



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÅSTERÅS**

Akademien för utbildning, kultur och
kommunikation

Några aspekter på lärarrollen

Some aspects on the role of the teacher

Gymnasielärares uppfattningar om kunskap, elevinteraktion och lärarsamarbete

Stefan Blom
Examensarbete i lärarutbildningen

Vårterminen 2008

Handledare: Margaret Obondo

Examinator: Laila Niklasson

Examensarbete

15 högskolepoäng

SAMMANFATTNING

Stefan Blom

Några aspekter på lärarrollen

Gymnasielärares uppfattningar om kunskap, elevinteraktion och lärarsamarbete

Våren 2008

Antal sidor: 29

Syftet med denna uppsats var att undersöka hur lärare ser på lärarrollen, definierad utifrån uppfattningar om kunskap, elevinteraktion och lärarsamarbete. Kunskapssynen beskrevs utifrån behaviorism, kognitivism och sociokulturellt perspektiv. Relationen lärare–elev identifierades med ett par aspekter på lärares ledarskap, nämligen motivation och ledarstil. Lärares samarbete karaktäriserades som formellt respektive informellt. Den metod som användes var kvalitativ; sex lärare som hösten 2007 arbetade på en gymnasieskola i Mellansverige intervjuades. Resultatet visade att vissa av lärarna hade en sociokulturell syn på kunskap, men också att en behavioristisk kunskapssyn levde kvar. Om relationen till eleverna kan följande sägas: Såväl relationsorienterade som uppgiftsorienterade ledarstilar var synliga hos lärarna. För att inspirera eleverna i klassrummet utgick lärarna från framför allt yttre och interaktiva principer för motivation. Lärarnas samarbete bedrevs huvudsakligen inom arbetslagen och nästan uteslutande på informell grund.

Nyckelord: lärarroll, kunskapssyn, samarbete, relation, ledarskap

Innehåll

| | |
|---|----|
| 1 Inledning | 1 |
| 1.1 Syfte och frågeställningar | 1 |
| 1.2 Begreppet <i>lärarroll</i> | 1 |
| 1.3 Disposition..... | 2 |
| 2 Litteratur..... | 3 |
| 2.1 Tidigare forskning | 3 |
| 2.1.1 Lärarrollen i termer av egenskaper och elevrelationer | 3 |
| 2.1.2 Lärarrollen i termer av yrkesidentitet..... | 4 |
| 2.2 Begreppsutredning | 6 |
| 2.2.1 Kunskapssyn..... | 6 |
| 2.2.1.1 Behaviorism..... | 6 |
| 2.2.1.2 Kognitivism | 6 |
| 2.2.1.3 Sociokulturellt perspektiv..... | 7 |
| 2.2.2 Relationen lärare–elev i klassrummet..... | 8 |
| 2.2.3 Lärares samarbete..... | 9 |
| 2.3 Lärarrollen i gymnasieskolans läroplan | 9 |
| 2.4 Sammanfattning | 10 |
| 3 Metod | 11 |
| 3.1 Forskningsstrategi | 11 |
| 3.2 Material, urval och genomförande | 11 |
| 3.3 Analysmetod | 13 |
| 3.4 Reliabilitet och validitet..... | 13 |
| 3.5 Etiska ställningstaganden | 14 |
| 4 Resultat | 16 |
| 4.1 Kunskapssyn..... | 16 |
| 4.2 Lärare–elevrelationen | 17 |
| 4.3 Lärares samarbete..... | 18 |
| 4.4 Sammanfattning | 19 |
| 5 Analys..... | 21 |
| 5.1 Kunskapssyn..... | 21 |
| 5.2 Relationen lärare–elev..... | 21 |
| 5.3 Lärarsamarbete | 22 |
| 6 Diskussion..... | 24 |
| 6.1 Resultatdiskussion | 24 |
| 6.2 Metoddiskussion..... | 25 |
| 6.3 Framtida forskning | 27 |
| Referenser | 28 |

1 Inledning

Carlgren och Marton (2000) konstaterar att läraryrket innebär att planera och leda verksamheten i skolan samt att bedöma elevernas studieresultat. Läraren har också vissa intentioner med sitt arbete. Dessa beror dels av skolans uppdrag, som det formuleras i styrdokumentet, dels av betingelserna för arbetet, dvs. av den konkreta miljön i den skola där arbetet bedrivs. Det är alltså uppenbart att lärarna befinner sig i ett spänningsfält mellan å ena sidan kraven på hur en skola idealt sett ska fungera (dvs. i enlighet med de av riksdag och regering uppställda målen för arbetet) och å andra sidan den praktiska verkligheten i skolan. I det ovan beskrivna spänningsfältet formas lärarnas tankar kring hur det är att *vara lärare*, dvs. deras tankar kring yrkesrollen. Det är knappast möjligt att ge en "fullständig" bild av lärarrollen i ett examensarbete inom lärarutbildningen. Jag har valt att begränsa undersökningen till följande tre aspekter på lärarrollen: kunskapssyn, relation till eleven samt samarbete med andra lärare.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att ge en beskrivning av hur sex yrkesverksamma gymnasielärare ser på lärarrollen. Följande frågeställningar ska besvaras:

1. Vilken kunskapssyn har lärarna?
2. Hur ser lärarna på relationen till eleven?
3. Hur ser lärarna på samarbete med andra lärare?

1.2 Begreppet lärarroll

Ordet *roll* betyder enligt Nationalencyklopedin ursprungligen den pappersrulle på vilken skådespelarens repliker fanns nedskrivna. Numera avses själva rollfiguren (roll, u.å.).

En i detta sammanhang mer intressant definition av roll kan hämtas från psykologin. Granér (1991) menar att den *sociala roll* som en person intar beror på den kontext i vilken personen är verksam. T.ex. har man en yrkesroll på arbetet och en kamratroll bland vänner.

Granström (2003) använder tre olika termer för att beskriva lärares och elevers sociala roller: strukturella, interaktionistiska respektive systemiska roller.

Strukturella roller tilldelas individerna i en organisation; de skapar en hierarki och definierar individernas uppgifter i organisationen. I skolan kan man till de strukturella lärar- och elevrollerna knyta ett antal uppgifter, som delvis överlappar varandra. T.ex. förväntas både lärare och elever passa tider och vara förberedda inför lektionerna. Specifikt till elevrollen hör skyldigheten att vänta på sin tur. Specifikt till lärarrollen hör bl.a. rättigheten att bedöma elevernas arbete, konstaterar Granström.

Interaktionistiska roller uppstår i mötet mellan människor (Granström 2003). De interaktionistiska rollerna kan beskrivas som resultatet av en förhandling om maktpositioner, en förhandling som inleds när en ny grupp bildas och som pågår i det vardagliga samspelet mellan gruppmedlemmarna.

Begreppet *systemisk roll* bygger på gruppens funktion (Granström 2003). Fokus ligger på uppfyllandet av gruppens gemensamma mål; det är mindre viktigt hur målet nås och vem som gör vad. Därför förutsätter systemiskt rolltagande ett nära samarbete. Lagsporter kan tjäna som exempel. Även om varje spelare har sin strukturellt givna position i laget, måste han eller hon vara beredd att anpassa sitt beteende under matchen så att lagkamraterna får bästa möjliga stöd i lagets övergripande uppgift, nämligen den att göra mål.

Det finns alltså flera tänkbara perspektiv för att studera roller i skolan. Enligt min definition innefattar lärarrollen kunskapssyn, relation till eleverna samt samarbete med andra lärare (jfr frågeställningarna i avsnitt 1.1 ovan). Med *kunskapssyn* avser jag synen på kunskap relativt teorier om kunskap och lärande (se vidare avsnitt 2.2.1). Min definition av lärarnas *relation till eleverna* tar fasta på interaktionen i klassrummet. Eftersom denna uppsats behandlar *lärares* uppfattningar om interaktionen blir lärares ledarskap en naturlig utgångspunkt (se vidare avsnitt 2.2.2). *Samarbetet* karaktäriseras med hjälp av distinktionen informellt–formellt (avsnitt 2.2.3).

1.3 Disposition

Den fortsatta dispositionen av detta arbete ser ut som följer: Kapitel 2 är litteraturkapitlet, som består av fyra huvudavsnitt. Avsnitt 2.1 ger en översikt över tidigare forskning. Avsnitt 2.2 definierar de begrepp som är centrala för min definition av lärarrollen. I avsnitt 2.3 beskrivs lärarrollen som den framträder i läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94). I avsnitt 2.4 ges en sammanfattning av den refererade litteraturen.

Kapitel 3 presenterar den forskningsstrategi som ligger till grund för arbetet, diskuterar urvalsfrågor, analysmetod och genomförande, beskriver undersökningens reliabilitet och validitet samt behandlar etiska ställningstaganden.

Kapitel 4 redovisar resultaten, disponerade efter de tre huvudområden som ligger till grund från min definition av lärarrollen. Kapitlet avslutas med en sammanfattning. I kapitel 5 analyseras resultaten utifrån de begrepp som introducerades i avsnitt 2.2.

Kapitel 6 inleds med en resultatdiskussion som först vidgar perspektivet genom att relatera till forskningsöversikten i avsnitt 2.1 och som därefter på ett mera allmänt plan kommenterar vad undersökningen säger om lärarrollen. Till sist följer en metoddiskussion och förslag till framtida forskning.

2 Litteratur

I detta kapitel redogör jag inledningsvis för tidigare forskning, främst på svensk botten, kring lärarrollen (avsnitt 2.1). Därefter går jag igenom de begrepp som jag använder i min undersökning (avsnitt 2.2). Lärarrollen som den framträder i läroplanen för gymnasieskolan tas också upp (avsnitt 2.3). Kapitlet avslutas med en sammanfattning (avsnitt 2.4).

2.1 Tidigare forskning

Den forskning som är relevant för uppsatsen kan indelas i två kategorier. Den första innefattar forskning som försöker beskriva lärarrollen i termer av egenskaper och relation till eleven. Den andra kategorin berör skapandet av en yrkesidentitet. De båda kategorierna tas här upp i var sitt kronologiskt disponerat avsnitt.

2.1.1 Lärarrollen i termer av egenskaper och elevrelationer

I detta avsnitt behandlas forskning av Hargreaves (1988; 1998), Eriksson (1999), Säll (2000), Scherp (2000) och Einarsson (2003) som alla beskriver lärarrollen i termer av egenskaper och elevrelationer.

Enligt Hargreaves (1988) är lärare "creators of meaning, interpreters of the world and all it asks of them. They are people striving for purpose and meaning in circumstances that are usually much less than ideal and which call for constant adjustment, adaption and redefinition" (s. 216). Hargreaves (1998) menar att skolan i hög grad bygger på modernitetens värderingar, och att skolsystemen har växt fram i tider av stark framstegstro. Inför postmodernitetens mer osäkra framtidsutsikter söker sig skolan och lärarna ofta tillbaka till det gamla, skriver han. "Skolorna förblir i många avseenden modernistiska institutioner [...] som ska fungera i en komplex postmodern värld" (Hargreaves, 1998, s. 39). Hargreaves betonar alltså lärares självständighet och anpassningsförmåga, men han framhåller också att de påverkas dels av skolans särskilda strukturer, dels av samhällsutvecklingen.

Utifrån en fenomenografisk ansats söker Eriksson (1999) "utveckla innebörder av att vara pedagogisk i ett lärarperspektiv" (s. 23). Hennes material består av intervjuer med 21 lärare från sex olika skolor. Intervjuerna är av typen "video-stimulated-recall-interviews", vilket innebär att intervjuaren och respondenten för ett samtal med utgångspunkt i en video. Eriksson har filmat lärarna under en valfri lektion; det är denna videofilm som sedan har fått bilda underlag till intervjuerna, med temat att vara pedagogisk i klassrummet.

