

Läraryrke i förändring

Lärare i förskola och grundskola om inflytande, jämställdhet och mångfald

**Ingegerd Tallberg Broman
Lena Holmberg**

Läraryrket, Malmö högskola, 2007

© Copyright Ingegerd Tallberg Broman, Lena Holmberg och Malmö högskola

Innehåll

1	Inledning	6
2	Inflytande, jämställdhet och mångfald	7
	2.1 Barns rätt till inflytande	7
	2.1.1 FN:s barnkonvention och läroplanerna	9
	2.2 Föräldrars rätt till inflytande	14
	2.3 Lärararbete i förändring	20
3	Den totala undersökningsgruppen.....	24
4	Lärarna och verksamheternas grad av mångfald	26
	4.1 Lärare i förskolan	26
	4.2 Lärare i grundskolan	28
5	Yrkeskunnande.....	30
	5.1 Beskrivning av variablerna.....	30
	5.2 Yrkeskunnande hos lärare i förskollärare	30
	5.3 Yrkeskunnande hos lärare i förskolan relaterat till mångfald... 33	
	5.4 Yrkeskunnande hos lärare i grundskolan	35
	5.5 Yrkeskunnande hos lärare i grundskolan relaterat till mångfald	35
	5.6 Faktoranalys av yrkeskunnande	36
	5.7 Yrkesprofiler i relaterade till mångfald	39
6	Förändrade krav	41
	6.1 Beskrivning av variablerna.....	41
	6.2 Förändrade krav i lärares arbete i förskolan.....	42
	6.2.1 Förändrade krav i lärares arbete i förskolan relaterade till mångfald	42
	6.3 Förändrade krav i lärares arbete i grundskolan.....	44
	6.3.1 Förändrade krav i lärares arbete i grundskolan relaterade till mångfald	44
	6.4 Faktoranalys av ökade krav i läraryrket.....	45
	6.4.1 Förändrade krav i relation till mångfald	46

7	Betungande inslag	49
7.1	Beskrivning av variablerna.....	49
7.2	Betungande inslag i läraryrket i förskolan.....	49
7.3	Betungande inslag i läraryrket i grundskolan.....	50
7.3.1	Betungande inslag i läraryrket i grundskolan relaterade till mångfald	50
7.4	Faktoranalys av betungande inslag i läraryrket.....	51
8	Föräldraförväntningar.....	53
8.1	Beskrivning av variablerna.....	53
8.2	Förväntningar från föräldrar på lärarna i förskolan	53
8.2.1	Förväntningar från föräldrarna i förskolan relaterade till mångfald	54
8.2.2	Förväntningar från föräldrarna i förskolan relaterade till föräldrarnas ekonomiska situation	55
8.3	Förväntningar från föräldrar på lärarna i grundskolan	56
8.3.1	Förväntningar från föräldrarna i grundskolan relaterade till föräldrarnas ekonomiska situation.....	56
8.4	Faktoranalys av föräldrars förväntningar	57
9	Sammanfattning och diskussion.....	59
9.1	Sammanfattning.....	59
9.1.1	Yrkeskunnande	59
9.1.2	Förändrade krav	59
9.1.3	Betungande	60
9.1.4	Föräldraförväntningar	60
9.2	Diskussion	61
9.2.1	Läraryrke i förändring	61
9.2.2	Inflytande, jämställdhet och mångfald	65
	Referenser	73
	Bilagor	82
	Enkät	83
	Tabellbilaga.....	84

1 Inledning

Denna rapport är baserad på en enkätundersökning av 3000 lärare i förskola och grundskola (se vidare om urval och bortfall i kapitel 3). Den är genomförd inom forskningsprojektet ”Förändrade köns-/genusordningar i skola och utbildning – policy, perspektiv och praktik”, vilket är ett samarbetsprojekt mellan Umeå universitet, högskolan i Borås, Göteborgs universitet och Malmö högskola. Ett av delprojekten, förlagt till Malmö, har namnet ”Mångfald och genusordning i den mångkulturella förskolan och skolan”. Förutom föreliggande studie genomförs i Malmö-projektet ett avhandlingsarbete kring läseböcker under de senaste femtio åren, ”Svensk, modern och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker” (Eilard, Angerd, 2007).¹

Rapporten utgör också en del i ett pågående UVK-projekt ”Mångkontextuell barndom. Skola, fritid och familj i förändring och gränsöverskridande” där bl. a. interrelationen mellan barn/elever- lärare, skola-hem, lärare-förälder, liksom inflytande och demokrati uppmärksammas².

Titeln på rapporten är: ”Läraryrke i förändring. Lärare i förskola och grundskola om inflytande, jämställdhet och mångfald”. Vi fokuserar förskollärares och grundskollärares uppfattningar om sitt eget yrkeskunnande, av förändrade krav, betungande inslag i läraryrket samt av förväntningar från föräldrar. Vi studerar, analyserar och diskuterar ovanstående i relation till graden av mångfald i de verksamheter där lärarna arbetar.

¹ I projektet genomförs också ett avhandlingsarbete om läraryrket och då speciellt kvinnliga och manliga lärares syn på yrket, bl.a. utifrån denna enkät av Maria Hjalmarsson, Göteborgs universitet. Data som föreligger i denna rapport återfinns med fördjupade analyser i detta kommande arbete.

² Ansvarig projektledare Ingegerd Tallberg Broman. Se vidare www.mangkontextuellbarndom.se

2 Inflytande, jämställdhet och mångfald

I Malmö Skolplan (fastställd 2004-04-01, s. 10) läser vi:

Arbetet med demokrati och inflytande är en uppgift för all pedagogisk verksamhet i Malmö. Det är en avgörande faktor för elevernas studieframgång.

Demokrati och inflytande är inte bara rättigheter, som föräldrar och elever har utan också avgörande för elevernas lärande och för uppnående av de mål avseende kunskaper och medborgerlig kompetens, som gäller för förskola och grundskola. I denna studie uppmärksammar vi de verksamma lärarnas uppfattningar om sitt yrkeskunnande, när det gäller dessa rättigheter, d.v.s. hur lärarna kan hantera kulturell och social mångfald, kan skapa jämställdhet i barn/elevgruppen, kan beakta barnens/elevernas och föräldrarnas rätt till inflytande.

2.1 Barns rätt till inflytande

Barns/elevs inflytande och deras rätt att bli lyssnade till och vara delaktiga lyfts fram i många sammanhang. Denna målsättning fyller två tydliga syften vad gäller skola och utbildning.

- En ökad och avsedd demokratisering (Barnkonventionen, FN:s konvention om barns rättigheter, 1989; Lpfö 1998; Lpo 1994.)
- En förbättring av villkoren för barns lärande, då ökad delaktighet och stärkt relation mellan barnets/elevens tidigare erfarenheter och förskole/skolerfarenheter gynnar lärandet. (Se exempelvis Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003.)

Styrdokumentet för förskolan och den obligatoriska skolan framhäver barnens/elevernas inflytande och rätt till delaktighet på liknande sätt. Förskolans och skolans demokratiska uppdrag beskrivs 2007 innefatta två olika delar (Skolverket, 2007). Det ena består i att utveckla bar-

nens/elevernas kunskap om demokrati. Det andra relaterar till demokratiska arbetsformer i förskola och skola och till att barnen/eleverna skall ha ett reellt inflytande över sin läromiljö och delaktighet i val av dess innehåll.

Från den lokala regionen vill vi lyfta Malmö Skolplan (2004). Denna framhäver demokrati och inflytande, liksom interkulturellt arbetssätt som förutsättning och grund för kvalitet och måloppfyllelse, mot bakgrund av de multikulturella – etniska – språkliga förhållandena i området. Skolplanen för Malmö (2004) anger fem prioriterade områden. De är:

- Språkutveckling
- Trygghet
- Säkerhet och hälsa
- Demokrati och inflytande
- Interkulturellt arbete.

Skolplanen tar vidare upp:

Den målstyrda skolan kräver att lärare enskilt, tillsammans och för elever och vårdnadshavare, synliggör, förklarar och reflekterar över sin undervisning. För att eleverna ytterligare skall stimuleras till aktiv inlärnin g måste de reella möjligheterna att påverka arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll. Elevernas möjlighet att påverka läroprocessen är det viktigaste instrumentet för att få en demokratisk skola. (s. 10.)

Som inriktningsmål anges: Elevernas och föräldrarnas inflytande skall stärkas.

En genomgång av exempel på kommunala skolplaner från olika regioner, vilken skall följas upp i en kommande studie, visar att demokrati- och inflytandemål är speciellt tydligt uttryckta i regioner med hög grad av mångfald som Malmö. Här markeras målsättningar som rör stärkande av delaktighet och interkulturellt arbetssätt.

2.1.1 FN:s barnkonvention och läroplanerna

Ett centralt dokument som underlag för att stärka barns och ungas yttrandefrihet, inflytande och ansvar utgör FN:s konvention om barns rättigheter från 1989. Av konventionen framgår att barnet skall ses som en samhällsmedborgare, en individ med rätt att själv uttrycka sina åsikter. Denna rätt utgör en av grundstenarna i konventionen.

FN:s konvention om barns rättigheter formulerar följande (1989, artikel 12):

Konventionsstaterna skall tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet, varvid barnets åsikter skall tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad.

För detta ändamål skall barnets särskilt beredas möjlighet att höras, antingen direkt eller genom företrädare eller lämpligt organ och på ett sätt som är förenligt med den nationella lagstiftningens procedurregler, i alla domstols och administrativa förfarande som rör barnet.

Barnkonventionens synsätt understryks såväl i skollagen som i läroplanerna för förskola och grundskola.

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ansvar (Lpo 94, s. 7).

Under temat Elevernas ansvar och inflytande formuleras i läroplanen (Lpo 94):

De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig, skall omfatta alla elever. Elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar ett allt större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön, samt att de får ett reellt inflytande på utbildningens in-

nehåll. Enligt skollagen åligger det alla som arbetar i skolan att verka för demokratiska arbetsformer (1 kap. 2§).

Som mål att sträva mot anges (Lpo 94, s. 15):

Skolan skall sträva mot att varje elev

- *tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö,*
- *successivt utövar ett allt större inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan och*
- *har kunskap om demokratins principer och utvecklar sin förmåga att arbeta i demokratiska former*

Som riktlinjer anges (Lpo 94, s. 15):

Alla som arbetar i skolan skall

- *främja elevernas förmåga och vilja till ansvar och inflytande över den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön*

Så långt Lpo 94. Det är tydligt att eleverna skall ges inflytande och inte bara så, de skall träna sin förmåga till delaktighet, inflytande och eget ansvar. De ska tränas i demokrati. Inflytande och demokrati kopplas återkommande till ansvar. Genom delaktigheten ökar det individuella ansvaret. Den ökade betoningen på demokrati och demokratiska arbetsformer har alltmer blivit ett verktyg för att öka barnens/elevernas och föräldrarnas ansvar, snarare än som en rättighet i sig.

Förskolans läroplan begreppsliggör demokrati i läroplanen på följande sätt:

Förskolan vilar på demokratins grund. Därför skall dess verksamhet utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom förskolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö.

En viktig uppgift för verksamheten är att grundlägga och förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen samt solidaritet med svaga och utsatta är värden som förskolan skall hålla levande i arbetet med barnen (Lpfö 98, s. 7).

Under temat Barns inflytande anges:

I förskolan läggs grunden för att barnen skall förstå vad demokrati är. Barnens sociala utveckling förutsätter att de allt efter förmåga får ta ansvar för sina egna handlingar och för miljön i förskolan. De behov och intressen som barnen själva på olika sätt ger uttryck för bör ligga till grund för utformningen av miljön och planeringen av den pedagogiska verksamheten.

Som mål anges (Lpo 94, s. 14):

Förskolan skall sträva efter att varje barn

- *Utvecklar sin förmåga att uttrycka tankar och åsikter och därmed få möjlighet att påverka sin situation*
- *Utvecklar förmåga att ta ansvar för sina egna handlingar och för förskolans miljö och*
- *Utvecklar sin förmåga att förstå och att handla efter demokratiska principer genom att delta i olika former av samarbete och beslutsfattande*

Som riktlinjer anges (Lpo 94, s.15):

Alla som arbetar i förskolan skall

- *Verka för att det enskilda barnet utvecklar förmåga och vilja att ta ansvar och utöva inflytande i förskolan och*
- *Verka för att varje barns uppfattningar och åsikter respekteras.*

Styrdokumenterna är således mycket tydliga vad gäller barnens/elevernas inflytande. Det är en del i förskolans och skolans uppdrag att arbeta med delaktighet och inflytande. Demokrati formuleras som en fråga om lärarens arbetssätt och elevens individuella ansvar.

Inflytande som styrningsteknologi

Demokratiseringen och framhävandet av barns/elevs och föräldrars medinflytande kan diskuteras i relation till styrningsteknologi. Subjekten som är föremål för styrning (exempelvis barnen/eleverna) görs själva involverade i processen, formulerar själva sina mål och sina förändringsambitioner. Inflytande blir en del i en styrningsmentalitet, där barnen/eleverna/föräldrarna engageras och blir medaktörer i skolans arbete. Demokrati blir en individuell förmåga och ett individuellt ansvar redan i så unga åldrar som vad gäller barn 1–5 år. Som ett exempel på denna form av styrning kan den sedan den 1 januari 2006 införda ändringen i grundskoleförordningen (7 kap. 2§) nämnas. Denna innebär att individuella utvecklingsplaner ska upprättas i samband med det varje termin återkommande utvecklingssamtalet, nämnas (Vallberg Roth & Månsson, 2006). Den individuella utvecklingsplanen är framåtsyftande och bör

- *Ge eleven kunskap om och inflytande över det egna lärandet och den egna utvecklingen*
- *Ge eleven ökad möjlighet att ta ansvar för och påverka sina studier*
- *Konkret beskriva vilka insatser som bör vidtas för att eleven ska utvecklas i riktning mot målen*
- *Stärka elevens och vårdnadshavarens delaktighet i den individuella planeringen*
- *Skapa kontinuitet vid byten av lärare, grupp och skola (Skolverket, Allmänna Råd, 2005, s. 13.)*

Empowerment och en förändrad syn på barn och barndom

Demokratitemat i förskola och skola innefattar olika delar. Att öka elevernas delaktighet så att lärandet underlättas genom att elevernas

erfarenheter från andra områden till förskolans och skolans verksamhet överbryggas har starkt stöd i forskningen. Detta tema kan jämföras med en diskussion som pågått en längre tid kring interkulturell undervisning. Skolframgång för minoritets elever kan relateras begreppet empowerment (Cummins, 1996) och till elevernas förmåga att framgångsrikt kunna röra sig mellan sina olika språk och olika kulturella världar. Ett flertal forskare menar att det mest gynnsamma förhållningssättet gentemot minoritets elever representeras av begreppet interkulturell pedagogik (t.ex. Axelsson, 1999, 2001; Bergstedt & Lorentz, 2006; León 2001; Sjögren, 2001). Begreppet synes sammanfatta något mycket allmängiltigt för undervisning i en allt mer såväl globaliserad som lokalt förankrad barndom, och en förändrad syn på barn och barndom. Med interkulturell undervisning menar exempelvis Sjögren att pedagogen utgår från elevens vardagsverklighet. Sjögren (2001) skriver om interkulturell undervisning:

För att skolan ska kunna fylla sin funktion för dessa elever, krävs att den bygger vidare på deras erfarenheter, i stället för att försöka kompensera deras förmenta brister. Om skolan ska kunna ge en rättvis chans även till mångfaldens barn, måste man därför börja lyssna på deras ord, upplevelser och erfarenheter. (s. 5.)

Detta föreskrivs tydligt i läroplanen. Lpo (94) formulerar det så:

Undervisningen skall anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling. (s. 6.)

De senare årens forskning inom detta område problematiserar läroplanernas retoriska texter samt förskolans och skolans praktik och ger delvis en annan bild (se exempelvis Bartholdsson, 2007; Fast, 2007; Ljungberg, 2006; Lunneblad, 2006; Pramling Samuelsson, & Sheridan, 2003). Barnens/elevens inflytande och erfarenheter har ett mycket varierat utrymme i verksamheterna. Carina Fast beskriver i sin avhandling "Sju barn lär sig läsa och skriva" (Fast, 2007) hur barnen/eleverna, med mycket få undantag, får lämna de skriftspråkliga

erfarenheter och kunskaper de har utanför förskolans dörr. Hon tydliggör även hur det framför allt är minoritetsgruppsbarnens erfarenheter som tillmätts ringa värde.

Barnet med rättigheter och barnet som kan fatta bestämda val ingår i föreställningarna om en ny barndom. Där återkommer begreppen det kompetenta barnet och det självständiga, ansvarstagande barnet. Det är ett individualiserat och också ett i hög grad kommunicerande barn. Det är ett barn som förhandlar med kamrater, och som förhandlar med den vuxne, med läraren och föräldrarna. Detta barn ges stort utrymme att forma sin egen tillvaro, att arbeta enskilt och göra sina egna val i förhandling med läraren. De individualiserade barnen/eleverna som skall följas i loggböcker, portfolios och utvecklingssamtal har skapat nya förutsättningar för och innehåll i lärarbetet. Här formas läraren som den vuxne kommunikations- och förhandlingspartnern och den som ansvarar för att skapa en demokratisk läromiljö. Men läraren formas också som den normerande, diagnostiserande och utvärderande professionelle. Som Åsa Bartholdsson framhåller i sin avhandling ”Med facit i hand. Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor” (2007), blir utvärderingen ett viktigt redskap i fostran av den självreglerande och ansvarstagande eleven. En elev som därmed ges ett större ansvar för hela skolprojektets innehåll och dess genomförande (Vallberg Roth & Månsson, 2006).

2.2 Föräldrars rätt till inflytande

1900-talet innebar genomgripande förändringar när det gäller fördelningen av ansvaret för uppfostran och undervisning mellan hem och skola (Tallberg Broman, 1998; Persson & Tallberg Broman, 2002). Från att förskola och skola påtagit sig ett allt större ansvar för barnets fostran, omsorg och utbildning uttalas under 1990-talet allt mer behovet av föräldrarnas delaktighet. Välfärdsstaten omprövar nu sina åtagande, vilket tydliggörs i omformuleringar av förhållandet mellan stat, familj och barn på flera områden inom skola och socialtjänst (se exempelvis Gleichman, 2004). Skolkommittén formulerar det sålunda:

Skolan har allt större ansvar för barns uppväxttid, vilket kräver mycket av samarbete med föräldrarna. (SOU 1997:121, s. 124.)

Föräldrarnas inflytande motiveras, liksom när det gäller barnen/eleverna, utifrån flera aspekter. Deras delaktighet framhävs både som en demokratispekt och som ett medel för att eleverna skall nå bättre skolprestationer och skolan därmed en ökad måluppfyllelse (Wennerholm Juslin & Bremberg, 2005).

I skolkommitténs slutbetänkande (SOU 1997:21) markeras att föräldrarna måste ges större inflytande och delaktighet i sina barns skolvardag. I ett, i förhållande till tidigare utredningar och läroplaner, nytt sätt att motivera föräldradeltagande och föräldrasamarbete angav kommittén att föräldrarna behövdes för att vidga diskussionen om skolans uppdrag (s. 121), och som en viktig kraft för en kvalitetsmässig utveckling av skolan. Föräldrarna skulle ha rätt att ta del av och ansvar för sina barns fostran, liv och verksamhet i ökad utsträckning – även i skolan.

