

RAPPORT 417

2015

Grundskollärares tidsanvändning

En fördjupad analys av "Lärarnas yrkesvardag"



Skolverket

Grundskollärares tidsanvändning

En fördjupad analys av "Lärarnas yrkesvardag"

Beställningsuppgifter:
Fritzes kundservice
106 47 Stockholm
Telefon: 08-690 95 76
Telefax: 08-690 95 50
E-postadress: skolverket@fritzes.se

ISSN: 1103-2421
ISRN: SKOLV-R-417-SE
Beställningsnummer 15:1432

Omslagsfoto: All over press/Corbis
Grafisk produktion: AB Typoform
Tryck: Elanders Sverige AB

Förord

År 2011 initierade Skolverket projektet *Vad gör lärare i sin yrkesvardag?*. Projektet fick i uppgift att göra en riksrepresentativ studie av grundskollärares yrkesvardag genom att undersöka hur lärare använder tiden till olika arbetsuppgifter. Under vårterminen 2012 samlade projektet in data till studien i samarbete med SCB. Skolverkets rapport *Lärarnas yrkesvardag* var den första avrapporteringen från studien.

Utifrån de resultat som framkom i *Lärarnas yrkesvardag* såg Skolverket anledning att gå vidare med en fördjupad studie av grundskollärares tidsanvändning. Det övergripande syftet med denna fördjupade studie är att öka kunskapen om varför grundskollärares tidsanvändning ser ut som den gör och förstå vilka konsekvenser lärares tidsanvändning kan ha. Till skillnad från den föregående studien flyttas fokus från en i första hand beskrivande, till en mer förklarande ansats. Denna rapport bygger dels på fördjupade statistiska analyser av det tidigare insamlade materialet, dels på intervjuer med grundskollärare och rektorer. Syftet med intervjuerna är att förstå och ge konkreta exempel på vad tiden kan betyda för hur arbetet utförs.

Rapporten är sammanställd av Anneli Melén (projektledare) och Karolina Fredriksson. Projektgruppen på Skolverket har därutöver bestått av Anders Fredriksson (tidigare projektledare), Thomas Furusten, Fredrik Lundholm, Pär Millstam och Emma Wimmerstedt. Dessutom har ytterligare en rad medarbetare lämnat värdefulla synpunkter på arbetet. Inger Persson, vid Uppsala universitet, har utfört den fördjupade statistiska analysen på uppdrag av Skolverket.

Stort tack till alla lärare och rektorer som deltog i studien.

Skolverket februari 2015

Anna Ekström
Generaldirektör

Anneli Melén
Undervisningsråd

Innehåll

Sammanfattning 6

Skolverkets kommentarer 12

1. Inledning 16

Bakgrund 16

Studiens syfte och frågeställningar 18

Studiens genomförande 19

2. Tid till undervisningsprocessen 24

Förhållanden som samvarierar
med undervisningsprocessen 25

Hur undervisningsprocessen konkret kan se ut 30

3. Tid till reflektion och kompetensutveckling 44

Förhållanden som samvarierar med tid
till reflektion och kompetensutveckling 45

Hur arbetet med reflektion och
kompetensutveckling konkret kan se ut 47

4. Tid till samarbete med kollegor 50

Samarbete mellan lärare
sker i begränsad utsträckning 50

Förhållanden som samvarierar
med tiden till samarbete 51

Hur samarbetet med kollegor konkret kan se ut 53

5. Diskussion och Skolverkets kommentarer 66

Skolverkets kommentarer 71

Referenser 73

Bilaga 1. Beskrivning av regressionsanalyser och bakgrundsvariabler 75

Bilaga 2. Tabeller 79

Sammanfattning

Lärarnas arbetstid är en viktig resurs för att skapa förutsättningar för alla elever att nå målen. Hur tiden används skapar förutsättningar för såväl kvalitet som likvärdighet i skolan. Det konstaterandet inleder Skolverkets rapport *Lärarnas yrkesvardag*¹, som är en nationell kartläggning av grundskollärares tidsanvändning. Studien bygger på drygt 3 600 lärares tidsdagböcker. Undersökningen genomfördes under våren 2012, alltså efter att de omfattande skolreformerna hade trätt i kraft. Rapporten *Lärarnas yrkesvardag* ger i första hand en beskrivande bild av hur lärare använder sin tid. Utifrån de resultat som framkom i den rapporten såg Skolverket att det fanns anledning att gå vidare med en fördjupad studie av grundskollärares tidsanvändning.

Det övergripande syftet med denna fördjupade studie är att öka kunskapen om varför grundskollärares tidsanvändning ser ut som den gör. Studien bygger på fördjupade statistiska analyser av det dagboksmaterial som Skolverket samlade in och som gör det möjligt att kontrollera sambanden mellan olika individuella och skolrelaterade förhållanden och lärares tidsanvändning. Skolverket har också genomfört intervjuer med lärare och rektorer i tio grundskolor, i syfte att förstå och ge konkreta exempel på vad tiden kan betyda för hur arbetet utförs. Studien fokuserar på de arbetsuppgifter som är särskilt centrala för att skapa kvalitet i undervisningen, det vill säga arbete med att planera och genomföra undervisning, bedömning och dokumentation av elevers kunskapsutveckling samt återkoppling av kunskapsutveckling till elever och föräldrar. I denna rapport benämns detta *undervisningsprocessen*. Studien uppmärksammar också tiden till arbete tillsammans med kollegor och tiden till reflektion och kompetensutveckling. I rapporten och i denna sammanfattning refereras resultat från rapporten *Lärarnas yrkesvardag* som grund för resultaten från de fördjupade statistiska analyserna och intervjuresultaten. Därtill refereras resultat från den internationella enkätstudien TALIS², där svenska lärare och lärare från ytterligare 33 länder/regioner svarat på frågor om undervisnings- och lärmiljöer i årskurs 7–9. Det sistnämnda i huvudsak i syfte att stärka intervjuresultaten.

-
1. Skolverket (2013). *Lärarnas yrkesvardag: en nationell kartläggning av grundskollärares tidsanvändning*.
 2. Skolverket (2014). *TALIS 2013: en studie av undervisnings- och lärmiljöer i årskurs 7–9*. TALIS är en förkortning av The Teaching and Learning International Survey och är en internationell studie där Sverige deltog för första gången 2013. Studien är organiserad av OECD.

Tid till undervisningsprocessen

Enligt *Lärarnas yrkesvardag* tar arbetet med undervisningsprocessen i genomsnitt cirka 60 procent av grundskollärares totala tid till arbetsrelaterade aktiviteter. Genomföra undervisning är den arbetsuppgift som lärarna rapporterar att de använder mest tid till, i genomsnitt 34 procent av den totala tiden till arbetsrelaterade aktiviteter. Planeringen av undervisningen samt bedömning och dokumentation av elevers kunskapsutveckling tar enligt lärarna i genomsnitt drygt 10 procent vardera av den totala tiden. Återkoppling upptar i genomsnitt 3 procent av deras tid.

Lärares tidigare erfarenheter kan bli extra betydelsefulla när tiden för planering är knapp

Av *Lärarnas yrkesvardag* framgår att planering av undervisning är det som flest lärare anser att de använder för lite tid till. Det är även en av de aktiviteter som läraren i viss utsträckning gör hemma. Enligt intervjuade rektorer kan detta vara en förklaring till att lärare ofta planerar sitt arbete ensamma. Av intervjuerna med lärare och rektorer i de besökta grundskolorna framgår att lärares tidigare erfarenheter blir extra betydelsefulla då tiden för planering är knapp. Erfarna lärare berättar att de kan spara tid genom att använda tidigare gjord planering. De har även en trygghet som gör att de inte behöver detaljplanera utan kan improvisera vissa delar av en lektion. På så vis ser det annorlunda ut för mindre erfarna lärare, som berättar att de kan behöva ägna tid utöver arbetstid åt planering. Att erfarenhet har betydelse för tid till planering stöds av de fördjupade statistiska analyserna, som bland annat visar att ju äldre lärarna som ingår i dagboksstudien är, desto mindre del av sin arbetsrelaterade tid använder de i genomsnitt till planering.³ Av intervjuerna med lärarna och rektorerna framkommer dock att användande av tidigare erfarenheter inte alltid är en helt tillfredsställande lösning på tidsbrist, eftersom lektionerna riskerar att inte bli så engagerande och aktuella som de önskar.

Lärare i lägre årskurser tycks använda mer tid till planering

Enligt de fördjupade statistiska analyserna är den tid lärarna lägger på de olika delarna av undervisningsprocessen olika beroende på vilka årskurser de undervisar i. Analyserna visar att lärare som deltog i dagboksstudien och som undervisar i de lägre årskurserna rapporterar att de använder en större del av sin arbetsrelaterade tid till att planera undervisningen, jämfört med lärare i de högre årskurserna. Däremot använder dessa lärare en mindre del av sin arbetsrelaterade tid till att genomföra undervisning och till att arbeta med bedömning och dokumentation av elevers kunskapsutveckling, jämfört med

3. Lärares ålder är starkt korrelerad med lärares yrkeserfarenhet (antal undervisningsår).

lärare i de högre årskurserna. Skillnaderna i tid till planering för lärare i olika årskurser kan möjligen delvis förstås genom det som intervjuade lärare berättar om den tidsvinst det innebär att kunna använda samma lektionsplanering i flera klasser. Detta blir möjligt om läraren undervisar i ett mindre antal ämnen i flera klasser, exempelvis endast matematik och svenska, snarare än undervisar i flertalet ämnen i en klass. Av tradition har det varit vanligare att lärare i årskurs 7–9 undervisar i färre antal ämnen men i flera klasser, jämfört med lärare i årskurserna 1–6. Detta kan dock enligt intervjumaterialet hålla på att förändras så att även lärare i de lägre årskurserna undervisar i färre ämnen, men i fler klasser. Sådana förändringar exemplifieras i intervjumaterialet och i de fallen motiveras dessa av införandet av krav på lärarbehörighet i de ämnen läraren undervisar. En konsekvens av detta som kan vara värd att notera är att då lärare arbetar som ämneslärare snarare än klasslärare, får eleverna möta fler vuxna under sin skoldag.

Brist på tid för att möta enskilda elevers behov

Intervjuade lärare beskriver svårigheter att hinna möta elevers mycket skilda behov. Det kan handla om brist på tid vid planering för att ta fram speciellt material till vissa elever och svårigheter att hinna med att ge individuellt stöd åt elever vid genomförande av undervisningen. Att lärare kan behöva hantera heterogena elevgrupper bekräftas av resultat från TALIS, som anger att en större andel svenska lärare arbetar på skolor där mer än 10 procent av eleverna är i behov av särskilt stöd, jämfört med genomsnittet för deltagande länder i studien. Undervisning av elever i behov av särskilt stöd är även ett område inom vilket svenska lärare i samma studie anger stort behov av kompetensutveckling. Av intervjuerna med lärare framgår också att det kan vara ett problem att tiden mellan lektioner är knapp, eftersom det är då eleverna ofta själva tar kontakt för individuell handledning och återkoppling.

Bedömning och dokumentation tar extra tid när arbetsuppgiften upplevs otydlig

Enligt de intervjuade lärarna och rektorerna kan det ta extra tid att hantera det som man upplever som en otydlighet i anvisningarna om hur bedömning och dokumentation av elevers kunskapsutveckling ska utföras. Lärare tar exempelvis upp att de upplever sig få motstridiga anvisningar om bedömning av elevers kunskapsutveckling. Att det kan finnas viss osäkerhet hos lärare bland annat kring området bedömning bekräftas av enkätsvar från TALIS, enligt vilka bedömning av elevers resultat är ett av de områden där svenska lärare anger störst behov av kompetensutveckling. De senaste årens förändringar av läroplan, kursplaner, kunskapskrav och betygsskala är sannolikt en del av förklaringen till denna osäkerhet.

När det gäller dokumentationen av elevers kunskapsutveckling har kraven minskat efter förändringar i skollagen. Till viss del har detta också medfört att arbetsbördan har minskat, menar intervjuade lärare. Både lärare och rektorer påtalar dock att viss dokumentation ändå behövs och är viktig för att synliggöra elevers kunskapsutveckling och hur undervisningen fungerar. De tar även upp att dokumentation görs för att ”ha ryggen fri”, det vill säga som bevis ifall lärarnas bedömning och åtgärder skulle ifrågasättas. Arbetet med dokumentation och återkoppling kan enligt de intervjuade lärarna och rektorerna effektiviseras genom att skolan tillämpar gemensamma tillvägagångssätt, och genom att lärare dokumenterar sina bedömningar av elevers kunskaper löpande, så att detta arbete inte hopar sig till arbetstoppar inför utvecklingssamtalen. Digitala verktyg kan enligt intervjuade lärare och rektorer vara ett hjälpmedel i det arbetet och kan också användas för kontinuerlig återkoppling till elever och föräldrar. Ett hinder för att använda dessa verktyg är dock enligt lärarna att de upplevs som svåra och tidskrävande att tillämpa, speciellt inledningsvis då de behöver sätta sig in i hur de fungerar. Enligt TALIS är ny teknologi på arbetsplatsen även ett område som lärare upplever ett behov av kompetensutveckling inom.

Tid till reflektion och kompetensutveckling

Rapporten *Lärarnas yrkesvardag* visar att av grundskollärarens totala tid till arbetsrelaterade aktiviteter används i genomsnitt 7 procent till reflektion och kompetensutveckling.

Litet utrymme för reflektion och kompetensutveckling

Lärare på de besökta grundskolorna säger att reflektion och kompetensutveckling ges för lite utrymme i arbetet. Resultat från *Lärarnas yrkesvardag* stödjer det resultatet och visar att reflektion kring undervisning och läraruppdraget kommer näst högst på listan över de arbetsuppgifter som grundskollärarna anser att de använder för lite tid till. Det framgår dessutom att vissa lärare anser att de använder för lite tid till att delta i organiserad kompetensutveckling och fortbildning. Även enkätresultat i TALIS ligger i linje med det resultatet, på så vis att svenska lärare anger att de ägnar mindre tid till kompetensutvecklande aktiviteter än genomsnittet för lärarna i de deltagande länderna i studien. Kompetensutvecklande aktiviteter är bland annat kurser/workshops, utbildningskonferenser eller seminarier och deltagande i nätverk av lärare bildade specifikt för lärares yrkesmässiga utveckling. Svenska lärare säger sig inte heller ägna sig åt kompetensutvecklande aktiviteter i den utsträckning de önskar och har behov av. De orsaker som svenska lärare i samma studie oftast anger till att de inte deltar i kompetensutvecklande aktiviteter är att de krockar med arbetsschemat och att de innebär höga kostnader för skolan.

Olika förutsättningar när det gäller tid till samarbete med kollegor

Ett tydligt resultat från *Lärarnas yrkesvardag* är att grundskollärarna rapporterar att de i huvudsak arbetar ensamma med centrala delar av läraryrket, det vill säga utan en eller flera kollegor. De relativt få lärare som arbetar tillsammans med kollegor, gör det dock under en relativt stor del av sin arbetstid. I intervjumaterialet framkommer att förutsättningar för samarbete dels kan kopplas till om skolledningen skapar förutsättningar för detta, dels om det finns en kultur på skolan, det vill säga föreställningar bland lärare och andra, som bejakar samarbete.

Skolans ledning viktig för samarbetet mellan lärare

Att skolans ledning beslutar om tid för samarbete innebär att vissa tider avsätts för samarbete kring vissa avgränsade områden. Av intervjuer med lärare och rektorer framgår att det är viktigt att skolans ledning beslutar om tid för samarbete för att det ska bli av och för att lärare ska delta. Ett skäl till det är enligt de intervjuade att en sådan förändring kan vara svår för enskilda lärare att ta ansvar för och driva igenom. Ett annat skäl är att det verkar vara svårt för lärarna att på egen hand hitta en tid då lärare kan ses. Av intervjuerna framgår också att det sistnämnda möjligen kan vara extra svårt i de högre årskurserna, eftersom lärarnas lektioner slutar vid olika tider, senare på dagen och att lärarnas håltimmar infaller vid olika tider under dagen. Detta kan möjligen förklara de fördjupade statistiska analyserna som visar att lärare i de högre årskurserna i genomsnitt använder en mindre del av sin arbetsrelaterade tid till arbete tillsammans med kollegor, jämfört med lärare i de lägre årskurserna.

Möjligheterna för tid till samarbete med kollegor verkar också minska för lärare som arbetar på flera skolor. De fördjupade statistiska analyserna visar bland annat att lärare som arbetar på två eller fler skolor i genomsnitt använder en mindre del av sin arbetsrelaterade tid till samarbete med kollegor än lärare som bara arbetar på en skola.

Attityder och skolans kultur tycks vara av betydelse för spontant samarbete

På vissa besökta grundskolor sker gemensam planering av undervisningen enbart på initiativ av enskilda lärare. Intervjuerna ger också exempel på spontant samarbete, alltså det samarbete som sker oplanerat, exempelvis då lärare möts i korridoren, vid skrivaren eller i personalrummet. Det spontana samarbetet är något som tycks vara beroende både av enskilda lärares attityd och drivkraft och av skolans kultur, det vill säga föreställningar om samarbete bland lärare på skolan. Intervjuade lärare berättar om hur kulturen på just deras skola antingen främjar eller försvårar samarbete, liksom om positiva konsekvenser av det spontana samarbetet i form av trygghet i lärarrollen och utveckling av arbetet.

Lärare samarbetar i undervisningsprocessen

Lärare och rektorer ger i intervjuerna exempel på samarbete i de olika delarna av undervisningsprocessen och positiva konsekvenser av detta.

Fördelar med gemensam planering och genomförande av undervisningen

En form av samarbete kan enligt intervjumaterialet vara att lärare samarbetar vid planeringen av lektioner. Speciellt för lärare med begränsad erfarenhet av läraryrket kan det spara tid och bidra till att de känner sig mer trygga i lärarrollen. Gemensam planering av innehållet i undervisningen kan för lärare i olika ämnen ge möjlighet till ämnesövergripande undervisning, och för lärare med gemensamma ämnen bli ett forum för ämnesutveckling och bidra till att säkerställa att alla moment och områden inom ett ämne tas upp under elevernas tid i grundskolan.

Av intervjumaterialet framgår vidare att samarbete vid genomförande av undervisningen kan skapa bättre förutsättningar för lärarna att hinna uppmärksamma elevers olika behov. Det kan också ge lärare möjlighet till återkoppling på varandras undervisning. Det sistnämnda anknyter till resultat i TALIS som visar att lärares observation av varandras lektioner och återkoppling till varandra i samband med det, är en av de tre aktiviteter som visar starkast samband med lärares tilltro till sin egen förmåga och till deras arbetstillfredsställelse. Bekymmersamma är därför resultaten från samma studie som visar att de svenska lärarna i TALIS mer sällan observerar varandras lektioner och mer sällan ger varandra återkoppling på undervisningen, jämfört med genomsnittet för deltagande länder i studien.

Lärare samarbetar vid utarbetandet av åtgärdsprogram

Intervjuade lärare beskriver att de samarbetar kring gemensamma elever i behov av särskilt stöd, exempelvis vid utarbetande av åtgärdsprogram. Samarbete med speciallärare/specialpedagoger och med kollegor kan i de fallen motiveras av att elevers åtgärdsprogram berör flera lärare. Ett annat skäl som intervjuade lärare och rektorer tar upp är att det kan finnas en osäkerhet om hur utarbetandet av åtgärdsprogrammet ska gå till. Att det kan finnas behov av samarbete vid utarbetande av åtgärdsprogram stöds också av de fördjupade statistiska analyserna. De visar att ju större andel elever med åtgärdsprogram på den skola läraren arbetar, desto mer tid rapporterar lärarna i genomsnitt att de använder till samarbete med kollegor.⁴

4. Samarbetet avser tiden till planering och genomförande av undervisningen, arbetet med analys och dokumentation av elevers kunskapsutveckling samt reflektion kring undervisning och läraruppdraget.

Lärare tycks diskutera kriterier för bedömning samt skapa gemensamma rutiner

Samarbete vid bedömning kan enligt intervjuade lärare handla om att diskutera kriterier för bedömning för att främja likvärdigheten i bedömningarna, eller ta del av andra lärares erfarenheter av gemensamma elever för att få en bredare bild av deras prestationer. Andra skäl för samarbete kring dokumentation och även återkoppling är enligt intervjumaterialet att det gör det möjligt att skapa gemensamma rutiner, något som kan effektivisera verksamheten. Gemensam tid för reflektion kan enligt intervjuade lärare bidra till utvecklingen av både det egna och hela skolans arbete.

Skolverkets kommentarer

Under senare år har fler arbetsuppgifter för lärare tillkommit utan att andra arbetsuppgifter skurits ner eller tagits bort i någon större omfattning. Detta har fått konsekvenser i form av tidsbrist och resultatet ger antydningar om att lärare prioriterar ner planeringen av undervisningen liksom reflektion och kompetensutveckling.

Planering av undervisning, liksom reflektion och kompetensutveckling, är centralt för att skapa kvalitet i undervisningen och på så vis ge förutsättningar för alla elever att nå målen. Dessa arbetsuppgifter är också viktiga delar i lärarprofessionen och av betydelse för lärares utveckling i yrket och därmed för yrkets status. Detta kan i sin tur ha betydelse för att locka nya studenter till lärarutbildningarna och inte minst viktigt: för att behålla nyexaminerade lärare inom yrket. När det gäller yrkets attraktivitet ska det också sägas att denna sannolikt till stor del återfinns i de kreativa inslagen i yrkesutövningen, vilka i första hand ligger i just planering av undervisning och i reflektion kring undervisningen och läraruppdraget samt kompetensutveckling.

När det gäller lärares arbete med bedömning och dokumentation tycks det vara betydelsefullt att lärare upplever att omgivningen visar tilltro till deras professionalism. Detta för att begränsa eventuell extra tid som lärare ägnar åt bedömning och dokumentation för att ”ha ryggen fri”, det vill säga tid utöver vad som egentligen behövs för att gynna elevers utveckling.

En viktig del i förutsättningarna för en god tidsanvändning tycks vara samarbete mellan lärare. Med tanke på att strukturella och kulturella förutsättningar har betydelse är det viktigt att rektorerna men även staten och huvudmännen skapar bättre förutsättningar för kollegial samverkan i det avseendet. De statliga satsningarna *Matematiklyftet*, *Läsllyftet*, *NT-satsningen* och *Handledning för lärande* baseras på kollegialt lärande och bygger på dessa insikter.

Samarbete kan underlätta för nya lärare vid planering av undervisningen. Samarbete kan också effektivisera lärares arbete med bedömning och dokumentation. Förutom dess betydelse för lärares tidsanvändning synes samarbete kunna främja utbildningens likvärdighet och inverka positivt på lärares upplevelse av trygghet i lärarrollen och lärares arbetstillfredsställelse. Omvänt skulle alltså lärares ensamarbete kunna sägas vara ett av grundproblemen när det gäller undervisningens kvalitet, liksom lärares trygghet och utveckling i sin profession.

Tid för de kvalitetsskapande arbetsuppgifterna behövs också för att möta elevers olika behov. Sverige har ett inkluderande skolsystem, där särskilt stöd till elever för att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, i första hand ska ges i den klass eleven tillhör. Lärare behöver sålunda få förutsättningar att hantera en stor variation av behov och förutsättningar hos elever i klassrummet och då är tiden en viktig resurs.



KAPITEL 1

Inledning

1. Inledning

Bakgrund

Alla elever har rätt till en likvärdig utbildning av god kvalitet. Lärares arbetstid är en viktig resurs för att skapa förutsättningar för alla elever att nå målen. Hur lärarna använder sin tid påverkar både kvalitet och likvärdighet i skolan, men också möjligheterna för skolsystemet att i andra avseenden fungera på ett sätt som ligger i linje med skolans styrdokument.

Med tanke på skolans sjunkande resultat är det viktigt att skolans resurser används till det som skapar kvalitet i undervisningen och ökar förutsättningarna för alla elever att nå skolans mål. Lärarnas arbetstid är förstas en viktig resurs. Mycket forskning pekar på att läraren har en avgörande betydelse för elevernas lärande i skolan och kunskapen om vad i lärares yrkesvardag som skapar kvalitet i undervisningen har vuxit under senare år.⁵

Det behövs en diskussion om hur skolan kan bli bättre på att ge lärarna goda möjligheter att utnyttja sin arbetstid som en resurs för att alla elever ska nå målen i skolan. Som utgångspunkt för en sådan diskussion behövs mer kunskap om hur lärare använder sin tid. Därför genomförde Skolverket under vårterminen 2012 en dagboksstudie med drygt 3 600 grundskollärare. I april 2013 publicerade Skolverket en första rapport från dagboksstudien. Rapporten heter *Lärarnas yrkesvardag – en nationell kartläggning av grundskollärares tidsanvändning*.⁶ Rapporten blev ett viktigt underlag för den lägesbedömning som Skolverket lämnade till regeringen 2013 om tillståndet i den svenska skolan. Rapportens resultat fick stor uppmärksamhet i den skolpolitiska debatten och användes även lokalt i diskussioner om lärares yrkesvardag bland huvudmän, rektorer och lärare.