Med utgångspunkt i intervjuerna har Eriksson (1999) identifierat fyra aspekter på *att vara pedagogisk*, nämligen den pedagogiska relationen, den pedagogiska ordningen, den pedagogiska undervisningen samt den pedagogiska dilemmahanteringen. Relevant i detta sammanhang är den pedagogiska relationen, som Eriksson beskriver med hjälp av följande fyra termer: *föräldralik*, *cheflik*, *kompislik* och *kompanjonlik*. Den föräldralika och den cheflika relationen innebär båda att läraren intar en vuxenroll i förhållande till barnet. Den föräldralika relationen är dock privat, medan den cheflika är yrkesmässig. Den senare kan beskrivas som uppgiftsfokuserad, menar Eriksson. Den kompislika relationen

innebär ett socialt umgänge på lika villkor och har alltså privata drag, medan den kompanjonlika betonar det gemensamma projektet men samtidigt ur ett yrkesmässigt perspektiv fokuserar på de uppgifter som ska utföras i skolarbetet.

I sin avhandling analyserar Säll (2000) 14 lärarstudenters uppfattningar om lärarrollen samt hur deras uppfattningar förändras under utbildningens gång. Utgångspunkten för analysen är intervjuer samt studenternas egna dagböcker. Säll urskiljer tre olika huvudtyper av lärarroller: estradören, regissören och illuminatören. *Estradören* står i centrum; hans eller hennes uppgift är att fånga och entusiasmera sin publik. *Regissörens* uppgift är att planera och organisera klassrumsarbetet. Regissören framträder bl.a. i underkategorin stämningsskapare, som har till uppgift att ”skapa en positiv atmosfär i arbetet på scenen” (Säll, 2000, s. 50). Om *illuminatören* skriver Säll följande: ”Illuminatörens uppgift på en generell nivå är att se till varje barns behov ur både en kognitiv och en emotionell/social aspekt” (Säll, 2000, s. 52, originalets kursivering). Också denna kategori indelas i underkategorier, bl.a. samtalspartner. Som samtalspartner måste läraren framför allt se till att anpassa ordvalet efter elevens ålder eller mognadsnivå.

Säll (2000) finner att det är vanligt att uppfatta lärarens yrkesroll som estradörens. Denna uppfattning av yrkesrollen betonas dock inte i lärarutbildningen, som i stället ”främjar utvecklingen av föreställningar om framförallt regissörens men även av illuminatörens roller” (s. 104). Med tiden sker också en förändring hos flertalet lärarstudenter:

De flesta får ett differentierat mönster i sina bildningsgångar under tiden i utbildningen. Det betyder att de blir mer differentierade och specificerade i sina föreställningar och kan se fler aspekter av yrket under utbildningens gång. (Säll, 2000, s. 104)

Det är mötet med lärarutbildare och elever som gör att föreställningarna vidgas, menar Säll (2000).

Scherps (2000) avhandling studerar skolan som lärande organisation. Som en del i arbetet undersöks hur lärarna ser på sitt uppdrag. Scherp konstaterar att många lärare för resonemang kring vilka egenskaper en lärare måste ha för att klara sitt uppdrag. Tre huvudgrupper av roller är representerade i Scherps material: den *gränssättande* (som verkar som polis eller satkärning), den *terapeutiska* (kurator eller konfliktlösare) samt den *pedagogiska* (handledare eller pedagog).

Einarsson (2003) söker med sin avhandling bidra till kunskapsutvecklingen om klassrumsinteraktionen. I en delstudie har hon med hjälp av sex olika fokusgrupper om totalt 42 lärare tagit reda på vad de ”explicit berättar om sina uppfattningar eller beskrivningar av interaktionen med eleverna i klassrummet” (s. 117). Resultatet visar bl.a. att lärarna framträder i en *vuxenroll* snarare än i en lärarroll vid den personliga interaktionen med eleverna. Einarsson konstaterar att vuxenrollen inte nödvändigtvis behöver fungera som ett substitut för exempelvis föräldrakontakter. I själva verket, skriver hon, kanske kontakten mellan läraren och eleven ”behöver vara personlig men framför allt relaterad till undervisningsinnehållet för att förutsättningarna för lärande ska bli så goda som möjligt” (Einarsson, 2003, s. 164).

2.1.2 Lärarrollen i termer av yrkesidentitet

Ett mera indirekt sätt att komma åt lärarrollen är att undersöka lärares yrkesidentitet, vilket görs av Rhöse (2003) och Irisdotter (2006).

Rhöses (2003) avhandling bygger på det teoretiska perspektivet livshistoria (life history), som innebär att man sätter in livsberättelser (life stories) i ett historiskt, kulturellt och socialt sammanhang. Rhöses material består av intervjuer med fem

lärare. Intervjuerna, som alltså är livsberättelser, har Rhöse skrivit ut och sedan har hon sparat teman, gemensamma och unika, i dem. Därefter har hon fördjupat analysen ”dels genom en historisk inramning, dels genom referenser till annan forskning som berört samma teman” (s.87). Rhöse konstaterar: ”Det är denna inramning, kontext, som omvandlar livsberättelserna (life story) till livshistorier (life history)” (s. 88).

I Rhöses (2003) resultat framkommer att läraridentiteten har förändrats över tid. Hon beskriver två olika förhållningssätt till läraryrket. Det ena är att vara lärare dygnet runt, vilket beskrivs av den äldsta respondenten. Läraren var en förebild på orten, och det betraktades som självklart att föräldrar kunde tala med sina barns lärare även vid spontana möten utanför skoltid. Det andra förhållningssättet är att ”koppla identiteten till arbetet i skolan men i stor utsträckning släppa läraridentiteten då arbetet är slut för dagen” (s. 204). Motivet är att säkerställa professionalism i yrkesutövningen. Också förhållandet mellan lärare och elever har förändrats: ”Tidigare fanns distans mellan lärare och elever inne i klassrummet och närhet utanför, nu finns närhet mellan lärare och elever inne i klassrummet och distans utanför” (Rhöse, 2003, s. 207).

Även Irisdotter (2006) undersöker lärares yrkesidentitet. Utgångspunkten är ett material av 18 bandade gruppsamtal mellan lärare kring etiska frågor. Samtalen har analyserats utifrån kritisk *diskursanalys*. Diskursanalys kan tillämpas på såväl skrivna som talade texter och innebär, i korthet, att man ser på ”texten och dess relation till den sociala praktik som den ingår i och påverkar” (s. 47). ”Diskursiv verksamhet yttrar sig på tre olika sätt i social praktik; i genrer (typer av talhandlingar), i diskurser (innehållsligt perspektiv i en snävare mening), och i stil (hur något framförs)” (s. 47). Irisdotter använder i stället för diskurs det vidare begreppet *diskurstyp*, vilket omfattar flera olika aspekter på språkanvändningen. Den specifika diskurstyp hon arbetar med kallar hon *lärardiskurs*, som alltså avser ”lärares tal om sin praktik” (s. 63, not 8). Tre olika lärardiskurser urskiljs: Den första är den *konventionella* lärardiskursen, som alltså innefattar en traditionell syn på läraryrket och som återskapar traditionella maktstrukturer. Den andra lärardiskursen är den *marknadsorienterade*. En viktig aspekt på marknadsorienteringen är konkurrensutsättning av skolor. Också intimiseringen av det offentliga rummet, då gränserna mellan människors privata och offentliga liv minskar, räknas hit, enligt Irisdotter. Utvecklingen tjänar finansiella intressen och motverkar professionella förhållningssätt. ”Effekten kan bli personliga svårigheter i arbetet, men också ett försummande av demokratisk medborgarfostran och elevers integritet” (Irisdotter, 2006, s. 73). Den tredje lärardiskursen är den *dialogiskt kommunikativa*. Den bygger på öppenhet, dialog och respekt för människors olikheter.

I Irisdotters (2006) resultat är lärarnas tal om elevers och lärares integritet och privatliv mest intressant för mitt syfte. Inom ramen för en *konventionell* lärardiskurs ryms traditionella uppfattningar om läraren som ”förebild, vägledare och kunskapsförmedlare” (s. 145). Läraren har rätten att bedöma elevernas värderingar, liksom deras fritidssysselsättningar och hemförhållanden. Här finns risken att ingen gräns dras mellan yrkesroll och privatperson, vilket också innebär att normerna för skolverksamheten grundas på lärarens privata värderingar och åsikter. Ett annat traditionellt förhållningssätt innebär att förändringar i den traditionella kunskapsförmedlande rollen ses som ett hot.

Den *marknadsorienterade* lärardiskursen drar ingen gräns mellan det professionella och det privata (Irisdotter, 2006). Skolan har alltså tillträde även till elevernas privatliv, och läraren framträder som ett slags terapeut. En reaktion mot intimiseringen kan vara att läraren från en pragmatisk utgångspunkt drar en gräns

mot den privata sfären. Detta innebär att läraren inte tar något personligt ansvar för elevens fostran.

En *dialogisk* lärardiskurs innebär att såväl elevers som lärares känsloliv, välmående och rättigheter sätts i centrum (Irisdotter, 2006). Läraren visar lyhördhet för elevernas behov. Men samtidigt upprätthålls en respekt för lärares och elevers privata liv, i syfte att skydda den personliga integriteten.

2.2 Begreppsutredning

I detta avsnitt diskuterar jag de begrepp som jag använder i min analys av lärarrollen, närmare bestämt kunskapssyn (avsnitt 2.2.1), relationen mellan lärare och elev i klassrummet (2.2.2) samt lärares samarbete (avsnitt 2.2.3).

2.2.1 Kunskapssyn

I detta avsnitt redogör jag kortfattat för några perspektiv på kunskap och lärande som är relevanta för min undersökning. Jag tar här upp Säljö (2000) och Dysthes (1996) beskrivningar av behaviorism (avsnitt 2.2.1.1), kognitivism (2.2.1.2) och sociokulturellt perspektiv (2.2.1.3).

2.2.1.1 Behaviorism

Grunden för behaviorismen är den ryske psykologen Pavlovs experiment med hundar, skriver Säljö (2000). Pavlov observerade att hundar avger saliv när de äter. Salivutsöndringen är en obetingad (naturlig) respons, en så kallad reflex, som utgör resultatet av ett stimulus: att hunden ser maten eller känner dess lukt. Men reflexen kan utlösas även av andra faktorer, t.ex. av att den person som brukar mata hunden kommer in i rummet. Detta är ett exempel på uppkomsten av en betingad reflex, dvs. en konstlad koppling mellan ett stimulus och en respons. Man talar om *klassisk betingning*.

Den amerikanske psykologen Skinner visade att betingning inte enbart kan tillämpas på reflexmässiga beteenden (Säljö, 2000). Genom att använda förstärkning i form av t.ex. beröm eller uppmuntran kan man forma även andra typer av beteenden. Fenomenet kallas *operant betingning*, och det används bl.a. när man tränar djur. Men operant betingning har även fått stor betydelse inom undervisning. T.ex. kan ett läromedel vara uppbyggt så att eleven får läsa ett stycke text och därefter svara på en fråga om texten. Om svaret är rätt får eleven positiv återkoppling i form av förstärkning; om svaret är felaktigt uteblir förstärkningen.

Behaviorismens kunskapssyn innebär att kunskap existerar utanför individen i form av diskreta enheter, och inlärning innebär enligt behavioristerna att man tillägnar sig ett visst beteende (Säljö, 2000). Även synen att man tillägnar sig "grundkunskaper" och därefter börjar fundera är typisk för behaviorismen (Dysthe, 1996).

