



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Pedagogen: teacher eller educationist

– *En kvalitativ studie om lärarprofessionen* –

Linus Lundmark, Maria Stenstad och Isabelle Widholm Löfgren

Inriktning LAU 395

Handledare: Ove Jobring

Examinator: Ulla-Britt Wennerström

Rapportnummer: HT12-2480-12



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Pedagogen: teacher eller educationist – en kvalitativ studie om lärarprofessionen

Författare: Linus Lundmark, Maria Stenstad och Isabelle Widholm Löfgren

Termin och år: HT-12

Kursansvarig institution: LAU395: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Ove Jobring

Examinator: Ulla-Britt Wennerström

Rapportnummer: HT12-2480-12

Nyckelord: Educationism, teacherism, profession, metaspråk, lärarroll.

During our last term of the teacher education programme, we came across a term that was new to us; teaching as a true profession. In the ongoing debate regarding teaching in general, a lot of room is given to the discussion regarding this matter. It is not, however, a term that has been awarded any room in the teacher education until the very last course. The meaning of this term opened our eyes to the need for a united professionalism in the teaching occupation.

Looking back on our internships, we were able to identify the deficiency of a united professionalism as a source of many of the problems in these schools. Furthermore, the late introduction of this term in the teacher education programme may be a contributing factor to newly graduated teachers having a hard time.

The purpose of this study was to research teachers' different views and reflections on their occupation through qualitative interviews with six upper secondary school teachers. The questions were based on the definition of professionalism in the teaching occupation through the concepts of *educationism* (a high level of professionalism) and *teacherism* (a high level of amateurism). We also wanted to relate these views and reflections to the concept of professionalisation of the teaching occupation in the hope of finding a united teaching profession. Using the conclusions drawn from the analysis, we were able to place the respondents on a scale ranging from professionalism to amateurism. The teachers placed on the professional side of the scale were the ones able to talk about their occupation in a more scientific way. This shows that a professionalisation of the teaching occupation requires, among other things, joint usage of phrases and explanatory models and that these be implemented from early on in the teacher education programme.

Keywords: Educationism, teacherism, profession, meta language, teacher role.

Förord

Först och främst vill vi tacka våra respondenter, utan er det här arbetet inte hade varit möjligt att genomföra. Tack även till vår handledare Ove Jobring som kommit med mycket bra konstruktiv kritik under arbetets gång. Vi hoppas på god läsning och även att det här arbetet kan komma att bidra till många intressanta diskussioner.

Göteborg, januari 2013

Linus Lundmark, Maria Stenstad och Isabelle Widholm Löfgren

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	6
2. Syfte.....	6
2.1 Didaktisk innebörd	7
3. Frågeställningar	7
4. Teoretisk ram och bakgrund.....	7
4.1 Professionsbegreppet	7
4.1.1 Professionsdefinition	8
4.2 Skolans professionshistoria	9
4.2.1 Gymnasieskolan	10
4.3 Hinder för en sammanhållen lärarprofession.....	10
4.4 Educationism och teacherism	12
4.4.1 Språkets betydelse	14
5. Metod.....	15
5.1 Kvalitativa intervjuer.....	15
5.2 Urval och validitet	15
5.3 Etiska överväganden.....	16
5.4 Intervjuguide.....	17
6. Genomförande	17
7. Resultat och analys	17
7.1 Respondenter	17
7.2 Resultatredovisning	18
7.2.1 Professionell pedagogik.....	19
7.2.1.1 En bra pedagog	19
7.2.1.2 Lärarrollen	19
7.2.1.3 Professionalitet	20
7.2.2 Pedagogisk verksamhet	22
7.2.2.1 Undervisningsupplägg	22
7.2.2.2 Elevmotivering	23
7.2.2.3 Gruppindelning och nivågruppering.....	23
7.2.2.4 Lärandeteorier i tanken	24
7.2.3 Status och organisation.....	25
7.2.3.1 Organisation	26
7.2.3.2 Status	26
7.2.4 Avslutande reflektioner	28
7.3 Sammanfattning av resultat	29
8. Diskussion	29
9. Avslutande sammanfattning med didaktisk slutreflektion	31
10. Förslag till vidare forskning	31
11. Litteraturförteckning.....	32
Bilagor	34
Bilaga 1: Det som skickats via mail	34
Bilaga 2: Det som skrivits på sociala mediasidor.....	35
Bilaga 3: Intervjuguide till lärarintervjuer på gymnasieskolan	36

Tabell- och figurförteckning

Tabell 1: Educationism och teacherism.....	13
Figur 1: "Professionaliseringsfältet"	14
Figur 2: Professionell pedagogik.....	21
Figur 3: Pedagogisk verksamhet.....	25
Figur 4: Status och organisation	27
Figur 5: Avslutande reflektioner.....	28
Figur 6: Sammanfattning av resultat	29

1. Inledning

Under den sista terminen av vår pågående utbildning till lärare i grundskolans senare år och gymnasieskolan stötte vi på ett begrepp som knappt hade behandlats tidigare under vår utbildning: *lärarprofession*. Det här begreppet förändrade vårt sätt att se på vårt yrke. Tidigare hade lärarutbildningen för oss varit en väg mot att undervisa i de ämnen vi valt och det allmänna utbildningsområdet (AUO) sågs mest som en transportsträcka. Läsningen om professionsbegreppet fick oss dock att se på lärarutbildningen i ett vidare perspektiv och det fick oss även att se tillbaka på vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) i ett annat ljus än tidigare.

När vi såg tillbaka på vår VFU kunde vi identifiera en avsaknad av sammanhållning, såväl i läroplaner som mellan olika aktörer som rektor och elevhälsoteam. Vi insåg att det stundtals, utifrån det professionalitetsbegrepp vi nu satt oss in i, saknades en professionell hållning på skolorna och att det kunde bidra till att arbetet inom skolan inte fungerade optimalt. Stora delar av den problematik vi fann på VFU-skolorna kunde härledas till ekonomi, struktur och områdesspecifika sociala förutsättningar, men avsaknaden av en sammanhållen lärarprofession tycktes vara en starkt bidragande faktor. Vi kunde även se brister i lärarutbildningen som först i slutskedet tar upp professionsbegreppet för vidare analys. Den här sena behandlingen av professionsbegreppet kan vara en bidragande faktor till att nyutexaminerade lärare får det svårt. Insikten om de här bristerna anser vi vara relevanta för att i slutändan kunna skapa bättre förutsättningar för elever, lärare och skolan som institution och organisation.

Vårt arbete kommer att fokusera på lärarprofessionen utifrån de två begreppen *educationism* och *teacherism*, vilka vi anser bidrar till att definiera hur en professionell lärarroll kan se ut. Begreppen *educationism* och *teacherism* syftar på den syn en lärare kan ha på sitt yrke, sina elever och yrkets funktion. En *educationist* kan anses ha en professionell roll och bidrar därmed till elevers och organisationers utveckling på ett reflekterat och genomarbetat sätt. En *teacher* å andra sidan befinner sig i en rutinbaserad, oflekterad och amatörmässig yrkesroll. (Colnerud & Granström, 2002) Genom sex kvalitativa intervjuer med lärare på olika gymnasieskolor i en svensk storstad har vi i den här uppsatsen försökt hitta lärares egna reflektioner om vägen till en professionell lärarroll.

2. Syfte

Med den här uppsatsen ämnar vi undersöka olika lärares syn på sin lärarroll, för att sedan relatera den till professionsbegreppet. Genom det vill vi bidra med ytterligare kunskap till den diskussion som just nu pågår i lärarutbildningen, media och politiska forum kring läraryrkets professionalisering. Med begreppen *educationism* och *teacherism*, vilka vi anser ringar in skillnaden mellan en professionell och icke-professionell lärare, analyserar vi intervjuer där gymnasielärare reflekterar över sitt yrke och sin yrkesroll. På det här sättet vill vi söka efter en sammanhållen lärarprofession och peka på hur densamma kan diskuteras.

2.1 Didaktisk innebörd

I den här uppsatsen vill vi bidra med utökad kunskap om lärares professionella roll. Genom att undersöka professionsbegreppet och koppla det till den specifika lärarprofessionen önskar vi skapa ett diskussionsunderlag som kan främja lärares syn på sin roll som professionell yrkesutövare. Det är vår förhoppning att den här uppsatsen kan användas som diskussionsunderlag för skolutveckling och även i diskussionen om lärares framtida profession.

3. Frågeställningar

För att kunna uppfylla arbetets syfte använder vi oss av de här två frågeställningarna:

Hur resonerar gymnasielärare kring sin yrkesroll?

Hur kan de här lärarnas yrkesreflektioner relateras till professionsbegreppet?

4. Teoretisk ram och bakgrund

Under den teoretiska ramen ämnar vi ta upp och bearbeta professionsbegreppet. Vår definition av begreppet kommer att ha utgångspunkt i Colnerud & Granström (2002) samt Brynolf, Carlström, Svensson & Wersäll (2012). Professionsbegreppet ligger till grund för hur vi analyserar lärarprofessionen. I uppsatsen används forskaren Nell Keddie's begrepp *educationist* och *teacher* för att sätta fingret på det vi anser vara grunden för ett professionellt förhållningssätt inom läraryrket. Genom den teoretiska ramen kan vi sedan analysera de kvalitativa intervjuerna och diskutera yrkesverksamma lärares åsikter om lärarprofessionen samt ge förslag på en väg framåt för professionaliseringen av läraryrket.

När vi diskuterar lärarprofessionen som en specifik profession används Keddie's begrepp *educationism* och *teacherism* (Colnerud & Granström, 2002). Vi använder oss även av Colnerud & Granströms (2002) fyra nyckelfaktorer gällande professionsbegreppet samt Brynolf et al. (2012). De här begreppen specificerar den dimension inom läraryrket som vi anser oss kunna finna genom kvalitativa intervjuer.

4.1 Professionsbegreppet

Brynolf et al. (2012) menar att ”professionalisering inte växer med automatik genom mer yrkespraktik, utan att den medvetet måste bearbetas av både individ och kollektiv för att utvecklas” (Brynolf et al., 2012:214). Med den här uppsatsen ämnar vi diskutera hur yrkesverksamma lärare ser på sin yrkesroll, sin profession, samt hur det kommer till uttryck i den dagliga verksamheten. Vi kommer som tidigare nämnts att utgå från begreppen *educationism* och *teacherism*, som enligt Colnerud & Granström (2002) är två kännetecknande dimensioner av professionaliseringsfältet för lärare. Genom att fokusera på de två begreppen och deras innebörd anser vi att vi kan bidra till den kollektiva reflektionen över professionen. Det är då nödvändigt att först definiera begreppet *profession*, eftersom den definitionen kommer att ligga till grund för hur vi sedan tolkar resultaten av våra kvalitativa intervjuer. Därefter definierar vi *educationism* och *teacherism* eftersom de här begreppen relateras till lärarens eget förhållningssätt till professionen. Vår definition kommer att utgå från Colnerud & Granström (2002) och

Brynolf et al. (2012) eftersom dessa inte endast definierar professionsbegreppet i en vid mening, utan även utgår från lärarprofessionen.