Skolverket anser att en grundläggande princip i diskussionen om lärares yrkesvardag och tidsanvändning bör vara att lärare i första hand ska använda tiden till det som gynnar elevers kunskapsutveckling. Att genomföra undervisning är lärares huvuduppgift och en förutsättning för lärande i skolan.⁷ För att lärare ska kunna genomföra undervisning av god kvalitet krävs att de har tid till planering av undervisningen.⁸ Det krävs också att de har tid att arbeta med bedömning av elevers arbete, analys och dokumentation av elevers kunskaps-

5. Se exempelvis Hattie, J. (2009) "Visible learning"; Sahlberg, P. (2011) *Finnish Lessons: What Can The World Learn from Educational Change in Finland*.

6. Se även Skolverket (2013), *En tidsgeografisk studie av strukturen i lärares vardag*.

7. Skolverket (2013). *Lärarnas yrkesvardag: en nationell kartläggning av grundskollärares tidsanvändning*, s. 9.

8. Se Skolverkets allmänna råd *Planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundskolskolan, specialskolan och sameskolan*.

utveckling samt återkoppling av elevers kunskapsutveckling till elever och föräldrar. Läraren måste utvärdera hur väl den egna undervisningen tillgodoser elevernas behov och identifiera vilka anpassningar som behöver göras.

Erfarenheter visar att det finns stora pedagogiska förtjänster med att lärare tillsammans analyserar uppläggning och genomförande av undervisningen. Det finns exempelvis studier som pekar på att i skolor som har mer gemensam planeringstid för lärarna, når eleverna högre resultat än andra i jämförbara skolor.⁹ Det finns också studier som visar att elevers resultat blir bättre om lärare, i dialog med sina kollegor, analyserar elevers kunskapsutveckling och reflekterar kring undervisningspraktiken.¹⁰ Sannolikt förbättras också förutsättningarna för likvärdigheten i skolsystemet positivt av att lärare arbetar tillsammans med sina kollegor. Det gäller exempelvis genomförandet av undervisningen, och lärares bedömningar av elevers utveckling.

Läraryrket är ett intellektuellt yrke som ska präglas av kritisk reflektion. Forskning påpekar att reflektionen kring undervisningen ständigt måste vara närvarande i skolan om lärarna ska stå väl rustade i arbetet med att ge alla elever möjligheter att nå målen. Utbildningsforskaren John Hattie menar, på basis av sina omfattande studier av vad som påverkar elevers resultat, att läraryrket bör inbegripa kontinuerliga och systematiska diskussioner bland lärarna på skolan, som kännetecknas av ett reflekterande förhållningssätt bland deltagarna.¹¹ Skollagen slår fast att huvudmannen ska se till att personalen vid skolenheterna ges möjligheter till kompetensutveckling och att de har nödvändiga insikter i de föreskrifter som gäller för skolväsendet.¹²

Lärande kan ske i allt arbete tillsammans med eleverna, det vill säga inte enbart under lektionerna och andra strukturerade undervisningssituationer. Arbetet med exempelvis omsorg och ordning – såväl i som utanför klassrummet – har en viktig funktion för kvaliteten i lärandet. I detta arbete kan lärare och elever skapa förtroendefulla relationer till varandra. Skolverket har tidigare påpekat att forskningen visar att skolor som präglas av nära och förtroendefulla relationer mellan lärare och elever har bättre förutsättningar för goda resultat.¹³ Skollagen slår fast lärarens ansvar för och befogenheter vad gäller arbetet med att skapa trygghet och studiero i skolan.¹⁴

9. Miles & Darling-Hammond 1998.

10. Hattie, John (2009). *Visible Learning*.

11. Hattie, John (2009). *Visible Learning*, s. 239

12. Se 2 kap. 34 § skollagen (2010:800).

13. Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*, s. 248.

14. Se 5 kap. skollagen (2010:800).

Förändringar

Hösten 2011 började de nya reformerade skolförfattningarna att gälla för utbildning som påbörjades höstterminen 2011.¹⁵ I de intervjuer som presenteras i rapporten kommenteras dessa förändringar. Bland annat talas det om att förändringarna varit positiva men att det krävt mycket arbete, särskilt med den nya läroplanen, med kursplaner och kunskapskrav. Detta illustreras i nedanstående citat:

Implementeringen av den nya läroplanen har varit en jätteutmaning, men det är det absolut bästa vi har gjort. Det har varit ett otroligt intressant arbete och jag ska säga att vi har jobbat jättemycket med det. (Rektor)

En annan intervjuad rektor kommenterar att arbetet med reformerna fortfarande pågår på skolan.

Det håller på att ske någonting med svensk grundskola nu som jag tror är en kvalitet, men som också har en baksida: att vi inte riktigt kan hantera det än. (Rektor)

Studiens syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med denna fördjupade studie är att öka kunskapen om varför grundskollärares tidsanvändning ser ut som den gör. Till skillnad från den föregående studien flyttas fokus från en i första hand beskrivande, till en mer förklarande ansats. Studien belyser följande frågeställningar:

- Vilka samband syns mellan tidsanvändningen till vissa arbetsuppgifter och olika individuella och skolrelaterade förhållanden? Hur ser sambandet ut mellan hur mycket tid grundskollärare använder till samarbete med kollegor för vissa arbetsuppgifter och olika individuella och skolrelaterade förhållanden?
- Hur kan lärares arbete med undervisningsprocessen, reflektion och kompetensutveckling liksom samarbete med kollegor konkret se ut, med tanke på hur de använder tiden? Hur motiveras de beskrivna arbetssätten och vilka konsekvenser kan de få?

Föreliggande studie fokuserar på de arbetsuppgifter som är särskilt centrala för att skapa kvalitet i undervisningen, det vill säga arbetet med att planera och genomföra undervisningen, bedömning och dokumentation av elevers kunskapsutveckling samt återkoppling av kunskapsutveckling till elever och för-

15. Förutom en ny skollag (2010:800) så gällde även en ny skolförordning (2011:185), en ny läroplan med nya kursplaner och kunskapskrav (SKOLFS 2010:37) för utbildningen.

äldrar. I föreliggande rapport benämns detta undervisningsprocessen. Studien uppmärksammar också tiden till arbete tillsammans med kollegor och tiden till reflektion och kompetensutveckling.

Denna rapport återknyter på flera ställen till de huvudsakliga resultaten från rapporten *Lärarnas yrkesvardag*. Dessutom kompletteras resultaten i rapporten av resultat från den internationella enkätstudien TALIS, som delvis tangerar samma typer av frågeställningar. I TALIS har svenska lärare svarat på enkätfrågor om undervisnings- och lärmiljöer i årskurs 7–9. Studien ger en bild av omfattningen av de företeelser som rapporten berör och stärker på så vis framför allt intervjuresultaten i vår studie.¹⁶

Skolverket arbetar på flera sätt med att ge stöd till målgrupper på olika nivåer för att utveckla förutsättningarna för undervisningen. Målet är att denna rapport ska fungera som underlag för diskussion om lärares yrkesvardag och villkor bland skolans huvudmän, politiker, tjänstemän, rektorer och lärare.

Studiens genomförande

Denna studie bygger på fördjupade statistiska analyser av det dagboksmaterial som Skolverket samlade in under vårterminen 2012.¹⁷ Skolverket har också genomfört intervjuer med lärare och rektorer, i syfte att förstå och ge konkreta exempel på vad tiden kan betyda för hur arbetet utförs.

Fördjupade statistiska analyser av dagboksmaterialet

Ett viktigt resultat från rapporten *Lärarnas yrkesvardag* är att det överlag finns en stor enhetlighet i grundskollärares sätt att använda tiden. Men rapporten visar också att det finns vissa variationer i grundskollärares tidsanvändning, särskilt på individnivå. En central fråga i denna fördjupade studie är om variationen kan förklaras med individuella och skolrelaterade förhållanden, exempelvis lärarnas ålder och elevernas sammansättning på de skolor där lärarna arbetar.

I relation till de mer deskriptiva analyser som låg till grund för rapporten *Lärarnas yrkesvardag* bygger de fördjupade statistiska analyserna i den här rapporten på statistiska metoder (regressionsanalyser) som gör det möjligt att

16. Skolverket (2014). *TALIS 2013: en studie av undervisnings- och lärmiljöer i årskurs 7–9*.

17. Statistiska centralbyrån (SCB) ansvarade för datainsamlingen via tidsdagböcker på uppdrag av och i samarbete med Skolverket. I tidsdagboken fick ett urval av grundskollärare ange hur de använder sin tid under ett slumpmässigt urvalt vardagsdygn. SCB gjorde ett så kallat slumpmässigt stratifierat urval om 8 000 grundskollärare. Av de utvalda grundskollärarna returnerade 56 procent en ifylld tidsdagbok. Tidsdagboken innehåller 22 fördefinierade aktiviteter som lärarna kunde välja bland när de fyllde i tidsdagboken. En utförlig beskrivning av dagboksstudiens utformning, genomförande och metod finns i dokumentet med rubriken *Dagboksstudiens genomförande* som finns att ladda ner på www.skolverket.se/publikationer?id=3374

kontrollera sambanden mellan olika individuella och skolrelaterade förhållanden och lärares tidsanvändning. Genom denna metod går det att ta reda på om det till exempel är kön, årskurs som läraren undervisar i eller båda variablerna, som har ett samband med tidsanvändningen. Konkret betyder detta att om analysen avslöjar ett samband mellan exempelvis årskurs och tidsanvändningen, då gäller det sambandet oavhängigt lärarens kön men också oavhängigt de övriga variablerna som ingår i analysen. För ytterligare information om den statistiska metoden, se bilaga 1. De fördjupade statistiska analyserna inbegriper också fler registervariabler än föregående rapport. I tabell 1, i bilaga 1 redovisas de olika lärarrelaterade och skolrelaterade variabler som ingår i de fördjupade statistiska analyserna.¹⁸ Måtten på lärares tidsanvändning har utvecklats i relation till den tidigare rapporten, bland annat genom att bryta ut och särskilt analysera tiden till arbete tillsammans med kollegor.

Intervjuer med lärare och rektorer i tio grundskolor

Skolverket genomförde hösten 2013¹⁹ en intervjustudie med lärare och rektorer i tio grundskolor.²⁰ Intervjuerna används för att förstå och ge konkreta exempel på vad tiden kan betyda för hur lärare kan arbeta med bland annat planering, genomförande och uppföljning av undervisningen. De kan också ge förståelse för hur olika förutsättningar kan påverka lärares arbetssätt och vilka konsekvenser detta kan få.

Urval

Inför intervjuundersökningen gjordes ett slumpmässigt urval av grundskolor. Ett kriterium för att väljas ut var att skolan skulle ha samtliga årskurser, från årskurs 1 till 9. Skälet till detta var att dagboksstudien visade att tidsanvändningen ser olika ut för lärare som undervisar i olika årskurser. Det fanns därutöver inga självklara sätt att begränsa ett urval av skolor i denna studie. Huvudmannaskap och geografiskt läge antogs eventuellt kunna spela roll för skolornas val av arbetssätt. I urvalet ingår både fristående och kommunala grundskolor, men också grundskolor på mindre orter/landsbygd, i mellan-stora städer och i större städer för att ytterligare öka förutsättningarna för en spridning i skolornas förhållanden i fråga om arbetssätt. De utvalda skolorna kontaktades en efter en, tills åtta skolor tackat ja till att delta i studien.

Utöver de åtta slumpmässigt utvalda grundskolorna valdes ytterligare två skolor ut, av strategiska skäl. De strategiskt utvalda skolorna har under den

18. Med skolrelaterade variabler avses uppgifter om den skola grundskolläraren arbetar på.

19. En av intervjuerna genomfördes i januari 2014, på grund av att skolan fick förhinder att delta vid det första planerade intervjutillfället under hösten 2013.

20. I skollagen (2010:800) har skola som organisatorisk enhet ersatts av begreppet skolenhet. I denna rapport används dock begreppet skola i stället för skollagens begrepp.

senaste tiden arbetat aktivt för att utveckla formerna för lärares tidsanvändning. Anledningen till att det slumpmässiga urvalet kompletterades med dessa skolor är att Skolverket ville öka förutsättningarna för att olika typer av arbetsätt skulle bli synliga i intervjumaterialet. De olikheter som lyfts fram i rapporten är sådana som lärare och rektorer beskriver i intervjuerna, exempelvis att lärare med lång yrkeserfarenhet berättar att de arbetar med planering på ett annat sätt än lärare med kortare yrkeserfarenhet. Det är alltså inte variationer som är direkt relaterade till de olika urvalskriterierna som redogjorts för ovan. En sådan analys tillåter inte intervjumaterialet.

Läraryntervjuerna

Vi bad rektor vid de utvalda grundskolorna att sätta samman en grupp om sex till åtta lärare som var så olika varandra som möjligt med avseende på antal år i yrket, undervisningsämnen och årskurser de undervisar i. Rektorerna ombads även att sträva efter att blanda lärargrupperna med hänsyn till kön och ålder. Lärarna intervjuades av Skolverket vid ett besök på skolorna. Sammantaget har vi träffat och intervjuat cirka 70 lärare. Intervjuerna hade formen av samtal i grupp där en intervjuguide låg till grund för diskussionerna.²¹ Samtalen leddes av Skolverkets personal.

Rektorsintervjuerna

Vid skolbesöken intervjuades även rektorerna. Avsikten med de intervjuerna har varit att få skolledarnas perspektiv på lärarnas tidsanvändning. Bortsett från att intervjuerna med rektorerna var individuella samtal strukturerades och behandlades de på samma sätt som läraryntervjuerna. Intervjuerna med rektorerna handlade bland annat om hur skolorna organiserar och strukturerar lärarnas yrkesvardag.

Rapportens disposition

Rapporten innehåller fem kapitel. Efter detta inledande kapitel, följer tre kapitel som redovisar resultaten av den fördjupade studien. Alla tre kapitel bygger på fördjupade statistiska analyser av dagboksmaterialet och analyser av intervjuer med lärare och rektorer. Ett avslutande femte kapitel sammanfattar och diskuterar resultaten. Förutom hänvisningar till rapporten *Lärarnas yrkesvardag* refereras resultat från den internationella enkätstudien TALIS²² i de olika kapitlen.

21. Intervjuerna varade cirka en timme och spelades in i sin helhet och transkriberades. Då citat från intervjuerna förekommer i rapporten återges intervjupersonernas utsagor ordagrant bortsett från mindre språkliga justeringar.

22. Skolverket (2014). *TALIS 2013: en studie av undervisnings- och lärmiljöer i årskurs 7–9*.

Kapitel 2 belyser vilka samband som syns mellan tidsanvändningen till undervisningsprocessen och olika individuella och skolrelaterade förhållanden. Dessutom fokuserar kapitlet på de frågeställningar som rör vad lärares tidsanvändning konkret kan betyda för arbetssätten på de besökta skolorna när det gäller undervisningsprocessen, motiveringar till valda arbetssätt samt upplevda konsekvenser av dessa.

I *kapitel 3* analyseras följande frågeställningar: Vilka samband syns mellan tid till reflektion och kompetensutveckling och olika individuella och skolrelaterade förhållanden? Hur kan lärares arbete med reflektion och kompetensutveckling konkret se ut, med tanke på hur de använder tiden? Hur motiveras de beskrivna arbetssätten och vilka konsekvenser kan de få?

Kapitel 4 undersöker hur sambandet ser ut mellan hur mycket tid grundskollärare använder till samarbete med kollegor för vissa arbetsuppgifter och olika individuella och skolrelaterade förhållanden. Kapitlet redovisar även hur lärares samarbete med kollegor kan se ut, med tanke på hur de använder tiden, och hur de beskrivna arbetssätten motiveras och vilka konsekvenser de kan få.

I *kapitel 5* sammanfattas och diskuteras rapportens resultat.



KAPITEL 2

Tid till undervisnings- processen

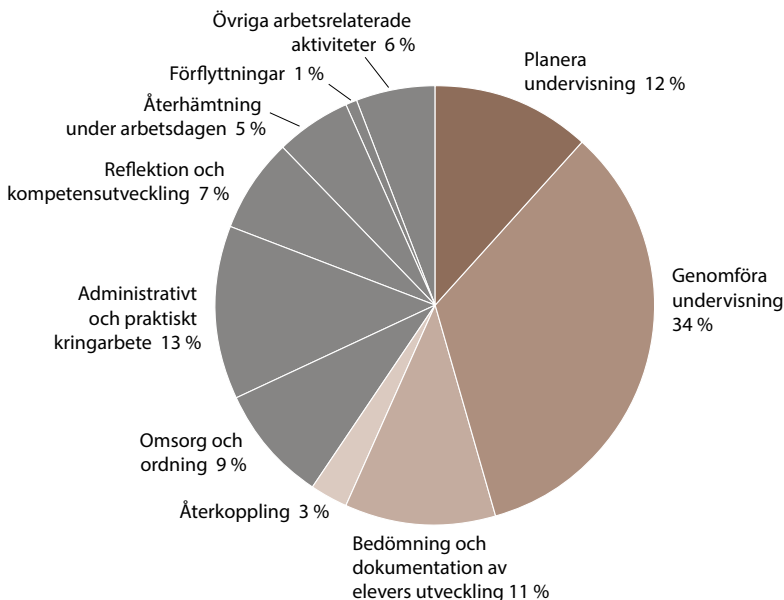
2. Tid till undervisningsprocessen

I detta kapitel belyser den fördjupade statistiska analysen de samband som syns mellan tid till undervisningsprocessen och olika individuella och skolrelaterade förhållanden. Därtill sätter intervjuade lärare och rektorer ord på hur lärares arbete med undervisningsprocessen konkret kan se ut, med tanke på hur de använder tiden. Kapitlet inleds med resultat från rapporten *Lärarnas yrkesvardag* som grund för resultatet från de fördjupade statistiska analyserna och intervjurest resultaten. I kapitlet refereras även enkätresultat från TALIS, framför allt i syfte att stärka intervjurest resultaten.

Kapitlet innehåller svar på följande frågor: Vilka samband syns mellan tid till undervisningsprocessen och olika individuella och skolrelaterade förhållanden? Hur kan lärares arbete med undervisningsprocessen konkret se ut, med tanke på hur de använder tiden? Hur motiveras de beskrivna arbetsätten och vilka konsekvenser kan de få?

I undervisningsprocessen ingår arbetet med att planera och genomföra undervisningen, bedömning och dokumentation av elevers kunskapsutveckling samt återkoppling av kunskapsutveckling till elever och föräldrar. Sammantaget tar detta i genomsnitt cirka 60 procent av grundskollärares totala tid av arbetsrelaterade aktiviteter, enligt *Lärarnas yrkesvardag*.

Figur 2.1. Andel tid av den totala tiden som grundskollärare använder till arbetsrelaterade aktivitetskategorier.



I figur 2.1, som är hämtad från *Lärarnas yrkesvardag*, framgår att undervisningen upptar 34 procent av lärares tid. I den tiden ingår all undervisning, både med och utan kollegor: lektion, klassråd, temadag, idrottsdag etc. (även prov, planering med elever, värdegrundssamtal i grupp etc.) Men också handledning med en eller ett par elever om undervisning ingår, det vill säga att utanför lektionstid prata om läxor, omprov etc. (även med elevernas föräldrar). Planeringen av undervisningen upptar i genomsnitt 12 procent av lärares tid. I den tiden ingår arbetet med att ensam, eller tillsammans med kollegor, planera all form av undervisning: allt från läxa, lektion, prov, temadag/idrottsdag till terminsplanering.

Bedömning och dokumentation, det vill säga rättning och bedömning av skriftliga och muntliga elevarbeten samt arbetet med att ensam eller tillsammans med kollegor analysera och dokumentera elevers kunskapsutveckling i form av omdömen, betyg, IUP och åtgärdsprogram, tar i genomsnitt 11 procent av tiden. Återkoppling av elevernas kunskapsutveckling, exempelvis genom utvecklingssamtal eller betygssamtal, tar enligt lärarnas rapportering i genomsnitt 3 procent av deras tid.

Resultat från TALIS ger även kunskap om lärares och rektorers upplevelse av delar i undervisningsprocessen. Exempelvis framkommer i studien ett starkt positivt samband mellan lärares erfarenhet i yrket och deras tilltro till sin egen förmåga. Ett annat resultat är att lärares arbetstillfredsställelse samvarierar med väl fungerande relationer mellan elever och lärare.

Förhållanden som samvarierar med undervisningsprocessen

Grundskollärare använder olika mycket tid till olika delar av undervisningsprocessen. För att undersöka under vilka förhållanden lärare använder mer eller mindre tid har sambandet mellan 18 tillgängliga bakgrundsvariabler (bland annat lärarens ålder, kön samt antal skolor läraren arbetar på) och undervisningsprocessen undersökts. För ytterligare information om den metod som använts, linjära regressionsanalyser, se bilaga 1. Resultatet av analysen redovisas i tabell 2.1.

Tabell 2.1. Sambandet mellan bakgrundsvariablerna²³ och andel tid till undervisningsprocessen

	Variabler som har ett statistiskt säkerställt samband med tid till undervisningsprocessen	Variabler som inte har ett statistiskt säkerställt samband med tid till undervisningsprocessen
Lärorelaterade variabler	Årskurs som läraren undervisar i Undervisningsämnen Tjänstgöringsomfattning Behörighet	Anställningsform Ålder Kön Tjänstgöring på antal skolor
Skolrelaterade variabler		Lärartäthet Skolstorlek (antal elever på skolan) Föräldrars utbildningsnivå till elever på skolan där läraren arbetar Personalomsättning Huvudman Andel elever med svenska som andraspråk Andel elever med åtgärdsprogram Organisationsförändring Andel nyinvandrade elever
Övriga variabler		H-regiongrupper*

* H-regioner (H=Homogena med avseende på befolkningsunderlaget) är en gruppering av kommuner efter lokalt och regionalt befolkningsunderlag, längs skalan storstad-glesbygd.

Som framgår av tabell 2.1 har fyra variabler ett statistiskt säkerställt samband²⁴ med tiden till undervisningsprocessen. Dessa variabler är årskurs som läraren undervisar i, undervisningsämnen, tjänstgöringsomfattning och behörighet. Gemensamt för dessa variabler är att de är lärorelaterade, snarare än skolrelaterade.

- **Årskurs:** Lärare som huvudsakligen undervisar i årskurs 1–3 eller 4–6, ägnar i genomsnitt en mindre del av sin arbetsrelaterade tid till undervisningsprocessen jämfört med lärare som huvudsakligen undervisar i årskurs 7–9. Störst är skillnaden mellan lärare i årskurs 1–3 jämfört med lärare i årskurs 7–9. Lärare i årskurs 1–3 ägnar i genomsnitt cirka 3 procentenheter mindre tid till undervisningsprocessen.

23. För mer information om de olika bakgrundsvariablerna, se tabell 1 i bilaga 1.

24. Med statistiskt säkerställda samband avser rapporten samband som är statistiskt säkerställda på den så kallade 5-procentsnivån. Med ett 95-procentigt konfidensintervall menas att intervallet i genomsnitt täcker det så kallade sanna värdet i 95 fall av 100 om andra fel än slumpfel är försumbara.

- **Undervisningsämnen:** Lärare som undervisar i kombinationer av ämneskategorier utgör referenskategorin i analyserna.²⁵ Jämfört med referenskategorin skiljer två grupper av lärare ut sig. Lärare som anger att de undervisar i bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik eller slöjd rapporterar att de använder en mindre del av sin arbetsrelaterade tid till undervisningsprocessen. Det är den grupp som skiljer ut sig mest från referenskategorin genom att ägna i genomsnitt cirka 4 procentenheter mindre av sin tid till detta. Även speciallärare, specialpedagoger och resurslärare rapporterar att de ägnar en mindre del av sin arbetsrelaterade tid till undervisningsprocessen.
- **Tjänstgöringsomfattning:** Ju större tjänstgöringsomfattning lärarna har desto större del av sin arbetsrelaterade tid använder de i genomsnitt till undervisningsprocessen. Vid en jämförelse mellan en lärare som arbetar 50 procent och en som arbetar 100 procent uppgår skillnaden i genomsnitt till cirka 3 procentenheter.
- **Behörighet:** Lärare utan pedagogisk högskoleexamen använder i genomsnitt omkring 3 procentenheter mer tid till undervisningsprocessen jämfört med lärare med pedagogisk högskoleexamen.