2.2.1.2 Kognitivism

Kognitivismen är ett samlingsnamn för ett antal teorier som ansluter sig till en rationalistisk vetenskapstradition, vilket innebär ett intresse för att studera

människans tänkande, enligt Säljö (2000). Gemensamt för alla kognitivisterna är också att de har en dualistisk och konstruktivistisk grundsyn. Dualismen innebär att kognitivisterna skiljer mellan kropp och intellekt. På motsvarande sätt gör de en åtskillnad mellan tankar och handlingar. Konstruktivismen betyder att varje individ konstruerar sin personliga förståelse av omvärlden, skriver Säljö. Synen på kunskap är inom kognitivismen den att faktainsamling och tänkande försiggår parallellt (Dysthe, 1996).

2.2.1.3 Sociokulturellt perspektiv¹

Enligt det sociokulturella perspektivet är kunskap något som ägs dels av individer, dels av hela samhällen, och kunskaper skapas och befasts i samspel med andra människor, men också relativt olika typer av innovationer, som kan vara såväl begreppsmässiga som fysiska. I det följande refereras några aspekter på den sociokulturella teorin, som den beskrivs av Säljö (2000).

Kommunikationen spelar i den sociokulturella teorin en central roll (Säljö, 2000). Det är inom ramen för kommunikativa processer som sociokulturella resurser skapas och delas med andra människor. Språket är grunden för kommunikationen. Det är den mekanism som vi människor använder för att formulera våra omvärldsuppfattningar och utbyta erfarenheter med varandra. Språkligt uttryckta erfarenheter kan också överföras till handling och vice versa. T.ex. kan vi diskutera hur ett problem ska lösas och därefter handla eller, omvänt, lösa ett problem och formulera lösningen språkligt.

Språket kan i själva verket beskrivas som ”en unik och oändligt rik komponent för att skapa och kommunicera kunskap” (Säljö, 2000, s. 35). Men det kan också sägas lagra kunskaper, såväl individens som kollektivets. Säljö konstaterar att människans kunskap i hög grad är språkligt eller *diskursiv*.

Med *diskurser* avses ”sammanhängande meningssystem i vilka man innesluter och utesluter mening” (Säljö 2000, s. 209). Grammatik är t.ex. en diskurs om språk. Diskurser formas dels i konkret samspel, dels inom ramen för en övergripande *verksamhet* (som skolan). Säljö (2000) skriver: ”Att utveckla diskurser om omvärlden är ett av de mest påtagliga sätt genom vilket människan samlar erfarenheter och omskapar sin verklighet” (s. 35). Ett annat sätt att uttrycka detta är att våra kunskaper, hur vi talar och hur vi handlar måste ”relateras till sammanhang och verksamheter” (Säljö, 2000, s. 130).

Inom sociokulturell teori används begreppet *redskap* för de innovationer vi använder för att förstå och handla i vår värld. De kan vara fysiska, som t.ex. hävstången, blindkäppen eller miniräknaren. De kan också vara intellektuella². Ett exempel på ett intellektuellt redskap är en teori som hävstångsprincipen. Observera också att fysiska och intellektuella redskap är intimt sammanflätade. Ett intellektuellt redskap som hävstångsprincipen finns inbyggt i fysiska redskap som grävskopor, saxar, tänger osv. På motsvarande sätt kan fysiska redskap omfatta kunskaper och begrepp. T.ex. innehåller miniräknaren de fyra räknesätten och nollan.

Lärandeprocessen kan enligt sociokulturell teori beskrivas med begreppet *appropriering*, som innebär att man tillägnar sig ett intellektuellt eller fysiskt redskap i ett visst sammanhang, med ett visst syfte. Detta är ”en gradvis process

¹ Delar av framställningen i detta avsnitt är baserad på Blom (2007).

² Termen *artefakt* används ofta i betydelsen fysiskt redskap – ibland även i betydelsen intellektuellt redskap – men i denna text kommer jag konsekvent att använda ordet redskap.

genom vilken individen bekantar sig med och lär sig att använda redskap i olika verksamheter” (Säljö, 2000, s. 152).

Samtidigt gäller att redskap *medierar* omvärlden för människor, dvs. de tillåter oss att förstå och uppfatta den (Säljö, 2000). Ett exempel är blindkäppen, som blir ett kraftfullt medierande redskap i händerna på en synskadad, enligt Säljö. ”Mediering innebär att vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är framvuxna ur, och därmed färgade av, vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap” (Säljö, 2000, s. 81).

Det viktigaste medierande redskapet utgörs av språket, som bidrar till att göra omvärlden meningsfull för oss, skriver Säljö (2000). Skriftspråket har en särställning genom att det ”förlägger kommunikationen i ett medium utanför människan” (s. 162). Dessutom ingår texter i olika sorters verksamheter, vilket innebär att det uppkommer ”ett slags blandformer av kommunikation där text och tal kombineras” (s. 182).

2.2.2 Relationen lärare–elev i klassrummet

Relationen lärare–elev betraktas i denna undersökning i hög grad utifrån lärarens ledarskap i klassrumsinteraktionen. I detta sammanhang är två begrepp av betydelse: motivation och ledarstil.

Om *motivation* kan följande sägas: Utgångspunkten för alla motivationsteorier är två mål, nämligen (1) målet att uppnå något och (2) målet att undvika något, skriver Stensmo (1997). Beroende på hur målen tillfredsställs talar man om inre motivation, yttre motivation respektive interaktiv motivation.

Med *inre motivation* menas att det är fråga om att tillfredsställa behov och utveckla resurser som återfinns inom en människa (Stensmo, 1997). Ett exempel är när elever vill lösa en uppgift för att tillfredsställa sin nyfikenhet på det aktuella ämnet. Med *yttre motivation* avses att målen (1) och (2) finns utanför människan. Studier av den yttre motivationen sker främst inom behaviorismen, där man studerar hur belöningar och bestraffningar påverkar mänskligt beteende. *Interaktiv motivation* innebär att motivationen är beroende av ett samspel mellan människan och hennes omvärld.

Stensmo (1997) tar upp flera relativt komplexa modeller för interaktiv motivation. Här ska kortfattat behandlas Martin Fords systemteori. Teorin innefattar mål, emotioner och personliga aktörsföreställningar som gemensamt antas bygga upp en persons motivation. *Målen* kan vara av flera olika typer, av vilka kan nämnas affektiva mål (som bl.a. innebär nöjsamhet, fysiskt välbefinnande), kognitiva mål (bl.a. förståelse) och sociala mål (bl.a. individualitet, tillhörighet, ansvar, rättvisa). *Emotionerna* är såväl psykologiska som fysiologiska och de utgörs alltså av känslomässiga faktorer som bidrar till att skapa eller hindra motivationen i en viss situation. *Personliga aktörsföreställningar* handlar om individens uppfattningar om den egna kapaciteten, dvs. vilken förmåga individen anser sig ha att nå ett visst mål.

Begreppet *ledarstil* presenteras på följande sätt av Kaufmann & Kaufmann (2005): ”Den relationsorienterade ledaren prioriterar goda relationer till och mellan medarbetarna, medan den uppgiftsorienterade ledaren prioriterar insatser, prestationer och ’att få arbetet gjort’” (s. 401).

2.2.3 Lärares samarbete

Det är välkänt i forskningen att det finns två arenor för samarbete mellan lärare, skriver Stedt (2004). Å ena sidan samarbetar lärare *formellt*, på skolledningens initiativ, bl.a. i form av konferenser, och å andra sidan samarbetar de *informellt*, på eget initiativ, i frågor som berör undervisning och elevvård.

Stedt (2004) diskuterar dessa båda samarbetsformer utifrån en undersökning på en högstadieskola. Undersökningen visade att de formella mötena, som var obligatoriska och schemalagda, främst hade en praktisk inriktning; framför allt användes de till att sprida information. Komplicerade frågor på dagordningen bordlades normalt. Syftet var att lärarna skulle hinna förbereda sig noggrant genom informella diskussioner innan dessa frågor på nytt togs upp till behandling på arbetslagsmötet.

De informella mötena, vilka ägde rum helt frivilligt (t.ex. på raster), fungerade som en arena för utbyte av erfarenheter, skriver Stedt (2004). De gjorde det också möjligt för lärarna att ta upp nya frågor utan att ta tid från formella sammanhang. Ett vanligt mönster för informella samtal är att de förs med liktänkande. Därmed blir utrymmet för att skapa samförstånd begränsat, noterar Stedt, eftersom vissa lärare aldrig tar del av varandras funderingar.

Uppenbarligen använder lärare informella och formella sammanhang på olika sätt, konstaterar Stedt (2004). Samtidigt framträder bilden av ett ömsesidigt beroende mellan dessa båda sammanhang. I synnerhet förefaller det informella samarbetet vara en förutsättning för ett fullvärdigt deltagande i det formella, menar Stedt.

För *tillgången* till informella sammanhang har en lärares ämneskombination stor betydelse (Stedt 2004). Ett typiskt exempel i undersökningen var idrottsläraren, som hade sin undervisning i andra lokaler och som därmed i stor utsträckning saknade de informella kontaktytorna. Övriga lärare i arbetslaget såg det dock ändå som självklart att frågor som idrottsläraren har särskild kännedom om, t.ex. friluftsdagar, skulle kunna diskuteras informellt, och att man därför inte behövde ta upp dessa frågor på arbetslagsmötet.

Med andra ord är risken stor att den som har begränsad tillgång till informella strukturer går miste om potentiellt kompetenshöjande kunskaper. Allvarigare är dock, enligt Stedt, att informella strukturer kan utgöra ett demokratiproblem. Först när alla lärare deltar i erfarenhetsutbyte praktiserar skolan fullt ut demokratis grundidé, menar hon.

2.3 Lärarrollen i gymnasieskolans läroplan

I detta avsnitt tar jag upp vad gymnasieskolans läroplan har att säga om lärarrollen. Genomgången är disponerad efter avsnitt 2.2. Här tas alltså upp i tur och ordning kunskapssyn, relation till eleven och lärarsamarbete.

Lpf 94 räknar upp fyra former av kunskap: ”fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet” (s. 6). En enskild kunskapsform får inte gynnas i undervisningen, enligt läroplanen. I stället betonas kunskapens mångfasetterade och relativa natur och nödvändigheten av att föra en aktiv diskussion kring kunskap och kunskapsutveckling. Lärarens uppgift är att ”beakta resultat av utvecklingen inom ämnesområdet och den pedagogiska forskningen” (s. 12). Skolans uppgift är att skapa ”de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling”, bl.a. genom samverkan med det omgivande samhället (Lpf 94,

s. 6). Betydelsen av att eleverna får ”stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling” framhålls också (Lpf 94, s. 11).

Relationen mellan lärare och elev diskuteras inte explicit i läroplanen, men den uttrycks implicit främst genom resonemangen i avsnittet om normer och värden. Där framhålls att lärarna ska dels hävda ”det svenska samhällets grundläggande värden”, dels ”tillsammans med eleverna diskutera och utveckla regler för arbetet och samvaron i gruppen” (Lpf 94, s. 13). Läraren ska också visa respekt för enskilda elever och ha ”ett demokratiskt förhållningssätt” (Lpf 94, s. 13). Alla elever ska ges inflytande över utbildningen, bl.a. genom att genomföra utvärderingar.

Lärares samarbete berörs mycket kortfattat i läroplanen. Det heter att lärare ska ”samverka med andra lärare i arbetet på att nå utbildningsmålen” (Lpf 94, s. 12). Rektors ansvar för samverkan ”mellan lärare i olika kurser” betonas också (Lpf 94, s. 17).