4.1.1 Professionsdefinition

Enligt Colnerud & Granström (2002) ges begreppet *professionell* olika innebörd beroende på vilket forskningsområde som behandlar begreppet. Den sociologiska forskningen brukar generellt dela in professionalism i fyra särskilda kännetecken – *systematisk teori*, *auktoritet*, *yrkesmässig autonomi* och *egenkontrollerad yrkesetik* (Colnerud & Granström, 2002:15). *Systematisk teori* innebär att yrket har en gemensam kunskapsbas med tillhörande teorier och förklaringsmodeller. Det finns därmed teoretiska antaganden och förklaringsmodeller utifrån ett gemensamt yrkesspråk. *Auktoritet* innebär en av samhället godkänd formell legitimation utan vilken man inte kan utöva yrket. *Yrkesmässig autonomi* innebär att yrkesutövaren själv bestämmer tillvägagångssätt och arbetsredskap eller metoder. *Egenkontrollerad yrkesetik* är de etiska riktlinjer, principer och regler som sammanställts av en yrkesgrupp gällande yrkets utövande. Tillsammans utgör de här kännetecknen den sociologiska definitionen av ett professionellt yrke (Colnerud & Granström, 2002:16). Brynolf et al. (2012) säger att:

[d]å en yrkesgrupp betraktas som professionell har den [...] kontroll över sitt verksamhetsområde genom att monopolisera en teoretisk, abstrakt kunskap som anses nyttig, värdefull och grundläggande för kontroll av yrkesspecifika faktorer (Brynolf et al., 2012:215).

Det innebär att en profession har möjlighet att själv skapa en yrkesavgränsning där ramarna för yrket är tydligt definierade. Professionalism har dessutom en väl definierad, övergripande begreppsram som är svårtillgänglig för dem som befinner sig utanför professionen. Enligt Brynolf et al. (2012) har professionaliseringsprocessen tre dimensioner. De tre dimensionerna påverkas av staten, som har en viktig del i legitimerandet (Brynolf et al., 2012:215). Brynolf et al. (2012) definierar dimensionerna som:

- Olika grad av väldefinierad eller avgränsad kontroll,
- Olika grad av kontrollerade eller avgränsade positioner,
- Olika grad av abstrakt, teoretisk och vetenskaplig kunskap eller mer konkret, erfarenhetsgrundad och yrkesanknuten kunskap (Brynolf et al., 2012:215)

Definitionen av ett professionellt yrke hos Brynolf et al. (2012) överensstämmer således väl med Colnerud & Granström (2002). Strömberg (1994) påpekar att en professionell grupp sägs vara ”bärare av en abstrakt, generaliserbar och teoretisk expertkunskap” (Strömberg, 1994:10) samt innehavare av en långvarig, ofta akademisk utbildning. Den professionella gruppen är formellt legitimerad, har ofta en stark inbördes kultur med tydliga normer vilket leder till ett ”icke-manuellt, heltidsanställt arbete som bygger på förtroende och är högt värderat av andra” (Strömberg, 1994:11). Selander (1989) påpekar att det finns ideologiska svårigheter när man försöker definiera vissa grupper som professionella på ett sätt som får andra grupper att per definition räknas som icke-professionella. För det första är det svårt att avgränsa professionalism från yrkeskompetens vilket innebär att olika typer av professionella yrken inte alltid överensstämmer med en allmängiltig definition. Genom att räkna upp olika kriterier för en profession skapas en essentialistisk¹ definition som sällan stämmer helt överens med

¹ En objektiv och ”evig” definition som inte förändras utifrån t.ex. kulturella strömningar och vars innehållsstruktur är orubblig (Nationalencyklopedin, 2012).

de yrken som från början räknats in i begreppet. För det andra kan man fråga sig varför definitionen av professionalism ens är relevant. Enligt Selander (1984) har professionens definitionsrelevans sin grund ”långt tillbaka i historien, när gudarnas tjänare och svärdets tjänare bevakade sina respektive auktoritetsområden mot inkräktare. Professionalism är en modern motsvarighet till (eller bara en fortsättning på) primitiv och feodal usurpation² av funktioner, som kunde ställa krav på vördnad” (Selander, 1989:25). Selander (1989) anser att professionsbegreppets ideologiska laddning kan komma i vägen för begreppets användbarhet, och nämner istället skäl för att de typer av yrken som tidigare definierats som professionella snarare kan benämnas som ”förvetenskapligande yrken” (Selander, 1989:113). Trots att vi håller med om att det finns visst fog för en sådan omformulering anser vi att begreppet *profession* fortfarande har tillräckligt stöd inom sociologi och den nuvarande lärarutbildningen för att kunna vara praktiskt användbart i den här typen av uppsats.

4.2 Skolans professionshistoria

För att få en bild av hur läraryrket kan ses som yrkesprofession idag är det av vikt att ha ett visst historiskt perspektiv. Carlgren & Marton (2005) menar att det med den ovanstående sociologiska definitionen innebär att det är ”tveksamt om läraryrket är eller någonsin har varit en profession. Det skulle i så fall vara läroverkslärarna före 1950- och 60-talens skolreformer” (Carlgren & Marton, 2005:105). 1950 satte det som Carlgren & Marton (2005) kallar för *avprofessionaliseringen* igång under dåvarande ecklesiastikministern³ Josef Weijne. Den här utvecklingen skedde i samarbete med dåvarande stadsminister och före detta ecklesiastikminister Tage Erlander. I förlängningen innebar ministrarnas deltagande skapandet av den obligatoriska grundskolan. Den remiss på skolreform som lämnades in på 50-talet innebar i förlängningen en avprofessionalisering av läraryrket. Remissen ledde också till den obligatoriska grundskola som finns idag. Personerna bakom reformen ansåg ”att lärarna inte längre behövde kontakt med vare sig forskning eller teori utan var mest hjälpta av konkreta anvisningar för sitt jobb” (Carlgren & Marton, 2005:106). Den förändrade politiska inställningen medförde att Skolöverstyrelsen⁴ expanderade, fackförbundens kontroll försvagades samt att lärarprofessionen avskiljdes från ett tidigare nära samspel med forskning (Carlgren & Marton, 2005). Utbildningen togs dessutom över av staten och 1962 infördes den obligatoriska grundskolan. Under 1980-talet skedde en viss återprofessionalisering av läraryrket. Ansvaret för yrket decentraliserades⁵ vilket ledde till en större möjlighet för förändring inom verksamheten. Numera har lärare ökad kontroll över verksamheten och kan själva besluta om ”form, hur man organiserar eleverna i klasser och grupper av olika slag, använder arbetstiden, definierar undervisning etc.” (Carlgren & Marton, 2005:107). Däremot finns det också ökad kontroll av lärarna i form av nationell utvärdering, krav på att elever skall få godkänt och vilka ekonomiska resurser som finns till förfogande. Lärarlegitimationen är också ytterligare ett steg i professionalisering, då en professionell grupp enligt den sociologiska definitionen av professionsbegreppet skall eller bör vara formellt legitimerad.

² (Egen not) Orättmätigt bemäktigande eller beslagttagande (Nationalencyklopedin, 2012).

³ *Ecklesiastikminister* var ett annat namn för vad som i praktiken var en kyrkominister. Ministern hade ansvar för bland annat kyrka, utbildning, kultur och forskning. Titeln ändrades till *utbildningsminister* 1967. Olof Palme var den siste ecklesiastikministern samt den förste utbildningsministern (Nationalencyklopedin, 2012).

⁴ Nuvarande Skolverket.

⁵ Beslutsfattande gällande skolans medel och resurser flyttas från statlig nivå till kommunal nivå.

4.2.1 Gymnasieskolan

Målstyrningen inom skolan ställs emot resultatstyrning. Elever förväntas inte enbart arbeta mot ett gemensamt och uttalat mål, utan skall även producera konkreta resultat. Resultaten används sedan som statistiskt underlag för att avgöra hur den svenska skolan står sig i relation till skolor i andra länder. Carlgren (1995) skriver även att en målstyrd skola kräver professionalism, medan det är mer tveksamt om en centraliserad, resultatstyrd skola behöver det i samma utsträckning. Carlgren (1995) skriver att "[o]m de förväntade resultaten är beskrivna i alltför preciserad och detaljerad form är det risk att verksamheten likriktas och lärarbetet blir mindre kvalificerat och mekaniserat" (Carlgren, 1995:31). Det kan innebära att skolan som den utvecklas idag med ökat fokus på kunskapsmätning allt lägre ner i åldrarna, bidrar till en avprofessionalisering av yrket. Om resultatstyrning centraliseras som metod för kunskapsmätning och följer elever från grundskolan till gymnasiet kan detta i praktiken innebära en minskad pedagogisk och metodologisk flexibilitet i hela skolväsendet.

Idag är gymnasieskolan en aktiv marknadsaktör. Vissa gymnasieprogram, främst praktiska sådana som exempelvis barn och fritid, bygg, fordon och el har ett utvecklat samarbete med de branscher som skall anställa eleverna efter avslutade studier. Marknaden påverkar vilka egenskaper som är viktiga för respektive bransch och därmed vilka typer av egenskaper som bör främjas på gymnasieskolorna. Resultatstyrning sker då genom marknadskrafternas behov, snarare än genom statliga preferenser eller didaktiska ambitioner. Falkner (1996) skriver: "Nu är det inte längre marknaden som kontrolleras, utan det är snarare den som ges kontrollfunktionen. Scenen marknaden får en aktörsroll som genom professionaliseringsstrategin kan uppfattas styra lärarnas handlingsutrymme" (Falkner 1996:38).

4.3 Hinder för en sammanhållen lärarprofession

Det finns vissa faktorer som försvårar att lärarprofessionen utvecklas på det sätt som andra professioner tillåts göra, enligt Colnerud & Granström (2002).

En första faktor är att skolan sedan 1967 inte är frivillig på grundskolenivå. Andra professioner än lärarprofessionen, som exempelvis advokat eller läkare, behandlar på olika sätt individer eller grupper som själva sökt sig till professionens praktik. De här klienterna kan själva välja att avsluta samarbetet, något som inte går i skolan. En elev i grundskolan kan inte själv välja att avsluta sin utbildning (Colnerud & Granström 2002). Det medför specifika didaktiska svårigheter, så som "ett halvautomatiskt förvar mot ett lärande som överskrider deras invanda förförståelse" (Illeris 2012:285). Eleven kan finna sig intvingad i en lärandesituation, vilket direkt och indirekt medför motstånd mot lärande och lärarens professionella roll.