De skillnader som redovisas mellan olika grupper av lärare kan tyckas vara relativt små. Exempelvis skillnaden mellan lärare i årskurs 1–3 som ägnar cirka 3 procentenheter mindre tid till undervisningsprocessen än lärare i årskurs 7–9. Relativt små skillnader i andel tid kan dock bli betydande skillnader i faktiska timmar och minuter sett över ett år. Baserat på en beräkning bland ferieanställda lärare med 100 procents tjänstgöringsomfattning, motsvarar denna skillnad nästan 60 timmar på ett läsår. Det kan också vara värt att notera att skillnaden på 3 procentenheter är lika mycket som den totala tid som lärare i genomsnitt uppgår att de ägnar till återkoppling, se figur 2.1.

25. De flesta grundskollärarna i dagboksstudien har angett att de undervisar i kombinationer av undervisningsämnen. De har till exempel angett att de både undervisar i ämneskategorin ”engelska och moderna språk (t.ex. franska, spanska, tyska)” och ämneskategorin ”svenska, geografi, historia, samhällskunskap, religionskunskap och svenska som andraspråk”. I analyserna jämförs dessa lärare med lärare som enbart undervisar i en ämneskategori, t.ex. ”svenska, geografi, historia, samhällskunskap, religionskunskap och svenska som andraspråk (se tabell 1 i bilaga 1). Detta gör dock att den variabel som fångar lärarnas undervisningsämnen är komplex vilket gör att sambandet mellan undervisningsämnen och undervisningsprocessen ska tolkas med försiktighet.

Undervisningsprocessens olika delar

Undervisningsprocessen består som tidigare nämnts av fyra delar:

- planera undervisning
- genomföra undervisning
- bedöma och dokumentera elevers kunskapsutveckling
- återkoppla kunskapsutveckling till elever och föräldrar

Vid den fördjupade statistiska analysen genomfördes multivariata regressionsanalyser (se bilaga 1 för ytterligare information om metoden) för att undersöka sambandet mellan variablerna och undervisningsprocessens fyra delar.²⁶

Årskurser som läraren undervisar i, undervisningsämnen, antalet skolor som läraren arbetar på, kön, lärarens ålder, huvudman, tjänstgöringsomfattning, andel högutbildade föräldrar till elever på skolan, samt andel elever med svenska som andraspråk har ett statistiskt säkerställt samband med hur stor andel tid grundskollärarna i dagboksstudien använder till de olika delarna av undervisningsprocessen.

Lärarens ålder, huvudman, andel högutbildade föräldrar till elever på skolan där läraren arbetar, samt andel elever med svenska som andraspråk har enbart ett statistiskt säkerställt samband med enstaka delar av undervisningsprocessen. När det gäller till exempel ålder framgår av den fördjupade statistiska analysen att ju äldre lärarna är som ingår i dagboksstudien desto mindre tid använder de i genomsnitt till planering. Vid en jämförelse mellan en lärare som är 35 år och en lärare som är 45 år uppgår skillnaden till cirka 1 procentenhet i genomsnitt. För mer detaljerad information om resultaten, se tabellredovisningen för de olika tidsmått i bilaga 2.

Nedan tydliggörs sambanden avseende undervisningsämnen, årskurser där läraren undervisar och antal skolor som läraren arbetar på. Dessa bakgrundsvariabler har ett statistiskt säkerställt samband med flera delar av undervisningsprocessen. De två förstnämnda variablerna är de mest inflytelserika i kraft av

26. När vissa metodologiska förutsättningar är uppfyllda kan dessa samband generaliseras till populationen. Förutsättningarna är uppfyllda för de analyser som beskriver effekter på tid till undervisningsprocessen, vilket innebär att resultaten från denna analys är mer tillförlitliga än de övriga i termer av generaliseringar till populationen av lärare. Resultaten för de olika delarna av undervisningsprocessen kan användas för att tolka genomsnittliga effekter i första hand hos de grundskollärare som ingår i dagboksstudien. I de multivariata analyserna ingår även tre mått på tidsanvändning som inte omfattas av undervisningsprocessen; reflektion och kompetensutveckling, omsorg och ordning, samt administrativt och praktiskt kringarbete. Resultat om vilka samband som syns mellan tidsanvändningen till reflektion och kompetensutveckling, och olika individuella och skolrelaterade förhållanden redovisas i kapitel 3. Resultat om vilka samband som syns mellan tidsanvändningen till omsorg och ordning, och olika individuella och skolrelaterade förhållanden respektive administrativt och praktiskt arbete finns att läsa om i den statistiska rapport som Uppsala universitet upprättat *Sammanfattning av statistiska analyser angående lärares tidsanvändning, vårterminen 2012*. Rapporten finns att ladda ner på www.skolverket.se/publikationer?id=3374

att ha ett statistiskt säkerställt samband med samtliga delar i undervisningsprocessen.

Skillnader mellan lärare som undervisar i olika ämnen

Vilka ämnen lärare undervisar i har alltså ett statistiskt säkerställt samband med hur mycket tid de använder till samtliga delar i undervisningsprocessen: planera undervisningen, genomföra undervisningen, bedömning och dokumentation samt återkoppling. Lärare som ingår i dagboksstudien som undervisar i kombinationer av undervisningsämnen utgör referenskategori i analyserna.²⁷ Jämfört med referenskategori, skiljer tre grupper av lärare ut sig när det gäller tid till planering av undervisningen. Lärare som anger att de undervisar i engelska och moderna språk (t.ex. franska, spanska, tyska) är den grupp som skiljer ut sig mest från referenskategori genom att i genomsnitt ägna cirka 3 procentenheter mer av sin tid till planering. Däremot rapporterar denna lärargrupp i genomsnitt att de använder en mindre del av sin arbetsrelaterade tid till undervisning. De använder i genomsnitt cirka 3 procentenheter mindre av sin tid till undervisning, jämfört med referenskategori.

När det gäller tid till bedömning och dokumentation går det att konstatera att två grupper av lärare skiljer ut sig. Lärare som ingår i dagboksstudien som undervisar i matematik, biologi, fysik, kemi, teknik, naturkunskap uppger i genomsnitt att de använder en större del av sin arbetsrelaterade tid till bedömning och dokumentation av elevers kunskapsutveckling, jämfört med referenskategori. De använder i genomsnitt cirka 3 procentenheter mer av sin tid till bedömning och dokumentation av elevers kunskapsutveckling, och är på så vis den grupp som skiljer ut sig mest från referenskategori. För mer detaljerad information om resultaten, se tabellredovisningen för de olika tidsmåten i bilaga 2.

Lärare som undervisar i lägre årskurser tycks använda mer tid till planering

Som tidigare framgått använder lärare som undervisar i årskurserna 1–6 en mindre del av sin arbetsrelaterade tid till undervisningsprocessen totalt sett, jämfört med lärare i årskurserna 7–9. Sambandet mellan årskurs och lärares tid till de olika delarna av undervisningsprocessen ser också delvis olika ut.

27. De flesta grundskollärarna i dagboksstudien har angett att de undervisar i kombinationer av undervisningsämnen. De har till exempel angett att de både undervisar i ämneskategori ”engelska och moderna språk (t.ex. franska, spanska, tyska)” och ämneskategori ”svenska, geografi, historia, samhällskunskap, religionskunskap och svenska som andraspråk”. I analyserna jämförs dessa lärare med lärare som enbart undervisar i en ämneskategori, t.ex. svenska, geografi, historia, samhällskunskap, religionskunskap och svenska som andraspråk” (se tabell 1 i bilaga 1). Detta gör dock att den variabel som fångar lärarnas undervisningsämnen är komplex vilket gör att sambandet mellan undervisningsämnen och de olika delarna i undervisningsprocessen ska tolkas med försiktighet.

Lärare som ingår i dagboksstudien och som huvudsakligen undervisar i årskurs 1–6 använder en mindre del av sin arbetsrelaterade tid, både till att genomföra undervisningen och arbeta med bedömning och dokumentation av elevers kunskapsutveckling. När det gäller bedömning och dokumentation uppgår skillnaden till cirka 2 procentenheter i genomsnitt. Lärare som undervisar i årskurs 1–6 lägger däremot en större del av sin arbetsrelaterade tid på att planera undervisningen än lärare i årskurs 7–9. Skillnaden uppgår till cirka 2 procentenheter i genomsnitt.

Lärare som arbetar på fler än en skola tycks undervisa mer och planera mindre

Antalet skolor som läraren arbetar på har ett statistiskt säkerställt samband med den tid läraren använder till planering och genomförande av undervisningen. Lärare i dagboksstudien som arbetar på fler än en skola använder en mindre del av sin arbetsrelaterade tid till att planera undervisningen och mer tid till att genomföra undervisning, jämfört med lärare som arbetar på en skola. Förutsättningarna att förbereda undervisningen förefaller minska om läraren arbetar på flera skolor. Exempelvis använder lärare som arbetar på två skolor i genomsnitt cirka 2 procentenheter mer av sin tid till att undervisa, jämfört med lärare som arbetar på en skola. Lärare som arbetar på tre eller fler skolor använder i genomsnitt ytterligare cirka 2 procentenheter mer av sin tid till undervisning.

Hur undervisningsprocessen konkret kan se ut

Följande avsnitt handlar om hur undervisningsprocessen konkret kan se ut och på vilket sätt tiden kan ha betydelse i det avseendet. Redovisningen ovan om hur tiden fördelas mellan olika delar av undervisningsprocessen säger ju inget om vad tidsanvändningen kan betyda för hur arbetsuppgifterna konkret utförs. Arbetet med att till exempel planera och genomföra undervisningen kan givetvis genomföras på olika sätt, och hur lärare arbetar med olika aktiviteter har en avgörande roll för kvaliteten. Nedan ges exempel på vad tiden kan betyda för *hur* arbetsuppgifterna utförs, *varför* lärarna arbetar som de gör och eventuella *konsekvenser* av dessa arbetssätt. Underlaget är de genomförda intervjuerna med grundskollärare och rektorer. Den första delen i detta avsnitt handlar om planering och genomförande av undervisningen och den andra delen om bedömning och dokumentation av elevers kunskapsutveckling, samt återkoppling av elevernas kunskapsutveckling till elever och föräldrar.

Planering och genomförande av undervisningen

I rapporten *Lärarnas yrkesvardag* framgick att en majoritet av lärarna i dagboksstudien tycker att de använder för lite tid till planering av undervisningen.²⁸ Detta tas även upp av lärare i intervjustudien. Att tid för planering av undervisningen är en förutsättning för dess kvalitet, understryks också av en av de intervjuade lärarnas kommentar om förhållandet mellan tid för planering och tid för undervisning. Läraren säger att mer tid för undervisningen inte är meningsfullt så länge tiden för planering är knapp:

När planeringen får stryka på foten då är det bara som att man fyller på vatten i saft som blandas ut. Det blir bara tunnare. Det blir inte bättre saft. (Lärare)

Intervjuerna med lärarna ger exempel på planering och genomförande av undervisningen både ensam och tillsammans med en kollega. Det som handlar om arbete tillsammans beskrivs dock i huvudsak i kapitel 4 under rubriken *Tid till samarbete med kollegor*.

Använda tidigare erfarenheter

Frågan om användande av tidigare erfarenheter aktualiseras då intervjuerna berör brist på tid för planering av undervisningen. Lärare med längre erfarenhet av läraryrket berättar att de använder sig av tidigare erfarenheter, det som de har ”i ryggsäcken”, när tiden för planering är knapp. De talar om att arbetet måste vara väsentligt svårare för mindre erfarna lärare som då saknar den viktiga vanan och rutinen. En lärare uttrycker det på följande sätt:

Jag kan ta fram många bra idéer och göra om dem till lite annorlunda saker. Alltså det är väl det som är skillnaden. Om jag skulle vara mycket yngre och inte jobbat lika länge så skulle jag tycka att tiden inte räckte. Men jag tycker det. (Lärare)

Att lärare som är nya i yrket, kan behöva mer tid för planering än de mer erfarna bekräftas av intervjuade lärare som är nya i yrket. De berättar att de behöver ägna tid utöver arbetstid till planering. Som tidigare nämnts visar de fördjupade statistiska analyserna bland annat att lärares ålder har ett statistiskt säkerställt samband med tiden till planering av undervisningen. Analysen visar

28. Vid sidan av att undersöka hur grundskollärarna använder sin tid undersöker dagboksstudien även lärarnas uppfattningar om sin tidsanvändning. Lärarna i dagboksstudien fick – i två frågor med öppna svar – ange vilka arbetsuppgifter de tycker att de använder för mycket respektive för lite tid till i sitt arbete som grundskollärare. Omkring 85 procent av de lärare som fyllt i tidsdagboken har svarat på en av de två frågorna. Analysen av de öppna svaren visar att planera undervisningen är det som flest anser att de använder för lite tid till. Två av tre av de lärare som svarat uppger att de använder för lite tid till denna arbetsuppgift.

att ju äldre lärarna i dagboksstudien är, desto mindre tid använder de i genomsnitt till planering. Här är det visserligen lärarnas ålder som visar samband med tid till planering, men lärarnas ålder är starkt korrelerad med lärarnas yrkeserfarenhet.

Användande av tidigare erfarenheter av lektionsplanering och undervisning är dock inte alltid en tillfredsställande lösning vid brist på tid; enligt intervjuade lärare kan det innebära att undervisningen inte alltid får den kvalitet lärarna önskar. Exempelvis berättar lärare om brist på tid att läsa på i ämnet för att kunna förnya undervisningen:

Jag skulle vilja titta lite mer på nätet. Jag skulle själv vilja ha lite mer kött på benen inför ett lektionsupplägg. Jag skulle vilja bidra med flera olika filmer eller kanske faktiskt en avhandling om någonting. Jag skulle vilja läsa på om någonting innan jag står där för att inte riskera att hamna i gamla planeringar utan försöka göra nya spännande lektioner. Det kan jag känna ibland att jag måste [använda gamla planeringar]. Då kör jag kanske lite äldre material som jag redan har tagit fram, ett gammalt lektionsupplägg. (Lärare)

En annan erfaren lärare säger sig vilja göra undervisningen mer ”livaktig” genom att koppla till aktuella händelser i omvärlden, men saknar tid till det. En av de intervjuade rektorerna tar också upp att en konsekvens av att lärarna inte alltid har tillräckligt med tid till att planera, reflektera och göra undervisningen intressant och levande, kan vara att lärarna, som rektorn uttrycker det, ”inte orkar vara där de vill vara för att entusiasmera [eleverna]”.

Planera i detalj eller improvisera

Lärare i intervjustudien tar också upp att tiden för planering har betydelse för hur ingående planering läraren hinner göra. Här framkommer att lärares tidigare erfarenheter av läraryrket har betydelse för hur de hanterar situationen, vilket i sin tur kan hänga samman med hur trygga lärarna är i sin yrkesroll. En lärare beskriver det som att denne inte behöver detaljplanera som när läraren var ny i yrket, utan vågar lita på elevernas nyfikenhet och ge utrymme för deras inspel. Det illustreras i citatet nedan.

Nu är det atomer. Jag har ju ändå gjort det [arbetsområdet] eftersom jag nu har jobbat med fyr-sexor hela vägen. Så känns det som om jag väldigt många gånger har... och kan lita på barnens nyfikenhet, att man vågar: okej, vi får se vad som kommer hända. Det vet man inte idag, det beror på vad de frågar för frågor. (Lärare)

Lärare i intervjustudien som är ganska nya i yrket talar om behov av detaljplanering för att de ska känna sig trygga och undervisningen ska bli bra. En av

dem uttrycker detta som att man inte vill göra någon ”halvgrej som blir helt fel”. En annan lärare säger att för mycket improvisation kan leda till otrygghet:

Det går bra att göra någon gång då och då [improvisera], men när det blir för många gånger så känner man sig otrygg själv i det. (Lärare)

Resultat från TALIS bekräftar det ovanstående på så sätt att de visar att lärares erfarenhet i yrket har ett starkt positivt samband med lärares tilltro till sin förmåga.

För att känna sig säkra i undervisningen kan mindre erfarna lärare enligt intervjumaterialet behöva arbeta extra tid för att hinna detaljplanera. Även intervjuerna med rektorerna ger uttryck för att det är problematiskt att tiden till planering sällan är tillräcklig för lärarna och inte alltid ryms inom den tid läraren är på skolan, utan utförs i hemmet eller under loven. En av de intervjuade rektorerna tar i sammanhanget upp att detta får som konsekvens att planering tillsammans med kollegor inte görs i den utsträckning som rektorn önskar. Detta torde utgöra en försvarande omständighet för de lärare som är nya i yrket och som kan behöva stöd i planeringen av undervisningen av mer erfarna kollegor. Detta utvecklas i kapitel 4 under rubriken *Tid till samarbete med kollegor*.

Resultaten från *Lärarnas yrkesvardag* bekräftar det ovanstående resonemanget om att lärarnas planeringsarbete ofta görs i hemmet. Även om lärarna rapporterar att de gör det mesta av arbetet i skolan är det några arbetsuppgifter, däribland planering, som lärare i förhållandevis stor utsträckning utför i hemmet. Närmare 30 procent av tiden till arbetet med planering av undervisningen sker i hemmet.²⁹

Planera för olika lektioner i en klass eller för samma lektioner i flera klasser

Som nämndes tidigare visar de fördjupade statistiska analyserna bland annat att lärare som ingår i dagboksstudien och som undervisar i årskurserna 1–3 eller 4–6 i genomsnitt använder en större del av sin arbetsrelaterade tid till planering av undervisningen, jämfört med lärare i årskurserna 7–9. Möjligen får vi en del av förklaringen till detta i intervjumaterialet. De intervjuade lärarna tar upp att det kan innebära en tidsvinst att undervisa i samma ämne och samma årskurs fast i flera klasser. Läraren kan då använda samma planering i flera klasser. Tjänster som innebär att läraren ansvarar för nästan all undervisning i en klass har en lång tradition i årskurserna 1–6 (klasslärare), medan

29. I dagboksstudien fick lärarna för varje arbetsrelaterad aktivitet ange om de befinner sig i skolan, hemmet eller på annan plats. För ytterligare information se Skolverket (2013). *Lärarnas yrkesvardag: en nationell kartläggning av grundskollärares tidsanvändning*, s. 32–34.

lärares ansvar för ett begränsat antal ämnen har varit vanligast i årskurserna 7–9 (ämneslärare).

Lärare i intervjustudien berättar emellertid om en förändring som innebär att även lärare som undervisar i årskurserna 1–6 arbetar som ämneslärare. De förklaringar till denna förändring som intervjuade lärare ger handlar inte främst om tidsvinst vid planering, utan snarare om de nya kraven på lärarlegitimation.³⁰ Detta illustreras i följande citat:

[Vi har] gått efter behörigheten nu också. Vad är det för behörighet vi har? Hur fyller och täcker vi så att vi går mer från att ha varit klasslärare och haft flera ämnen till att vi nu går in i andra grupper för att jobba med våra ämnen som vi faktiskt har. Så vi har blivit mer ämneslärare även på mellanstadiet. (Lärare)

Att lärare undervisar i ett mindre antal ämnen i flera klasser får som konsekvens att eleverna får möta flera lärare under sin skoldag, och det kan enligt intervjuade lärare ha både för- och nackdelar för eleverna. Det blir som en lärare påpekar: ”flera vuxna att knyta an till”. En lärare i årskurs 1 berättar att lärarna på skolans ”lågstadium” varit på väg att ändra från att vara klasslärare till att undervisa som ämneslärare i flera klasser. De gjorde dock bedömningen att det inte skulle fungera att byta vuxna under dagen i den elevgruppen, eftersom flera elever i gruppen är i behov av särskilt stöd och har svårt med relationer. Elevernas ålder kan enligt de intervjuade lärarna också ha betydelse i det avseendet. Det exemplifieras i följande citat där en lärare talar om att äldre elever, till skillnad från yngre, kan uppskatta den omväxling som det innebär att byta lärare under dagen:

Där tänker man sig att skillnaden mellan en årskurs etta och en fyra är ju att årskurs fyrorna är ju nyfikna och tycker: vad skönt nu kommer nästa lärare in. ”Ja, nu händer det något nytt”. De kan ju behöva det, att det skruvas upp, att det kommer in någon med ännu lite mer energi eller lägre. (Lärare)

En åtgärd för att underlätta för elever som går i klasser med många olika lärare kan enligt de intervjuade lärarna vara att låta lärarna istället för eleverna flytta sig mellan klassrummen vid byte av ämne.

Vad som kan ha betydelse för schemaläggning och möjligheten att arbeta ämnesövergripande är om lärarna arbetar som klasslärare eller ämneslärare. Det exemplifieras på en skola där en lärare ansvarar för undervisningen i de

30. Kraven på lärarlegitimation innebär nya bestämmelser för behörighet att undervisa och sätta betyg. Dessa gäller fullt ut från och med den 1 juli 2015, dock med vissa undantag. 1 december 2013 förlängdes övergångsperioden i fråga om krav på legitimation och behörighet för att få bedriva undervisning och besluta om betyg för lärare som undervisar i grundskolan, specialskolan, gymnasieskolan eller särskild utbildning för vuxna till juni 2018.

flesta ämnena i årskurserna 1–3 och där schemat är utformat i längre arbetspass (kl. 8.20–11.00) på förmiddagarna. Dessa arbetspass innebär att det finns en flexibilitet i hur länge klassen arbetar i varje ämne, liksom om undervisningen organiseras ämnesövergripande. I årskurserna 4–6 däremot är det fler lärare involverade och schemat anger tidsramarna för varje ämne i förväg.

Svårt att hinna möta elevers olika behov

Resultat från TALIS anger att en större andel svenska lärare arbetar på skolor där mer än 10 procent av eleverna är i behov av särskilt stöd, jämfört med genomsnittet för deltagande länder i studien, 63 procent jämfört med 26.³¹ Det anknyter till vad som sägs i intervjuer på de besökta skolorna. Lärare pekar här på svårigheter att hinna anpassa undervisningen till enskilda elevers olika behov, exempelvis ta fram speciellt material till enskilda elever. Av intervjuaterialet framgår också att det kan vara svårt att hinna individualisera undervisningen eftersom de arbetar ensamma i en stor klass. Detta illustreras i följande citat:

Vi är ju nästan alltid ensamma i klassrummet med alla de här eleverna på olika nivåer. En klass är ju liksom härifrån och hit, och du ska ju ha individuellt [individualisera] på alla och vissa klarar inte att göra någonting. (Lärare)

På en annan skola är lärarna ofta två i varje klass och de säger att det ger möjlighet till att uppmärksamma enskilda elevers behov. Detta beskrivs ytterligare i kapitel 4 som handlar om tid till samarbete med kollegor.

Genomförande av undervisningen innefattar också handledning/samtal med en eller ett par elever om undervisningen. Enligt *Lärarnas yrkesvardag* uppger en av tio lärare att de använder för lite tid till just småprat eller handledning med en eller ett par elever om undervisningen. Även i intervjuaterialet tas brist på tid för handledning och relationsbyggande upp. Här framgår att det bland annat kan handla om brist på tid mellan lektionerna. En lärare berättar att elever ofta kommer fram efter lektionen och vill prata med läraren, men att det då sällan finns tid eftersom andra lektioner väntar, både för eleverna och för läraren.

Vikten av att hinna med handledning med en eller ett par elever åtgår, tas upp i intervjuerna med både lärare och rektorer. Intervjuutsagor handlar om att denna elevkontakt kan främja både elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling. Ett exempel är följande citat:

31. En mindre andel svenska lärare håller dessutom med om att elever i behov av särskilt stöd får det behovet tillgodosett, jämfört med genomsnittet för deltagande länder i studien.

För de kan själva inte strukturera sin vecka. Hjälper jag dem med det, då klarar de mycket mer saker. Och det kan vara just sådant som att nå mål men det kan också vara kring beteenden som inte är okej. Att vi pratar om det och: hur du [eleven] ska fixa det här? (Lärare)

I intervjumaterialet lyfts också betydelsen av att skapa goda relationer till eleverna för att öka elevernas engagemang i skolarbetet. Det exemplifieras i följande citat:

Det är otroligt värdefullt att bygga upp en relation med en elev eller flera elever, speciellt sådana elever som har lite svårt för sig. För får man en god relation med en individ, då arbetar ju den individen. Alltså det är på något vis som att man måste knyta en god kontakt. Och finns det inte tid för att knyta den där goda kontakten, då kan det bli blaha, blaha. (Lärare)

Resultat i TALIS anknyter till detta, då de anger att lärares arbetstillfredsställelse samvarierar med väl fungerande relationer mellan lärare och elever.