2.4 Sammanfattning

I avsnitt 2.1 redogjorde jag för tidigare forskning kring lärarrollen. Denna forskning är av två olika typer. Den ena typen karaktäriserar lärarrollen genom att hos lärarna identifiera olika egenskaper som kännetecknar interaktionen med och bemötandet av eleverna i klassrumssituationen. Som exempel kan nämnas Sälls (2000) beskrivning av lärarrollen med hjälp av termerna regissör, estradör och illuminatör. Den andra typen av forskning behandlar lärares yrkesidentitet. Rhöse (2003) undersöker utifrån det teoretiska perspektivet livshistoria bl.a. hur lärarrollen förändrats över tid. Hon finner att läraren förr ständigt agerade som förebild i samhället. Idag förknippas läraridentiteten främst med arbetet i skolan. Irisdotter (2006) analyserar gruppamtal mellan lärare utifrån det teoretiska perspektivet lärardiskurs. Hon menar att en konventionell lärardiskurs bl.a. uttrycker lärarens rätt att bedöma elevernas värderingar, fritidssysselsättningar och hemförhållanden. I en marknadsorienterad lärardiskurs är gränsdragningen mellan det privata och det professionella livet oklar, vilket innebär att läraren kan uppträda som terapeut med tillträde till elevernas privatliv. Inom en dialogisk lärardiskurs upprätthålls däremot i skolan lärares och elevers integritet. Båda parter välmående och rättigheter sätts i centrum.

I avsnitt 2.2 definierade jag de begrepp med vilka jag kommer att analysera mitt material. När det gäller kunskapssyn har jag urskiljt behaviorism, kognitivism och sociokulturellt perspektiv. Relationen lärare–elev karaktäriseras utifrån två aspekter på lärares ledarskap, nämligen motivation och ledarstil. Lärares samarbetsformer beskrivs som formella, dvs. obligatoriska och schemalagda, respektive informella, dvs. frivilliga.

I avsnitt 2.3 undersökte jag vad läroplanen för de frivilliga skolformerna säger om kunskapssyn, interaktion med eleverna samt läraresamarbete. Beträffande kunskapssynen betonas i Lpf 94 vikten av att stödja elevernas språk liksom att föra en aktiv diskussion kring kunskaper och kunskapsutveckling, inom såväl pedagogisk som annan forskning. I fråga om interaktionen framhålls i första hand att lärare och elever gemensamt ska formulera regler för arbetet i klassrummet samt att varje elev ska ha inflytande över sin utbildning. Om lärares samarbete sägs kortfattat att sådant ska bedrivas, och rektors ansvar för att skapa samarbetsmöjligheter lyfts fram.

3 Metod

I detta kapitel beskrivs forskningsstrategi, urval och insamling av material, liksom den använda analysmetoden. Därefter diskuteras materialets reliabilitet och validitet samt etiska ställningstaganden.

3.1 Forskningsstrategi

Min undersökning bygger på en kvalitativ forskningsstrategi (Denscombe, 2000; Stukát, 2005). Målet är att i ord beskriva en verklighet, närmare bestämt lärares uppfattningar om vissa aspekter på lärarrollen. Undersökningen är inte särskilt omfattande; den omfattar endast sex respondenter, vars uppfattningar jag dock redogör för relativt detaljerat. En annan viktig faktor är att respondenterna delvis har tillåtits påverka undersökningens fokus. Visserligen har jag valt ut de huvudområden – kunskapssyn, interaktion med eleverna samt lärarsamarbete – som behandlas, vilket naturligtvis ger arbetet en särskild riktning (jfr också frågeställningarna i kapitel 1), men jag har samtidigt varit lyhörd för vad respondenterna själva har tagit upp inom de olika huvudområdena. Detta innebär dels att perspektivet är holistiskt snarare än specifikt, dels att forskningsdesignen är relativt öppen, vilket också är kännetecknet för kvalitativ forskning (Denscombe, 2000).

3.2 Material, urval och genomförande

Materialet för denna undersökning är personliga intervjuer (Denscombe, 2000) med sex gymnasielärare som arbetar i två olika arbetslag på en gymnasieskola i Mellansverige.

Om urvalet av respondenter kan följande sägas: Jag tog i ett tidigt skede under hösten 2007 kontakt med ledarna för de aktuella arbetslagen och informerade dem om mitt intresse att skriva ett examensarbete som berörde lärarrollen. Från början planerade jag att muntligt informera alla lärare i de båda arbetslagen, så att de som var mest intresserade sedan skulle kunna få fördjupad information direkt från mig. Tyvärr visade det sig att det inte fanns plats för detta under arbetslagstiden, och därför tog jag i stället direkt kontakt med dem som jag hoppades skulle vara intresserade av att medverka.

De sju lärare som jag på detta sätt preliminärt valde ut var sådana jag kände sedan tidigare; i synnerhet kände jag väl till deras intresse för forskning och skolutvecklingsfrågor. Urvalet, vilket kan betecknas som subjektivt (Denscombe, 2000), omfattade lärare med olika ämneskombinationer: språk, samhällsorienterande ämnen och naturorienterande ämnen. Alla hade också arbetat relativt lång tid som lärare. De som hade arbetat kortast tid hade varit yrkesverksamma i sju år, och den som hade arbetat längst i nära trettio år. Av de tillfrågade var det bara en som tackade nej, med hänvisning till tidsbrist.

Totalt var det sex personer som sedan intervjuades, fyra kvinnor och två män. Deras persondata sammanfattas i Tabell 1. Det framgår av tabellen att alla teoretiska ämnesområden därmed representeras i materialet. Det breda urvalet av erfarna lärare syftar till att ge en allsidig belysning av lärarrollen.

Tabell 1. Intervjuade lärare. Kön, antal år i yrket, undervisningsämne

| Respondent | Kön | Antal år | Ämne |
|------------|--------|----------|-----------------------------|
| A | Kvinna | 7 | Historia |
| B | Man | 8 | Naturkunskap, matematik |
| C | Kvinna | 11 | Psykologi, religionskunskap |
| D | Man | 7 | Historia, samhällskunskap |
| E | Kvinna | 29 | Tyska, svenska |
| F | Kvinna | 7 | Media |

Intervjuerna, som tog 25–35 minuter vardera, genomfördes under vecka 47 hösten 2007 på den skola där lärarna arbetade. Varje respondent fick välja lokal för intervjun. I praktiken innebär detta att vi nyttjade grupprum, utom vid ett tillfälle då intervjun genomfördes i lärarnas arbetsrum.

Två av respondenterna avböjde bestämt att bli inspelade på band, och därför valde jag att inte banta någon av intervjuerna. I stället förde jag noggranna anteckningar. Mitt material utgörs alltså av fältanteckningar, renskrivna omedelbart efter varje intervjutillfälle. Det är min uppfattning att avsaknaden av en störande bandspelare gjorde intervjuerna mer avspända, men det innebär förstås också att det finns en risk för missuppfattningar, eftersom jag kan ha utfört en viss tolkning av svaren i samband med att jag förde anteckningar. Jag försäkrade mig genom att använda följdfrågor om att jag tolkade lärarnas svar på ett rimligt sätt, och jag sammanfattade också regelbundet deras uppfattningar muntligt, för att i möjligaste mån undanröja eventuella missförstånd.

Utgångspunkten för intervjuerna var tre stora ämnesområden: kunskapssyn, relation till eleven samt lärarsamarbete. Därför kan intervjuerna betraktas som ostrukturerade (Denscombe, 2000). Det faktum att den intervjuade fick fullfölja sin tankegång, prata ”färdigt” om varje tema, styrker denna bild. Samtidigt hade jag formulerat en del frågor på förhand för att, vid behov, få igång samtalen och ge visst stöd åt respondenten. I detta avseende kan intervjuerna betecknas som semistrukturerade (Denscombe, 2000). Av resonemanget framgår klart att ostrukturerade, semistrukturerade och strukturerade intervjuer befinner sig på en glidande skala, vilket också Denscombe (2000) påpekar. I fortsättningen kommer jag att beteckna mina intervjuer som semistrukturerade, väl medveten om att distinktionen inte är okomplicerad.

Intervjuguiden återges nedan. För varje ämnesområde anges först den övergripande frågan (numrerad 1 i intervjuguiden). De förberedda följdfrågorna listas sedan i den ordning de ställdes. Intervjuguiden återger inte de följdfrågor som ställdes för att förtydliga och sammanfatta de förda resonemangen. Dessa frågor är för övrigt, av lätt insedda skäl, olika för varje intervju.

Intervjuguide. Övergripande frågor och förberedda följdfrågor

| | |
|----------------------|--|
| Kunskapssyn | <ol style="list-style-type: none"> 1. Hur skulle du beskriva din kunskapssyn? 2. Skiljer du mellan fakta och förståelse? 3. Hur lär sig eleverna enligt din uppfattning? |
| Relation till eleven | <ol style="list-style-type: none"> 1. Hur vill du beskriva din relation till eleverna? 2. Hur ser du på förhållandet mellan närhet och distans i elevrelationen? 3. Hur inspirerar du eleverna i klassrummet? |
| Lärarsamarbete | <ol style="list-style-type: none"> 1. Hur ser du på samarbete inom och mellan arbetslagen? 2. Bör arbetet bedrivas informellt, på eget ansvar, eller formellt, på schemalagd tid? |

Till sist ska jag i detta avsnitt nämna några ord om *intervjuareffekten* (Denscombe, 2000). Jag strävade under varje intervju efter att låta respondenten tala fritt och framför allt tala till punkt om de aktuella ämnesområdena. Jag undvek att ta ställning till eller värdera respondentens uttalanden, och därigenom förhöll jag mig ”neutral och försiktig” (Denscombe, 2000, s. 140). Däremot använde jag mig som sagt av följdfrågor och sammanfattningar som vid ett fåtal tillfällen kan ha röjt min personliga uppfattning i en viss fråga. Det är därför rimligt att säga att jag har uppvisat drag av en *okonventionell* intervjustil (Denscombe, 2000). Men jag var samtidigt tydlig med att målet inte var att framhäva min uppfattning utan att skapa dialog i syfte att klargöra respondentens uppfattning.

3.3 Analysmetod

Som framgår av ovanstående avsnitt är det renskrifter av mina fältanteckningar som analyseras i denna uppsats. Min bearbetning av detta material har gjorts i flera steg. Inledningsvis läste jag igenom materialet i sin helhet. Därefter sökte jag reda på vad som skilde och vad som förenade respondenternas svar inom vart och ett av de tre ämnesområdena. Som exempel kan här nämnas respondenternas kunskapssyn. En respondent framhöll att kunskap blir till när man använder fakta, en annan att kunskap handlar om att förstå omvärlden. Ännu en genomläsning visade att denna tudelning var relevant för hela materialet. På detta sätt formades alltså genom upprepade läsningar en bild av respondenternas kunskapssyn. Avslutningsvis sammanställde jag analysen av samtliga de tre ämnesområdena till en bild av lärarrollen.

3.4 Reliabilitet och validitet

Det är här också på sin plats att diskutera undersökningens reliabilitet och validitet. *Reliabiliteten* handlar om skärpan hos mätinstrumentet, dvs. om undersökningen kan upprepas med samma resultat (Denscombe, 2000; Stukát, 2005). Kännetecknande för kvalitativ forskning är att mätinstrumentet också inkluderar forskaren, som ”en integrerad del” (Denscombe, 2000, s. 250). Detta får naturligtvis konsekvenser för reliabiliteten. Denscombe menar att reliabiliteten är god om en annan person kan genomföra undersökningen med samma resultat och samma slutsatser. Hur kan då detta säkerställas?

Det gäller att noggrant beskriva undersökningens syfte och genomförande (Denscombe, 2000). Detta är vad jag gjort ovan (se kapitel 1 samt avsnitt 3.1–3.3). Stukát (2005) påpekar också vikten av att göra det yttersta för att undvika feltolkningar av frågor och svar i intervjusituationen. Det faktum att jag har valt att inte banda intervjuerna ökar, i ett inledande skede, risken för feltolkningar. För att motverka den risken har jag använt mig av följdfrågor för att klargöra för varje respondent hur jag uppfattar hans eller hennes svar. Dessutom har jag regelbundet sammanfattat resonemanget muntligt för att på så sätt få en bekräftelse på att min tolkning är rimlig.