En andra faktor som försvårar läraryrkets professionalisering är att det är samhället som definierar uppgiften för professionen. Brynolf et al. (2012) undersöker bland annat svenska lärares egna uppfattningar om de hinder som kan uppstå. De menar att det sedan 1990-talets slut tagits vissa steg i en för lärare önskad riktning: en marknadsorientering med allt vad det innebär av specialiseringar; konkurrens och effektivitetsmål har fört skolan bort från det lärarna själva ansåg vara skolans kärna (Brynolf et al. 2012:226). Lärarna menade att:

[...] politisering och ”ekonomism”, att räkna allt i intäkter och kostnader, i utbildningspolitiken hotade lärarnas kritiska diskussion om sin skola och sitt lärarbete, som egentligen är grundat på samtal, samtal som kräver sin tid och eftertanke, öppenhet, frihet och autonoma aktörer (Brynolf et al. 2012:226)

Det här går emot den yrkesmässiga autonomi som krävs för en profession (Colnerud & Granström, 2002). Samhället och den politik som förs sätter tydliga gränser och skapar mål utifrån politiska ambitioner gällande hur utövande inom professionen skall ske. Det här är inte endast en svensk företeelse. Hardy (2012) skriver att “[i]ncreasing neoliberalism, economism and accountability pressures within the broader global educational policy field have influenced policies associated with teachers’ professional development in Anglo settings” (Hardy 2012). En ändring i global politik förändrar läraryrket och dess praktik. Politiken påverkar även lärarutbildningarna. När nya lärare skall rustas för den praktiska verksamheten måste lärarutbildningen följa med i det som samhället och därmed den förda politiken kräver av lärarprofessionen (Hardy 2012). Brynolf et al. (2012) säger att “[l]ärarutbildningen är den viktigaste grunden för den framtida lärarrollen” (s.265). Lärarutbildningen anses i princip vara grunden för en väl utvecklad demokrati i vilken individer har möjlighet att utvecklas och bidra till samhällets utveckling (Brynolf et al., 2012:265). Lärarutbildningen skall bidra till en stark och sammanhållen profession. Den inställningen stämmer väl överens med professionsbegreppet enligt Colnerud & Granström (2002) och de fyra nyckelfaktorerna systematisk teori, auktoritet, yrkesmässig autonomi och egenkontrollerad yrkesetik. Verkligheten ser dock annorlunda ut: utbildade lärare tar stor plats i den dagliga verksamheten. De utbildade lärarna saknar lärarutbildning och därmed skolning i den yrkeskompetens som premieras av Brynolf et al. (2012). Politiska beslut sätter dessutom gränser för vilken form av undervisning som skall premieras i och med utformandet av bland annat nationella prov och andra former av ökad kunskapsmätning.

En tredje faktor som försvårar professionaliseringen av läraryrket är att yrkeskompetensen utvecklas i ensamhet. Lärare kan i likhet med andra professionsgrupper ha samråd med andra lärare, utveckla idéer och tankar och föra samtal gällande organisation och yrket. Möjligheten att utveckla sin yrkesroll blir dock begränsad eftersom de här typerna av diskussioner inte kan föras under pågående lektion. Colnerud & Granström (2002) påpekar att ”risken [...] då är stor att läraren inte vet om det är kompetens eller inkompetens som han utvecklar” (Colnerud & Granström, 2002).

En fjärde faktor är det kollektiva mötet med klienter. Eftersom mötet med enskilda klienter är begränsat, bland annat på grund av faktorer som tidsbrist och stort elevantal, försvåras möjligheten att bemöta varje enskild elev på ett etiskt riktigt sätt.

Den femte faktorn är den, för läraryrket, begränsade vetenskapliga bas som professioner generellt bör vila på. Lärarutbildningens allmänna utbildningsområde behandlar den här typen av vetenskaplig grund, men utbildningen fokuserar av tradition främst på ”instrumentellt inriktad kunskap” (Colnerud & Granström, 2002:37). Granström (2007) skriver om vikten av ett gemensamt yrkesspråk, och därmed en gemensam vetenskaplig grund, att:

Bristen på ett utvecklat yrkesspråk (Colnerud & Granström, 2002) minskar lärarens möjligheter att språkliggöra sina tvivel och tillsammans med kollegorna analysera, problematisera och ifrågasätta de värden som skolan bidrar till att förmedla och upprätthålla. Med yrkesspråk avser jag tillgång till en gemensam kunskapsbas som också inbegriper förklaringsmodeller och analysredskap för att med kollegor och inför sig själv

kunna analysera den pedagogiska praktiken (Granström, 2007, Forskning i fokus, nr. 33, s.16).

Den gemensamma vetenskapliga bas som eftersöks i läraryrket främjas av lärarutbildningen och är relativt ny. Yrkespråket har ännu inte haft möjligheten att utvecklas och etableras i den dagliga verksamheten. Vad vi kan finna i verksamma lärares språkbruk är snarare så kallad ”dold kunskap” som kommer av många års erfarenheter och som innefattar den typ av förklaringsmodeller som inte *uttalas*, utan *upplevs*, av läraren (Colnerud & Granström, 2002).

4.4 Educationism och teacherism

Educationist och *teacher* är två andra begrepp som vi kommer att utgå ifrån i vår analys. Dessa begrepp myntades av forskaren Nell Keddie och används av Colnerud & Granström (2002). Vi väljer att utgå från den tolkning som Colnerud & Granström gör av dessa begrepp och kommer således inte att använda oss av originalkällan. Detta beror på att Colnerud & Granström (2002) använder Keddies begrepp i relation till professionsdiskussionen angående lärarprofessionen.

Educationist och teacher avser de två olika roller lärare kan tänkas ha. Keddie använder sig inte av begreppet professionalism, ”[d]et är dock ganska uppenbart att han anser att en educationist är mer professionell än en teacher” (Colnerud & Granström 2002:54). Alltså är dessa begrepp i viss mån värderande om man, som i det här arbetet, utgår från att professionalism är att föredra. Värt att påpeka är dock att dessa begrepp inte berör lärares ämneskunskaper. Man kan i det här sammanhanget utgå från att ämneskunskaper är likvärdigt oavsett vilken av de båda lärarrollerna man talar om. Med educationist avser man en lärare som i sin undervisning är överlagd, eftertänksam och reflekterande. Educationisten ser sig själv som en *kunskapsfostrare* med utgångspunkt i eleven. Teachern å sin sida fokuserar på och utgår från själva kunskapen och ser sig själv som en *kunskapsförmedlare*. I sammanhanget talar man även om de båda lärarrollernas olika sätt att handla, då med stöd i begreppen ”*impulsivt, vanemässigt och reflekterat handlande*” (Colnerud & Granström 2002:54). En educationist sägs ha ett *reflekterat handlande* i sin yrkesroll, teachern å sin sida tillskrivs ett *impulsivt och vanemässigt handlande*. Det reflekterade handlandet kännetecknas av genomtänkta handlingar och bakomliggande kunskaper – man är medveten om vad som ligger till grund för ens handlingar och agerar i enlighet med detta. Impulsivt handlande styrs av slumpen medan vanemässigt handlande, i likhet med reflekterat handlande, baseras på tidigare erfarenheter. En avgörande skillnad är att det vanemässiga handlandet varken är genomtänkt eller analyserat och inte heller anpassas till nya omständigheter. Emellertid bör framhållas att de båda lärarrollerna har samma mål med sin undervisning: att elever skall få kunskaper. Det är vägarna dit som skiljer sig åt. (Colnerud & Granström 2002:54ff) En tydlig uppdelning av det som kännetecknar de båda begreppen kan ses i tabellen nedan.

Tabell 1: Educationism och teacherism

(Colnerud & Granström 2002:55)

Educationism	Teacherism
Läraren diskuterar verksamheten som den <i>borde</i> vara.	Man diskuterar verksamheten som den <i>är</i> .
Den enskilde eleven är utgångspunkten för verksamheten.	"Normaleleven" är utgångspunkten för verksamheten.
Elevernas framgång ses som en funktion för motivation, förmåga och social bakgrund i samspel med läraren.	Undervisning ses som en funktion av lärarprestation.
Särbehandling och nivågruppering ses som ett sätt att sänka motivationen hos lågpresterande elever.	Särbehandling och nivågruppering ses som ett sätt att låta var och en arbeta i sin egen takt.
Skolans uppgift anses vara att förena elever i gemensamma upplevelser.	Individuella belöningar ses som viktiga för inläringen.
Det är viktigt att hinna med eleverna.	Det är viktigt att hinna med kurserna

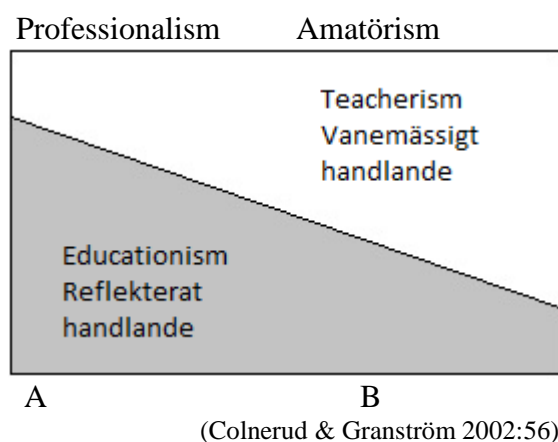
Den här tabellen åskådliggör det som nämnts ovan, det är dock viktigt att påpeka att det inte rör sig om en oförenlig dikotomi; uppdelningen ses med fördel snarast som en dynamisk skala där lärare befinner sig på olika platser vid olika tillfällen. Detta påpekar även Colnerud & Granström som menar att "[d]et är också fullt möjligt att en och samma lärare intar olika ståndpunkter vid olika tillfällen och i olika situationer." (Colnerud & Granström 2002:56). Författarna illustrerar detta med "Professionaliseringsfältet" (se *Figur 1*) som visar "inslagen av professionalism och amatörism i yrkesutövandet som en funktion av hur mycket educationism (fostrare) och teacherism (förmedlare) som ingår i lärarrollen" (Colnerud & Granström 2002:56).

Tabell 1 kan ses i ljuset av de fyra nyckelfaktorerna för definitionen av en profession: systematisk teori; auktoritet; yrkesmässig autonomi och egenkontrollerad yrkesetik. Även om inte alla nyckelfaktorer berörs i tabellen är skillnaden mellan de två olika sidorna tydlig.

