

Lärares professionella villkor

En studie av karriärstegsreformen och lärarlönelyftet

Catarina Player-Koro

Lärares professionella villkor

En studie av karriärstegsreformen och lärarlönelyftet ^a

av

Catarina Player-Koro ^b

2024-06-04

Sammanfattning

I denna rapport presenteras en enkätstudie gjord med 13 000 legitimerade lärare – från förskoleklass till gymnasiet. Målsättningen är att bidra med förståelse för vilken betydelse lärarlönelyftet och karriärtjänster för lärare har haft för lärares yrkesroller, relationer och arbetsuppgifter. Rapportförfattaren finner att förstelärare oftare leder det kollegiala arbetet, men sällan har tid avsatt för sitt uppdrag som förstelärare. Förstelärare, lektorer samt de som tagit del av lärarlönelyftet är mer nöjda med sin arbetssituation och tycker också att läraryrket är mer attraktivt än de som inte omfattats. De som inte är förstelärare eller inte fått del av lönelyftet svarar i högre utsträckning att de funderat på att lämna yrket. Enligt de lärare som svarat på enkäten har införandet av karriärtjänster och lärarlönelyft inte bidragit till att kvaliteten i undervisningen har ökat.

^a Tack till seminariedeltagare vid IFAU, samt redaktör och referee-granskare för kommentarer.

^b Avdelningen allmän didaktik och pedagogiskt arbete Göteborgs universitet, catarina.player-koro@gu.se

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	3
1.1	Syfte och frågeställningar.....	5
1.2	Disposition.....	6
2	Bakgrund.....	6
2.1	Karriärstegsreformen och Lärarlönelyftet - Reformering av skolan genom de mest yrkesskickliga lärarna.....	6
2.2	En professionsteoretisk inramning av läraryrket.	10
3	Lärarenkät om lärares arbetsvillkor, arbetsuppgifter, roller och status ..	13
3.1	Enkätkonstruktion.....	13
4	Resultat.....	20
4.1	Vilka befogenheter, uppgifter och uppdrag särskiljer de olika lärarkategoriernas arbete på skolan?.....	20
4.2	Hur upplever de olika lärarkategorierna sitt arbete och sin position i lärarkollegiet?	37
4.3	Hur ser den professionella relationen ut mellan de olika kategorierna lärare i undersökningen?.....	42
4.4	Vilken betydelse uppfattar lärarna i undersökningen att karriärstegsreformen och lärarlönelyftet haft för läraryrket?	53
5	Diskussion	60
	Referenser	64

1 Inledning

I denna rapport presenteras resultatet av en enkätstudie riktad till samtliga av Sveriges legitimerade lärare. Studiens syfte är att undersöka vilken betydelse och vilka konsekvenser lärare uppfattar att inrättandet av karriärtjänster för lärare (Prop. 2012/13:136) och lärarlönelyftet (SFS 2016:100) har haft för lärares yrkesroller, samt att beskriva relationer lärare emellan och lärares arbetsuppgifter. Studien tar sitt avstamp från tidigare studier av karriärstegsreformen där implementering och tolkning av reformen varit i fokus (Eriksson och Player-Koro, 2019; Player-Koro och Eriksson, 2017), men har ett annat kunskapsanspråk, nämligen att genom lärares svar få en bild av vad lärare uppfattar att två stora statliga satsningar på läraryrket fått för konsekvenser och betydelse i relation till yrket som helhet.

Karriärstegsreformen och lärarlönelyftet är, i kombination med 2010 års lärarutbildningsreform (Prop. 2009/10:89) och lärarlegitimationsreformen (Prop. 2011/12:144), exempel på utbildningsreformer som haft anspråk på att påverka lärarprofessionen och arbetsvillkoren för lärare. Kravet på lärarlegitimation och möjligheter för lärare att göra karriär drevs av lärarförbunden som en del i att stärka lärares professionella identitet. Politiskt togs frågan upp med andra argument som utgick från en problembeskrivning av ett utbildningssystem i kris där lärarnas kompetens ifrågasattes. Legitimationen motiverades med utgångspunkt från denna bristande kompetens som ett led i att höja lärarkårens kvalitet, öka lärares ansvarstagande för elevers måluppfyllelse samt stärka lärarutbildningens attraktionskraft. Dessutom förespråkades ett ökat arbetsgivarinflytande för att utvärdera och kvalitetssäkra lärares arbete. Beslut om att införa en statligt kontrollerad och reglerad lärarlegitimation togs våren 2011 (Gustafsson och Fransson, 2012). Andra politiska förändringar som haft stora konsekvenser för läraryrket är regeringsbeslutet från 1989 om att kommunalisera lärtjänsterna, samt det nya arbetstidsavtalet som infördes 1996 (Ringarp, 2011; Stenlås, 2009). Genom detta avtal förändrades lärares arbetstid. Förtroendearbetstiden som lärare fritt hade disponerat över minskades. Dessutom försvann regleringen av undervisningsskyldigheten (den så kallade USK:en) där exempelvis lärare för äldre barn och ungdomar hade lägre undervisningsskyldighet motiverat av den ökade komplexiteten i ämnesundervisningen. Den individuella lönesättningen, ökad administration genom införande av mål- och resultatstyrning, digitalisering och inte minst det ökade antalet privata skolhuvudmän som blivit konsekvensen av att välfärdssektorn öppnats upp för privata aktörer är andra förändringar som påverkat lärares förhållanden. Flera forskare menar att lärares ställning som profession påverkats

genom reformerna, att läraryrket de-professionaliserats (Brante m. fl., 2019; Ringarp, 2011; Stenlås, 2009).

Inom ramen för den här undersökningen är intresset främst att studera lärares uppfattning om konsekvenser av karriärstegsreformen och lärarlönelyftet. Jämförelser görs mellan de olika kategorierna lärare som skapats genom karriärstegsreformens möjligheter för lärare att bli befordrade till förstelärare och lektorer. Rollen som förstelärare baseras på yrkeserfarenhet och uppvisad skicklighet i läraryrket medan befordran till lektor erbjuder en karriärmöjlighet för lärare med som lägst en licentiatexamen på forskarnivå. Några år senare, år 2016, infördes Lärarlönelyftet (SFS 2016:100), en statlig satsning på ett lönepåslag för att premiera särskilt skickliga lärare och förskollärare. Reformerna har stora likheter och tar en gemensam utgångspunkt i att a) höja undervisningens kvalitet givet de sjunkande elevresultaten i jämförande internationella kunskapsmätningar som exempelvis PISA (Skolverket, 2013, 2016), b) den skicklige lärarens förmåga att åstadkomma detta och i c) oron över en akut brist på lärare när allt för få väljer att utbilda sig till lärare samtidigt som många lärare väljer att lämna yrket. De statliga satsningarna på lärare har därmed införts med stora förväntningar om positiva effekter för både läraryrkets status och för undervisningens kvalitet. Skillnaden mellan dessa reformer och tidigare utbildningsreformer är att den ekonomiska satsningen inte riktas till hela utbildningssystemet utan istället riktas till en av reformen utpekad grupp lärare som i sin tur förväntas vara motorn i att nå reformens intentioner om förstärkning av yrkets status och till förbättrade elevresultat (Hjalmarsson och Löfdahl Hultman, 2016).

Sammantaget kan man säga att trots att karriärstegsreformen och lärarlönelyftet riktar sig till *en del* av lärarkåren, har de tydliga anspråk i relation till *hela* lärarkårens status och position, vilket skulle kunna översättas till lärarkårens ställning som profession. Satsningarna på karriärsteg och löneflytt ingår därmed i den reformdiskurs som varit framträdande i skolreformer från 1980–90 talet fram till idag, där behovet av en mer professionell lärarkår ses som lösningen på många av skolans problem. Skolan och undervisningens kvalitet ska med andra ord garanteras av lärarnas professionalitet (Stenlås, 2009). Talet om lärares professionalitet i reformtexterna är dessutom starkt präglad av 1980- och 1990-talets utbildningspolitiska reformer, som inneburit genomgripande förändringar av såväl den svenska skolan som lärares arbete, och status (se ovan). Det har skett organisatoriska förändringar av skolans styrning genom att huvudmannaskapet förskjutits från statlig till kommunal nivå. För lärare har detta medfört att deras anställning förflyttas från stat till kommun, som inneburit att ojämlikheten i utbildningssystemet ökat, regelstyrning har ersatts med målstyrning, som

inneburit en ökad extern styrning och kontroll av lärares arbete. Dessutom har lärarutbildningen reformerats och nya typer av skolhuvudmän (friskolor och skolkoncerner) har tillkommit genom friskolereformen (Brante m. fl., 2019). Även om professionalism varit något av ett nyckelord i dessa reformer så finns det forskning som pekar mot en inneboende konflikt mellan ökad extern styrning och en professionell styrning som bygger på autonomi och egenkontroll hos lärarna själva (Lundahl, 2005). Professionalism tycks således innebära olika saker för olika aktörer inom utbildningssystemet. I den här studien har lärare fått svara på frågor om sitt yrke och sin profession och den ger därmed en bild av hur lärare betraktar sina professionella möjligheter i dagens skola.

1.1 Syfte och frågeställningar

Resultaten från såväl utvärderingar av karriärstegsreformen (RIR 2017:18; Skolverket, 2014, 2015; Statskontoret, 2015, 2016, 2017a) som lärarlönelyftet (Statskontoret, 2017b, 2021) indikerar i likhet med genomförda studier (Alvehus, Kastberg, m. fl., 2019; Bergh m. fl., 2018; Erlandson och Karlsson, 2018; Grönqvist m. fl., 2020; Hardy och Rönnerman, 2018) att reformerna fått betydande konsekvenser, inte bara för de som utsetts till förstelärare och lektorer och/eller fått ta del av lärarlönelyftet, utan för professionen som helhet. Studiens övergripande intresse är att beskriva likheter och skillnader i arbetsuppgifter mellan olika kategorier av lärare och undersöka vilken betydelse och vilka konsekvenser lärare uppfattar att inrättandet av karriärtjänster för lärare och lärarlönelyftet har haft för lärares yrkesroller, relationer lärare emellan och lärares arbetsuppgifter. Avsikten är att med utgångspunkt från den bild som enkätsvaren visar få en bättre förståelse för lärares uppfattning av konsekvenserna av reformer där skickliga individer lyfts fram som motorer för att generera en kvalitetsförbättring av undervisningen och skolan. Vad uppfattar lärare att detta innebär för a) läraryrket som helhet? och b) de olika kategorier av lärare som blivit resultatet av reformeringen?

Projektet är designat som en enkätstudie. Enkäter har skickats till samtliga lärare som finns registrerade i Skolverkets register³ över lärare som har lärarlegitimation. Genom denna rapport besvaras följande frågeställningar:

- Vilka befogenheter, uppgifter och uppdrag har olika lärarkategorier?
- Hur uppfattar de olika lärarkategorierna sitt arbete och sin position i lärarkollegiet?

³<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/lararlegitimation-och-forskollarlegitimation/utdrag-ur-larar--och-forskollarregistret>

- Hur uppfattar lärarna den professionella relationen mellan olika kategorier av lärare?
- Vilken betydelse uppfattar lärarna att karriärstegsreformen och lärarlönelyftet har haft för läraryrket?

1.2 Disposition

Rapporten består av fem kapitel. Efter kapitel 1 som är en inledning till rapporten ges i kapitel 2 en kort bakgrundsbeskrivning av karriärstegsreformen och lärarlönelyftet. Här relateras reformerna till de senaste decenniernas reformering av det svenska skolsystemet samt till utvärderingar och relaterad forskning. Därefter beskrivs den professionsteoretiska inramningen. I kapitel 3 beskrivs studiens design och genomförande. Studiens resultat presenteras i fem avsnitt i kapitel 4. Kapitel 5 avslutar rapporten genom en diskussion om studiens viktigaste slutsatser och implikationer.

2 Bakgrund

2.1 Karriärstegsreformen och Lärarlönelyftet – Reformering av skolan genom de mest yrkesskickliga lärarna

Karriärstegsreformen (Prop. 2012/13:136) som infördes 2013 har inneburit att två nya karriärvägar för lärare skapats, dels möjligheten att bli befördrad till lektor genom att avlägga examen på forskarnivå, dels möjligheten att söka en position som förstelärare baserat på yrkeserfarenhet och uppvisad skicklighet i läraryrket. Skolverkets uppföljning från 2017 visar att det då fanns ca 15 000 förstelärare och 170 lektorer. Enligt Skolverkets skolstatistik⁴ fanns under läsåret 2020–21 då studien genomfördes, 14 601 förstelärare och 236 lektorer verksamma i skolan.

Karriärstegsreformen finansieras och regleras via ett särskilt statsbidrag (SFS 2019:1288). Av denna förordning som reviderats vid tre tillfällen (SFS 2013:70; SFS 2014:145; SFS 2016:100) framgår de formella kriterier som ska uppfyllas för att en lärare ska kunna utses till förstelärare eller lektor samt hur lönesättningen av karriärlärare ska ske. I den nu gällande förordningen ingår en socioekonomiskt viktad del som riktas till skolor med särskilt svåra förutsättningar med syfte att öka andelen förstelärare i utanförskapsområden. Denna del har tillkommit med anledning av Statskontorets utvärderingar som visat att det finns färre karriärlärare i utanförskapsområden (Statskontoret, 2017a).

⁴ <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik>

Lärlönelyftet är ett riktat statsbidrag som infördes 2016, som avsåg att ge ett lönepåslag till särskilt skickliga lärare (SFS 2016:100). Karriärstegsreformen och lärlönelyftet har därmed stora likheter, då avsikten med båda satsningarna är att kvalificerade lärare premieras och får höjda löner genom riktade statsbidrag. Ytterligare en likhet mellan reformerna är de begränsningar som finns i hur många som kan få del av de höjda lönerna, i lärlönelyftets fall genom att huvudmän förhindrades att använda statsbidraget för att höja samtliga anställda lärares lön. Lärlönelyftet fördelades av Skolverket till skolhuvudmännen utifrån hur många elever huvudmännen hade (Statskontoret, 2021).

En väsentlig skillnad mellan reformerna är att inga befattningar är knutna till lärlönelyftet. En konsekvens av detta är att då båda satsningarna riktar sig till samma grupp lärare så har i många fall båda reformerna träffat samma lärare (SOU 2018:17). Av Statskontorets analys (2017) framgår att cirka 90 procent av huvudmännen har valt att delta i lärlönelyftet och att det främst är små och enskilda huvudmän som har valt att inte delta i satsningen.

2.1.1 Konsekvenser av lönespridning orsakad av de riktade statsbidragen

Att bli befördrad till förstelärare eller lektor innebär att man får ett lönepåslag på ca 5 000 respektive 10 000 kronor/månad. I skolor som utifrån ett socioekonomiskt index klassas som skolor med särskilt svåra omständigheter kan förstelärare och lektorer från och med hösten 2020 få en löneökning med 10 000 respektive 15 000 kronor. Lärlönelyftets genererar en genomsnittlig löneökning på mellan 2 500 och 3 500 kronor för de lärare som tilldelas lönepåslaget. Den ökade lönespridningen är enligt policytexterna ett viktigt incitament för att nå reformernas intentioner om att höja lärares professionella status och attraktivitet samt att förmå yrkesskickliga lärare att stanna i yrket och sprida sin kompetens till andra lärare. I förlängningen är förväntningen att detta ska bidra till att höja skolans och undervisningens kvalitet (genom ökad måluppfyllelse) (Promemoria U2016/00605/DL; Prop. 2012/13:136).

Inte helt oväntat visar Riksrevisionen och Statskontoret (2017 a,b; 2021) att lärarnas lönespridning har ökat betydligt. Resultatet av detta är till viss del motsättningsfullt. Dels visar Statskontorets undersökningar att majoriteten av huvudmännen, rektorerna och lärarna tycker att kompetenta lärare ska tilldelas högre lön. Samtidigt visar resultaten av både Riksrevisionens och Statskontorets undersökningar och tidigare genomförda enkätstudier, att detta kan vara problematiskt då särskilt rektorer uttrycker en stor oro för att reformen kan leda till splittring bland lärarna (Eriksson och Player-Koro, 2019; Player-Koro och Eriksson, 2017). Riksrevisionen (2017) konstaterar efter sin granskning av

reformens lönemässiga målsättning att denna i hög grad är uppnådd, men pekar samtidigt på att detta har skett på bekostnad av ett sämre arbetsklimat lärare emellan och en indelning i vilken vissa lärare betraktas som kompetenta och andra inte. Statskontorets utvärdering av lärarlönelyftet pekar i samma riktning och man konstaterar att lärare som inte fått ta del av lärarlönelyftet oftare flyttar till andra skolor för att på så sätt få högre lön, vilket både innebär att kostnaderna för löner stiger och att kontinuiteten i skolornas verksamhet påverkas (Statskontoret, 2017b, 2021). Grönqvist et al (2020) kan dock i sin studie som undersöker effekter av förstelärarreformen via registerdata, visa att såväl personalomsättningen som andelen lärare som lämnar yrket minskar på skolor som tillsatt förstelärare.

Såväl Riksrevisionens granskningsrapport av karriärstegreformen och lärarlönelyftet som Statskontorets utvärdering av lärarlönelyftet visar att regeringens lönemässiga målsättningar med reformerna till stor del uppnåts. Att båda satsningarna i stor utsträckning träffat samma lärare har dock enligt Riksrevisionen skapat något av ett dilemma. I en majoritet av fallen har huvudmännen och rektorerna ansett att de yrkesskickliga förstelärarna också bör få del av lärarlönelyftet, vilket resulterar i omotiverat höga löneskillnader (RIR 2017:18). Å andra sidan, i de fall huvudmän och rektorer valt att fördela lärarlönelyftet till lärare som inte har utsetts till karriärtjänstlärare, har den relativa löneökningen för karriärtjänstlärarna minskat, vilket riskerar urholka karriärstegsreformen (SOU 2018:17) Detta framkommer också i Statskontorets slutrapport av lärarlönelyftet (2021). Att lönespridningen minskat förklaras dessutom med att lärare som inte fått lärarlönelyftet till viss del har kompenserats via den ordinarie lönerevisionen. Detta skulle kunna tyda på att lärarlönelyftet påverkat lönebildningen vilket går stick i stäv med regeringens intentioner.

Andra målsättningar med reformerna har däremot ännu inte uppnåts. Det finns inga tydliga tecken på att fler lärare sökt sig till skolor med större utmaningar, eller att lärarlönelyftet har bidragit till att undervisningskvaliteten, kunskapsresultaten eller att verksamheten i övrigt förbättras, vilket var målen med satsningen (Statskontoret, 2017b, 2021). En studie av Grönqvist et al. (2020) visar dock vissa förbättrade resultat på de nationella proven för skolår 3–6 i skolor som inrättat ett karriärsteg, men effekterna är relativt små.

2.1.2 De mest yrkeskunniga lärarna – nyckel till att nå karriärtjänstereformen och lärarlönelyftets intentioner

Det är den yrkeskunniga läraren, dennes kunskap, kompetens och förmåga som är nyckeln till att nå karriärtjänstereformen och lärarlönelyftets intentioner. Ansvar för att bedöma vilka lärare som är de mest yrkesskickliga är enligt

statsbidragsförordningarna huvudmannens, men det är i de flesta fall rektor som bedömer yrkesskicklighet (SFS 2016:100; SFS 2019:1288). Statskontorets utvärderingar har visat att huvudmännen överlag uppfyller de krav som regeringen ställt kring vilka som ska rekryteras till karriärtjänster och/eller få ta del av lärarlönelyftet. Trots detta har utvärderingen inte kunnat fastställa om det är de mest yrkesskickliga lärarna som har träffats av reformerna. En orsak som framkommit är den vaga formulering i reformtexterna gällande vilka kompetenser och förmågor som avses, vilket gett upphov till otydlighet om vilka kriterier som ska uppfyllas för befordran till karriärtjänst eller till att få ta del av lärarlönelyftet. Denna otydlighet har också bidragit till att huvudmännen inte lyckats skapa legitimitet för reformen bland lärarna (Statskontoret, 2016, 2017a, 2017b).

Argumentationen i reformtexterna om att det är de mest yrkesskickliga lärarna som är nyckeln till att förbättra undervisningen och skolans kvalitet förankras i forskning som visar att elevers prestationer är relaterade till en professionell och välutbildad lärarkår som får vara delaktig och engagerad i utvecklingen av undervisningen (Hattie, 2009; McKinsey&Company, 2007; OECD, 2009). Att identifiera de mest yrkesskickliga lärarna är dock enligt flera forskare komplicerat bland annat för att det både finns olika uppfattningar kring vilka kunskaper och kompetenser som är avgörande och hur dessa ska identifieras (Stronge m. fl., 2011; Warner, 2016; Wayne och Youngs, 2003). En relevant studie i relation till karriärstegsreformen och lärarlönelyftet som illustrerar detta är Strong et al. (2011), där rektorers förmåga att avgöra en lärares yrkesskicklighet genom iakttagelser av läraren i undervisningssituationer studerats. Studien visar att rektorer inte i någon högre utsträckning lyckas identifiera lärare som bedömts som skickliga genom exempelvis standardiserade meriteringssystem. Rektorens bedömningar grundar sig istället i förutfattade meningar om läraren (Strong m. fl., 2011). En annan problematik i relation till reformernas ambitioner om att stärka lärarprofessionen är att bedömning av lärares kunskaper och förmågor sker utanför professionen vilket försvagar lärarkårens kontroll över den egna kunskapsbasen, vilket i sin tur snarare försvagar än förstärker en profession (Freidson, 2001).

2.1.3 Förändrade roller och arbetsuppgifter

En konsekvens av karriärstegsreformen som påvisats i de utvärderingar som gjorts är att uppdraget som förstelärare inneburit nya arbetsuppgifter för de lärare som befordrats. En vanlig arbetsuppgift för försteläraren är att bidra till det kollegiala lärandet på en mer övergripande nivå genom att handleda/coacha andra lärare, samt att initiera och leda projekt som syftar till att förbättra

undervisningen (Lärarnas Riksförbund, 2015; Statskontoret, 2015, 2016, 2017a). Resultaten från dessa utvärderingsinstanser bekräftas också av tidigare studier riktade till förstelärare i matematik och till rektorer (Eriksson och Player-Koro, 2019; Player-Koro och Eriksson, 2017). En studie av Alvehus et.al. (2019) där förstelärarens arbetsuppgifter analyserats och kartlagts, visar att förstelärarna distanserat sig från lärarrollen och mer identifierat sig med skolledningen. Förstelärare intar rollen som experter både inom kunskapsområdet där de verkar för att forskningsanknyta verksamheten och som ledare inom ramen för olika former av kollegial fortbildning (Alvehus, Eklund, m. fl., 2019). Flera undersökningar visar också att många förstelärare upplevt att det har varit svårt att få legitimitet bland kollegorna (Alvunger, 2016; Liljenberg, 2013; Lärarnas Riksförbund, 2015; Player-Koro och Eriksson, 2017). Dessutom arbetar förstelärare med att kartlägga elever och att utforma bedömningar och kvalitetsmätningar av elevers kunskapsnivåer (Player-Koro och Eriksson, 2017).