Validiteten handlar om sambandet mellan det man vill mäta och det man faktiskt mäter med sitt mätinstrument (Stukát, 2005). Mätinstrumentet i min undersökning är förstås intervjufrågorna. Inom varje ämnesområde har jag formulerat en övergripande fråga (numrerad 1 i intervjuguiden) som i princip täcker allt som ämnesområdet innefattar. Om jag enbart hade ställt de övergripande frågorna hade jag mätt mer än det jag avsåg att mäta, vilket alltså hade inneburit en låg validitet. Det är de förberedda följdfrågorna (numrerade 2 och 3 i intervjuguiden) som närmare avgränsar undersökningen inom varje ämnesområde. När jag om kunskapssyn ställde följdfrågan *Skiljer du mellan fakta och förståelse?* var målet att leda in respondenten på resonemang kring i vilka former kunskap förekommer. Och målet med frågan *Hur lär sig eleverna enligt din uppfattning?* var att få respondenten att tala om den process som leder till kunskap hos eleverna. En uppenbar risk med dessa följdfrågor är att de avgränsar ämnesområdet alltför snävt, så att inte alla uppfattningar kommer fram. För validiteten spelar här alltså de oförberedda följdfrågorna en relativt stor roll, vilket är en svaghet i undersökningen. När det gäller frågorna kring relationen lärare–elev hade följdfrågorna funktionen att avgränsa ämnesområdet till närhet och distans respektive inspiration i klassrummet. Detta innebär alltså bl.a. att motivationen ställs i centrum i stället för exempelvis den sociala kontrollen i klassrummet, vilket emellertid också är i överensstämmelse med mina definitioner av relationen lärare–elev (avsnitt 2.2.2). En klar överensstämmelse mellan intervjufrågor och definitioner finns även för ämnesområdet lärarsamarbete. Frågornas validitet kan därför för dessa båda ämnesområden betecknas som relativt hög.

Också urvalet av respondenter har betydelse i sammanhanget (se avsnitt 3.2). Här vill jag framför allt framhålla att respondenterna har en relevant bakgrund – de är ju yrkesverksamma lärare med flera års erfarenhet – och att de har visat ett starkt intresse för deltagande i undersökningen. Mitt intryck är att de försökte besvara frågorna sanningsenligt, men det kan förstås inte helt uteslutas att de medvetet eller omedvetet strävade efter att framhålla sina bästa sidor (Stukát, 2005). Min användning av följdfrågor och sammanfattningar under intervjuens gång syftade till att motverka en sådan effekt och därmed till att stärka undersökningens validitet.

3.5 Etiska ställningstaganden

Enligt Vetenskapsrådet (u.å.) är det av stor vikt att forskning bedrivs. Den bidrar till metod- och kunskapsutvecklingen och kan bidra till att människors livsvillkor förbättras. Man kan tala om ett tungt vägande *forskningskrav*. Samtidigt betonas också *individskyddskravet*, dvs. att integriteten hos deltagarna i en studie måste skyddas.

Individskyddskravet kan formuleras i fyra punkter: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, u.å.).

I enlighet med *informationskravet* informerade jag deltagarna i min undersökning om syftet, dvs. att undersöka lärarrollen utifrån vissa aspekter. En första informell kontakt togs via e-post med ledarna för de berörda arbetslagen. De personer som jag sedan bad att få intervjua informerades också muntligt om undersökningens syfte. Jag avslöjade dock inga detaljer om mina intervjufrågor, eftersom jag inte ville ge respondenterna möjlighet att fundera på vad de "borde" svara. Det var min förhoppning att svaren i möjligaste mån skulle komma spontant, utan förberedelser.

Samtyckeskravet innebär att "deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan" (Vetenskapsrådet, u.å., s. 9, originalets kursivering). Jag var från början tydlig med att medverkan var helt frivillig, men självklart uppmuntrade jag alla intresserade att delta.

Jag klargjorde också att inga personuppgifter eller uppgifter om respondenternas arbetsplats skulle lämnas ut. Detta är *konfidentialitetskravet* (Vetenskapsrådet, u.å.). I denna uppsats benämns respondenterna med bokstäverna A, B, C, D, E och F. De enda uppgifter som förekommer är respondenternas kön, antalet år de har arbetat som lärare samt vilka ämnen de undervisar i.

I enlighet med *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, u.å.) kommer det insamlade materialet endast att användas för forskningsändamål. Rådata och mina kommentarer till detta kommer inte att offentliggöras. Motivet är att undvika att enskilda lärares relation till exempelvis skolledningen påverkas.

En annan aspekt på forskningsetik är att erkänna betydelsen av forskarens person. Kvalitativa data är alltid "produkten av en tolkningsprocess" (Denscombe, 2000, s. 244). Vad är det då som styr produktionen av data i min undersökning?

Den viktigaste faktorn bör rimligen vara min definition av lärarrollen, som ju också definierar de tre ämnesområden – kunskapssyn, interaktion med eleverna och lärarsamarbete – som sedan är utgångspunkten för intervjuerna. I detta avseende är mitt inflytande på dataproduktionen stort (även om respondenterna, som ett resultat av de semistrukturerade intervjuerna, har fått goda möjligheter att påverka undersökningens fokus). Det är därför på sin plats att kort redogöra för vad som ligger till grund för min valda definition av lärarrollen. Min uppfattning är helt enkelt att lärares kunskapssyn formar deras människosyn, vilket i sin tur påverkar relationen till eleverna och till kollegerna i arbetslaget. Observera att giltigheten av det skisserade sambandet inte undersöks systematiskt i denna uppsats. Jag vill också framhålla att dataanalysen inte heller utgår från ett sådant eventuellt samband.

4 Resultat

I detta kapitel redogör jag för resultatet av undersökningen. Redovisningen är strukturerad i tre avsnitt med utgångspunkt i min definition av lärarrollen: kunskapssyn (avsnitt 4.1), lärare–elevrelation (4.2) och lärares samarbete (4.3). Kapitlet avslutas med en sammanfattning (4.4).

4.1 Kunskapssyn

Två olika synsätt på kunskap kan urskiljas i materialet. En grupp respondenter betonar framför allt att kunskap är något som innebär att omsätta fakta i handling. Naturkunskapsläraren B säger att fakta, t.ex. siffror som rör svensk elproduktion, blir till kunskap när de relateras till verkligheten. Kunskap innebär också att inse när man behöver lära sig mer, enligt B. Psykologiläraren C hävdar att kunskap är något som kommer till uttryck i vårt medvetande. Fakta och begrepp utgör en grund som sedan används när vi uttrycker kunskap och argumenterar för olika uppfattningar. Kunskap uppstår med andra ord när fakta omsätts i förståelse enligt dessa lärare.

De andra respondenterna – A, D, E och F – talar i termer av omvärldsförståelse. Att se en helhet, att bygga upp strukturer i förståelsen är centralt för dessa lärares syn på kunskap. I hög grad utgår resonemangen från de ämnen som lärarna själva undervisar i. Exempelvis talar både A och D om förståelse av samhället, men medan historieläraren A betonar en historisk förståelse talar samhällskunskapsläraren D om att förstå det existerande samhället, det som vi lever i idag. Såväl A som D låter eleverna skriva rapporter, vilket är ett sätt att arbeta med textskapande. Språkläraren E framhäver textens centrala roll i vår kultur. Eleverna ges möjlighet att kommunicera med läraren såväl skriftligt som muntligt. Medieläraren F lyfter fram att den produkt som eleverna skapar – en broschyr, en affisch eller en film – har en dubbel funktion: å ena sidan kan den förhoppningsvis komma till användning hos en verklig mottagare (t.ex. i form av ett informationsblad inför en skolpjäs), å andra sidan är den ett medel i kunskapsprocessen. För F är datorn central; den används av eleverna i lärandeprocessen, liksom den används för att skapa de konkreta produkter (trycksaker) som är målet för undervisningen.

Hur kan då läraren bidra till elevens lärande, enligt respondenterna? De flesta tar i detta sammanhang upp handledningsfunktionen i yrket. Inställningen till denna varierar stort mellan lärarna. B är mycket kritisk; han menar att idén om handledning ställer alltför höga krav på eleverna. I stället gäller det att bidra till att eleverna får grundläggande kunskaper, som ibland måste nötas in. På detta sätt blir läraren trovärdig i sitt arbete och eleverna ser att kunskap kan leda dem framåt.

Övriga lärare har däremot en mer positiv inställning till handledning av eleverna. C och F ser handledningen som grunden för allt arbete i skolan. C menar att hon fungerar som bollplank för eleverna, vilka ställer frågor och får stöd i att gå vidare med arbetet. Också D använder sig av handledning; hans arbetssätt bygger i hög grad på att eleverna arbetar i projektform med att skriva rapporter kring olika historiska frågeställningar. D menar att arbetssättet ställer höga krav på såväl lärare som elever. Det gäller att diskutera med eleverna vad en frågeställning är, och vad det innebär att diskutera sina resultat. Han påpekar att många elever är tveksamma till att visa upp utkast och skisser på arbeten, vilket gör hans arbete svårare. E betonar nödvändigheten av progression, så att eleverna successivt får allt mer krävande

uppgifter. Skrivande och talande om olika typer av texter, främst skönlitterära texter, utgör ett väsentligt inslag i arbetet. Värde av ett processororienterat skrivande betonas. A menar att hon stödjer elevernas lärande på ett flertal olika sätt. Bl.a. ger hon en tydlig planering för varje kurs och hon går noggrant igenom betygskriterierna tillsammans med eleverna. Dessutom försöker hon variera arbetsformerna. Undervisningen bedrivs på flera olika sätt, bl.a. rollspel, film och rapportskrivande. Hon tillåter också eleverna att välja olika examinationsformer. Det betyder att det i en och samma kurs kan förekomma en lång rad olika typer av verksamheter och examinationer: muntligt, skriftligt, enskilt, i grupp. Valmöjligheterna ökar också elevernas delaktighet i undervisningen, betonar A.

4.2 Lärare–elevrelationen

Samtliga respondenter betonar att man måste hålla en viss distans till eleverna. Det är A, B och E som klarast ger uttryck för denna uppfattning. A säger t.ex. att hon inte är en sådan lärare som eleverna vänder sig till om de har problem med pojkvännen eller flickvännen. Inte heller tycker hon att det är hennes uppgift att sitta och dricka kaffe med eleverna. Det finns en gräns för lärarens ansvar, och den som försöker bli vän med eleverna (eller rent av familjemedlem) försätter sig i en besvärlig sits som lärare, menar A, som också säger sig vara en person som det tar tid att lära känna. Däremot betonar hon att hon alltid är redo att diskutera studierelaterade frågor med sina elever. B uttrycker sig på liknande sätt. Han menar att den lärare som blir alltför mycket ”kompis” med sina elever kommer att få svårigheter med att bedöma deras kunskaper. Det är oerhört viktigt, enligt B, att behålla sin trovärdighet just när det gäller bedömning och betygsättning. Det utesluter inte att man ibland har kul med eleverna och kan skratta tillsammans med dem. Dessutom är det av stor betydelse att läraren står eleverna så pass nära att de vågar säga sin mening och t.ex. opponera sig om de märker att läraren säger någonting som är felaktigt. Även E framhåller att man måste skilja yrkespersonen från privatpersonen. Hon betonar också lärarens uppgift att vara en god förebild, t.ex. genom att leva upp till de krav man ställer på eleverna.