I tabellen berörs de mest centrala sakerna som används för analys vid tal om professionaliseringen av läraryrket, indelade i sex punkter som jämför hur de olika lärarrollerna behandlar eller ser på dem. Det första man kan urskönja i tabellen är *verksamhetsdiskussion*, något som bör ske löpande i en fungerande organisation. Här är det viktigt att inte bara diskutera hur verksamheten *är*, utan även hur den *bör vara*. Att kunna diskutera hur den bör vara förutsätter att man har ett fungerande yrkesspråk som ger konsekventa sätt att uttrycka vad som är och vad som borde vara med konstanta termer. En sådan diskussion kräver även att man genom att stiga ut ur den aktuella situationen kan få ett metaperspektiv på saker och ting. Detta påpekar Colnerud & Granström (2002) när de skriver om *gemensamma förklaringsmodeller* och vikten av ett gemensamt yrkesspråk (s. 124ff). Vidare nämner Colnerud & Granström i tabellen *elevers olika förutsättningar i undervisning och lärsituationer* vilket man lite förenklat kan kalla för elevsyn och elevvård. För att skapa förståelse för elever och deras förutsättningar måste man som lärare ha kunskaper om forskning, man behöver alltså en vetenskaplig grund att stå på. Liksom vid verksamhetsdiskussion kräver elevsyn och elevvård ett gemensamt uttryckssätt bland lärare och skolpersonal. Även här spelar alltså yrkesspråket och gemensam kunskapsbas en stor roll. Samtliga av dessa punkter

karaktäriseras av en systematisk teori, där gemensam kunskapsbas, yrkesspråk och förklaringsmodeller är några av de mest profilerande delarna.

Figur 1: "Professionaliseringsfältet"



Figur 1 visar "inslagen av professionalism och amatörism i yrkesutövandet som en funktion av hur mycket educationism (fostrare) och teacherism (förmedlare) som ingår i lärarrollen" (Colnerud & Granström 2002:56).

4.4.1 Språkets betydelse

Något som vidare styrker sambandet mellan professionalism och educationism är språkaspekten, främst genom att se på vilken sorts språk som används i olika sammanhang: metaspråk; pseudometaspråk eller vardagsspråk. Metaspråk kännetecknas av att det används på ett "reflekterande och analyserande sätt" (Colnerud & Granström, 2002:57). Metaspråket används som ett redskap för att kunna diskutera eller påvisa sammanhang samt orsak och konsekvenser. Pseudometaspråk kännetecknas av att abstrakta begrepp används på ett oreflekterat sätt i syfte att "förvetenskapliga" texten. Vardagsspråk kännetecknas av att beskrivningar av fenomen sker genom talarens känslor och upplevelser, och skrivs på ett konkret och oreflekterat sätt (Colnerud & Granström, 2002).

Om man enligt ovan utgår från att educationisten är den mer professionella av de båda lärarrollerna följer att denne även har ett mer metaspråksinriktat språkbruk. Användningen av metaspråk i reflektioner samt samtal om yrket och yrkesrollen är avgörande för det vetenskapliga förhållningssätt en educationist förväntas ha till sin lärarroll. Att ha ett gemensamt språk för diskussion av problem som är typiska för yrkesfältet är kännetecknande för yrken som anses vara professioner.

Teachers har svårt att anpassa sina handlingar till nya förutsättningar eftersom han/hon inte har reflekterat över varför handlingarna ser ut som de gör och saknar den insyn ett vetenskapligt språk/förhållningssätt kan ge i detta. Det beror till stor del på det övervägande vardagliga språkbruk som är vanligt förekommande bland teachers.

5. Metod

I metodavsnittet ämnar vi redogöra för vilken metod vi har använt och av vilka skäl vi har valt den. Vi redogör även för vilka etiska överväganden vi har rättat oss efter under intervjuarbetet.

5.1 Kvalitativa intervjuer

Kvalitativa intervjuer har för det mesta en låg grad av standardisering. Frågorna som ställs skall ge respondenten utrymme att svara med egna ord. Intervjuaren kan dock ha en hög grad av strukturering då man väljer att ställa frågorna i viss ordning, något som vi har valt att göra under våra intervjusituationer. Syftet med att genomföra kvalitativa intervjuer är att identifiera och upptäcka egenskaper hos respondenten. I en kvalitativ intervju är både intervjuaren och respondenten medskapare av samtalet. Intervjuaren och respondenten har dock olika roller i samtalet. Intervjuaren har som syfte att belysa ett visst forskningsproblem medan respondenten har ställt upp på intervjun utan att få någon direkt vinning av det. Intervjuaren bör hjälpa respondenten i samtalet genom att konstruera och bygga upp ett sammanhängande och meningsfullt resonemang kring forskningens syfte. Intervjuaren måste också se till att respondenten inte blir hämmad (Patel & Davidsson, 2003).

5.2 Urval och validitet

Vi har valt att fokusera på lärare i gymnasieskolan, dels för att vår utbildning är inriktad på gymnasienivå, dels för att uppsatsen skulle vara relevant för vår framtida yrkesroll och vår egen professionella hållning. Gymnasielärare har enligt våra erfarenheter mer tid till eget förfogande och större möjligheter att nås för den här typen av intervjuer. Vi är dock medvetna om att en stor del av den här uppsatsen riktar in sig på grundskolans utveckling av professionalisering. Uppsatsen spänner i stort sett över utbildningsväsendets alla delar, från lärarutbildning till grundskola och gymnasium. Lärarprofessionens problematik, som vi har uppfattat den, kan sägas ha börjat med införandet av den obligatoriska grundskolan och fortsatte sedan in i lärarutbildningar och gymnasium.

Vårt sökande av respondenter har skett genom olika metoder i de olika arbetsskedena. I det första skedet kontaktade vi lärare på gymnasieskolor där vi själva genomfört verksamhetsförlagd utbildning. I det andra skedet sökte vi även respondenter via sociala medier och då via ett fackförbunds sida. När inte det gav resultat gick vi vidare med att gå in på vissa utvalda gymnasieskolors hemsidor där vi valde ut några lärare vars e-postadresser vi fann där.

Enligt Nyberg (2000) måste respondentantalet vara tillräckligt stort för att kunna ligga till grund för en intressant resultatdel i arbetet. Hur många respondenter ett arbete behöver för att vara tillförlitligt varierar. Respondentantalet varierar även beroende på metoden som används; i en kvalitativ studie behövs ett mindre antal än i en kvantitativ studie. I en kvalitativ studie är det oftast mellan två och tio respondenter (Nyberg, 2000). Om det är för få respondenter i en kvalitativ studie kan det bli svårt att generalisera och pröva hypoteser. Detsamma gäller omvänt; om det är för många respondenter blir det svårt att göra mer ingående tolkningar av de intervjuer som genomförts (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale & Brinkmann (2009) menar även att antalet nödvändiga respondenter beror på undersökningens syfte. Till vår studie har vi

genomfört sex intervjuer med gymnasielärare, ett antal vi baserat på ovanstående resonemang bedömt som tillräckligt.

Validitet uppfattas som ett av de svåraste och mest centrala problemen i den empiriska samhällsvetenskapen enligt Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud (2007). Det är ett ihållande problem som är i princip olösligt. Eftersom validitetsproblemet är oundvikligt blir validitetsreflektioner därmed en nödvändig del av forskningen.

I litteraturen brukar begreppet validitet definieras på något eller några av följande tre sätt: 1) överensstämmelse mellan teoretisk definition och operationell indikator; 2) frånvaro av systematiska fel; och 3) att vi mäter det vi påstår att vi mäter. De tre definitionerna brukar ofta användas synonymt (Esaiasson et al., 2007:63).

Punkt ett och två avser begreppsvaliditet och nummer tre avser resultatvaliditet. Att ha en god begreppsvaliditet i kombination med hög reliabilitet ger en god resultatvaliditet enligt Esaiasson et al. (2007). Begreppsvaliditeten kan börja diskuteras när man har bestämt vilka teoretiska begrepp som skall användas och när man har utformat sina operationella mätverktyg. Resultatvaliditeten å sin sida kan utvärderas först när det empiriska fältarbetet är genomfört (Esaiasson et al., 2007).

5.3 Etiska överväganden

Under de intervjuer som genomförts har vi använt oss av vetenskapsrådets riktlinjer och råd för intervjuer. Innan en intervju genomförs skall respondenten känna till sina rättigheter. Vetenskapsrådet har skapat fyra krav som skall följas före, under och efter varje intervjutillfälle. Dessa kallas för *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet*.

Informationskravet innebär att forskaren skall informera respondenten och andra som berörs av forskningen. Det innebär även att respondenten skall informeras om forskningsuppgiftens syfte. Man skall som forskare informera respondenten om vilka villkor som gäller samt om respondentens uppgift i arbetet. Respondenten skall upplysas om att dennes deltagande i projektet är frivilligt och att denne när som helst kan välja att avbryta sin medverkan (Vetenskapsrådet, 1991).

Samtyckeskravet innebär att respondenten har rätt att själv bestämma över sitt deltagande. Om respondenten inte är över arten skall samtycke ges från en förälder eller den aktuella vårdnadshavaren. De medverkande bestämmer helt själva på vilka villkor de skall delta och skall alltid kunna avbryta sitt deltagande utan att det skall medföra negativa följder för dem. Om en respondent väljer att avbryta skall detta inte få några följder som till exempel påtryckningar att fortsätta från forskarens sida (Vetenskapsrådet, 1991).

Konfidentialitetskravet innebär att uppgifterna om respondenterna i en undersökning skall behandlas med största möjliga konfidentialitet. Personuppgifterna skall förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dem. Det innebär även att forskaren har en tystnadsplikt gällande respondenternas identitet. Det skall vara praktiskt omöjligt för utomstående att ta reda på vilka respondenterna är (Vetenskapsrådet, 1991).

Nyttjandekravet innebär att insamlade uppgifter om respondenterna endast får användas för forskningen. Uppgifterna får inte utlånas eller användas för andra syften eller kommersiellt bruk (Vetenskapsrådet, 1991).

5.4 Intervjuguide

Före det att intervjuerna genomfördes konstruerade vi en intervjuguide, vilket enligt Kvale och Brinkmann (2009) är ett manus som strukturerar intervjuens förlopp. Intervjuguiden kan vara detaljerad med omsorgfullt valda frågor eller mer öppen (Kvale & Brinkmann 2009). I den intervjuguide vi konstruerade för det här arbetet (se bilaga 3) har vi valt att skapa strukturerade och detaljerade frågor som dock bibehåller är relativ öppenhet och som kan tolkas på olika sätt. Enligt Esaiasson et al. (2007) är en grundregel vid intervjuguideskonstruktion att frågorna skall vara korta, lättförståeliga och även befriande från akademisk jargong. När man konstruerar en intervjuguide skall man gärna använda sig av uppvärmningsfrågor. Syftet med sådana är att etablera en god kontakt och skapa en bra stämning mellan forskare och respondent (Esaiasson et al. 2007). Intervjufrågorna är utformade med hjälp av *Tabell 1* och syftar således till att utröna om respondenterna är educationister eller teachers.