2.2 En professionsteoretisk inramning av läraryrket.

Inledningstexten redogör för de senaste decenniernas omfattande reformering av skolan och hur den har förändrat skolan från grunden och därmed också lärares arbetsvillkor och deras position i relation till varandra, till staten och det omgivande samhället. Även om inte samtliga nämnda reformer varit i fokus för den här studien är de ändå centrala för att förstå de strukturella och organisatoriska förutsättningar som villkorar och sätter gränser för lärares professionella arbete. Frågor om lärares arbetsvillkor, arbetsuppgifter, roller och status utgör centrala delar inom den professionsteoretiska kunskapsbildningen. Därför har den här studien tagit stöd i den kunskapsbildningen både när det gäller konstruktionen av enkäten och för tolkning och analys av det insamlade materialet.

2.2.1 Vad kännetecknar en profession?

Begreppet professionell betyder i dagligt tal ungefär att vara skicklig i sitt yrkesutövande. Profession blir då synonymt med den yrkestillhörighet som den professionelle tillhör. Inom den vetenskapliga litteraturen är definitionen av en profession mer specifik. Generellt rör det sig om en viss typ av tjänstemannayrken i samhällets mellanskikt som är klientorienterade, dvs där yrket handlar om att bedöma klienters behov och anpassa åtgärder för att tillgodose dessa (Alvehus, Eklund, m. fl., 2019) Den exakta definitionen av en profession är emellertid inte entydig utan skiljer sig på en rad olika sätt beroende på bland annat inom vilken ämnesdisciplin professionsforskningen bedrivs. Begreppet har dessutom förändrats över tid. Gemensamt för de flesta definitioner är dock att

yrken som utgör det som betraktas som professioner kännetecknas av en egen kunskapsbas som baseras på en teoretisk, vetenskaplig kunskap som erhålls genom en längre specialiserad högskoleutbildning.

Professioner kännetecknas också av en hög grad av kollegial styrning över yrkesutövandet och över den kunskapsbas som professionen vilar på. Denna form av styrning kan sättas i relation till andra organisatoriska modeller för styrning av verksamheter. Friedson (2001) menar att man kan betrakta institutionell styrning utifrån tre logiker – marknaden, byråkratin och professionen. Dessa logiker kan ses som olika modeller för att förklara vilken form av styrning som organiserar verksamheten, dvs verksamhetens normativa ordning som yrkesutövarna har att förhålla sig till inom ett visst organisatoriskt sammanhang (Alvehus, Eklund, m. fl., 2019). Friedson (2001) betonar att de olika institutionella logikerna inte förekommer i renodlad form utan ska betraktas som idealtyper som är olika dominerande i olika verksamheter. På samma sätt som konsumtion och utbytet av varor och tjänster på en marknad till viss del kan förklaras av begrepp som utbud och efterfrågan (marknadens logik), eller hur metoder för organisationsstyrning kan beskrivas med arbetsdelning och hierarkisering (byråkratisk logik), kan även utmärkande drag för professioner beskrivas som grundade i abstrakt teoretisk kunskap samt innehållande en hög grad av kontroll över det egna arbetet (professionell logik).

2.2.2 Läraryrket, en välfärdsprofession

Utgångspunkten för den här studien är att lärare ingår i gruppen välfärdsprofessioner, en beteckning för professioner verksamma inom offentlig sektor. Detta är ett begrepp som utvecklats inom professionsforskningen som beteckning för yrken som etablerats och expanderat i takt med den offentliga sektorns framväxt under senare delen av 1900-talet (Brante, 2009). Till skillnad från den mer klassiska definitionen av professioner, där exempelvis jurister och läkare ingår, så uppnår välfärdsprofessionens yrkesgrupper inte alla de kriterier som utmärker en klassisk profession.

Karakteristiskt för välfärdsprofessioner är att kunskapsbasen är tvärvetenskaplig, och att utbildningen ofta innehåller inslag av såväl praktisk- som teoretisk kunskap. Examen och i vissa fall legitimation säkerställer en yrkesutövares professionalitet.

Professionellt yrkesutövande karakteriseras av en relativt hög grad av självbestämmande/autonomi. Välfärdsprofessionernas autonomi begränsas av det faktum att de är styrda av både politik och andra yrkesgrupper och professioner vad gäller hur arbetet ska organiseras, yrkesutbildningens innehåll och form, samt legitimering (Brante m. fl., 2019; Ringarp, 2011; Stenlås, 2009).

Även om läraryrket på en övergripande nivå är att betrakta som en välfärdsprofession så är det långt ifrån en enhetlig profession. Lärarkåren kännetecknas snarare av heterogenitet genom att den består av olika slags lärare med skilda utbildningar och arbetsuppgifter. Historiskt finns en tydlig skiljelinje mellan folkskollärare och läroverkslärare där läroverkslärarna kännetecknas av en lång akademisk utbildning och en hög professionell status, medan folkskollärare haft stora problem med både sin professionella identitet och status beroende på utbildningens svagare teoretiska förankring och att den varit mer inriktad på praktiska aspekter av undervisning (Ringarp, 2011). De två utbildningstraditionerna sammanfördes i lärarhögskolor som etablerades på 1950-talet. I slutet av 1970-talet avskaffades lärarhögskolorna när lärarutbildningen, i likhet med flera andra välfärdsprofessioners utbildning, integrerades i universitetssystemet (Åstrand, 2006). Sedan 1950-talet har lärarutbildningen varit det viktigaste redskapet för att styra lärarkåren via reformer (Beach m. fl., 2014; Stenlås, 2009). Trenden har varit att genom lärarutbildningsreformer skapa en mer sammanhållen kunskapsbas för lärare och därmed också en sammanhållen profession, en trend som dock brutits genom den senaste reformen. I den senaste reformen är snarare argumentationen den motsatta och skillnader i kunskapsbas beroende av elevers ålder utgör argument för att återinföra olika lärarexamina (SOU 2008:109). I dag finns olika kategorier av utbildningar beroende på om utbildningen ska leda till arbete som förskollärare, grundskollärare eller ämneslärare. Studier visar dock att reformer endast delvis får genomslag i lärarutbildningens innehåll. I stället påverkades lärarutbildningspraktiken starkt av redan dominerade traditioner och diskurser inom läraryrket (Beach, 1995, 2000; Beach m. fl., 2014; Player-Koro, 2012; Åstrand, 2006).

Med det sagt har karriärstegsreformen inneburit att hierarkier skapats inom lärarkåren. En fråga relaterad till läraryrkets ställning som profession är om detta innebär en professionalisering eller en de-professionalisering av läraryrket. Ett sätt att analysera detta är genom att sätta professionens autonomi i förgrunden, vilket är utgångspunkten i det som benämns som Freidsons (1985) så kallade stratifieringstes. Alvehus et.al (2019) beskriver på sidan 64 denna tes som: *Professioner kan möta externa hot genom professionsintern stratifiering som ger upphov till eliter som försvarar professionen*. Stratifieringstesesen innebär med andra ord att en grupp inom en profession får arbetsuppgifter på en mer övergripande organisatorisk nivå som innebär att de får ökat inflytande över frågor om arbetets organisering och därmed stärker sin autonomi inom detta område. Denna grupp med ökad autonomi skulle, enligt stratifieringstesesen, stärka professionen genom att föra hela professionens talan, även om det för vissa yrkesutövare (i det här fallet de som inte träffats av karriärstegsreformen

och lärarlönelyftet) skulle kunna innebära en inskränkning i autonomin. Stratifieringstesens har därmed används i den här studien för att analytiskt betrakta lärares arbetsuppgifter i skolorganisationen och för att ta reda på om karriärstegsreformen inneburit att lärare fått ansvar för arbetsuppgifter inom andra delar av organisationen än i relation till lärares kärnverksamhet dvs. till undervisning och mötet med elever.

Sammantaget och i relation till den här studien, har denna teoribildning varit viktig för att formulera enkätfrågor samt för att analysera enkätdata, fördjupa diskussionen och analysen i relation till studiens syfte och forskningsfrågor.

3 Lärarenkät om lärares arbetsvillkor, arbetsuppgifter, roller och status

För att nå studiens syfte och besvara forskningsfrågorna skickades en enkät⁵ till samtliga av Sveriges lärare registrerade i det lärar- och förskollärarynregister som förs av Skolverket och styrs av förordningen Förordning (2011:268)⁶. Enkätfrågorna utarbetades under år 2019 och förmedlades till lärarna under våren 2020 via e-post. I följande avsnitt redogörs för konstruktion av enkäten, respondenter och bortfall, samt för analysmetoderna.

3.1 Enkätkonstruktion

Då studien ämnar studera lärares uppfattning om konsekvenser av karriärstegsreformen och lärarlönelyftet, har enkäten konstruerats med en logik som avser att fånga olika lärarkategoriernas uppfattningar. Detta har inneburit att enkäten totalt omfattar 116 frågor men där en enskild respondent besvarar ca. 64 frågor.

I enkäten förekommer en blandning av öppna frågor, frågor med fasta svarsalternativ samt attitydfrågor. Enkäten är indelad i en gemensam del bestående av frågor som alla lärare besvarar samt delar med frågor riktade till respektive lärarkategori dvs till lärare som inte är förstelärare eller lektorer, till förstelärare samt till lektorer. Den gemensamma delen av enkäten består av bakgrundsfrågor samt frågor om arbetstid och arbetsuppgifter, lärares kunskap och kompetenser samt om kompetensutveckling. I de riktade delarna handlar frågorna främst om erfarenheter av och uppfattningar om de lärarkategorier som finns på den egna skolan samt om uppfattningar om karriärstegs- och lärarlönelyftsreformerna.

⁵ Enkäten konstruerades och administrerades i enkätprogrammet Sunet Survey.

⁶ https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2011268-om-larar--och_sfs-2011-268

3.1.1 Operationalisering

Operationaliseringen av enkätens bakgrundsfrågor inspirerades av den internationella TALIS⁷-studien. TALIS har initierats av OECD med syfte att kartlägga hur yrkesvardagen ser ut för lärare och rektorer i grund- och gymnasieskolan i olika länder⁸. Enkäten har också hämtat inspiration från en enkät om gymnasielärares arbetsvillkor från Luleå tekniska universitet (Parding m. fl., 2018). Dessutom har enkäten vidareutvecklats från den lärarenkät som ingick i en tidigare studie om förstelärare i matematik (Eriksson och Player-Koro, 2019).

Flera av frågorna är formulerade som attitydfrågor. Genomgående användes en femgradig attitydskala där lärare ombads att skatta påståenden där 1 motsvarade den lägre skattningen och 5 den högre, dessutom finns svarsalternativet 'vet ej' för varje påstående samt en möjlighet att kommentera frågan.

3.1.2 Dataanalys

Svaren har analyserats med deskriptiva metoder. Med hjälp av explorativ faktoranalys har lärares skattning av påståenden i attitydfrågorna undersökts. Syftet är att fånga upp mönster i samvariationer mellan ett större antal påståenden. För att tydliggöra det underliggande mönstret hos variablerna har den ortogonala rotationsmetoden "Varimax-rotation" används, vilket innebär att faktorerna tvingas att vara oberoende av varandra. Faktorer med "eigenvalue" under 1 har ignorerats⁹.

3.1.3 Identifiering av deltagare i studien och svarsfrekvens

Studien riktar sig till legitimerade lärare. För att nå så många av dessa lärare som möjligt användes Skolverkets förteckning över lärare som sökt och fått lärarlegitimation. Efter kontakt med ansvarig för registret vid Skolverket i mars 2019 förmedlades en lista med för- och efternamn samt e-postadress till samtliga lärare (177 641 stycken) som ansökt om lärarlegitimation fram till mars 2019. Anledningen till att inte fler uppgifter begärdes ut från registret var för att förenkla processen och inte lagra mer information om lärare än nödvändigt. Respondenterna kartlades istället genom enkätens bakgrundsfrågor. Enkäten skickades via e-post till samtliga lärare. Enkätförfrågningen nådde fram till

⁷ TALIS står för The Teaching and Learning International Survey

⁸ Mer information om TALIS 2018 finns här:

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2019/talis-2018?id=4307>

⁹ Eigenvalue är ett mått på hur stor del av variationen i datamaterialet som förklaras av faktorn. Ett "Eigenvalue" som är över 1 är den vanligaste gränsen för att en faktor ska betraktas som intressant.

138 018 e-postadresser. 39 623 e-postadresser var med andra ord antingen felaktigt inlagda i registret eller hade upphört.

Ett annat kriterium för studien är att lärarna som besvarar enkäten ska vara yrkesverksamma. För att säkerställa att endast denna grupp lärare besvarade enkäten inleddes den med frågan om man för närvarande var verksam som lärare. De 131 lärare som svarade nej avregistrerades. Ytterligare 504 lärare hörde av sig via mejl för att meddela att de antingen var pensionärer eller inte längre var verksamma. Enkäten nådde därmed 137 383 legitimerade och verksamma lärare varav 12 884 eller 9,4 % svarade (12 884/137 383).

3.1.4 Bortfall och studiens räckvidd

Den låga svarsfrekvensen på 9,4 procent kan till viss del förklaras med att det av registret inte framkommer om en lärare är yrkesverksam eller ej, vilket innebär att såväl pensionärer som personer som inte längre är verksamma inom läraryrket finns med i listan (se ovan). En osäkerhet i samband med utskick av enkäter via e-post kan vara att meddelandet stoppas av installerade e-postfilter. Bortfall kan också förklaras av tjänstledighet, föräldraledighet och sjukskrivning. Dessutom var enkäten omfattande vilket kan vara ytterligare en orsak. Det finns också en del internt bortfall där lärare valt att inte svara på vissa frågor. I en del fall har lärare lämnat kommentarer om orsaker men i andra fall är det okänt vad som har orsakat bortfallet. Drygt 100 lärare hörde av sig både via mejl och telefon för att berätta att de tyckte att det var positivt att någon frågade dem om deras arbete.

Resultaten som redovisas i den här rapporten är en redogörelse av samtliga 12 884 lärarsvar. Resultaten kan inte generaliseras till gruppen legitimerade, yrkesverksamma lärare. ”Sveriges officiella statistik om skolväsende och barnomsorg” som Skolverket ansvarar för¹⁰, redogör inte för andelen legitimerade lärare som arbetat i skolan under läsåret 2019–2020 då studien genomfördes. Antalet verksamma lärare var 220 121 st. Av dessa hade 142 418 (64,7 %) en pedagogisk högskoleexamen. Hur många i den här gruppen som har lärarlegitimation framgår inte. För att få en uppfattning om andelen lärare som svarat så utgörs de av 9 % lärare med högskoleexamen verksamma läsåret 2019–2020 (12 884/142 418) vilket å ena sidan kan betraktas som en låg andel i förhållande till antalet lärare, men å andra sidan kan det betraktas som en förhållandevis stor grupp lärare. Då en bortfallsanalys inte kunde göras utifrån listan av respondenter som endast innehöll namn och e-postadress jämfördes istället svaren från vissa av enkätens frågor om bakgrund (se avsnitt 3.1) med statistik om lärare som finns tillgänglig via ”Sveriges officiella statistik om skolväsende och barnomsorg”. Avsikten var att ta reda på hur sammansättningen

¹⁰ <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/om-skolverkets-statistik>

av de lärare som svarat på undersökningen förhåller sig till sammansättningen av lärare som under läsåret 2019–2020 arbetade i den svenska skolan.

I avsnittet som följer beskrivs de lärare som svarat på enkäten. I de fall det är möjligt jämförs sammansättningen med den nationella statistiken som Skolverket ansvarar för.

3.1.5 Ålder, könstillhörighet och antal år i yrket

Medel- och medianvärdet för de svarande lärarnas ålder är 48 år. Medelåldern för lärare är i den nationella statistiken 45 år. Åldersspannet bland de lärare som svarade på enkäten omfattar 24–79 år. Tabell 1 visar en sammanställning av hur lärare svarat på frågan om könstillhörighet. Nationell statistik¹¹ visar att av 220 121 tjänstgörande lärare under läsåret 2019/20 uppger 70 % att de är kvinnor och 30 % att de är män. Detta kan jämföras med 74 respektive 25 % bland dem som svarade på enkäten. 69,6 % av kvinnorna hade pedagogisk högskoleexamen och 53,4 % av männen i den nationella statistiken.

Tabell 1 Lärare fördelade på kön (Fråga 2)

	Antal	Procent
Kvinna	9 523	74%
Man	3 230	25%
Annan	40	0,3%
Bortfall	91	0,7%
Totalt	12 884	100%

3.1.6 Erfarenhet och rörlighet

De deltagande lärarnas yrkeserfarenhet varierade från de som är helt nyutexaminerade lärare till lärare som arbetat 55 år i yrket. Genomsnittstiden som yrkesverksam lärare är i den nationella statistiken 18 år. Lärarna i undersökningen har i genomsnitt arbetat 9 år vid sin nuvarande skola. Medianvärdet är 6 år.

3.1.7 Anställning

Tabell 2 visar en sammanställning av vilken skolhuvudman som ansvarade för den skola där läraren hade sin huvudsakliga anställning. De flesta lärare är anställda av en kommunal skolhuvudman (85,4 %), därefter är enskild aktör den vanligaste skolhuvudmannen (13 %). Den nationella statistiken visar en liknande fördelning; 84 % av de aktiva lärarna var anställda av en kommunal skolhuvudman och 15 % av en enskild under läsåret 2019/20.

¹¹ <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokA>

Tabell 2 Ansvarig skolhuvudman (Fråga 26)

	Antal	Procent
Kommun	11 006	85,4%
Enskild	1677	13,0%
Staten	48	0,4%
Landsting	20	0,2%
Övrigt	120	0,9%
Vet ej	13	0,1%
Totalt	12 884	

Antalet lärare som i enkäten uppgav att de har en tillsvidareanställning är 12 263 (95,9%), tidsbegränsade anställningar 373 (2,9 %) och timanställda 118 (0,9 %). Den nationella sammanställningen visar att 81,9 % av lärarna hade en tillsvidareanställning. 70,3 % av lärarna svarade att de har sin huvudsakliga anställning på grundskolan och 29,7 % att den huvudsakliga anställningen är förlagd till gymnasieskolan eller Komvux (Tabell 3). Fördelningen mellan anställning vid gymnasiet och/eller i grundskola finns även registrerat i den nationella statistiken, men här kan en enskild lärare förekomma i flera kategorier. En fingervisning om fördelningen kan dock den nationella sammanställningen bidra med. Bland verksamma lärare läsår 2019/20 var 74 % verksamma inom grundskolan och 25 % inom gymnasieskola och Komvux (Tabell 3).

Tabell 3 Lärares huvudsakliga anställning (Fråga 12)

	Antal	Procent
På grundskolan	9 058	70,3%
På gymnasieskolan/komvux	3 826	29,7%
Totalt	12 884	100%

I Tabell 4 och Tabell 5 redovisas resultat av var lärarna inom grund-, och gymnasieskolan har merparten av sin undervisning. Tabell 4 visar vilka årskurser de lärare som har sin huvudsakliga anställning på grundskolan undervisar i. Frågan besvarades av 9 058 lärare. Mer än ett svarsalternativ kan uppges. Av den nationella statistiken framgår att 7,2 % av lärarna arbetar i förskoleklass, 28,4 % i årskurs 1–3, 34,7 % i årskurs 4–6, 29,7 % i årskurs 7–9. Avvikelserna från den nationella statistiken är små förutom gällande andelen lärare som arbetar i årskurs 7–9. Här är andelen lärare för åldrarna 7–9 större bland deltagarna i studien än i den nationella statistiken. Hur många som arbetar i särskoleklass framgår inte av nationell statistik.

Tabell 4 Fördelning av undervisning, grundskola (Fråga 13)

	Antal	Procent
Förskoleklass	675	7,5%
Årskurs 1–3	2 990	33 %
Årskurs 4–6	3 505	38,7%
Årskurs 7–9	3 913	43,2%
Särskoleklass	308	3,4%
Annat	465	5,1%
Total	11 856	

Gymnasielärarna fick svara på frågan vilket gymnasieprogram de har sin huvudsakliga undervisning. Detta har sammanställts i Tabell 5. Dessa siffror kan dock inte jämföras med nationell statistik då det inte framgår där vilka program lärare huvudsakligen undervisar vid. Dock var antalet elever som 2019 antogs till högskoleförberedande program nästan 50 % fler än de som antogs till yrkesprogrammet. Antalet elever som antogs till introduktionsprogrammet utgjorde cirka 35 % av alla elever som antogs till gymnasiet.

Tabell 5 Huvuddelen av undervisning, gymnasieskola (Fråga 16)

	Antal	Andel
Högskoleförberedande program	2306	60,3%
Yrkesprogram	614	16,0%
Introduktionsprogram	390	10,2%
Riksrekryterande program	11	0,3%
Gymnasiesärskola	117	3,1%
Om annat, specificera	388	10,1%
Total	3826	100,0%

3.1.8 Karriärlärare och lärare som träffats av lärarlönelyftet

Tabell 6 redovisar fördelningen av lärare som träffats av karriärstegsreform, lärarlönelyftet samt övriga lärare. Övriga lärare är de lärare som inte träffats av någon av reformerna. Av de 12 884 lärare som svarat på enkäten har 17 % träffats av karriärstegsreformen. De flesta av dessa, 2 111 lärare (16 %), är förstelärare och 66 lärare (1 %) är lektorer. Här skiljer sig respondentgruppen från de Nationella sammanställningen för år 2019/20 där 6,4 % av lärarkåren uppges ha en karriärtjänst. Totalt var enligt den nationella statistiken 14 292 förstelärare verksamma i skolan det läsår då studien genomfördes. Nästan 15% av dessa har svarat på enkäten. Av de 241 verksamma lektorerna har 27% svarat.

Tabell 6 Förstelärare, lektorer, lärare med lärarlönelyft och övriga lärare (Fråga 45, 50)

	Antal	Procent
Förstelärare	2111	16%
Lektorer	66	1%
Lärare med lärarlönelyft	5240	41%
Övriga lärare	5467	42%
Total	12 884	100%

Reformerna om karriärsteg och lärarlönelyftet innehöll båda ett lönepåslag för de lärare som träffades av reformen. Hos vissa huvudmän har det varit möjligt att som förstelärare och lektor även få ta del av lärarlönelyftet, vilket skapat en samverkans effekt mellan reformerna. Den gruppering som skett med anledning av lönesatsningar kopplat till reformen redovisas i Tabell 7. De flesta av de lärare som har en karriärtjänst (74 %) uppger att de också fått ta del av lärarlönelyftet. Dessa lärare har vunnit mest lönemässigt på reformerna. En grupp som utgör nästan 32 % av de lärare som svarat på frågorna har inte träffats av någon av lönesatsningar och har därmed lönemässigt halkat efter genom dessa reformer. Bland respondenterna i den här undersökningen är skillnaden i medellön per månad mellan dessa båda grupper drygt 7 000 kr. Riksrevisionens granskningsrapport visar att knappt hälften av karriärlärarna inte tagit del av lärarlönelyftet (RIR 2017:18)

Tabell 7 Fick du ta del av lärarlönelyftet och Har du en tjänst som förstelärare eller lektor? (Fråga 45, 49)

Har fått lärarlönelyft	Innehar karriärtjänst		Totalt
	Ja	Nej	
Ja	1 518	5240	6758
Nej	548	3406	3954
Totalt	2066	8646	10 712

Andelen lärare som uppgav att de har planer på att lämna läraryrket var i gruppen som inte träffats av någon av reformerna nästan 40 % medan andelen i gruppen som träffats av båda reformerna var 26 %. För de lärare som inte innehar någon karriärtjänst men som fått ta del av lärarlyftet uppger 29 % att de har planer att lämna läraryrket. För hela gruppen är andelen 34 %.