Bedömning och dokumentation samt återkoppling

Liksom för övriga delar av undervisningsprocessen kommer tidsbrist upp i samtalen om arbetet med bedömning och dokumentation.

Inte givet hur lärare ska gå tillväga

En lärare på en av de besökta skolorna tar upp att det som de upplever är motstridiga anvisningar om hur de ska gå tillväga vid bedömning av elevers kunskapsutveckling kan ta tid att hantera. Det tar tid att diskutera och därmed tid från andra kvalitetsskapande arbetsuppgifter, såsom planering av undervisningen. Det illustreras i följande citat om en upplevd motsättning mellan betygskriterier och formativ bedömning:³²

I årskurs 6 nu så ska vi sätta betyg och vi har ju fått noga direktiv om att alla elever ska vara väldigt medvetna om vilka betygskriterier som sätts och hur det går. De ska kunna följa sin egen utveckling. Men i det formativa och den boken vi då slår upp som vi ska läsa, och som vi då ska lära oss [i fortbildningssyfte], det är att man inte ska rikta in sig på betygen för att det kommer att sänka [inverka negativt på] elever som är under 13 år. Så att man ger ett direktiv på vad vi ska fortbilda oss i och ett annat som sedan ska så att säga tryckas på

32. I Skolverkets skrift: *Kunskapsbedömning i skolan* (2013) sägs följande: ”Den spänning som kan finnas mellan att bedöma i syfte att stödja lärande och att bedöma i syfte att betygssätta eller ge summativa omdömen har beskrivits som ett dilemma för lärare” (s. 17).

eleverna. (...) Och det där tar ju tid från den vanliga lektionsplaneringen. Man måste sitta och diskutera. (Lärare)

Ett annat område som lärare i intervjustudien säger sig uppleva att det finns oklara och ibland motsägelsefulla anvisningar kring är de nationella provens betydelse vid betygssättning. Upplevelsen av motsägelse gäller även anvisningar om individualiseringen av undervisningen samtidigt med minskade krav på dokumentation och därmed minskat synliggörande av enskilda elevers kunskapsutveckling.

En annan sak som gör att arbetet med bedömning och dokumentation tar tid, är enligt intervjustudien de senaste årens reformering av kursplaner, kunskapskrav och betygsskala. Förändringarna har krävt och kräver fortsatt tid för att arbetas in och lärarna och rektorerna säger att det är ett problem att förändringar sker ofta. Detta illustreras i följande citat:

Det påverkar vardagen såtillvida att det ständigt är någonting som man behöver lära nytt som det finns en osäkerhet kring. Så här gjorde vi innan, hur är det i år och gäller detta nu? Var är vi, vad är det vi har att förhålla oss till? Det blir en frustration och stressfaktor. (Rektor)

Utsagorna från intervjuerna om motstridiga anvisningar och de senaste årens reformer tyder på att det finns en osäkerhet kring bedömning och dokumentation. Detta styrks av svenska lärares enkätsvar i TALIS, i vilka lärare uttrycker att det finns ett stort behov av kompetensutveckling inom detta område.

Lärarna dokumenterar för att synliggöra, informera och bevisa

På senare år har det uppmärksammats att lärares uppgift att dokumentera elevers kunskapsutveckling kan ta mycket tid. Regeringen lät utreda frågan 2013,³³ vilket resulterade i förändringar som minskade kraven på dokumentation.³⁴ Lärare i intervjustudien upplever att det tar mycket tid att dokumentera elevers kunskapsutveckling, men påpekar vikten av dokumentation, trots att den tar tid. Dokumentationen behöver enligt intervjuade lärare och rektorer göras för att synliggöra, för att informera och för att "bevisa".

Dokumentationen behövs enligt lärares utsagor för att eleven, liksom elevens föräldrar, ska få kunskap om elevens utveckling. Ett exempel är följande citat:

33. Proposition 2012/13:195: *Minskade krav på dokumentation i skolan.*

34. Förändringarna genomfördes strax innan intervjuerna genomfördes.

Alltså personligen som lärare tycker jag ju att det är underbart om de skriftliga omdömena försvinner, eftersom det tar så pass mycket tid. Men jag tror inte att de helt går att ta bort. Det är ju föräldrarna och elevens trygghet någonstans att få det där på prânt: vad är jag [eleven]bra på, vad är jag mindre bra på, varför och vad kan jag förbättra? (Lärare)

En annan lärare säger att ”det [att dokumentera] är min uppgift, alltså det ingår i det här, min roll, eller i mitt uppdrag. Att se över barns utveckling generellt också, inte bara kunskapsmässigt.” En lärare tar upp att dokumentationen synliggör elevernas kunskaper för läraren, en annan lärare säger att den synliggör hur undervisningen fungerar och att dokumentationen på så vis är ett bra utvärderingsinstrument för läraren.

Minskade krav på dokumentation av elevers kunskaper innebär bland annat att skriftlig information om elevers kunskapsutveckling inte behöver ges i de årskurser där eleverna får betyg (årskurs 6–9) och endast en gång per läsår i de årskurser som betyg inte ges (årskurs 1–5).³⁵ Tidigare skulle skriftlig information ges vid varje utvecklingssamtal. Utvecklingssamtalet har därmed fått en utvidgad roll då information som förut gavs skriftligt vid utvecklingssamtalet i stället ska ges muntligt.³⁶ Lärare och rektorer i intervjustudien konstaterar att viss dokumentation ändå behöver göras och att det därför inte blir så stor skillnad. En rektor säger exempelvis:

Vår skyldighet att informera hemmen och eleverna är ju fortfarande exakt den samma som innan man tog bort kravet på skriftlig dokumentation. (Rektor)

Lärare behöver också utbyta information om gemensamma elevers kunskapsutveckling inför utvecklingssamtal, eftersom utvecklingssamtalen i regel endast hålls av en av elevens lärare. En lärare kommenterar att förändringen som innebär att det inte längre ställs krav på skriftlig information kan innebära att viss information saknas vid utvecklingssamtalet:

Det där kommer ju att skapa problem vid utvecklingssamtalen. De allra flesta [eleverna] kommer att nå kunskapsmålen, men föräldrarna är ju så ambitiösa, så de kommer att fråga: men vad ska han [eleven]göra för att komma från att ha klarat det till att komma till en högre...? Och då har ju jag ingen aning om vad jag ska svara på det, om de frågar om NO eller matte. Jag har ingen aning [Läraren undervisar inte eleven i NO och matematik]. (Lärare)

35. Se 10 kap. 13 § skollagen.(2010:800).

36. Se Skolverkets allmänna råd *Utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen*. (2013).

Den skriftliga informationen mellan lärare kan dock ha en annan karaktär och förenklas i jämförelse med informationen som lämnas till elever och föräldrar. I intervjustudien talas det emellertid inte bara om att tidskrävande dokumentation genomförs i pedagogiskt syfte utan också för att lärarna kan behöva den som bevis om de skulle bli ifrågasatta. Lärarna måste se till ”att ha ryggen fri”. Om detta handlar följande citat:

Det finns ju ett ord som ofta dyker upp här och har gjort under årens lopp. Det heter att ha ryggen fri. Det hör man hela tiden. Som lärare måste man ha ryggen fri. Alla papper måste vara fixade. Alla måste ha bedömt eleven till höger och vänster och uppåt och åt sidan och förmedlat det muntligt, skriftligt, och förankrat det och allting måste vara perfekt. Ha ryggen fri utifall du skulle bli anklagad av någon. (Lärare)

Dokumentation för att bevisa kan enligt intervjumaterialet också handla om att lärare ingående dokumenterar händelser då elever riskerar att skada varandra fysiskt eller psykiskt. Exempelvis berättar en lärare att de är väldigt noga med det eftersom de tidigare blivit anmälda för mobbning, men klarade sig utan kritik tack vare att de hade detaljerad dokumentation kring händelsen.

Effektivisering av dokumentation och återkoppling

De intervjuade lärarna har också idéer om vad som tar tid när det gäller dokumentation och återkoppling och hur denna arbetsuppgift ytterligare kan effektiviseras. En tidsvinst kan enligt intervjuade lärare och rektorer göras genom en väl fungerande löpande dokumentation av elevers kunskapsutveckling. På så vis kan arbetstoppar vid tiden för utvecklingssamtal och betygssättning undvikas. Löpande dokumentation ger också goda förutsättningar att tillvarata dagliga iakttagelser av elevers kunskapsutveckling så att de inte glöms bort. Digitala verktyg är enligt lärare i intervjustudien en god hjälp för att dokumentera löpande, vilket illustreras i följande citat.

Tidigare har det varit många system och många papper. Många dokument och man har gjort på lite olika sätt. Men nu känns det som att... Har vi väl gått in [det digitala verktyget] under ett helt läsår, fått fylla i alla matriserna i alla ämnena, sedan är det bara till att revidera inför varje utvecklingssamtal. (Lärare)

En annan lärare på samma skola tillägger att den skriftliga informationen om elevernas kunskapsutveckling, genom de digitala verktygen äntligen blivit ett ”levande dokument”.

På en skola tar lärarna upp att de är nöjda med hur det digitala verktyget fungerar för återkoppling till elever och föräldrar. Det framgår i följande citat:

Och eftersom man ska kunna ge feedback till eleverna på ett bra sätt, formativ bedömning, så tycker jag att med hjälp av skolportalen [det digitala verktyget] lyckas vi mer att göra den konkret för våra elever och föräldrarna. Därför att de är med i processen. De kan se hela tiden. Och det blir mer dialog med eleverna. (Lärare)

I intervjun sägs dock också att det framför allt är äldre elever som använder det digitala verktyget. Ett problem kan också enligt intervjuade lärare vara att föräldrarna inte tar del av informationen på nätet.

Tillvägagångssätten vid löpande dokumentation ser olika ut på de besökta skolorna och inte alla skolor använder digitala verktyg. I stället berättar lärare att de antecknar sina löpande iakttagelser för hand på lösa lappar eller i en anteckningsbok. En rektor säger att ledningen på skolan uppmanar lärarna att använda de digitala verktygen för löpande dokumentation, men att alla ändå inte gör det:

Vi använder ju kommunens skolwebb. Den finns ju där öppen från hösten till våren. Vi uppmanar ju lärarna att skriva det här, när man avslutar arbetsområden. Att dokumentera för eleverna, för då slipper de sitta sista veckan inför utvecklingssamtal. Så har man en dokumentation. Jag tror nästan inte att det är någon som gör så. Utan de har sina egna olika system. (Rektor)

En anledning till att lärare inte alltid använder de digitala verktygen, trots uppmaningar från skolans ledning och trots att de själva inte är nöjda med nuvarande tillvägagångssätt vid dokumentation, kan vara att de upplevs svåra och tidskrävande att tillämpa. Lärare i intervjustudien talar om att de digitala systemen kan vara omständliga och ta tid att sätta sig in i, liksom att de inte alltid fungerar. Kanske är detta en del av förklaringen till resultat från TALIS, som anger att ny teknologi på arbetsplatsen är ett av de områden som lärare upplever att de behöver kompetensutvecklas inom.

Löpande dokumentation som sparar tid kan också innebära att den sker i klassrummet med eleverna. Det blir på så vis också en återkoppling till eleverna. Detta förordas av en rektor på en av de besökta skolorna:

Dokumentationen sker i stor utsträckning så att lärarna gör det själva och på kvällstid, och de möjligheter man har mellan lektionerna, väldigt lite tillsammans med eleverna. Jag hade önskat att man gjorde den dokumentationen med eleverna under lektionen för att det inte skulle bli de här pucklarna. Nu sitter man inför utvecklingssamtalen och skriver. Jag är inte bekväm med att de [pucklarna] finns

och det är därför jag pratar om det här med formativ [bedömning]. Vi måste komma mer mot att arbetet sker med elever i klassrummet. (Rektor)

Samma rektor säger också i andra delar av intervjun att denne har en viktig roll att stödja lärare i utvecklandet av detta arbetssätt. Enligt lärare i intervjustudien kan dock tidsbrist vara ett hinder för att ge återkoppling till eleverna i det dagliga arbetet i klassrummet. En lärare säger exempelvis följande:

Sitta ned och få prata med eleverna och säga att det här är du jätteduktig på, det här behöver du arbeta mer med. Jag hinner inte med det. Möjligtvis hinner man få ned det i en kort text... respons, men helst hade man ju velat sitta ned och verkligen kunna prata igenom. (Lärare)

Tiden mellan lektionerna då eleverna vill ha kontakt med läraren kan enligt en lärare vara av betydelse i detta avseende:

Det där efter lektionen att de vill ha en återkoppling direkt och kommer fram. Vi har alltid sådana elever och då känner jag att jag inte hinner. Jag måste gå ner och byta material och gå vidare. Sedan kommer man sent till nästa [lektion] och de [eleverna] säger att du alltid är sen och så känner man ändå att man borde ha stannat kvar på förra lektionen och sedan kommer man för sent och då blir det inte bra. (Lärare)

Dokumentation och administration

Av *Lärarnas yrkesvardag* framgår att administration och dokumentation är den arbetsuppgift som flest lärare anser tar för mycket tid i anspråk.³⁷ Analysen av de öppna kategoriserade svaren visade dock att lärarna i sina svar ofta inte gör skillnad på olika administrativa arbetsuppgifter, respektive olika slags dokumentation. Från de öppna svaren var det med andra ord svårt att utläsa om det är dokumentation av elevers utveckling och lärande eller administrativa uppgifter, såsom ledighetsansökningar och frånvarorapportering, som tar för mycket tid.

Det finns också utsagor om att dokumentationen av elevers kunskapsutveckling är viktig och något som lärare anser att de bör lägga tid på, men att administration däremot är något de skulle vilja begränsa i omfattning. En intervjuad lärare uttrycker det på följande vis:

Jag har inga problem att ge ut den en gång per termin, alltså just för att jag vill få ut det [skriftliga omdömen]. Det är med den kommunikationen som jag visar hur det går för dem. Däremot så kan det finnas andra saker jag kan tycka

37. Åtta av tio av de lärare som svarat anser att de lägger för mycket tid på administration och dokumentation.

att man kan ta bort. Det här med frånvaroanmälan och fylla i mejllistor på skolwebben, och liknande. (Lärare)

I följande samtal på en av de besökta skolorna talar lärarna om att administrativa uppgifter flyttats från administratörer till lärare och att dessa tar tid från bland annat planering av undervisningen:

Lärare 1: Vi förde diskussioner här om att vi skulle dela ut posten sinsemellan. Jätteliten grej. Det tar nästan ingen tid alls men är en sådan pytteliten grej, det tar ändå några sekunder och det är ändå en syssla som vi får till. Det läggs ner från administration till lärare. Sådana småsaker.

Lärare 2: Vi har ju lagt in vårt eget schema i det här systemet och då ska vi lägga in ramtider och schemat som man gör en gång om året och det fungerar inte. (...) Jag tror att det tog en timme att konstatera att vi inte kunde göra det. Sedan satt vi allihop i en timme och konstaterade att: det fungerar inte, och det här blir också frustrerande när vi har så lite tid. Då hade vi kunnat planera lektioner ihop i stället eller gjort någonting annat.

Lärare 1: Men det här [att lägga in ramtider och schemat] har blivit så stort så det förstod de [skolans ledning] att det behövde göras på administrationen och inte nere hos oss. Men det är ju sådana småsaker, de små tidstjuvarna, som jag tycker är de stora problemen.

Resultat från TALIS bekräftar intervjuade lärares uppgifter om att de administrativa uppgifterna är ett påtagligt inslag i deras arbete. Det finns färre administrativ personal att tillgå per lärare i Sverige jämfört med genomsnittet av de deltagande länderna.

Förutom redan nämnda administrativa sysslor ger lärare vid de besökta skolorna exempel på ytterligare sådana som sammantagna tar tid. Det kan vara att lärare behöver skriva och förmedla skolans allmänna meddelande till föräldrar, skriva ut dokument som förmedlas från ledningen via mejl, exempelvis skolans arbetsplan. På en skola förklarar lärarna att så kallad dubbel dokumentation tar mycket tid, det vill säga att dokumentera samma information på två ställen, exempelvis både mejla veckobrev till föräldrarna och lägga ut veckobrevet på hemsidan. I detta fall påpekar lärarna att det är omständligt att göra detta på datorn och att datorerna inte alltid fungerar som de ska. I lärares tal om tidstjuvar kommer de också in på en del praktiska sysslor som de behöver göra men som de ifrågasätter om det verkligen är deras uppgift, exempelvis flytta möbler i klassrummet och tvätta soffkuddar som blivit smutsiga.



KAPITEL 3

Tid till reflektion och kompetens- utveckling

3. Tid till reflektion och kompetensutveckling

I detta kapitel belyses följande frågeställningar: Vilka samband syns mellan tid till reflektion och kompetensutveckling och olika individuella och skolrelaterade förhållanden? Hur kan lärares arbete med reflektion och kompetensutveckling se ut, med tanke på hur de använder tiden? Hur motiveras de beskrivna arbetssätten och vilka konsekvenser kan de få?

Även i detta kapitel refereras resultat från rapporten *Lärarnas yrkesvardag* som grund för resultatet från de fördjupade statistiska analyserna och intervjuresultaten. Dessutom refereras resultat från enkätstudien TALIS, framför allt i syfte att stärka intervjuresultaten.

Av *Lärarnas yrkesvardag* framgår att i genomsnitt 7 procent av grundskollärares totala tid till arbetsrelaterade aktiviteter används till reflektion och kompetensutveckling. Tiden till reflektion och kompetensutveckling omfattar tre aktiviteter, två av dessa handlar om att reflektera kring undervisning och läraruppdraget: allt från att summera erfarenheter från en lektion, auskultera, sätta sig in i undervisningsmetoder – forskning och reformer, till att få idéer från TV, museer, internet etc. Dagboksstudien skiljer på om detta sker individuellt eller tillsammans med kollegor. Den tredje aktiviteten är att delta i organiserad kompetensutveckling och fortbildning. I den tiden ingår att delta i yrkesrelevanta föredrag, kurser, seminarier, nätverksmöten etc. (även egna studier på universitet/högskola).

Tiden till reflektion bryter ett i övrigt tydligt mönster vad gäller grundskollärares tidsanvändning, på så vis att det inte är någon skillnad i mängden tid som går åt till att ensam reflektera kring undervisningen och läraruppdraget respektive att göra detta tillsammans med sina kollegor. Tiden till reflektion utgör en liten del av lärarnas totala arbetstid, omkring 5 procent. I genomsnitt används cirka 2 procent av lärarnas totala tid för arbetsrelaterade aktiviteter till att delta i organiserad kompetensutveckling och fortbildning.

Enligt *Lärarnas yrkesvardag* är reflektion kring undervisningen och läraruppdraget det som kommer näst högst på listan över de arbetsuppgifter som lärarna anser att de använder för lite tid till. Drygt fyra av tio lärare tycker att de använder för lite tid till detta. Analysen av de kategoriserade öppna svaren visade också att drygt en av tio lärare anser att de använder för lite tid till att delta i organiserad kompetensutveckling och fortbildning.

De resultat i TALIS som handlar om kompetensutveckling pekar även de mot att svenska lärare inte ägnar sig åt kompetensutvecklande aktiviteter i den utsträckning de önskar och anser sig ha behov av. Andelen svenska lärare

som anger att de deltar i kompetensutvecklande aktiviteter är mindre, jämfört med genomsnittet för deltagande länder i studien, och de lärare som deltar i kompetensutveckling anger att de ägnar färre dagar i genomsnitt åt dessa aktiviteter. De orsaker som svenska lärare oftast anger till att de inte deltar i kompetensutvecklande aktiviteter är att de krockar med arbetsschemat och att de innebär höga kostnader för skolan.

Förhållanden som samvarierar med tid till reflektion och kompetensutveckling

För att undersöka vilka förhållanden som gynnar lärares möjlighet att ägna sig åt reflektion och kompetensutveckling har så kallade multivariata regressionsanalyser använts. För mer information om metoden som använts, se bilaga 1. Resultatet av analysen redovisas i tabell 3.1.

Tabell 3.1. Samband mellan bakgrundsvariablerna³⁸ och tid till reflektion och kompetensutveckling

	Variabler som har ett statistiskt säkerställt samband med tid till reflektion och kompetensutveckling	Variabler som inte har ett statistiskt säkerställt samband med tid till reflektion och kompetensutveckling
Lärorelaterade variabler	Årskurs som läraren undervisar i Undervisningsämnen Ålder Kön Tjänstgöringsomfattning	Tjänstgöring på antal skolor Behörighet Anställningsform
Skolrelaterade variabler		Lärartäthet Skolstorlek (antal elever på skolan) Föräldrars utbildningsnivå till elever på skolan där läraren arbetar Personalomsättning Huvudman Andel elever med åtgärdsprogram Andel elever med svenska som andraspråk Organisationsförändring Andel nyinvandrade elever
Övriga variabler		H-regiongrupper

38. För mer information om de olika bakgrundsvariablerna, se tabell 1 i bilaga 1.

Av tabell 3.1 framgår att fem variabler har ett statistiskt säkerställt samband³⁹ med tiden till reflektion och kompetensutveckling.⁴⁰ Dessa variabler är årskurs, undervisningsämnen, ålder, kön och tjänstgöringsomfattning. Gemensamt för dessa variabler är att de är lärarrelaterade, snarare än skolrelaterade.

- **Årskurs:** Lärare som ingår i dagboksstudien och som huvudsakligen undervisar i årskurs 1–6 uppgår i genomsnitt att de använder en större del av sin arbetsrelaterade tid till reflektion och kompetensutveckling, jämfört med lärare som huvudsakligen undervisar i årskurs 7–9. Skillnaden uppgår i genomsnitt till cirka 1 procentenhet.
- **Undervisningsämnen:** Lärare som undervisar i kombinationer av ämneskategorier utgör referenskategori i analyserna.⁴¹ När det gäller ämne går det bland annat att konstatera att lärare som ingår i dagboksstudien och som är specialpedagoger och speciallärare, i genomsnitt använder en större del av sin arbetsrelaterade tid till reflektion och kompetensutveckling än den grupp kollegor som undervisar i kombinationer av ämneskategorier. Denna skillnad uppgår till cirka 3 procentenheter i genomsnitt.
- **Ålder:** Ju äldre lärarna är, som ingår i dagboksstudien, desto mer av sin arbetsrelaterade tid använder de i genomsnitt till reflektion och kompetensutveckling. Vid en jämförelse mellan en lärare som är 35 år och en lärare som är 45 år uppgår skillnaden till cirka 1 procentenhet, i genomsnitt.
- **Kön:** Kvinnorna som ingår i dagboksstudien använder i genomsnitt en större del av sin arbetsrelaterade tid till reflektion och kompetensutveckling än männen. Skillnaden uppgår till cirka 2 procentenheter i genomsnitt.
- **Tjänstgöringsomfattning:** Ju större tjänstgöringsomfattning lärarna som ingår i dagboksstudien har, desto mindre tid använder de i genomsnitt till reflektion och kompetensutveckling. Vid en jämförelse mellan en lärare som arbetar 50 procent och en som arbetar 100 procent, uppgår skillnaden till cirka 2 procentenheter, i genomsnitt.

39. Med statistiskt säkerställda samband avser rapporten samband som är statistiskt säkerställda på den så kallade 5-procentsnivån. Med ett 95-procentigt konfidensintervall menas att intervallet i genomsnitt täcker det så kallade sanna värdet i 95 fall av 100 om andra fel än slumpfel är försumbara.

40. När vissa metodologiska förutsättningar är uppfyllda kan dessa samband generaliseras till populationen. Förutsättningarna är uppfyllda för de analyser som beskriver effekter på tid till undervisningsprocessen och tid till samarbete med kollegor, vilket innebär att resultatet från dessa två analyser är mer tillförlitliga än de övriga i termer av generaliseringar till populationen av lärare. Resultaten för tid till reflektion och kompetensutveckling kan användas för att tolka genomsnittliga effekter i första hand hos de lärare som ingår i dagboksstudien.