6. Genomförande

När möten med alla respondenter var inbokade och intervjuguiden var genomarbetad och färdigställd började vi att genomföra intervjuerna. Vid majoriteten av intervjutillfällena ställde en av oss frågorna medan övriga två antecknade och skrev löpande reflektioner. Eftersom vi genomförde kvalitativa intervjuer hade samtliga gruppmedlemmar möjlighet att inflika ytterligare frågeställningar. Ljudupptagning användes vid samtliga intervjuer som ytterligare ett sätt att säkerställa autenticitet. Före det att intervjuerna påbörjades gick vi tillsammans med respondenten igenom Vetenskapsrådets fyra krav gällande vetenskapliga intervjuer. Intervjulängderna varierade mellan alltifrån 17 till 45 minuter.

7. Resultat och analys

I resultatdelen redogör vi först för de olika respondenternas personliga förutsättningar – vilka de är, när de tog sin lärarexamen samt vilken slags skola de anser sig undervisa på. Efter det kommer vi att redovisa resultaten av de sex intervjuerna. Resultatet delas in i olika kapitel baserat på intervjuguidens struktur (se Bilaga 3) och respondenternas intervjusvar. Dessa kapitel är: *professionell pedagogik; pedagogisk verksamhet; status och organisation* samt *avslutande reflektioner*. Varje kapitel avslutas med en version av *Figur 1* (se s.12), där respondenterna placeras på en skala mellan det educationistiska och det teacheristiska förhållningssättet. Skalan visar tydligt huruvida respondenterna är professionella eller amatörmässiga enligt Colnerud & Granström (2002).

7.1 Respondenter

Respondent 1

Respondent 1 (hädanefter R1) tog lärarexamen i januari 2000 och har arbetat som lärare sedan våren 2001. Respondenten har varit yrkesaktiv i cirka 10 år och har därav haft två års föräldraledighet. R1 undervisar i ämnena matematik och svenska och har inte genomgått några lärarlyft utan endast läst kortare kurser, bland annat en ledarskapskurs. Respondenten är yrkesverksam på ett yrkesförberedande tekniskt gymnasium där 98 procent av eleverna är pojkar. Gymnasiet har inriktningar som teknik, industriteknik, VVS och el.

Respondent 2

Respondent 2 (hädanefter R2) tog sin lärarexamen 2003 och har sedan dess arbetat som lärare utan uppehåll under sammanlagt 10 år. R2 undervisar i samhällskunskap, historia och religion. Historieämnet har respondenten läst in på egen hand. R2 är yrkesverksam på ett yrkesförberedande tekniskt gymnasium där 98 procent av eleverna är pojkar. Gymnasiet har inriktningar som teknik, industriteknik, VVS och el.

Respondent 3

Respondent 3 (hädanefter R3) tog lärarexamen 2006 och har arbetat som lärare sedan höstterminen 2005. Under sin yrkesverksamma tid har R3 varit föräldraledig, genomgått ett lärarlyft och även läst in extra ämneskunskaper på sin fritid. R3 är behörig i ämnena svenska och historia men undervisar just nu enbart i svenska.

R3 arbetar på en gymnasieskola som har estet- och samhällsvetenskapliga program och beskriver den som en kulturell gymnasieskola med en välkomnande atmosfär.

Respondent 4

Respondent 4 (hädanefter R4) tog lärarexamen 2005, och har arbetat som lärare sedan dess. R4 har inte genomgått något lärarlyft. Respondenten undervisar i ämnena psykologi och i karaktärsämnena för barn- och fritidsprogrammet. R4 är även yrkesansvarig för barn- och fritidsprogrammet och personlig träning. R4 är yrkesverksam på ett kommunalt gymnasium med enbart yrkesprogram. Skolan har cirka 1700 elever.

Respondent 5

Respondent 5 (hädanefter R5) tog lärarexamen 1976 och har arbetat som lärare sedan dess. R5 har under den tiden genomgått ett ettårigt lärarlyft i barn- och ungdomskultur, läst kinesiska och har även läst mediekunskap. Under sin verksamma tid har R5 dessutom haft ett friår. R5 undervisar i ämnena svenska, litterär gestaltning, skrivande och litteraturvetenskap. Sin arbetsplats beskriver R5 som ett teoretiskt innerstadsgymnasium; ett moderniserat före detta realgymnasium med samhällsvetenskaplig och estetisk profil. Skolan har för närvarande cirka 900 elever.

Respondent 6

Respondent 6 (hädanefter R6) tog sin lärarexamen år 1977, och har varit yrkesverksam sedan dess. Respondenten undervisar i ämnena svenska, engelska och svenska som andraspråk och har även behörighet i ämnena samhällskunskap och psykologi. R6 var från början utbildad till mellanstadie lärare, men har läst till de ämnen som var nödvändiga för att få gymnasiekompetens. R6 har inte genomgått något lärarlyft, utan "lyfte sig själv" och läste in psykologi, svenska som andraspråk och läste även till handledare för skolpersonal. R6 på IA (individuellt alternativ) knutet till ett stort innerstadsgymnasium med en bred profilering inom olika ämnen. Respondenten arbetar även 25 % på det som beskrivs som "vanliga gymnasiet" och beskriver IA som "våldigt speciellt".

7.2 Resultatredovisning

Resultatredovisningen är indelad i fem kapitel; professionell pedagogik, pedagogisk verksamhet, status och organisation samt avslutande reflektioner. Kapitelindelningen och dess rubriker har kommit ur en ansats att tydligt sammankoppla educationism och teacherism med professionen. För att skapa en sammanhängande och överskådlig analys

utgick vi från frågorna vi ställt till respondenterna och delade in dem utifrån de sex punkter som behandlats i *Tabell 1*.

7.2.1 Professionell pedagogik

I den här kategorin har vi utgått från följande frågeställningar från intervjuguiden (se bilaga 3): *Vad tycker du kännetecknar en bra pedagog? Hur ser du på din lärarroll? Vad påverkar din lärarroll samt Vad lägger du i begreppet professionalism?*

7.2.1.1 En bra pedagog

Kernell (2002) skriver att "[l]ärares yrkeskvaliteter är relativa. Resultatet av insatserna är beroende på en mängd förutsättningar och känsliga avvägningar. Det är därför omöjligt att formulera definitioner som entydigt beskriver den gode läraren" (Kernell 2002:81). I det här avsnittet redogör vi för hur respondenterna beskriver vilka egenskaper som utgör en god pedagog. Kernell skriver att "[vi] i själva försöken till beskrivningar blir [...] allt klokare" (Kernell 2002:81). Respondenternas uppfattningar stäms sedan av mot begreppen *educationist* och *teacher*. Respondenternas förhållningssätt till hur en bra pedagog bör vara tycks enligt de intervjusvar som samlats in rikta sig mot tre teman: forskning; elevers utveckling och ämnesintresse.

R1 anser att en bra pedagog skall besitta förmågan att göra sitt ämne intressant och kunna utgå från andra saker än läroböcker. R2 menade på att en bra pedagog kan, eller bör kunna, läsa av och kommunicera med eleverna på ett bra sätt. R3 och R5 poängterade relevansen av att förhålla sig till aktuell forskning. Både R3 och R5 säger även att det är viktigt att vara uppdaterad på de senaste strömningarna inom sina respektive ämnen. R4 och R6 fokuserar på att lyfta eleverna från deras nuvarande nivå. R3:s syn på egenskaper hos en bra pedagog ställs i kontrast till hur en dålig pedagog kan vara. R3 säger: "[e]n ödmjukhet inför sina kunskaper är en av de viktigaste saker... man kan säga att en dålig pedagog i mina ögon är en... talar inte om för eleverna när han inte vet svaret". R3 säger också att "[e]n god pedagog utgår naturligtvis från den forskning som är aktuell i nuläget". En bra pedagog skall vara "expert på att lyfta eleven från sin nuvarande nivå", enligt R4. Detta anser även R6 och R3. I kontrast tycker R5 att "en bra pedagog är en person som förmår att år ut och år in använda en uppsättning regler och metoder, och utifrån de regler och metoderna kan betrakta och respektera eleverna". För R5 är det viktigt att skolan skall kunna relatera den omkringliggande världen till eleverna genom projekt och kontakter. Detta återfinns även i R4:s förhållningssätt när denne berättar om kunskapsmål som är direkt influerade av branschkrav. En pedagog har, enligt R3; R4 och R5, vetskap om var elevens kunskaper kan tillämpas efter avslutad utbildning. R6 ser ett värde i att kunna fylla ut tiden och se till att eleverna håller sig sysselsatta, eftersom hon anser att elevers lärande kommer från det egna tänkandet och handlandet. R6 och R2 har en samstämmig syn på hur en bra pedagog bör gå tillväga och anser att det börjar med att finna vägar att nå eleven på den nivå eleven befinner sig. Pedagogens ämneskunskaper spelar enligt R2 mindre roll än hur relationen till eleven är. Om läraren inte kan nå fram till eleven blir ämneskunskapen ändå inte möjlig att utnyttja.

7.2.1.2 Lärarrollen

Lärarrollen påverkas av olika faktorer. Skolans och lärarens sociala, ekonomiska och kontextbundna omständigheter förändras över tid och mellan olika organisationer (Kernell 2002). Genom detta blir lärarrollen komplex och svår att beskriva kategoriskt.

När respondenterna skulle diskutera den egna lärarrollen och hur den rollen påverkas av omständigheterna skiftade svaren från att vara överhängande positiva till att negativt beskriva verksamheten och de omständigheter under vilka respondenterna verkar. De varierade även mellan att beskriva olika pedagogiska egenskaper till de problem som finns med läraryrket. Svaren varierar mellan en *educationistisk* inställning, där verksamheten och lärarrollen utvärderas gentemot elevernas behov, till en *teacheristisk* inställning, där läraren är i fokus och kursmålen är viktigast.

R1 och R5 anser att lärarrollen är en ledarroll, och R1 anser att den föredragna ledarrollen skall vara ”en positiv ledare”. I kontrast anser R2 att ”[f]okus ligger ofta för mycket på lärarens egna person”. Samtidigt poängterar R2 att lärarrollen påverkas starkt av faktorer som tid och styrning. Lärare som saknar tid tappar sin arbetsglädje och blir sämre lärare. ”När man får mycket frustration utifrån, påverkar det de inre. [...] Det som är det allvarliga det är att om jag tappar min arbetsglädje... och har jag inte den, men hej då kan ni ju säga då” säger R2.