Kommittén beskrev de invändningar, som den mött gentemot ett större föräldradeltagande. En typ av argument var att föräldrarna saknar kompetens för att vara med och besluta i centrala frågor. En annan att föräldrar i första hand är inriktade på sina egna barn, och att de knappast är beredda på att ta ansvar för alla barn i skolan. Att föräldrarna inte ska ta lärarens uppgift är självklart, kommenterade man. Men kommittén markerar: "För att föräldrarna ska kunna ta sitt fulla ansvar för barnens liv och verksamhet, måste de bli delaktiga i och kunna påverka barnens skoltid" (s. 125). Såväl föräldrar som lärare föreskrivs ett gränsöverskridande uppdrag. Föräldrarna skulle ha ökad delaktighet i skolan och lärare i barnens vardag utanför skolan och i hemmet.

Förskolans läroplan (Lpfö 98) skriver fram föräldrarnas inflytande och gör det på ett mer markerat sätt än Lpo 94.

... Föräldrarna skall ha möjlighet att inom ramen för de nationella målen vara med och påverka i förskolan. Att förskolan är tydlig i fråga om mål

och innehåll är därför en förutsättning för barnens och föräldrarnas möjligheter till inflytande. (s. 15.)

Under riktlinjer formuleras

Arbetslaget skall ...

- *ge föräldrarna möjligheter att utöva inflytande över hur målen konkretiseras i den pedagogiska planeringen,*
- *beakta föräldrarnas synpunkter när det gäller planering och genomförande av verksamheten och*
- *se till att föräldrarnas blir delaktiga i utvärderingen av verksamheten. (s.16)*

Lpo 94 formulerar under rubriken Skola och hem (s. 16)

Skolans och vårdnadshavarens gemensamma ansvar för elevernas skolgång skall skapa de bästa möjliga förutsättningarna för barns och ungdomars utveckling och lärande.

Under riktlinjer anges

Alla som arbetar i skolan skall

- *samarbeta med elevernas vårdnadshavare så att man tillsammans kan utveckla skolans innehåll och verksamhet. (s. 16)*

Lärarnas uppdrag innefattar att möjliggöra barns och föräldrars inflytande över läromiljön och den dagliga verksamheten i förskola och skola.

Föräldrars inflytande och delaktighet i förskolans och skolans verksamhet är både ett uttryck för demokratiska rättigheter och en ambition att stödja barnens lärande och utveckling. Genom olika former, som föräldramöten, utvecklingsamtal och individuella utvecklings-

planer, skall föräldrarna ges möjlighet att påverka barnets/eleven villkor och utvecklingsmöjligheter i skolan.

Genom att vidga såväl föräldrarnas ansvar och delaktighet i förskola och skola som lärarnas delaktighet i barndomen i stort har ansvarsfördelningen delvis fått nya förtecken. Gränsdragningens problematik blir uppenbar. Lärarna beskrivs i många studier som positiva till ökat engagemang från andra grupper. De redovisar dock samtidigt att detta ökade engagemang från andra grupper också innebär ifrågasättande av och krav på den egna rollen, som är problematiska att handskas med (Falkner, 1997). Det blir en konflikt mellan att som lärare vara öppen för synpunkter från föräldrarna och samtidigt hävda sin egen auktoritet och sin lärarprofession (a.a., s. 90). Uppfattningarna om skolan, om barnen och om lärande är också tydligt olika mellan föräldrar och professionella i flera avseenden (Skolverket, 1997). Andersson m.fl. (1994) framhåller utifrån studier kring statsmakt och föräldrarätt i nordisk skolutveckling, att kraven på ett ökat engagemang från föräldrarna i sina barn och deras skolgång kan sättas i samband med den fortgående sekulariseringen och tidigare relationsmönsters försvagning.

Parallellt med ambitionerna att öka föräldrarnas delaktighet i skolan, professionaliseras delar av vad som tidigare uppfattats falla under familjens ansvar.

I en tidigare studie (Persson & Tallberg, 2002; Tallberg Broman, 1998) undersöktes lärares och lärarstuderades föreställningar om sitt yrke. Yrkesverksamma grundskollärare och förskollärare (sammanlagt 43 stycken) i två socialt och ekonomiskt olika upptagningsområden berättade i öppna intervjusamtal om sitt yrkesuppdrag, om barnen, barndomen och föräldrarna. En enkät konstruerades därefter, baserad på uttalanden som de yrkesverksamma gjorde i intervjuundersökningen, och riktades till ca 500 studenter på lärarutbildningens första och avslutande termin

De yrkesverksamma skildrade, oberoende av den kontext de arbetade i, att yrkena förändrats mot mångsyssleri och mot sociala dimensioner.

Det sociala ansvaret hade ökat, både för förskolläraren och för grundskolläraren. Lärarutbildningen uppfattades inte ha förberett för denna yrkesroll.

Bland de framträdande resultaten i enkätstudien till de lärarstuderande var konstaterandet att det yrke de utbildas till hade förändrats mot ett ökat socialt uppdrag och mot ett ökat vuxensamarbete. Förhållandet till familjen och föräldrarna var något som oroade de lärarstuderande, och som de uppfattade hade bearbetas i begränsad utsträckning under lärarutbildningstiden. Föräldrasamverkan utgör inte prioriterade områden vare sig inom grund- eller fortbildning, vilket dock inte alls överensstämmer med den ställning denna del av läraruppdraget har i såväl centrala styrdokument som lokala skolplaner. Det framhävs i styrdokument på såväl central som kommunal och lokal nivå, men förbereds inte i grundutbildning eller prioriteras i kompetensutveckling. (Jämför Skolverket, 2004a.) Här föreligger en skillnad mellan de kunskapsområden som lyfts i skolplaner och som framhävs av kommunerna som väsentliga för att uppnå ökad måluppfyllelse å ena sidan och de kunskapsområden, som stöds med statliga satsningar för ökad status för läraryrket å andra (Läraryftet, 2007).

I den ovan nämnda studien redovisades konflikter mellan föräldrar och förskola/grundskola som kan beskrivas som kamp om fältet och mellan olika subhabitus. Förskollärare i det socialt resursstarka området beskrev hur deras professionella förskole- och barndomsprojekt fått ge vika och underordna sig de resursstarka föräldrarnas egna projekt för sina barn. Underordning skedde dock mest på språklig nivå: ”Vi kallar det pedagogiskt drama istället för gemensamma lekar, så blir de nöjda”, ”Vi skriver att vi haft målarskola, då får vi kommentarer: Åh vad bra!”.

Utsagorna i intervjuerna beskrev läraryrken i förändring, där yrkesrollens gränssättningar uppfattades vara svårdefinierade. Flera av utsagorna kan ses som strategier för professionsmarkeringar, där kritik mot familjen kan ses som ett sätt att hantera utmaningarna och framhålla yrkesuppdraget.

Det ökade samarbetet med familjen innebär att skolan har vidgat sitt normaliserande uppdrag även in mot familjen. Skolans reglerande uppdrag gäller i ökad utsträckning även barnens föräldrar och familjelivet. Samtidigt med att skolan får ökad kontroll in mot familjen stärks familjens inflytande in mot skolan utifrån markerade principer om demokratisering och likvärdighet. Detta kan ses som ett framhävande av medborgarrätt och en ambition att öka såväl elevernas delaktighet som föräldrarnas engagemang. Både läraren och familjen har ett vidgat ansvar att överskrida sina rums gränser. Läraren in mot familjen och familjen in mot skolan genom ett varierat och individualiserat förfaringssätt, som gör gränsdragningarna osäkrare.

Formerna för samarbete mellan hem och skola har under de senaste tio åren förrättsligats, d.v.s. formaliserats genom överenskommelser och kontraktsskrivande. Den obligatoriska individuella utvecklingsplanen som infördes 1/1 2006 utgör här ett exempel. Hur uppfattar lärare idag att de kan hantera barns och föräldrarnas rätt till inflytande? Hur bedömer de sitt yrkeskunnande härvidlag?

I denna rapport kommer vi att framför allt att redovisa uppfattningar från lärare som arbetar i förskolor och grundskolor med, som de betecknar, hög grad av social och kulturell mångfald. Forskningsfältet om föräldrars relation till förskola och skola i mångfaldens samhälle är under uppbyggnad och redovisar inte många exempel. Marie Karlsson beskriver i sin avhandling "Föräldraidentiteter i berättelser" (2007) att svensk forskning om relationer mellan föräldrar och barninstitutioner är tämligen etnocentrisk (s. 217), det vill säga fokuserad på föräldrar som är födda och uppvuxna i Sverige. Laid Bouakaz' avhandling (2007) "Parental involvement in school: what hinders and what promotes parental involvement in an urban school?", skriven utifrån ett Malmöperspektiv, utgör där ett tydligt och intressant undantag. När etnicitet som social kategori uppmärksammas, påpekar Karlsson, överskuggar detta ofta betydelsen av andra strukturer som kön, klass, ålder, boende (2007, s. 39).

"Föräldrar" är liksom "barn" en kollektiverande term, som i studierna måste nyanseras och relateras till olika villkor för föräldraskapet

som kön, klass, etnicitet, sexualitet, geografisk plats, ålder. Återkommande lyfts i studier att medelklass- och utbildade föräldrar redovisar större visat engagemang för skolan och skolarbetet, och att de aktivt också visar sitt tyckande och missnöje (Lareu, 1993, Persson & Tallberg Broman, 2002; Ribom, 1993; Tallberg Broman, 1998). I föreliggande studie vill vi relatera förskollärarnas och grundskollärarnas uppfattningar om föräldrarnas förväntningar till en skattning av föräldrarnas socio-ekonomiska villkor.

2.3 Lärararbete i förändring

1990-talet skolutredningar och läroplaner formulerade ett vidgat uppdrag för läraren och de offentliga institutionerna, som förskola och grundskola, vilka tillskrevs ett förändrat ansvar i förhållande till barns/elevens uppfostran, undervisning och välfärd (Lpfö 98; Lpo 94; SOU 1997:121). Detta kan kopplas till demokrati, till medborgarrätt och till en ambition att öka föräldrarnas engagemang och delaktighet i skolans värld och sina barns villkor i denna. Det utökade ansvaret förändrade relationen till föräldrarna och ifrågasätta delvis läraryrkenas traditionellt huvudsakliga uppgifter. Såväl läraren som föräldern hade, som nämnts, ett vidgat ansvar, läraren in mot familjen, föräldern in mot skolan. Det utvidgade uppdraget hängde samman med en förändrad syn på barndomen i det senmoderna samhället och på skolans ansvar för denna nya barndom (Bartholdsson, 2007; Vallberg Roth & Månsson, 2006).

Decentralisering, målstyrning och en eftersträvd demokratisering med ökat inflytande från barnen/eleverna och deras föräldrar har haft stora konsekvenser för lärares arbete (Eklundh, 2001). Förändringarna har resulterat i betydligt mer vuxensamarbete, visions- och måldiskussioner o.s.v. samt en påtagligt ökad mängd dokumentation och utvärdering. I en tidigare studie beskrev de intervjuade förskollärarna och grundskollärarna i åk 1–3 att deras arbete bestod av allt fler möten och att de ingick i en flora av grupper på arbetsplatsen (Tallberg Broman, 1998). För många föreföll kopplingarna till förändrade förutsättningar inte vara riktigt tydliga. Man såg bara hur yrkets förändrats och

hur man var inne i processer som inte riktigt stämde med de egna värderingarna om yrkets kärna.

Här kan vi jämföra med resultat från den nationella utvärderingen i årskurs 5. Av de lärare som ingick i utvärderingen år 2003 arbetade 87 procent heltid. De allra flesta var klassföreståndare (mentorer) och hade alltså huvudansvaret för sina elever. Vi frågade lärarna hur de trivdes på sina arbetsplatser. Svaren framgår av tabellen nedan (Holmberg, Pettersson & Miliander, 2005).

Tabell 2.1. *Lärarnas trivsel på sina arbetsplatser (procent)*

Hur trivs du med	Mycket bra	Ganska bra	Inte särskilt bra	Inte alls
skolan du arbetar på?	60	34	3	1
ditt arbetslag?	60	31	5	1
dina andra kollegor?	47	48	3	0
skolledningen?	32	47	16	1
skolans miljö?	25	46	18	8
eleverna?	65	29	3	0

Bäst trivdes lärarna med eleverna. Detta kan vara bra att konstatera. Sämst trivdes lärarna med skolans miljö. Man kan emellertid fråga sig om det är tillräckligt att trivas ganska bra i ett arbete som är så krävande som lärarens. De flesta lärarna i det nationella urvalet arbetar full tid och nästan hälften av dem trivs endast ganska bra i avseende kollegor, skolledning och skolans miljö.

Lärarna i skolår 5 och 9 tog också ställning till påståenden om arbetet i skolan. Det visade sig att ca tre fjärdedelar av lärarna upplevde sitt arbete som meningsfullt. Beroende på den som tolkar kan denna andel betraktas som stor eller liten. I relation till debatter om lärarnas arbetsbörda och allt mer pressade arbetssituation kan resultatet tyckas vara alarmerande. En femtedel av lärarna instämmer endast delvis i att skolans arbete är meningsfullt. En bidragande orsak till att lärarna faktiskt orkar arbeta i skolan är förmodligen att arbetet med barnen upplevs som meningsfullt. Men just arbetet med barnen har på senare tid tenderat att bli allt mindre synligt. I en studie om lärares raster skrivs (Nordäng, 2002, s. 170, s. 181).

... lärarna menar att fokus i läraryrket har kommit att förskjutas från klassrummet och undervisningen mot vad de beskriver som "allt det andra". Arbetet med skolutvecklingsgrupper, dokumentation, handlingsplaner m.m. har blivit det som verkligen räknas när lärares ambitionsnivå i yrket ska bedömas.

Kravet på att visa upp sig, att framträda, har kanske förvandlat hela skolan till en slags offentlig sfär, där aktörernas främsta uppgift har blivit att vara engagerade i ett enda gigantiskt framträdande för samhället utanför skolgrindarna. Bristen på tillit till skolan som institution och organisation har kanske lett till att inga bakre, odokumenterbara, regioner längre kan tolereras överhuvudtaget.

I vår studie ställer vi frågor om förändring, yrkeskrav och yrkeskompetens. Vi vill framhäva att föränderlighet nu är ett utmärkande drag både för barnen/eleverna som för läraren. Båda grupperna lever under förändringstryck med krav på rörlighet, flexibilitet och utvecklingsbenägenhet. Det vuxenliv som vid 1900-talets mitt kunde sägas vara karakteriserat av färdighet, stabilitet och säkerhet är nu kännetecknat av föränderlighet, osäkerhet och ständig utveckling (Lee, 2001).

De i denna studie fokuserade lärarprofessionerna befinner sig i en stark brytningstid. Den pågående omstruktureringen av välfärdsstaten innebär omförhandling av relationerna stat – familj – barn, struktur – individ. Den inkluderar en förskjutning från en demokrati- och likvärdighetsdiskurs till en mer marknadsorienterad effektivitetsdiskurs (Moos, 2006) samt till en innehållslig förändring av vad demokrati kan innebära i skolan.

Ökade krav ställs på att utveckla verksamheten, på evidensbaserad kunskap, på mätbara resultat, kvalitet och effektivitet. Med Gilles Deleuze (1995) begrepp gör nu kontrollsamhället och dess institutioner, som exempelvis skolan, intensiva försök att anpassa det gamla samhället till nya villkor. Nu synliggörs även att dessa institutioners nya normaltillstånd är kris och ständig rörelse och förändring (Krejsler, 2006).

I detta förändringsklimat besvarade våra lärare de frågor som återfinns i enkäten i bilaga 1 och som ges i sina sammanhang i den fortsatta framställningen.

3 Den totala undersökningsgruppen

Inledningsvis beskriver vi den totala undersökningsgruppen inklusive bortfall. Därefter redovisar vi variabler relaterade till lärarkaraktäristika. Fördelningen i svaren i enkäten för förskollärare och grundskollärare redovisas varje grupp för sig. Därefter relateras resultaten till graden av mångfald i respektive verksamhet. I de fall intressanta skillnader mellan lärargrupperna finns diskuteras dessa. Vi betraktar därvid i de flesta fall skillnader där p-värdet är mindre än 0,05 som signifikanta, dock utan att slaviskt följa denna gränsdragning.

Urvalet är gjort av SCB och tillvägagångssättet finns redovisat i en teknisk rapport (SCB, 2005). Informationsbrev och frågeblanketter sändes per post den 18 april 2005. Ett tack och påminnelsekort skickades den 26 april och ytterligare ett påminnelsebrev sändes tillsammans med nya blanketter den 10 maj. Insamlingen avslutades den 10 juni. (Enkäten finns, som nämnts, i bilaga 1.) Trots dessa åtgärder uppgår svarsfrekvensen endast till hälften av lärarna. Det framgår av den tekniska rapporten bl.a. att kvinnor svarat i högre grad än män, att äldre svarat i större utsträckning än yngre, att boende i storstäder svarar i lägre grad än övriga och att lärare i förskola svarat i mindre utsträckning än lärare i grundskolan. Detta måste naturligtvis ständigt beaktas i den fortsatta framställningen, även om det inte alltid påtalas. Urvalet är gjort så att männen är överrepresenterade, eftersom en delstudie i huvudprojektet speciellt kommer att behandla skillnader och likheter mellan manliga och kvinnliga lärare i förskolorna. Detta måste också beaktas då resultaten tolkas.

I tabell 3.1 visas population och urval.

Tabell 3.1. *Population och urval*

Stratum	Population, antal	Urval, antal	Svarande, procent
Lärare förskolan kvinnor lands/glesbygdskommun	4415	300	57,0
Lärare förskolan, kvinnor, övriga kommuner	37095	362	53,6
Lärare förskolan män lands/glesbygdskommun	138	138	52,2
Lärare förskolan, män, övriga kommuner	1241	300	50,3
Lärare grundsk/förskoleklass kvinnor lands/glesbygdskommun	9543	400	67,8
Lärare grundsk/förskoleklass kvinnor, övriga kommuner	67087	700	62,4
Lärare grundsk/förskoleklass män lands/glesbygdskommun	3177	300	52,7
Lärare grundsk/förskoleklass män, övriga kommuner	20948	500	52,4
Totalt	143644	3000	57,2

4 Lärarna och verksamheternas grad av mångfald

Nedan presenteras de bakgrundsvariabler som samlades in rörande lärarna: kön, lärarutbildning, antal år i yrket. Dessutom redovisas de olika verksamheternas grad och slag av mångfald. Vi redovisar förskola och grundskola var för sig.

4.1 Lärare i förskolan

I urvalet ingick 1100 lärare som arbetade på förskolan, i den fortsatta framställning benämnda lärare i förskolan. Av dessa lärare svarade 588 på enkäten, innebärande att bortfallet uppgår till 47 procent. Detta måste beaktas då resultaten tolkas. Vi återkommer till ett resonemang härom i diskussionen.

Av de 588 lärarna är 365 kvinnor. (Vi påminner om att i urvalet ingår en överrepresentation av män.) Av lärarna i förskolan har 530 förskolläraryrket, 27 fritidspedagog- och åtta grundskolläraryrket. De har i genomsnitt arbetat 17 år på förskolan ($sd=9,5$ år), varav 25 procent arbetat mer än 25 år. De lärare som besvarat enkäten har alltså i genomsnitt arbetat länge i sina respektive verksamheter.

