat sig bort från det (traditionella) frirum som lärarna vid inträdet i yrket relaterade sina förväntningar till och som de "förhoppningsfulla", liksom de som slutat som lärare men som kan tänka sig att återvända, verkar vilja återerövra. I våra data kan vi se att det nya frirummet innebär en förskjutning av det professionella objektet, hur man uppfattar arbetets centrala innehåll, i riktning mot mera överensstämmer med hur den marknadsinfluerade styrningen definierar skolans uppdrag. Lärarnas beskrivningar tyder på att de har utvecklat, vad Sachs (2010) formulerar som en "entrepreneurial identity" (s. 155), det vill säga en professionell identitet som i linje med den nya styrningen vilar på effektivitet, ansvarstagande, redovisningsskyldighet och en individuell syn på lärarkarriär. Krantz och Fritzén (2013) beskriver på liknande sätt en förskjutning i lärares kollektiva självbild skrivs fram i fackpressen från början av 1990-talet, då lärare i fackpressen definieras som altruister vars främsta uppgift är att solidariskt utföra ett viktigt samhällsuppdrag och som generalister vars professionalitet i första hand karaktäriseras av pedagogiska och didaktiska kunskaper för att under 2000-talets första decennier bli omdefinierade till specialister, individualister och karriärister.

Resultatet av vår studie kan följaktligen läsas som ytterligare ett tecken på att lärare, under den nya styrningen med dess nya institutionella logiker, har utvecklat olika förhållningssätt till arbetet. De olika sätten att beskriva förväntningar kan hänföras till vad Bernstein (1996) kallar retrospektiva och prospektiva identiteter. De retrospektiva identiteterna konstrueras genom att beskrivningar av det förflutna bildar underlag och kriterier för det nutida och eftersträfvade, medan de prospektiva identiteterna i grunden är framtidsorienterade. I linje med detta och i samklang med en stor del av tidigare forskning inom området kan lärarnas beskrivningar delas upp i "old" och "new professionalism" (Troman, 1996). Likaså kan bilden av ett yrke som delat upp medlemmarna i "kliniker" och "experter" (Jakobsson & Sahlin-Andersson, 1995), där de senare upplever en högre grad av professionell diskretion, förstärkas med hjälp av föreliggande resultat. Sådana dikotomiska föreställningar av lärararbetet kan, och bör, emellertid kompliceras och nyanseras. Risker är uppenbar att uppdelningar och typifieringar förmedlar alldeles för statiska och reducerade bilder av lärare och lärararbetet. Analyser av våra data visar visserligen hur lärarnas förväntningar efter 20 år kan delas upp i två olika kategorier men vi kan samtidigt se hur individernas beskrivningar bär spår av motsägelser och dilemman. Lärarnas försök att konstruera professionella objekt och identiteter sker i ett fält fullt av spänningar och dynamik, där den nya styrningen av skolan är en av krafterna. Den tredjedel av lärarna som

efter 20 år ser framtiden an med tillförsikt och som verkar ha anammat en professionell identitet och diskretion som har en stark koppling till den nya styrningen, har naturligtvis inte lagt alla de traditionella professionella värdena åt sidan. Likaså visar de lärare som uttalar förhoppningar om framtiden i relation till en mer traditionell professionell diskretion självfallet en viss acceptans mot vissa delar i den nya styrningen. Lärarnas förhållningssätt kan beskrivas som sammansatt (jfr. Troman, 1996, composite professionals). De både såväl samtycker till/fogar sig efter den nya styrningen som gör motstånd mot densamma och försöker skapa mening i en vardag fylld av spänningar. Stronach m.fl. (2014) uppmärksammar hur lärare försöker orientera sig i ett professionellt landskap som präglas av ett spänningsförhållande mellan vad de kallar "economy of performance" och "ecologies of practice" (s. 121-125). De visar hur den marknadsinfluerade styrningen med dess krav på transperens och granskning alltid uppfattas och hanteras mot bakgrund av ackumulerade individuella och kollektiva erfarenheter, värderingar och ideal. Det är i varandet i denna spänning, med dess motsägelser, dilemman och kompromisser, som individer uppfattar sig själva som lärare. Det är också utifrån det perspektivet som vi bör reflektera över resultatet i föreliggande artikel.

Slutligen vill vi ägna några rader åt att koppla resultat från studien till den pågående debatten om att höja läraryrkets attraktionskraft för att såväl behålla som rekrytera lärare i/till yrket. Här kanske vi kan lära oss något av föreliggande studie? Vi kan se att majoriteten av de lärare som är kvar i yrket sätter sitt hopp till förändrade arbetsvillkor och att de som kan tänka sig att återvända menar att förändrade arbetsvillkor skulle vara avgörande. Dessutom visar data i projektet att 68 % av de som är fortsatt verksamma som lärare en eller flera gånger allvarligt övervägt att lämna yrket med tydlig hänvisning till upplevelser av begränsad handlingsfrihet. Mycket pekar alltså på att frågor om diskretion måste beaktas i diskussionen om hur vi behåller eller återvinner erfarna lärare (se även Parding, 2010). Är dessa frågor lika viktiga för rekryteringen av nya medlemmar i yrket? Vilka förväntningar har nya generationer av lärare på yrket? Vid jul 2013 startades en jämförande longitudinell studie med en ny kohort avgångsstudenter från lärarutbildningen. Innan de gick ut från utbildningen ställde vi ännu en gång frågan om vilka förväntningar de har på sitt kommande yrke. Det visar sig att även denna kohort förväntar sig en hög grad av professionell diskretion och att bilden av lärararbetet som framträder i svaren 2013 i stort är identisk med den som speglades i svaren 1993 (jfr. Parding, 2010). Yrkets attraktionskraft för såväl befintliga som potentiella yrkesutövare verkar med andra ord fortfarande vila på traditionella sätt att se på professionell diskretion. Kanske något att tänka på i dessa tider av prognostiserad lärarbrist?