4 Resultat

I föreliggande avsnitt kommer resultatet av enkäten att presenteras under fem rubriker som representerar studiens forskningsfrågor.

4.1 Vilka befogenheter, uppgifter och uppdrag särskiljer de olika lärarkategoriernas arbete på skolan?

Karriärstegsreformen har inneburit att en ny kategori lärare med delvis förändrade arbetsuppgifter är verksamma i skolan. När en ny position införs i en profession kan man förvänta sig att hela professionen påverkas, både de som ingår i den nya positionen och övriga inom professionen. Intressant i relation till karriärstegsreformen blir därför att ta reda på hur arbetsdelningen mellan olika kategorier lärare ser ut och hur lärare uppfattar att tillkomsten av nya arbetsuppgifter och befogenheter inneburit för deras yrke, dess status och vilket inflytande de anser att de har över sitt arbete.

4.1.1 Undervisning och undervisningsrelaterade arbetsuppgifter

Av policytexten framgår vikten av att karriärlärare ska fortsätta att arbeta med undervisning och undervisningsrelaterade uppgifter (Prop. 2012/13:136). Fråga 31 avser att undersöka fördelningen (angivet i timmar) mellan lärares undervisningsrelaterade uppgifter under en normal arbetsvecka. Tabell 8 visar hur lärare i grundskolan och på gymnasiet uppskattar hur många timmar de arbetar med undervisning och undervisningsrelaterade uppgifter en normal arbetsvecka. En gymnasielärare undervisar i medeltal 17 timmar i veckan och planerar undervisning 8,3 timmar, medan en grundskollärare i medeltal undervisar 19,7 timmar och planerar undervisning 6,7 timmar. Gymnasielärare använder betydligt mer av sin arbetstid till att bedöma arbeten medan grundskollärare har åtaganden av social karaktär som exempelvis att vara rastvärd och att äta lunch tillsammans med elever.

Statistik från Lärarnas Riksförbund¹² visar att antalet timmar en lärare undervisar varierar beroende av elevernas ålder. Variationen av medianvärdet i den här undersökningen är mellan 16–20 timmar i veckan. Lägst antal undervisningstimmar uppger lärare på gymnasieskolans högskoleförberedande program (16 timmar). Högst antal uppger lärare i förskoleklass och i årskurs 1–3 (20 timmar). Undervisningstiden för lärare som besvarat enkäten och som uppgett att de arbetar på ett högskoleförberedande program är i medeltal 16,9 timmar. Detta är något högre än statistik från Lärarnas Riksförbund visar där

¹² <https://www.lr.se/lon-lagar--avtal/arbetstid/undervisningstid-larare-oversikt>

gymnasielärare i allmänna ämnen i medeltal undervisar 15,8 timmar/vecka. Lärare i enkäten som undervisar i förskoleklass och år 1–3 uppger i medeltal att de undervisar 20,4 timmar per vecka vilket kan relateras till statistiken från Lärarnas Riksförbund som visar att lärare i årskurs F-3 i genomsnitt undervisar 18,8 timmar/vecka, då är även tid för att vikariera för frånvarande kollegor inräknad. I medeltal undervisar lärare enligt statistiken från Lärarnas Riksförbund 17,1 timmar per vecka (tid för att vikariera ingår). I föreliggande enkätmaterial är medelvärdet 18,2 timmar. Sammanfattningsvis och i relation till statistiken från Lärarnas Riksförbund undervisar studiens lärare överlag mer än förbundets riktvärde för undervisningstid per vecka, som exempelvis är 14,7 timmar per vecka för en gymnasielärare i allmänna ämnen.¹³

Omvänt gäller för tiden som används för undervisningsplanering där medianvärdet för lärare på högskoleförberedande program är 8 timmar och för lärare i förskoleklass och på lågstadiet 5 timmar. Lärare på gymnasiet använder 5 timmar i veckan för bedömningsarbete, vilket är 2,5 timme mer än lärare på grundskolan (Tabell 8).

Tabell 8 Lärares uppskattning av antalet timmar för undervisning och undervisningsrelaterade uppgifter under en vecka (Fråga 31)

	Gymnasielärare N=2 615		Grundskollärare (år F-9) N= 6 563	
	Medel	Median	Medel	Median
Undervisning	17,0	17	19,7	19
Egen undervisningsplanering	8,3	8	6,7	6
Undervisningsplanering med kollegor	1,7	1	2,0	2
Konferens med kollegor	2,8	3	2,9	3
Arbete i digital lärplattform	3,2	2	2,2	2
Rättning bedömning av arbete	5,5	5	3,1	3
Bedömningsunderlag	1,6	1	1,5	1
Fysiska möten med elev, föräldrar.	1,8	1	1,6	1
Digital kommunikation med elev, föräldrar	1,4	1	1,4	1
Närvarohantering	1,1	1	1,0	1
Kompetensutveckling.	1,9	1	1,4	1
Lunch tillsammans med elever	0,5	0	1,9	2
Rastvärd	0,2	0	1,4	1
Totalt	46,9		46,6	

¹³ För mer information hänvisas till <https://www.lr.se/lon-lagar--avtal/arbetstid/undervisningstid-larare-oversikt>

Lärare med karriärtjänst undervisar i den här studien ungefär 1 timme mindre i veckan än lärare utan karriärtjänst inom respektive åldersgrupp som läraren undervisar i. Av fråga 72 framgår också att förstelärare och lektorer oftast inte fått någon tid avsatt för att arbeta med sitt uppdrag som karriärlärare. Sammanställningen visar att drygt hälften av alla karriärlärare inte har någon tid avsatt för sitt uppdrag. Cirka en fjärdedel har 1–10 % av sin arbetstid avsatt för uppdraget (Tabell 9).

Tabell 9 Andel av arbetstiden som reserverats för karriäruppdrag (Fråga 72, Fråga 96)

	Förstelärare N=2100	Lektorer N=66
Jag har inte fått någon tid avsatt för mitt uppdrag	65%	55%
1–10%	25%	23%
11–20%	7%	9%
21–30%	1%	5%
31–40%	1%	2%
41–50%	0%	5%
Mer än 50%	0%	3%

Att så många av karriärlärarna i undersökningen uppger att de har begränsat eller inget utrymme i tjänsten för arbetsuppgifter kopplade till uppdraget som karriärlärare är en viktig aspekt att ta med sig i tolkningen av om och hur karriärtjänstsystemet påverkat skiktningen mellan lärare, vilket kommer att behandlas härnäst.

4.1.2 Arbetsuppgifter och arbetsdelning

Karriärstegsreformen har inneburit att hierarkier skapats inom lärarkåren. En fråga relaterad till läraryrkets ställning som profession är om detta innebär en professionalisering eller de-professionalisering av läraryrket. Alvehus et al (2019) använder Freidsons (1985) stratifieringstes för att analysera förskjutningar i autonomi hos lärarkåren som kan ha orsakats av införandet av förstelärare i skolan (se 2.2, Läraryrkets profession).

Inspirerad av Alvehus et al. (2019) innehöll enkäten en fråga där lärarna fick uppskatta hur ofta de genomförde ett antal listade arbetsuppgifter (fråga 32). Utgångspunkten för formuleringen av arbetsuppgifterna är hämtad från indelningen av arbetsuppgifter i tre analysnivåer som speglar påverkan och inflytande på tre nivåer i en organisation: yrke, organisation och policy (Alvehus, et al., 2019, s. 68). Arbetsuppgifter på yrkesnivå påverkar den professionella praktiken. I relation till läraryrket är detta arbetsuppgifter som utförs i anslutning till undervisningen och mötet med eleverna. Arbetsuppgifter på organisations-

nivå är inte direkt kopplade till mötet med elever men påverkar arbetsförutsättningar i den lokala kontexten, i det här fallet den egna skolan. Arbetsuppgifterna på denna nivå är enligt Alvehus et al. (2019) inriktade på att skapa rutiner för, systematisera och utveckla verksamheten. Arbetsuppgifter på policynivå befinner sig längre ifrån såväl mötet med elever som den egna skolan. Dessa arbetsuppgifter påverkar verksamheten på ett mer övergripande sätt (Alvehus et al., 2019).

Inom de tre analysnivåerna (yrke, organisation och policy) görs även en distinktion mellan att leda eller delta i en arbetsuppgift, där leda antas innebära ett överordnat beslutfattande och därmed en högre grad av professionell autonomi inom respektive nivå i skolorganisationen.

Vidare finns arbetsuppgifter av administrativ karaktär (dokumentation, utformande av handlingsplaner etc.) som kan kopplas till de tre analysnivåerna. Tanken är att utifrån lärares svar undersöka om karriärlärare uppger att de har arbetsuppgifter på en överordnad hierarkisk nivå, vilket skulle kunna indikera att en överordnad nivå inom läraryrket etablerats.

I fråga 32 ombads lärarna skatta de olika arbetsuppgifterna på en skala från 1 till 6 där siffrorna representerar: 1) aldrig, 2) en gång om året eller mer sällan, 3) 2–4 ggr per år, 4) 5–10 gånger per år, 5) 1–3 gånger per månad, 6) en gång i veckan eller mer. I ett första steg undersöktes svaren med explorativ faktoranalys. Syftet var att ta reda på om det fanns ett underliggande mönster i svaren som teoretiskt relateras till den analysmodell som föreslås av Alvehus et al (2019). Analysen genererade 3 faktorer som i hög utsträckning kan definieras utifrån om arbetsuppgifterna påverkar *yrkesnivå*, *organisationsnivå skola*, eller *policynivå*. I ett nästa steg sammanställdes lärarnas skattning av hur ofta de uppgett att de utträttade arbetsuppgifterna, indelad efter om lärarna har en karriärtjänst som förstelärare eller lektor, samt om de fått ta del av lärarlönelyftet (lärare med lärarlönelyft), eller inte (övriga lärare). För att undersöka om skillnaden i medelvärde mellan grupperna var signifikant gjordes ett oberoende t-test. Gruppen lektorer uteslöts i denna jämförelse eftersom gruppen är liten i förhållande till övriga grupper. Jämförelsen gjordes mellan förstelärare och lärare med lärarlönelyft, förstelärare och övriga lärare samt mellan lärare med lärarlönelyft och övriga lärare.

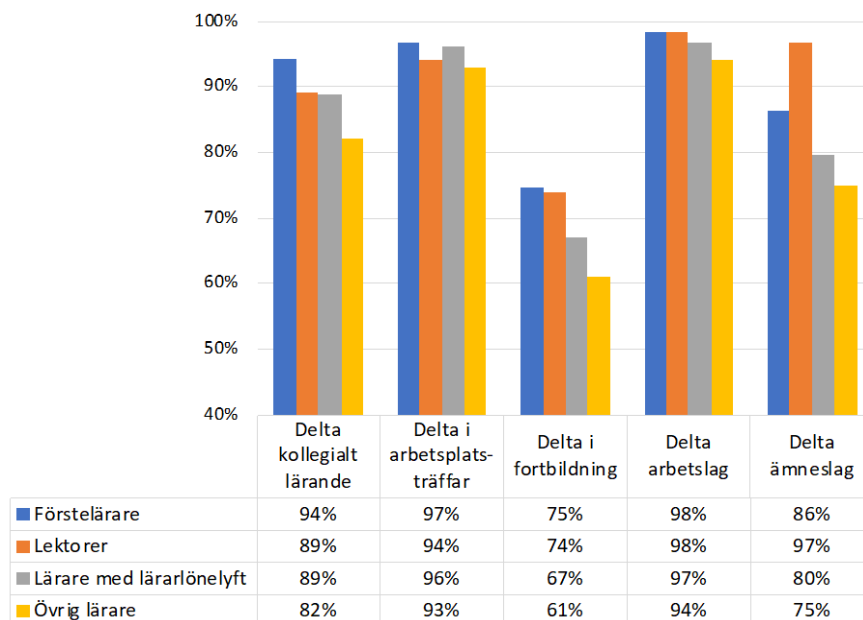
I avsnitt 4.1.2.1–4.1.2.3 redovisas andelen lärare inom respektive kategori som har skattat att de utför en arbetsuppgift mer än två gånger per år (skattning på nivå 3–6). Antagandet är att om arbetsuppgiften utförs minst 2 gånger per år kan den betraktas som en arbetsuppgift som med regelbundenhet utförs av läraren. Skillnaden mellan hur grupperna förstelärare och lärare med lärarlönelyft, förstelärare och övriga lärare samt mellan lärare med lärarlönelyft

och övrig lärare skattat påståendena är statistiskt signifikant på 99-procentsnivån. Här bör man ta i beaktande att fråga 32 omfattar arbetsuppgifter som olika ofta förekommer i skolans verksamhet.

4.1.2.1 Arbetsuppgifter på yrkesnivå

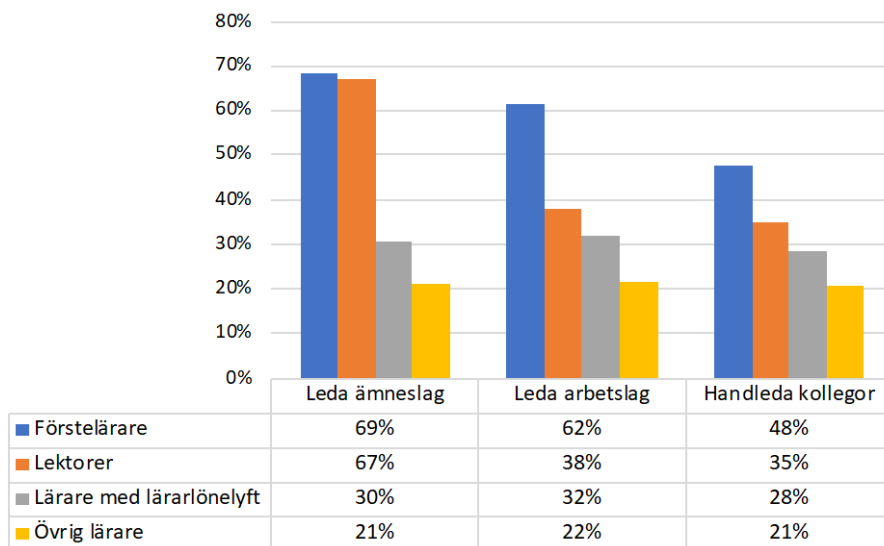
Arbetsuppgifter på yrkesnivå är uppgifter relaterade till undervisningsuppdraget och som sker tillsammans med kollegor på den egna skolan som exempelvis att planera och organisera undervisningen i lärar-, och arbetslag samt att delta i fortbildning/kompetensutveckling. Figur 1 redovisar hur lärare skattat hur ofta *de deltar i* (dvs inte har ansvar för att leda arbetet) denna typ av arbetsuppgifter. Arbetsuppgifterna i denna kategori besvarades av 96 % av förstelärarna, 97 % av lektorerna, 94 % av lärare med lärarlönelyft och 91 % av övriga lärare.

Arbetsuppgifter på yrkesnivå förekommer mer än två gånger per år hos en majoritet av lärarna (61 %–97 %). Sammanställningen i Figur 1 visar dock en skiktning mellan de olika kategorierna lärare. Störst är andelen inom gruppen förstelärare, följt av lektorer (detta är dock en liten grupp), lärare som fått ta del av lärarlönelyftet och övriga lärare. Man kan också notera att fortbildning är den arbetsuppgift som lägst andel lärare inom samtliga kategorier uppger att de deltar i mer än 2 gånger per år.



Figur 1 Andel lärare som *deltar i arbetsuppgifter på yrkesnivå* minst två gånger per år (Fråga 32).

En tydligare skiftning mellan de olika kategorierna lärare framträder i relation till arbetsuppgifter på yrkesnivå som handlar om att leda och organisera det undervisningsnära arbetet. Karriärlärare uppger i högre grad att de utför den här typen av arbetsuppgifter. Andelen förstelärare som skattar att de leder ämneslag är 69 %, 62 % inom denna grupp leder arbetslag minst två gånger per år. Motsvarande andel bland lärare som fått ta del av lärarlönelyftet är 30 % resp. 32 %. Bland övriga lärare som inte träffats av någon av reformerna är andelen 21 % resp. 22 % (Figur 2).



Figur 2 Andel lärare som leder arbetsuppgifter på yrkesnivå minst två gånger per år (Fråga 32)

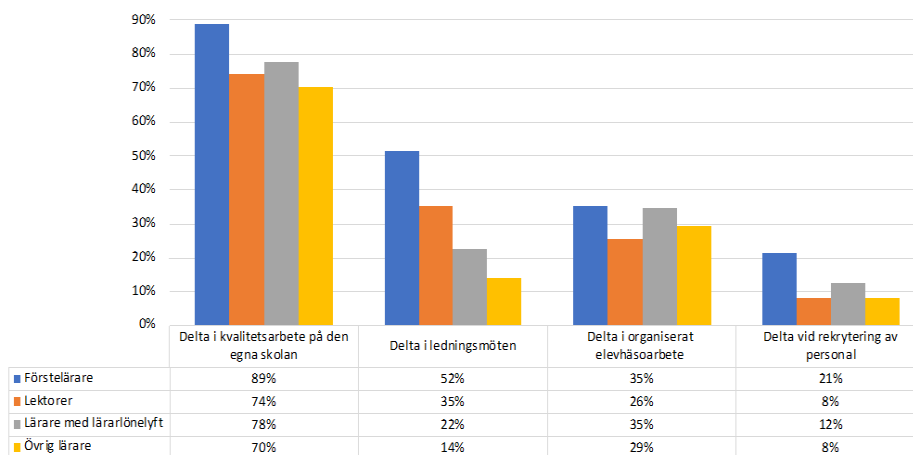
Sammanfattningsvis visar sammanställningen att de arbetsuppgifter som är nära kopplade till kärnverksamheten för lärare, dvs till organisering av undervisningen, utförs med regelbundenhet av samtliga lärare. Det finns dock en stratifiering mellan karriärlärare och de grupper som inte har någon karriärtjänst där framför allt förstelärare oftare leder detta arbete. Det finns också en viss skillnad mellan lärare med lärarlönelyft och övriga lärare.

4.1.2.2 Arbetsuppgifter på organisationsnivå skola

Arbetsuppgifter på organisationsnivå syftar till att skapa rutiner, systematisera och utveckla verksamheten på skolan. Arbetsuppgifter i fråga 32 som sorterade under faktorn *organisationsnivå skola* handlar om att leda eller delta i denna typ av arbetsuppgifter samt att ta fram dokumentation för verksamheten på den egna skolan. Arbetsuppgifterna i denna kategori besvarades av 94 % av förstelärarna,

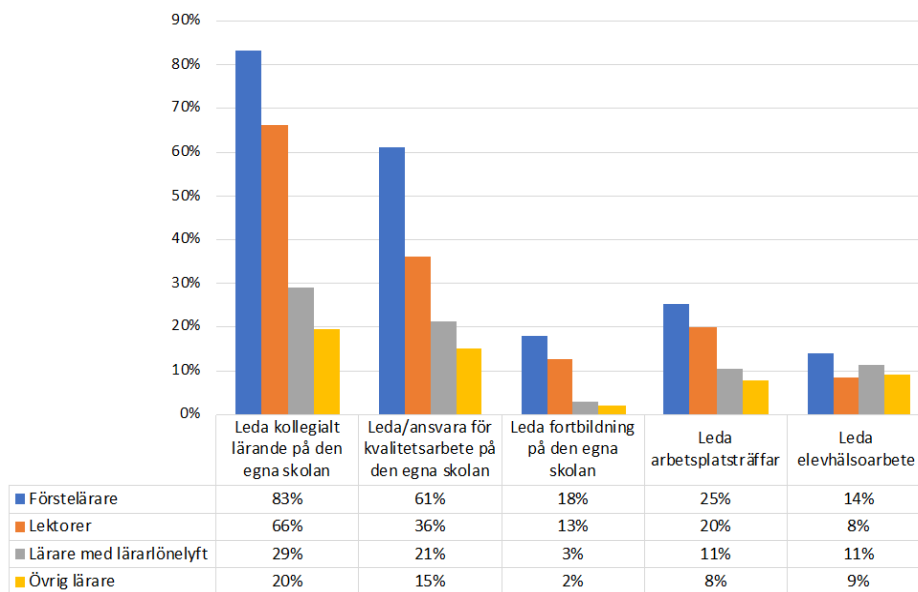
94 % av lektorerna, 93 % av lärare med lärarlönelyft och 89 % av övriga lärare. Skillnaden mellan hur grupperna förstelärare och lärare med lärarlönelyft samt förstelärare och övriga lärare skattat påståendena är statistiskt signifikant på 99-procentsnivån. Däremot är inte skillnaden mellan hur lärare med lärarlönelyft och övriga lärare statistiskt signifikant.

Figur 3 visar andelen lärare i de olika kategorierna som skattat att de *deltar i arbete på organisationsnivå* minst två gånger per år. Skiktningen mellan lärare beroende av karriärtjänstereformen och lärarlönelyftet framträder även på denna nivå. Framför allt är det fler inom gruppen förstelärare som skattar att de *deltar i arbete på organisationsnivå* minst 2 gånger per år. Av figuren framgår att över hälften av lärarna, oavsett kategori, deltar i kvalitetsarbete minst två gånger per år. Andelen förstelärare som deltar i dessa aktiviteter är (89 %), följt av lärare med lärarlönelyft, lektorer (74 % respektive 78 %), samt övriga lärare (70 %). Störst andel förstelärare anger att de deltar i ledningsmöten (52 %). En relativt jämn fördelning av lärare från respektive kategori deltar i elevhälsoarbete (26–35 %). 21 % av förstelärare anger att de deltar i rekrytering av lärare.