Lärarrollen är en granskande roll, enligt R3. Han håller sig uppdaterad på vad som sker i samhället, och granskar samt utvärderar kontinuerligt allt material i undervisningen. Elevers inställning och attityder påverkar lärarrollen. Vissa elever som R3 har i nuläget kommer från bakgrunder där de inte lärt sig att studera. ”De vill inte lära sig, och de har inte lärt sig hur man lär sig”, säger R3. R3 finner att han ”måste vända sig ut och in” för att finna metoder för eleverna, så att de kan nå målen. För R4 gick diskussionen snabbt ifrån den praktiska undervisningen till de faktorer runt omkring som påverkar lärarrollen. Ekonomi är avgörande. ”Vi skulle kunna göra fantastiskt mer med undervisningen om det fanns mer resurser”. Drogförsäljning på skolan påverkar mycket just nu, berättar R4. Det är även omfattande stöld av bland annat datorer. När eleverna inte känner sig trygga påverkar det lärarna markant, säger R4. R6 berättar att ”[f]ör mig är drivkraften att se någon lyckas... utvecklas”. R6 ser på relationskapande som det viktigaste, och lyckan av att se någon lyckas är det som stärker henne i sin lärarroll. Ramarna runt omkring påverkar mest. Tidsbristen är ett av de största hinder för lärarrollen, enligt R2,R3,R4 och R6.

7.2.1.3 Professionalitet

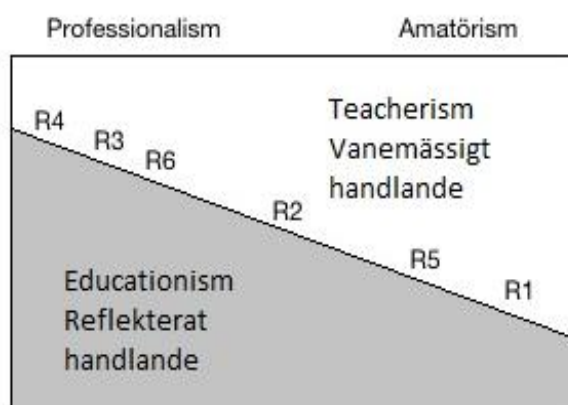
Professionalitet är en svårdefinierad term. Med begreppet *educationist* kan en professionell lärares tillvägagångssätt och synsätt beskrivas som reflekterat. Den professionella läraren utgår ifrån aktuell forskning och förhåller sig till de riktlinjer som finns för verksamheten. Språkbruket är genomtänkt och kan röra sig mellan metavetenskapligt, pseudo-metaspråk och vardagligt språkbruk beroende på situation. Några av respondenterna ser på professionalitet som förmågan att distansera sig från elevernas privata liv och istället se till styrdokumentet och kursmålen. Andra respondenter anser att professionalitet innebär en flexibilitet i förhållande till verksamhet, elevers behov och samhällets förväntningar.

Att vara professionell är, enligt R1, att noga följa de riktlinjer som finns inom organisationen. Lärare skall förhålla sig professionellt till eleverna. För R1 betyder det att det finns en viss distans mellan lärares och elevers privata liv. R1 anser att lärare bör undvika att bli för privat, eller engagera sig för mycket i elevernas privata problematik. ”Man ska inte bli någon slags socialarbetare” säger R1. R2, å andra sidan, säger att den personliga kontakten måste komma innan ämneskunskaperna. R1 ”lämnar över” till andra lärare eller specialpedagoger när lektionen är slut, och medverkar aktivt till att upprätta en distans till eleverna. R2, däremot, främjar de sociala relationerna. ”Jag tror

jag är ganska professionell när det gäller att sätta betyg. Och jag är noga med att utgå från kursmål och kursplaner och på vad som ska ingå och så” säger R2. Genom att ha koll på kursmål, planering och kursplaner samt hur läraren uttrycker sig i till exempel utvecklingssamtal kan, enligt R2, ett professionellt förhållningssätt komma till sin rätt. För R3 innebär professionalitet att man skall ha koll på vad som förväntas inom professionen, att kunna utveckla och stöpa om sig själv och vara uppdaterad. Uppdaterad kunskap skall vara kopplad till att förbättra sig för professionen, snarare än för sig själv som individ. R4 anser ”[a]tt vara professionell i sitt läraryrke är att vara anpassningsbar utifrån de förändringar som vid den här tiden sker”. ”Just nu ändrar man på ekonomiska förutsättningar hela tiden för oss. Antingen kan man sitta och sura på rummet och tycka att allting är skit... eller så försöker man fånga dagen och göra det bästa av situationen. För det är ju ändå så att vi är här för elevernas skull”. För R4 innebär en professionell hållning att eleven ständigt är i fokus.

R5 tycker att ”en bra pedagog är en person som förmår att år ut och år in använda en uppsättning regler och metoder, och utifrån de regler och metoderna kan betrakta och respektera eleverna”. R5 tillägger att en bra pedagog även skall kunna förnya sig själv och ”tänka utanför boxen”. För R5 är det viktigt att skolan, som ideologiproducerande organisation, ska kunna relatera den omkringliggande världen till eleverna genom projekt och kontakter. Det återfinns även i R4:s förhållningssätt, när denne berättar om kunskapsmål som direkt influerades av branschkrav. Men R4 säger även att kunna lyfta en elev ”som är här nere, till att få eleven att komma här uppe, där branschkraven är, det är en utopi”. Den professionella rollen är därmed sammanlänkad med branschkraven. Marknaden kan anses styra lärarens handlingsutrymme, vilket bekräftas av R4. Det bekräftas även av Falkner (1996). R4 jobbar dock, trots specifika krav från den berörda branschen, långsiktigt med sina elever. Målen som skall uppnås ses som en lång process, vars spann går över alla tre gymnasieår. Eleven skall uppnå kursmålen och de krav som ställs under sin tid på utbildningen, och de betyg som sätts under slutet av andra året är ibland bara en fingervisning. I vissa fall sätts inte betyg alls under första och andra året - om läraren tillsammans med eleven kommer överens om att eleven kan klara kursen till det tredje årets slut. En bra pedagog skall vara ”expert på att lyfta eleven från sin nuvarande nivå”, enligt R4, och det praktiska tillvägagångssättet blir i det här fallet en långsiktig målrelaterad undervisning. R5 fokuserar främst på de mål som finns för respektive kurs. Eleverna skall hållas i ett visst arbetstempo. Man skall även diskutera teorier och tillvägagångssätt med sina kollegor. R6 definierar professionalism som att ”det kommer med mötet av samhällets uppdrag och den grupp som undervisas” vilket stämmer väl överens med en educationistisk syn.

Figur 2: Professionell pedagogik



Figur 2 visar hur respondenterna placerar sig på professionaliseringskalan utefter de intervjufrågor som behandlats i det här kapitlet. R1 placeras som mest amatörmässig och teacheristisk på grund av sin uttryckta ovilja att lära känna sina elever, medan R4 placerar sig som mest professionell och educationistisk på grund av att sitt fokus på elevens utveckling på längre sikt.

7.2.2 Pedagogisk verksamhet

I det här avsnittet har vi utgått från följande frågeställningar från intervjuguiden (se bilaga 3): *Hur brukar du tänka när du skall lägga upp din undervisning? Hur tycker du att man bäst kan motivera elever i undervisningen? Om du skall göra ett grupparbete, hur tänker du kring gruppindelningen? Brukar du tänka på lärandeteorier i din undervisning? På vilket sätt?*

7.2.2.1 Undervisningsupplägg

I upplägg och planering av undervisning spelar olika faktorer in. När vi under intervjuerna ställde frågan om det här ville vi få fram vad de olika respondenterna utgick från i sin planering, för att kunna placera in dem på skalan educationist – teacher. De svar respondenterna gav varierade från att uppvisa pedagogiska baktankar och reflekterade handlingar (educationism) till att visa på oreflekterade handlingar och allmänna teacheristiska tendenser.

En faktor som var gemensam i planeringen för flertalet av respondenterna (R1, R3, R5 och R6) var behovet av att anpassa undervisningen efter eleverna och deras nivå, något som enligt Tabell 1 (avsnitt 4.4) är en av de profilerande egenskaperna för en professionell lärare, en educationist. R1 säger att "[m]an får försöka anpassa undervisningen efter eleverna, men med de här eleverna är det inte säkert att man lyckas hela tiden", och förväntar sig alltså inte att undervisningen alltid skall fungera. Vidare verkar hon, när hon säger att man inte alltid lyckas med "de här eleverna" inte heller ha särskilt högt förtroende för sina elever. Lågt förtroende för sin planering och undervisning kan leda till att eleverna uppfattar läraren som en svag ledare, något som kan leda till att ledaren får svårt att motivera eleverna. Den här motivationssvårigheten kan få som följd att eleverna får svårt att uppfylla sin potential, och lärarens roll urholkas. Även R6 "utgår ifrån elevens nivå och tänker på *learning by doing*. Det eleven gör själv är det som eleven minns bäst" i sitt undervisningsupplägg. R6 visar med den här kommentaren prov på en hög professionalism, dels genom den även ovan nämnda anpassningen till elevernas nivå, och dels genom att hon i sin planering använder sig av forskning och etablerade vetenskapliga uttryck, ett metaspråk (Colnerud & Granström 2002:45). När hon säger att "[d]et eleven gör själv är det som eleven minns bäst" visar hon reflektion över hur lärandeteorin fungerar och varför hon har valt just den. En sådan medvetenhet är ett ytterligare exempel på professionalism i lärarrollen enligt Colnerud & Granström (2002:54).

R5 "tänker på lektionens utformning utefter elevernas läxor samt deras och mina egna kunskaper och förutsättningar". Med det här uttalandet visar R5 på samma sorts professionalism som nämnts för tidigare respondenter angående anpassning till elevernas nivå. R5 nämner även elevernas läxor som en utgångspunkt för sin undervisning, vilket visar på medvetenhet om och reflektion över verksamheten han bedriver och de uppgifter han delar ut (Kernell, 2002). Genomtänkt undervisning nämner även respondent 3 i sitt uttalande om undervisningsupplägg. Han talar om att undervisningen har olika sorters mål, både långsiktiga och kortsiktiga och knyter an

dessa till eleverna och deras förutsättningar, ”[f]ör både det långsiktiga och det kortsiktiga gäller att se efter var den enskilda eleven och hela gruppen befinner sig anpassa undervisningen efter det”. Ett sådant synsätt är en del av det som präglar en educationistisk lärarroll och undervisningssyn enligt Colnerud & Granström (2002). En mer utpräglad teacheristisk syn uppvisar R2 när hon uttrycker sin oro inför att inte hinna med kurserna eftersom ”samhällskunskap och historia har gått från 100 p till 50 p”, och fortsätter med att berätta att ”ibland får eleverna rätta sig själv.” R2:s kommentar om att inte hinna med kurserna visar på teacherism enligt Keddies tabell (se Tabell 1, kap. 4.4) där det framgår att det teacheristiska synsättet menar att ”[d]et är viktigt att hinna med kurserna.”, medan en educationist där tänker att ”[d]et är viktigt att hinna med eleverna”. Inte heller genom sin kommentar om elevrättning visar R2 på någon pedagogisk baktanke, utan motiverar det med att ”man slipper mycket tjafs då”.