För att studera lärararbetet på skolor med olika grad och typer av mångfald utnyttjades påståenden:

- Skolan/verksamheten präglas av kulturell och etnisk mångfald
- Skolan präglas av social mångfald
- Barnens/elevernas föräldrar har en god ekonomisk situation.

Svaren gavs i en femgradig skala med alternativen inte alls, i mycket liten grad, i ganska liten grad, i ganska hög grad samt i mycket hög grad. Trots att skattningsskalan för variablerna rörande yrkeskunnande

inte tillåter medelvärdesberäkningar kan det ändå vara illustrativt att ge sådana. I tabell 4.1 visas svarsfördelningen. Bortfallet uppgår till ca 4 procent i samtliga variabler.

Tabell 4.1. Procent förskolor/förskoleverksamheter med olika grad och typer av mångfald

Hur vill du beskriva den skola/verksamhet du nu arbetar i?	Inte alls (%)	I mycket liten grad (%)	I ganska liten grad (%)	I ganska hög grad (%)	I mycket hög grad (%)	M
Skolan/verksamheten präglas av kulturell och etnisk mångfald.	16,3	26,7	25,3	19,2	8,5	2,76
Skolan präglas av social mångfald.	6,6	17,2	33,2	31,0	8,2	3,18
Barnens/elevernas föräldrar har en god ekonomisk situation.	2,7	8,2	30,4	46,1	8,0	3,51

Knappt en tredjedel av verksamheterna uppfattas som präglade av etnisk och kulturell mångfald i ganska eller i mycket hög grad. Förskollärare i dessa verksamheter är särskilt intressanta för vår studie. Över hälften av eleverna uppfattas komma från familjer med ganska eller mycket god ekonomi.

De kvinnliga lärarna i förskolan anger i lägre grad att de arbetar på skolor som präglas av kulturell och etnisk mångfald än vad männen gör ($p=0,03$). De kvinnliga lärarna beskriver föräldrarnas ekonomiska situation som bättre än vad manliga lärare gör ($p=0,05$). (Det må dock sägas att skillnaderna i skattningarna endast förklarar ca en procent av variansen.)

Yngre och äldre lärare i förskolan arbetar i lika hög grad på skolor som präglas av kulturell, etnisk och social mångfald. Inte heller finns skillnader i lärarnas ålder relaterade till föräldrars ekonomiska situation, som den uppfattats av lärarna.

4.2 Lärare i grundskolan

I urvalet ingick 1900 lärare som arbetade i grundskola/förskoleklass varav 1128 svarat på enkäten, 420 män och 708 kvinnor. I genomsnitt har lärarna i grundskolan arbetat drygt 19 år (sd=12,6). Detta kan jämföras med de 17 år som lärare i årskurs 5 i genomsnitt har tjänstgjort (Holmberg, 2005). Lärare i grundskolan har alltså generellt sett lång erfarenhet. I tabell 4.2 visas i vilken omfattning lärarna på grundskolan undervisar olika åldersgrupper.

Tabell 4.2. *Andel lärare som undervisar elever i olika åldrar*

	0-5 år	5-6 år	7-9 år	10-12 år	13-16
Procent lärare	1,2	12,8	39,0	48,1	48,8

Av tabellen framgår att vissa lärare undervisar fler än en åldersgrupp.

I tabell 4.3 visas grundskoleverksamhet med olika grader av mångfald.

Tabell 4.3. *Procent grundskolor med olika grad och typer av mångfald*

Hur vill du beskriva den skola/verksamhet du nu arbetar i?	Inte alls (%)	I mycket liten grad (%)	I ganska liten grad (%)	I ganska hög grad (%)	I mycket hög grad (%)	M
Skolan/verksamheten präglas av kulturell och etnisk mångfald.	16,4	26,9	25,6	17,6	10,8	2,79
Skolan präglas av social mångfald.	3,6	14,5	32,4	35,8	11,0	3,37
Barnens/elevernas föräldrar har en god ekonomisk situation.	3,7	12,1	36,6	38,0	5,3	3,30

En tredjedel av grundskollärarna uppfattar att deras nuvarande verksamhet i ganska eller mycket hög grad präglas av kulturell och etnisk mångfald. Det är just dessa lärare som vi framöver kommer att uppmärksamma. Skillnaderna mellan de olika lärarkategoriernas uppfattning om verksamheternas grader av mångfald är visserligen signifi-

kanta avseende social mångfald och föräldrarnas ekonomiska situation, men endast en procent av variationen förklaras.

5 Yrkeskunnande

I detta kapitel redovisas lärares syn på sitt yrkeskunnande relaterad till verksamheternas grad av mångfald. Vidare ges resultatet av en faktoranalys som resulterar i att vi konstruerar yrkesprofiler.

5.1 Beskrivning av variablerna

Lärarnas bedömning av sitt yrkeskunnande fångades upp bl.a. av 21 påståenden (se bilaga 1), som framgår av tabell 5.1. I en femgradig skala med ändpunkterna stämmer mycket dåligt och stämmer mycket bra skattade lärarna sitt kunnande. Av speciellt intresse för denna studie är påståendena rörande

- Jag kan hantera kulturell och social mångfald bland barnen/eleverna
- Jag kan skapa jämställdhet i barn/elevgruppen
- Jag kan beakta barnens/elevernas rätt till inflytande
- Jag kan beakta föräldrarnas rätt till inflytande

5.2 Yrkeskunnande hos lärare i förskollärare

I tabell 5.1 (se bilaga) ges svarsfördelningen för lärarna. Bortfallet är ca 4 procent på samtliga variabler utom den första, rörande ämneskunnande där det uppgår till 10 procent.

Lärare i förskolan skattar sitt yrkeskunnande generellt som högt. När det emellertid gäller att hantera kulturell och social mångfald, jämställdhet, samt att beakta barns och föräldrars rätt till inflytande, d.v.s. just i de variabler som är av speciellt intresse i denna studie är det lägre än för övriga variabler. (Rangordningar 16,5, 16,5, 18 och 20,5 av 21 påståenden.) De får alltså de lägsta skattningarna. Dessa variabler skulle kunna sägas fånga upp aspekter på demokrati och inflytande

från barn och föräldrar. Variablerna hänger väl samman ($\alpha=0,80$). En förskollärare som bedömer sin förmåga som hög avseende dessa variabler skulle kunna sägas vara en *pedagogisk demokratiskapare*.

Elevernas fria val betonas i läroplan och kursplan. Eleverna uppmuntras, som tidigare diskuterats i kapitel 2, i allt högre grad att ta ett eget ansvar för sitt lärande (Skolverket, 2004b), vilket kan vara såväl positivt samt ha sina risker.

Problemet med att elever under de tidiga årskurserna ges stort eget ansvar att planera och genomföra en lärprocess, oavsett vad denna handlar om, är att de ännu inte hunnit utveckla tillräckligt tydliga referenser mot vilka de kan bedöma den egna kunskapsutvecklingen. Om läraren inte hinner med (eller klarar av) att erbjuda dessa referenser utan lägger ett stort ansvar på eleverna själva att genomföra egenkontrollen, är risken överhängande att eleverna kommer att felbedöma sina prestationer, något som blir särskilt problematiskt för de barn, som har svårigheter.

Vi har inledningsvis lyft fram att kraven i läraryrket när det gäller att hantera demokrati och inflytande har förstärkts sedan 1990-talet, och att det markeras i styrdokument på såväl nationell som kommunal nivå. Vi ser dock ingen direkt motsvarighet till detta i styrdokument för lärarutbildning. (Se t.ex. Högskoleverkets utvärdering, 2005:17 R.) Det är en öppen fråga huruvida lärarutbildning och fortbildning har svarat upp mot dessa verksamhets- och professionskrav. Vidare kan man fråga sig om de villkor som lärarna arbetar under ger reella möjligheter för ett demokratiskt arbetssätt.

I NU 03 ombads lärarna i skolår 5 skriva ner svenskundervisningens glädjeämnen och besvärligheter (Myndigheten för skolutveckling, 2007). Även om glädjeämnena dominerar i lärarnas berättelser finns inslag i undervisningen i svenska som vållar lärarna problem. Dessa besvärligheter är främst kopplade till organisationen av undervisningen.

Till organisationen kan räknas att lärarna nämner att elevgrupperna är alltför heterogena och ibland alldeles för stora. Lärarna ser inga möjligheter att organisera undervisningen så att den passar alla elever. De stora ambitioner lärarna har kan de inte leva upp till. En lärare tar ensam hand om 25 elever med olika förkunskaper. Någon speciallärarresurs finns inte att tillgå. Läraren uppger att undervisningen är mer strukturerad än vad som egentligen vore önskvärt, men att detta är ett sätt att överhuvudtaget kunna undervisa den stora gruppen. En annan lärare har 28 elever som naturligtvis inte alla kan mötas på det individuella sätt läraren önskar. Inte heller kan de samtal som lärarna önskar ha med varje elev komma till stånd, när eleverna är så många.

Det är alltså inte de svaga eleverna i sig som uppfattas som problematiska. De kan tvärtom ses som utmaningar.

Under senaste 5-årsperioden har andelen elever med problem ökat (både konc.problem och inlärningsproblem) samtidigt som resurserna har minskat. På vår skola finns ingen resurs eller spec.lärare för åk 5. ... För att få den tydliga struktur som många elever behöver upplever jag att mitt arbetssätt inte är lika fritt som tidigare.

Ett annat problem som lärarna tar upp och som kan kopplas samman med bedömningsproblematiken är att eleverna jämför sina prestationer med varandra.

När eleverna, trots att jag sagt att det inte betyder något, jämför sig med varandra. Speciellt frustrerande för eleverna med annat språk än svenska (på vår skolan 30%). Tiden räcker inte till att möta alla på sin individuella nivå.

Andra sätt att uttrycka sin vanmakt är ”jag räcker inte till”, ”för lite resurser för elever med svårigheter”. En lärare skriver att det kan vara svårt att ”finna nyckeln till varje barns inlärningsstil”. Det arbetsamma i att anpassa undervisningen till varje enskild elev tas upp. ”Eftersom jag inte arbetar så mycket med ’fyller-i-böcker’ krävs det ganska mycket av mig under svensklektionerna.”

Avslutningsvis vill vi lyfta fram att lärarna i förskolan anser sig kunna ändra planering utifrån oförutsedda händelser, bedömer sig ha goda föräldrakontakter, kunna skapa trygghet och positivt klimat samt kunna bidra till barnens självförtroende (rangordningar 1, 2, 3 och 4). Dessa variabler fångar en yrkeskodex, sedan länge och genant förankrad i förskollärarkåren (Johansson, 1992; Kihlström, 1995; Sandels & Moberg, 1945).

5.3 Yrkeskunnande hos lärare i förskolan relaterat till mångfald

Skillnaderna mellan lärarnas i förskolan bedömningar av sitt yrkeskunnande i verksamheter med olika grad av mångfald studerades genom Kruskal-Wallis icke-parametriska test. Endast variabler där skillnaderna mellan olika grader av mångfald i verksamheten närmar sig signifikans, tas med och redovisas i tabell 5.2.

Tabell 5.2. *Medelvärden för yrkeskunnande fördelade på verksamheter med olika hög grad av mångfald.*

Hur bedömer du ditt yrkeskunnande?	Inte alls kulturell och etnisk mångfald	I mycket liten grad kulturell och etnisk mångfald	I ganska liten grad kulturell och etnisk mångfald	I ganska hög grad kulturell och etnisk mångfald	I mycket hög grad kulturell och etnisk mångfald	p-värde för
Att använda olika arbetssätt	4,36	4,33	4,51	4,39	4,54	0,05
Hantera konflikter	4,45	4,47	4,54	4,56	4,70	0,08
Skapa arbetsro	4,24	4,26	4,36	4,26	4,50	0,07
Lära barn arbeta självständigt	4,25	4,27	4,38	4,38	4,48	0,12
Bedöma barns prestationer	4,16	4,09	4,23	4,28	4,38	0,03
Hantera kulturell och social mångfald	3,77	3,95	4,08	4,26	4,61	0,00
Skapa jämställdhet i gruppen	3,89	4,07	4,13	4,14	4,31	0,01
Beakta barns rätt till inflytande	3,96	4,11	4,14	4,11	4,24	0,02
Beakta föräldrars rätt till inflytande	3,80	4,00	4,04	3,98	4,10	0,16

De förskollärare som arbetar i verksamheter som präglas av hög grad av kulturell och etnisk mångfald bedömer sitt yrkeskunnande som större, inte bara när det gäller att hantera kulturell och social mångfald. Också när det gäller att använda olika arbetssätt, hantera konflikter, skapa arbetsro, lära barn att arbeta självständigt, bedöma barns prestationer, skapa jämställdhet i gruppen samt beakta barns och föräldrars rätt till inflytande skattar lärare i förskolor med högre grad av mångfald sitt kunnande som större. Lärare i förskolor med högre grad

av mångfald anser sig alltså vara mer kompetenta i avseenden som har med demokrati, inflytande och hantera mångfald att göra. En förklaring kan vara att de lär sig just detta i sin mångfaldsvardag och har nytta av dessa kunskaper där. Man kan fråga sig om yrkeskunnandet framför allt utvecklas i praxis och i förhållande till lokala och kontextuella villkor. I förhållande till det generella svarsmönstret uppfattade ju lärarna i förskolan att yrkeskunnandet var lägre i mångfalds- och demokratifrågor. En naturlig följdfråga, som vi tidigare berört, blir då om lärarutbildningarna förbereder lärarna inför dessa aspekter av arbetet. Att så inte är fallet har lyfts fram i tidigare utvärderingar och forskning (Havung, 2006; Högscoleverket, 2005).

5.4 Yrkeskunnande hos lärare i grundskolan

I tabell 5.3 (se bilaga) visas på motsvarande sätt som för lärarna i förskolan grundskolläraernas uppfattning av sin yrkeskunskap. Bortfallet är ca 3 procent.

Liksom lärarna i förskolan bedömer lärarna i grundskolan sitt yrkeskunnande som högt. Som allra högst bedöms yrkeskunnandet avseende att ändra planeringen efter oförutsedda händelser. Att kunna skapa trygghet och positivt klimat såväl som att kunna bidra till elevernas självförtroende rangordnas också högt (rangnummer 2 respektive 3). Lägst rangordnas förmågan att kunna beakta föräldrarnas rätt till inflytande. Övriga demokratirelaterade variabler rangordnas också mycket lågt (rangnummer 18 för samtliga). Vi ser samma mönster hos lärarna i grundskolan som vi tidigare såg hos lärare i förskolan och kan alltså ställa samma frågor rörande lärarutbildning och fortbildning. Särskilt vill vi peka på kunskapsområdet hem-skola och föräldrarnas inflytande i skolan.

5.5 Yrkeskunnande hos lärare i grundskolan relaterat till mångfald

På motsvarande sätt som för lärare i förskolan studeras yrkeskunnandet hos lärare i grundskolan relaterat till olika grad av mångfald.

Tabell 5.4. Medelvärden för yrkeskunnande för grundskollärare fördelade på verksamheter med olika hög grad av mångfald

Hur bedömer du ditt yrkeskunnande?	Inte alls kulturell och etnisk mångfald	I mycket liten grad kulturell och etnisk mångfald	I ganska liten grad kulturell och etnisk mångfald	I ganska hög grad kulturell och etnisk mångfald	I mycket hög grad kulturell och etnisk mångfald	p-värde
Skapa motivation	4,27	4,19	4,22	4,27	4,37	0,01
Hantera konflikter	4,23	4,25	4,25	4,33	4,42	0,08
Avläsa sinnesstämningar	4,49	4,34	4,43	4,48	4,45	0,06
Skapa trygghet	4,52	4,47	4,45	4,55	4,57	0,10
Bidra till barns självförtroende	4,45	4,38	4,45	4,50	4,52	0,10
Hantera kulturell och social mångfald	3,78	3,97	4,06	4,23	4,56	0,00
Skapa jämställdhet i gruppen	3,98	4,02	4,08	4,15	4,26	0,00

Det är markant att lärare som arbetar i grundskolor med hög grad av mångfald bedömer sitt yrkeskunnande som högre vad gäller förmågan att hantera kulturell och social mångfald ($p=0,00$) liksom när det gäller att skapa jämställdhet i gruppen ($p=0,00$).

5.6 Faktoranalys av yrkeskunnande

I en faktoranalys av förskolläraernas skattningar av sitt yrkeskunnande sorterades variablerna till tre faktorer som i den fortsatta framställningen benämns, F-demokratiskapare, F-trygghetsskapare samt F-metodiker. Till F-demokratiskaparen kan föras lärarnas uppfattning av sin förmåga att skapa jämställdhet bland barnen, beakta barnens och föräldrarnas rätt till inflytande samt förskolans/skolans utveckling ($\alpha=0,79$). F-demokratiskaparen skattar alltså sitt yrkeskunnande som högt när det gäller att verka för inflytande från barn och föräldrar och för hela skolans utveckling.

Faktoranalysen av förskollärarnas svar gav också ett tillskott när det gäller innehållet i F-Trygghetsskaparen. Enligt analysen hör nämligen att kunna samarbeta med arbetskamrater, kunna hantera konflikter samt kunna skapa motivation ingå i faktorn ($\alpha = 0,81$).

Ytterligare en faktor fångar upp förskollärare som uppfattar sig ha goda ämneskunskaper, kunskaper om barns utveckling, arbetssätt och grupprocesser, kunna avläsa sinnesstämningar och skapa arbetsro, samt lära barn arbete i grupp och självständigt ($\alpha=0,86$). Någon självklar rubrik för denna faktor finns inte. Å ena sidan pekar variablerna mot att faktorn handlar om förmågor hos läraren, nämligen kunskaper och bedömning, å andra mot processer som involverar barnens utveckling och lärande. Vi kallar denna faktor F-metodiker.

Faktoranalys avseende grundskollärare resulterade i att fem faktorer kunde identifieras. Vi kallar dem fortsättningsvis G-demokratiskapare, G-Trygghetsskapare, G-Metodiker, G-Skolutvecklare samt G-Ämnes- och bedömningsinriktad. Analyserna rörande grundskollärare uppvisar motsvarande mönster som förskollärarna, d.v.s. grundskollärarna skattade också sitt yrkeskunnande som lägre i de variabler som bildade G-Demokratiskaparen ($\alpha=0,77$). Att lärare såväl i förskolan som i grundskolan bedömer sitt yrkeskunnande när det gäller grupprocesser som relativt lågt (rang 20 respektive 19) stämmer väl in i detta mönster. Även för grundskollärarna fanns faktorn G-Trygghetsskaparen på motsvarande sätt som för förskollärarna ($\alpha=0,86$).

Till en tredje faktor förs variabler som leder tanken till olika arbetssätt, nämligen förmågan att variera arbetssätt, lära barn att arbeta i grupp och självständigt. Denna faktor får benämningen G-metodiker. Noteras bör att i faktorn G-Metodiker ingår färre variabler än i faktorn F-Metodiker. Grundskollärarnas uppfattning av sina ämneskunskaper hänger enligt faktoranalysen samman med deras skattningar av sin förmåga att bedöma barns prestationer. Denna faktor får benämningen G-Ämnes- och bedömningsinriktad ($\alpha=0,86$). Den sista faktorn, G-Skolutvecklaren, beskriver lärarnas uppfattning om sin förmåga att samarbeta med arbetskamrater och arbeta för hela skolans utveckling.