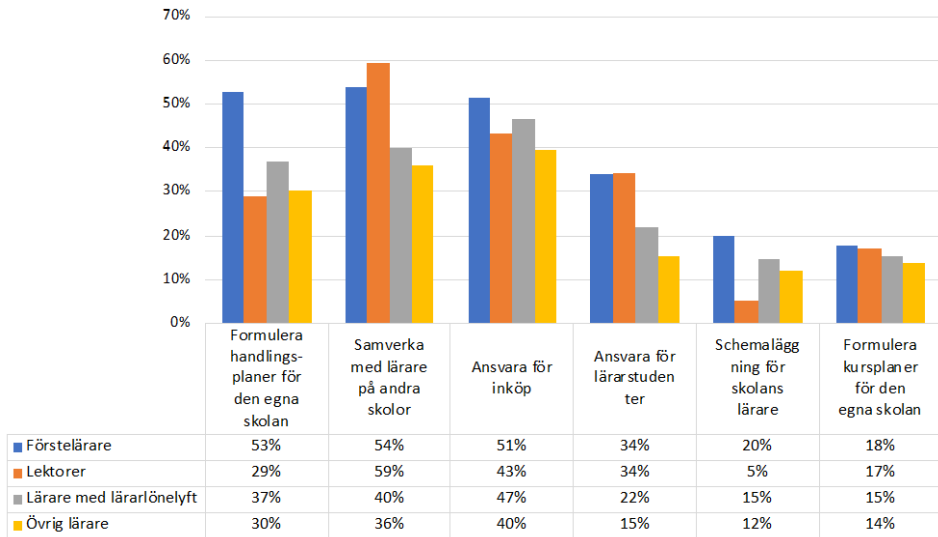
Figur 3 Andel lärare som *deltar i arbetsuppgifter på organisationsnivå* minst två gånger per år (Fråga 32)

En tydligare skiktning där andelen lärare med karriärtjänst oftare uppger att de *leder en aktivitet (mer än två gånger per år) på organisationsnivå* framträder i Figur 4. Skillnaden mellan kategorierna är störst i skattningen av arbetsuppgiften *Leda kollegialt lärande på den egna skolan*. Andelen förstelärare som skattat att de leder kollegialt lärande är 83 %. Motsvarande andel i gruppen lärare med lärarlönelyft är 29 %, andelen bland övriga lärare (de som inte träffats av reformerna) är 20 %. Minst skillnad mellan de olika grupperna är skattningen av uppgiften *Leda organiserat elevhälsoarbete*.



Figur 4 Andel lärare som *leder arbetsuppgifter på organisationsnivå* minst två gånger per år (Fråga32)

Figur 5 illustrerar fördelningen mellan andelen lärare indelat efter om de är karriärlärare eller lärare som tagit del av lärarlönelyftet eller ej som uppger att de arbetar med att ta fram dokument (handlingsplaner, kursplaner) som organiserar arbetet på organisationsnivå, om de samverkar med lärare på andra skolor, ansvarar för skolans inköp, och/eller för lärarstudenter. Andelen förstelärare som skattar att de utför någon av dessa uppgifter mer än två gånger per år är störst för alla uppgifter inom denna kategori, med undantag för uppgiften *Samverka med lärare på andra skolor* där störst andel lektorer (59 %) skattar att detta förekommer minst två gånger per år.



Figur 5 Andel lärare som arbetar med administrativa arbetsuppgifter på organisationsnivå minst två gånger per år (Fråga 32).

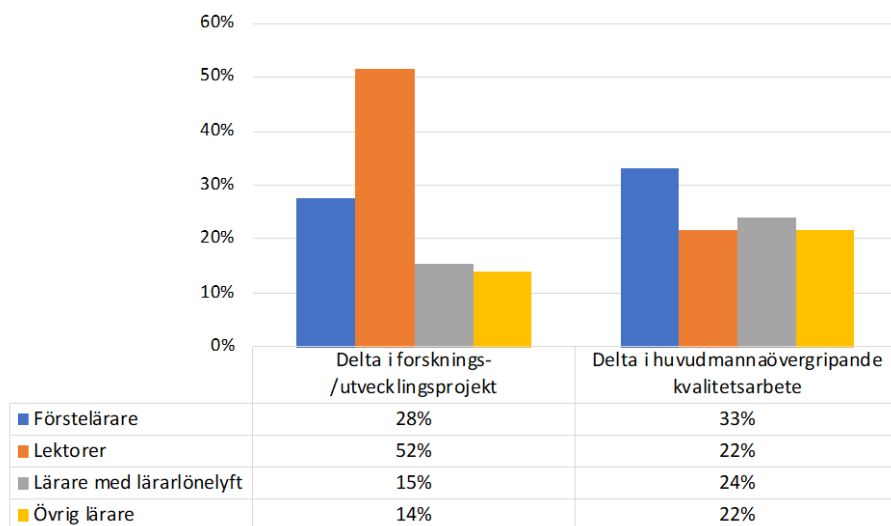
Sammanfattningsvis indikerar sammanställningen av skattningen av lärares arbetsuppgifter på organisationsnivå att det finns en statistisk säkerställd skillnad bland de svarande lärarna där de lärare som innehar en karriärtjänst svarar att de utför arbetsuppgifter som innebär att de leder och organiserar arbetet på den egna skolan samt att de har en närvaro i skolans ledningsmöten. Det är dessutom möjligt att identifiera en stratifiering mellan lärare som träffats av lärarlönelyftet och övriga lärare. Denna skillnad är dock inte statistiskt säkerställd.

4.1.2.3 Arbetsuppgifter på policynivå

Arbetsuppgifter på policynivå karakteriseras av att de organisatoriskt är mer distanserade från undervisning och det praktiska mötet med elever (arbete på yrkesnivå). Dessa arbetsuppgifter är enligt Alvehus et. Al. (2019) mer övergripande arbete som relaterar läraryrket till samhällssystemet, långsiktiga strategiska uppgifter och kunskapsproduktion. I fråga 32 representeras denna nivå av arbetsuppgifter som handlar om att producera professionell kunskap genom att delta i och leda forskningsprojekt. Men också arbetsuppgifter som handlar om att hantera övergripande frågor hos huvudmannen. Arbetsuppgifterna i denna kategori besvarades av 92 % av förstelärarna, 93 % av lektorerna, 90 % av lärare med lärarlönelyft och 87 % av övriga lärare. Skillnaden mellan hur grupperna förstelärare och lärare med lärarlönelyft samt förstelärare och övriga lärare skattat påståendena är statistiskt säkerställt på 95-

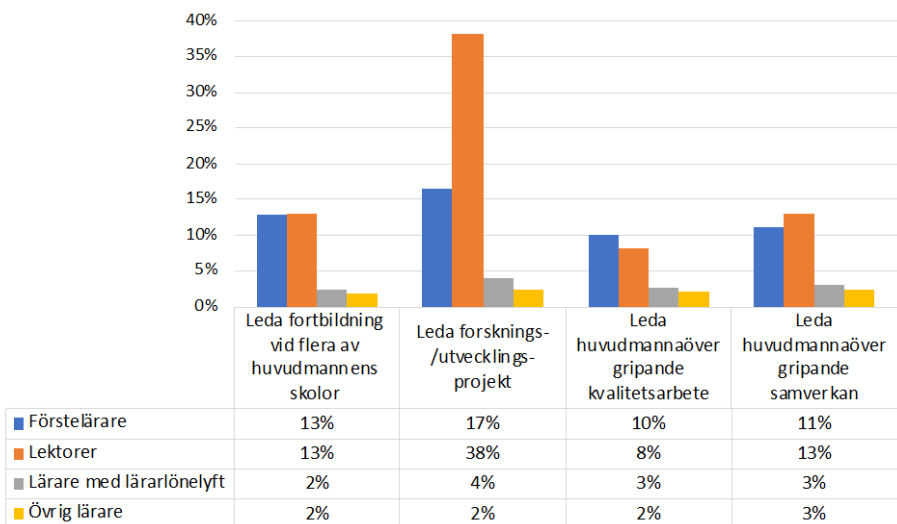
procentsnivån. Mellan lärare med lärarlönelyft och övriga lärare är skillnaden säkerställd på 99-procentsnivån.

Av sammanställningen i Figur 6 – Figur 8 framgår att detta är arbetsuppgifter som lärare överlag inte arbetar med regelbundet. Över hälften av lektorerna (52 %) skattar dock att de deltar i kunskapsproducerande arbetsuppgifter (forskning och utveckling) minst två gånger per år. Den arbetsuppgift på policynivå som förstelärare i störst utsträckning uppger att de deltar i är huvudmännaövergripande kvalitetsarbete (33 %) (Figur 6).



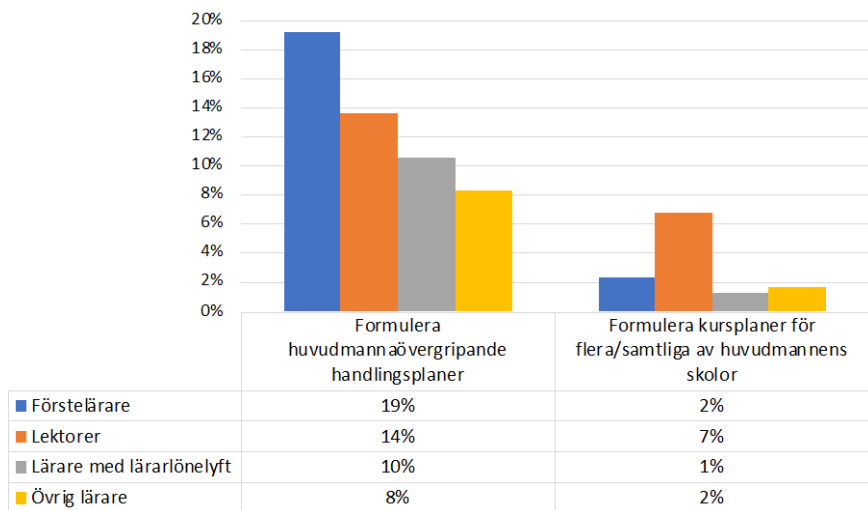
Figur 6 Andel lärare som deltar i arbetsuppgifter på policynivå minst två gånger per år (Fråga 32).

Andelen lärare som inte innehar en karriärtjänst som skattar att *de leder arbete på policynivå är lågt*. Av lärare med karriärtjänst uppger 38 % av lektorerna att de leder fortbildning vid flera av huvudmannens skolor. Gällande övriga arbetsuppgifter på policynivå så skattar cirka 10 % av lärare med karriärtjänst att de arbetar regelbundet med att leda arbete på policynivå (10–13 %). Andelen lärare med lärarlönelyft och övriga lärare som skattar att de leder arbete på policynivå mer än en gång i månaden är mellan 2 och 4 % (Figur 7)



Figur 7 Andel lärare som leder arbetsuppgifter på policynivå minst två gånger per år (Fråga 32)

En relativt låg andel lärare skattar att de arbetar med att ta fram huvudmannövergripande styrdokument mer än två gånger per år. Ett rimligt antagande är att detta är arbetsuppgifter som utförs mer sällan vilket kan vara en av förklaringarna till den låga skattningen (Figur 8).



Figur 8 Andel lärare som arbetar med administrativa arbetsuppgifter på organisationsnivå mer än två gånger per år (Fråga 32)

Sammanfattningsvis visar den här analysen i likhet med andra studier att den grupp lärare som tilldelats en karriärtjänst också arbetar mer med organiserande och systematiserande arbetsuppgifter. Detta ger dem sannolikt inflytande på

kollegial- och organisatorisk nivå (Alvehus, Eklund, m. fl., 2019). Aktiviteter på policynivå är inte så ofta förekommande för någon av lärarkategorierna. De arbetsuppgifter på denna mer övergripande nivå som är mest förekommande är relaterade till kvalitetsarbete, vilket är en arbetsuppgift som ökat genom införande av mål- och resultatstyrning av den offentliga sektorn (Stenlås, 2009) och som med stöd i Friedmans styrningsmodeller kan betraktas som en ökning av den byråkratiska styrningen över lärares arbete. Dessutom är lärare till viss del involverade i forsknings- och utvecklingsarbete. Här kan man notera att andelen lektorer som uppger att de leder och deltar i dessa aktiviteter är högst följt av andelen förstelärare. För lärare utan karriärtjänst indikerar sammansättningen att de flesta lärare aldrig utför arbetsuppgifter på den övergripande nivån.

4.1.3 Kompetensutveckling/fortbildning

I lärarens uppdrag ingår även kompetensutveckling. Inom den reglerade arbetstiden har heltidsanställda lärare rätt till 102 timmar per verksamhetsår enligt huvudöverenskommelsen (HÖK21) mellan Sveriges Kommuner och Regioner (SKR) och lärarnas fackliga organisationer¹⁴. Kompetensutveckling kan kopplas till en stark profession genom betydelsen av en gemensam professionell kunskapsbas. Ur ett professionsteoretiskt perspektiv (professionell logik) är dessutom professionens kontroll över kunskapsbasen central (Freidson, 2001). Inom ramen för den här studien är det intressant att ta reda på om det finns skillnader mellan olika kategorier lärare när det gäller tillgång till kompetensutveckling samt vem som äger frågan om kompetensutveckling, vilket kunskapsinnehåll som lärare efterfrågar, samt vem som förmedlar detta kunskapsinnehåll.

Av Tabell 8 (ovan) framgår att gymnasielärare ägnar sig i genomsnitt 1,9 timmar åt kompetensutveckling. Motsvarande siffra för grundskolans lärare är 1,4 timmar.

4.1.3.1 Skattning av erhållen kompetensutveckling

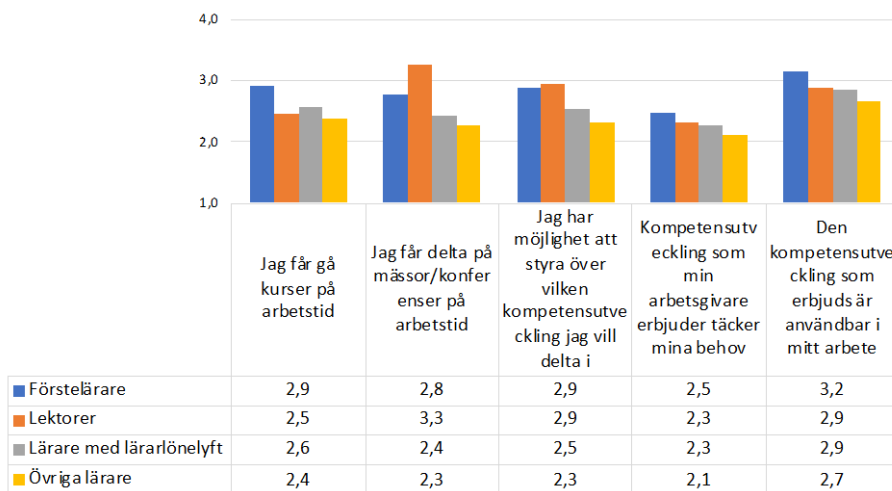
I fråga 35 fick lärarna skatta ett antal påståenden mellan 1 och fem om den egna kompetensutvecklingen. Frågan besvarades av 99 % av förstelärarna, 98,5 % av lektoreorna, 98,5 % av lärare med lärarlönelyft och 97 % av övriga lärare. Svaren analyserades med explorativ faktoranalys. Analysen genererade tre faktorer som förklarade drygt 65 procent av variationen mellan påståendena i fråga 35. De tre

¹⁴ HÖK21, Bilaga M Arbetstider m.m för lärare
<https://skr.se/download/18.32563d7d1784aa279ec792da/1617888018383/Bilaga-M-till-AB-arbetstider-for-larare.pdf>

faktorerna benämndes *Erbjuden kompetensutveckling*, *Kollegial kompetensutveckling* och *Egen kompetensutveckling*. I ett nästa steg beräknades medelvärdet av lärarnas skattning av sin kompetensutveckling, indelad efter om lärarna har en karriärtjänst, samt om de fått ta del av lärarlönelyftet eller inte. För att undersöka om skillnaden i medelvärde mellan grupperna var signifikant gjordes ett oberoende t-test. Gruppen lektorer uteslöts i denna jämförelse eftersom gruppen är liten i förhållande till övriga grupper. Jämförelsen gjordes mellan förstelärare och lärare med lärarlönelyft, förstelärare och övriga lärare samt mellan lärare med lärarlönelyft och övriga lärare.

Figur 9 illustrerar lärares skattning av den första gruppen påståenden som sammanförs i faktorn *Erbjuden kompetensutveckling*, den kompetensutveckling som erbjudits av arbetsgivaren, och som genomförs på arbetstid. Även ett påstående där lärarna skattar den egna autonomin i förhållande till kompetensutveckling ingår i denna grupp. Medeltalet för lärares skattning är 2,6.

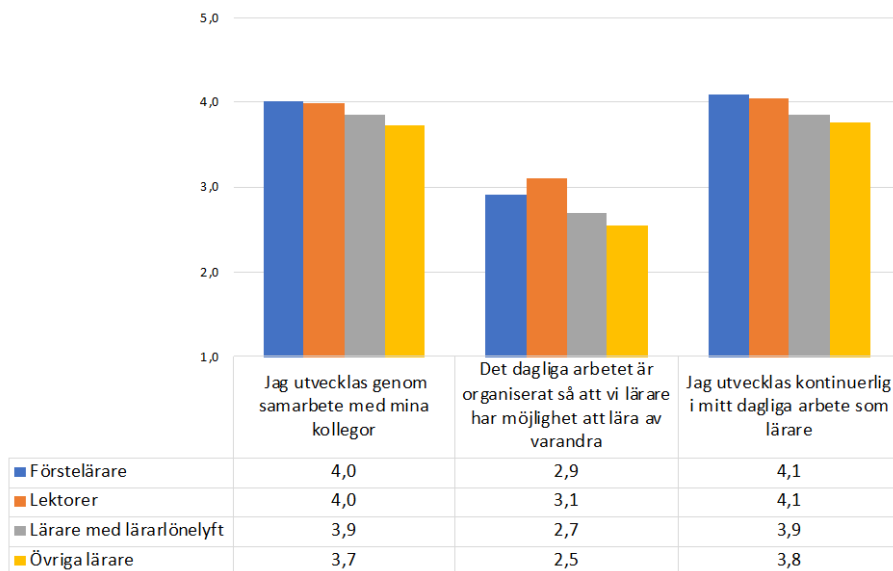
Lektorer skattar påståendet om att få delta på konferenser och mässor högst. I övrigt är det förstelärarna som skattar påståendena högre än lärare med lärarlönelyft och övriga lärare. Skillnaden mellan hur grupperna förstelärare och lärare med lärarlönelyft, förstelärare och övriga lärare samt mellan lärare med lärarlönelyft och övriga lärare skattat påståendena är statistiskt signifikant på 99-procentsnivån.



Figur 9 Medelvärde av hur lärare skattar kompetensutvecklingsinsatser som erbjudits av arbetsgivaren (Fråga 35)

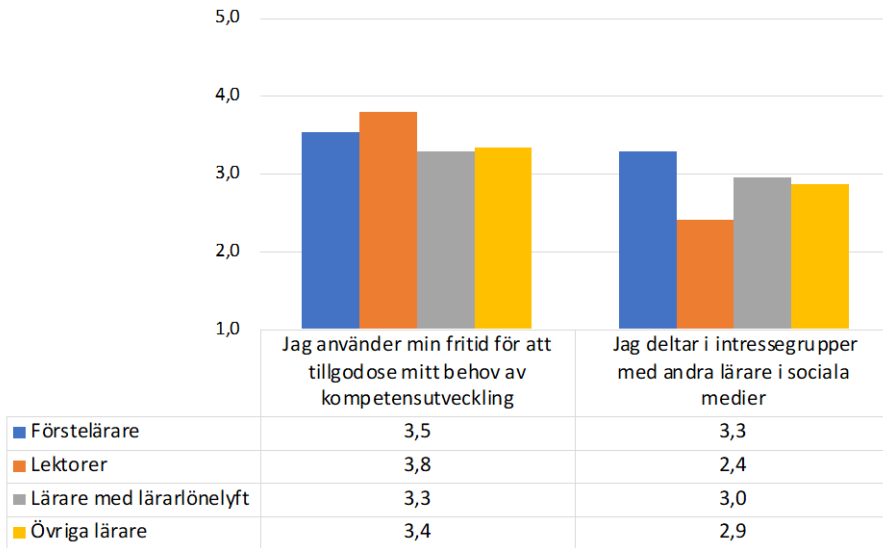
Påståenden som handlar om kompetensutveckling tillsammans med kollegor är den kompetensutveckling som skattas högst av samtliga lärare (Figur 10). Medelvärde för dessa påståenden är 3,6. Påståendet om arbetet är organiserat för

att främja denna typ av kompetensutveckling skattas lägre, mellan 2,5–3,1. Även här framgår en skiktning i hur olika grupper lärare skattar påståendena där förstelärare skattar påståenden något högre än lärare med lärarlönelyft och övriga lärare. Övriga lärare är den grupp som skattar påståendena lägst. Skillnaderna är signifikanta.



Figur 10 Medelvärde av hur lärare skattar kollegial kompetensutveckling (Fråga 35)

Figur 11 illustrerar påståenden inom gruppen *Egen kompetensutveckling*. Den innehåller två påståenden som handlar kompetensutveckling som genomförs utanför arbetstiden på lärarens eget initiativ som därmed inte regleras av arbetsgivaren. Dessa påståenden skattas i mitten av skalan, vilket innebär att lärare instämmer till viss del i påståendet. Skillnaderna mellan gruppen förstelärare och lärare med lärarlönelyft samt förstelärare och övriga lärare är signifikant.



Figur 11 Medelvärde av hur lärare skattar kompetensutveckling utanför arbetstid (Fråga 35)

Sammanfattningsvis finns signifikanta skillnader i hur förstelärare, lärare med lärarlönelyft och övriga lärare skattade påståendena om kompetensutveckling. Resultatet visar också att lärare i ganska låg grad anser att arbetsgivarens val av utvecklingsområden stämmer överens med vad de behöver. De instämmer också i relativt låg grad med påståendet att de har möjlighet att själva bestämma kompetensutvecklingens innehåll. Kollegial kompetensutveckling är den form som lärarna skattar högst. Detta skulle kunna betraktas som en form av kompetensutveckling som lärarna själva råder över, där de är autonoma i sin yrkesutövning. Av lärares skattning kan man anta att många lärare bedriver kompetensutveckling utanför ordinarie arbetstid.

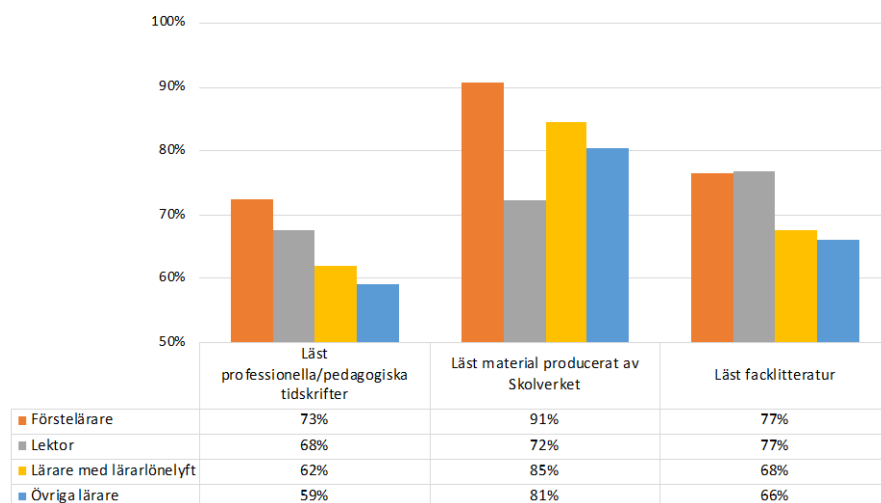
4.1.3.2 Kompetensutvecklingsaktiviteter under senaste året

Lärare fick i fråga 34 ange om de deltagit i någon/några listade aktiviteter de senaste 12 månaderna. Flera alternativ kunde anges. Frågan besvarades av 98,3 % av förstelärarna, 98,4 % av lektorerna, 95,4 % av lärare med lärarlönelyft och 97,8 % av övriga lärare.