41. De flesta grundskollärarna i dagboksstudien har angett att de undervisar i kombinationer av undervisningsämnen. De har till exempel angett att de både undervisar i ämneskategorin ”engelska och moderna språk (t.ex. franska, spanska, tyska)” och ämneskategorin ”svenska, geografi, historia, samhällskunskap, religionskunskap och svenska som andraspråk”. I analyserna jämförs dessa lärare med lärare som enbart undervisar i en ämneskategori, t.ex. ”svenska, geografi, historia, samhällskunskap, religionskunskap och svenska som andraspråk (se tabell 1 i bilaga 1). Detta gör dock att den variabel som fångar lärarnas undervisningsämnen är komplex vilket gör att sambandet mellan undervisningsämnen och tid till reflektion och kompetensutveckling ska tolkas med försiktighet.

Hur arbetet med reflektion och kompetensutveckling konkret kan se ut

Enligt *Lärarnas yrkesvardag* uttrycker nästan hälften av lärarna att de använder för lite tid till reflektion kring undervisningen och läraruppdraget. Vissa lärare anser även att de använder för lite tid till att delta i organiserad kompetensutveckling och fortbildning. Med detta som utgångspunkt är det intressant att ta del av hur arbetet med reflektion och kompetensutveckling beskrivs av de intervjuade lärarna och rektorerna.

Detta avsnitt redogör i första hand för den reflektion och kompetensutveckling lärare gör på egen hand. Den reflektion som sker tillsammans med kollegor beskrivs i avsnittet som handlar om samarbete mellan kollegor (Kapitel 4). Underlaget är intervjuer med lärare och rektorer.

Tillfällen till reflektion och kompetensutveckling

Som sades i inledningen av detta avsnitt så kommer reflektion kring undervisning och läraruppdraget näst högst upp på listan över de arbetsuppgifter som lärarna anser att de använder för lite tid till, enligt *Lärarnas yrkesvardag*.

I genomsnitt använder lärare cirka 5 procent av sin arbetstid till detta. Lärare i intervjustudien konstaterar också att tiden till reflektion över den egna undervisningen liksom kompetensutveckling prioriteras bort för annat. En lärare tar upp att det därför är viktigt att tillvarata tillfällen till reflektion över arbetssätt och tar mottagande av lärarstudenter som exempel:

*Vi uppmuntrar att "fråga mig gärna för jag vill liksom sätta ord på det jag gör". För mycket är dold kunskap för man gör vissa saker på ren automatik. Det tycker jag är ett jättebra sätt, samtidigt som jag ser det lite som kompetensutveckling för mig själv. Sedan att jag får visa andra och berätta för andra.
(Lärare)*

Av intervjumaterialet framgår vidare att kompetensutveckling i viss utsträckning kan betraktas som delar av planeringsarbetet. En lärare uttrycker detta med orden: "den här dagliga kompetensutvecklingen, att hålla sig à jour" och några exempel är uppdatering av kunskaper om utvecklingen inom ämnet, aktuella händelser som anknyter och nya läromedel. Annan form av kompetensutveckling kan enligt intervjuerna vara organiserade kurser eller att lärarna tillsammans läser en bok som de diskuterar. Gemensam bokläsning beskrivs av en lärare på följande vis:

Då läser vi ett kapitel till varje gång och så har vi lite övningar och diskussioner kring det. Det här arbetet tycker jag är otroligt spännande och [det är] otroligt roligt att göra någonting alla lärare tillsammans på skolan. (Lärare)

Samma lärare säger också att denna kompetensutveckling bidragit till samarbete mellan lärare i olika årskurser:

Vi saknade... för vi har inte särskilt mycket samarbete pedagogmässigt från 1 till och med 9. Men det känner jag att det har vi nu och jag tycker att de här diskussionerna är otroligt givande. Men hur gör ni? Varför gör ni så? (Lärare)

Tid för läsningen av boken finns enligt lärarna inlagt i lärarnas veckoplanering och en lärare framhåller vikten av detta för att det inte ska prioriteras bort.

Att det kan vara svårt att hitta tid för kompetensutveckling kan vara ett skäl till att det ibland endast är enstaka lärare på en skola som går kurser, och som sedan har till uppgift att förmedla innehållet till andra lärare på skolan. Detta berättar lärare i intervjuerna. Det kan dock enligt en lärare ha sina begränsningar, eftersom de lärare som tagit del av utbildningen inte alltid fått tillräckligt djup kunskap för att kunna förmedla innehållet till övriga lärare på skolan:

De blir ju inte proffs utan de blir lite bättre än de andra då. Och sedan ska de i sin tur, på ett antal träffar under ett läsår eller en termin, utveckla det vidare då. Alltså utbilda de andra. Men så fort man kommer med en minsta lilla djupare fråga så är även de borta, för att de har ju inte blivit några proffs på det. (Lärare)

Intervjuade rektorer beskriver som den stora utmaningen att personalen ska hinna med kurser eller utvecklingsinsatser inom den ordinarie arbetstiden. Kontinuerliga utvecklingsinsatser betraktas som viktiga men svåra att finna tid för. Resultat i TALIS visar att brist på möjligheter och stöd för lärarnas kompetensutveckling har ett starkt negativt samband med rektorers arbetstillfredsställelse.



KAPITEL 4

Tid till samarbete med kollegor

4. Tid till samarbete med kollegor

Detta kapitel redovisar följande frågeställningar: Hur ser sambandet ut mellan hur mycket tid grundskollärare använder till samarbete med kollegor för vissa arbetsuppgifter och olika individuella och skolrelaterade förhållanden? Hur kan lärares samarbete med kollegor konkret se ut, med tanke på hur de använder tiden? Hur motiveras de beskrivna arbetssätten och vilka konsekvenser kan de få?

Även detta kapitel tar avstamp i rapporten *Lärarnas yrkesvardag* som grund för resultatet från de fördjupade analyserna och intervjuresultaten. Därtill refereras resultat från enkätstudien TALIS, i första hand i syfte att stärka intervjuresultaten.

Samarbete mellan lärare sker i begränsad utsträckning

Ett tydligt resultat i *Lärarnas yrkesvardag* är att grundskollärarna rapporterar att de i huvudsak arbetar ensamma, det vill säga utan en eller flera kollegor, med centrala delar av arbetet. Det gäller både tiden till planering respektive genomförande av undervisningen, men också arbetet med att analysera och dokumentera elevers kunskapsutveckling. Exempelvis går 26 procent av lärarnas totala tid till arbetsrelaterade aktiviteter åt till att undervisa ensamma, medan motsvarande andel för att undervisa tillsammans med kollegor är 6 procent.

Resultat från TALIS indikerar flera positiva konsekvenser av kunskapsutbyte mellan lärare på skolor, men antyder att detta sker i relativt begränsad utsträckning. Enligt resultaten ökar lärarnas arbetstillfredsställelse när de deltagit i kollegial observation och handledning som del av ett formellt arrangemang. Det finns även positiva konsekvenser av när lärare varit mentorer eller har haft en mentor, det vill säga när mer erfarna lärare stödjer mindre erfarna lärare.⁴² Dock redovisar TALIS att svenska skolor inte har ett system för mentorer i någon större omfattning. Studien visar att en betydligt större andel svenska rektorer anger att det inte finns mentorskap för lärarna i skolan, jämfört med genomsnittet för deltagande länder i studien, 41 procent jämfört med 26. Vidare visar TALIS att den återkoppling lärarna får på sitt arbete har betydelse både för lärares tilltro till sin egen förmåga och för lärarnas arbetstillfredsställelse (detta samvarierar). I jämförelse med andra lärare i TALIS observerar de svenska lärarna dock mer sällan varandras lektioner och ger mer sällan återkoppling på varandras undervisning.

42. "Mentorsprogram definieras i TALIS som en stödstruktur vid skolan där mer erfarna lärare stödjer mindre erfarna lärare." Skolverket (2014). *TALIS 2013: en studie av undervisnings- och lärmiljöer i årskurs 7-9*, s 46.

Förhållanden som samvarierar med tiden till samarbete

Med data från dagboksstudien är det för vissa arbetsuppgifter möjligt att skilja på ensamarbete och arbete tillsammans med kollegor. Detta gäller tiden till planering och genomförande av undervisningen men också arbetet med analys och dokumentation av elevers kunskapsutveckling samt reflektion kring undervisning och lärarpupdraget. För att ta reda på under vilka förhållanden lärare har möjlighet att använda mer eller mindre tid till att arbeta tillsammans med kollegor har sambandet undersökts mellan de tillgängliga bakgrundsvariablerna och andelen tid till samarbete med kollegor för dessa delar i arbetet. Analysen har genomförts med så kallade linjära regressionsanalyser.⁴³ För ytterligare information om den metod som använts, se bilaga 1. Resultatet av analysen redovisas i tabell 4.1.

Tabell 4.1. Samband mellan bakgrundsvariablerna⁴⁴ och tid till samarbete med kollegor

	Variabler som har ett statistiskt säkerställt samband med tid till samarbete med kollegor	Variabler som inte har ett statistiskt säkerställt samband med tid till samarbete med kollegor
Lärarrelaterade variabler	Årskurs som läraren undervisar i Undervisningsämnen Tjänstgöringsomfattning Tjänstgöring på antal skolor	Kön Behörighet Ålder Anställningsform
Skolrelaterade variabler	Andel elever med åtgärdsprogram	Lärartäthet Skolstorlek (antal elever på skolan) Föräldrars utbildningsnivå till elever på skolan där läraren arbetar Personalomsättning Huvudman Andel elever med svenska som andraspråk Organisationsförändring Andel nyinvandrade elever
Övriga variabler	H-regiongrupper	

43. När vissa metodologiska förutsättningar är uppfyllda kan dessa samband generaliseras till populationen. Förutsättningarna är uppfyllda för de analyser som beskriver effekter på tid till samarbete med kollegor, vilket innebär att resultatet från denna analys är mer tillförlitliga än de övriga i termer av generaliseringar till populationen av lärare.

44. För information om de olika bakgrundsvariablerna, se tabell 1 i bilaga 1.

Som framgår av tabell 4.1 har fyra av lärarvariablerna ett statistiskt säkerställt samband⁴⁵ med tiden till samarbete med kollegor. Dessa variabler är årskurs, undervisningsämnen, tjänstgöringsomfattning samt antal skolor lärare tjänstgör på.

- **Årskurs:** Lärare som huvudsakligen undervisar i årskurs 1–3 använder i genomsnitt cirka 4 procentenheter mer tid till att arbeta tillsammans med sina kollegor jämfört med lärare i årskurs 7–9. På motsvarande sätt använder lärare i årskurs 4–6 cirka 2 procentenheter mer av sin tid till samarbete med kollegor jämfört med lärare i årskurs 7–9.
- **Undervisningsämnen:** Lärare som undervisar i kombinationer av ämneskategorier utgör referenskategori i analyserna.⁴⁶ Lärare som undervisar i bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik eller slöjd uppger att de använder i genomsnitt cirka 5 procentenheter mindre tid till arbete tillsammans med kollegor jämfört med referenskategori. Likaså lärare som rapporterar att de undervisar i engelska och moderna språk (t.ex. franska, spanska, tyska) ägnar i genomsnitt cirka 4 procentenheter mindre av sin tid till samarbete med kollegor, jämfört med lärare som undervisar i kombinationer av ämneskategorier. Lärare som undervisar i matematik, biologi, fysik, kemi, teknik, naturkunskap uppger också att de i genomsnitt använder cirka 3 procentenheter mindre av sin tid till arbete tillsammans med kollegor jämfört med referenskategori.
- **Tjänstgöringsomfattning:** Ju större tjänstgöringsomfattning lärarna har desto mindre tid använder de till arbete tillsammans med kollegor. Vid en jämförelse mellan en lärare som arbetar 50 procent och en som arbetar 100 procent uppgår skillnaden till cirka 2 procentenheter i genomsnitt.
- **Tjänstgöring på antal skolor:** Lärare som arbetar på flera skolor använder i genomsnitt en mindre del av sin arbetsrelaterade tid till samarbete med kollegor än lärare som arbetar på färre skolor. Lärare som arbetar på två skolor använder i genomsnitt cirka 1,5 procentenheter mindre av sin tid till arbete tillsammans med kollegor jämfört med lärare som arbetar på en skola. Lärare som arbetar på tre eller fler skolor använder i genomsnitt ytterligare cirka 1,5 procentenheter mindre av sin tid till samarbete med kollegor.

45. Med statistiskt säkerställda samband avser rapporten samband som är statistiskt säkerställda på den så kallade 5-procentsnivån. Med ett 95-procentigt konfidensintervall menas att intervallet i genomsnitt täcker det så kallade sanna värdet i 95 fall av 100 om andra fel än slumpfel är försumbara.

46. De flesta grundskollärarna i dagboksstudien har angett att de undervisar i kombinationer av undervisningsämnen. De har till exempel angett att de både undervisar i ämneskategorin ”engelska och moderna språk (t.ex. franska, spanska, tyska)” och ämneskategorin ”svenska, geografi, historia, samhällskunskap, religionskunskap och svenska som andraspråk”. I analyserna jämförs dessa lärare med lärare som enbart undervisar i en ämneskategori, t.ex. ”svenska, geografi, historia, samhällskunskap, religionskunskap och svenska som andraspråk (se tabell 1 i bilaga 1). Detta gör dock att den variabel som fångar lärarnas undervisningsämnen är komplex vilket gör att sambandet mellan undervisningsämnen och tid till samarbete med kollegor ska tolkas med försiktighet.

Tabell 4.1 visar också att en av de skolrelaterade variablerna har ett statistiskt säkerställt samband med tiden till samarbete med kollegor, nämligen andelen elever med åtgärdsprogram på den grundskola där läraren arbetar.

- **Andel elever med åtgärdsprogram:** Ju större andelen elever med åtgärdsprogram är på den skola där läraren arbetar desto mer tid rapporterar lärarna i genomsnitt att de använder till samarbete med kollegor. Vid en jämförelse mellan en lärare som arbetar på en skola med till exempel 10 procent elever med åtgärdsprogram och en lärare som arbetar på en skola med 40 procent elever med åtgärdsprogram uppgår skillnaden till cirka 2 procentenheter i genomsnitt.

Dessutom visar även den fördjupade statistiska analysen att var i landet läraren arbetar har samband med tiden till samarbete med kollegor.

- **H-regiongrupper:** Lärare som arbetar i Stockholm, Göteborg eller Malmö uppger att de använder i genomsnitt cirka 2 procentenheter mindre tid till samarbete med kollegor än lärare som arbetar i ”mellanbygden”, ”tätbygden” eller ”glesbygden”.⁴⁷

Hur samarbetet med kollegor konkret kan se ut

Enligt *Lärarnas yrkesvardag* rapporterar lärare att de i centrala delar av sin yrkesutövning i stor utsträckning arbetar ensamma. De relativt få lärare som arbetar tillsammans med kollegor gör det dock under en relativt stor del av sin arbetstid, såväl i planering och genomförande av undervisningen som i arbetet med att analysera och dokumentera elevers kunskapsutveckling. Denna bild bekräftas av intervjuerna med lärarna och rektorerna.

Hur kan då lärarnas arbete tillsammans med kollegor konkret se ut, vilka är viktiga förutsättningar och vilka konsekvenser kan valda tillvägagångssätt få? Det här avsnittet tar upp lärares och rektorers resonemang om detta. Speciellt uppmärksammas vilken betydelse lärarnas tidsanvändning kan ha i det avseendet. Exempelen på arbete tillsammans med kollegor rör alla delar i undervisningsprocessen, liksom reflektion.

47. ”Mellanbygden” är kommuner med mer än 27 000 och mindre än 90 000 invånare inom 30 kilometers radie från kommuncentrum samt med mer än 300 000 invånare inom 100 kilometers radie från samma punkt. ”Tätbygden” är kommuner med mer än 27 000 och mindre än 90 000 invånare inom 30 kilometers radie från kommuncentrum samt med mindre än 300 000 invånare inom 100 kilometers radie från samma punkt. ”Glesbygden” är kommuner med mindre än 27 000 invånare inom 30 kilometers radie från kommuncentrum.

Samarbete vid planering av undervisningen

Intervjumaterialet ger exempel på skolor där alla lärare har fått tid avsatt för samarbete. På en skola exempelvis, är det bestämt att alla lärare ska ägna en timme i veckan åt planering av undervisningen tillsammans med kollegor. Där framhålls vikten av en fastlagd tid i veckan för att det gemensamma arbetet ska bli av. Lärarna berättar att det var en del motstånd när detta infördes eftersom det tog tid från den egna planeringstiden, men att lärarna idag överlag är positiva och ser många fördelar med arbetssättet. Idén om samplaneringstid kom från lärarna själva och är enligt intervjuerna ett skäl till att det fungerade att införa den. Ett annat skäl till att det varit framgångsrikt är enligt lärarna att de tillsammans ser till att alla har någon att samarbeta med och att de gör förändringar om samarbetet mellan några lärare inte fungerar. Vilka lärarna samarbetar med ser olika ut för olika lärare, liksom vad lärarna samarbetar om. Detta förändras också över tid, beroende på lärarnas behov. Rektorn på skolan har frigjort tid för att skapa förutsättningar för lärarna att planera tillsammans, och framhåller vikten av att skolans ledning tar ansvar för att det sker:

För ett år sedan upptäckte vi, eller jag fick alltid höra, att alla efterfrågade det pedagogiska samtalet. Att kunna prata lärandet. Och på så sätt, ja för att få det mer meningsfullt, ja utveckla skolan, så har vi skapat utrymmet. Organisationen är anpassad för det på ett annat sätt än den var för två år sedan. Vi har möjligheter, för det krävs ganska ... det sker inte spontant kan jag säga. Det är min erfarenhet som rektor. Alla har en vilja, men det är väldigt svårt att få till möjligheterna. Och det här är en skola med 1100 elever, det är stort. Och då krävs en organisation som matchar den viljan, att uppfylla läroplanen. (Rektor)

Samma rektor berättar att de har en bestämd tid i veckan då alla lärare förutsätts vara tillgängliga för att kunna samarbeta.

Även en rektor på en annan skola betonar vikten av styrning från skolans ledning för att skapa förutsättningar för samarbete och motiverar detta utifrån kvalitets- och likvärdighetsaspekter. Det framgår av rektorns svar när denne får frågan om vilket friutrymme lärarna har att påverka sin arbetstid kontra hur mycket skolans ledning styr hur lärarna ska arbeta:

Schemat styr ju givetvis deras [lärares] dag. Och sedan så finns det ju tankar i schemat där vi styr in mot ett samarbete med ... kalla det för teamplanering, så att rätt personer ska erbjudas tid att sitta tillsammans för att öka kvaliteten men även öka likvärdigheten. Att man skapar möjligheter till samarbete även styr utifrån då. (Rektor)

Intervjustudien ger olika exempel på samarbete vid planering av innehåll och upplägg av undervisningen och vad det kan få för positiva konsekvenser. Det

kan handla om att lärare som undervisar i samma ämnen och årskurser hjälps åt genom att planera undervisningen tillsammans, eller att lärare som undervisar i olika ämnen gemensamt går igenom vad som ska tas upp i de olika ämnen under en termin. Det sistnämnda ger enligt intervjuade lärare möjligheter till ämnesövergripande undervisning. Att samarbete vid planering av innehåll och upplägg av undervisningen möjliggör detta kan även exemplifieras med en skola där lärarna berättar att samarbetet har upphört. De kunde tidigare använda en stor del av tiden vid arbetslagsmöten till gemensam planering av ämnesövergripande teman. En av lärarna säger följande:

Men tidigare jobbade vi mycket tematiskt vilket byggde på att vi behövde mycket tid för att planera tillsammans och använde mycket av vår arbetslagstid för att planera ämnesområden där många olika ämnen ingick. Det har vi inte möjlighet att göra längre, sedan ett år tillbaka, kan man egentligen säga. (Lärare)

Intervjustudien ger också exempel på samarbete i form av att lärare som undervisar i samma ämnen men i olika årskurser, tillsammans går igenom vad som ska tas upp i de olika årskurserna. Lärare på en skola talar om detta som ett sätt att "säkerställa" elevernas utbildning. Det blir på detta sätt tydligt att det läroplan och kursplan beskriver tas upp under elevernas tid i grundskolan. Enligt en lärare på en annan skola ger detta också möjlighet till viss flexibilitet; det som inte hinns med i en årskurs kan tas upp i en annan. Gemensam planering av undervisningen kan också innebära att lärare som undervisar i samma ämnen diskuterar ämnesutveckling.

De intervjuade lärarna och rektorerna tar också upp att tid för samarbete vid planering av undervisningen kan underlätta och spara tid för de lärare som är relativt nya i yrket, genom att det möjliggör erfarenhetsutbyte mellan dem och lärare med längre erfarenhet. Detta samarbete verkar vara viktigt med tanke på vad som nämndes tidigare i rapporten om att lärare som saknar tillräcklig erfarenhet kan ha svårt att hinna med planeringen av undervisningen inom ramen för arbetstiden. En rektor säger att denna stöttning också kan vara viktig för att de mindre erfarna lärarna ska känna sig mer trygga i sin roll som lärare. På den skola där en timme i veckan är avsatt för gemensam planering tar en relativt nyexaminerad lärare upp att denne under den avsatta tiden kan få hjälp av mer erfarna kollegor att planera undervisningen:

Jag menar att man bara får den där stunden att sitta ned och få input av lärare som har jobbat längre och hjälp att lägga upp en vecka eller en dag. Så att, jag tror att det har varit jätteviktigt, när man kommer in som ny. (Lärare)

En lärare på samma skola som läraren ovan och som har längre erfarenhet av läraryrket ser också fördelarna med gemensam tid för planering eftersom många

lärare vill ha dennes hjälp. Genom att hänvisa till den gemensamma planeringstiden behöver inte läraren ständigt vara tillgänglig, vilket tas upp i citatet nedan:

Då får jag lov att säga, som ju är gammal i gården. För mig är det nog mer så här att det faktiskt finns en tid där ... För det är ju många som kommer och frågar jättemycket. Ni vet ju hur stor bristen är på NO-lärare. Och på något sätt så förväntas man stå till tjänst hela tiden. Men då kan jag liksom smyga in det här också [i den gemensamma planeringstiden]. I stället för att man ska ryckas i hela tiden. (Lärare)

Samarbete vid genomförande av undervisningen

Intervjustudien innehåller exempel på besökta skolor som organiserat verksamheten så att den innehåller tillfällen då lärarna är två i undervisningssituationen. På en besökt skola sker detta i ganska stor omfattning. Det samarbetet kallas för "lok och vagn" och innebär att två lärare har gemensamt ansvar för en grupp med 30 elever. Lärarna berättar att de ibland delar elevgruppen i 15-grupper och undervisar dessa var för sig, men också undervisar alla elever tillsammans och då med två lärare. Loket är huvudansvarigt för planering och för genomförande av undervisningen. Vagnen kan enligt lärarna användas på flera sätt, exempelvis så att den läraren deltar i planeringen av undervisningen och/eller endast fungerar som extrastöd i undervisningen. Att lärare är två i undervisningssituationen har enligt lärare i intervjustudien den fördelen att det är fler ögon som ser vad som sker i klassrummet. Det kan gälla samspelet mellan elever och mellan elever och lärare. Det kan också gälla elevers förståelse av innehållet; att lärarna bättre hinner med att se och hjälpa eleverna. Detta beskriver en lärare i följande citat:

Man kan plocka upp och man kan prata. Såg du det här? Och jag tänkte på den här eleven. Och du har sett att han behöver extra stöd och det ser inte jag eller tvärtom. Det finns så mycket man kan vinna på det [att vara två]. (Lärare)

En lärare på samma skola påpekar att det kan saknas tid för planering tillsammans, men att samarbetet i undervisningen i form av lok och vagn ändå är värdefullt i sig. Denna skola har alltså satsat på hög lärartäthet, det vill säga de har ett väl tilltaget antal lärare i förhållande till elevantalet. På så vis får lärarna tid till samarbete i genomförande av undervisningen.