C, D och F beskriver relationen mellan lärare och elever som mera komplex. Att den präglas av respekt är ytterst viktigt, säger D. Enligt honom är bemötandet av eleverna avgörande för en lärares rykte på skolan. Vilken relation som byggs upp beror på under vilka omständigheter man möter eleverna – om det är enskilt eller i grupp, på lektionen eller i korridoren. Han säger också att det gäller att ta hänsyn till vilka elever det är frågan om. Beroende på vilken klass han undervisar i blir bemötandet mer eller mindre personligt. Ibland finns ett starkt behov av att småprata, men i andra klasser dominerar samtal om undervisningsinnehållet, vilket alltså innebär en mer distanserad relation till eleverna. Det är vanligast bland elever på teoretiska program, menar D, en uppfattning som delas av C. D hävdar att det är viktigt att vara öppen med vissa omständigheter i privatlivet, t.ex. politiska engagemang. På samma sätt resonerar C, som också betonar att relationen till eleverna ska vara förtroendefull och vänskaplig. F säger att läraren måste agera ärligt och uppriktigt; blir hon arg i klassrummet så visar hon det, men hon visar också att hon kan ta en diskussion om det som gör henne arg. Det är centralt, enligt F, att eleverna möter samma person i klassrummet som i ICA-butiken på fritiden.

Vad gäller förmågan att inspirera eleverna i klassrummet framhåller lärarna vikten av att i möjligaste mån utgå från elevernas intresse, men inte som ett mål i sig utan som ett medel för att bidra till deras lärande. Tre olika utgångspunkter kan här urskiljas. Den första företräds av A, D och F som anser att läraren ska försöka utgå

från den omgivande verkligheten. Detta innebär för A bl.a. att bjuda in gäster, t.ex. forskare, och visa filmer som gör historien mera greppbar för eleverna. Kort sagt gäller det att skapa minnen för eleverna, ibland också genom att dramatisera historiska företeelser. D föredrar att utgå från dagsaktuella frågor, t.ex. val, aktuella riksdagsdebatter osv. F framhåller vikten av att hennes medieelever får skapa något som verkligen kommer till användning i en verksamhet (jfr avsnitt 4.1 ovan).

Den andra utgångspunkten företräds av B; han menar att han som naturkunskaps- och matematiklärare använder sitt eget förtroendekapital hos eleverna för att skapa inspiration. Detta betyder att han visar eleverna att han kan styra in dem på "rätt" väg, dvs. att ett visst tillvägagångssätt blir fruktbart och får eleverna att komma vidare. Tillvägagångssättet är mest användbart för idrottselever, menar B, eftersom dessa är vana att "följa sin tränare". I matematiken kan komplexa problem fungera inspirerande, genom att eleverna måste ta ställning till olika handlingsalternativ och göra olika val.

Den tredje utgångspunkten handlar om att börja med personliga uppfattningar som sedan utvecklas på olika sätt, och den representeras i materialet av C och E. Psykologiläraren C säger att hon brukar introducera nya ämnesområden genom ett provokativt påstående, som hon sedan inbjuder eleverna att ifrågasätta. Attityder och uppfattningar kommer på detta sätt att brytas mot varandra, och ett känslomässigt engagemang skapas. I ett nästa steg för läraren in begrepp från psykologin som kan ge nya perspektiv på och förklaringar till olika företeelser. Med denna metod kan man, enligt C, diskutera även svåra saker, t.ex. frågor av typen: "Måste man älska sina föräldrar?". Givetvis har eleverna rätt att själva avgöra i vilken grad de vill dela med sig av sådana funderingar. C framhåller också att man kan bjuda på sig själv, t.ex. genom att avsiktligt stava fel på tavlan, för att väcka elevernas lust att engagera sig i undervisningen. Språkläraren E exemplifierar med undervisningen i litteratur som utgår från elevernas eget läsintrasse när de får presentera böcker som de tycker om att läsa. Därefter läser klassen ett urval av boktitlar, bl.a. *Underdog*, som sedan diskuteras gemensamt. E brukar också fråga eleverna vilka texter som kan antas bli klassiker i framtiden, och be dem motivera sina uppfattningar. När det gäller främmande språk betonas att eleverna ska lära sig tala språket i första hand. I tyskundervisningen försöker E inspirera eleverna att i konkreta situationer träna så att de på sikt blir förstådda av tysktalande personer. Traditionella inslag i ämnet, som grammatik, skrivande och läsförståelse, övas i ett sammanhang, inte som lösryckta moment, vilket hon hoppas ska göra dem meningsfulla för eleverna och inspirera dem i arbetet.

4.3 Lärares samarbete

Inom arbetslagen fungerar lärarsamarbetet bra; det är alla respondenterna överens om. De beskriver samarbetsklimatet som öppet, men betonar samtidigt att lärare ofta är individualister, vilket innebär att det informella samarbetet är det vanligaste förekommande. Därigenom blir denna typ av samarbete grunden för arbetet inom arbetslaget. Det kan handla om kortare samarbetsprojekt; lärare C exemplifierar med ett ämnesövergripande projekt kring reklam inom ämnena psykologi och svenska. A har ibland motsvarande verksamhet inom historieämnet, med tema kring ett visst historiskt skede. Formellt samarbete avser i första hand schemalagda möten i arbetslagen, där ibland också rektorn är närvarande, samt elevvårdskonferenser, menar lärarna. Större samarbetsprojekt kan vara delvis formella, i den meningen att skolledningen är drivande. A exemplifierar med arbetet att göra skolan till en FN-

skola samt med marknadsföringsarbete i form av gymnasieämnässor (där skolan alltså presenteras för presumtiva elever). Men det informella samarbetet är alltså betydligt vanligare. B menar att orsaken är att var och en måste finna kolleger som är villiga att ge och ta. Det skulle helt enkelt inte fungera annars, enligt hans uppfattning. Han går så långt som att hävda att de personer som påstår att de kan samarbeta med vem som helst ljuger. Även A, D, och F betonar att personkemin är viktig för att få till stånd ett fungerande samarbete.

Samarbetet mellan arbetslagen fungerar däremot mindre bra, menar A, B, C, D och F. F påpekar att en orsak är att arbetslagen organiseras om emellanåt, vilket bryter sönder potentiella samarbetsstrukturer. Omorganisationerna kan dock indirekt påverka det informella samarbetet, helt enkelt därför att man sitter bredvid en annan person i arbetsrummet. D exemplifierar hur organisatoriska begränsningar ibland direkt motverkar samarbete, genom att tillgången till lektionsplaneringar i det konferensprogram som skolan använder bestäms av lärarens tillhörighet i ett arbetslag. Som samhällskunskaps- och historielärare i det ena arbetslaget kan han alltså inte utan vidare läsa planeringar och övrigt kursmaterial som hans kolleger i ett annat arbetslag har lagt upp på skolans datornät. Den enda som är någorlunda positiv till samarbete över arbetslagsgränserna är E, som dock påpekar att det i slutändan är enskilda lärares idéer som utgör grunden också till sådana samarbeten.

Lärares tidsanvändning är en annan fråga som intresserar respondenterna. De administrativa sysslor som inte har direkt med undervisningen att göra har blivit fler på senare år, menar lärarna. Särskilt E som har varit verksam i yrket klart längst av de intervjuade har noterat att dokumentationen ständigt verkar öka. Hon är inte enbart negativ till utvecklingen, eftersom hon menar att när lärare dokumenterar sin verksamhet kan man också visa upp för omvärlden – föräldrar, arbetsgivare och politiker – vad läraryrket faktiskt innebär. Samtidigt konstaterar hon att det finns en gräns när det administrativa kommer att inverka på undervisningens kvalitet. Eleverna är ju trots allt lärarens främsta klienter, menar hon. Samma farhågor uttrycks av F som menar att de administrativa sysslorna borde regleras på ett tydligare sätt. D har en mera pragmatisk inställning. Han säger att det administrativa är något som måste utföras och att det är meningslöst att klaga. Men han konstaterar också, precis som E, att det är viktigt att dra en gräns för engagemanget och frigöra tid för eleverna. Den enda som är huvudsakligen positiv till att tiden ska rymma så mycket är A, som menar att arbetet vore tråkigare, mera endimensionellt, om de uppgifter som inte hänger samman med undervisningen reducerades eller försvann helt. Hon säger också att i tider av ökad konkurrens mellan skolor är det rimligt att ta ett större ansvar i arbetet. Det bör vara lika naturligt att diskutera med elever som med föräldrar och politiker, liksom att arbeta med marknadsföring, t.ex. i form av gymnasieämnässor, så att skolan blir känd och på sikt kan locka till sig fler elever.

4.4 Sammanfattning

Om kunskapssynen kan följande sägas: I huvudsak två olika synsätt på kunskap kan urskiljas i materialet. Det ena synsättet innebär att kunskap uppstår när fakta sätts i användning. På detta sätt kan alltså en förståelse skapas hos den lärande. Det andra synsättet är mer komplext. Kommunikationens betydelse betonas, framför allt den skriftliga, liksom användningen av datorer i undervisningen.

När det gäller relationen lärare–elev menar samtliga respondenter att det är viktigt att hålla en viss distans. Det kan vara riskabelt att komma eleverna alltför nära, bl.a. eftersom det kan försvåra bedömning och betygsättning av elevernas

arbetsinsats, enligt två av respondenterna. En annan grupp av respondenter menar dock att det är nödvändigt att vara mer personlig i sin relation till eleverna. Detta kan ta sig uttryck på flera olika sätt. En respondent säger att relationerna varierar starkt beroende på vilken klass han undervisar i. Framför allt elever på teoretiska program kan vara i hög grad inriktade på att diskutera ämnesinnehållet, medan elever på yrkesprogram har ett behov av att samtala med läraren. En annan respondent talar om en vänskaplig relation till eleverna, och en tredje framhåller att hon vill vara samma person varje gång hon möter eleverna, oavsett om det är under skoltid eller på fritiden.

Tre olika metoder för att inspirera eleverna är representerade i materialet. För det första kan inspirationen skapas genom att man i undervisningen utgår från dagsaktuella frågor, från filmer eller inbjudna gäster som kan konkretisera stoffet. För det andra kan lärarens förtroendekapital användas. Detta innebär att läraren visar att han eller hon kan guida eleverna till ett arbetssätt som leder dem vidare i sitt lärande. För det tredje kan inspirationen skapas med utgångspunkt i personliga uppfattningar som får brytas mot varandra. I detta fall skapas inspirationen utifrån ett känslomässigt engagemang.

När det gäller samarbete mellan lärare dominerar det informella samarbetet, enligt respondenterna. Det är också nödvändigt, menar respondenterna, eftersom personkemin måste stämma för att ett fungerande samarbete ska komma till stånd. Ständiga organisatoriska förändringar bidrar också till att det formella samarbetet blir svårare att upprätthålla. En annan faktor som påverkar samarbetet är lärares tidsanvändning. Om denna har respondenterna olika uppfattningar. Å ena sidan identifierar de en risk för att det tidsreglerade, administrativa arbetet inkräktar på undervisningen, men å andra sidan menar vissa respondenter att det är naturligt att lärare tar ett ökande ansvar i arbetet.

5 Analys

I detta kapitel analyserar jag de resultat som framkommit i föregående kapitel. Utgångspunkten för analysen är de begrepp som presenteras i avsnitt 2.2. Framställningen är strukturerad efter kunskapssyn, relationen lärare–elev samt lärarsamarbete, som behandlas i var sitt avsnitt nedan.