Frågan är intressant både i relation till hur kompetensutvecklingen fördelas, och för att ta reda på vem som anordnar kompetensutvecklingen och därmed äger kunskapsinnehållet. Ett utmärkande drag hos välfärdsprofessioner är att kunskapsbasen är uppdelad i teoretiska och mer praktiska delar.

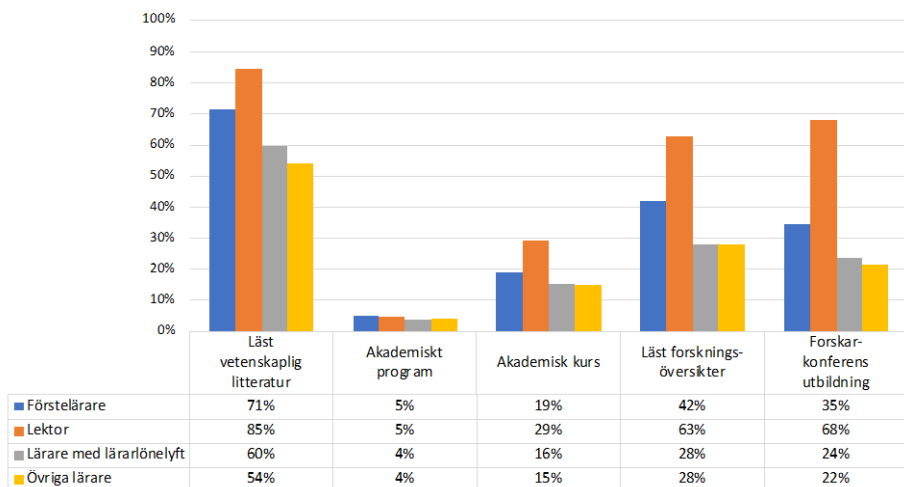
Figur 12 illustrerar den kompetensutveckling som förmedlas av fackorganisation, Skolverket och branschaktörer vilka kan betraktas som mer

praktiknära. Samtliga lärare anger att de under de senaste 12 månaderna tagit del av Skolverkets kompetensutvecklingsmaterial vilket också tidigare forskning visat. Kirstens (2020) visar bland annat i sin avhandling att det är vanligt att lärare i skolan vänder sig till Skolverket för material till kompetensutveckling (Kirsten, 2020). Skolverkets material används också i hög utsträckning i lärares kollegiala kompetensutveckling både inom arbetslag och i skolverksamheten (Parding och Berg-Jansson, 2018), då Skolverkets material ofta är uppbyggt av så kallat kollegialt arbete. Av diagrammet framgår att andelen förstelärare som tagit del av den här typen av material är större än andelen lärare med lärarlönelyft. Övriga lärare är den grupp där lägst andel lärare anger att de tagit del av praktiknära material. Skillnaden mellan hur grupperna är statistiskt signifikanta på 99-procentsnivån.



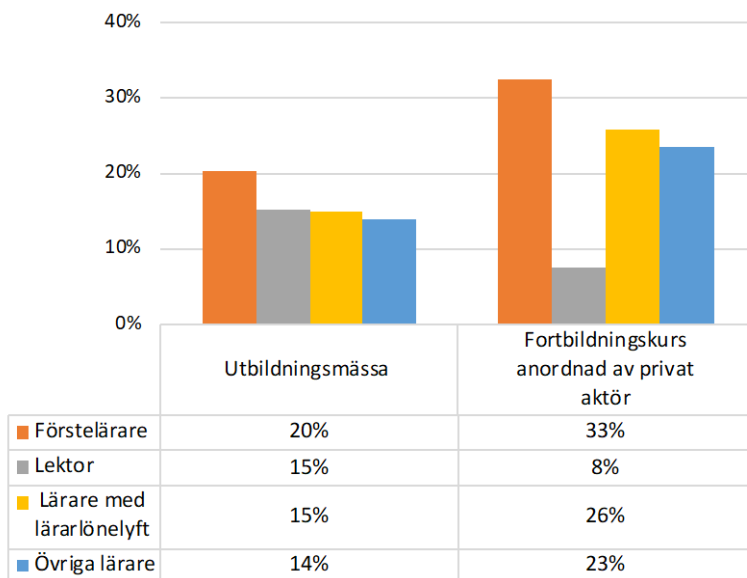
Figur 12 Kompetensutveckling förmedlad av professionsnära aktörer (Fråga 34)

Figur 13 illustrerar andelen lärare som uppgett att de under de senaste 12 månaderna genomfört kompetensutveckling av vetenskaplig karaktär. Det alternativ inom denna kategori som flest lärare oavsett kategori kryssat i var Läst vetenskaplig litteratur. Det finns dock en skiktning mellan lärarkategorierna där andelen karriärlärare är den grupp där flest angett detta alternativ. *Akademiskt program* är det alternativ som minst andel lärare angett. Skillnaderna mellan grupperna förstelärare och lärare med lärarlönelyft, förstelärare och övriga lärare är statistiskt signifikanta på 99-procentsnivån. Det finns dock ingen signifikant skillnad mellan hur lärare med lärarlönelyft och övriga lärare svarat på frågan. Lektorerna är den grupp där störst andel angett att de deltagit i någon av kompetensutvecklingsaktiviteterna inom gruppen akademi och vetenskap.



Figur 13 Kompetensutvecklingsaktiviteter inom akademi och vetenskap under de senaste 12 månaderna (Fråga 34)

Figur 14 redogör för svarsfördelning för de kompetensutvecklingsalternativ som levereras av privata aktörer. Samtliga skillnader mellan de olika kategorierna lärare är statistiskt säkerställda på 99 procentsnivån (lektorer undantagna). Förstelärare är den grupp lärare som oftast deltagit i kompetensutveckling som levererats av privata aktörer.



Figur 14 Kompetensutvecklingsaktiviteter anordnade av privata aktörer som lärare deltagit i de senaste 12 månaderna.

Sammanfattningsvis visar sammanställningarna att karriärlärare, och då främst lektorer, deltar i akademiska kurser och utbildningar i högre grad än övriga grupper lärare. Karriärlärare och då främst förstelärare deltar i högre utsträckning i externa utbildningsmässor och fortbildningskurser anordnade av privata aktörer. Lärares kompetensutveckling sker i de flesta fall med styrning från skolans ledning och anordnas ofta av Skolverket. Med stöd i Freidsons teorier om professionalism tyder detta på en styrning av lärares kompetensutveckling från aktörer utanför professionen och blir då en del av en byråkratisk styrning av lärares kunskapsbas och därmed också professionen (Freidson, 2001).

4.2 Hur upplever de olika lärarkategorierna sitt arbete och sin position i lärarkollegiet?

Förändringar i arbetsdelning inom en profession kan få konsekvenser för både professionens status som helhet och för relationerna mellan de olika yrkesutövarna inom professionen. För att undersöka arbetsdelningen mellan olika kategorier av lärare innehöll enkäten en fråga (Fråga 33) där lärare ombads skatta påståenden om sitt arbete och vilken autonomi de anser att de har i relation till läraruppdraget. Lärarna ombads värdera påståendena på en skala mellan 1 och 5 där 1 motsvarar ”instämmer inte alls” och 5 ”instämmer i hög grad”. Dessutom fanns alternativet ”Inte relevant/vet ej” för samtliga påståenden. I ett första steg analyserades svaren med explorativ faktoranalys, där tre faktorer identifierades: *Autonomi*, *Kontroll och styrning* samt *Arbetets karaktär*. Faktorerna förklarade 46 % av variansen. Frågan besvarades av 99 % av förstelärarna, 100 % av lektorena, 99 % av lärare med lärarlönelyft och 98,5 % av övriga lärare. I ett nästa steg sammanställdes lärarnas skattning genom att beräkna medelvärdet av de skattade påståendena. För att undersöka om skillnaden i medelvärde mellan grupperna var signifikant gjordes ett oberoende t-test. Gruppen lektorer uteslöts i denna jämförelse eftersom gruppen är liten i förhållande till övriga grupper. Jämförelsen gjordes mellan förstelärare och lärare med lärarlönelyft, förstelärare och övriga lärare samt mellan lärare med lärarlönelyft och övriga lärare.

Avsnitten 4.2.1.1–4.2.1.2 redovisar resultaten för påståendena inom de tre faktorerna *Autonomi*, *Kontroll och styrning* samt *Arbetets karaktär*.

4.2.1.1 Lärares skattning av påståenden om autonomi i förhållande till sina arbetsuppgifter

Fråga 33 innehåller sju påståenden där självbestämmanderätten, autonomi, över arbetsuppgifter får skattas av lärarna. Autonomi handlar om huruvida de professionella är betrodda att styra över det egna arbetet och bör därmed

betraktas i relation till vilka arbetsuppgifter som utförs. Forskning om lärare visar att de trots den ökade byråkratiska och politiska styrningen upplever autonomi i relation till arbetet i klassrummet, som också uppfattas som den verksamhet som är kärnan av professionen (Wermke m. fl., 2019). Den här undersökningen visar ett liknande resultat.

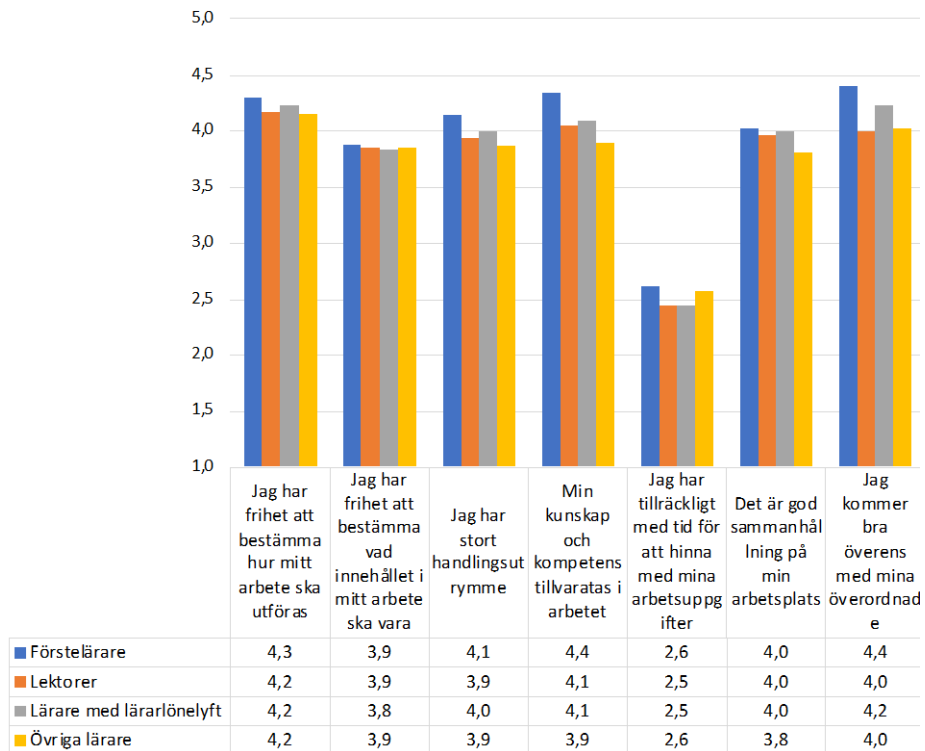
Av Figur 15 framgår att lärare oavsett om de träffats av karriärtjänstereformen och lärarlönelyftet i medeltal skattar påståenden om autonomi högt, med undantag för påståendet *Jag har tillräckligt med tid för att hinna med mina arbetsuppgifter*. Det finns dock skillnader mellan de olika lärarkategorierna. Figur 15 visar att förstelärare är den grupp som skattar påståendet högst, följt av lärare med lärarlönelyft och därefter övriga lärare vilket skulle kunna tolkas som att förstelärare upplever att de är mer autonoma i sin yrkesutövning än övriga grupper. På motsvarande sätt upplever gruppen övriga lärare att de har lägre autonomi.

Påståendena där skillnaderna mellan grupperna är statistiskt signifikanta är: *Jag har frihet att bestämma hur mitt arbete ska utföras*, *Min kunskap och kompetens tillvaratas i arbetet* och *Jag kommer bra överens med mina överordnade*. Förstelärare skattar dessa påståenden högst, därefter följer lärare med lärarlönelyft. Påståendena skattas lägst av övriga lärare.

Påståenden där skillnaden är signifikant mellan förstelärare och de två övriga lärargrupperna är: *Jag har frihet att bestämma hur mitt arbete ska utföras*. Påståenden där övriga lärares skattning är signifikant lägre än för förstelärare och lärare med lärarlönelyft är: *Jag har stort handlingsutrymme*.

Skattningen av påståendet *Jag har tillräckligt med tid för att hinna med mina arbetsuppgifter* visar inga skillnader mellan förstelärare och lärare med lärarlönelyft eller mellan förstelärare och övriga lärare, däremot finns en skillnad mellan lärare som fått lärarlönelyft och övriga lärare. Lärare som fått lärarlönelyft skattar detta påstående lägst.

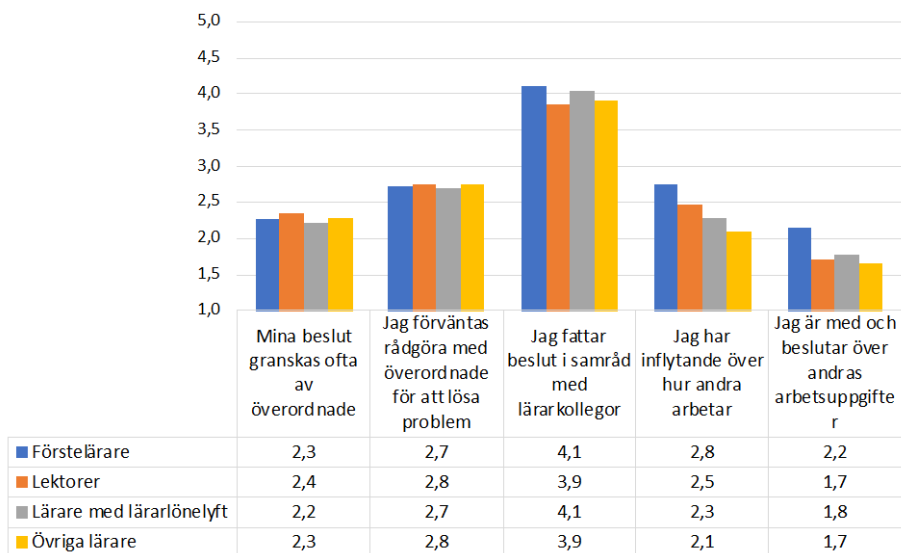
Gällande påståendet *Det är god sammanhållning på min arbetsplats* så finns ingen signifikant skillnad mellan förstelärare och lärare som fått lärarlönelyft. Däremot kan man notera att övriga lärare skattat detta påstående signifikant lägre än övriga grupper.



Figur 15 Medelvärde av hur lärare skattar påståenden om autonomi (Fråga 33)

Påståendena som sammanförs i kategorin styrning och kontroll handlar både om att bli kontrollerad/styrd och att ha befogenhet att kontrollera/styra kollegor. Resultatet av lärares skattningar redovisas i Figur 16. Överlag skattas dessa påståenden i den lägre delen av skalan med undantag för skattningen av påståendet *Jag fattar beslut i samråd med lärarkollegor*. I medeltal skattar lärare påståendena *Mina beslut granskas ofta av överordnade* och *Jag förväntas rådgöra med överordnade för att lösa problem* i den lägre delen av skalan vilket förstärker bilden av att lärarna uppfattar att de är autonoma i förhållande till sina arbetsuppgifter. Skattningen av påståendet *Jag fattar beslut i samråd med lärarkollegor* skattas i den högre delen av skalan, vilket ger en bild av att lärare fattar kollegiala beslut gällande sitt dagliga arbete. Det finns också signifikanta skillnader i skattningen mellan de olika grupperna lärare. Skattningen av påståendet *Jag fattar beslut i samråd med lärarkollegor* visar en signifikant skillnad mellan såväl förstelärare som skattar påståendet högst och övriga lärare som mellan lärare med lärarlönelyft och övriga lärare. Övriga lärare skattar påståendet lägst. Däremot finns ingen signifikant skillnad mellan förstelärare och lärare med lärarlönelyft.

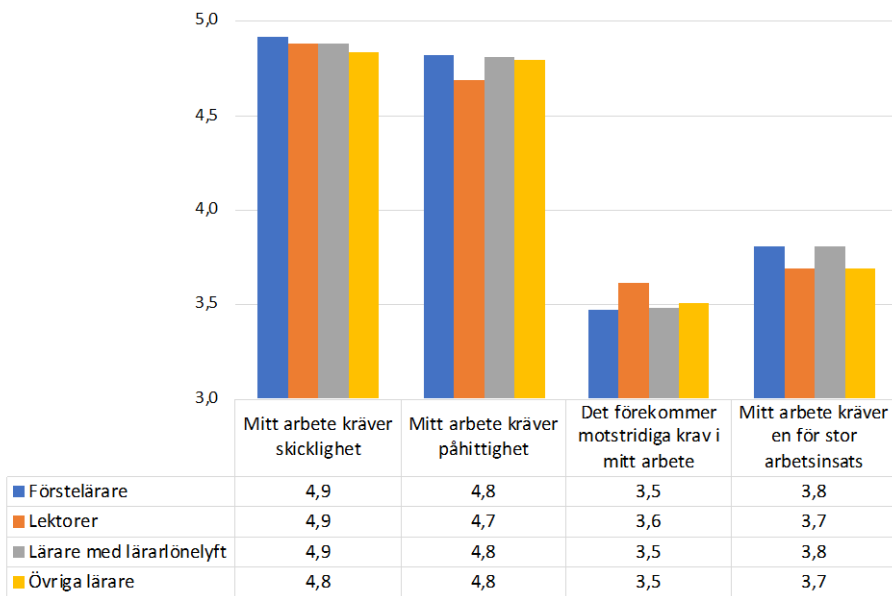
De två påståendena *Jag har inflytande över hur andra arbetar* och *Jag är med och beslutar över andras arbetsuppgifter* som handlar om att styra/kontrollera andra lärares arbete visar signifikanta skillnader mellan grupperna. Av Figur 16 framgår att förstelärare skattar dessa påståenden om inflytande över kollegors arbete högre än i fallande ordning lärare med lärarlönelyft och övriga lärare.



Figur 16 Medelvärde av hur lärare skattar påståenden om styrning och kontroll (Fråga 33)

4.2.1.2 Lärares skattning av påståenden om arbetets karaktär

Figur 17 visar hur lärare skattat påståenden som sammanförs i kategorin om arbetets karaktär. Påståendena skattas generellt i den övre delen av skalan. Lärarna i undersökningen betraktar sitt arbete som kunskapskrävande, kreativt, utmanande och som ett arbete med hög arbetsbelastning. Trots att skillnaderna mellan lärargrupperna är små så finns det ändå signifikanta skillnader (lektorer ingår inte i signifikanstestet). För påståendet *Mitt arbete kräver skicklighet* är skillnaderna signifikanta (på 99-procentsnivå) mellan förstelärare och lärare med lärarlönelyft, samt mellan förstelärare och övriga lärare. Signifikanta skillnader finns också mellan förstelärare och övriga lärare samt mellan lärare med lärarlönelyft och övriga lärare i skattningen av påståendet *Mitt arbete kräver pähittighet*. Övriga lärare skattar påståendet signifikant lägre. Dock inga skillnader mellan förstelärare och lärare med lärarlönelyft.



Figur 17 Medelvärde av hur lärare skattar påståenden om arbetets karaktär (Fråga 33)

Sammanfattningsvis så visar analysen av fråga 33 att lärare upplever att de är autonoma i relation till det egna arbetet som för alla lärarkategorier till stor del handlar om undervisning (Figur 15). Att lärare i ganska låg grad instämmer i såväl påståenden om att deras arbete kontrolleras och styrs eller att de kontrollerar och styr kollegors arbete kan också vara ett uttryck för autonomi i det egna arbetet (Figur 16). Det finns också en relativt hög grad av samstämmighet mellan lärarna som visar sig i hur de skattar påståenden om arbetets karaktär (Figur 17).

Karriärstegsreformen har dock inneburit att en delvis förändrad arbetsdelning då förstelärare och lektorer även fått andra arbetsuppgifter och mandat (se avsnitt 4.1.2.3). Detta kan vara en förklaring till att förstelärare i högre grad skattar att de har inflytande över kollegors arbetsuppgifter (Figur 16).

I sammanställningen av fråga 33 syns i likhet med enkätens övriga frågor en liten men stabil skillnad mellan lärargrupperna som skapats genom karriärstegsreformen och lärarlönelyftet där de som träffats av karriärstegsreformen, och då främst förstelärare, upplever mer autonomi och också är mer nöjda med sitt arbete. På motsvarande sätt upplever gruppen som inte träffats av någon av reformerna en lägre grad av autonomi i jämförelse med övriga lärare.

4.3 Hur ser den professionella relationen ut mellan de olika kategorierna lärare i undersökningen?

Förändringar i arbetsdelning inom en profession kan förutom att påverka olika gruppers status också påverka relationen mellan de olika grupperingarna. Statskontorets utvärdering (Statskontoret, 2016, 2017a), samt flera forskningsstudier (Hardy och Rönnerman, 2018; Hjalmarsson och Löfdahl Hultman, 2016) visar att lärare utan karriärtjänster är mer negativt inställda till karriärtjänstereformen och till vad införandet av förstelärare och lektorer haft för betydelse för skolan och undervisningen än förstelärare och lektorer är.

Ur ett professionsteoretiskt perspektiv kan dock skapandet av hierarkier inom en profession innebära att en elit inom yrkeskåren kan verka för att stärka och skydda professionen från yttre styrning, men deras position behöver då legitimeras av övriga inom professionen (Brante m. fl., 2019). För att ta reda på hur de olika kategorierna lärare upplever varandras arbete har de fått skatta i vilken utsträckning de håller med om påståenden om förstelärares och lektorsers uppdrag. Påståendena skattas på en skala mellan 0 och 5 där 0 motsvarar alternativet ”vet ej”, 1 motsvarar alternativet ”Inte alls” och 5 ”I hög grad”.

4.3.1 Lärares skattningar av förstelärarnas uppdrag

På fråga 58 i enkäten har lärare utan karriärtjänst skattat påståenden om hur de upplever betydelsen av förstelärare på den egna skolan i relation till sitt arbete. Frågan besvarades av 91 % av de lärare som fått lärarlönelyft och av 82 % av övriga lärare. (Lärarna fick även skatta påståenden om lektorer men då dessa är få, endast 179 av lärarna hade en lektor vid sin skola redovisas inte resultaten här).