Att hålla forskningen aktuell i sitt undervisningsupplägg nämner R4 när han berättar om hur han tänker kring frågan: ”undervisningen skall vara rolig, stimulerande och aktuell. Man ska även tänka på hur till exempel ämnet förändras och ny forskning”. Med det här uttalandet visar R4 på en ”reflekterande yrkesutövning” (Colnerud & Granström, 2002:54), något som kännetecknar educationisten (Colnerud & Granström, 2002:54).

7.2.2.2 Elevmotivering

Angående motivering av elever hade respondenterna ganska olika svar. Det gick dock att utläsa tre olika övergripande saker som flera nämnde: förberedelse inför framtiden; positivt samarbete i undervisningen och att fånga elevernas intresse.

R5 säger att han ”hotar eleverna lite” och ”vill förbereda eleverna inför universitetet”, medan R2 säger sig motivera sina elever med att ”sköter man sig så får man jobb. Branschen vill ha självtänkande och reflekterande arbetare”. R3 säger att ”man motiverar elever genom att visa vilken funktion som undervisningsämnena har”. Man kan i de här motiveringarna se skillnaderna mellan de lärare som arbetar på teoretiskt gymnasium, R3 och R5, och den lärare, R2, som arbetar på ett tekniskt gymnasium. R3 och R5 verkar förutsätta att deras elever skall studera vidare och nämner universitetsstudier och ämneskunskaper i sina intervjuer. R2 fokuserar på att skicka ut sina elever som arbetare i en praktisk bransch och talar om branschernas krav. Gemensamt för de tre respondenterna är att de vill rusta eleverna inför deras framtid, något som är en av skolans uppgifter (Skolverket, 2011:9).

Enligt Tabell 1 (se kap. 4.4) menar en educationist att de framsteg elever gör i klassrummet är ”en funktion av motivation, förmåga och social bakgrund i samspel med läraren.”. Det här är något samtliga respondenter R4, R1 och R6 verkar vara medvetna om i sin undervisning. R4 talar om att ”man skall ha roligt tillsammans” och ”skapa roliga och kreativa miljöer tillsammans”, och R1 finner att det är av vikt att ”man skall fånga elevernas uppmärksamhet med uppgifter som motiverar dem”. R1 säger även att ”det motiverar mer att arbeta under lektionstid. Enskilda pappersuppgifter motiverar mer än att sitta med läroboken”. R6 säger att ”intresse är en viktig hörnsten. Man måste bygga en relation och ge positiv respons, sätta nåbara mål, etappmål”.

7.2.2.3 Gruppindelning och nivågruppering

Frågan om gruppindelning ställde vi med nivåuppdelning i bakhuvudet. Educationism och teacherism ställer sig helt olika till detta: educationism är emot det och teacherism för det.

När respondenterna tillfrågades om hur de tänker kring elevindelning inför grupparbeten stötte vi i svaren på flera olika metoder, alla mer eller mindre genomtänkta.

Några respondenter lät eleverna bestämma på egen hand, andra föredrog att konstruera grupperna själva. Endast en av respondenterna, R2, saknade helt motivering till sitt tillvägagångssätt och gav således exempel på hur en teachers avsaknad av reflektion över sin verksamhet: ”jag delar antingen in slumpmässigt eller så får de jobba som de sitter”. Tydlig uppvisning av teacherism visade även R1 som delade in sina elever själv, efter vilken nivå de befinner sig på i undervisningen: ”jag delar in elever efter deras kunskap, duktig med duktig osv. anser inte att det fungerar med indelningen duktig – inte duktig. Jag ser helst att eleverna inte arbetar med sina kompisar”. Tabell 1 (kap. 4.4) tar upp just det här som typiskt för teacherism: ”[s]ärbehandling och nivågruppering ses som ett sätt att låta var och en arbeta i sin egen takt.” En stark kontrast till det här står R3 för med sitt svar: ”jag gör på två olika sätt: välj själv eller jag väljer. De kan lära av varandra, något som kallas ’peer learning’ i forskningen. Finns inga belägg i forskningen för att [nivåuppdelning] fungerar. Jag har jobbat med det, men ser inte nödvändigtvis att det går bättre då. Man skall nära helheten”. R3 visar här både medvetenhet om forskningsresultat, reflektion över sin undervisning och även en tydlig användning av vetenskaplig teori – konstruktivism⁶ (se även nedan) i undervisningen. Någonstans emellan dessa båda extremer befinner sig respondent 5, som säger att ”förr, när jag undervisade i mediakunskap delade jag in systematiskt med 1-2-3 för att eleverna inte skulle arbeta med sina kompisar i filmer osv. Nu delar jag in gruppvis efter hur de sitter i klassrummet”. R5 hade med andra ord tidigare en tanke bakom hur han delade in grupper, trots att själva indelningen var oöverlagd. Numera säger han sig dela in grupper efter hur eleverna sitter, något som kan antas ge varierande resultat beroende på om eleverna själva har valt placeringen i klassrummet och därmed sitter med sina vänner. Med andra ord har R5 gjort en övergång från reflekterad till oreflekterad handling (Colnerud & Granström, 2002:54), från educationist till teacher. Likadant kan R4 sägas befinna sig mellan de två ytterligheterna: ”eleverna får alltid välja själva”, säger han och nämner ingenting om varför han gör på detta sätt, annat än att han ”kräver total diplomati”. Respondent 6 som arbetar med elever på IA har olika metoder beroende på uppgiftens syfte, ”ibland lottas de, och ibland är det viktigare vem som jobbar med vem. Eleverna får sällan välja själva utan vi sätter ihop grupper så att det sociala fungerar.”

7.2.2.4 Lärandeteorier i tanken

Frågan om lärandeteorier synliggör respondenternas respektive medvetenhet om och förankring i den pedagogiska forskningen och teorin. Vi ställde frågan med avsikt att ta reda på hur respondenterna såg på den teoretiska aspekten av sitt yrke.

Respondenterna kan i den här frågan till största del delas in i två kategorier: de som inte använder sig av lärandeteorier i sin undervisning och de som gör det.

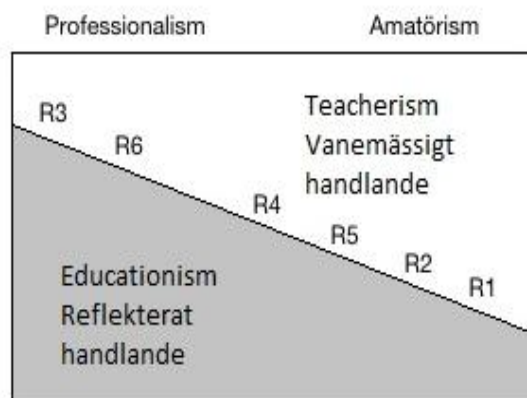
Respondenterna R1 och R5 faller under den första kategorin, men R1 ”kände dock att jag fann inspiration av C Lundahls bok *Bedömning i och av skolan*”. R5 beklagar sin ”synd”: ”jag borde göra det. Jag är en stor syndare – jag erkänner det! Hade jag gjort det hade undervisningen varit bättre, både jag och eleverna hade varit synligare och undervisningen hade varit tydligare. Svar nej.” R5 är med andra ord högst medveten om

⁶ Den konstruktivistiska lärandeteorin postulerar att ”[m]änniskan är således inte en passivt registrerande varelse som mottar sinnesintryck från omvärlden. Vi är istället aktiva och skapar meningsfulla helheter av det vi varseblir” (Säljö, 2000:59).

hur det egentligen borde ligga till, något som tyder på ett visst reflekterande över hans handlingar. Han faller trots det under kategorin teacher (se Tabell 1 i kap. 4.4) i den här frågan. På ja-sidan har vi respondenterna R3, R4 och R6. R4 säger att ”ja, läroböcker är ju baserade på teorier och forskning. Jag låter även eleverna använda webben mycket i undervisningen, men kräver då en vetenskaplig grund”. Han nämner inga konkreta exempel på vilka teorier han använder sig av, utan pekar på att de läromedel han utgår ifrån i sin tur bygger på forskning och teorier. Han kan med detta uttalande sägas befinna sig någonstans mellan educationist och teacher, han planerar inte själv sin undervisning utefter lärandeteorier, utan kan sägas använda sig av det i andra ledet. R6 som under hela sin yrkesbana även har studerat säger ”ja, ibland, mycket tack vare att jag studerat hela tiden, och även på grund av psykologin. Jag tänker inte på det direkt, utan mer att det är intressant att få nya tankar”. R2 svarar ”Nej, inte särskilt ofta” och att hon ”brukar ’fånga bollar när de studsar upp’”. R2 vill hellre koncentrera sig på sitt ämne och säger att hon ”har ej kompetensen att anpassa undervisningen efter varje elev, och skulle inte heller vilja detta även om jag fick ett kompetenslyft”. Det här uttalandet placerar in R2 på olika ställen i tabellen över educationism och teacherism (se Tabell 1, kap. 4.4). Dels uttrycker R2 att hon ”ibland” använder sig av lärandeteorier, något som placerar henne under den professionella educationistkategorin. Vidare säger hon upprepade gånger att hon helst vill fokusera på sitt ämne och inte har tid för anpassning till elever. Den här tanken överensstämmer med teacherismens syn på undervisningen att ”det är viktigt att hinna med ämnet” (Colnerud & Granström, 2002:55) och står i skarp kontrast till den motsvarande educationistiska tanken att ”det är viktigt att hinna med eleverna”.

R3 är den enda av respondenterna som ger ett odelat jakande educationistiskt svar med exempel på både en teoris namn, vad den innebär och när han använder sig av den: ”ja, till exempel gruppindelningen bygger på den konstruktivistiska tanken om att man skapar sin egen värld. Man får fler intryck och input som skapar en större helhet än det som bara kommer från till exempel läraren.”

Figur 3: Pedagogisk verksamhet



Figur 3 visar hur respondenterna placerar sig på professionaliseringsskalan utefter de intervjufrågor som behandlats i det här kapitlet. R1 placeras även här som mest amatörmässig och teacheristisk på grund av sin avsaknad av teoretisk förankring, samt nivågruppering under grupparbeten. R3 placerar sig som mest professionell och educationistisk på grund av sin tydliga förankring i lärandeteorier.

7.2.3 Status och organisation

I det här kapitlet tas organisationen och lärarstatusen upp och först besvaras följande fråga *Hur diskuterar ni organisationen i arbetslaget?* Den andra frågan som besvaras

under samma kapitel är *Hur har läraryrkets status förändrats under din tid som lärare?* Samt *Hur kan man höja yrkets status ytterligare, är det av vikt att höja yrkets status?*

7.2.3.1 Organisation

Enligt Colnerud och Granström (2002) kan arbetslaget fungera som ett forum för diskussion och bearbetning. Hur diskussioner förs i arbetslaget kan också visa på olika grader av professionalitet. De arbetslag som har utvecklat arbetsformer där man använder sig av sina kollegors kunskaper och erfarenheter anses vara mer professionella. Enligt Keddie (i Colnerud och Granström, 2002) diskuterar det educationistiska arbetslaget hur verksamheten borde vara, istället för att enbart diskutera hur verksamheten är vid ett givet tillfälle.