Sammanfattningsvis uppmärksammar vi att förskolläraernas yrkesprofil är mer sammanhållen än grundskolläraernas. Tre faktorer kunde bildas för lärare i förskolan och fem för lärare i grundskolan. Faktorerna som har att göra med ämne och bedömning samt skolutveckling utkristalliserades inte för lärare i förskolan.

Vi bildar summor av de i ovanstående faktorer ingående variablerna och beräknar medelvärden relativt antal variabler, för att för det första kunna göra jämförelser mellan de olika lärargrupperna och för det andra för att studera hur summorna varierar relativt verksamheternas mångfald.

Tabell 5.5. Summornas medelvärden

Summornas benämning	Medelvärden
F-Demokratiskapare	4,06
F-Trygghetsskapare	4,54
F-Metodiker	4,30
G-Demokratiskapare	4,01
G-Trygghetsskapare	4,35
G-Metodiker	4,34
G-Ämne-bedömning	4,42
G-Skolutvecklare	4,26

I förskolläraernas yrkesprofil har alltså tre kvaliteter utkristalliserats: demokratiskapare, trygghetsskapare och metodiker. Förskolläraerna generellt sett uppfattar sitt yrkeskunnande som mycket gott, d.v.s. samtliga medelvärden är högre än 4. Allra högst skattar de sitt kunnande avseende det vi benämnt som trygghetsskapande. Summan F-Metodiker omfattar nio variabler, vilket anger en bred kompetens, innehållande såväl ämneskunskaper som kunskaper om barns utveckling, grupprocesser, förmågan att lära barn arbeta såväl i grupp och självständigt samt att bedöma barns prestationer.

I yrkesprofilen för grundskolläraerna finner vi fem olika kvaliteter, nämligen som demokratiskapare, trygghetsskapare, metodiker, skolut-

vecklare, och den ämnes- och bedömningsinriktade. Allra högst skattar lärarna sin kompetens när det gäller ämne och bedömning, även om skillnaderna mellan medelvärdena är små och också grundskollärarna generellt sett skattar sitt yrkeskunnande som högt. G-metodikerna visar sitt kunnande genom att använda olika arbetssätt samt att lära barn arbeta i grupp och självständigt, medan i F-metodikernas kompetens också ingår variabler som har med barns utveckling att göra.

5.7 Yrkesprofiler i relaterade till mångfald

Nedan relateras de funna kvaliteterna i yrkeskunnandet till verksamheternas grad av mångfald (Anova). P-värdena antyder huruvida skillnader mellan lärare som arbetar i olika verksamheter som präglas av olika hög grad av kulturell och etnisk mångfald är signifikanta.

Tabell 5.6. *Yrkeskunnande i relation till grad av mångfald*

Summor	Inte alls kulturell och etnisk mångfald	I mycket liten grad kulturell och etnisk mångfald	I ganska liten grad kulturell och etnisk mångfald	I ganska hög grad kulturell och etnisk mångfald	I mycket hög grad kulturell och etnisk mångfald	p-värde
F-Demokratiskapare	3,85	4,03	4,10	4,11	4,06	0,00
F-Trygghetskapare	4,49	4,54	4,57	4,53	4,64	0,30
F-Metodiker	4,25	4,25	4,36	4,31	4,43	0,06
G-Demokratiskapare	3,91	3,97	4,02	4,08	4,18	0,00
G-Trygghetskapare	4,37	4,31	4,34	4,38	4,41	0,19
G-Metodiker	4,38	4,33	4,33	4,34	4,36	0,84
G-Ämnes- och bedömningsinriktad	4,42	4,41	4,39	4,49	4,44	0,28
G-Skolutvecklare	4,28	4,29	4,24	4,25	4,24	0,90

Lärarna som arbetar i verksamheter med högre grad av kulturell och etnisk mångfald skattar sin kompetens högre vad gäller förmågan att beakta barns och föräldrars inflytande, att skapa jämställdhet samt att hantera kulturell och social mångfald bland barn och elever än lärare som verkar i områden med mindre grad av etnisk och kulturell mångfald. Därvidlag skiljer sig inte lärarna i förskolan respektive grundskolan åt.

Inga andra kvaliteter i yrkesprofilen tycks vara relaterade till verksamhetens grad av mångfald, möjligtvis med undantag från att lärare i förskolor med högre grad av mångfald skattar sin metodiska förmåga som något högre ($p=0,06$) än de som arbetar i där mångfalden är mindre.

6 Förändrade krav

Som antydde inledningsvis har samhället under de senaste årtiondena genomgått stora förändringar, som självklart har återverkningar på skolan och lärares arbete. Förändringar av särskilt stor betydelse för lärarnas profession är kommunaliseringen av skolan och målstyrningen, som innebär decentralisering av beslut rörande såväl innehållet i verksamheterna som organisationen av dem (Lindblad, 2006). Den ökade demokratiseringen som decentraliseringen syftade till kom också att inkludera ökat inflytande från barn och föräldrar. Detta reste nya krav på lärares yrkeskunnande (Andersson, 2006).

I detta kapitel redovisar vi lärares syn på hur kraven i läraryrket förändrats sedan de börjat arbeta. Vi påminner om att många lärare har arbetat länge.

6.1 Beskrivning av variablerna

Motsvarade påståenden som skattades avseende yrkeskunnande bedömdes också utifrån frågan: Har kraven i läraryrket förändrats sedan du började arbeta? Förändringarna skattades i en femgradig skala med ändpunkterna minskat mycket och ökat mycket. Ett värde på 3 innebär alltså att kraven uppfattas vara desamma. Fortfarande fokuseras särskilt påståendena rörande:

Kraven har förändrats avseende

- att hantera kulturell och social mångfald bland barnen/eleverna
- att skapa jämställdhet i barn/elevgruppen
- att beakta barnens/elevernas rätt till inflytande
- att beakta föräldrarnas rätt till inflytande.

Dessutom är huvudintresset uppfattningen av de förändrade kraven relativt verksamheternas grad av mångfald.

6.2 Förändrade krav i lärares arbete i förskolan

Vi utgår i framställningen om de förändrade kraven från tabell 6.1 som visar svarsfördelningen i procent för lärare i förskolan. (Se bilaga 2).

I samtliga avseenden anses kraven i yrket för lärare i förskolan ha ökat. För samtliga lärare i förskolan gäller att kraven har ökat med avseende på att använda många arbetsätt och metoder (rang 1), att ändra planering efter oförutsedda händelser (rang 2), att arbeta för hela förskolans utveckling (rang 3). Dessa variabler fångar i någon mening upp kraven på organisation, planering och utveckling av arbetet. Därefter kommer de variabler som vi tidigare sammanfattningsvis kopplat samman med demokrati, d.v.s. att beakta föräldrars rätt till inflytande (rang 4), beakta barnens rätt till inflytande (rang 6,5), hantera kulturell och social mångfald (rang 6,5) samt att skapa jämställdhet i barngruppen (rang 8). Det är uppenbart att lärarna i förskolan bedömer att kraven rörande de variabler som vi fört till demokratiområdet har ökat.

Det kan noteras att kraven på goda ämneskunskaper enligt lärare i förskolan har ökat minst.

6.2.1 Förändrade krav i lärares arbete i förskolan relaterade till mångfald

Vi koncentrerar den fortsatta redovisningen på de variabler där skillnader finns mellan lärare i förskolan som arbetar i verksamheter med olika hög grad av mångfald.

Tabell 6.2. *Medelvärden för bedömningen av förändrade krav fördelade på verksamheter med olika hög grad av mångfald*

Har kraven i läraryrket förändrats sedan du började arbeta? Kraven har med avseende på	Inte alls kulturell och etnisk mångfald	I mycket liten grad kulturell och etnisk mångfald	I ganska liten grad kulturell och etnisk mångfald	I ganska hög grad kulturell och etnisk mångfald	I mycket hög grad kulturell och etnisk mångfald	p-värde
att ha goda ämneskunskaper	3,49	3,47	3,64	3,48	3,83	0,06
att ha kunskaper om barns utveckling	3,57	3,56	3,77	3,63	3,90	0,03
att ändra planering efter oförutsedda händelser	4,05	3,93	4,18	4,04	4,24	0,07
att ha goda föräldrakontakter	3,92	3,63	3,85	3,64	3,80	0,02
att kunna samarbeta med alla arbetskamrater	3,62	3,52	3,73	3,63	3,86	0,00
att kunna skapa trygghet och positivt klimat	3,54	3,63	3,79	3,82	3,67	0,05
att hantera kulturell och social mångfald bland barnen/eleverna	3,69	3,79	4,04	4,06	4,31	0,00
att skapa jämställdhet i barn/elevgruppen	3,73	3,79	3,99	3,87	3,94	0,07
att beakta barnens/elevernas rätt till inflytande	3,91	3,86	4,10	3,87	3,90	0,08

Självklart är det så att lärare i förskolor vars verksamhet präglas av kulturell och etnisk mångfald kan känna att kraven har ökat på att kunna hantera kulturell och social mångfald bland eleverna. Vi noterar också att kraven på samarbete med kollegerna liksom kunskaper om barns utveckling i dessa förskolor anses ha ökat mer än i övriga förskolor.

6.3 Förändrade krav i lärares arbete i grundskolan

I tabell 6.3 (se bilaga 2) redovisas lärares i grundskolan bedömning av förändrade krav i läraryrket på motsvarande som gällde för lärare i förskolan. Tabellen visar att lärarna uppfattar en förändring i yrkeskraven rörande barns och föräldrars inflytande. Även kraven när det gäller skolutveckling har ökat. De områden inom vilka lärarna i grundskolan upplever att kraven har ökat mest är att arbeta för hela skolans utveckling (rang 1), hantera konflikter i gruppen (rang 2), beakta barns rätt till inflytande, föräldrars rätt till inflytande, använda olika arbetssätt samt hantera barns kulturella och sociala mångfald (rang 4,5). Samtliga variabler har med decentraliseringen och det förändrade styrsystemet, d.v.s. demokrati, att göra, i det lilla och i det stora.

Kraven om att arbeta för hela skolans utveckling kan ses också i förhållande till en marknadsivering av skola och utbildning (Moos, 2006). Vi återkommer till problematiken i diskussionskapitlet.

Endast i ett fall är kraven desamma eller har minskat enligt lärarna i grundskolan, nämligen med avseende goda ämneskunskaper (rang 21). Skillnaden mellan kraven på goda ämneskunskaper är markant relativt övriga variabler. I alla andra avseenden som berörs i enkäten ser lärarna att kraven ökat. Detta torde få betydelse för lärarutbildning och lärarfortbildning, så att de områden där lärarna känner att kraven har ökat blir beaktade i t.ex. kompetensutveckling. Detta resultat skulle också kunna diskuteras utifrån målskrivningar för olika ämnen och skolans övergripande uppdrag.

6.3.1 Förändrade krav i lärares arbete i grundskolan relaterade till mångfald

På samma sätt som för lärare i förskolan jämförs uppfattningen av de förändrade kraven hos lärare i grundskolan relaterade till olika grad av kulturell och etnisk mångfald i verksamheterna. Enbart de variabler där skillnad mellan graden av mångfald finns redovisas.

Tabell 6.4. *Medelvärden för förändringen i krav fördelade på verksamheter med olika hög grad av mångfald*

Hur bedömer du ditt yrkeskunnande? Kraven har med avseende på	Inte alls kulturell och etnisk mångfald	I mycket liten grad kulturell och etnisk mångfald	I ganska liten grad kulturell och etnisk mångfald	I ganska hög grad kulturell och etnisk mångfald	I mycket hög grad kulturell och etnisk mångfald	p-värde
att ha goda föräldrakontakter	3,73	3,72	3,86	3,97	3,77	0,01
att avläsa barnens/elevernas sinnesstämningar	3,48	3,60	3,63	3,77	3,73	0,01
att lära barnen/eleverna att arbeta i grupp	3,42	3,48	3,55	3,61	3,67	0,02
att bidra till barnens/elevernas självförtroende	3,55	3,62	3,65	3,69	3,83	0,04
att hantera kulturell och social mångfald	3,69	3,77	3,98	4,06	4,29	0,00
Att skapa jämställdhet i barn/elevgruppen	3,56	3,64	3,67	3,75	3,78	0,07

När det gäller att hantera kulturell och social mångfald skattar lärare i grundskolan att kraven har ökat i högre grad ju mer verksamheten präglas av kulturell och etnisk mångfald, vilket inte är överraskande. Vidare uppfattar lärarna att kravet på att avläsa elevernas sinnesstämningar och att lära eleverna arbeta i grupp ökar ju mer verksamheten präglas av mångfald.

6.4 Faktoranalys av ökade krav i läraryrket

I de faktoranalyser som genomfördes på variabler som fångade upp lärarnas uppfattningar om förändringar utkristalliserades likartade mönster för lärarna i de båda skolformerna, för- och grundskola. En faktor föreföll fånga upp förändringar i kraven i läraryrket avseende en socio-emotionell dimension: grupprocesser, samarbete, trygghet, självförtroende o.s.v. En andra faktor samlade variabler som har att göra med förändrade krav i relation till inflytande och skolutveckling.

Slutligen laddade variablerna där kraven på goda ämneskunskaper, kunskaper om barns utveckling och att använda olika arbetssätt, samt också att bedöma barns och elevers prestationer i en tredje faktor.

Tre summor för vardera lärarkategori bildades. De har fått namnen F-Socio-emotionella krav ($\alpha = 0,93$), F-Inflytande och skolutvecklingskrav ($\alpha = 0,85$) och F-Ämnes- och bedömningskrav ($\alpha = 0,76$), respektive G-Socio-emotionella krav ($\alpha = 0,92$), G-Inflytande och skolutvecklingskrav ($\alpha = 0,88$) och G-Ämnes- och bedömningskrav ($\alpha = 0,70$). Medelvärden bildades så att de olika summavariablerna blev jämförbara. I tabell 6.5 redovisas dessa.

Tabell 6.5. Summornas medelvärden

Summornas benämning	Medelvärden
F-Socio-emotionella krav	3,75
F-Inflytande och skolutvecklingskrav	3,92
F-Ämnes- och bedömningskrav	3,76
G-Socio-emotionella krav	3,74
G-Inflytande och skolutvecklingskrav	3,89
G-Ämnes- och bedömningskrav	3,52

Som framgår av tabell 6.5 är de två lärarkategoriernas uppfattningar av förändrade krav påtagligt likartade. Kraven som hänförs till inflytande och skolutveckling uppfattas av båda lärarkategorierna ha ökat mest, d.v.s. de områden som denna studie särskilt uppmärksammar.

Nu ställer vi frågan om variationen i dessa medelvärden kan relateras till olika hög grad av mångfald i verksamheterna.

6.4.1 Förändrade krav i relation till mångfald

De förändrade kraven, som de mätts i medelvärden av summor relateras i tabell 6.6 till graden av mångfald i verksamheterna.

Tabell 6.6. Förändrade krav i relation till grad av mångfald

Summor	Inte alls kulturell och etnisk mångfald	I mycket liten grad kulturell och etnisk mångfald	I ganska liten grad kulturell och etnisk mångfald	I ganska hög grad kulturell och etnisk mångfald	I mycket hög grad kulturell och etnisk mångfald	p-värde
F-Socio-emotionella krav	3,64	3,68	3,83	3,80	3,80	0,07
F-Inflytande och skolutvecklingskrav	3,88	3,81	4,04	3,90	3,99	0,02
F-Ämnes- och bedömningskrav	3,73	3,69	3,81	3,76	3,90	0,23
G-Socio-emotionella krav	3,68	3,72	3,72	3,80	3,80	0,24
G-Inflytande och skolutvecklingskrav	3,77	3,84	3,92	3,96	3,98	0,01
G-Ämnes- och bedömningskrav	3,43	3,49	3,54	3,55	3,58	0,19

Endast när det gäller lärare i grundskolan kan en trend skönjas, nämligen att förändringarna i kraven avseende inflytande och skolutveckling blir större ju högre grad av mångfald.

Eftersom det är frågan om just förändrade krav sedan lärarna började arbeta finns anledning att studera dessa förändringar relativt tjänsteår. Vi utgår från de summor som vi använde ovan. Antal tjänsteår har i tabell 6.7 delats in i klasser, 1–10, 11–20, 21–30 samt över 30 tjänsteår.

Tabell 6.7. Förändrade krav i relation till antal tjänsteår

Summor	1-10	11-20	21-30	>30
F-Socio-emotionella krav	3,44	3,78	3,95	4,07
F-Inflytande och skolutvecklingskrav	3,56	3,97	4,12	4,40
F-Ämnes- och bedömningskrav	3,46	3,82	3,95	4,09
G-Socio-emotionella krav	3,44	3,85	3,86	4,03
G-Inflytande och skolutvecklingskrav	3,51	3,95	4,06	4,27
G-Ämnes- och bedömningskrav	3,32	3,64	3,62	3,65

Självklart är det så att de lärare som arbetat längst har störst förutsättningar att bedöma förskolans och skolans förändrade krav i ett längre tidsperspektiv. Vi ser att när det gäller inflytande och skolutveckling, en summa som bygger på ökade krav avseende att ge barn och föräldrar inflytande samt att arbeta för hela skolans utveckling upplever lärare med längre erfarenhet att kraven ökat mer.

Lärare i grundskolan anser att kraven rörande goda ämneskunskaper och bedömning av barns prestationer i stort sett är oförändrade oavsett antal tjänsteår. För lärare i förskolan gäller däremot att ju längre tid man arbetat desto mer har kraven ökat avseende ämnes- och bedömning av det enskilda barnet. Effekter av ett ökat krav på redovisningskyldighet (Lindblad, 2006) både avseende skolans verksamhet barnens prestationer bedöms bäst av dem som verkat en längre tid i förskola och skola.

7 Betungande inslag

I tidigare kapitel såg vi att lärarna beskriver sitt yrkeskunnande som gott. Det gäller lärare i såväl för- som grundskola. När fokus riktas mot förändrade krav i yrket framträder skolutveckling, demokrati och mångfald som viktiga dimensioner. Nu studerar vi huruvida lärarna upplever olika inslag i yrket som betungande.

7.1 Beskrivning av variablerna

I ett antal påståenden skattade lärarna i hur hög grad de upplevde arbetet som betungande. En femgradig skala med ändpunkterna inte alls och i mycket hög grad användes. Även i detta fall är vi mest intresserade av mångfalds-, inflytande- och demokratifrågor. Vi frågade lärarna:

I hur hög grad upplever du att olika inslag i läraryrket är betungande?

- att känna förväntningar från föräldrar
- att arbeta med barn/elever med olika kulturell och social bakgrund
- att arbeta med föräldrar med olika kulturell och social bakgrund
- att arbeta med jämställdhetsfrågor
- att arbeta med demokrati- och inflytandefrågor.

7.2 Betungande inslag i läraryrket i förskolan

I tabell 7.1 (se bilaga 2) ges svarsfördelningen i procent för lärare i förskolan avseende betungande inslag i arbetet.

De flesta medelvärdena ligger under 3, d.v.s. inslagen anses vara i mycket liten och i ganska liten grad betungande. Generellt sett känner

alltså lärare i förskolan att yrket inte är betungande. Detta stämmer väl överens med att de nöjda med sitt yrkeskunnande.

Något betungande (3,00) anser dock lärare som arbetar i förskolan att arbetet med administrativa uppgifter är.

Utifrån vårt huvudsakliga fokus, nämligen lärare i mångfald, samt inflytande- och demokratifrågor, konstaterar vi att inga relationer finns mellan lärares bedömning av betungande inslag i yrket och verksamheternas grad av mångfald.