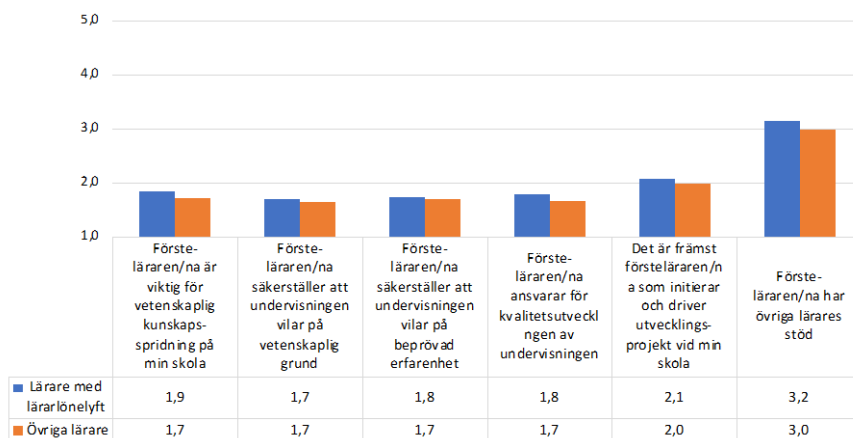
Svaren analyserades med explorativ faktoranalys för att ta reda på om det fanns något mönster i hur påståendena skattats av lärarna. Resultatet visar att påståendena kan sammanföras i tre kategorier som tillsammans förklarar 52 % av variansen: *Förstelärarens arbete med att stärka undervisningens kvalitet*, *Förstelärarens position i kollegiet*, *Skilnader i arbetsvillkor*. Därefter sammanställdes lärarnas skattning genom beräkning av medelvärdet av hur väl de instämmer med påståendena indelat efter om lärarna har fått ta del av lärarlönelyftet eller inte.

4.3.1.1 Lärares skattning av förstelärares arbete med att stärka undervisningens kvalitet

Förstelärarens arbete med att stärka undervisningens kvalitet, sammanför påståenden om förstelärarens arbete med att säkerställa kvalitén på det pedagogiska arbetet vid skolan, samt huruvida lärarna skattar att de fått stöd av

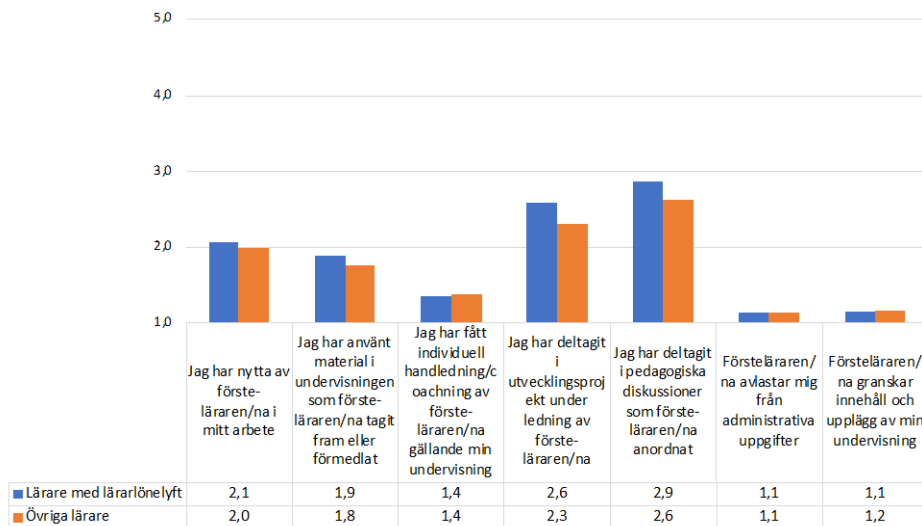
försteläraren och om förstelärarna gör skäl för lönepåslaget. För att undersöka om skillnaden i medelvärde mellan grupperna var signifikant gjordes ett oberoende t-test.

Påståendena i faktorn *Förstelärarens arbete med att stärka undervisningens kvalitet* redovisas i två diagram där Figur 18 illustrerar hur lärare skattar förstelärarens uppdrag att stärka undervisningens kvalitet genom vetenskap, beprövad erfarenhet och kvalitetsutveckling. Påståendena skattas i den lägre delen av skalan. Påståendet *Försteläraren/na har övriga lärares stöd* skattas högst med ett medeltal i mitten av skalan. Även om övriga lärare skattar påståendena något lägre än lärare med lärarlönelyft är det bara påståendena *Förstelärare ansvarar för kvalitetsutveckling på skolan* och *Förstelärare gör skäl för sitt lönetillägg* som signifikant skiljer sig mellan grupperna på 99-procentsnivån.



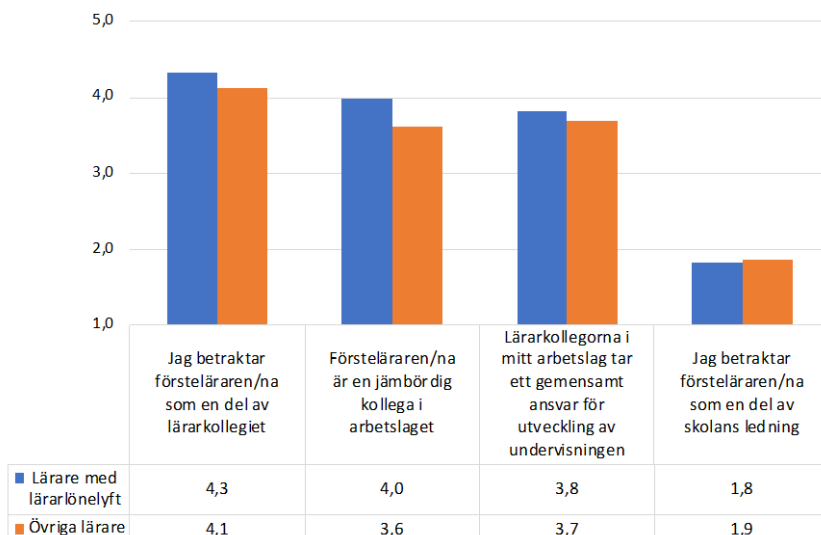
Figur 18 Medelvärde av hur lärares skattar förstelärares uppdrag att stärka undervisningens kvalitet (Fråga 58)

Figur 19 illustrerar hur lärare skattar påståenden om förstelärares insatser för det egna arbetet. Medelvärdet för skattningarna är i den lägre delen av skalan. Att delta i utvecklingsprojekt och pedagogiska diskussioner som leds av förstelärare är de alternativ som skattas högst. Övriga lärare skattar även dessa påståenden lägre än lärare med lärarlönelyft. Signifikanta skillnader finns för samtliga påståenden på 99-procentsnivån utom för *Jag har fått individuell handledning/coachning av försteläraren gällande min undervisning*, *Försteläraren/na avlastar mig från administrativa uppgifter* och *Försteläraren granskar innehåll och upplägg av undervisningen*. För dessa påståenden finns ingen signifikant skillnad mellan grupperna.



Figur 19 Medelvärde av hur lärare skattar förstelärarens insatser för det egna arbetet (Fråga 58)

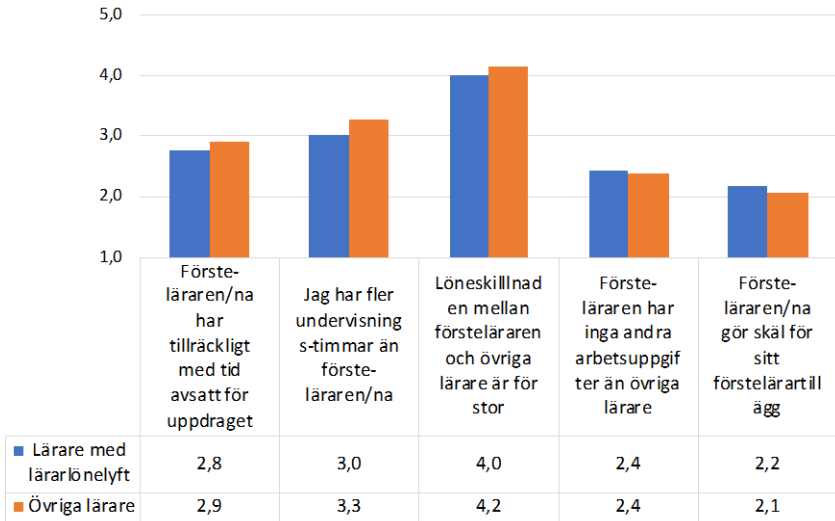
Påståenden om *Förstelärarens position i kollegiet* handlar om hur lärare uppfattar förstelärarnas position inom den egna skolorganisationen (Figur 20). Sammanställningen av skattningarna tyder på att såväl lärare med lärarlönelyft som övriga lärare betraktar försteläraren som en del av kollegiet och att utveckling av undervisning är en gemensam uppgift för lärarna. Samtliga påståenden, utom *Jag betraktar försteläraren/na som en del av skolans ledning*, skattas signifikant högre av lärare med lärarlönelyft på 99-procentsnivån.



Figur 20 Medelvärdet av hur lärare skattar förstelärarens position i kollegiet (Fråga 58)

4.3.1.2 Lärares skattning av förstelärarens position i kollegiet

Förutom påståendet om att löneskillnaden är för stor mellan förstelärare och övriga lärare så skattas de påståenden som sammanförs av faktorn *Skillnader i arbetsvillkor* nära ett medelvärde på 3 av såväl lärare med lärarlönelyft som övriga lärare. Skillnaderna mellan övriga lärare och lärare med lärarlönelyft är signifikant för samtliga påståenden utom *Försteläraren har inga andra arbetsuppgifter än övriga lärare*.



Figur 21 Medelvärde av hur lärare skattar skillnader i arbetsvillkor mellan förstelärare och lärare (Fråga 58).

Ett centralt motiv för införande av karriärtjänster är att dessa, särskilt yrkes-skickliga lärare, ska bidra till att förstärka hela lärarkårens kompetens genom att på olika sätt förmedla sitt kunnande till övriga i kollegiet. Sammanställningen ovan antyder att lärare utan karriärtjänst inte anser att försteläraren har en särskild roll i kollegiet för att öka undervisningens kvalitet eller att stärka kompetensen hos skolans lärare (Figur 19).

Lärare betraktar i ganska låg grad förstelärare som en ledningsperson utan snarare som en del av lärarkollegiet (Figur 20). Lärarnas skattning av påståenden om skillnader i arbetsuppgifter tyder på att de inte uppfattar att deras arbete skiljer sig nämnvärt från förstelärarnas vilket skulle kunna vara en orsak till att de i ganska hög grad tycker att löneskillnaden mellan dem och förstelärarna är för stor. Resultaten tyder därmed på att lärare inte uppfattar att införandet av förstelärare inneburit en förskjutning i autonomin hos dessa lärare, vilket skulle kunna vara ett uttryck för att försteläraren bidrar till att läraryrket professionaliseras (Freidson, 1985). (Förstelärarna fick i likhet med lärarna

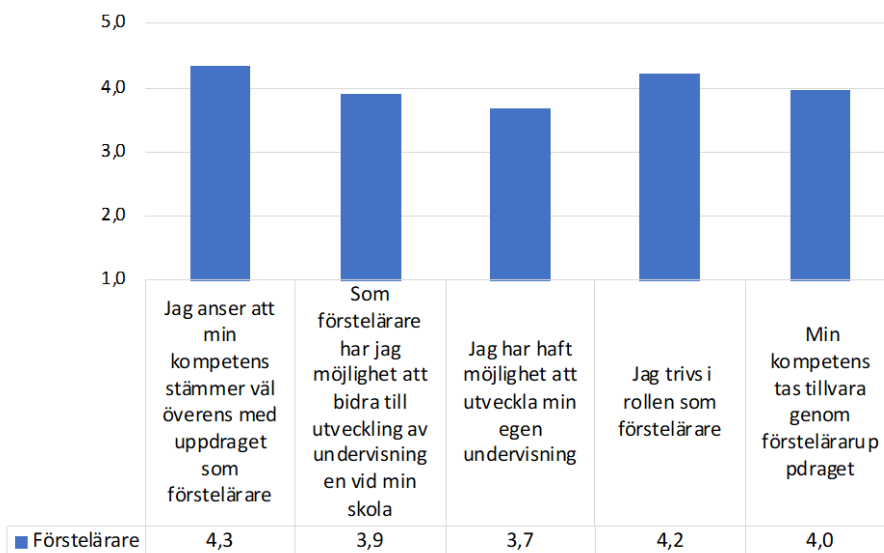
skatta påståenden om hur de upplever lektorns arbete. Då det endast var 20 förstelärare som hade en förstelärare vid den egna skolan redovisas inte svaren här).

4.3.2 Förstelärares skattning av sin roll och uppdrag

Förstelärare skattade i fråga 82 uppdraget och rollen som förstelärare. Påståendena skattades mellan 1 och 5, där 1 motsvarar svarsalternativet ”instämmer inte” och 5 ”instämmer helt”, 0 motsvarar alternativet ”vet ej”. 97 % av förstelärarna besvarade frågan. Svaren analyserades med explorativ faktoranalys där tre faktorer, *Kompetens och utfall*, *Legitimitet hos lärarkollegiet och ledning*, och *Uppdragets Förutsättningar* identifierades som relevanta. Dessa förklarade 58 % av variansen i svaren.

4.3.2.1 Förstelärares skattning av påståenden om egen kompetens och utfallet av arbetet som förstelärare

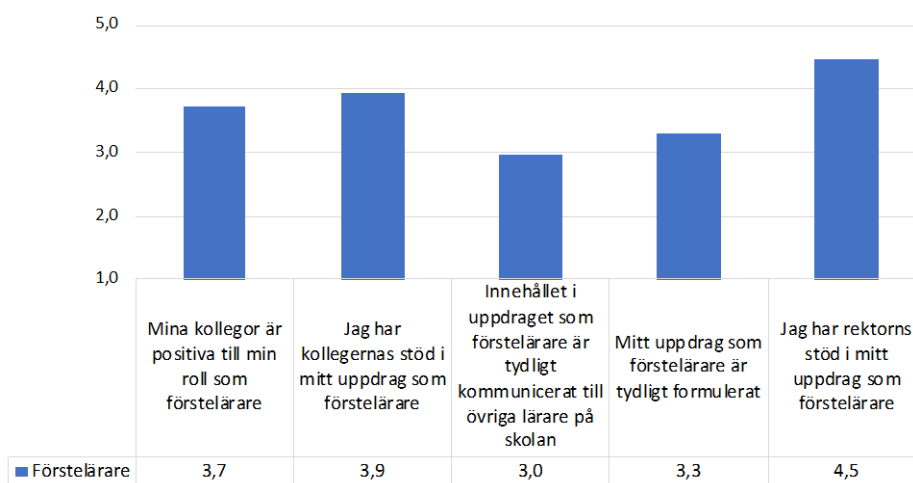
Påståendena som sammanförs i faktorn *Kompetens och utfall* skattas i den övre delen av skalan. Medelvärdet för skattningen är 4,0. Intressant att notera är att de två påståendena som skattas lägst av förstelärarna är påståendet att ha möjlighet att utveckla den egna undervisningen och att kunna bidra till utvecklingen av undervisningen vid den egna skolan (Figur 22).



Figur 22 Medelvärde av hur förstelärarna skattar den egna kompetensen och utfallet av arbetet som förstelärare i relation till undervisningen (Fråga 82).

4.3.2.2 Förstelärares skattning av legitimitet för uppdraget

Påståendena som sammanfattas av faktorn *Legitimitet hos lärarkollegiet och ledning* skattas i den övre delen av skalan av förstelärarna (Figur 23). Medelvärdet för lärare skattning av påståendena är 3,7. Påståendet som skattas högst är om förstelärarna upplever att de har rektorns stöd. Förstelärare verkar också trivas med sitt uppdrag, vilket också tidigare utvärderingar visat (Statskontoret, 2016). De två påståenden som skattas lägst handlar om tydligheten i uppdraget i relation till hur det kommunicerats till övriga lärare på skolan (3,0) och hur tydligt försteläraren skattar att uppdraget är formulerat (3,3). Att uppdraget är tydligt formulerat har vid utvärderingar visat sig vara viktigt för att försteläraren ska få legitimitet hos övriga kollegor (Statskontoret, 2015).



Figur 23 Medelvärde av hur förstelärarna skattar sin legitimitet i rollen som förstelärare samt hur uppdragets innehåll är tydligt för dem själva och för övriga lärare på skolan (Fråga 82).

4.3.2.3 Förstelärares skattning av uppdragets förutsättningar

Påståendena som sammanförs av faktorn *Uppdragets förutsättningar* skattas i mitten av skalan. Medelvärdet för skattningarna är 2,7. Skattningen av tid för uppdraget är lägst. Även om skattningen av påståendet om försteläraren betraktar sig om del av ledningen är knappt 3 så kan det vara värt att notera att 39% av förstelärarna skattar påståendet om att de i rollen som förstelärare har förstärkt ledningen till 4 eller högre (Figur 24).



Figur 24 Medelvärde av hur förstelärare skattar påståenden om uppdragets förutsättningar (Fråga 82).

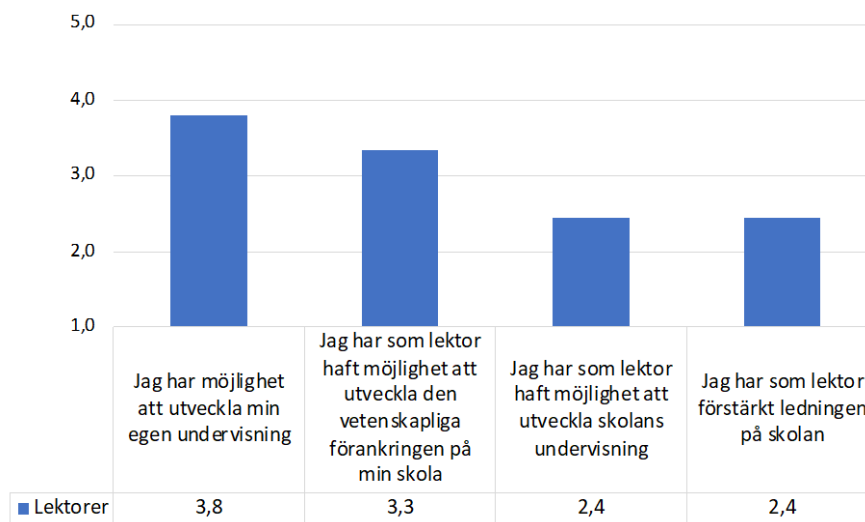
Analysen visar att förstelärare skattar betydelsen av sitt uppdrag högre än lärare utan karriärtjänst (jfr Figur 18 och Figur 23). Skattningen av stödet från rektorn är också starkt (4,5) och medelvärdet visar att förstelärarna i relativt stor utsträckning anser att de har stöd från övriga lärare (3,7). Tid för uppdraget är det påstående som skattas lägst (2,3) vilket också varit framträdande i tidigare utvärderingar av karriärstegsreformen och kan sättas i relation till att de flesta förstelärare har relativt lite eller ingen tid avsatt för arbetsuppgifter relaterade till försteläraryppdraget (Tabell 9). Att en relativt stor andel förstelärare (39%) uttrycker att de i förstärkt ledningen är intressant och i linje med Alvehus et al., 2019 (s.149) studie som visat att förstelärare närmast sig skolledningen genom att vara en del i skolans ledning. Dock skattar en majoritet av förstelärarna detta påstående i den lägre delen av skalan.

4.3.3 Lektorers skattningar av sin roll och sitt uppdrag

Gruppen lektorer är en betydligt mindre grupp än övriga lärarkategorier vilket gjort en del av frågorna svåra att analysera på grund av internt bortfall. En fråga som 65 av de 66 lektorerna besvarat är fråga 107 (Bilaga 1) där lektorer i likhet med förstelärare fick skatta påståenden om uppdraget och rollen som lektor. Påståendena skattades mellan 1 och 5, där 1 motsvarar svarsalternativet ”instämmer inte” och 5 ”Instämmer helt”. Svaren analyserades med explorativ faktoranalys där fyra faktorer, *Utfall på yrkes och organisationsnivå*, *Kompetens och förutsättningar*, *Legitimitet i lärarkollegiet och ledning*, och *Utfall som forskare* identifierades som relevanta. Dessa förklarade 72% av variansen hos svaren.

4.3.3.1 Lektorers skattning av påståenden om utfallet av lektorsuppdraget

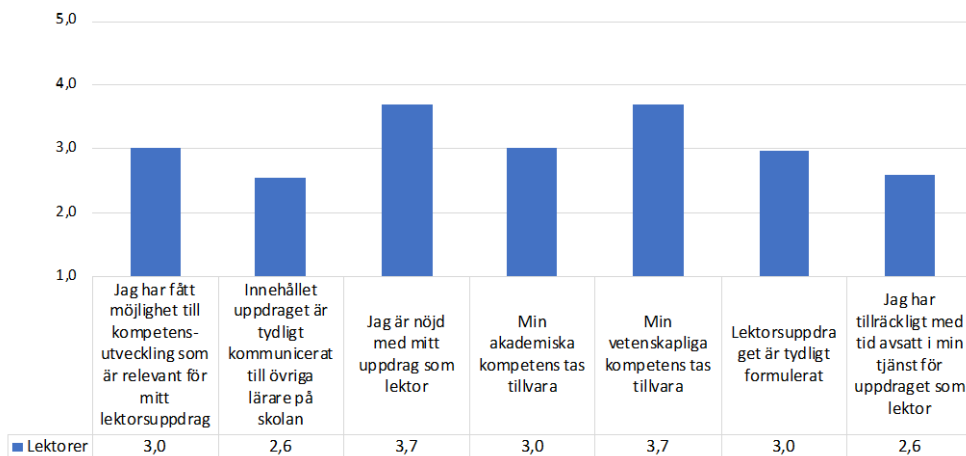
Påståendena som sammanförs i faktorn *Utfall på yrkes och organisationsnivå* skattas i mitten av skalan. Lektorerna skattar möjligheten att utveckla den egna undervisningen i den övre delen av skalan medan påståendet om att utveckla skolans undervisning i medeltal skattas i nedre delen av skalan (jfr Figur 23 där förstelärare skattat möjlighet att utveckla skolans undervisning högre än den egna undervisningen). Påståendet om att ha förstärkt skolans ledning, en arbetsuppgift på organisationsnivå, skattas i likhet med förstelärares skattning (se Figur 24) i nedre delen av skalan (Figur 25). Att ha bidragit till att utveckla den vetenskapliga förankringen skattar lektorer i medeltal i mitten av skalan.