Undervisning tillsammans kan vara betydelsefullt även när det sker i mindre utsträckning än på ovan nämnda skola. Det exemplifieras i en besökt skola där lärarna också regelbundet deltar på varandras lektioner, men i betydligt mindre omfattning – 20 minuter varje månad. Denna tid för gemensam undervisning ger enligt lärarna möjlighet till gemensam reflektion om vad man har varit med om. Det kan handla om hur eleverna tog emot undervisningen och vad man kan förändra. En av lärarna uttrycker det på följande vis:

Då kan man reflektera över: varför blev det så här nu då? Fast tanken från vår sida har varit något annat så blev det inte som vi tänkte. Och då kan man sitta tillsammans, för att den personen har varit inne på min lektion eller jag har varit inne på hennes lektion, och så kan man prata med... [varandra] vi jobbar i varje fall så, jag och den som jag jobbar ihop med. (...) Och det känns väldigt bra. Då får man en reflektion på vad man gör. (Lärare)

En annan variant av samarbete kring genomförande av undervisningen beskrivs av en rektor som säger att lärarna på skolan under en period på året auskulterar vid varandras lektioner, det vill säga de studerar kollegornas yrkesutövning i utbildningssyfte. Detta ingår som en del i skolans systematiska kvalitetsarbete. Rektorn uttrycker detta med följande ord:

Vi har också inlagt i vårt systematiska kvalitetsarbete att i januari, februari varje år så kommer auskultation, att man går in och jobbar och tittar på varandra och så avsätts konferenstid efter för att bearbeta vad man har sett. Då får varje pedagog ta fram ett utvecklingsområde hos sig själv för att det inte ska finnas någon laddning i det man då ska titta på. (Rektor)

Resultat från TALIS anknyter till det ovan sagda och understryker vikten av detta samarbete mellan lärare. Resultatet anger att lärares observation av varandras lektioner och återkoppling till varandra i samband med det, är en av de tre aktiviteter som visar starkast samband med lärares tilltro till sin egen förmåga och till arbetstillfredsställelse. Resultaten visar dock också att de svenska lärarna i TALIS mer sällan observerar varandras lektioner och mer sällan ger varandra återkoppling på varandras undervisning, jämfört med genomsnittet för deltagande länder i studien.

Samarbete vid bedömning, dokumentation och återkoppling av elevers kunskaper

Tid för samarbete med kollegor kan vidare handla om bedömning, dokumentation och återkoppling av elevers kunskaper. Det kan handla om att lärare träffas för att nå samsyn och därmed en likvärdighet i de bedömningar som görs. Lärare i intervjustudien berättar exempelvis att lärarna på skolan träffas för att diskutera rättning av nationella prov, eller att lärare i samma ämne som jobbar på olika skolor kommer överens om kriterier för bedömning i ämnet. Det sistnämnda illustreras i citatet nedan:

Vi [har] suttit i svenska- eller SO-grupper och diskuterat innehåll och kriterier. Vi har haft med arbeten som vi har bedömt tillsammans och tittat på för att få en likvärdig bedömning i kommunen. Det är väl det som det arbetet har syftat till. Att få en likvärdig bedömning så att det inte ska vara någon skillnad om

*eleverna lämnar Ekhagskolan, Tallbacksskolan eller Granskogsskolan.⁴⁸
Vi ska ha samsyn på hur vi bedömer eleverna utifrån kriterierna. (Lärare)*

Det förekommer också att lärare med gemensamma elever träffas och delger varandra sina erfarenheter om eleverna från undervisningen i de olika ämnena. Exempelvis berättar lärare att de samlas och utbyter erfarenheter om gemensamma elever inför att betygen i årskurs 6 ska sättas. På så vis kan de få kunskap om vad eleverna gör i andra ämnen, vilket kan ha betydelse vid lärarens bedömning av en elev i det egna ämnet. Detta illustreras i följande citat:

[Vi går igenom] elev för elev och betyg för betyg, och samtalar för att få en gemensam bild. Vi pratar till exempel om att: jag har inte sett så mycket av den här elevens förmåga att skriva. Det syns inte så mycket i mitt ämne. Hur fungerar det? Eller så är det kanske så att den här eleven inte har visat så mycket i svenska till exempel, men jag vet att han har skrivit massor i musiken, så att jag faktiskt kan ge tillbaka det. (Lärare)

Samarbete om bedömning, dokumentation och återkoppling när det gäller elevers kunskaper kan handla om elever i behov av särskilt stöd. Lärare berättar i intervjuerna om möten om gemensamma elever i behov av särskilt stöd, där speciallärare/specialpedagog deltar. Resultat från de fördjupade statistiska analyserna visar dessutom att andelen elever med åtgärdsprogram på den skola läraren arbetar har ett statistiskt säkerställt samband med lärarens tid till arbete tillsammans med kollegor: ju större andel elever med åtgärdsprogram på den skola läraren arbetar, desto mer tid rapporterar lärarna i genomsnitt att de använder till samarbete med kollegor.⁴⁹ Av intervjuerna framgår att organiserat samarbete kring åtgärdsprogram kan underlätta och spara tid för lärarna. Lärare berättar att utarbetande av åtgärdsprogram kan vara en omständlig arbetsuppgift i de fall flera i personalen berörs och då det finns en osäkerhet kring hur åtgärdsprogrammen ska utformas. Osäkerheten tas upp i följande citat och är enligt den intervjuade rektorn ett skäl till samarbete vid utarbetande av åtgärdsprogram, både med speciallärare och i ämneslag:

Speciallärarna hjälper till jättemycket med åtgärdsprogrammen. Om en elev riskerar att inte uppnå målen i fler än ett ämne, då gör de [lärarna] ju en pedagogisk kartläggning, men sedan själva åtgärdsprogrammet, det hjälper speciallärarna till med. Och det tycker jag är bra, det behöver man hjälp med. Jag tror nog att man känner osäkerhet kring vad som ska stå och hur man ska kunna förändra.

48. Det är inte skolornas riktiga namn som anges i citatet.

49. Samarbetet avser tiden till planering och genomförande av undervisningen, arbetet med analys och dokumentation av elevers kunskapsutveckling samt reflektion kring undervisning och läraruppdraget.

Individuella anpassningar och vad jag ska göra för att lyfta eleven till nästa steg. Och var står de i sin kunskapsutveckling? Det krävs mycket. Och där tycker jag att man måste prata mer. Jag tror att man måste vara mycket tillsammans i laget och ämneslagen, men ibland så behövs speciallärarna som stöd. (Rektor)

Förutom samarbete för kunskapsutbyte kring elever kan samarbete inom detta område handla om att utforma gemensamma rutiner och tillvägagångssätt. Notera dock att det som sägs om det i följande resonemang snarare handlar om hur lärare skulle önska att de samarbetade, än hur det faktiskt går till. I citaten nedan tar exempelvis en lärare upp att gemensamma tillvägagångssätt skulle kunna spara tid:

Alla kör med sitt eget hemmaknyplade system. Så vi skulle behöva en rejäl organisation. Någon som tog tag i: så här gör ni. Enkelt och lätt. Någon som förstår samspelet mellan lärare som har samma elever. Någon som förstår hur vi ska kunna kommunicera med varandra på ett enkelt sätt. Vem som gör vad och när framför allt. Inte hela tiden en diskussion kring när ska vi ha utvecklingssamtalen? När ska omdömena vara inne? Vem tar kontakt med vem? Vem skriver omdömena? Vi uppfinner hjulet vartenda läsår och det tar tid. (Lärare)

En annan lärare uttrycker av liknande skäl en önskan om gemensam modell för utvecklingssamtal:

... att man visste när man kom till X:s skola att det fanns en modell: så här håller vi ett utvecklingssamtal. Nu tror jag att många arbetslag har egna lösningar. (...) Det skulle säkert vara lättare för lärare att planera så att man inte behöver uppfinna hjulet varje år. (Lärare)

Längre fram i samma intervju säger läraren att en gemensam modell för utvecklingssamtal inte bara sparar tid för lärarna, utan också är bra för föräldrarna. Föräldrarna kan då känna igen sig i formen för utvecklingssamtal även då eleven byter lärare.

I ett av citaten ovan uttrycker en lärare en önskan om att skolans ledning ska se till att lärarna på skolan arbetar på samma sätt. Detta ska dock jämföras med en rektors utsaga om att inte vilja styra lärarna för mycket i det avseendet utan låta lärarna ha visst friutrymme:

... de [lärarna] gör olika. Jag har haft konferenser där man har visat varandra olika system. Där man kan få visa hur man... ja, förmågorna på ett bra sätt och så där. Och det är klart att lärarna måste kunna ta ansvar för att dokumentera på sitt sätt. Det vill man ju inte kunna styra för mycket, tvinga dem till olika system. (Rektor)

Gemensam reflektion

Bestämd tid för arbete tillsammans med kollegor kan också innehålla reflektion kring undervisningsprocessen. Ett exempel på det är en skola där lärarna har tid avsatt för reflektion i grupp kring grundläggande pedagogiska frågor. Diskussionen hålls av en pedagogisk ledare och syftet är enligt skolans rektor att ”titta på våra föreställningar om lärande och varför vi gör som vi gör”. Lärarna tar då med sig olika underlag från det egna arbetet för att diskutera tillsammans, exempelvis dokumentation kring elevers kunskaper, ett elevarbete eller en filmad sekvens från någon klassrumssituation.

Ett annat exempel på gemensam reflektion är en skolas årliga reflektion kring utvärderingen av skolan. Lärares gemensamma reflektion resulterar då i en pedagogisk handlingsplan, skolans ”individuella utvecklingsplan”, och innehåller sådant som lärarna upplever att de behöver utmanas i: ”Inte vad vi redan är bra på utan vad vi behöver bli ännu bättre på.” Lärarna på skolan berättar att detta arbete vid ett tillfälle hade fokus på inre och yttre motivation. Lärarna filmade då en del av en lektion och analyserade och diskuterade vad som hände. På följande sätt beskriver en lärare hur detta arbete kan gå till:

Vad vi ser här och kan det ha någonting med det här att göra? Och hur skulle det bli om...? Man bollar lite hit och dit och funderar också utifrån olika frågeställningar som skulle kunna vara motivation, men det kan också vara något annat tema. (Lärare)

Avsatt tid för samarbete

Gemensamt för det som sagts ovan om arbete tillsammans med kollegor är att skolans ledning beslutat om tid för samarbete mellan alla lärare på skolan. Av intervjumaterialet framgår att detta kan vara svårt att få till stånd utan styrning från skolans ledning. Lärare som efterlyser stöd från ledningen menar exempelvis att det bland lärare kan finnas motstånd mot att förändra invanda arbetssätt, och att det på så vis är en förändring som är svår för enskilda lärare att driva och ta ansvar för. Betydelsen av att tid för samarbete med kollegor bestäms centralt på skolan har också att göra med svårigheten för lärare att på egen hand hitta en tid då alla kan ses. Av intervjuer med lärare och rektorer på de besökta skolorna framkommer att detta kan vara svårare i de högre årskurserna eftersom lärarnas lektioner slutar vid olika tider, senare på dagen och att lärarnas håltimmar infaller vid olika tider under dagen. Ett sätt att hantera detta kan enligt intervjuade lärare vara att ha möten på morgonen innan lektionerna börjar. Det tycks alltså vara olika förutsättningar att hitta tid till samarbete för lärare på olika stadier, vilket kan vara en del i förklaringen till resultat från de fördjupade statistiska analyserna, som bland annat visar att lärare som undervisar i årskurserna 1–6 i genomsnitt använder en större del

av sin arbetsrelaterade tid till samarbete med kollegor, jämfört med lärarna i årskurserna 7–9.

Betydelsen av att det finns tid avsatt för att samarbete mellan lärare ska bli av, framgår av nedanstående citat där en lärare svarar på frågan om det finns tillfällen till gemensam reflektion i lärarnas arbete. Läraren säger att det är lärarnas deltagande i den statliga fortbildningen *Matematiklyftet* som ger dem denna möjlighet.⁵⁰

Matematiklyftet som vi är med i är ett sådant [tillfälle] och det gör vi varje vecka. Där pratar vi om saker vi ska göra och sedan gör vi saker och sedan pratar vi om hur det gick. Så där är det rätt mycket det [reflektion]men det är ju för att det är just Matematiklyftet. [Lärare]

Att skolans ledning bestämmer att viss mötestid ska ägnas åt samarbete mellan kollegor om undervisningsprocessen och till reflektion, tycks vara viktigt eftersom detta samarbete enligt intervjuerna kan konkurrera med många andra frågor som lärarna behöver stämma av med varandra. De tio besökta skolorna har ett antal veckomöten där lärarna träffar sina kollegor, men av lärarnas beskrivningar framgår att mötena innehåller mycket annat än samarbete kring undervisningsprocessen och reflektion. Detta illustreras i följande citat:

Vi jobbar ganska mycket tillsammans eller rättare sagt: vi sitter ofta i konferenser tillsammans men har egentligen inte särskilt mycket gemensam planering. Om vi planerar någonting så är det en temadag eller något speciellt, alltså inte den dagliga verksamheten. (Lärare)

Av intervjuerna framgår att det också kan vara så att rektor själv styr mötenas innehåll så att tid för samarbete lärare emellan inte hinns med. På en besökt skola berättar de intervjuade lärarna att de tidigare hade friheten att fylla mötestid med gemensam planering av undervisningen, men att mötena nu styrs av rektors dagordning med frågor som ska diskuteras:

50. Även om kompetensutveckling ytterst är huvudmannens och rektorns ansvar har regeringen bedömt att det finns behov av statliga insatser för att stärka lärares kompetens. Många lärare deltar i olika statliga kompetensutvecklingsinsatser. En viktig sådan är *Matematiklyftet* som är en fortbildning i didaktik för lärare som undervisar i matematik. Fortbildningen bygger på kollegialt lärande med externt stöd från matematikhandledare och med en aktiv och drivande rektor. Syftet är att stärka och utveckla kvaliteten i undervisningen och på så sätt öka elevernas måluppfyllelse. Fortbildningen äger rum lokalt på skolorna och är tätt knuten till lärarnas ordinarie arbete. Allt som lärarna läser, diskuterar och planerar prövas i den egna undervisningen. Huvudman och rektor skapar de organisatoriska förutsättningarna som krävs för lärarnas deltagande i fortbildningen. Lärarna ska kunna delta i *Matematiklyftet* på arbetstid. Tiden för fortbildningen ska också fördelas kontinuerligt under läsåret. Både matematikhandledaren och rektor erbjuds gå en utbildning.

Tidigare hade vi arbetslagstid som vi förfogade över själva. Vi fick i stort sett bestämma vad vi gjorde på den arbetslagstiden och lade mycket tid på att ha en gemensam planering. Nu får vi en dagordning med andra frågor som ska behandlas och då hinner vi inte med det. (Lärare)

Intressant i detta sammanhang är resultat från Lärarnas yrkesvardag som visar att en av fyra lärare anser att de använder för mycket tid till möten.⁵¹ Samtidigt efterfrågar nästan 20 procent av lärarna mer tid för gemensam planering respektive gemensam reflektion vilket snarare talar för att det skulle krävas fler möten. En slutsats att dra av det och resonemangen ovan är att det tycks vara mötenas innehåll och karaktär som man är missnöjd med, inte mötena som sådana.

Veckomötena kan också handla om eleverna. På en skola säger lärarna att de använder den gemensamma tiden i skolan till att prata om elever och att den egna planeringen görs hemma: ”Vi pratar om barnen här och så gör vi planeringen hemma”. Elevkontakt kan också ta tid och prioriteras framför gemensam planering av undervisningen. Det uttrycks av en rektor på följande vis:

Planeringen [den gemensamma] kan man ju ersätta med ensamplanering men elevkontakten kan man inte ersätta med någonting, den är så viktig så att den måste göras. (Rektor)

I intervjumaterialet ges också exempel på lärares och rektorers ambitioner att effektivisera möten, något som tycks vara viktigt med tanke på svårigheten att finna tid för möten. Effektiviseringarna kan handla om att mötet har en tydlig agenda och att information endast gäller de lärare som deltar på mötet. Ett exempel på detta är en skola där hälften av mötestiden ägnas åt ”elevprat”, vilket leds av en specialpedagog, och hälften åt praktisk information. Mötet sker i arbetslag, vilka förändrats från att lärare från olika årskurser ingått till en indelning efter årskurs. Denna förändring innebär att lärare i mindre utsträckning behöver lyssna på information som inte gäller dem.

Spontant samarbete

Det som sagts ovan om samarbete mellan kollegor handlar alltså om samarbete som sker vid vissa tider och gäller vissa avgränsade områden och som beslutas av skolans ledning. I intervjustudien talas det dock också om samarbete i form av spontana möten på skolan och som gäller stöd i det dagliga arbetet

51. I tidsdagboken fick grundskollärarna utöver att rapportera sin tidsanvändning ange uppfattningen om sin tidsanvändning. I en fråga med öppet svar fick lärarna ange vad de tycker att de lägger för mycket tid på. Skolverket (2013). *Lärarnas yrkesvardag: en nationell kartläggning av grundskollärares tidsanvändning*, s. 69.

kring samtliga områden ovan. Lärare i intervjustudien påpekar att detta dock kan kräva en viss personlighetstyp; att läraren är öppen, spontan och har en drivkraft att själv ta kontakt. Andra intervjuutsagor antyder att spontant samarbete har att göra med det lärarna kallar ”mentaliteten” på skolan eller skolans ”kultur”. Exempelvis på en av de besökta skolorna, där lärarna ger en bild av mycket kontakt och stöd kollegor emellan, kallar lärarna det för att skolan präglas av en ”ifrågasättande kultur”. En konsekvens av denna kontakt mellan lärarna är att de inte känner sig så ensamma i sin roll, vilket ger en trygghet. Det framgår av följande citat:

Man är aldrig ensam, vilken fråga man än ställs inför. Om man ställs inför en elev som har svårigheter eller en som har jättelätt, eller vad jag själv ska göra. Man är aldrig ensam utan kan alltid bolla med någon annan. Det är en otrolig styrka. Även om det är jobbigt och krävande och man ska vara på tårna [för att man kan bli ifrågasatt] så är man ju stärkt av att det inte spelar någon roll vem man dyker in hos. (...) ”Vad har du för erfarenhet? Ja, men då kör jag på det.” Konsekvensen är att vi ändå kan känna oss ganska trygga fast vi hela tiden blir ifrågasatta och ifrågasätter oss själva. Jag skulle inte välja bort det och sitta på någon kammare själv. (Lärare)

Lärarna på samma skola berättar att de kallar varandra för ”kritiska vänner” som dagligen både utmanar och stödjer varandra i arbetet, något som enligt en av lärarna kan innebära att de utvecklas:

Vi möter ständigt varandra både i och utanför den pedagogiska rollen och jag tror att det är skillnaden [från lärarens tidigare erfarenheter från andra skolor], det är jättesvårt att vara här och bara göra som man alltid har gjort. (Lärare)

Samarbetskulturen på denna skola är också förankrad hos skolans ledning. Det illustreras i följande rektorscitat:

Vi har ett grundläggande förhållningssätt att vi behöver varandra för att bli bättre. Så man kan säga att det pedagogiska samtalet ständigt är närvarande på den här skolan. Det finns som en tydlig del i vardagen. (Rektor)

Det spontana samarbetet som finns på en del besökta skolor kan enligt intervjuerna ta sig uttryck i ”korridorssnack”, prat i personrummet eller i arbetsrum. En lärare uttrycker det på följande vis:

Nog finns det diskussioner mellan kollegor i lärarrummet eller i en korridor, att man hänger sig kvar efter en lektion. Att man utbyter idéer. ”Hur gick det här för dig?” Och bara sådär helt vardagligt. ”Det här gick åt pipsvängen för mig.

Hur gjorde du eller kan jag få låna ditt material?” Man pratar lektionsplanering och pedagogik. (Lärare)

En annan lärare berättar om spontant samarbete i arbetsrummet. I detta fall handlar det om bedömning av elevers prestationer:

Man har alltid någon som man kan vända sig till. (...) Vi är ganska många som sitter i arbetsrummet. Man har alltid folk där. ”Läs det här och kolla på det här, och vad tänker du om det här.” Det känns faktiskt jättebra. (Lärare)

Motsatta exempel finns också i studien, det vill säga exempel på skolor där lärarna säger att mentaliteten eller kutymen (vanan) på skolan inte är sådan att lärarna hjälper och stöttar varandra. Det framgår av följande citat:

Att säga: det här fungerar inte, jag vet inte vad jag ska göra. Är det någon annan som kan hjälpa mig? Riktigt den mentaliteten har vi inte riktigt här hos oss tycker jag. Tyvärr. (...) Jag tror att det är en kutym här hos oss, att man sköter sitt eget och man ska inte säga att: jag fixar inte det här eller jag tycker att det här är svårt. (Lärare)



KAPITEL 5

Diskussion och Skolverkets kommentarer

5. Diskussion och Skolverkets kommentarer

Lärares arbetstid är en viktig resurs för att skapa förutsättningar för alla elever att nå målen. Det övergripande syftet med denna fördjupade studie är att öka kunskapen om varför grundskollärares tidsanvändning ser ut som den gör och förstå vilka konsekvenser lärares tidsanvändning kan ha. Studien fokuserar på de arbetsuppgifter som är särskilt centrala för att skapa kvalitet i undervisningen, det vill säga arbetet med att planera, genomföra och följa upp undervisningen, samt återkoppla elevers kunskapsutveckling till elever och föräldrar. Studien uppmärksammar också tiden till reflektion och kompetensutveckling. Dessa arbetsuppgifter är centrala delar av lärares profession. Det innebär att denna avslutande diskussion om resultaten, som fokuserar på hur undervisningens kvalitet kan stärkas, också kan sägas handla om hur lärares professionella utveckling kan främjas. Lärares samarbete framstår som en viktig del i denna strävan.

Mindre tid till vissa arbetsuppgifter när mer arbete ska göras på samma tid

Inledningsvis återvänder vi till ett konstaterande som gjordes i rapporten *Lärarnas yrkesvardag*. Här framhålls att lärare har mött nya krav vad gäller bland annat dokumentation, administration, elevers hälsa och psykosociala miljö samt kontakter med föräldrar. Samtidigt som nya arbetsuppgifter ålagts lärarna finns det inget som tyder på att tidigare arbetsuppgifter tagits bort, eller att nya stödfunktioner inrättats i skolan i någon större omfattning. Grundskollärarna undervisar ungefär lika mycket eller mer än vad de förväntades göra innan undervisningsskyldigheten togs bort.⁵² Det betyder att flera arbetsuppgifter måste göras på lika mycket eller mindre tid. Det finns i grunden två sätt att hantera detta för lärarna. Det ena är att arbeta mer. Många lärare har enligt samma rapport uppemot 50 timmars arbetsvecka.⁵³ Det andra sättet att hantera fler arbetsuppgifter är att ta tid från befintliga arbetsuppgifter. Med tanke på de nya krav som lärare möter är det sannolikt främst tiden till planering av undervisningen och reflektion kring undervisningen och lärarupp-

52. Undervisningsskyldigheten fanns centralt reglerad fram till och med 1999. I grundskolans tidigare årskurser (1–6) ålade undervisningsskyldigheten lärare 17 timmar och 20 minuter undervisningstid per vecka. Motsvarande siffra för de senare årskurserna (7–9) var 16 timmar per vecka.

53. Hur motsvarande siffra skulle se ut om studien genomförts tidigare, exempelvis innan undervisningsskyldigheten togs bort, går inte att säga.

draget som lärare minskat på till förmån för nya arbetsuppgifter, något som också stöds av resultatet i denna rapport.

Lärarna vill använda mer tid till planering av undervisningen

Enligt *Lärarnas yrkesvardag* anser två av tre lärare att de använder för lite tid till planering av undervisningen. Resultat visar också att tiden för planering bland annat har samband med lärares ålder; ju äldre lärarna är som deltog i dagboksstudien, desto mindre del av sin arbetsrelaterade tid använder de i genomsnitt till planering.⁵⁴ Av intervjuer framgår att lärare med relativt lång yrkeserfarenhet kan hantera brist på tid för planering genom att använda sina tidigare erfarenheter, medan lärare som är nya i yrket har svårt att få tiden att räcka till och kan behöva arbeta mer än den ordinarie arbetstiden. Även mer erfarna lärare ser dock tidsbristen som ett problem eftersom den kan begränsa möjligheterna att skapa aktuella och engagerande lektionsplaneringar.

Reflektion och kompetensutveckling prioriteras bort vid tidsbrist

Av *Lärarnas yrkesvardag* framgår att nästan hälften av lärarna anser att de använder för lite tid till reflektion kring undervisningen och läraruppdraget och intervjuade lärare tar upp att reflektion och även kompetensutveckling är aktiviteter som riskerar att prioriteras bort när tiden inte räcker till. Reflektion och kompetensutveckling hör nära samman med planering av undervisningen. Exempelvis kan kompetensutveckling, enligt intervjuade lärare, handla om att förkovra sig i de ämnen de undervisar i för att förnya innehållet i undervisningen. Det kan också handla om att utveckla nya arbetsformer.