7.3 Betungande inslag i läraryrket i grundskolan

På motsvarande sätt som för lärare i förskolan ges svarsfördelningar för lärarna i grundskolan i bilaga (tabell 7.2, se bilaga 2).

De flesta inslag i läraryrket på grundskolan uppfattas inte som betungande i någon högre grad. Noteras kan dock deltagande i möten och konferenser samt administrativa uppgifter uppfattas som relativt mest betungande, vilket också konstateras hos lärargruppen i förskolan.

7.3.1 Betungande inslag i läraryrket i grundskolan relaterade till mångfald

Vi fann inga skillnader avseende betungade inslag relaterade till mångfalden i verksamheterna i förskolan. Vi undersöker nu samma förhållande i grundskolan.

Tabell 7.3. *Betungade inslag i läraryrket (M) i relation till grad av mångfald*

I hur hög grad upplever du att olika inslag i läraryrket är betungande. I arbetet som lärare är det betungande	Inte alls kulturell och etnisk mångfald	I mycket liten grad kulturell och etnisk mångfald	I ganska liten grad kulturell och etnisk mångfald	I ganska hög grad kulturell och etnisk mångfald	I mycket hög grad kulturell och etnisk mångfald	p-värde
att ha föräldrakontakter	2,76	2,86	2,82	2,64	2,41	0,01
att känna förväntningar från föräldrar	2,93	2,92	2,88	2,84	2,57	0,05
att arbeta med barn/elever med olika kulturell och social bakgrund	2,43	2,46	2,68	2,82	2,54	0,00
att arbeta med föräldrar med olika kulturell och social bakgrund	2,48	2,57	2,80	2,92	2,89	0,00

Kontakter med och förväntningar från föräldrar tenderar att uppfattas som mer betungande av lärarna i grundskolan i verksamheter som präglas av mindre grad av kulturell och etnisk mångfald. Detta resultat återkommer vi till i kapitel 8.

7.4 Faktoranalys av betungande inslag i läraryrket

Genom faktoranalyser erhöles indikationer om att tre olika typer av inslag i arbetet hänger samman för lärare i såväl för- som grundskola. De variabler som ingår i de olika typerna av arbete är:

- Mångfald, demokrati och inflytande ($\alpha=0,86$ för båda lärargrupperna)
- Möten, administration, fortbildning och skolutveckling (α för F=0,80, α för G=0,78)
- Förbereda, genomföra och efterarbeta verksamheten (α för F=0,86, för G=0,85)

Tabell 7.4. *Summornas medelvärden*

Summornas benämning	Medelvärden
F- Mångfald, demokrati och inflytande	2,38
F- Möten, administration, fortbildning och skolutveckling	2,45
F- Förbereda, genomföra och efterarbeta verksamheten	2,36
G- Mångfald, demokrati och inflytande	2,54
G- Möten, administration, fortbildning och skolutveckling	2,66
G- Förbereda, genomföra och efterarbeta verksamheten	2,64

Mönstret är alltså likartat för lärare i grundskola och i förskola, men lärare i grundskolan finner de olika inslagen i arbetet som signifikant mer betungande än lärare i förskolan. Skillnaderna är emellertid små och förklarar endast i ett fall mer än en procent av variansen, vilket gäller för förbereda, genomföra och efterarbeta verksamheten ($\eta^2=0,02$). Intressant att dessutom konstatera är att männen anser att det vara mer betungande ($M=2,1$) med fortbildning än kvinnorna ($M=1,85$) ($p=0,02$). För övrigt fanns inga skillnader mellan manliga och kvinnliga lärare avseende betungande inslag i arbetet.

8 Föräldraförväntningar

En viktig dimension av läraryrkets förändring är ändrade relationer till föräldrarna, vars bakgrund vi diskuterade i tidigare avsnitt (se kapitel 2). Förändringen innebär både en strävan att involvera föräldrarna i skolarbetet, och ökade inslag av reglering och kontroll av familjen från skolans sida. Det senare kan ta sig uttryck i förrättsligande praktiker, t.ex. individuella utvecklingsplaner, åtgärdsplaner och olika former av kontrakt. Det är uppenbart i styrdokumentet för förskola och skola på alla nivåer, att det är en del i den professionella kompetensen och del i läraruppdraget att hantera föräldrars delaktighet och inflytande i förskolans och skolans verksamhet.

8.1 Beskrivning av variablerna

Den sista gruppen av variabler som behandlas i denna studie rör i hur hög grad lärarna möter förväntningar från föräldrar i olika avseenden. Lärarna tog ställning 19 påståenden, som inleddes med: ”Föräldrar väntar sig att jag ska ...” och markerade sin uppfattning i en femgradig skala med ändpunkterna inte alls och i mycket hög grad. Det interna bortfallet är mindre än tre procent för samtliga variabler.

8.2 Förväntningar från föräldrar på lärarna i förskolan

I tabell 8.1 (se bilaga 2) visas den procentuella svarsfördelningen för lärare i förskolan avseende föräldrars förväntningar.

Alla de förväntningar som lärarna uppfattar som allra starkast rör barnen/eleverna (trivsel, trygghet, självförtroende, att alla barn behandlas lika, självförtroende/självkänsla, samhörighet bland barnen/eleverna och barnens/elevernas kunskapsutvecklingen). Lärarna uppfattar att föräldrarna förväntar sig att de ska se till att barnen/eleverna trivs samt lägga stor vikt vid att skapa trygghet. Dessa förväntningar erhåller alla högst värden (rang 1 och 2). Lägst rangordnas förväntningar som

har att göra med pedagogens och verksamheternas utveckling (den pedagogiska kompetensen hos läraren, nya arbetssätt). Alltså kommer inte de ökade kraven på verksamhets- och skolutveckling som lärarna tydliggjort från föräldrahåll. Detta förhållande kan bli ett dilemma för lärarna som å ena sidan har att involvera föräldrarna och tillgodose deras förväntningar, och å andra sidan känner stora krav avseende administration, skolutveckling, kontroll och bedömning.

8.2.1 Förväntningar från föräldrarna i förskolan relaterade till mångfald

I tre avseenden finns signifikanta skillnader mellan lärare verksamma i förskolor med olika hög grad av mångfald, nämligen när det gäller att ta stor hänsyn till barns sociala och kulturella olikheter, arbeta med jämställdhet samt att se till att eleverna lär sig mycket. Några tydliga trender går dock inte att se.

Tabell 8.2. *Förväntningar från föräldrar i förskolan relaterade till mångfald*

I hur hög grad möter du förväntningar från föräldrar i följande avseenden? Föräldrarna väntar sig att jag ska	Inte alls kulturell och etnisk mångfald	I mycket liten grad kulturell och etnisk mångfald	I ganska liten grad kulturell och etnisk mångfald	I ganska hög grad kulturell och etnisk mångfald	I mycket hög grad kulturell och etnisk mångfald	p-värde
ta stor hänsyn till kulturella och sociala olikheter bland barnen/eleverna	3,13	3,54	3,47	3,73	3,88	0,000
arbeta med jämställdhet	3,13	3,31	3,34	3,44	3,27	0,014
se till att barnen/eleverna lär sig mycket	3,43	3,76	3,69	3,82	3,67	0,082

8.2.2 Förväntningar från föräldrarna i förskolan relaterade till föräldrarnas ekonomiska situation

Tidigare har vi nämnt att förväntningar från föräldrar tenderar att uppfattas mer betungade i verksamheter som präglas av mindre grad av kulturell och etnisk mångfald. Nu frågar vi oss om föräldrarnas förväntningar kan ha samband med deras ekonomiska situation.

I 12 av de 19 variablerna fanns signifikanta skillnader mellan skattningar från lärare som arbetar i förskolor där föräldrarna uppfattas ha olika god ekonomi. Alla skillnader går i samma riktning, d.v.s. föräldrarna anses ha högre förväntningar ju bättre ekonomisk situation föräldrarna bedöms ha. I tabell 8.3 (se bilaga 2) visas medelvärden för skattningarna av föräldraförväntningar uppdelade på verksamheter där föräldrarna uppfattas ha olika god ekonomi.

Generellt sett har lärarnas uppfattning av föräldrarnas förväntningar på deras arbete samband med föräldrarnas ekonomiska situation. Ju bättre ekonomisk situation desto högre förväntningar i allmänhet anses föräldrarna ha. Starkast samband finns mellan föräldrarnas ekonomiska villkor och förväntningar på täta lärarkontakter. Så mycket som sju procent av variansen variabeln rörande täta kontakter förklaras av föräldrarnas ekonomiska situation. Även förväntningar om föräldrarnas inflytande i verksamheten har samband deras ekonomiska förhållanden ($\eta^2 = 0,02$).

Generellt sett uppfattas föräldrarna ha högst förväntningar kopplade till variabler som rör barnen, som nämnts, men även dessa variabler har samband med föräldrarnas ekonomiska situation, t.ex. att följa upp barnens arbete ($\eta^2=0,03$), att skapa samhörighet bland barnen ($\eta^2=0,03$), att stödja självförtroende/självkänsla ($\eta^2=0,03$), att se till att barnen trivs ($\eta^2=0,03$), göra utflykter ($\eta^2=0,03$) samt slutligen att lägga stor vikt vid att skapa trygghet i barnen och eleverna ($\eta^2=0,03$).

8.3 Förväntningar från föräldrar på lärarna i grundskolan

På motsvarande sätt som gällde för lärare i förskolan redovisas de förväntningar från föräldrar som lärarna i grundskolan uppfattar, nämligen att föräldrarnas förväntningar i första hand rör barnens trivsel och trygghet (rang 1 och 2). (Se tabell 8.4 bilaga 2.) Där skiljer sig de båda lärargrupperna inte åt. Också föräldrarna på grundskolan anses ha höga förväntningar också när det gäller att upprätthålla ordning och arbetsro samt att eleverna lär sig mycket (rang 3 och 4). Bland de lägst rangordnade föräldraförväntningarna finns att lärarna utvecklar pedagogisk kompetens samt att föräldrarna ges inflytande i verksamheten.

Här ser vi en uppenbar problematik. Å ena sidan betonas i skolans uppdrag att föräldrarna ges delaktighet och inflytande. Detta både pga en allmän rätt till inflytande, men också i all högre grad för att stärka föräldraansvaret och stimulera barnens/elevernas lärande. Å andra sidan uttrycker lärarna att de saknar kompetens när det gäller att leva upp till detta uppdrag. Dessutom bedöms föräldrarnas förväntningar när det gäller delaktighet och inflytande som låga.

I åtta av de 19 variablerna är lärares skattningar av föräldrarnas förväntningar relaterade till graden av mångfald i verksamheten. Vi finner dock inga systematiska skillnader mellan olika verksamheter när det gäller social och kulturell mångfald.

8.3.1 Förväntningar från föräldrarna i grundskolan relaterade till föräldrarnas ekonomiska situation

Som nämndes fanns inga systematiska samband mellan föräldraförväntningar och graden av mångfald i verksamheten. Däremot finns en systematik när det gäller föräldrarnas ekonomiska situation. I 14 av 19 variabler skilde sig skattningar av föräldrarnas förväntningar relativt föräldrarnas ekonomiska situation. Föräldrar uppfattas ha bättre ekonomi har högre förväntningar på läraren. (Se tabell 8.5 i bilaga 2.)

Man kan fråga sig vad det innebär för verksamheterna att förväntningar gentemot lärarna riktas främst från föräldrar i god ekonomisk situat-

ion. Vidare kan man fråga sig vilken betydelse det kan ha för läraryrket att förväntningar reses respektive inte reses från föräldrahåll och vilka konsekvenser får dessa förhållande för skolledningen i områden som kan karaktäriseras som resurssvaga respektive resursstarka. Vi återkommer med ett resonemang härom i ett avslutande kapitel.

8.4 Faktoranalys av föräldrars förväntningar

Genom faktoranalyser erhöles indikationer om att variablerna rörande föräldrars förväntningar i förskolan kunde grupperas i åtminstone två kategorier, nämligen kunskapsutveckling ($\alpha=0,87$) och trivsel- trygghetsinriktad ($\alpha=0,89$). De variabler som ingår i respektive faktor finns redovisade i bilaga. Två summor bildades, vars medelvärden framgår av tabell 8.6.

Genom samma förfaringssätt grupperades variablerna rörande föräldraförväntningar i grundskolan. Variabler sammanfördes till två grupper, nämligen sådana som rör barnens/elevernas trivsel och kunskapsutveckling. Till denna grupp förs också föräldrarnas förväntningar (enligt lärarna) på att lärarna ska ha goda ämneskunskaper samt upprätthålla ordning ($\alpha=0,91$). Till den andra gruppen av variabler förs sådana som rör verksamhetsutveckling ($\alpha=0,80$). Av variablerna i de båda grupperna bildas summor på motsvarande sätt som tidigare.

Tabell 8.6. Summornas medelvärden

Summornas benämning	Medelvärden
F- Kunskapsutveckling	3,17
F- Trivsel och trygghet	4,16
G- Trivsel och kunskapsutveckling	3,99
G- Verksamhetsutveckling	2,71

Först konstaterar vi att förväntningarna från föräldrar i förskolan främst rör barnens/elevernas trivsel och trygghet. Medelvärdet ligger mellan i ganska och i mycket hög grad. Förväntningarna avseende

barnens/elevernas kunskapsutveckling när det gäller förskolan är emellertid lägre.

Förväntningarna från föräldrarna i grundskolan däremot, såväl avseende trivsel som lärande förs samman till en summa, återigen utifrån resultatet av en faktoranalys. Förväntningarna uttryckta i den använda skala pekar mot ganska höga förväntningar. Medelvärde för den andra variabelgruppen i grundskolan inriktad på verksamhetsutveckling visar att föräldrarnas förväntningar härvidlag är betydligt lägre.

Tidigare har vi funnit gemensamma mönster för de båda lärargrupperna i deras yrkesprofiler, upplevelser av förändrade krav och av betungande inslag i yrket, enligt lärarnas egenskattningar. Då förväntningarna från föräldrarna skattas, finner vi inte ett sådant gemensamt mönster. Föräldrar i förskolan ser kunskapsutveckling som skild från trivsel och trygghet, medan föräldrar i grundskolan kopplar samma trivsel och kunskapsutveckling, enligt lärarna.

Graden av mångfald har inget samband med lärarnas skattningar av föräldrarnas förväntningar i förskolan. Däremot finns samband mellan föräldrarnas ekonomiska situation och deras förväntningar om trivsel och trygghet ($p=0,06$ och $\eta^2=0,02$), innebärande att föräldrar med bättre ekonomi har större förväntningar på trivsel och trygghet i förskolan, enligt lärarna. Förväntningar på kunskapsutvecklingen har också samband med föräldrarnas ekonomi ($p=0,02$ och $\eta^2=0,02$), innebärande att ju bättre ekonomi desto högre förväntningar.

I grundskolan finns ett svagt men osystematiskt samband mellan föräldrarnas förväntningar och graden av mångfald ($p=0,00$ och $\eta^2=0,02$) när det gäller verksamhetsutveckling. Däremot fanns samband i samma riktning för grundskolan som för förskolan när det gäller föräldrarnas ekonomi och förväntningar. När det gäller trivsel och kunskapsutveckling erhålls värdena $p=0,00$ och $\eta^2=0,02$, och verksamhetsutveckling $p=0,00$ och $\eta^2=0,04$.

9 Sammanfattning och diskussion

Först summerar vi kortfattat de resultat som det rika datamaterialet har gett. Därefter fokuserar vi resultat som kan knytas till vårt inledande kapitel om inflytande, jämställdhet, mångfald och läraryrket i förändring.

9.1 Sammanfattning

9.1.1 Yrkeskunnande

Lärare i såväl skola som förskola skattar sitt *yrkeskunnande* som högt. Emellertid bedömer lärarna sitt yrkeskunnande som relativt sett lågt i de variabler som vår studie intresserar sig för, d.v.s. att hantera kulturell och social mångfald bland barnen/eleverna, att skapa jämställdhet i barn/elevgruppen samt att beakta barnens/elevernas och föräldrarnas rätt till inflytande.

Lärare i såväl förskolor som skolor med högre grad av mångfald anser sig vara mer kompetenta i avseenden som har med demokrati, inflytande och att hantera mångfald att göra.

Lärarna ser sig som kompetenta att verka som *trygghetskapare* för barnen/eleverna i förskola och skola.

9.1.2 Förändrade krav

För samtliga undersökta dimensioner, utom ämneskunskaper i grundskolan, anses kraven ha ökat för både lärare i förskola och grundskola.

Lärare i förskola framhäver att kraven ökat när det gäller att använda många arbetssätt, att ändra planering efter oförutsedda händelser samt att arbeta för hela förskolans utveckling. För de variabler vi fört till demokratiområdet har kraven ökat, enligt lärare i förskolan.

De områden inom vilka lärarna i grundskolan anser att kraven ökat mest är att arbeta för hela skolans utveckling, att hantera konflikter i gruppen, att beakta barns/elevs och föräldrars rätt till inflytande samt att hantera barns kulturella och sociala mångfald.

Kraven som kan hänföras till inflytande, demokrati och skolutveckling uppfattas av båda lärarkategorierna ha ökat mest. Vi ser att när det gäller inflytande och skolutveckling upplever lärare med längre erfarenhet att kraven ökat mer.

9.1.3 Betungande

Ett genomgående intryck är att lärarna i förskolan i liten utsträckning beskriver yrket som betungande. Någon skillnad i relation till verksamheternas mångfald föreligger inte.

När det gäller lärare i grundskolan uppfattas föräldrarnas förväntningar som mer betungande i verksamheter där den kulturella och etniska mångfalden är mindre.

9.1.4 Föräldraförväntningar

Det lärarna uppfattar att föräldrarna främst förväntar sig är att barnen/elever ska känna sig trygga och trivas i skola och förskola. I områden som präglas av stor kulturell och etnisk mångfald förväntar sig föräldrarna att lärarna ska ta hänsyn till kulturella och sociala olikheter bland barnen/eleverna och att de ska arbeta med jämställdhet och se till att barnen/eleverna lär sig mycket. Föräldrar, som uppfattas ha god ekonomisk situation, bedöms genomgående ha högre förväntningar på lärarna såväl i förskolan som i skolan. Alltså – ju bättre ekonomisk situation desto högre förväntningar anses föräldrarna ha. Däremot tycks graden av mångfald i verksamheten inte ha någon betydelse.

Bland de lägst rangordnade föräldraförväntningarna återfinns att föräldrarna ges inflytande i verksamheten.

9.2 Diskussion

9.2.1 Läraryrke i förändring

Läraryrket har fått ökad uppmärksamhet i senare års utbildningspolitiska diskussion.

Läraryrket är ett av landets viktigaste yrken. (Regeringsförklaringen, 2006, s. 9.)

Inget är tillnärmelsevis lika betydelsefullt för skolans kvalitet som en kompetent och välutbildad lärarkår. (Budgetpropositionen, 2007, s.103.)

I inledningen till 2000-talet står läraren i fokus. Lärarens ansvar har förstärkts i den målstyrda förskolan och skolan, vars målformuleringar omsätts i pedagogisk praktik av de professionella. Det är läraren som tolkar målen och utformar undervisningen. Lärarens professionella ansvar för genomförandet av de centralt formulerade målsättningarna är omfattande.