## REFERENSER

- Aasen, P. (2003). *What Happened to Social-Democratic Progressivism in Scandinavia? Restructuring Education in Sweden and Norway in the 1990s*. RoutledgeFalmer.
- Adolfsson, C.H. (2013). *Kunskapsfrågan – En läroplansteoretisk studie av den svenska gymnasieskolans reformer mellan 1960-talet och 2010-talet*. Linnaeus Universitets Dissertations, No 152/2013.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor and Francis.
- Carlgren, I. (2010). *Lärarna i kunskapssamhället*. Lärarnas historia. [http://www.lararnashistoria.se/article/lararna\\_i\\_kunskapssamhället](http://www.lararnashistoria.se/article/lararna_i_kunskapssamhället)
- Carlgren, I. & Klette, K. (2008). Reconstructions of Nordic Teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), pp. 117-133.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Dahlöf, T. (1987). *Rostadslärarinnan som kulturbärare – En etnologisk arbetsrapport*. Arbetsrapport nr 5 inom Rostadprojektet. Högskolan i Kalmar och Umeå universitet.
- Day, C. et.al. (2009). Committed for Life? Variations in Teacher's Work, Lives and Effectiveness. In M. Bayer, et.al. (Eds.). *Teachers' Career Trajectories and Work Lives*. pp. 49-71. London: Springer
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research*. s. 1-20.
- Dovermark, M. (2004). *Ansvar-flexibilitet-valfrihet: en etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Evetts, J. (2009) 'The management of professionalism: a contemporary paradox' in S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall and A. Cribb (eds) *Changing Teacher Professionalism: International Trends, Challenges and Ways Forward*. Routledge: London. p.19-30.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine
- Goodson, I. & Lindblad, S. (2011). Researching the Teaching Profession under Restructuring. In I. Goodson & S. Lindblad (Eds.). *Professional knowledge and educational restructuring in Europe*. S. 1-11.



- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. London: Cassell.
- Jacobsson, B & Sahlin-Andersson, K. (1995), *Skolan och det nya verket. Skildringar från styrningens och utvärderingarnas tidevarv*, Stockholm: Nerenius och Santérus.
- Klette, K. (2000). Towards a construction of a new Nordic teacher? Analyses of policy documents. The case of Norway. In K. Klette, I. Carlgren, J. Rasmussen, H. Simmla & M. Sundkvist (Eds.) *Restructuring Nordic teachers: an analyses of policy texts from Finland, Denmark, Sweden and Norway*. University of Oslo, Institute for educational research, Report No. 10, 2000.
- Klette, K. (2000): "Working Time Blues. On Teachers' Experience of Restructuring in Education in Norway". In Day, Fernandez, Hauge & Møller (Eds.) *The Life and Work of Teachers* (pp 146-159) London: The Falmer Press
- Krantz, J. & Fritzen, L. (2013). *Lärarprofessionens kollektiva självbild: som den framträder i Lärarnas tidning och Pedagogiska magasinet 1990 - 2010*. Institutionen för utbildningsvetenskap vid Linnéuniversitetet.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.
- Levy, C. & Waks, C. (2009). Professions and the Pursuit of Transparency in Healthcare: Two Cases of Soft Autonomy. *Organization Studies* 30(05): 509-527, *Education*, 34(2), 131-141.
- Lindqvist, P. & Nordänger, U.K. (2007a). Better safe than sorry? Risk and Educational Research. *Educational Studies*, 33,(1), pp. 15-27.
- Lindqvist, P., Nordänger, U.K. & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years – A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education* 40, 94-103.
- Lindqvist, P., Nordänger, U.K. & Landahl, J. (2009). Insurance and assurance – Teachers' strategies in the regimes of risk and audit. *European Educational Research Journal*. 8(4), 508-519.
- Parding, K. (2007). *Upper secondary teachers' creation of discretionary power – the tension between profession and organisation*. Luleå universitet. Doktorsavhandling.
- Parding, K. (2010). Lärares arbetsvillkor – handlingsutrymme i tider av förändrad styrning. *Didaktisk Tidskrift*, 19(2), 95-111.
- Paulin, A. (2007). *Första tiden i yrket – från student till lärare*. Studies in educational sciences 96, HLS Förlag: Lärarhögskolan i Stockholm.

- Power, M. (1997). *The audit society: Rituals of verification*. Oxford University Press.
- Sachs, J. (2010). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Educational Policy*, 16(2), 149-161.
- Sahlin-Andersson, K. (2000). *Transnationell reglering och statens omvandling: Granskningsamhällets framväxt*. Stockholm: Score Rapportserie 2000:14
- Sikes, P., Measor, L. & Woods, P. (1985). *Teachers Careers*. London: Falmer Press.
- SOU (2014). *Staten får inte abdikera – Om kommunalisering*. SOU 2014:5.
- Strannegård, L. (2014). *Lär av den franska skolans metod att avlasta lärarna*. Dagens Nyheter 19/2 2014 <http://www.dn.se/debatt/lar-av-den-franska-skolans-metod-att-avlasta-lararna/>
- Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O. Stark, S. & Warne, T. (2002). Towards an uncertain politics of professionalism: Teacher and nurse identities in flux, *Journal of Educational Policy*, 17(1), 109-138.
- Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, Dec 1, 1996.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Lpo 94 och Lpf 94.
- Wilhelm, K., Dewhurst-Savellis, J. & Parker, G. (2000). Teacher Stress? An Analysis of Why Teachers Leave and Why They Stay. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(3), 291-304.