Ett viktigt konstaterande utifrån det hittills redovisade resultatet är att två viktiga verksamhetsutvecklande och professionsstärkande arbetsmoment, det vill säga planering av undervisningen samt reflektion och kompetensutveckling, tycks ha nedprioriterats. Mer om vad det innebär, liksom möjliga lösningar kommenteras längre fram i detta avsnitt.

Bedömning, dokumentation och återkoppling tar extra tid

När det gäller bedömning, dokumentation och återkoppling är det inte i första hand brist på tid som tas upp i intervjuerna utan snarare att detta tar tid, och ibland ”onödigt” mycket tid. Det betyder inte att lärare ser dessa aktiviteter som mindre viktiga, tvärtom framhåller intervjuade lärare betydelsen av dessa aktiviteter. De talar exempelvis om vikten av dokumentation för att synliggöra

54. Lärares ålder är starkt korrelerad med lärares yrkeserfarenhet (antal undervisningsår).

elevers kunskapsutveckling och hur undervisningen fungerar. När lärarna talar om "onödigt" mycket tid handlar det i stället om att de tror att dessa arbetsuppgifter skulle kunna utföras på ett sätt som gör att de tar mindre tid. En sak som tycks bidra till att dessa aktiviteter tar extra tid är att det för lärarna inte är givet hur de ska utföra dem. Intervjuade lärare och rektorer säger exempelvis att det kan ta tid att hantera det som lärare upplever är motstridiga anvisningar om hur bedömningar ska göras, att det har varit och fortfarande är tidskrävande att sätta sig in i förändringarna i samband med de senaste årens reformer och att lärarna inte alltid utnyttjar varandras erfarenheter gällande former och rutiner för bedömning och dokumentation. Att det kan finnas en osäkerhet om tillvägagångssätt vid bedömning av elevers kunskaper stöds av resultat från TALIS som visar att detta är ett av de områden där svenska lärare anger störst behov av kompetensutveckling. Det framgår visserligen också att bedömning är ett område där den största andelen lärare anger att de redan deltagit i kompetensutvecklingsinsatser. Dessa tycks dock inte till fullo ha täckt de behov som finns.

Att lärare uttrycker en osäkerhet kring momenten bedömning och dokumentation är inte så förvånande med tanke på förändringarna inom det området under senare år. Det har dock genomförts en rad kompetensutvecklande insatser för att svara mot de behov som finns, och möjligen finns det även andra skäl till lärares upplevelse av osäkerhet kring dessa delar. Kanske är det så att lärare känner sig speciellt ifrågasatta och utsatta i det avseendet. Denna tanke har sin grund i intervjuerna där det framgår att ett skäl till att lärare noggrant dokumenterar sina bedömningar är att de ska ha bevis ifall deras bedömning skulle ifrågasättas. Lärarna talar här om att dokumentera för att "ha ryggen fri". Om det är så att en känsla av utsatthet bidrar till lärares osäkerhet, understryker det vikten av att lärarna stärks i sin profession och visas tilltro. Lärare kan behöva känna sig mer trygga i sin yrkesroll och i högre utsträckning lita på sin professionella förmåga att bedöma och dokumentera på ett sätt som gynnar elevers utveckling.

När det gäller dokumentation av elevers kunskaper tar de intervjuade lärarna och rektorerna upp att löpande dokumentation kan förbättra tidsanvändningen genom att förhindra arbetstoppar, exempelvis vid utvecklingssamtal. Digitala verktyg sägs vara användbara i det avseendet. Ett hinder för användande av dessa verktyg kan dock vara att de upplevs som svåra och tidskrävande att tillämpa, speciellt inledningsvis då lärare behöver sätta sig in i hur de fungerar. Kanske är det sistnämnda en del av förklaringen till resultat från TALIS, som anger att ny teknologi på arbetsplatsen är ett av de områden som lärare upplever att de behöver kompetensutveckling inom.

I resultaten i denna rapport framträder även andra åtgärder som sannolikt skulle kunna ge lärare en bättre, mer tidseffektiv tidsanvändning. När det

gäller lärares tal om mycket tid till dokumentation kan det ha betydelse att lärare inte alltid tycks skilja mellan dokumentation och administration, och i intervjuerna talar lärare om administrativa sysslor som till synes ganska små sysslor, men som sammantagna blir påtagliga tidstjuvar. Till viss del tycks det sålunda vara administrativa sysslor som tar tid när det gäller tal om alltför mycket dokumentation. En tidsbesparande åtgärd kan vara att skolor ser över hur de kan underlätta för lärarna i det avseendet.

I intervjuerna talar alltså lärare och rektorer om att en del arbetsuppgifter skulle behöva mer tid, och att andra tar för mycket tid. Resultatet antyder att viss tidseffektivisering i arbetet med bedömning och dokumentation, liksom administration skulle kunna ge ökad tid för planering och för reflektion och kompetensutveckling. Detta illustreras också i följande citat där läraren förklarar att denne ofta behöver prioritera bort detaljplaneringen av undervisningen:

Bedömningen måste jag göra, jag måste göra det administrativa, jag måste höra av mig till föräldrar, jag måste läsa mina mail, och jag måste liksom förbereda mig praktiskt med olika ... Och då kan det bli så att, just exakt hur ingången på den där [lektionen] ... och kanske förnya sig, sådana där saker blir eventuellt inte av då. (Lärare)

Samarbete som tidsbesparande

Som framgår ovan resonerar de intervjuade lärarna och rektorerna kring möjliga lösningar på tidsbristen. Ytterligare en lösning med samma syfte är samarbete mellan kollegor. Exempelvis kan samarbete enligt de intervjuade göra det möjligt för de mindre erfarna lärarna att få hjälp av mer erfarna kollegor, så att de bättre hinner med planeringen av undervisningen. Det stödet kan även innebära att de känner sig mer trygga i undervisningssituationen. TALIS visar dessutom att lärares arbetstillfredsställelse i Sverige ökar när de varit mentorer eller har haft en mentor. Samarbete tycks också kunna innebära tidseffektiviseringar när det gäller bedömning och dokumentation. Det kan exempelvis underlätta när det finns en osäkerhet om hur en arbetsuppgift ska utföras, genom att lärare med olika erfarenheter och kunskaper hjälps åt. Ett exempel är utarbetande av åtgärdsprogram, där intervjuade lärare och rektorer pekar på vikten av samarbete mellan lärare och mellan lärare och speciallärare/specialpedagoger. Av resultaten i rapporten framgår också att ju större andel elever med åtgärdsprogram på den skola läraren arbetar, desto mer tid rapporterar lärarna i genomsnitt att de använder till samarbete med kollegor.⁵⁵ Samarbete kring rutiner och tillvägagångssätt vid bedömning, dokumentation och

55. Samarbetet avser tiden till planering och genomförande av undervisningen, arbetet med analys och dokumentation av elevers kunskapsutveckling samt reflektion kring undervisning och läraruppdraget.

återkoppling kan också underlätta och spara tid, då varje enskild lärare inte behöver ta ställning till hur hon/han ska gå tillväga.

Andra positiva konsekvenser av samarbete

I denna rapport är lärarnas tidsanvändning i fokus och fördelarna med lärares samarbete har ovan lyfts fram i det avseendet. I intervjuerna framförs dock flera andra positiva konsekvenser av samarbete. Samarbete vid planering kan innebära att lärare i samma ämnen men olika årskurser ser till att allt det som läro- och kursplaner föreskriver tas upp under elevens tid i grundskolan, att lärare i samma ämnen samarbetar om ämnesutveckling och att lärare i olika ämnen planerar för ämnesövergripande undervisning. Samarbete vid genomförande av undervisningen kan underlätta för lärare att hinna se alla elever, och det ger möjlighet för gemensam reflektion kring undervisningen. Samarbete vid bedömning kan handla om att diskutera igenom kriterier för bedömning för att främja likvärdigheten i lärares bedömningar. Samarbete vid bedömning mellan lärare i olika ämnen som har gemensamma elever kan ge en bredare bild av enskilda elevers prestationer. Gemensam reflektion kan ge lärare möjlighet att utbyta erfarenheter kring de olika delarna i undervisningsprocessen, något som i sin tur kan främja lärares professionella utveckling.

Förutsättningar för samarbete

De intervjuade lärarna och rektorerna lyfter alltså fram flera fördelar med arbete tillsammans med kollegor. Det finns också brett stöd i utbildningsforskning för att lärares arbete tillsammans ger pedagogiska förtjänster.⁵⁶ Enligt rapporten *Lärarnas yrkesvardag* arbetar dock grundskollärare till största delen ensamma, vilket således skulle kunna ses som ett grundproblem när det gäller kvaliteten i undervisningen och lärares professionella utveckling. Sannolikt finns det både strukturella och kulturella förutsättningar i skolan som gör att ensamarbete är det normala för lärare. Ett exempel från intervjustudien på en strukturell förutsättning är avsatt tid för samarbete för lärare på en skola, en tid för samarbete som skolans ledning tagit beslut om. Lärarna anger flera skäl till att detta är viktigt för att samarbete ska ske. Exempelvis kan det vara svårt för lärarna själva att hitta en gemensam tid då de kan ses. Av intervjuerna framgår att detta kan vara extra svårt i de högre årskurserna på grund av schemaläggning. Resultat från rapporten visar också att lärare som undervisar i de högre årskurserna i genomsnitt använder en mindre del av sin arbetsrelaterade tid till arbete tillsammans med kollegor, jämfört med lärare i de lägre årskur-

56. Se exempelvis Miles, K. & Darling-Hammond L. (1998) "Rethinking the allocations of teaching resources."; Hattie, J. (2009) *Visible learning*.

serna. Ett annat skäl till att det är viktigt att skolans ledning styr i detta avseende är enligt intervjuerna att det kan finnas motstånd hos lärare att avsätta tid för samarbete. Det kan därför vara en förändring som är svår för enskilda lärare att driva igenom.

Kulturella förutsättningar handlar om de föreställningar som finns bland lärare och andra, om hur läraryrket bör bedrivas. Möjligen beror den stora mängden ensamarbete på att det finns en slags individualism eller ensamhetskultur bland lärare, såsom påtalats i forskning.⁵⁷ Intervjustudien ger exempel på hur kulturen på olika skolor kan skilja sig åt ifråga om synen på samarbete. Exempelvis säger en intervjuad lärare att de ständigt möter varandra i den pedagogiska rollen, ett förhållningssätt som även är förankrat hos rektorn på skolan, medan lärare på en annan skola säger att det inte är ”kutym” att hjälpas åt utan att varje lärare sköter sitt eget.

Skolverkets kommentarer

Som sades i inledningen av detta avsnitt har fler arbetsuppgifter för lärare tillkommit under senare år utan att andra arbetsuppgifter skurits ner eller tagits bort i någon större omfattning. Detta har fått konsekvenser i form av tidsbrist och resultatet ger antydningar om följderna i form av att lärare arbetar mer alternativt prioriterar ner vissa arbetsuppgifter, såsom planering av undervisning, reflektion och kompetensutveckling.

Planering av undervisning, reflektion och kompetensutveckling är centralt för att skapa kvalitet i undervisningen. Det är alltså viktigt att det finns tillräckligt med tid för dessa arbetsuppgifter för att skapa förutsättningar för alla elever att nå målen. Dessa arbetsuppgifter är också viktiga delar i lärarprofessionen och av betydelse för lärares utveckling i yrket och därmed för yrkets status. Detta kan i sin tur ha betydelse för att locka nya studenter till lärarutbildningarna och inte minst viktigt – behålla nyexaminerade lärare inom yrket. När det gäller yrkets attraktivitet ska det också sägas att denna sannolikt till stor del återfinns i de kreativa inslagen i yrkesutövningen, vilka i första hand ligger i just planering av undervisning, i reflektion kring undervisningen och läraruppdraget samt kompetensutveckling.

När det gäller lärares arbete med bedömning och dokumentation tycks det vara betydelsefullt att lärare upplever att omgivningen visar tilltro till deras professionalism. Detta för att begränsa eventuell extra tid som lärare ägnar åt bedömning och dokumentation för att ”ha ryggen fri” ifall deras bedömningar skulle ifrågasättas, det vill säga tid utöver vad som egentligen behövs för att gynna elevers utveckling.

57. Hargreaves, A. (1998) *Läraren i det postmoderna samhället*.

En viktig del i förutsättningarna för en god tidsanvändning tycks vara samarbete mellan lärare. Med tanke på att strukturella och kulturella förutsättningar har betydelse är det viktigt att rektorerna, men även staten och huvudmännen, skapar bättre förutsättningar för kollegial samverkan. De statliga satsningarna *Matematiklyftet*, *Läslyftet*, *NT-satsningen* och *Handledning för lärande* baseras på kollegialt lärande och bygger på dessa insikter.

Samarbete kan bland annat underlätta för nya lärare vid planering av undervisningen, och effektivisera lärares arbete med bedömning och dokumentation. Förutom dess betydelse för lärares tidsanvändning synes samarbete kunna främja utbildningens likvärdighet och inverka positivt på lärares upplevelse av trygghet i lärarrollen och lärares arbetstillfredsställelse. Omvänt skulle alltså lärares ensamarbete kunna sägas vara ett av grundproblemen när det gäller undervisningens kvalitet liksom lärares trygghet och utveckling i sin profession.

Tid för de kvalitetsskapande arbetsuppgifterna behövs också för att möta elevers olika behov. Sverige har ett inkluderande skolsystem, där särskilt stöd till elever för att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås i första hand ska ges i den klass eleven tillhör. Lärare behöver sålunda ges förutsättningar att hantera en stor variation av behov och förutsättningar hos elever i klassrummet och då är tiden en viktig resurs.

Referenser

- Förordning (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.
- Hargreaves, Andy (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Svensk översättning av Sten Andersson. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, John (2009). *Visible Learning*. London: Routledge.
- HÖK (2012). Huvudöverenskommelse om lön och allmänna anställningsvillkor samt rekommendation om lokalt kollektivavtal m.m. Förhandlingsprotokoll. 2012-09-26
- Läraryrket (2012). Lön, arbetstid, avtal (Elektronisk) Tillgänglig: [<http://www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/webbIndexsida?ReadForm&index=753E581F76022319C12578BD002B9BC0&kategoriid=004489EC>] 2012-12-16
- Miles, K. & Darling-Hammond L. (1998). "Rethinking the allocation of teaching resources: some lessons from high performing schools". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14 (4), 307–332.
- Proposition 2012/13:195: *Minskade krav på dokumentation i skolan*.
- Sahlberg, Pasi (2011). *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- SCB (2012). Nu för tiden. En undersökning om svenska folkets tidsanvändning år 2010/11, Levnadsförhållanden rapport 123.
- Skolförordning (2011:185).
- Skollagen (2010:800).
- Skolverket (2014). *TALIS 2013: en studie av undervisnings- och lärmiljöer i årskurs 7–9*.
- Skolverket (2013). *En tidsgeografisk studie av strukturen i lärares vardag*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3076>
- Skolverket (2013). *Kunskapsbedömning i skolan*.
- Skolverket (2013). *Lärares yrkesvardag: en nationell kartläggning av grundskollärares tidsanvändning*. Rapport 385.
- Skolverket (2013). *Skolverkets lägesbedömning 2013*. Rapport 387.

Skolverket (2013). *Utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen.*

Skolverket (2011). *Planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan.* Skolverkets allmänna råd.

Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer.*

Bilaga 1. Beskrivning av regressionsanalyser och bakgrundsvariabler

För att undersöka sambanden mellan tillgängliga bakgrundsvariabler och grundskollära tidsanvändning används två olika varianter av regressionsanalys;⁵⁸ *linjär regression* och *multivariat regression*.

Linjär regression

Regressionsanalys syftar till att undersöka effekten av en eller flera oberoende variabler på en annan variabel, den beroende variabeln. I det här fallet studeras sambanden mellan de 18 tillgängliga bakgrundsvariablerna (bl.a. lärarens ålder, kön samt antal skolor läraren arbetar på) och variationen i tidsanvändningen, exempelvis andel tid till undervisningsprocessen.⁵⁹

Att använda *linjär regression* ökar möjligheterna att dra slutsatser om samband mellan de olika bakgrundsvariablerna och tidsanvändningen. Detta är något som är värdefullt i analyserna av lärartidsdata. Låt säga att man i en tabelljämförelse finner dels ett samband mellan lärarens kön och tidsanvändning, dels ett samband mellan den årskurs läraren undervisar i och tidsanvändningen. Vilka slutsatser kan dras av detta, eftersom det är känt att kvinnor i större utsträckning än män undervisar i de lägre årskurserna? Möjligen är det kön snarare än årskurs som ligger bakom det funna sambandet mellan årskurs och tidsanvändning.

Genom att använda *linjär regression* går det att ta reda på om det är kön, årskurs eller de båda variablerna, som har ett samband med tidsanvändningen. Detta eftersom sambanden mellan bakgrundsvariablerna och tidsanvändningen beräknas under kontroll för varandra. Konkret betyder detta att om den *linjära regressionsanalysen* avslöjar ett samband mellan exempelvis årskurs

58. För ytterligare beskrivning av regressionsanalyserna, hänvisas till den statistiska rapport som Uppsala universitet upprättat och där Uppsala universitet dokumenterat genomförandet av analysen och metod. Rapporten finns att ladda ner på www.skolverket.se/publikationer?id=3374

59. Bakgrundsvariablerna förklarar en mindre del av variationen i andel tid till undervisningsprocessen, 6,9 procent. Förklaringsgraden berättar hur mycket av variationen i tidsanvändningen som kan förklaras av de olika värdena på bakgrundsvariablerna. Studien baseras på individdata vilket betyder att det är stor variation i data. Dessutom är tidsanvändningen endast mätt under en dag för varje individ, vilket ger stora variationer. Detta gör att en förklaringsgrad på runt 11 procent är relativt bra, bakgrundsvariablerna förklarar en inte obetydande del av variationen. Bakgrundsvariablerna förklarar även en mindre del av variationen i andel tid till samarbete med kollegor, 5,6 procent.

och tidsanvändningen, då gäller det sambandet oavhängigt lärarens kön men också oavhängigt de övriga variablerna som ingår i analysen.

Mått på tidsanvändningen i de linjära regressionsanalyserna

- Tid till undervisningsprocessen
- Tid till samarbete med kollegor
- Tid tillsammans med elev
- Tid till arbetsuppgifter som skapar kvalitet i undervisningen⁶⁰

Multivariat regression

Multivariat regression är en vidareutveckling av linjär regression där sambandet mellan flera oberoende och flera beroende variabler beräknas samtidigt. Till skillnad från linjär regression ingår alltså fler än enbart en beroende variabel i analysen. Detta är värdefullt i analyserna av lärartidsdata eftersom det dels ger ett mått på sambandet mellan bakgrundsvariablerna (bland annat lärarens ålder, kön samt antal skolor läraren arbetar på) och alla mått på tidsanvändningen tillsammans. Dels ges ett mått på sambandet mellan bakgrundsvariablerna och varje enskilt tidsanvändningsmått separat.⁶¹

Mått på tidsanvändningen i de multivariata regressionsanalyserna

- Planera undervisning
- Genomföra undervisning
- Bedömning och dokumentation av elevers kunskapsutveckling
- Återkoppling av kunskapsutveckling till elever och föräldrar
- Reflektion och kompetensutveckling

60. Resultat om vilka samband som syns mellan tidsanvändningen till tid tillsammans med elev, samt tid till arbetsuppgifter som skapar kvalitet i undervisningen och olika individuella och skolrelaterade förhållanden finns att läsa om i den statistiska rapport som Uppsala universitet ställt samman: *Sammanfattning av statistiska analyser angående lärares tidsanvändning, vårterminen 2012*. Rapporten finns att ladda ner på www.skolverket.se/publikationer?id=3374

61. Starkast samband hittas i modellen som förklarar *Genomförande av undervisning* ($R^2 = 11,1$ procent, tabell 2 i bilaga 2). Svagast samband hittas i modellerna som förklarar *Återkoppling av elevers kunskapsutveckling* ($R^2 = 2,3$ procent, tabell 4 i bilaga 2) och *Reflektion och kompetensutveckling* ($R^2 = 2,8$ procent, tabell 3.1 i kapitel 3). Planering av undervisningen ($R^2 = 4,8$ procent, tabell 1 i bilaga 2). Förklaringsgraden berättar hur mycket av variationen i tidsanvändning som kan förklaras av de olika värdena på bakgrundsvariablerna. Studien baseras på individdata vilket betyder att det är stor variation i data. Dessutom är tidsanvändningen endast mätt under en dag, vilket ger extremt stora variationer. Detta gör att en förklaringsgrad på runt 11 procent är relativt bra, bakgrundsvariablerna förklarar en inte obetydande del av variationen.

- Omsorg och ordning
- Administrativt och praktiskt kringarbete⁶²

Övrigt om regressionsanalyserna

I regressionsanalyserna ingår, utöver de 18 tillgängliga bakgrundsvariablerna, även kontrollvariablerna ”Fredag” och ”Juni”. Det vill säga att sambanden mellan de oberoende variablerna och de beroende variablerna är kontrollerade för om läraren fyllde i tidsdagboken på en fredag respektive övriga vardagar, eller juni respektive januari till och med maj. Denna kontroll görs eftersom tidsanvändningen under fredagar och i juni avviker från övriga vardagar och månader (se rapporten *Läraernas yrkesvardag*). I regressionsanalyserna ingår även kontrollvariablerna ”tid till helgarbete” senaste veckan (inget helgarbete, <1h, 1–2h, 3–4h, eller 5h eller mer) och ”stressad i arbetet” (alltid eller nästan alltid, ofta, då och då, sällan/aldrig eller nästan aldrig). Variablerna betraktas som kontrollvariabler just av den anledningen att de skulle kunna vara både förklarande och utfallsvariabler.

Resultaten från en regressionsanalys visar genomsnittliga samband mellan de oberoende variablerna och de beroende variablerna i det insamlade datamaterialet. När vissa metodologiska förutsättningar är uppfyllda kan dessa samband generaliseras till populationen. I det här fallet är förutsättningarna uppfyllda för de analyser som beskriver effekter på tid till undervisningsprocessen och tid till samarbete med kollegor, vilket innebär att resultatet från dessa två analyser är mer tillförlitliga än de övriga i termer av generaliseringar till populationen av lärare. Övriga resultat kan användas för att tolka genomsnittliga effekter i första hand hos de lärare som ingår i dagboksstudien.

62. Resultat om vilka samband som syns mellan tidsanvändningen till omsorg och ordning, samt tid till administrativt och praktiskt kringarbete, och olika individuella och skolrelaterade förhållanden, finns att läsa om i den statistiska rapport som Uppsala universitet ställt samman: *Sammanfattning av statistiska analyser angående lärares tidsanvändning, vårterminen 2012*. Rapporten finns att ladda ner på www.skolverket.se/publikationer?id=3374

I tabell 1 redovisas de olika lärarrelaterade och skolrelaterade bakgrundsvariabler som ingår i de fördjupade statistiska analyserna.

Tabell 1. Lärarrelaterade och skolrelaterade bakgrundsvariabler

Lärarrelaterade variabler	Skolrelaterade variabler	Övriga variabler
Kön	Lärartäthet (antal elever per lärare på skolan)	H-regiongrupper.
Ålder*	Skolstorlek (antal elever på skolan)	En gruppering av kommuner efter lokalt och regionalt befolkningsunderlag, längs skalan storstad-glesbygd.
Behörighet (utan pedagogisk högskoleexamen/med pedagogisk högskoleexamen och adekvat utbildning för tjänsten/med pedagogisk högskoleexamen men ej adekvat utbildning för tjänsten)	Föräldrars utbildningsnivå till elever på skolan där läraren arbetar (andel föräldrar med högskoleutbildning, %)**	H står för homogena med avseende på befolkningsunderlaget.
Anställningsform (tillsvidareanställd /visstidsanställd)	Personalomsättning per skola. (Mäts genom kvoten: medelvärdet av dem som börjat resp. slutat/medelvärdet av antalet heltidstjänster läsåret 2010/11 och 2011/12, %)	
Tjänstgöringsomfattning (%)	Huvudman (kommunal/enskild/både och)	
Tjänstgöring på antal skolor	Andel elever med svenska som andraspråk (%)	
Undervisningsämnen**	Andel nyinvandrade elever*** (%)	
Årskurs (1–3, 4–6 eller 7–9)	Andel elever med åtgärdsprogram (%)	
	Organisationsförändring (Anger om förändringar i årskurssammansättning skett mellan 2010/2011 och 2011/2012; ja/nej)	

* Antal undervisningsår ingår inte i analyserna eftersom variabeln är starkt korrelerad med ålder.