Lärarprofessionerna befinner sig i en stark brytningstid. Omstruktureringen av välfärdsstaten har inneburit en omförhandling av relationerna stat – familj – barn och struktur – individ, som inkluderar en förskjutning mot en mer marknadsorienterad effektivitetsdiskurs (Moos, 2006). Utbildning har, från att i hög grad varit uttryck för en nationell politik, allt mer kopplats till internationella överenskommelser och strategier och blivit policystyrd från samarbetsorgan på internationell nivå. De gemensamma åtagandena från Lissabonsstrategin från år 2000 (European Commission, 2005) har påverkat de enskilda ländernas skolpolitik, inklusive lärarutbildningsutveckling, och delvis överbryggat tidigare mer uppenbara politiska skiljelinjer inom de enskilda länderna. Det övergripande målet för Lissabonstrategin, att europeisk utbildning år 2010 ska vara ”world quality reference”, påverkar samtliga ingående länders förskole-, skol- och utbildningspolitik. (Skolverket, 2007, s. 18). Ökade krav ställs på att utveckla verksamheten, på evidensbaserad kunskap, på mätbara resultat, på kvalitet och effek-

tivitet. Kraven på att redovisa hur resurser används, på "accountability", har likaledes ökat och påverkar även läraruppslagets innehåll (Skolverket, 2007b).

Formulerade mål, indikatorer och utvärderingssystem på internationell nivå, som exempelvis "OECD Programme for International Student Assessment" (PISA) anger riktning och utövar påverkan på de enskilda ländernas politik. OECD:s generalsekreterare Angel Gurría uttrycker förhållandet sålunda:

Quality Education is the most valuable asset for present and future generations. Achieving it requires a strong commitment from everyone, including governments, teachers, parents and student themselves. (www.pisa.oecd.)

PISA syftar till att undersöka i vilken grad respektive lands utbildningssystem bidrar till att femtonåriga elever, som snart kommer att ha avslutat den obligatoriska skolan, är rustade att möta framtiden. Genom olika prov undersöks elevernas förmågor inom fyra kunskapsområden: matematik, naturvetenskap, läsförståelse och problemlösning. Resultaten har blivit mycket omdiskuterade. Fokus har riktats på barnens/elevernas prestationer och indirekt på kunskapsuppslaget och på lärarnas roll för stärkande av barnens/elevernas lärande. Skolverket kommenterar bl. a:

Vi kan konstatera att flera OECD-länder visar en positiv utveckling mellan 2000 och 2003, dock inte Sverige. (www.skolverket.PISA 20071111.)

Skolverket konstaterar dock också att "De svenska eleverna anser att deras lärare stöder dem i lärandet i större utsträckning än OECD-genomsnittet" och att "Svenska skolledare skattar både lärarnas och elevernas arbetsmoral mycket högt. Beträffande lärarnas arbetsmoral hamnar Sverige i en tätgrupp på fem länder." (www.skolverket.PISA 20071111)

Vad gäller internationella mätningar som fokuserar barns/elevs/ ungdomars välfärd placerar sig Sverige högt. UNICEF (2007) har i en sammanställning av statistik från 21 länder utvecklat mått för att beskriva barns olika villkor. Välbefinnandet anges som högst i Nederländerna, följt av Sverige.

Vi kan konstatera att olika examinationer, bedömningar och utvärderingar har fått en betydande roll om styrning av förskolans och skolans verksamhet. Detta kan också noteras från reformarbetet vad gäller lärarutbildningen. Direktiven till ny lärarutbildningsutredning härrör inte i första hand från analyserade samhälls- och utbildningsförändringar som tidigare reformarbete, utan relateras till olika utvärderingar, som Högskoleverkets utvärdering av lärarutbildningen och den tidigare lärarutbildningsreformen (Högskoleverket, 2005; Dir. 2007: 103).

Kraven på lärarnas kompetens att delta i bedömningar och utvärderingar ökar. Det gäller då inte enbart den något mer avgränsade uppgiften att bedöma kunskaper. Lärare i förskola och skola är, vilket forskning visar, bedömare och utvärderare av barnet/eleven som individ, dennes/dennas relationer, ”attityd”, ”humör”, utveckling, sociala kompetens o.s.v. (Bartholdsson, 2007; Hofvendahl 2006; Vallberg Roth & Månsson, 2006). Här ser vi en utmaning för såväl lärarutbildning som lärarfortbildning. Den relativt svaga teoretiska förankringen av lärares arbete kan resultera i en tendens till personliga tolkningar och bedömningar av barn/elev, föräldrar, verksamhets innehåll och mål. Godtycklighet har exemplifierats från såväl social barnavård som från pedagogikens område (Lutz, 2006; Skrtic, 1998).

Lärarkyrkans förändring med krav på ansvar för såväl bedömnings- som utvärderingsprocesser, ökad delaktighet från såväl barn/elever och föräldrar som för skolutveckling ställer krav på lärares kompetens och på lärarutbildningarna.

Lärarnas fortbildningsbehov formuleras i Lärarlyftet (Utbildningsdepartementet, 2007), sålunda:

Sveriges lärare har ett mycket viktigt arbete. Utan utbildning i världsklass klarar vi inte globaliseringens utmaningar. Lärarlyftet gör läraryrket attraktivare och säkrar tillgången till lärare med rätt behörighet och en bra, aktuell utbildning för sin uppgift, säger utbildningsminister Lars Leijonborg ... 3,6 miljarder kronor satsas på fortbildning för lärare till och med 2010. Det innebär att 30 000 lärare får möjlighet att gå en akademiskt kvalificerad fortbildning.

Bland låg- och mellanstadielärare prioriteras fortbildning inom läsning, skrivning och räkning. Bland högstadie- och gymnasielärare prioriteras ämnesfördjupning. (Utbildningsdepartementet, 2007.)

Senare skrivningar från regeringen utökar området för fortbildningens satsningar något:

Syftet med den fortbildning som anordnas ska vara att stärka lärares kompetens för att därigenom öka elevernas måluppfyllelse. Fokus skall ligga på att stärka lärares ämnesteoretiska oh ämnesdidaktiska kompetens, men också annan relevant fortbildning som främjar elevernas måluppfyllelse. (Budgetpropositionen, 2007, s. 103).

För kommunerna är måluppfyllelsen det centrala. I det syftet formuleras ofta helt andra prioriterade områden än ovanstående, som exempelvis: Föräldrasamverkan, föräldrainflytande, skolutveckling, interkulturellt arbetssätt, utvärdering och bedömning, vilket har stora likheter med vad de här studerade lärarna uppger vara områden där kraven ökat mest, men kompetensen är lägre.

Vi finner i vår studie att lärarnas skattar att delta i skolutveckling som ett av de områden där yrkeskraven ökat mest. I en starkt föränderlig förskole- och skolverklighet sker en stor del av kunskapsutvecklingen i de respektive förskolorna och skolorna. Tidigare studier har framhållit diskrepansen mellan lärarutbildningarnas innehåll och läraryrkenas krav (t.ex. Jönsson & Rubinstein Reich, 1995, 1996; Persson & Tallberg Broman, 2001). Vi ser i föreliggande studie också en skillnad mellan de områden inom vilka lärarna upplever ökade krav å ena si-

dan och å andra sidan lärarutbildningarnas och exempelvis Lärarlyftets (Utbildningsdepartementet, 2007) prioriterade innehåll.

Vad avser lärarnas ämneskunskaper bedömer lärarna dessa som goda eller mycket goda. De är väl förberedda för skolans kunskapsuppdrag. Det synes inte vara bristande ämneskunskaper, som är problematiskt, om man ser till lärargruppernas skattningar. Snarare kan diskuteras hur ämneskunskaperna kan komma till användning i förhållande till nuvarande arbetssätt och pedagogiska ledarskap, och vilken nytta lärarna upplever att de har av dem i det läraruppdrag som många möter. (Se exempelvis SDS 30/10 2007: "Lärare protesterar mot för mycket uppfostran".)

9.2.2 Inflytande, jämställdhet och mångfald

Barns/elevs och föräldrars inflytande har i de olika styrdokumenterna formulerats som angeläget både som uttryck för demokrati och rättigheter och som ett led i att underlätta lärandet och stärka effektiviteten i skolarbetet. Vi återvänder här till Malmö Skolplan:

I Malmö Skolplan (fastställd 2004-04-01, s. 10) läser vi:

Arbetet med demokrati och inflytande är en uppgift för all pedagogisk verksamhet i Malmö. Det är en avgörande faktor för elevernas studieframgång.

I budgetpropositionen (2007) kan vidare läsas:

Inflytande och delaktighet, från både elever och deras vårdnadshavare, är positivt för skolans utveckling. Många skolor har också insett vikten av ett nära samarbete med elever och deras vårdnadshavare och har därför skapat olika former för detta samarbete. Regeringen anser det viktigt att ytterligare stimulera elevs och föräldrars delaktighet i skolan. (Budgetpropositionen, 2007, ss. 111–112.)

Styrdokumentet är mycket tydliga vad gäller barnens/elevens inflytande. Vi ser i dock i vår studie att lärarna i förskola och grundskola skattar sin kompetens att hantera barns/elevers rätt till inflytande som låg, i förhållande till övriga variabler. Samtidigt är det i detta område som kraven har ökat mest. Vad innebär detta för den pedagogiska praktiken?

För att provocera bilden kan vi ställa frågan, om barnens/elevernas inflytande begränsas till att de får välja

... om de ska ta det första sist eller det sista först ...

som metodiklektorn Birgit Lindelöf uttryckte sig i en debattartikel redan i början av 1980-talet. Elevernas inflytande handlar om att barnen/eleverna får påverka undervisningens utformning och innehållet i undervisningen samt att deras erfarenheter från sitt övriga liv fångas upp i skolan. I ett sådant inflytande ses barnen/eleverna som viktiga aktörer i skolan.

Att ge inflytande och förvalta det är mycket komplicerat. En fråga som kan bli aktuell att ställa i sammanhanget är om det inflytande som eftersträvas i för- och grundskola i realiteten blir något annat än en simulering (Hargreaves, 1994/1998).

Vi ser som angelägna uppföljningar av denna studie att närstudera hur inflytande och delaktighet omsätts i pedagogisk praktik och hur området förbereds och problematiseras i lärarutbildningarna. Vi ställer frågan hur väl riktlinjerna i läroplanerna följs upp i förskolans och grundskolans verksamhet. Var och hur återfinns exempelvis i verksamheterna det som motsvarar följande riktlinjer (tidigare citerade i inledande avsnitt):

Arbetslaget skall ...

- *ge föräldrarna möjligheter att utöva inflytande över hur målen konkretiseras i den pedagogiska planeringen,*

- *beakta föräldrarnas synpunkter när det gäller planering och genomförande av verksamheten och*
- *se till att föräldrarnas blir delaktiga i utvärderingen av verksamheten.* (Lpfö, 1998, s.16.)

Det kan ifrågasättas om läroplanernas riktlinjer angående barn/elev och föräldradedeltagande återfinns i någon större utsträckning i förskolans och skolans verksamhet. Vi har i tidigare rapporter (se exempelvis Persson & Tallberg Broman, 2002; Tallberg Broman, 2006) lyft fram föräldrasamverkan som ett av de kompetensområden som har svag ställning i den för läraryrkena förberedande lärarutbildningen. Senare års skolpolitiska diskussion är här paradoxal. Området är tydligt förstärkt i läroplanstexter och i kommunala skolplaner, men har försvagad ställning i reformerad lärarutbildning och i talet om lärares kunskap (Dir., 2007:103; Högskoleverket, 2005; Skolverket, 2004a; SOU 1999:63; Utbildningsdepartementet, 2007).

Utgångspunkten i barnets/elevernas erfarenheter samt möjliggörandet av deras och föräldrarnas delaktighet stärker läromiljön. Så framhålls i många texter av policy- och forskningskaraktär. (Se även avsnitt 2.) För att kunna driva en pedagogisk praktik som är relaterad och förankrad i barn/elevgruppen krävs att lärare har möjlighet att tillägna sig god kunskap om barndomens villkor och barns vardagsverkligheter. Lars Dencik påpekade redan 1999 faran för samtidsblindhet, där läraren utgår från en föreställning om barndom och barns villkor, som inte är aktualiserad och avstämd mot samtida förhållande. Det finns en risk att man som vuxen kan känna att ”det var bättre förr”, då barndomen lättare gick att känna igen, både i barns lekar, fritider, boende och familjekonstellationer. Detta illustreras bl. a. i nyutkomna avhandlingar av Bartholdsson (2007) och Fast (2007).

Även OECD-rapporten, Starting Strong II (2006), framhäver vikten av att skola och utbildning tar sin utgångspunkt i barnet/eleven och det lärande barnet. Ekonomisk utveckling stimuleras genom läroprocesser i *tidiga* åldrar, där såväl barn som föräldrar ges ökad delaktighet.

To aspire to ECEC systems that support broad learning, participation and democracy: It is important that wider societal interests are reflected in early childhood systems, including respects for children's rights, diversity and enhanced access for children with special and additional learning needs. At centre level, touchstones of a democratic approach will be to extend the agency of the child and to support the basic rights of the parents to be involved in the education of their children. In this approach, the early childhood centre becomes a space where intrinsic value of each person is recognized, where democratic participation is promoted, as well as respect for our shared environment. Learning to be, learning to do, learning to learn and learning to live together should be considered as critical elements in the journey of each child toward human and social development. (OECD, 2006, s. 7.)

Man måste vara medveten om att föräldrar har mycket olika bilder, kunskaper och erfarenheter av förskola och skola. En förutsättning för att föräldrar ska kunna ha inflytande i skolan, ta vara på sina rättigheter och motsvara de krav skolan kan ha rätt att ställa på dem som föräldrar, är de känner till skolan, dess mål och innehåll (Bouakaz, 2007). Det är upp till de professionella lärarna att bidra till att föräldrar involveras. Våra resultat visar att lärarna härvidlag bedömer sitt yrkeskunnande som relativt lågt i relation till bedömning av andra områden. Vidare uppfattar lärarna, som nämnts, att kraven att beakta föräldrarnas rätt till inflytande har ökat relativt övriga yrkeskrav.

I en tidigare studie (Rubinstein & Tallberg Broman, 2000) fokuserades skolledare i mångfaldens skola. Av deras berättelse kan noteras den stora vikt de gav relationen till elevernas föräldrar, och att föräldrasamverkan uppmärksammades i lärarutbildningarna. Det finns, som tidigare påpekats, förvånansvärt lite forskning om relationen mellan hem och skola, mellan föräldrar och lärare relaterad till skolor i områden med hög grad av familjer med utländsk bakgrund. Det är bara en påbörjad forskning och mycket återstår. I studier av s.k. effektiva skolor har man funnit att föräldrarnas involvering och inflytande i skolarbetet (*empowerment*) är en viktig faktor för skolframgång (Gay, 1995).

Ribom (1993) beskriver i sin doktorsavhandling "Föräldraperspektiv på skolan. En analys från två håll" att det framför allt är föräldrarnas utbildningsbakgrund och yrke, som avgör relationen mellan hem och skola. Ribom konstaterar att föräldrar utifrån skilda utgångslägen har mer eller mindre utvecklade uppfattningar om vad skolan representerar och bör representera. Föräldrar kan utifrån dessa skilda utgångslägen, eller som Ribom också säger, utifrån sina skilda habitus i förhållande till skolan, med större eller mindre kraft föra fram sin åsikt om undervisningens former och innehåll. Att föräldrar med lång utbildning generellt sett ställer större krav på skolan och finner fler former att föra fram sina åsikter visar också Skolverkets undersökningar (Skolverket, 1993; 1997). Så även i denna studie, där vi såg att lärarnas förväntningar från föräldrarna kunde kopplas till hur lärarna uppfattade föräldrarnas ekonomiska situation, innebärande att ju sämre ekonomisk situation föräldrarna hade desto lägre förväntningar upplevdes de ha.

Avslutningsvis ger vi några kommentarer om lärarnas skattningar av sin kompetens att hantera mångfald och jämställdhet. Vi ser denna kompetens som betydelsefull för lärarens förmåga att ge inflytande till barn/elever och föräldrar. Lärarna upplever att ökade krav inom dessa områden samtidigt som de upplever att de har lägre kompetens för att kunna möta dem, relativt andra områden.

Arbetet med värdegrunden skall stärkas så att jämställdheten främjas. Varje skola skall bedriva ett långsiktigt och målmedvetet arbete att öka jämställdheten (Budgetpropositionen, 2007, s. 102.)

Många forskningsrapporter och utredningar har resulterat i ökade krav på läraren att arbeta för mer jämställda villkor i skolan. Förskola och skola ska motverka hierarkiska och segregering relationer mellan barnen. Klass, kön, etnicitet har alla lyfts som kategorier förknippade med ojämlikhet och hierarkisering mellan individer. Av dessa representerar kön den kategori, kring vilken det utvecklats flest åtgärdsprojekt för förändring i riktning mot uttryckta normer och ideal. Det är också så att elevernas prestationer är könsuppdelade i skolan. 60 pro-

cent av dem som inte når målen är pojkar och har varit så sedan läsåret 1997/98 konstateras i budgetpropositionen (2007, s. 60). Flerspråkiga pojkar från familjer med svaga socioekonomiska resurser är de som har sämst måluppfyllelse. Det är att leda resonemangen fel att tala om försämrade resultat i skolan överlag. Den låga måluppfyllelsen är ett i högsta grad könat och klassmässigt relaterat problem.

Forskning visar att barn/elever i förskola och skola positioneras på ett könsrelaterat sätt (Wernersson, 1988; Öhrn, 2002). Tendensen till olika villkor relaterade till kön och bristande likvärdighet tycks snarast ha förstärkts under senaste tioårsperioden (SOU 2004:115; SOU 2006:75). På styrdokument och utbildningspolitisk nivå är talet tydligt: Läraren ska skapa jämlika villkor för lärande och utveckling. På praktisk pedagogisk nivå kan kunnandet diskuteras kritiskt. Frågorna kan också diskuteras i annan terminologi, som i Utbildningsvetenskapliga kommitténs sammanställning "Om vikten av kunskap" (2007, s. 4):

Det är viktigt att ge människor möjligheter att finna nya vägar att förverkliga olika slags medborgerlighet. I ett föränderligt samhälle behövs då hela tiden ny och mer kunskap.

Lärarna som arbetar i heterogena områden bedömer sin kompetens vad gäller *mångfaldsfrågor*, som högre än gruppen generellt, vilket kan tyckas ganska självklart. Men lärare som arbetar i områden med hög grad av mångfald skattar sig också som mer kompetenta än övriga lärare när det gäller att använda olika arbetssätt, skapa arbetsro, lära barn arbeta självständigt, bedöma barns prestationer, hantera konflikter samt *skapa jämställdhet* och beakta *barns och föräldrars rätt till inflytande*. Orsakerna härtill kan naturligtvis vara flera. En möjlig förklaring är att lärares yrkeskompetens generellt sett ökar i en mångfaldspraktik. Resultatet väcker frågan om huruvida de lärarkompetenser som vi är särskilt intresserade av utvecklas bäst i verksamheter med hög grad av mångfald. Om så är fallet vilken betydelse har det då att den verksamhetsförlagda tiden inom lärarutbildningen förläggs också till skolor med hög grad av mångfald? Frågan kan utvidgas till att gälla också den högskoleförlagda delen av lärarutbildningen. Vad

har den för roll för utveckling av lärarnas kompetens avseende inflytande, jämställdhet och mångfald?