5.1 Kunskapssyn

I huvudsak har jag urskiljt två synsätt på kunskap i mitt material. Det ena uttrycks av respondenterna B och C. Utgångspunkten är här att fakta utgör de byggstenar som kan bli till kunskap, om de bearbetas på lämpligt sätt. B beskriver t.ex. hur statistik kring elproduktion kan omsättas i kunskap hos eleverna. Eftersom fakta alltså försiggår kunskapsutveckling och lärande, kan detta identifieras med en behavioristisk kunskapsuppfattning (Dysthe, 1996). Hos C, som betonar det successiva arbetet med att argumentera och utmana elevernas föreställningar, finns det dock en anstrykning av kognitivistiskt synsätt. Kunskaper växer enligt henne fram när hon diskuterar med eleverna, vilket kan ses som att faktainsamling och tänkande är parallella företeelser, ett kännetecken för kognitivismen (Dysthe, 1996).

Det andra synsättet representeras, i olika grad, av övriga respondenter. A, D och E betonar alla värdet av kommunikation, framför allt den skriftliga. För A och i synnerhet för D innebär lärande i hög grad att eleverna ska lära sig skriva rapporter inom ämnena. Syftet med detta arbete förefaller vara att eleverna ska socialiseras in i en viss social praktik – skrivandet inom ett skolämne – och dess särskilda diskurser (Säljö, 2000). Jag avser inte här att försöka specificera den exakta innebörden av dessa diskurser och i vilken utsträckning de skiljer sig från t.ex. det vetenskapliga skrivandet inom högskolor och universitet. Däremot är det uppenbarligen så att D använder sig av ett mönster för skrivandet som starkt påminner om (vissa) akademiska texter, vilket visar sig bl.a. i den disposition han föreslår sina elever, med rubriker som *Frågeställningar*. I vilken mån han genomför detta systematiskt och undervisar eleverna om t.ex. vad en frågeställning innebär är oklart.

E arbetar, eventuellt i motsats till D, systematiskt med skrivande för att utveckla elevernas skriftspråkliga kompetenser. Om D:s avsikt med skrivandet är att eleverna ska appropriera kunskap – dvs. det handlar om att lära sig ”skrivande inom ämnet historia” – så kan E sägas betona också den andra sidan: skriftspråket som medierande redskap (Säljö, 2000).

På liknande sätt kan man resonera kring vad F berättar om sin verksamhet i klassrummet. Uppgiften för F:s medieelever är att skapa konkreta produkter, bl.a. trycksaker, med hjälp av datorer och mjukvara. Datorn blir därmed ett fysiskt verktyg i elevernas arbete. Betoningen på språk och användningen av intellektuella och fysiska verktyg i lärandet gör det rimligt att tala om ett sociokulturellt perspektiv på kunskap.

5.2 Relationen lärare–elev

Relationen mellan lärare och elever ska här karaktäriseras utifrån motivation och ledarstil. Respondenterna i min undersökning använder tre olika strategier för att

motivera sina elever. Strategierna kan beskrivas utifrån begreppen yttre, inre och interaktiv motivation. Yttre motivation (Stensmo, 1997) nyttjas främst av B, som beskriver hur han försöker styra in eleverna på en lämplig väg. Metoden, som närmast utgår från behavioristiska principer, fungerar bäst på idrottselever som är vana vid att göra som tränaren ber dem, enligt B. När han utmanar elever genom att presentera svåra matematiska problem kan det däremot handla om inre motivation, eftersom de griper sig an uppgiften för att utmana sig själva och tillfredsställa sin egen nyfikenhet.

Också när lärare utgår från elevernas intresse eller från dagsaktuella frågor, eller när elever liksom F:s medielever skapar någonting, t.ex. en broschyr som en uppdragsgivare får användning för i en konkret verksamhet, kan det handla om inre motivation (Stensmo, 1997). Eleverna känner att de gör nytta, vilket stärker deras självkänsla. Samtidigt står det klart att yttre motivation sannolikt också är en faktor i sammanhanget, i synnerhet om eleverna får positiv återkoppling av uppdragsgivaren.

Interaktiv motivation (Stensmo, 1997) tillämpas av två av respondenterna, närmare bestämt C och E. C utmanar eleverna bl.a. med hjälp av provokativa påståenden, som syftar till att väcka elevernas intresse och skapa diskussioner i klassrummet. Också svåra frågor kan på detta sätt tas upp i undervisningen, menar C. C uppger att hon gärna vill skapa ett känslomässigt engagemang hos eleverna. Detta är den aspekt på interaktiv motivation som kallas emotioner enligt Fords modell (Stensmo, 1997). E använder sig av bl.a. elevernas eget litteraturintresse för att motivera till lärande i klassrummet. I anslutning till Fords modell kan man hävda att E därigenom använder sig av affektiva mål (Stensmo, 1997). Utgångspunkten är ju elevernas eget litteraturintresse, vilket rimligen handlar om att skapa ett slags trygghet eller "nöjsamhet" hos eleverna. Det bör påpekas att jag utifrån respondenternas beskrivningar givetvis inte kan säga någonting om hur eleverna faktiskt upplever undervisningen. Däremot är det rimligt att hävda att de strategier som C och E beskriver ligger nära den interaktiva typen av motivation.

Vilka ledarstilar förekommer då i mitt material? A, B och E uppvisar en uppgiftsorienterad ledarstil (Kaufmann & Kaufmann, 2005). De uppger alla tre att det är viktigt att dra en gräns mellan privatliv och yrkesroll. Det handlar framför allt om att kunna betygsätta och bedöma eleverna på ett ärligt och trovärdigt sätt. Innebörden är inte att dessa lärare förnekar betydelsen av relationen till eleven, men de betraktar uppgiften att lära inom ett ämne som den klart viktigaste i skolan.

C, D och F representerar en relationsorienterad ledarstil (Kaufmann & Kaufmann, 2005). Lärarna menar att relationen till eleven måste vara grunden för arbetet i skolan. D menar att behovet av att underhålla denna relation kan vara stort hos vissa elever, vilket yttrar sig så att de gärna vill småprata med läraren under lektionerna. Relationerna kan också variera mellan olika klasser. Vanligen är mönstret det att elever på teoretiska program är mer distanserade, framhåller C och D.

5.3 Lärarsamarbete

De intervjuade lärarna beskriver två typer av samarbete i skolan, som kan benämnas informellt respektive formellt (Stedt, 2004). Det informella samarbetet, det som bedrivs på lärarnas eget initiativ, är det vanligaste. Det ses också som mest naturligt av respondenterna. Vikten av personkemi, dvs. att man finner rätt samarbetspartner, framhålls av flera av de intervjuade lärarna, när det gäller att bedriva samarbete i större eller mindre skala. Här finns en klar risk, vilket också Stedt (2004) påpekar,

för att respondenterna huvudsakligen samarbetar med personer som har ungefär samma uppfattningar om skolans uppgift som de själva.

Samarbete bedrivs vanligen inom ett arbetslag, enligt lärarna. Samarbete mellan arbetslag motverkas ibland av organisatoriska begränsningar, vilket D exemplifierar när han förklarar att tillgången till bl.a. lektionsplaneringar, som teoretiskt sett kan hämtas i det konferensprogram som hela skolan använder, är begränsad till lärare inom det egna arbetslaget. Detta är ett tydligt exempel på att det informella samarbetet påverkas av formella strukturer.

Organisationsförändringar som innebär att nya arbetslag bildas får en liknande effekt. För att man ska kunna bibehålla ett visst samarbete hänvisas lärarna i ett sådant fall till informella strukturer. Stedt (2004) skriver att tillgången till informella strukturer också kan vara av stor betydelse för det förberedelsearbete som ofta är nödvändigt inför beslut i ett arbetslag. Mina respondenter verkar inte problematisera detta förhållande som enligt Stedt mycket väl kan utgöra ett arbetslagets demokratiproblem, eftersom inte alla lärare möts i diskussion och erfarenhetsutbyte.

En annan aspekt på samarbete i skolan är lärares tidsanvändning. Lärarna måste samarbeta kring bl.a. marknadsföring av skolan för att öka elevunderlaget inför kommande studieår. Också administrativa sysslor påverkar tidsanvändningen. Dessa har blivit fler på senare år, enligt respondenterna. De administrativa uppgifterna regleras inte heller i tid, vilket åtminstone en av respondenterna ser som bekymmersamt. Följden av ökande administration blir att formella uppgifter riskerar att ta plats från undervisningen, varnar några av respondenterna. Men det administrativa arbetet dokumenteras i viss utsträckning och blir därmed också synligare än det informella, vilket lärare E noterar. Varken hon eller någon annan av respondenterna drar dock slutsatsen att den administrativa arbetsbördan sannolikt kunde minskas eller åtminstone synliggöras om arbetslagen undvek att alltför mycket lita till det informella, icke dokumenterade samarbetet i frågor som rör undervisningen. Detta skulle också kunna bidra till att fler lärare får ta del av nya kunskaper från kolleger, vilket i sin tur skulle kunna ha en kompetenshöjande effekt och bidra till demokratiarbetet i skolan (Stedt, 2004).

6 Diskussion

Detta kapitel består av tre delar. I den första vidgar jag perspektivet, mot bl.a. Lpf 94 och den forskning som presenteras i avsnitt 2.1, när jag sammanfattar och diskuterar undersökningens resultat. I den andra delen återfinns en metoddiskussion. I den tredje delen ger jag några förslag till framtida forskning.

6.1 Resultatdiskussion

I denna uppsats har jag undersökt hur sex gymnasielärare i en skola i Mellansverige beskriver följande tre aspekter på lärarrollen: kunskapssyn, relationen elev–lärare och samarbete med andra lärare. Resultatet pekar på förekomster av såväl behavioristiska som sociokulturella kunskapsuppfattningar bland respondenterna. Den behavioristiska kunskapssynen kommer i uttryck inte minst i uppfattningen att fakta föregår kunskap och förståelse. Det kan noteras att också Lpf 94 nämner fakta och förståelse när kunskapsformer diskuteras. Läroplanen varnar dock för att gynna en enskild kunskapsform i undervisningen. Kunskap ska i stället, enligt läroplanen, ses som något som ständigt måste diskuteras i skolan, och det är lärarens uppgift att hålla sig à jour med aktuell forskning.

De respondenter vars uppfattningar har identifierats med ett sociokulturellt perspektiv på kunskap har särskilt betonat betydelsen av texter och kommunikation i skolan. Lpf 94 diskuterar inte explicit sociokulturell teori men det är tydligt att elevens kommunikativa utveckling tillmäts stort värde.

Om interaktionen lärare–elev kan följande sägas: Lärarna i min undersökning använder sig framför allt av yttre och interaktiv motivation för att inspirera sina elever. Som ett exempel på det första kan nämnas matematik- och naturkunskapsläraren B, som försöker styra in eleverna på en lämplig väg. Enligt Sälls (2000) terminologi innebär detta alltså närmast att B intar en regissörsroll, dvs. han guidar sina skådespelare/elever mot användbara kunskaper. De respondenter som tillämpar interaktiv motivation utgår i sin undervisning från elevernas intresse och engagemang. Läroplanen diskuterar inte i första hand motivation, men det konstateras att lärarna ska ha ”ett demokratiskt förhållningssätt” (Lpf 94, s. 13) och låta eleverna få inflytande över sin utbildning.

En annan aspekt på interaktionen mellan lärare och elever är lärarnas ledarstil (Kaufmann & Kaufmann, 2005). Hälften av respondenterna betonar att lärarens uppgift i första hand är att hjälpa eleverna i deras studier. Detta är en uppgiftsorienterad ledarstil. Eftersom fokus ligger på läraren som kunskapsförmedlare är det rimligt att beskriva dessa respondenters sätt att resonera som ett exempel på konventionell lärardiskurs (Irisdotter, 2006).

Övriga respondenter representerar en relationsorienterad ledarstil. De menar att relationen till eleven är grunden för arbetet i skolan. Enligt Irisdotters (2006) terminologi kan detta beskrivas som en dialogisk lärardiskurs. Läraren visar lyhördhet för elevernas olika behov, respekterar att en del vill prata mycket medan andra, kanske främst elever på teoretiska program enligt C och D, hellre talar om ämnesinnehållet. Att eleverna i dialog med läraren ska upprätthålla en trivsamt arbetsmiljö är något som också betonas i Lpf 94.