** Uppgifter om grundskollärarens undervisningsämnen är hämtade från dagbokenkäten. Den exakta frågan löd "I vilka ämnen undervisar du under den vecka som mät dagen infaller?". Grundskollärarna kunde välja mellan sex olika svarsgrupper samt ett "annat"-alternativ: 1) Engelska och moderna språk (t.ex. franska, spanska, tyska) 2) Svenska, geografi, historia, samhällskunskap, religionskunskap, svenska som andraspråk 3) Matematik, biologi, fysik, kemi, teknik, naturkunskap 4) Bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik eller slöjd 5) "Klasslärare" eller motsvarande, även mentor och klassföreståndare 6) Speciallärare, specialpedagog eller motsvarande, även stödundervisning, studiehandledning, förberedelseklass, resurslärare etc. Det finns två skäl till denna indelning. Dels att det är vanligt att lärare undervisar i olika kombinationer av ämnen, dels att undvika för små redovisningsgrupper.

*** Andelarna beräknas per skola och den förälder som har den högsta utbildningen har använts. Hög utbildning definieras som eftergymnasiala studier, dvs. omfattar de så kallade SUN2000-koderna 4, 5 och 6.

**** Definitionen av nyinvandrade elever är: elever som är födda utomlands och har invandrat till Sverige under de senaste fyra åren.

Bilaga 2. Tabeller

Förhållanden som samvarierar med tid till planering av undervisning

Under vilka förhållanden har lärare möjlighet att använda mer eller mindre tid till planering av undervisningen? För att ta reda på det har Skolverket analyserat sambandet mellan de 18 tillgängliga bakgrundsvariablerna och andel tid till planering av undervisning. Analysen har genomförts med multivariata regressionsanalyser, vars principer beskrivs i bilaga 1. Resultatet av analysen redovisas i tabell 1.

Tabell 1. Samband mellan bakgrundsvariablerna⁶³ och tid till planering av undervisning⁶⁴

	Variabler som har ett statistiskt säkerställt samband med tid till planering av undervisningen	Variabler som inte har ett statistiskt säkerställt samband med tid till planering av undervisningen
Lärarrelaterade variabler	Årskurs som lärarna undervisar i Undervisningsämnen Ålder Tjänstgöring på antal skolor	Behörighet Anställningsform Tjänstgöringsomfattning Kön
Skolrelaterade variabler		Lärartäthet Skolstorlek (antal elever på skolan) Föräldrars utbildningsnivå till elever på skolan där läraren arbetar Personalomsättning Huvudman Andel elever med åtgärdsprogram Andel elever med svenska som andraspråk Organisationsförändring Andel nyinvandrade elever
Övriga variabler		H-regiongrupper

63. För information om de olika bakgrundsvariablerna, se tabell 1 i bilaga 1.

64. Resultaten beskriver statistiska samband i det insamlade datamaterialet, det vill säga för de lärare som ingår i dagboksstudien. Två av modellerna som analyserats är mer tillförlitliga än de övriga i termer av generaliseringar till populationen av lärare: de som beskriver effekter på tid till undervisningsprocessen och tid till samarbete med kollegor. Övriga resultat, bland annat tid till planering av undervisning, kan användas för att tolka genomsnittliga effekter i första hand hos de lärare som ingår i dagboksstudien.

Tabell 1 visar att det är fyra lärarrelaterade bakgrundsvariabler som har ett statistiskt säkerställt samband⁶⁵ med tiden till planering av undervisningen. Dessa variabler är årskurs, undervisningsämnen, ålder och antal skolor lärare tjänstgör på.

- **Årskurs:** Lärare som ingår i dagboksstudien som huvudsakligen undervisar i årskurs 1–6 använder i genomsnitt en större del av sin arbetsrelaterade tid till planering av undervisningen, jämfört med lärare som huvudsakligen undervisar i årskurs 7–9. Skillnaden uppgår till cirka 2 procentenheter i genomsnitt.
- **Undervisningsämnen:** Lärare som ingår i dagboksstudien som undervisar i kombinationer av undervisningsämnen utgör referenskategori i analyserna.⁶⁶ Jämfört med referenskategori skiljer några grupper av lärare ut sig. Lärare som ingår i dagboksstudien som anger att de undervisar i engelska och moderna språk (t.ex. franska, spanska, tyska) rapporterar i genomsnitt att de använder en större del av sin arbetsrelaterade tid till planering av undervisningen. Det är den grupp som skiljer ut sig mest från referenskategori genom att ägna cirka 3 procentenheter mer av sin tid till planering i genomsnitt. Även lärare som undervisar i svenska, geografi, historia, samhällskunskap, religionskunskap uppger att de ägnar en större del av sin arbetsrelaterade tid till planering av undervisning. Lärare som undervisar i bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik eller slöjd anger däremot att de använder en mindre del av sin arbetsrelaterade tid till planering av undervisning. Skillnaden jämfört med referenskategori uppgår till cirka 1 procentenhet i genomsnitt.
- **Ålder:** Ju äldre lärarna är, som ingår i dagboksstudien, desto mindre tid använder de i genomsnitt till planering. Vid en jämförelse mellan en lärare som är 35 år och en lärare som är 45 år uppgår skillnaden till cirka 1 procentenhet i genomsnitt.

65. Med statistiskt säkerställda samband avser rapporten samband som är statistiskt säkerställda på den så kallade 5-procentsnivån. Med ett 95-procentigt konfidensintervall menas att intervallet i genomsnitt täcker det så kallade sanna värdet i 95 fall av 100 om andra fel än slumpfel är försumbara.

66. De flesta grundskollärarna i dagboksstudien har angett att de undervisar i kombinationer av undervisningsämnen. De har till exempel angett att de både undervisar i ämneskategorierna ”engelska och moderna språk (t.ex. franska, spanska, tyska)” och ämneskategorierna ”svenska, geografi, historia, samhällskunskap, religionskunskap och svenska som andraspråk”. I analyserna jämförs dessa lärare med lärare som enbart undervisar i en ämneskategori, t.ex. ”svenska, geografi, historia, samhällskunskap, religionskunskap och svenska som andraspråk (se tabell 1 i bilaga 1). Detta gör dock att den variabel som fångar lärarnas undervisningsämnen är komplex vilket gör att sambandet mellan undervisningsämnen och tid till planering av undervisning ska tolkas med försiktighet.

- **Tjänstgöring på antal skolor:** Lärare som ingår i dagboksstudien som arbetar på flera skolor använder i genomsnitt en mindre del av sin arbetsrelaterade tid till planering av undervisning än lärare som arbetar på färre skolor. Lärare som arbetar på två skolor använder i genomsnitt cirka 1,5 procentenheter mindre av sin tid till planering av undervisning jämfört med lärare som arbetar på en skola. Lärare som arbetar på tre eller fler skolor använder i genomsnitt ytterligare cirka 1,5 procentenheter mindre av sin tid till planering av undervisning.

Förhållanden som samvarierar med tid till genomförande av undervisning

I tabell 2 redovisas resultatet från den multivariata regressionsanalysen, där Skolverket har analyserat hur de 18 tillgängliga bakgrundsvariablerna samvarierar med tid till genomförande av undervisning.

Tabell 2. Samband mellan bakgrundsvariablerna⁶⁷ och tid till genomförande av undervisning⁶⁸

	Variabler som har ett statistiskt säkerställt samband med tid till genomförande av undervisning	Variabler som inte har ett statistiskt säkerställt samband med tid till genomförande av undervisning
Lärarrelaterade variabler	Årskurs som lärarna undervisar i Undervisningsämnen Tjänstgöringsomfattning Tjänstgöring på antal skolor	Behörighet Anställningsform Kön Ålder
Skolrelaterade variabler	Huvudman	Lärartäthet Skolstorlek (antal elever på skolan) Föräldrars utbildningsnivå till elever på skolan där läraren arbetar Personalomsättning Andel elever med åtgärdsprogram Andel elever med svenska som andraspråk Organisationsförändring Andel nyinvandrade elever
Övriga variabler		H-regiongrupper

Tabell 2 visar att både lärar- och skolrelaterade bakgrundsvariabler har ett statistiskt säkerställt samband⁶⁹ med tiden till genomförande av undervisning, men i synnerhet lärarrelaterade bakgrundsvariabler. De fyra lärarrelaterade variablerna är årskurs, undervisningsämnen, tjänstgöringsomfattning och antal skolor lärare tjänstgör på.

67. För information om de olika bakgrundsvariablerna, se tabell 1 i bilaga 1.

68. Resultaten beskriver statistiska samband i det insamlade datamaterialet, det vill säga för de lärare som ingår i dagboksstudien. Två av modellerna som analyserats är mer tillförlitliga än de övriga i termer av generaliseringar till populationen av lärare; de som beskriver effekter på tid till undervisningsprocessen och tid till samarbete med kollegor. Övriga resultat, bland annat tid till genomförande av undervisning, kan användas för att tolka genomsnittliga effekter i första hand hos de lärare som ingår i dagboksstudien.

69. Med statistiskt säkerställda samband avser rapporten samband som är statistiskt säkerställda på den så kallade 5-procentsnivån. Med ett 95-procentigt konfidensintervall menas att intervallet i genomsnitt täcker det så kallade sanna värdet i 95 fall av 100 om andra fel än slumpfel är försumbara.

- **Årskurs:** Lärare som ingår i dagboksstudien som huvudsakligen undervisar i årskurs 1–3 eller 4–6 rapporterar i genomsnitt att de använder en mindre del av sin arbetsrelaterade tid till att genomföra undervisningen än lärare som undervisar i årskurs 7–9. Störst är skillnaden mellan lärare i årskurs 1–3 jämfört med lärare i årskurs 7–9. Lärare i årskurs 1–3 ägnar i genomsnitt cirka 4 procentenheter mindre tid till att genomföra undervisning.
- **Undervisningsämnen:** Jämfört med referenskategori⁷⁰, det vill säga lärare som undervisar i kombinationer av ämneskategorier, skiljer fyra grupper av lärare ut sig genom att använda en mindre del av sin arbetsrelaterade tid till undervisning. Exempelvis lärare som ingår i dagboksstudien som anger att de undervisar i engelska och moderna språk (t.ex. franska, spanska, tyska) rapporterar i genomsnitt att de använder en mindre del av sin arbetsrelaterade tid till undervisning. De använder i genomsnitt cirka 3 procentenheter mindre av sin tid till undervisning, jämfört med referenskategori.
- **Tjänstgöringsomfattning:** Ju större tjänstgöringsomfattning lärarna har, som ingår i dagboksstudien, desto mer av sin arbetsrelaterade tid använder de i genomsnitt till att genomföra undervisning. Vid en jämförelse mellan en lärare som arbetar 50 procent och en som arbetar 100 procent uppgår skillnaden till cirka 4 procentenheter i genomsnitt.
- **Tjänstgöring på antal skolor:** Lärare som ingår i dagboksstudien som arbetar på flera skolor rapporterar i genomsnitt att de använder en större del av sin arbetsrelaterade tid till att genomföra undervisning, jämfört med lärare som arbetar på färre skolor. Lärare som arbetar på två skolor använder i genomsnitt cirka 2 procentenheter mer av sin tid till att genomföra undervisning jämfört med lärare som arbetar på en skola. Lärare som arbetar på tre eller fler skolor använder i genomsnitt ytterligare cirka 2 procentenheter.

En av de skolrelaterade bakgrundsvariablerna har också ett statistiskt säkerställt samband med tiden till genomförande av undervisning, nämligen huvudman.

- **Huvudman:** Lärare som ingår i dagboksstudien som arbetar på en fristående skola uppgår i genomsnitt att de använder en större del av sin arbetsrelaterade tid till att genomföra undervisning än lärare på kommunala skolor. Skillnaden uppgår till cirka 3 procentenheter i genomsnitt.

70. De flesta grundskollärarna i dagboksstudien har angett att de undervisar i kombinationer av undervisningsämnen. De har till exempel angett att de både undervisar i ämneskategori⁷⁰ ”engelska och moderna språk (t.ex. franska, spanska, tyska)” och ämneskategori⁷⁰ ”svenska, geografi, historia, samhällskunskap, religionskunskap och svenska som andraspråk”. I analyserna jämförs dessa lärare med lärare som enbart undervisar i en ämneskategori, t.ex. ”svenska, geografi, historia, samhällskunskap, religionskunskap och svenska som andraspråk (se tabell 1 i bilaga 1). Detta gör dock att den variabel som fångar lärarnas undervisningsämnen är komplex vilket gör att sambandet mellan undervisningsämnen och tid till genomförande av undervisning ska tolkas med försiktighet.

Förhållanden som samvarierar med tid till bedömning och dokumentation av elevers kunskapsutveckling

Tabell 3 visar vilka av de 18 tillgängliga bakgrundsvariablerna som har ett statistiskt säkerställt samband med hur mycket tid lärare använder till bedömning och dokumentation av elevers kunskapsutveckling. Analysen har genomförts med så kallade multivariata regressionsanalyser.

Tabell 3. Samband mellan bakgrundsvariablerna⁷¹ och tid till bedömning och dokumentation av elevers kunskapsutveckling⁷²

	Variabler som har ett statistiskt säkerställt samband med tid till bedömning och dokumentation av elevers kunskapsutveckling	Variabler som inte har ett statistiskt säkerställt samband med tid till bedömning och dokumentation av elevers kunskapsutveckling
Lärarrelaterade variabler	Årskurs som läraren undervisar i Undervisningsämnen Kön	Ålder Behörighet Anställningsform Tjänstgöringsomfattning Tjänstgöring på antal skolor
Skolrelaterade variabler	Föräldrars utbildningsnivå till elever på skolan där läraren arbetar	Lärartäthet Huvudman Skolstorlek (antal elever på skolan) Andel elever med svenska som andraspråk Personalomsättning Andel elever med åtgärdsprogram Organisationsförändring Andel nyinvandrade elever
Övriga variabler		H-regiongrupper

71. För information om de olika bakgrundsvariablerna, se tabell 1 i bilaga 1.

72. Resultaten beskriver statistiska samband i det insamlade datamaterialet, det vill säga för de lärare som ingår i dagboksstudien. Två av modellerna som analyserats är mer tillförlitliga än de övriga i termer av generaliseringar till populationen av lärare; de som beskriver effekter på tid till undervisningsprocessen och tid till samarbete med kollegor. Övriga resultat, bland annat tid till bedömning och dokumentation av elevers kunskapsutveckling, kan användas för att tolka genomsnittliga effekter i första hand hos de lärare som ingår i dagboksstudien.

Tabell 3 visar att det i huvudsak är lärarrelaterade variabler som har ett statistiskt säkerställt samband⁷³ med tiden till bedömning och dokumentation av elevers kunskapsutveckling. Dessa variabler är årskurs som läraren undervisar i, undervisningsämnena och kön.

- **Årskurs:** Lärare som ingår i dagboksstudien som huvudsakligen undervisar i årskurs 1–6 uppger i genomsnitt att de använder en mindre del av sin arbetsrelaterade tid till bedömning och dokumentation av elevers kunskapsutveckling, jämfört med lärare som huvudsakligen undervisar i årskurs 7–9. Skillnaden uppgår till cirka 2 procentenheter i genomsnitt.
- **Undervisningsämnena:** Lärare som ingår i dagboksstudien som undervisar i kombinationer av undervisningsämnena utgör referenskategori i analyserna.⁷⁴ När det gäller undervisningsämnena går det att konstatera att två grupper av lärare skiljer ut sig. Lärare som ingår i dagboksstudien som undervisar i matematik, biologi, fysik, kemi, teknik, naturkunskap uppger i genomsnitt att de använder mer av sin arbetsrelaterade tid till bedömning och dokumentation av elevers kunskapsutveckling, jämfört med referenskategori. Det är den grupp som skiljer ut sig mest från referenskategori genom att använda i genomsnitt cirka 3 procentenheter mer av sin tid till bedömning och dokumentation av elevers kunskapsutveckling. Lärare som undervisar i bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik eller slöjd anger i genomsnitt att de använder en mindre del av sin arbetsrelaterade tid till bedömning och dokumentation av elevers kunskapsutveckling.
- **Kön:** Männerna som ingår i dagboksstudien använder i genomsnitt en mindre del av sin arbetsrelaterade tid till bedömning och dokumentation av elevers kunskapsutveckling än kvinnorna. Skillnaden uppgår till cirka 1 procentenhet i genomsnitt.

73. Med statistiskt säkerställda samband avser rapporten samband som är statistiskt säkerställda på den så kallade 5-procentsnivån. Med ett 95-procentigt konfidensintervall menas att intervallet i genomsnitt täcker det så kallade sanna värdet i 95 fall av 100 om andra fel än slumpfel är försumbara.

74. De flesta grundskollärarna i dagboksstudien har angett att de undervisar i kombinationer av undervisningsämnena. De har till exempel angett att de både undervisar i ämneskategorierna ”engelska och moderna språk (t.ex. franska, spanska, tyska)” och ämneskategorierna ”svenska, geografi, historia, samhällskunskap, religionskunskap och svenska som andraspråk”. I analyserna jämförs dessa lärare med lärare som enbart undervisar i en ämneskategori, t.ex. ”svenska, geografi, historia, samhällskunskap, religionskunskap och svenska som andraspråk (se tabell 1 i bilaga 1). Detta gör dock att den variabel som fångar lärarnas undervisningsämnena är komplex vilket gör att sambandet mellan undervisningsämnen och tid till bedömning och dokumentation av elevers kunskapsutveckling ska tolkas med försiktighet.

Även en av de tillgängliga skolrelaterade bakgrundsvariablerna har ett statistiskt säkerställt samband med grundskollärarens tidsanvändning; föräldrars utbildningsnivå till elever på skolan där läraren arbetar.

- **Föräldrars utbildningsnivå till elever på skolan där läraren arbetar:** Ju större andelen högskoleutbildade föräldrar är på den skola där lärarna som ingår i dagboksstudien arbetar, desto större del av sin arbetsrelaterade tid använder lärarna i genomsnitt till bedömning och dokumentation av elevers kunskapsutveckling. Vid en jämförelse mellan en lärare som arbetar på en skola med till exempel 10 procent elever som har högskoleutbildade föräldrar och en som arbetar på en skola med 50 procent elever med högskoleutbildade föräldrar, uppgår skillnaden till cirka 1 procentenhet i genomsnitt.

Förhållanden som samvarierar med tid till återkoppling av elevers kunskapsutveckling

Skolverket har även analyserat hur de tillgängliga bakgrundsvariablerna samvarierar med tid till återkoppling av elevers kunskapsutveckling till elever och föräldrar. Analysen har genomförts med så kallade multivariata regressionsanalyser. Resultatet av analysen redovisas i tabell 4.

Tabell 4. Samband mellan bakgrundsvariablerna⁷⁵ och tid till återkoppling av elevers kunskapsutveckling⁷⁶

	Variabler som har ett statistiskt säkerställt samband med tid till återkoppling av elevers kunskapsutveckling	Variabler som inte har ett statistiskt säkerställt samband med tid till återkoppling av elevers kunskapsutveckling
Lärorelaterade variabler	Årskurs som läraren undervisar i Undervisningsämnen	Kön Ålder Tjänstgöringsomfattning Tjänstgöring på antal skolor Behörighet Anställningsform
Skolrelaterade variabler	Andel elever med svenska som andraspråk	Lärartäthet Föräldrars utbildningsnivå till elever på skolan där läraren arbetar Skolstorlek (antal elever på skolan) Huvudman Personalomsättning Andel elever med åtgärdsprogram Organisationsförändring Andel nyinvandrade elever
Övriga variabler		H-regiongrupper

75. För information om de olika bakgrundsvariablerna, se tabell 1 i bilaga 1.

76. Resultaten beskriver statistiska samband i det insamlade datamaterialet, det vill säga för de lärare som ingår i dagboksstudien. Två av modellerna som analyserats är mer tillförlitliga än de övriga i termer av generaliseringar till populationen av lärare; de som beskriver effekter på tid till undervisningsprocessen och tid till samarbete med kollegor. Övriga resultat, bland annat tid till återkoppling av elevers kunskapsutveckling, kan användas för att tolka genomsnittliga effekter i första hand hos de lärare som ingår i dagboksstudien.

Som framgår av tabell 4 är det tre bakgrundsvariabler som har ett statistiskt säkerställt samband⁷⁷ med tiden till återkoppling av elevers kunskapsutveckling. De två lärarrelaterade variablerna är årskurs och undervisningsämnen.

- **Årskurs:** Lärare som ingår i dagboksstudien som huvudsakligen undervisar i årskurs 4–6 anger i genomsnitt att de använder en mindre del av sin arbetsrelaterade tid till återkoppling av elevers kunskapsutveckling, jämfört med lärare som huvudsakligen undervisar i årskurs 7–9. Skillnaden uppgår till cirka 1 procentenhet i genomsnitt.
- **Undervisningsämnena:** Jämfört med referenskategori, ⁷⁸ det vill säga lärare som undervisar i kombinationer av ämneskategorier, skiljer två grupper av lärare ut sig. Lärare som ingår i dagboksstudien som anger att de undervisar i matematik, biologi, fysik, kemi, teknik, naturkunskap uppgår i genomsnitt att de använder en mindre del av sin arbetsrelaterade tid till återkoppling av elevers kunskapsutveckling. De använder cirka 1 procentenhet mindre av sin tid till återkoppling av elevers kunskapsutveckling i genomsnitt, jämfört med referenskategori. Likaså använder lärare som undervisar i bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik eller slöjd i genomsnitt en mindre del av sin arbetsrelaterade tid till denna arbetsuppgift. Även här uppgår skillnaden till 1 procentenhet i genomsnitt.

Den skolrelaterade bakgrundsvariabeln som har ett statistiskt säkerställt samband med tiden till återkoppling av elevers kunskapsutveckling är andelen elever med svenska som andraspråk på den grundskola där läraren arbetar.

- **Andel elever med svenska som andraspråk:** Ju större andelen elever med svenska som andraspråk är, på den skola som läraren som ingår i dagboksstudien arbetar, desto mindre tid rapporterar lärarna i genomsnitt att de använder till återkoppling av elevers kunskapsutveckling till elever och föräldrar. Vid en jämförelse mellan en lärare som arbetar på en skola med till exempel 0 procent elever som har svenska som andraspråk och en som arbetar på en skola med 50 procent elever som har svenska som andraspråk, uppgår skillnaden till cirka 1 procentenhet i genomsnitt.

77. Med statistiskt säkerställda samband avser rapporten samband som är statistiskt säkerställda på den så kallade 5-procentsnivån. Med ett 95-procentigt konfidensintervall menas att intervallet i genomsnitt täcker det så kallade sanna värdet i 95 fall av 100 om andra fel än slumpfel är försumbara.

78. De flesta grundskollärarna i dagboksstudien har angett att de undervisar i kombinationer av undervisningsämnena. De har till exempel angett att de både undervisar i ämneskategorin ”engelska och moderna språk (t.ex. franska, spanska, tyska)” och ämneskategorin ”svenska, geografi, historia, samhällskunskap, religionskunskap och svenska som andraspråk”. I analyserna jämförs dessa lärare med lärare som enbart undervisar i en ämneskategori, t.ex. ”svenska, geografi, historia, samhällskunskap, religionskunskap och svenska som andraspråk (se tabell 1 i bilaga 1). Detta gör dock att den variabel som fångar lärarnas undervisningsämnen är komplex vilket gör att sambandet mellan undervisningsämnena och tid till återkoppling av elevers kunskapsutveckling ska tolkas med försiktighet.

Lärarnas arbetstid är en viktig resurs för att skapa förutsättningar för alla elever att nå målen. Hur tiden används skapar förutsättningar för såväl kvalitet som likvärdighet i skolan. Det övergripande syftet med denna rapport är att öka kunskapen om varför grundskollärares tidsanvändning ser ut som den gör och förstå vilka konsekvenser lärares tidsanvändning kan ha.

Rapporten analyserar samband mellan lärarnas tidsanvändning och olika individuella och skolrelaterade förhållanden. Intervjuer med lärare och rektorer i tio grundskolor ger konkreta exempel på vad tiden kan betyda för hur arbetet utförs. Rapporten fokuserar på de arbetsuppgifter som är särskilt centrala för att skapa kvalitet i undervisningen: att planera och genomföra undervisning, bedömning och dokumentation av elevers kunskapsutveckling samt återkoppling till elever och föräldrar. Den uppmärksammar också tiden till arbete tillsammans med kollegor och tiden till reflektion och kompetensutveckling.

Målet är att rapporten ska fungera som underlag för diskussion om lärares yrkesvardag och villkor bland skolans huvudmän, politiker, tjänstemän, rektorer och lärare.

Skolverket

www.skolverket.se