I det socialdemokratiska skolpolitiska rådslaget (Rådslagsgruppen Skola, 2007) diskuteras att de bästa lärarna och pedagogerna ska återfinnas i mångfaldsområdena. Vi kan utifrån våra resultat där det är lärarnas själva som skattar sin kompetens ställa den medvetet provocerande frågan: Är det kanske redan så?

Vi ser med utgångspunkt från vår studie och det material av forskning och policytexter som vi studerat en tyngdpunktsförändring i diskussionen om inflytande, jämställdhet och mångfald – en förskjutning från rättigheter till skyldigheter samt från delaktighet till plikt och ansvar. Förskjutningen är också kopplad till förrättsliggande praktiker (Rådslagsgruppen Skola, 2007; Stoltz & Churchill, 2007).

Regeringen avser att besluta om förändringar i skolformsförordningarna som medför att den individuella utvecklingsplanen kan innehålla betygslänkande omdömen. Utvecklingsplanen skall fungera som ett ansvarskontrakt mellan skola, elev, förälder. (Budgetpropositionen, 2007; s. 106).

I vår studie har vi fångat lärares skattningar av yrkeskunnande, krav, föräldraförväntningar och vad som uppfattas som betungande i yrket. Våra resultat riktar krav till lärarutbildning och lärarfortbildning/forskning. Vi ser en diskrepans mellan läraryrkets innehåll och förändring och de områden som stöds och fokuseras i lärarnas grundfortbildning och forskning.

Vi ser också att begreppen inflytande, jämställdhet och mångfald förändrats i innebörd under de senaste åren, så som de framstår i de policydokument och forskning som vi anknutit till vårt empiriska material. Detta kan relateras till en generell diskursförskjutning från fokus på demokrati och likvärdighet till kunskapande för hållbar utveckling, och ekonomisk tillväxt. Det sammanhänger också med en förändring från en mer nationellt hemmahörande lärarprofessions-, förskole- och skoldiskussion till internationella överenskommelser och ökat omvärldsberoende.

Referenser

- Arnér, E. (2006). *Barns inflytande i förskolan – problem eller möjlighet för de vuxna?* Örebro: Pedagogiska Institutionen, Örebro universitet.
- Andersson, Håkan, m.fl (1994). *Kampen om lärohusen: studier kring statsmakt och föräldrarätt i nordisk skolutveckling*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Andersson, Ingrid (2006). Lärares reflektioner över arbete och lärande. Myndigheten för Skolutveckling, *Forskning i fokus*, 29, 69–78.
- Andersson, Irene & Rubinstein Reich Lena (2007). Authentic Encounters in Preparing Student Teachers for Citizenship Education. Paper presented at Cice conference at Malmö University, October, 2007.
- Axelsson, Monica (1999). Skolframgång och minoritetsstatus. I Monica Axelsson (Red.), *Skolan – en kraft att räkna med. Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs* (ss. 8–35). Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Axelsson, Monica, Gröning, Inger & Hagberg-Persson, Barbro (Red.). (2001). *Organisation, lärande och elevsamarbete i skolor med språklig och kulturell mångfald*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Barnkonventionen (1989). *Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Utrikesdepartementet.
- Bartholdsson, Åsa (2003). *På jakt efter rätt inställning*. I Anders Persson (Red.), *Skolkulturer* (ss. 121–144). Lund: Studentlitteratur.
- Bartholdsson, Åsa (2007). *Med facit i hand. Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm: Socialantropologiska institutionen.

- Beck Ulrich & Beck Gernsheim, Elisabeth (2001). *Individualization*. London: Sage Publications Ltd.
- Bergstedt, Bosse & Lorentz, Hans (2006). Interkulturella perspektiv: pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer. Lund: Studentlitteratur.
- Bouakaz, Laid (2007). *Parental involvement in school: what hinders and what promotes parental involvement in an urban school?* (Malmö Studies in educational sciences, No 30). Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Budgetpropositionen (2007). Stockholm: Regeringskansliet.
- Connell, Robert W (2000). *Men and boys*. Cambridge: Polity Press.
- Cummins, Jim (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Deleuze, Gilles (1995). PostScripts on control societies. I M. Joughlin *Negotiations* (ss 177–182). New York: Colombia University Press.
- Dencik, Lars & Schultz Jørgensen (Red.). (1999). *Børn och familje i det postmoderne samfund*. København: Hans Reitzel, cop.
- Dir. 2007:103. Kommittédirektiv. En ny lärarutbildning.
- Eilard, Angerd (2007). Svensk, modern och jämställd. Om barn, familj och skola i grundskolans läseböcker. Malmö Högskola: Lärarutbildningen (avhandlingsmanus).
- Eklundh, Ann-Christin (2001). Kamp på pedagogisk arena: vision och verklighet vid kommunal omorganisation av förskola/barnomsorg 1990-1996. (Pedagogisk-psykologiska problem, 671). Malmö: Lärarutbildningen.
- European Commission (2005). Progress towards the Lisbon objectives in education and training policy.
- Falkner, Kajsa (1997). Lärare och skolans omstrukturering : ett möte mellan utbildningspolitiska intentioner och grundskollärares perspektiv på förändringar i den svenska skolan (Uppsala Studies in Education, 71). Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

- Fast, Carina (2007). Sju barns lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola (Uppsala studies in Education. No 115). Uppsala: Uppsala universitet.
- Gay, Geneva (1995). Mirror images on common issues: Parallels between multicultural education and critical pedagogy. I Christine E. Sleeter & Peter L. McLaren (Eds.), *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference* (ss. 155–189). New York: State University of New York Press..
- Forsberg, Eva (2000). *Elevinflytandets många ansikten* (Uppsala studies in Education, No 93). Uppsala: Uppsala universitet.
- Gleichman, Lee (2004). Föräldraskap mellan styrning och samhällsomvandling: en studie av syn på föräldrar och relationen mellan familj och samhälle under 1957-1997 (Studies in educational sciences, 72). Stockholm: HLS förlag.
- Hargreaves, Andrew (1994/1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. [Orig.: Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age.] Lund: Studentlitteratur.
- Havung, Margareta (2006). ”Du som är kvinna – du kan väl ta det, det där om genus”: Om jämställdhet och genus i nya lärarutbildningen. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 12(1), 171–206.
- Hofvendahl, Johan (2006). *Riskabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal* (Linköping Studies in Art and Science 338, Studies in language and culture 7). Linköping: Linköpings universitet.
- Holmberg, Lena (2005). Elever i årskurs 5 läser. I Lena Holmberg, Nanny Hartsmar & Charlotte Paggetti, *Årskurs 5*. (ss. 13–62). Stockholm: Skolverket.
- Holmberg, Lena, Petterson, Astrid & Milliander, June (2005). *Nationell utvärdering 2003 i skolår 5. Svenska Matematik Engelska*. Stockholm: Primgruppen.

- Högskolverket (2005). Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor. (Högskolverkets rapportserie 2005: 17 R. Del 1-3). Stockholm: Högskoleverket.
- Johansson, Jan-Erik (1992) *Metodikämnet i förskollärarytbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 86. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Kampmann, Jan (2004). Societalization of childhood: New opportunities? New Demands? I Helene Brembeck, Barbro Johansson & Jan Kampmann (Eds), *Beyond the competent child* (ss 127–152). Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Karlsson, Marie (2007). *Föräldraidentiteter i berättelser* (Uppsala Studies in Education. No 112). Uppsala: Uppsala universitet.
- Kihlström, Sonja (1995). *Att vara förskollärare: om yrkets pedagogiska innebörder* (Göteborg studies in educational sciences 102). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Krejsler, John (2006). Professionell eller kompetencenomade. *Nordisk Pedagogik*, 4, 298–308.
- Lahdenperä, Pirjo. (1997) *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lareu, Anette (1993). *Home advantage. Social Class and parental intervention in elementary education*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Lee, Nick (2001). *Childhood and Society. Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University press.
- León, René (2002). *På väg mot en diversifierad normalitet. Om anorlundahet, normalitet och makt i mötet mellan elever av utländsk bakgrund och den svenska skolan* (FoU Södertörn Skriftserie). Södertälje: Södertörns högskola.
- Lindberg, Ove (2002). *Talet om lärarutbildning* (Örebro Studies in Education 5). Västra Frölunda: DocuSys.

- Lindblad, Sverker (2006). Läraryrke under omstrukturering. Myndigheten för Skolutveckling, *Forskning i fokus*, 29, 115–122.
- Lindh, Gunnel & Lindh-Munther, Agneta (2005). ”Antingen får man skäll eller beröm”. En studie av utvecklingssamtal ur elevers perspektiv. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift 1.
- Lissabon!
- Ljungberg, Caroline (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?* (Malmö studies in international migration and ethnic relations, 4). Malmö högskola: IMER.
- Lpfö 98. *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lunneblad, Johannes (2006). *Förskolan och mångfalden. En etnografisk studie på en förskola i ett multietiskt område* (Göteborg Studies in Educational Sciences 247). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Lutz, Kristian (2006). Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet. En kritisk fallstudie angående utvecklingsbedömningar av yngre barn (Malmö Studies in Education Series 2006:2). Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Malmö Skolplan (2004). Malmö: Malmö stad.
- Moos, Lejf (2006). Fra politiska demokratidiskurser mod marknadsorienterede effektivitetsdiskurser. *Nordisk Pedagogik*, 4, 322–332.
- Månsson, Annika (2000). *Möten som formar: interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv* (Studia Psychologica et pedagogica, Nr 147). Malmö: Institutionen för pedagogik. **Stockholm: Almqvist & Wiksell International.**
- Nordänger, Ulla-Karin (2002). *Lärares raster. Innehåll i mellanrum*. Malmö högskola: Lärarutbildningen.

- OECD (2001) *Starting strong. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Starting strong 11: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2007). *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- Odelfors, Birgitta (1996). *Att göra sig hörd och sedd: Om villkoren för flickors och pojkars kommunikation på daghem*. Stockholm: Pedagogiska Institutionen.
- Olsson, Lena (1998). Gränsdragning mellan stat och familj i offentlig omsorg. I Göran Ahrne (Red.), *Staten som organisationer* (ss. 225–259). Stockholm: Nevenius & Santérus.
- Pedagogiskt program för förskolan (1987). Socialstyrelsen, 1987:3.
- Persson, Sven & Tallberg Broman, Ingegerd (2002). ”Det är ju ett annat jobb.” Förskollärare, grundskollärare och lärarstudier om professionell identitet i konflikt och förändring. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 7(4), 257–278.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik, *Pedagogisk forskning i Sverige* 8(1-2), 70–84.
- Ribom, Leif (1993). *Föräldraperspektiv på skolan – en analys från två håll*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Rhöse, Eva (2003). *Läraridentitet och lärararbete. Fem livsberättelser* (Karlstad University Studies, 32). Karlstad: Karlstad universitet.
- Rubinstein-Reich, Lena & Tallberg-Broman, Ingegerd (2000) *Den svenska skolan i det mångkulturella samhället. Konsekvenser för lärarutbildningen*. Malmö högskola: Lärarutbildning.
- Runfors, Ann (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.

- Rådslagsgruppen Skola (2007). *En ny skolpolitik – för kunskap, respekt och lust att lära*. 2007-10-26.
- Stina Sandels & Maria Moberg (Red.). (1945). *Barnträdgården: en handbok*. Stockholm: Natur och kultur.
- SCB (2005). Teknisk rapport. Stockholm: SCB.
- Sjögren, Annick (1996). Föräldrar på främmande mark. I Eva-Stina Hultinger & Christer Wallentin (Red.), *Den mångkulturella skolan* (ss. 229–252). Lund: Studentlitteratur.
- Sjögren, Annick, (2001) Introduktion. I Aina Bigestans & Annick Sjögren (Red.), *Lyssna. Interkulturella perspektiv på multietniska miljöer* (ss. x–x). Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Skolverket (1997). *Vem tror på skolan? Attityder till skolan* (Skolverkets Rapport 144). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004). Förskola i brytningstid, nationell utvärdering av förskolan. Rapport 239. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005). Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2007a). *Demokrati och värdegrund*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2007b). Gunilla Olsson DNR 2007:2172
- Skrtic, Thomas (1991). Behind special education. A critical analysis of professional culture and school organisation. Denver: Love.
- SOU 1972:26. *Förskolan. Del 1*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1992: 94. *Skola för bildning; huvudbetänkande av Läroplanskommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997:121. *Skolfrågor – Om skola i en ny tid*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63 *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- SOU 2004:115. *Den könade förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Fritze.
- SOU 2006:75. *Jämställdhet i förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Stoltz, Pauline & Churchill, Harriet (2007). Education and the future of children. Comparing policy debates in the United Kingdom and Sweden. Paper presented at the conference on Citizenship education in society at Malmö university, 4–5 Oct. 2007.
- Sydsvenska Dagbladet (SDS) (2007). *Lärare protesterar mot för mycket uppfostran*. 30/10 2007
- Tallberg Broman, Ingegerd (1998). ”Det är ändå jag som är pedagogen”. Förskollärares och grundskollärares föreställningar om barnen, föräldrarna och läraruppdraget i en ny tid (Pedagogisk-Psykologiska problem. Nr 646). Malmö: Lärarhögskolan.
- Tallberg Broman, Ingegerd (2006). Förhandlande och normerande praktiker i ett vidgat läraruppdrag. Myndigheten för Skolutveckling. *Forskning i fokus*, 29, 79–92.
- UNICEF (2007). Child poverty in Perspective: An overview of Child Well-being in Rich Countries. Unicef Report card 7, Innocenti Research Centre.
- Utbildningsdepartementet (2007). *Lärarlyftet – fortbildning och högre status*. Pressmeddelande 20/4 2007. www.regeringen.se
- Utbildningsvetenskapliga kommittén (2007). *Om vikten av kunskap*. Stockholm: Utbildningsvetenskapliga kommittén.
- Vallberg Roth, Ann-Christine & Månsson, Annika (2006). Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan. *Utbildning & Demokrati*, 15(3), 31–60.
- Wennerholm Juslin, Pia & Bremberg, Sven (2005). *Bättre skolprestationer med ökat föräldrainsflytande: en systematisk forskningsöversikt*. Stockholm: Statens folkhälsoinstitut.

Wernersson, Inga (1988). *Olika kön samma skola?: en kunskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

www.pisa.oecd.org

Öhrn, Elisabet (2002). *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.

Bilagor

Bilaga 1 Enkät

Bilaga 2 Tabellbilaga

Enkät

Läggs in av Holmbergs.

Tabellbilaga

Tabell 3.1. Svartsfördelningen i procent för lärare i förskolan på frågan:
Hur bedömer du ditt yrkeskunnande?

Hur bedömer du ditt yrkeskunnande?	Stämmer mycket dåligt	Stämmer ganska dåligt	Stämmer varken bra eller dåligt	Stämmer ganska bra	Stämmer mycket bra	M
Jag har goda ämneskunskaper	0,3	1,5	18,7	48,3	20,6	3,98
har goda kunskaper om barns utveckling	0,2	0,2	4,3	36,4	54,9	4,52
använder många olika arbetsmetoder	0,2	0,2	5,6	42,9	45,9	4,42
kan ändra planering efter oförutsedda händelser	0,2	0,2	1,4	19,7	73,6	4,75
har goda föräldrakontakter	0,3	0,3	3,1	30,1	61,9	4,60
kan hantera konflikter i barn/elevgruppen	0,2	0,3	2,4	39,5	53,2	4,52
kan skapa god motivation	0,2	0,0	6,3	49,8	39,1	4,34
har goda kunskaper om grupprocesser	0,2	2,0	17,7	48,1	27,6	4,06
kan avläsa barnens/elevernas sinnesstämningar	0,2	0,2	2,0	41,2	52,0	4,51
kan skapa arbetsro i gruppen/klassen	0,2	0,2	8,3	48,8	37,2	4,30
kan samarbeta med alla	0,5	1,0	8,2	38,9	47,1	4,37
arbetskamrater arbetar för hela förskolans/skolans utveckling	0,3	0,3	9,5	36,9	48,1	4,39
lär barnen/eleverna arbeta i grupp	0,3	0,5	7,5	41,3	45,7	4,38

lär barnen/ eleverna arbeta	0,3	0,7	7,8	45,7	40,8	4,32
självständigt kan bedöma	0,2	0,2	10,9	52,4	30,8	4,20
barnens/elevernas prestationer	0,2	0,2	2,4	33,5	59,4	4,78
kan skapa trygghet och positivt klimat	0,2	0,0	1,4	38,3	55,4	4,56
kan bidra till barnens/elevernas självförtroende	0,2	0,9	18,4	48,1	27,6	4,07
kan hantera kulturell och social mångfald bland barnen/eleverna	0,0	0,9	14,3	56,0	24,3	4,09
kan skapa jämsällldhet i barn/elevgruppen	0,0	0,7	15,6	53,6	26,0	4,09
kan beakta barnens/elevernas rätt till inflytande	0,2	1,7	20,6	50,9	22,3	3,98
kan beakta föräldrarnas rätt till inflytande						

Tabell 5.3. Svarsfördelningen i procent för lärare i grundskolan på frågan: Hur bedömer du ditt yrkeskunnande?

Hur bedömer du ditt yrkeskunnande? Jag	Stämmer mycket dåligt	Stämmer ganska dåligt	Stämmer varken bra eller dåligt	Stämmer ganska bra	Stämmer mycket bra	M
har goda ämneskunskaper	0,1	0,4	4,7	46,3	45,1	4,41
har goda kunskaper om barns utveckling	0,1	0,8	10,2	49,0	36,7	4,25
använder många olika arbetsmetoder	0,1	0,8	6,0	45,5	44,9	4,38
kan ändra planering efter oförutsedda händelser	0,0	0,3	1,2	22,6	72,3	4,73
har goda föräldrakontakter	0,3	1,5	8,9	35,5	50,8	4,39
kan hantera konflikter i barn/elevgruppen	0,1	0,7	9,8	48,5	37,9	4,27
kan skapa god motivation	0,0	0,4	8,8	54,8	33,0	4,24
har goda kunskaper om grupprocesser	0,2	4,6	20,1	49,8	21,9	3,92
kan avläsa barnens/elevernas sinnesstämningar	0,0	0,4	5,3	44,1	47,1	4,42
kan skapa arbetsro i gruppen/klassen	0,0	1,2	8,2	49,8	37,2	4,28
kan samarbeta med alla arbetskamrater	0,1	1,4	8,3	40,4	46,7	4,36
arbetar för hela förskolans/skolans utveckling	0,3	2,3	16,3	40,4	37,4	4,16
lär barnen/eleverna arbeta i grupp	0,2	1,9	13,1	44,0	37,8	4,21
lär barnen/eleverna arbeta självständigt	0,1	0,1	5,2	45,2	46,0	4,42

Tabell 3.3. (Forts.) Svartsfördelningen i procent för lärare i grundskolan på frågan: Hur bedömer du ditt yrkeskunnande?

Hur bedömer du ditt yrkeskunnande?	Stämmer mycket dåligt	Stämmer ganska dåligt	Stämmer varken bra eller dåligt	Stämmer ganska bra	Stämmer mycket bra	M
Jag kan bedöma barnens/elevernas prestationer	0,0	0,1	3,7	46,4	46,3	4,44
kan skapa trygghet och positivt klimat	0,0	0,4	3,2	40,9	52,2	4,65
kan bidra till barnens/elevernas självförtroende	0,0	0,0	3,7	46,1	47,0	4,45
kan hantera kulturell och social mångfald bland barnen/eleverna	0,1	1,0	19,9	46,7	29,0	4,07
kan skapa jämställdhet i barn/elevgruppen	0,0	0,8	15,3	56,9	23,5	4,07
kan beakta barnens/elevernas rätt till inflytande	0,0	1,2	16,4	54,2	25,0	4,07
kan beakta föräldrarnas rätt till inflytande	0,3	2,5	27,3	49,3	17,6	3,84

Tabell 5.2. Medelvärden för yrkeskunnande fördelade på verksamheter med olika hög grad av mångfald.