Samarbetet mellan lärarna bedrivs i första hand på informell grund, enligt respondenterna. Det är nödvändigt att på eget initiativ finna dem som man kan

arbeta bäst ihop med, och det kan aldrig organiseras fram, menar man. Det informella samarbetet anammats okritiskt av de flesta, fastän det enligt Stedt (2004) kan utgöra ett demokratiskt problem i skolarbetet, genom att inte alla lärare får möjlighet att komma till tals. Inte heller läroplanen problematiserar lärares samarbete. I stället konstateras helt kort att samarbete ska bedrivas ”i arbetet på att nå utbildningsmålen” (Lpf 94, s. 12).

Vad kan då sägas på ett mer övergripande plan om de resultat som sammanfattats och kommenterats ovan? Mina resultat handlar om lärares uppfattningar inom tre skilda ämnesområden: kunskapssyn, relationen lärare–elev samt lärarsamarbete. De är i detta avseende relativt komplexa. I motsats till Rhöse (2003) och Irisdotter (2006) har jag dock inte utgått från ett uttalat teoretiskt perspektiv. Medan Irisdotter (2006) med hjälp av begreppet lärardiskurs – konventionell, marknadsorienterad respektive dialogisk – beskriver lärarens position i förhållande till såväl yrket som eleverna, har jag inom vart och ett av tre ämnesområden beskrivit ett (del)resultat som innebär en grundläggande kategorisering utifrån några vanliga begrepp som förekommer i forskningen. Exempelvis har jag bedömt kunskapssynen som behavioristisk, kognitivistisk eller sociokulturell. Tillvägagångssättet liknar Erikssons (1999), Scherps (2000), Sälls (2000) och Einarssons (2003).

Den bild av lärarrollen som ges i min undersökning kan betecknas som mångfasetterad. Mina resultat beträffande kunskapssyn och lärare–elevrelation pekar i olika riktningar: Å ena sidan finns det drag av behaviorism i lärarnas kunskapssyn, å andra sidan uttrycks uppfattningar som kan kallas sociokulturella. På motsvarande sätt förekommer två ganska olika sätt att motivera elever: yttre och interaktiv motivation. Vidare kan noteras såväl uppgiftsorienterade som relationsorienterade ledarstilar. Enligt Hargreaves (1998) är samhällsförändringar en viktig faktor när lärarrollen formas. Mitt resultat visar att det finns möjligheter för lärare att inom en och samma skola forma olika yrkesroller. De kan alltså sägas stå ganska fria i förhållande till de krav som samhällsförändringarna ställer på dem. Med Irisdotters (2006) term är det så att olika lärardiskurser kan leva sida vid sida i skolan.

Det är intressant att det enda respondenterna är eniga om är att informellt samarbete är överlägset det formella. Det är tänkbart att detta är en strategi som används i skolan för att möjliggöra den samtidiga förekomsten av olika lärardiskurser. I ljuset av mina resultat är det värt att fundera på vad som skulle hända om samarbetet utvecklades, dokumenterades och synliggjordes i högre utsträckning än vad som är fallet på den skola där mina respondenter arbetar. Det är inte omöjligt att det skulle få effekter även för de andra aspekter på lärarrollen som behandlas i detta arbete.

6.2 Metoddiskussion

I avsnitt 3.1 anger jag att min undersökning bygger på en kvalitativ forskningsstrategi. När Denscombe (2000) skriver om strategier i forskningen avser han egentligen olika forskningsinriktningar som t.ex. fallstudier, aktionsforskning och etnografi. Han konstaterar också att kvantitativ–kvalitativ är en grundläggande distinktion inom samhällsvetenskaplig forskning. I praktiken, påpekar Denscombe, är det dock inte helt okomplicerat att ange gränsen mellan dessa båda forskningstyper. Orsaken är att kvantitativ/kvalitativ egentligen avser analysmetoder, och ett och samma arbete kan dra nytta av flera olika metoder. Detta gäller i någon

mening även mitt arbete, eftersom man eventuellt skulle kunna hävda att mina grupperingar av respondenternas uppfattningar (hälften av respondenterna anser si, och den andra hälften anser så) utgör ett slags implicit kvantifiering (även om kvantifiering inte är speciellt intressant för ett så litet antal respondenter).

Min explicit valda metod är under alla omständigheter kvalitativ, bl.a. därför att målet är att beskriva uppfattningar om verkligheten med hjälp av ord (se kapitel 3). Närmare bestämt bygger arbetet på intervjuer med gymnasielärare. Också de undersökningar som jag refererar i litteraturkapitlet (avsnitt 2.1) bygger på intervjuer, även om det i ett par fall rör sig om fokusgruppsintervjuer (Einarsson, 2003) respektive gruppssamtal (Irisdotter, 2006) i stället för personliga intervjuer. Användningen av personliga intervjuer har haft både för- och nackdelar under arbetets gång. Å ena sidan har den gjort det möjligt för mig att redovisa varje enskild respondents synpunkter på ett rättvisande sätt. Å andra sidan ställer den personliga intervjun höga krav på intervjuarens och respondentens gemensamma arbete att hålla samtalet igång, när det inte finns några ytterligare personer som kan bidra med inlägg. Det utgjorde dock inget problem att få respondenterna att dela med sig av sina uppfattningar kring lärarrollen.

Intervjuerna kan betecknas som semistrukturerade (eller eventuellt ostrukturerade) eftersom de har utgått från relativt breda ämnesområden kring vilka varje respondent har fått tala ganska fritt. Detta har givit respondenterna ett inflytande över uppsatsens fokus. Samtidigt fanns det förstås en risk jämfört med strukturerade intervjuer att samtalet skulle kunna leda bort från ämnet. Detta motverkade jag genom att förutom de givna ämnesområdena använda ett antal följdfrågor och dessutom genom att sammanfatta resonemanget med jämna mellanrum.

Intervjuerna genomfördes utan bandspelare. Jag gjorde detta val när jag insåg att två av de medverkande inte ville bli inspelade på band. Avsaknaden av bandspelare innebar att intervjuerna kunde genomföras ostört, och respondenterna kände sig förmodligen fullkomligt obesvärade med intervjusituationen. Men eftersom uppsatsen bygger på mina fältanteckningar finns det också vissa svagheter. Risken för rena missförstånd var mycket liten, eftersom jag förde anteckningar mycket noggrant och frågade när jag var osäker på vad respondenten menade. I själva verket ger mina fältanteckningar en tillräckligt utförlig bild av de sex personliga intervjuer som ligger till grund för detta arbete. Ett potentiellt problem är däremot att mina fältanteckningar är just mina; det finns ingen ”objektiv” dokumentation, t.ex. i form av en bandinspelning, av respondenternas *ordval*, och de skulle alltså mycket enkelt, som Denscombe (2000) skriver, kunna förneka alla uppgifter jag har fått av dem.

En direkt följd av att jag inte använt mig av bandspelare är att jag inte har kunnat citera mina respondenter i någon större utsträckning, vilket framgår av resultatkapitlet (kapitel 4). Mina egna spontana följdfrågor och sammanfattningar under intervjuerna har jag över huvud taget inte kunnat citera, vilket ur en synvinkel är allvarligt. Jag tänker på att jag inte kan använda mig av konkreta dokumenterade exempel från intervjuerna för att belysa intervjuareffekten (Denscombe, 2000). När jag genomförde intervjuerna strävade jag emellertid efter att förhålla mig huvudsakligen neutral. Vid de tillfällen då jag eventuellt lät mitt engagemang lysa igenom var avsikten att stödja respondenterna och tydliggöra deras uppfattningar, inte att försöka pådyvla dem mina åsikter (jfr avsnitt 3.2).

Om bearbetningen av fältanteckningarna kan följande sägas: Jag renskrev anteckningarna på dator efter varje intervju, och utgick sedan från dessa anteckningar när jag läste och grupperade materialet (se avsnitt 3.3). Slutligen analyserade jag materialet utifrån de begrepp som definieras i avsnitt 2.2. Analysen

(kapitel 5) innebär huvudsakligen en *kategorisering* av materialet. I motsats till exempelvis Rhöse (2003) och Irisdotter (2006) har jag inte utgått från någon (formulerad) teori. Jag har emellertid fått fram ett klart resultat. Närmare bestämt har jag funnit att lärarrollen kan beskrivas som mångfasetterad: å ena sidan råder enighet om att samarbete bör bedrivas informellt, å andra sidan råder en polarisering i synen på kunskap och relationen lärare–elev.

6.3 Framtida forskning

I denna uppsats har jag visat att det är en framkomlig väg att studera lärarrollen utifrån de begrepp – kunskapssyn, lärare–elev-relation och lärarsamarbete – som jag har använt i min undersökning. Samtidigt är det ofrånkomligen så att ett arbete som i likhet med detta är relativt kortfattat i själva verket väcker fler frågor än det besvarar. Det vore intressant att göra en större undersökning av lärarrollen för att se vilken grad av allmängiltighet som mina resultat har. En sådan undersökning kunde t.ex. innebära att man kombinerade intervjuer med lektionsobservationer och elevintervjuer för att få en bredare bild av lärarrollen som den faktiskt ter sig i klassrummet. Lika intressant vore att fördjupa sig i endast en av frågeställningarna för detta arbete, t.ex. kunskapssyn hos lärare.

Referenser

- Blom, S. (2007). *Pedagogisk meritportfölj*. (Hemtentamen i kursen SOA104 Att utveckla en skola för alla.) Mälardalens högskola. Eskilstuna.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av i morgon*. Pedagogiska magasinets skriftserie 1. Stockholm: Lärarförbundet.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga projekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Einarsson, C. (2003). *Lärares och elevers interaktion i klassrummet. Betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktionen*. Linköping Studies in Education and Psychology 92. Linköping: Linköpings universitet.
- Eriksson, I. (1999). *Lärares pedagogiska handlingar. En studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrumsarbetet*. Acta universitatis upsaliensis. Uppsala studies in education 82. Uppsala: Uppsala universitet.
- Granér, R. (1991). *Arbetsgruppen. Den professionella gruppens psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Granström, K. (2003). Förändring av roller och arbetsrelationer. I G. Berg & H.-Å. Scherp, *Skolutvecklingens många ansikten* (s. 179–208). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Hargreaves, A. (1988). Teaching quality. A sociological analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 20, 211–231.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Irisdotter, S. (2006). *Mellan tradition, demokrati och marknad. En analys av lärares identitetskonstruktion, i samtal kring etiska frågor i läraryrket*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2005). *Psykologi i organisation och ledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpf 94. *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. 1994. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rhöse, E. (2003). *Läraryrket och lärararbete. Fem livsberättelser*. Karlstad university studies 32. Karlstad: Karlstads universitet.
- roll (u.å.). I Nationalencyklopedin.
http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=294876&i_word=roll.
 Tillgänglig 2007-12-07.
- Scherp, H.-Å. (2002). *Lärares lärmiljö. Att leda skolan som lärande organisation*. Karlstad University Studies 44. Karlstad: Karlstads universitet.

- Stedt, L. (2004). Informellt och formellt organiserande – lärares vardagliga samverkan. I J. Ohlsson (red), *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning* (s. 139–152). Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, C. (1997). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säll, E. (2000). *Lärarrollens olika skepnader; estradör, regissör och illuminatör. En longitudinell studie av blivande lärares föreställningar*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 90. Uppsala: Uppsala universitet.
- Vetenskapsrådet (u.å.). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS_15.pdf.
Tillgänglig 2007-12-07.