Figur 25 Medelvärde av hur lektorer skattar påståenden om utfallet av sitt uppdrag på yrkes-, och organisationsnivå (Fråga 107)

4.3.3.2 Lektorers skattning av påståenden om den egna kompetensen och förutsättningar för uppdraget som lektor

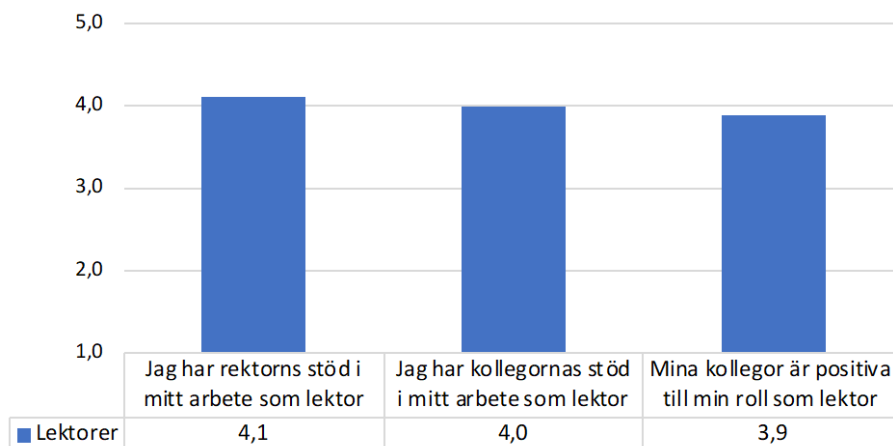
Kompetens och förutsättningar sammanför påståenden om förutsättningar för lektoruppdraget och hur lektorena skattar att deras kompetens tas tillvara. Medelvärdet för skattningen av påståendet om lektorn är nöjd med sitt uppdrag som lektor är högst medan tydligheten i uppdraget är det påstående som skattas lägst (Figur 26).



Figur 26 Medelvärde av hur lektorer skattar påståenden om kompetens och förutsättningar för lektorsuppdraget (Fråga 107)

4.3.3.3 Lektorers skattning av påståenden om legitimitet

Påståendena som handlar om hur lektorerna uppfattar sin legitimitet ligger samlat runt ett medeltal på 4,0 (Figur 27).



Figur 27 Medelvärde av hur lektorer skattar påståenden om legitimitet i relation till övriga lärare och rektor (Fråga 107)

4.3.3.4 Lektorers skattning av påståenden om rollen som forskare i skolverksamheten

För att kunna få ett uppdrag som lektor så behöver du en examen på minst licentiatnivå, vilket innebär att du som lektor har en kompletterande yrkesutbildning som forskare. I fråga 107 fick lektorerna skatta påståenden som kan kopplas till möjligheten att vara forskare i skolan. Dessa påståenden har skattats

i den nedre delen av skalan av lektorerna förutom påståendet om att forskningen utvecklat undervisningen som i medeltal har skattats i mitten av skalan (Figur 28).



Figur 28 Medelvärde av hur lektorer skattar påståenden om att vara forskare i skolverksamheten (fråga 107)

Då antalet lektorer är få så ger resultaten endast en fingervisning om vad de lektorer som är verksamma i skolan anser om sitt uppdrag. Väl värt att notera är att lektorerna anser att de bidrar till att höja vetenskapligheten i undervisningen (Figur 25), att de är nöjda med och har stöd av skolledning och kollegor i sitt uppdrag (Figur 27). De påståenden som skattats lägst handlar om att ”vara forskare” i skolan (Figur 28). En orsak till detta skulle kunna vara att miljön för att bedriva forskning på grund-, och gymnasieskolan är begränsad och att man som forskare där är ganska ensam. Detta skulle dock behöva studeras mer.

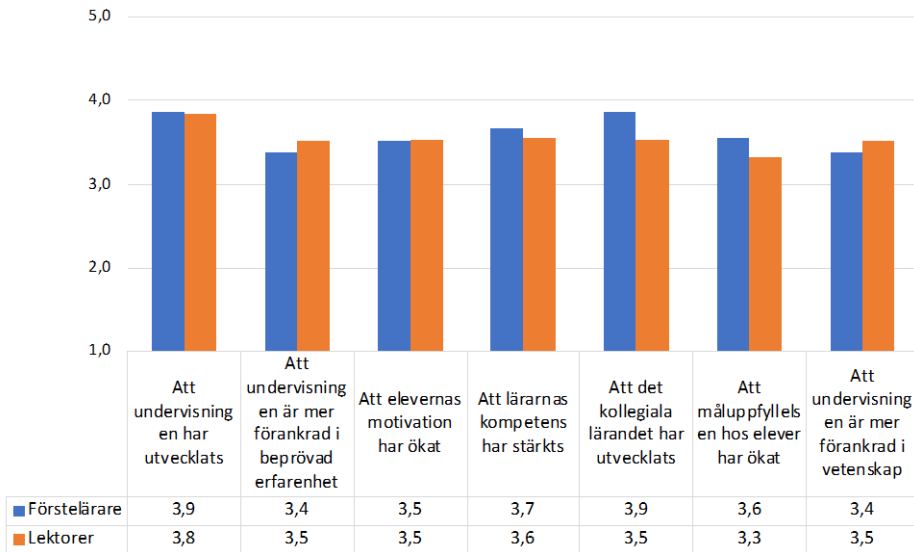
4.3.4 Förstelärares och lektorers skattning av betydelsen av uppdraget som karriärlärare

I regeringens proposition om karriärvägar för lärare formulerades en rad nationella förväntningar som reformen avsåg att möta (Prop. 2012/13:136, 2013). Att skapa nya och alternativa karriärvägar för skickliga lärare var det primära syftet med reformen. Dessa lärare skulle genom sin kompetens och skicklighet stärka undervisningens kvalitet genom att sprida kunskap och kompetens till övriga lärare, öka måluppfyllelse hos elever, stärka förankring av undervisning i vetenskap och beprövad erfarenhet samt bidra till läraryrkets attraktivitet. I enkäten fick förstelärare och lektorer skatta påståenden rörande dessa avsikter och i vilken mån de anser att de kunnat bidra till dessa.

4.3.4.1 Förstelärare och lektorsers skattning av hur de bidragit till karriärstegsreformens intentioner

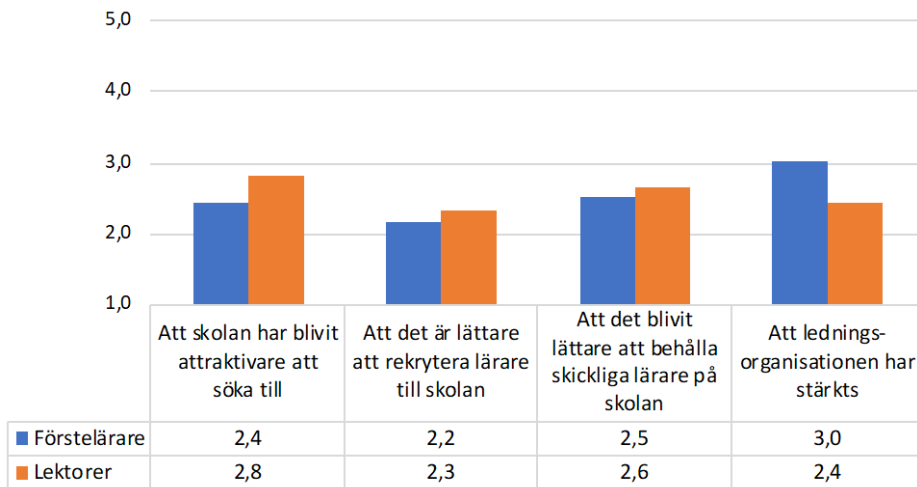
Förstelärare och lektorsers skattningar analyserades med explorativ faktoranalys som resulterade i två faktorer, *Konsekvenser på yrkesnivå*, *Konsekvenser på organisationsnivå*. Faktorerna förklarade 61 % av variansen. 92 % av förstelärarna och lektorer skattade påståendena i fråga 83 på en skala mellan 1 och 5 där 1 motsvarar alternativet ”Inte alls” och 5 ”I hög grad” (Figur 29).

Figur 29 visar skattningen av påståendena som är relaterade till arbete med undervisningsnära uppdrag, dvs uppdrag på yrkesnivå. Figuren visar att förstelärare och lektorer skattar påståendena i den övre delen av skalan. Skillnaderna mellan grupperna är inte signifikanta.



Figur 29 Medelvärde av hur förstelärare och lektorer skattar påståendena om vad de genom sitt uppdrag bidragit till på yrkesnivå (Fråga 83 och 108)

Figur 30 visar hur förstelärarna och lektoreerna skattar påståendena hämtade från reformtexten som relaterar till konsekvenser av införandet av karriärlärare för den egna skolan. Skillnaderna i skattningen mellan grupperna är signifikant på 99-procentnivån gällande påståendet *Att skolan har blivit attraktivare att söka till*.



Figur 30 Medelvärde av hur förstelärare och lektorer skattar påståenden om vad de genom sitt uppdrag bidragit till på organisationsnivå (Fråga 83 och 108)

Sammantaget visar sammanställningen att förstelärare och lektorer skattar påståenden som berör konsekvenser av deras arbete på yrkesnivån (Figur 29) betydligt högre än de på organisationsnivån (Figur 30) (medelvärde 3,6, respektive 2,6). Detta skulle, med utgångspunkt från Freidsons (2001) stratifieringstes, kunna tolkas som att karriärstegsreformen inte uppfattats som att ha stärkt karriärlärares autonomi på organisationsnivå.

Förstelärarna och lektoreorna skattar dessutom sitt arbete på yrkesnivå, högre än lärare utan karriärtjänster (Figur 18). Medelvärdet av skattningarna av förstelärarnas betydelse för att stärka undervisningens kvalitet är 2 för lärare utan karriärtjänst. Även Statskontorets utvärdering visar ett liknande resultat. Lärare utan karriärtjänst i deras utvärdering ser inte lika stora möjligheter att karriärtjänster ska bidra till att utveckla undervisningen i skolan som de som innehar en karriärtjänst (Statskontoret, 2016).

4.4 Vilken betydelse uppfattar lärarna i undersökningen att karriärstegsreformen och lärarlönelyftet haft för läraryrket?

I studier av karriärstegsreformen (Alvehus, Eklund, m. fl., 2019; Bergh m. fl., 2018; Grönqvist m. fl., 2020; Hardy och Rönnerman, 2018) och i flera av de rapporter som avsett att studera och utvärdera karriärstegsreformen och lärarlönelyftet (Statskontoret, 2015, 2016, 2017a, 2017b, 2021) har frågor som på olika sätt handlat om i vilken utsträckning reformerna kan antas vara lyckade studerats och utvärderats. I den här enkäten formulerades ett antal frågor med

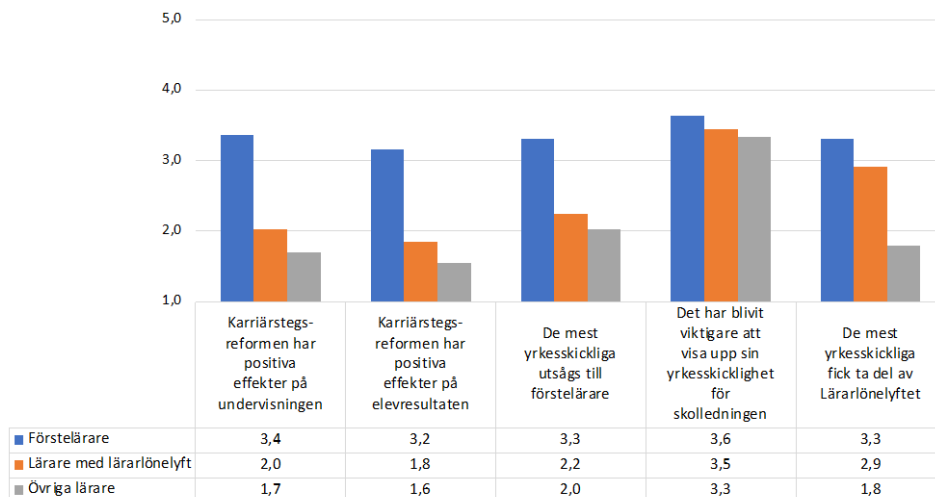
utgångspunkt från några av de i policyn framskrivna förväntningarna med reformerna samt från attityder hos lärarkåren som framkommit vid tidigare studier och utvärderingar men som också diskuterats i olika typer av medier. Frågorna formulerades som attitydfrågor där lärare fick skatta påståenden om karriärstegsreformen och lärarlönelyftet på en skala från 1 till 5. Fråga 64 riktade sig till lärare som inte är karriärlärare och fråga 89 till förstelärare. I analysen har fråga 64 och fråga 89 slagits samman¹⁵. 95 % av förstelärarna, 93 % av lärare med lärarlönelyft och 89 % av övriga lärare skattade påståendena mellan 1 och 5. Svaren analyserades med explorativ faktoranalys där fyra faktorer identifierades: *Konsekvenser av införandet av karriärstegsreformen och lärarlönelyftet*, *Karriär och lönedifferentiering*, *Förstärkning av lärarprofessionen*, *Splittring av lärarprofessioner*. Faktorerna förklarade 68 % av variansen.

4.4.1.1 Lärare och förstelärares skattning av påståenden om reformens intentioner att utse de skickligaste lärarna, förbättra undervisning och måluppfyllelse.

En viktig argumentationslinje i reformtexten var kopplingen mellan de mest yrkesskickliga lärarna och förbättrad undervisning i termer av ökade studieresultat. Faktorn *Konsekvenser av införandet av karriärstegsreformen och lärarlönelyftet* sammanför påståenden om karriärstegsreformen och lärarlönelyftets argument om att utse de mest skickliga lärarna samt vad dessa lärare främst avsåg att åstadkomma. Sammanställningen i Figur 31 visar en tydlig skiktning i hur lärare skattat påståendena beroende av om de har träffats av karriärstegsreformen och lärarlönelyftet eller inte. Förstelärarna är den grupp lärare som skattat samtliga påståenden högst och som också i genomsnitt skattat dessa mellan 3 och 5. Medelvärdet visar en skattning strax över tre. Påståendena som handlar om konsekvenser av reformerna för undervisning och måluppfyllelse hos eleverna skattas i nedre delen av skalan av lärare som inte är förstelärare och allra lägst av gruppen övriga lärare, som inte träffats av någon av reformerna. Samma mönster gäller för påståendet att det var de mest yrkesskickliga lärarna som utsågs till förstelärare. Gruppen övriga lärare skattar påståendet att det var de mest yrkesskickliga lärarna betydligt lägre än övriga grupper. Samtliga påståenden är signifikanta på 99-procentsnivån. Påståendet där skattningen mellan grupperna skiljer sig minst är påståendet om att det har blivit viktigt att framhålla yrkeskunnande för ledningen. Detta påstående skattas i mitten av skalan (medelvärde för samtliga lärare är 3,3, Figur 31). Det här

¹⁵ Det finns även en fråga formulerad till lektorer (fråga 114) men av misstag hade en äldre variant av frågan riktats till dem med delvis andra formuleringar. Lektorernas svar (65 st) finns därför inte med i sammanställningen

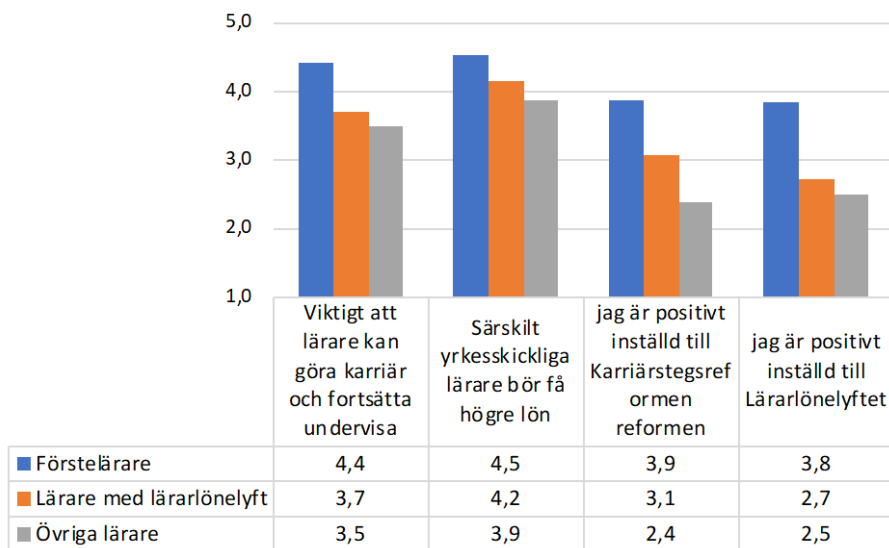
påståendet är också det enda där skillnaderna mellan grupperna inte är signifikanta.



Figur 31 Medelvärde av lärares skattning av karriärstegsreformens konsekvenser för undervisningen (Fråga 64 och 89)

4.4.1.2 Lärare och förstelärares skattning av påståenden om reformens intentioner om karriärvägar och differentierade löner

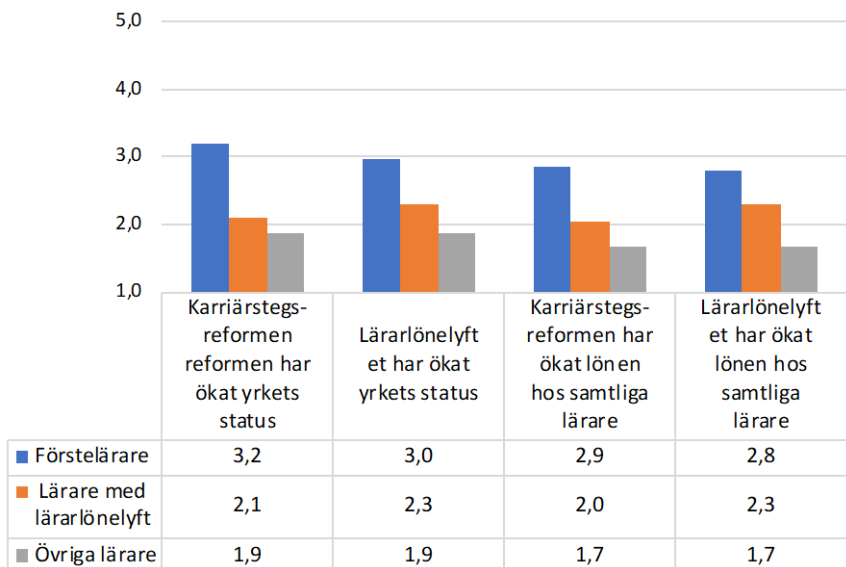
Faktorn *Karriär och lönedifferentiering* sammanför påståenden om de underliggande argumenten i karriärstegsreformen och lärarlönelyftet om vikten av karriärmöjligheter för lärare och en lönestratifiering kopplat till dessa. Även om det finns en skiktning mellan de olika lärargrupperna så skattar samtliga lärare argumentet att skickliga lärare bör få högre lön och att det är viktigt att kunna göra karriär som lärare i den övre delen av skalan. När påståendena specifikt är riktade till inställningen till karriärstegsreformen och lärarlönelyftet så är såväl lärare som fått lärarlönelyft som övriga lärare mindre positiva till dessa reformer (Figur 32). Samtliga skillnader i medelvärden mellan de olika grupperna lärare är signifikanta på 99-procentsnivån.



Figur 32 Medelvärde av hur lärares skattar argument till karriärstegsreformen och lärarlönelyftet (Fråga 64 och 89)

4.4.1.3 Lärare och förstelärares skattning av reformens intentioner om att förstärka lärarprofessionen

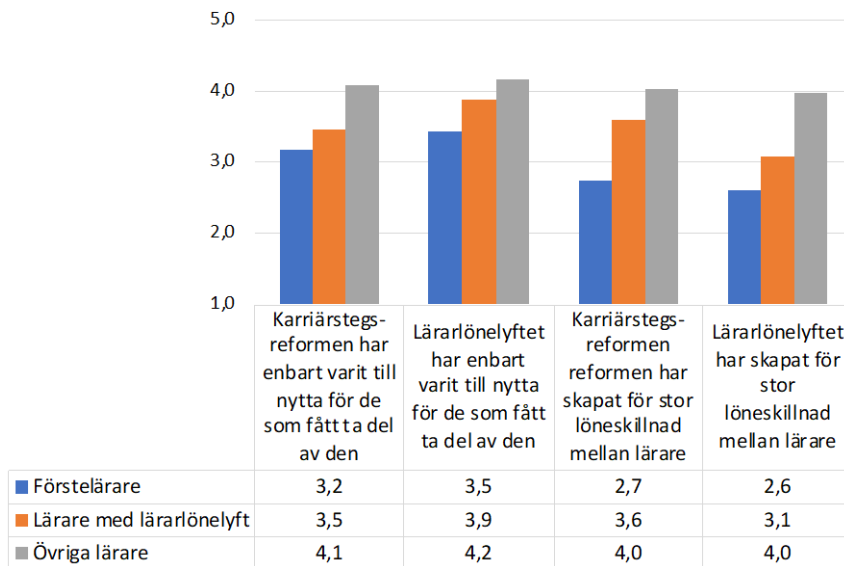
Faktorn *Förstärkning av lärarprofessionen* sammanför påståenden som kan relateras till reformernas ambition om att stärka hela lärarprofessionen, vilket generellt sett skattas i den lägre delen av skalan av samtliga lärare (Figur 33). Påståendet om karriärstegsreformen ökat yrkets status skattas i medeltal i mitten av skalan av förstelärarna. Samtliga skillnader mellan grupperna är signifikanta på 99-procentsnivån.



Figur 33 Medelvärde av hur lärare skattar påståenden gällande förstärkning av professionens status (Fråga 64 och 89).

4.4.1.4 Lärare och förstelärares skattning av påståenden om vilka lärare som gynnats av karriärstegsreformen och lärarlönelyftet

Påståendena som sammanförs av faktorn *Splittring av lärarprofessioner* handlar om vilka som gynnats av karriärstegsreformen och lärarlönelyftet. Skiktningen mellan hur lärare i grupper indelade efter om de träffats av karriärstegsreformen och lärarlönelyftet eller inte skattar påståendena framgår även för påståendena i denna faktor. I det här fallet tyder sammanställningen på att de som träffats av karriärtjänstereformen och lärarlönelyftet i högre grad anser att de har haft störst nytta av reformerna (Figur 34). Samtliga skillnader mellan grupperna är signifikanta på 99-procentsnivån.