Hur bedömer du ditt yrkeskunnande?	Inte alls kulturell och etnisk mångfald	I mycket liten grad kulturell och etnisk mångfald	I ganska liten grad kulturell och etnisk mångfald	I ganska hög grad kulturell och etnisk mångfald	I mycket hög grad kulturell och etnisk mångfald	p-värde för skillnaden mellan verksamheter med olika grad av mångfald
Att använda olika arbetssätt	4,36	4,33	4,51	4,39	4,54	0,05
Hantera konflikter	4,45	4,47	4,54	4,56	4,70	0,08
Skapa arbetsro	4,24	4,26	4,36	4,26	4,50	0,07
Lära barn	4,25	4,27	4,38	4,38	4,48	0,12

Arbeta självständigt						
Bedöma barns prestationer	4,16	4,09	4,23	4,28	4,38	0,03
Hantera kulturell och social mångfald	3,77	3,95	4,08	4,26	4,61	0,00
Skapa jämställdhet i gruppen	3,89	4,07	4,13	4,14	4,31	0,01
Beakta barns rätt till inflytande	3,96	4,11	4,14	4,11	4,24	0,02
Beakta föräldrars rätt till inflytande	3,80	4,00	4,04	3,98	4,10	0,16

Tabell 6.1 Svartsfördelningen i procent för lärare i förskolan på frågan:
Har kraven i läraryrket förändrats sedan du började arbeta?

Har kraven i läraryrket förändrats sedan du började arbeta? Kraven har med avseende på	Minskat mycket	Minskat något	Är samma	Ökat något	Ökat mycket	M
goda ämneskunskaper	1,0	3,6	41,8	31,8	12,1	3,56
att ha goda kunskaper om barns utveckling	0,5	1,9	43,9	31,5	17,2	3,66
att använda många olika arbetsmetoder	0,0	1,5	20,9	39,3	33,3	4,10
att ändra planering efter oförutsedda händelser	0,0	1,5	27,7	27,7	38,1	4,08
att ha goda föräldrakontakter	0,0	1,0	42,2	30,8	21,1	3,76
att kunna hantera konflikter i barn/elevgruppen	0,3	0,5	33,0	30,6	30,6	3,95
att kunna skapa god motivation	0,2	0,5	40,5	38,4	15,3	3,72
att ha goda kunskaper om grupprocesser	0,2	1,0	36,1	56,9	20,4	3,81
att avläsa barnens/elevernas sinnesstämningar	0,2	1,0	49,3	28,7	15,8	3,62
att kunna skapa arbetsro i gruppen/klassen	0,5	1,2	35,9	31,3	26,2	3,86
att kunna samarbeta med arbetskamrater	0,2	1,9	48,5	28,2	16,2	3,61
att arbeta för hela förskolans/skolans utveckling	0,3	1,5	27,2	32,0	34,0	4,03
att lära barnen/eleverna	0,2	1,7	49,7	28,9	14,5	3,59
att arbeta i grupp att lära barnen/eleverna	0,2	1,7	49,8	28,2	15,0	3,59

arbeta självständigt att bedöma barnens/elevernas prestationer	0,5	1,4	39,1	33,3	19,9	3,75
att kunna skapa trygghet och positivt klimat	0,2	0,9	43,4	32,8	17,5	3,70
att bidra till barnens/elevernas självförtroende	0,0	0,5	40,5	35,7	18,4	3,76
att hantera kulturell och social mångfald bland barnen/eleverna	0,3	0,7	30,1	36,9	27,0	3,94
att skapa jämställdhet i barn/elevgruppen	0,3	0,7	30,8	42,7	20,4	3,87
att beakta barnens/elevernas rätt till inflytande	0,2	1,4	26,9	42,3	24,1	3,94
att beakta föräldrarnas rätt till inflytande	0,5	0,9	25,9	41,0	26,7	3,97

Tabell 6.3 Svartsfördelningen i procent för lärare i grundskolan på frågan: Har kraven i läraryrket förändrats sedan du började arbeta?

Har kraven i läraryrket förändrats sedan du började arbeta? Kraven har med avseende på	Minskat mycket	Minskat något	Är samma	Ökat något	Ökat mycket	M
goda ämneskunskaper	8,9	17,5	48,0	15,4	6,6	2,95
att ha goda kunskaper om barns utveckling	1,1	4,3	45,8	32,3	12,0	3,52
att använda många olika arbetsmetoder	0,3	2,3	27,7	39,5	26,1	3,93
att ändra planering efter oförutsedda händelser	0,2	2,0	34,4	30,5	28,5	3,89
att ha goda	0,3	1,2	38,8	30,8	24,4	3,82

föräldrakontakter att kunna hantera konflikter i barn/elevgruppen	0,4	1,2	28,3	29,1	36,3	4,05
att kunna skapa god motivation	0,4	1,0	43,7	29,5	20,6	3,72
att ha goda kunskaper om grupprocesser	0,4	1,5	39,5	32,5	21,3	3,77
att avläsa barnens/elevernas sinnesstämningar	0,4	0,8	48,4	29,3	16,6	3,64
att kunna skapa arbetsro i gruppen/klassen	0,5	2,8	36,5	25,5	30,1	3,86
att kunna samarbeta med arbetskamrater	0,4	1,2	39,8	27,1	26,9	3,83
att arbeta för hela förskolans/skolans utveckling	0,2	0,9	26,1	34,0	33,7	4,06
att lära barnen/eleverna att arbeta i grupp	0,3	2,0	52,0	28,6	12,7	3,54
att lära barnen/eleverna att arbeta självständigt	0,1	2,1	51,1	27,4	14,4	3,57
att bedöma barnens/elevernas prestationer	0,7	2,3	47,2	30,6	19,2	3,65
att kunna skapa trygghet och positivt klimat	0,4	1,1	46,5	28,1	19,1	3,68
att bidra till barnens/elevernas självförtroende	0,4	0,4	47,7	29,7	17,1	3,66
att hantera kulturell och social mångfald bland barnen/eleverna	0,4	1,0	32,1	34,0	28,0	3,93
att skapa jämsällldhet i barn/elevgruppen gruppen	0,2	0,5	44,3	35,4	15,0	3,68
att beakta barnens/elevernas rätt till inflytande	0,4	0,4	29,4	40,2	24,9	3,93
att beakta föräldrarnas rätt till	0,4	0,3	31,4	37,0	26,3	3,93

Tabell 8.3. *Förväntningar från föräldrar i förskolan relaterade till föräldrarnas ekonomiska situation*

Föräldrarna väntar sig att jag ska	Föräldrarna har inte alls god ekonomisk situation	Föräldrarna har i mycket liten grad god ekonomisk situation	Föräldrarna har i ganska liten grad god ekonomisk situation	Föräldrarna har i ganska hög grad god ekonomisk situation	Föräldrarna har i mycket hög grad god ekonomisk situation	p-värde
ha täta kontakter	3,00	3,00	3,45	3,70	4,17	0,00
följa upp barnens arbete	3,31	3,26	3,43	3,52	3,94	0,00
utveckla min pedagogiska kompetens	2,13	2,47	2,48	2,70	2,89	0,03
ge föräldrarna inflytande i verksamheten	2,56	2,66	2,92	2,96	3,23	0,02
göra utflykter och studiebesök med barnen/ eleverna	2,56	2,79	3,07	3,16	3,40	0,01
prioritera barnens/ elevernas kunskapsutveckling	3,25	3,17	3,29	3,50	3,57	0,05
utveckla nya arbetssätt	2,44	2,54	2,65	2,72	3,00	0,13
skapa samhörighet bland barnen/ eleverna	3,56	3,61	3,93	4,05	4,28	0,00
stödja självförtroendet/ självkänslan hos barnen/ eleverna	3,75	3,83	4,05	4,16	4,49	0,01
ha goda ämneskunskaper	3,44	3,73	3,66	3,76	3,49	0,02

lägga stor vikt vid att skapa trygghet		4,31	4,28	4,43	4,55	4,72	0,09
se till att barnen/ eleverna trivs		4,31	4,52	4,55	4,70	4,91	0,00

Tabell 7.1 Svartsfördelningen i procent för lärare i förskolan på frågan:
I hur hög grad upplever du att olika inslag i läraryrket är betungande?

I hur grad upplever du att olika inslag är betungande	Inte alls	I mycket liten grad	I ganska liten grad	I ganska hög grad	I mycket hög grad	M
Att samarbeta med arbetskamrater	38,8	27,7	20,1	9,0	2,0	2,06
Att ha föräldrakontakter	26,7	32,3	23,1	13,3	2,0	2,30
Att förbereda verksamhet i barngrupp/klass	23,5	23,5	29,3	16,5	4,6	2,54
Att genomföra verksamhet i gruppen	32,7	25,3	22,3	14,1	3,4	2,29
Att göra efterarbete	12,9	18,2	28,9	30,4	6,3	2,99
Att ha kontakter med elevhälsoteam	32,5	24,0	22,4	8,0	3,1	2,17
Att delta i möten och konferenser	13,9	18,5	26,7	27,	10,2	3,02
Att göra utflykter	41,3	23,0	21,3	8,5	2,0	2,03
Att arbeta med enskilda barn	41,7	24,7	17,3	11,2	2,6	2,06
Att ha pedagogiska diskussioner med arbetskamrater	49,0	19,4	20,2	6,8	2,2	1,91
Att arbeta med barn/elever på utvecklings/kunskapsmässigt olika nivåer	29,4	26,9	24,7	13,9	2,0	2,30
Att ha kontakter med skolledning	26,4	25,0	29,3	12,9	3,1	2,39
Att arbeta med administrativa uppgifter	16,2	17,5	23,8	28,1	10,7	3,00
Att delta i fortbildning	45,2	22,6	20,6	8,0	1,2	1,95
Att arbeta med skolutveckling	26,7	22,8	26,2	16,7	3,2	2,44
Att känna förväntningar från föräldrar	19,2	24,5	30,1	19,2	4,4	2,64
Att arbeta med barn/elever med olika kulturell och social bakgrund	25,3	28,7	28,7	11,6	3,2	2,37
Att arbeta med föräldrar med olika kulturell och social bakgrund	19,9	25,9	31,8	15,0	4,8	2,58
Att arbeta med jämställdhetsfrågor	32,1	27,6	29,3	7,3	1,2	2,16
Att arbeta med demokrati och inflytandefrågor	35,7	25,3	27,4	7,3	1,5	2,11

Tabell 7.2 Svartsfördelningen i procent för lärare i grundskolan på frågan: I hur hög grad upplever du att olika inslag i läraryrket är betungande?

I hur grad upplever du att olika inslag är betungande	Inte alls	I mycket liten grad	I ganska liten grad	I ganska hög grad	I mycket hög grad	M
Att samarbeta med arbetskamrater	41,6	29,9	19,2	7,4	1,2	1,96
Att ha föräldrakontakter	17,6	24,1	28,1	25,4	3,8	2,73
Att förbereda verksamhet i barngrupp/klass	20,1	22,3	27,9	25,5	3,0	2,69
Att genomföra verksamhet i gruppen	27,0	21,5	25,8	20,9	3,7	2,52
Att göra efterarbete	9,8	18,3	29,0	33,6	8,2	3,12
Att ha kontakter med elevhälsoteam	18,4	23,5	31,7	19,3	5,7	2,70
Att delta i möten och konferenser	6,1	11,8	21,4	36,7	22,9	3,59
Att göra utflykter	34,0	23,9	28,9	10,4	1,6	2,21
Att arbeta med enskilda barn	37,1	24,6	22,1	11,4	3,1	2,17
Att ha pedagogiska diskussioner med arbetskamrater	48,3	21,9	20,7	6,6	1,5	1,90
Att arbeta med barn/elever på utvecklings/kunskapsmässigt olika nivåer	16,6	17,9	21,2	32,5	10,5	3,03
Att ha kontakter med skolledning	31,0	25,8	28,0	9,8	3,8	2,29
Att arbeta med administrativa uppgifter	10,6	15,4	30,1	27,7	15,0	3,21
Att delta i fortbildning	35,5	24,2	27,3	9,1	2,5	2,18
Att arbeta med skolutveckling	18,5	21,2	28,5	23,1	7,3	2,79
Att känna förväntningar från föräldrar	14,2	22,4	31,7	24,8	5,7	2,85
Att arbeta med barn/elever med olika kulturell och social bakgrund	23,6	23,0	27,5	19,9	4,5	2,58
Att arbeta med föräldrar med olika kulturell och social bakgrund	20,0	22,3	28,6	21,3	6,0	2,70
Att arbeta med jämställdhetsfrågor	29,5	25,2	34,0	8,5	1,6	2,27
Att arbeta med demokrati och inflytandefrågor	29,1	25,4	32,7	9,6	2,0	2,29

Tabell 8.1 Förväntningar från föräldrar på lärare i förskolan

I hur hög grad möter du förväntningar från föräldrar i följande avseenden? Föräldrar väntar sig att jag ska	Inte alls	I mycket liten grad	I ganska liten grad	I ganska hög grad	I mycket hög grad	M
ha täta kontakter	4,3	13,1	22,1	39,5	18,9	3,69
följa upp barns arbete	2,7	13,3	26,5	42,5	12,2	3,5
att utveckla min pedagogiska kompetens	20,1	22,4	33,2	17,7	3,9	2,62
ge föräldrar inflytande i verksamheten	6,5	24,3	40,8	21,8	4,6	2,94
göra utflykter och studiebesök med barnen/eleverna	6,0	20,2	35,0	29,9	6,5	3,11
prioritera barnens/elevernas kunskapsutveckling	3,9	13,4	28,9	40,8	10,2	3,41
bedöma barnens/elevernas arbete	9,2	17,3	32,7	30,1	8,0	3,11
hjälpa barnen/eleverna med kläder m.m.	6,0	13,3	21,9	36,2	19,9	3,52
utveckla nya arbetssätt	13,1	24,3	41,2	16,0	2,9	2,71
skapa samhörighet bland barnen/eleverna	1,7	5,4	14,5	46,9	28,7	3,98
stödja självförtroende/självkänsla hos barnen/eleverna	1,7	5,1	11,7	41,7	37,6	4,11
upprätthålla ordning/arbetsro i barngruppen/klassen	1,5	5,3	9,7	43,9	36,9	4,12
ha goda ämneskunskaper	7,1	13,9	28,2	32,5	15,0	3,35
behandla alla barn/elever lika	2,4	4,3	11,2	33,5	46,1	4,20
lägga stor vikt vid att skapa trygghet	0,9	2,4	4,8	29,3	60,2	4,49
ta stor hänsyn till kulturella och sociala olikheter bland barnen/eleverna	5,8	8,8	30,3	32,3	19,9	3,53
arbeta med jämställdhet	6,6	14,6	15,3	24,7	15,3	3,28
se till att barnen/eleverna lär sig mycket	2,9	7,8	27,2	38,3	21,6	3,69
se till att barnen/eleverna trivs	0,5	1,2	3,6	22,4	70,2	4,64

Tabell 8.4. Förväntningar från föräldrar på lärare i grundskolan

I hur hög grad möter du förväntningar från föräldrar i följande avseenden? Föräldrar väntar sig att jag ska	Inte alls	I mycket liten grad	I ganska liten grad	I ganska hög grad	I mycket hög grad	M
ha täta kontakter	7,1	19,8	34,8	31,5	5,4	3,08
följa upp barns arbete	2,0	9,0	21,1	49,2	17,0	3,71
att utveckla min pedagogiska kompetens	26,4	23,0	31,0	13,6	4,0	2,45
ge föräldrar inflytande i verksamheten	11,5	28,8	39,4	14,8	3,6	2,70
göra utflykter och studiebesök med barnen/eleverna	16,0	25,9	39,0	13,9	2,6	2,59
prioritera barnens/elevernas kunskapsutveckling	3,5	8,5	18,2	48,8	18,8	3,73
bedöma barnens/elevernas arbete	3,6	7,5	17,6	49,4	20,1	3,76
hjälpa barnen/eleverna med kläder m.m.	47,4	19,6	18,4	11,2	1,6	1,98
utveckla nya arbetssätt	17,8	26,1	35,6	16,0	2,8	2,59
skapa samhörighet bland barnen/eleverna	4,2	8,2	17,5	47,6	21,0	3,74
stödja självförtroende/självkänsla hos barnen/eleverna	2,6	5,5	15,3	47,2	27,9	3,94
upprätthålla ordning/arbetsro i barngruppen/klassen	1,9	2,4	7,0	39,5	47,8	4,31
ha goda ämneskunskaper	3,9	6,8	20,0	38,6	28,9	3,83
behandla alla barn/elever lika	3,1	4,1	10,2	32,9	48,1	4,21
lägga stor vikt vid att skapa trygghet	2,1	2,2	7,9	34,0	52,0	4,34
ta stor hänsyn till kulturella och sociala olikheter bland barnen/eleverna	7,2	11,3	30,5	31,9	17,6	3,42
arbeta med jämställdhet	9,1	16,5	36,6	25,2	11,3	3,13
se till att barnen/eleverna lär sig mycket	2,0	3,4	11,7	40,6	40,7	4,17
se till att barnen/eleverna trivs	1,4	1,2	5,6	29,7	60,6	4,49

Tabell 8.5 *Förväntningar från föräldrar i grundskolan relaterade till föräldrarnas ekonomiska situation*

Föräldrarna väntar sig att jag ska	Föräldrarna har inte alls god ekonomisk situation	Föräldrarna har i mycket liten grad god ekonomisk situation	Föräldrarna har i ganska liten grad god ekonomisk situation	Föräldrarna har i ganska hög grad god ekonomisk situation	Föräldrarna har i mycket hög grad god ekonomisk situation	p
ha täta kontakter	2,83	2,93	3,05	3,13	3,50	0,00
följa upp barnens/ elevernas arbete	3,49	3,60	3,66	3,81	3,98	0,00
utveckla min pedagogiska kompetens	1,66	2,34	2,48	2,51	2,66	0,00
ge föräldrar inflytande i verksamheten	2,12	2,55	2,64	2,78	3,23	0,00
göra utflykter och studiebesök med barnen/ eleverna	2,21	2,56	2,54	2,67	2,95	0,00
prioritera barnens/ elevernas kunskapsutveckling	3,47	3,52	3,69	3,82	4,05	0,00
bedöma barnens/ elevernas arbete	3,46	3,60	3,77	3,82	3,97	0,02
utveckla	1,88	2,52	2,58	2,70	2,76	0,00

nya arbetsätt skapa sam- hörighet bland barnen/elev erna	3,44	3,57	3,71	3,88	3,90	0,00
stödja själv- förtroende/ självkänsla hos barnen/ eleverna	3,70	3,80	3,85	4,09	4,13	0,00
Upprätthålla ordning/ arbetsro i	4,26	4,21	4,26	4,43	4,37	0,02
barngruppe n/ klassen arbeta med	2,07	2,37	2,29	2,25	2,07	0,00
jämställdhet se till att barnen/ eleverna lär sig mycket	4,20	4,04	4,11	4,27	4,37	0,01
se till att barnen/ eleverna trivs	4,56	4,42	4,39	4,61	4,73	0,00