Figur 34 Medelvärde av lärares skattning av påståenden splittring av lärarprofessionen (Fråga 64 och 89)

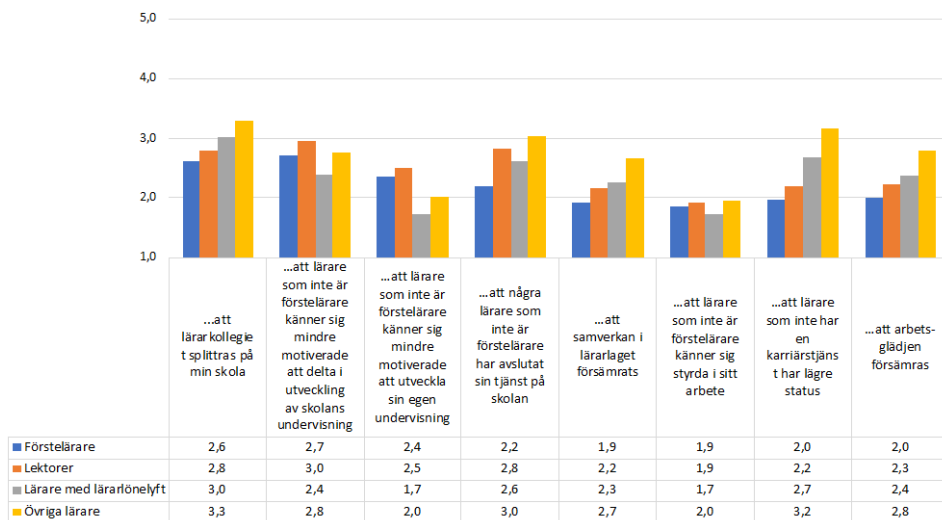
Sammanfattningsvis indikerar svaren att det finns stöd för idén om att speciellt yrkesskickliga lärare ska få högre lön, vilket också är en dominerande ekonomisk logik inom lönebildningen för lärare som i likhet med de flesta andra yrken sker enligt individuell lönesättning. Det finns också en stabil skillnad i hur de olika kategorierna lärare skattar påståendena där förstelärare i medeltal skattar påståendena högre än övriga lärare. Lärare som inte träffats av någon av reformerna skattar påståendena lägst. Värt att notera är att lärarna i den här undersökningen har en ganska låg tilltro till idén om att de mest yrkesskickliga lärarna har utsetts till förstelärare. Medelvärdet för hur förstelärare skattat detta påstående är 3,3 medan lärare med lärarlönelyft i medeltal skattar påståendet till 2,2 och övriga lärare 2,0. Lärare med lärarlönelyft och övriga lärare skattar påståendena om konsekvenserna för undervisning och elevresultat i den nedre delen av skalan (2,5 respektive 2,1) och förstelärare skattar påståendena i mitten (3,4), vilket visar att lärarna inte i så hög utsträckning instämmer i att målsättningarna om att öka eleverns måluppfyllelse, öka kvalitén på undervisningen och stärka professionen har uppnåtts.

4.4.2 Lärares skattning av påståenden om önskade konsekvenser orsakade av karriärstegsreformen

Vid utvärderingar av och annan forskning om karriärstegsreformen har en del önskade konsekvenser presenterats (Erlandson och Karlsson, 2018; Hardy och Rönnerman, 2018; Hjalmarsson och Löfdahl Hultman, 2016; Statskontoret,

2017a). Med utgångspunkt från dessa formulerades ett antal påståenden som lärare skattade mellan 1 och 5, där 1 betyder inte alls och 5 i mycket hög grad (fråga 65 för lärare utan karriärtjänst, fråga 90 för förstelärare och fråga 116 för lektorer). 92 % av förstelärarna, 98 % av lektorerna, 92 % av lärare med lärarlönelyft och 85 % av övriga lärare skattade påståendena. Resultaten av skattningen framgår av Figur 35 Skillnaderna mellan lektorer och förstelärare är inte signifikant. Mellan karriärlärare och lärare med lärarlönelyft och övriga lärare, samt mellan lärare med lärarlönelyft och övriga lärare är skillnaderna i medelvärde signifikant på 99-procentsnivån.

Medelvärdet för skattningarna ligger under 3 för samtliga grupper utom gruppen övriga lärare. Övriga lärares medelvärde för skattningen av påståendet att lärarkollegiet splittrats är 3,0. Mönstret som framträder i Figur 35 visar att lärare som inte träffats av reformerna upplever en högre grad av oönskade konsekvenser än de som träffats av reformerna. Förstelärare är den grupp som ger den mest positiva bilden. Det finns med andra ord en tendens i materialet till att de lärare som inte träffats av karriärstegsreformen och/eller lärarlönelyftet uppfattar sig ha en fått lägre status än karriärlärare och lärare med lärarlönelyft i och med karriärstegsreformen. De upplever också i högre grad att kollegiet splittrats och att arbetsglädjen försämrats. Förstelärare och lektorers skattningar tyder på att de är generellt sett i lägre grad stödjer påståenden om negativa konsekvenser.



Figur 35 Medelvärde av hur lärares skattar påståenden om oönskade konsekvenser av införandet av karriärlärare i skolan (Fråga 65, 90 och 116)

5 Diskussion

Karriärtjänstereformen och lärarlönelyftet är utbildningsreformer som både syftar till att förbättra undervisningen och måluppfyllelsen i den svenska skolan och stärka lärares profession genom riktade satsningar på de mest yrkesskickliga lärarna. Satsningarna på karriärsteg och lönelyft ingår därmed i den reformdiskurs som varit framträdande i skolreformer från 1980–90 talet fram till idag, där behovet av en mer professionell lärarkår ses som lösningen på många av skolans problem. Genom uppdragen som förstelärare och lektorer har en skiktning av lärarkåren skett som har förstärkts genom lärarlönelyftet där yrkesskicklighet premierats med ett lönepåslag.

Målsättningen med den här studien är att bidra med förståelse om vilken betydelse och vilka konsekvenser lärare uppfattar att inrättandet av karriärtjänster för lärare och lärarlönelyftet har haft för lärares yrkesroller, relationer lärare emellan och lärares arbetsuppgifter. Studien, som är en enkätstudie, tar sin utgångspunkt från fyra forskningsfrågor som operationaliserats i ett antal enkätfrågor där svaren analyserats och tolkats i relation till en sociologisk förståelse av hur profession och professionalisering kan förstås samt i relation till tidigare studier och utvärderingar av karriärstegsreformen och lärarlönelyftet. Resultaten som redovisas i den här rapporten är en redogörelse av samtliga nästan 13 000 legitimerade lärares enkätsvar. Lärarna var verksamma i den svenska ungdomsskolan (från förskoleklass till gymnasiet) våren 2020. Även om gruppen är relativt stor är det oklart om resultaten kan generaliseras till populationen legitimerade, yrkesverksamma lärare eftersom svarsfrekvensen är låg. Däremot kan den bild som enkätsvaren visar ge en bättre förståelse för lärares uppfattning av konsekvenserna av reformerna där en utpekad grupp lärare som bedöms vara de mest yrkesskickliga förväntas vara motorn i att stärka yrkets status och öka undervisningens kvalitet och därmed förbättra elevresultat. Den typ av data som samlats in möjliggör beskrivningar och jämförelser mellan olika kategorier lärare vid den tidpunkt som data samlades in, dvs våren 2020.

En bärande idé med karriärstegsreformen och lärarlönelyftet är lönedifferentieringen. Karriärtjänstereformen och lärarlönelyftet är så kallade statsbidragsatsningar vilket innebär att skolhuvudmännen kan söka statsbidrag om de väljer att införa karriärtjänster och lärarlönelyft. Statsbidraget ska stimulera lönespridning och premiera yrkesskickliga lärare (Statskontoret, 2015). Resultatet från enkäten visar i likhet med Statskontorets utvärderingar att lönespridningen ökat. I den här undersökningen var skillnaden mellan de lärare som träffats av både karriärtjänstereformen och lärarlönelyftet och de som inte träffats av någon av reformerna 7 000 kr/månad. En annan intention med löneökningen är att den ska bidra till att lärare stannar i yrket. Resultaten från

den här studien visar att lönespridningen hänger ihop med överväganden om att lämna läraryrket. 40 % av de lärare som inte träffats av någon av reformerna i den här undersökningen uppger att de överväger att lämna yrket. Detta kan jämföras med 26 % för de som träffats av båda reformerna. Andelen lärare i undersökningen som överväger att lämna yrket är betydande (34 % för hela gruppen), något som de ekonomiska incitamenten inte lyckats att lösa. Liknande resultat visade också Statskontorets analyser i utvärdering av lärarlönelyftet där lärare som har fått lärarlönelyftet visade sig vara mer benägna att stanna kvar i yrket än lärare som inte har fått del av satsningen (Statskontoret, 2021).

Sammantaget tyder dock studiens resultat på ett stöd bland lärare för den ekonomiska logiken som underbygger reformerna, dvs idén om att speciellt yrkesskickliga lärare ska få högre lön. Värt att notera är dock att undersökningens resultat inte ger stöd för att lärare anser att det är de mest yrkesskickliga lärarna som träffats av reformen (Figur 31) vilket också varit svårt att fastställa i exempelvis Statskontorets utvärderingar (se Statskontoret 2016, 2017a, 2017b).

Elevernas sjunkande studieresultat i nationella jämförande studier som exempelvis PISA¹⁶ har varit ett av huvudargumenten för flera politiska reformer och är även ett av huvudargumenten för behovet av karriärtjänster och lärarlönelyft. Den här undersökningen ger inga tydliga indikationer på att de svarande lärarna kan relatera införande av karriärtjänster och ökad lönespridning genom lärarlönelyftet till ökad undervisningskvalitet. Med yrkesskicklighet som motor i kvalitetsutveckling av skola och profession så utgår reformens argumentation från idén om kunskapsspridning mellan de mest yrkesskickliga lärarna och övriga lärare. Särskilt spridningen av kompetens kan sägas vila på ett antagande om tät kontakt mellan förstelärare/lektorer och övriga lärare, och att karriärlärarnas kompetenser, befogenheter och positioner betraktas som legitima av andra lärarkategorier. I frågor som rör undervisningskvalitet och spridning av kompetens verkar dock lärare utan karriärtjänster inte se någon mer utvecklad kunskapsspridning med reell inverkan på vare sig att stärka undervisningens vetenskapliga förankring (Figur 18) eller elevers resultat (Figur 31). En del av förklaringen till dessa resultat skulle kunna vara att majoriteten av förstelärare och lektorer förväntas uppfylla ambitionerna i reformerna utan att få någon tid avsatt i tjänsten för detta arbete (Tabell 9). Att karriärtjänster verkar bereda så lite utrymme för nya/förändrade arbetsuppgifter är en återkommande problematik som har diskuterats i tidigare utvärderingar av karriärstegsreformen

¹⁶ Pisa står för Programme for International Student Assessment och är en internationellt jämförande studie mellan olika länder där 15-åringars kunskaper inom läsförståelse, matematik och naturvetenskap undersöks. Studien genomförs vart tredje år.

(se Lärarnas Riksförbund, 2015; Statskontoret, 2015; Skolverket, 2015). Exempelvis visar studien från Lärarnas Riksförbund från 2015 att 64 % av förstelärarna inte fått någon särskild nedsättning i tid för att genomföra sitt uppdrag. Resultaten i den här studien skiljer sig inte heller nämnvärt från studien av förstelärare i matematik (se Eriksson och Player-Koro, 2019) där 62 % av förstelärarna i matematik uppgav att de inte fått någon tid avsatt till uppdraget som förstelärare och där 25 % av förstelärarna uppgav att 1–10 % av arbetstiden reserverats för försteläraryppdraget.

En annan avsikt med karriärstegsreformen och lärarlönelyftet är att höja statusen på läraryrkets profession. Professionsbegreppet är snårigt, viket diskuteras i rapportens inledning. I den här studien har dock några begrepp inom den professionsteoretiska skolan används för att undersöka hur lärarna i undersökningen uppfattar reformintentionerna om att stärka läraryrkets profession. Införandet av förstelärare och lektorer samt lärarlönelyftet utgår från idén att en allt för ”platt” profession, dvs en profession utan karriärmöjligheter försvagar professionen bland annat beroende av att de individer som strävar uppåt i karriären (och som ofta anses vara de mest kvalificerade) inte har möjlighet att stanna i professionen. Lösningen är då att introducera en inomprofessionell hierarki (se Alvehus m. fl., 2019 s.41). I den här studien visar enkätsvaren att det finns en liten men stabil skillnad mellan hur lärargrupperna förstelärare, lektorer, lärare med lärarlönelyft och övriga svarar på undersökningens frågor. Intressant i detta sammanhang är hur lärare upplever sin status som profession.

Ett sätt att förstå detta har i den här studien varit att undersöka lärarnas autonomi och självständighet i sin yrkesutövning. Detta har gjorts både genom att undersöka vilka arbetsuppgifter de olika grupperna lärare har och dels på vilken nivå i organisationen lärare genom sitt arbete har inflytande över. Den här studien visar, i likhet med vad som karakteriserar välfärdens professioner (se inledningen), att lärarna upplever en hög grad av autonomi i relation till de klassrumsnära arbetsuppgifterna. Även om lärarna i studien generellt uppger att de upplever en hög autonomi i detta arbete finns det en skillnad mellan karriärlärare, lärare som träffats av lärarlönelyftet och övriga lärare. De lärare som träffats av karriärstegsreformen, och då främst förstelärare är den grupp lärare som skattar frågan om autonomi högst, därefter följer lärare som träffats av lärarlönelyftet och lägst skattning har gruppen övriga lärare. En annan skillnad mellan förstelärarna och lärare utan karriärtjänst är att förstelärarna utför arbetsuppgifter som handlar om att leda arbetet i arbets-, och ämneslag samt leda kollegialt lärande. Detta skulle enligt Freidsons (1985) stratifieringstes (se inledningen) kunna vara ett tecken på att förstelärare stärkt sin autonomi inom

organisationen vilket i förlängningen skulle stärka läraryrkets ställning som profession. Att dra den slutsatsen utifrån analysen av dessa data är dock inte möjligt. Karriärlärarna och då främst förstelärarna i den här studien uppger visserligen att de har en del andra arbetsuppgifter än övriga lärare men dessa handlar främst om undervisningsnära uppgifter (uppgifter på yrkesnivå) och inte om att styra och organisera undervisningen på ett mer övergripande plan på den egna skolan eller relaterat till mer långsiktiga frågor om yrkespraktiken eller kunskapsproduktionen (arbetsuppgifter på organisations- och policynivå).

En slutsats från den här undersökningen är, i likhet med andra studier och utvärderingar av karriärstegsreformen och lärarlönelyftet, att de ekonomiska incitamenten om ökad lönespridning har uppnåtts. Läraryrket tycks också vara mer attraktivt för de lärare i den här undersökningen som träffats av karriärstegsreformen och/eller lärarlönelyftet. Men enligt lärarna i den här studien har inte införandet av karriärtjänster eller lärarlönelyftet bidragit till att kvaliteten i undervisningen har ökat. Det är dock viktigt att poängtera det faktum att även om styrning genom reformer inte alltid möter reformens intentioner så får de alltid konsekvenser för de som reformen avser att styra. En tendens i den här undersökningen är att finns skillnader i lärares skattningar av frågor om yrkesprofessionen mellan de grupper av som träffats av karriärtjänstereformen och lärarlönelyftet. De som träffats av karriärstegsreformen, och då främst förstelärare, upplever en ökad autonomi och också är mer nöjda med sitt arbete. De lärare som inte träffats av någon av reformerna är den grupp som genomgående svarar lägre på dessa frågor.

Referenser

- Alvehus, J., Eklund, S. och Kastberg, G. (2019). *Lärarkåren och förstelärarna : splittrad, stärkt och styrd profession*. Studentlitteratur.
- Alvehus, J., Kastberg, G. och Eklund, S. (2019). Inhabiting institutions: Shaping the first teacher role in Swedish schools *Journal of Professions and Organization*, 6(1), 33-48.
- Alvunger, D. (2016). Vocational teachers taking the lead: VET teachers and the career services for teachers reform in Sweden *Nordic Journal Of Vocational Education And Training*, 6(1), 32-52.
- Beach, D. (1995). *Making sense of the problems of change : an ethnographic study of a teacher education reform*. Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Beach, D. (2000). Continuing Problems of Teacher Education Reform *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(3), 275-291.
- Beach, D., Bagley, C., Eriksson, A. och Player-Koro, C. (2014). Changing teacher education in Sweden: Using meta-ethnographic analysis to understand and describe policy making and educational changes *Teaching and Teacher Education*, 44(0), 160-167.
- Bergh, A., Löfdahl Hultman, A. och Englund, T. (2018). Local enactment of the Swedish 'advanced teacher reform' *Journal of Curriculum Studies*, 1-16.
- Brante, T. (2009). Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner. I L. Maria (Red.), *Vetenskap för profession* (s. 15-34).
- Brante, T., Svensson, K. och Svensson, L. G. (2019). *Ett professionellt landskap i förvandling*. Studentlitteratur.
- Eriksson, A. och Player-Koro, C. (2019). *Förstelärare i matematik - en studie av effekter på undervisning och utveckling av matematikundervisning*.
- Erlandson, P. och Karlsson, M. R. (2018). From trust to control – the Swedish first teacher reform *Teachers and Teaching*, 24(1), 22-36.
- Freidson, E. (1985). The Reorganization of the Medical Profession *Medical Care Review*, 42(1), 11-35.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism : the third logic*. University of Chicago Press.

- Grönqvist, E., Hensvik, L. och Thoresson, A. (2020). Teacher career opportunities and school quality *Institute for evaluation of labour market and education policy, Working paper 2020:2*.
- Gustafsson, C. och Fransson, G. (2012). *Kvalificerad som lärare? [Elektronisk resurs] om professionell utveckling, mentorskap och bedömning med sikte mot lärarlegitimation*. Gävle University Press.
- Hardy, I. och Rönnerman, K. (2018). A “Deleterious” Driver: The “First Teacher” Reform in Sweden *AU Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hjalmarsson, M. och Löfdahl Hultman, A. (2016). Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten: Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor *Kapet (Elektronisk)*, 12(1), 76-94.
- Kirsten, N. (2020). *Kompetensutveckling som styrning : om statliga insatser för lärares kompetensutveckling och hur de förhandlas i lärares lokala praktik*. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Liljenberg, M. (2013). Att skapa mening i lärares samarbete och gemensamma lärande. Tre skolors försök *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3-4), 1401-6788.
- Lundahl, L. (2005). A Matter of Self-Governance and Control The Reconstruction of Swedish Education Policy: 1980-2003 *European Education*, 37(1), 10-25.
- Lärares Riksförbund. (2015). *Förstelärare behöver likvärdiga förutsättningar. En utvärdering av karriärlärarynreformen*.
- McKinsey&Company. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*.
- OECD. (2009). *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices* (Organisation for economic co-operation and development).
- Parding, K. och Berg-Jansson, A. (2018). Conditions for workplace learning in professional work: Discrepancies between occupational and organisational values *The journal of workplace learning*, 30(2), 108-120.

- Parding, K., Sehlstedt, T., Johansson, A., Berg-Jansson, A. och Jakobsson, M. (2018). *Lärares arbetsvillkor ikontexten av marknadsiering,privatisering, val och konkurrens - beskrivande enkätdata.*
- Player-Koro, C. (2012). *Reproducing traditional discourses of teaching and learning mathematics [Elektronisk resurs] : studies of mathematics and ICT in teaching and teacher education.* Department of applied IT, University of Gothenburg ; Chalmers university of technology.
- Player-Koro, C. och Eriksson, A. (2017). *A policy ethnographic approach on what constitutes first teachers' professional skills in policy and educational practice* Oxford Education Ethnography, Oxford.
- Pronemoria U2016/00605/DL/. (2016). *Lärlönelyftet.* Regeringskansliet.
- Prop. 2009/10:89. (2010). *Bäst i klassen: en ny lärarutbildning.* Regeringen.
- Prop. 2011/12:144. (2012). *Senare tillämpning av vissa bestämmelser om legitimation för lärare och förskollärare och om särskild utbildning för vuxna* Utbildningsdepartementet.
- Prop. 2012/13:136. (2013). *Karriärvägar för lärare i skolväsendet m.m.* Utbildningsdepartementet.
- Ringarp, J. (2011). *Professionens problematik : lärarkårens kommunalisering och välfärdsstatens förvandling.* Makadam.
- RIR 2017:18. (2017). *Karriärstegsreformen och Lärlönelyftet – högre lön men sämre sammanhållning.* Riksrevisionen.
- SFS 2013:70. (2013). *Förordning (2013:70) om statsbidrag till skolhuvudmän som inrättar karriärsteg för lärare.* Utbildningsdepartementet. Lagrummet.se
- SFS 2014:145. (2014). *Förordning om statsbidrag till skolhuvudmän som inrättar karriärsteg för lärare i förskoleklasser och grundskolor i utanförskapsområden.* Utbildningsdepartementet.
- SFS 2016:100. (2016). *Statsbidragsförordning* Utbildningsdepartementet
- SFS 2019:1288. (2019). *Förordning om statsbidrag till skolhuvudmän som inrättar karriärsteg för lärare.* Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2013). *PISA 2012 : 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap.*
- Skolverket. (2014). *Vem är försteläraren?*
- Skolverket. (2015). *Vad gör försteläraren? [Elektronisk resurs].* Skolverket.

- Skolverket. (2016). Matematikundervisning och elevers inläring i PISA 2012 *Fokus på*(1).
- SOU 2008:109. (2008). En hållbar lärarutbildning : betänkande [Sustainable teacher education] *Statens offentliga utredningar, 0375-250X ; 2008:109*.
- SOU 2018:17. (2018). Med undervisningsskicklighet i centrum – ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling.
- Statskontoret. (2015). *Uppföljning av karriärstegsreformen för lärare. Delrapport 1*. Statskontoret.
- Statskontoret. (2016). *Uppföljning av karriärstegsreformen för lärare. Delrapport 2*. Statskontoret.
- Statskontoret. (2017a). *Uppföljning av karriärstegsreformen. Delrapport 3*. Statskontoret.
- Statskontoret. (2017b). *Utvärdering av statsbidrag för lärarlönelyftet. Delrapport 1*. Statskontoret.
- Statskontoret. (2021). *Utvärdering av statsbidrag för lärarlönelyftet (slutrapport)*. Statskontoret.
- Stenlås, N. (2009). *En kår i kläm [Elektronisk resurs] läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier*. Finansdepartementet, Regeringskansliet.
- Strong, M., Gargani, J. och Hacifazlıoğlu, Ö. (2011). Do We Know a Successful Teacher When We See One? Experiments in the Identification of Effective Teachers *Journal of Teacher Education, 62*(4), 367-382.
- Stronge, J. H., Ward, T. J. och Grant, L. W. (2011). What Makes Good Teachers Good? A Cross-Case Analysis of the Connection Between Teacher Effectiveness and Student Achievement *Journal of Teacher Education, 62*(4), 339-355.
- Warner, C. K. (2016). Contested Definitions of Excellent Teaching
An Analysis of the Discourse of Quality *Journal of Thought, 50*(1-2), 20-36.
- Wayne, A. J. och Youngs, P. (2003). Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review *Review of Educational Research, 73*(1), 89-122.

- Wermke, W., Olason Rick, S. och Salokangas, M. (2019). Decision-making and control: perceived autonomy of teachers in Germany and Sweden *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 306-325.
- Åstrand, B. (2006). Aspects of Reforms of Teacher Education in Sweden. I P. Zgaga (Red.), *Modernization of study programmes in teachers' education in an international context*. European social fund.

Bilaga 1

Lärarenkät:

<https://www.ifau.se/Forskning/Publikationer/Rapporter/2024/larares-professionella-villkor/>

Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU) är ett forskningsinstitut under Arbetsmarknadsdepartementet med placering i Uppsala.

IFAU ska främja, stödja och genom forskning genomföra uppföljningar och utvärderingar.

Uppdraget omfattar effekter av arbetsmarknads- och utbildningspolitik, arbetsmarknadens funktionssätt och arbetsmarknadseffekter av socialförsäkringen.

I rapportserien presenteras såväl IFAU:s forskning som resultat av samarbeten med andra nationella och internationella forskningsorganisationer.

IFAU delar årligen ut bidrag till olika forskningsprojekt, vars resultat publiceras i rapportserien.

Rapporterna kan vara fristående eller publiceras tillsammans med ett Working paper.

Alla IFAU:s publikationer finns på www.ifau.se