Enligt fyra (R1, R2, R5 och R6) av de sex respondenterna fungerar inte arbetslaget optimalt. R1 säger att "[a]rbeitslaget träffas då och då" men att det vid dessa tillfällen uteslutande diskuteras kring praktiska saker. Enligt R2 "[f]inns inget fungerande arbetslag, alla är sällan på plats." R2 säger dock att när de väl är på plats diskuterar de ofta hur nya kurser ska läggas upp. Enligt Keddies definition är ett educationistiskt arbetslag mer inriktat på hur organisationen bör vara, snarare än att fokusera på hur de är för tillfället. Enligt R5 är "[l]ärlag är fiasko! Det som fungerar på R5s skola är ämneslagen, "[d]etta mycket tack vare kollegorna. Vi diskuterar mest ämnena". "Arbetslagen träffas inte, och jag saknar detta." R5 menar att "[m]an förlorar den gemensamma känslan för elevgruppers helhet genom förlorandet av arbetslag." Respondent R6 säger att de "[o]rganiserar oss själva, lägger eget schema och bestämmer på egen hand utifrån ramen som finns." "I år har inte ledningen fungerat på grund av olika saker, vilket har lett till mycket merarbete. Då har självorganiseringen varit räddningen." De två andra respondenterna verkar ha en, utifrån professionsdefinitionen, utvecklad relation till sitt arbetslag. Respondent R3 säger att de arbetar i ämneslag. Det verkar dock som att det ämneslaget diskuterar mer än endast själva ämnet. "I ämneslaget diskuteras organisationen i förhållande till ämnet, men främst diskuteras organisationen på APT. Under ämneslagsträffarna diskuterar vi undervisningen och eleverna" säger R3. Ämneslaget verkar ha samma funktion som arbetslaget. Respondent R4 säger att "[o]rganisationen diskuteras intensivt, det har skett enorma förändringar under de senaste åren." "Man förlorar storskaligheten, det är mycket som faller mellan stolarna i en så stor organisation." "[m]en det är positivt också, en gemensam organisation, en gemensam administration" säger R4.

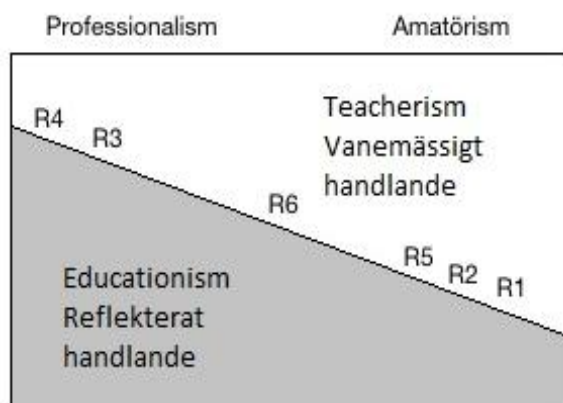
7.2.3.2 Status

Lärarens status kan ses ur olika perspektiv. I den praktiska verksamheten kan olika delar medföra förändring i respekt, och därmed status i den givna situationen. Kernell (2002) skriver att "[a]rbetet alltid är beroende av andra och deras förväntningar och intentioner" (Kernell, 2002:259). Under lektioner, elevmöten, provtillfällen och föräldramöten kan alltså lärarens roll och hierarkiska position ha olika vikt och förändra lärarens uppfattade status. I politiska diskussioner benämns löner, verksamhetspåverkan och samhällsansvar för att påvisa lärares bristande, ökade eller viktiga status (Brynolf et al. 2012). Statusfrågan kan alltså skifta beroende på huruvida läraren har en praktisk, samhälls- eller verksamhetsinriktad diskussion. Respondenterna lägger mycket fokus på den status som läraryrket har i samhället men även den status som åtnjuts i relation till bemötande av föräldrar. Några viktiga faktorer relaterat till status är enligt respondenterna lön, verksamhetsförändringar och vilka vägar som i slutändan kan leda till förändrad status. Kännetecknande för en educationistisk syn är ett större perspektiv

än den enskilde lärarens status. Läraryrket diskuteras med educationistisk hållning som en helhet, relaterat till samhällets förväntningar och förutsättningar för yrket.

Respondent R1 och R3 anser att det blivit mer administrativt och ett större krav på dokumentation. R2 och R3 ser också positiva förändringar de senaste åren. R3 ser ett större stöd från allmänheten och säger att "[a]ttityden har svängt från att "ni ska vara jävligt nöjda med era sommarlov" till att "det är klart att ni förtjänar mer pengar". R2 anser att det inte hänt så mycket, även om det äntligen börjar se bättre och ljusare ut för lärarna. R4 påpekar att "Det har inte förändrats så mycket, det har mer varit jämndåligt". Flera av respondenterna ser att statusen har förändrats och sjunkit. Respondent R1 utbrister "Varför har jag valt det här yrket egentligen", och " Jag tycker detta är en skitskola, ärligt talat". R1 anser att i media är det alltid det negativa som kommer fram. R3 säger att jobbet har förändrats, det är mindre frihet och att man borde lägga ett större fokus på eleverna istället för administration. R6 svarar på frågan om yrkets status har förändrats: "Ja, oh, ja. Särskilt nu, inte bara lönemässigt utan i annat också, mycket sorgligt". R2 påstår att "[k]ommunen som man arbetar och bor i är en påverkande faktor." R2 anser att skolan ska vara statlig för att vara rättvis. R5 säger att "Kommunaliseringen förstörde den unika statusen" och att "[v]i har blivit kommunens städtanter och skall hålla reda på ungdomarna i stort sett". Men hur kan man höja statusen mer? Enligt R4 behövs bättre inlärningsmöjligheter. "[n]u får alla hur många chanser som helst, skall professionen bli mer professionell måste eleverna ha samma förutsättningar på alla skolor. Organisationen måste komma ner, bli tydligare och skollagen måste tillämpas mer." Enligt R5 har auran försvunnit ur skolorna. R5 säger även att "[d]et har blivit ett kvinnoyrke". För att höja statusen enligt R5 måste göra yrket mer attraktivt, höja attraktionen, sprida myter och höja lönerna. Även R6 ser att statusen för yrket kan höjas genom löneökning samt genom fortbildning och ändrade arbetsvillkor. R6 ser att det är av vikt att öka statusen eftersom det är viktigt att behålla de lärare som finns och de som utbildar sig.

Figur 4: Status och organisation



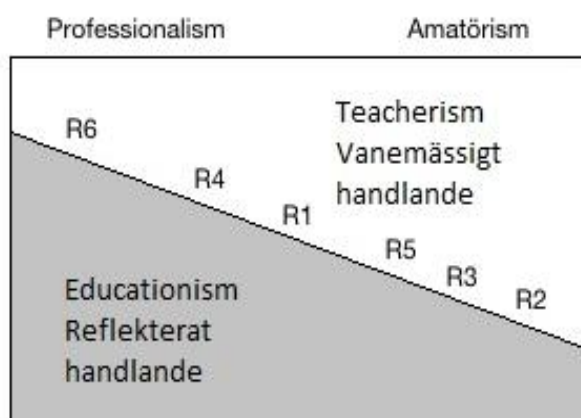
Figur 4 visar hur respondenterna placerar sig på professionaliseringskalan utefter de intervjufrågor som behandlats i det här kapitlet. R1 placeras som mest amatörmässig och teacheristisk på grund av sin tendens till att fokusera på hur organisationen är, snarare än hur den bör vara. Detta sker på ett uttalat kritiskt sätt. R4 placeras sig som mest professionell och educationistisk på grund av ett uttalat fokus på eleverna, samt uttrycker utvecklingsmöjligheter för organisationen.

7.2.4 Avslutande reflektioner

I detta kapitel besvaras följande fråga *Vilka råd har du till oss som blivande lärare?* (se bilaga 3, fråga 11). Detta var den sista frågan respondenterna besvarade. Anledningen till att vi valde att ställa den här frågan var för att vi ville åskådliggöra deras syn på läraryrket och även se om deras råd lutar åt det educationistiska- eller det teacheristiska hållet.

R1 ger oss rådet att ”Ta reda på vad som gäller på en skola innan man tar jobbet, hur många undervisningstimmar ska man ha.” R1 poängterar även att ”[m]an skall nå eleverna genom positiva saker.” Respondent R2 har ett oerhört djupt ämnesintresse och poängterar att ”Man skall brinna för sitt ämne för då orkar man”. R3 ser att man skall fokusera på kärnan ”... att eleven lär sig saker.” Man skall ha fokus på motivationen enligt R3. Respondent R3 säger att ”Kan man inte förklara något och motivera det, så lär dig det själv först, eller släpp det från undervisningen. Utvärdera moment för moment, och innan varje sommarlov. Speciellt i början av karriären.” R4 rekommenderar att man skall söka sin personlighet ” [h]itta och använd era styrkor och var medvetna om era svagheter också. Man skall lyfta fram det man är bra på och hitta sin egen väg, inte göra som alla andra”. R5 anser att man skall fortsätta göra undersökningar som denna, R5 påpekar att ”[v]etenskapligt arbete är bra”. R5 har själv ”[ö]verlevt genom att göra undersökningar, vetenskaplighet och plugg på universitetet samt hålla igång skrivande”. Enligt R5 skall vi inte ”Sluka det här jobbet med hull och hår, då blir ni själva slukade och går in i väggen.” R5 rekommenderar flexibilitet och öppenhet och att vi inte skall ”[r]omantisera skolledarjobbet”. ”Ta en halvtid, plugga lite vid sidan om, gå in mjukt, speciellt i början. Kan ni överleva på en halvtid – gör det. Ge inte skolan ert allra bästa, ert allt. Ta hand om er själva för åren går fort” Respondent R6 säger att vi ”[a]ldrig skall underskatta betydelsen av beröm och positiv förstärkning. Det är viktigt att bekräfta och berömma, men även att sätta gränser.” Om vi ser övergripande på svaren finns det ett fokus på bland annat ämnesintresse, vidareutbildning samt vikten av att motivera sina elever. Enligt Kernell (2002) skall en lärare bland annat lyhörd och nyfiken inför elevens tankar och utgångspunkter, man skall även som lärare vara ödmjuka och ha tålmod. Man skall kunna fungera socialt och sträva efter att lära känna sina elever. Vi ska också vara nyfikna och reflekterande. Vi måste även försvara de etiska gränser som formuleras till exempel i läroplanens värdegrundsavsnitt. Närhet och inlevelse är enligt Kernell (2002) de viktigaste faktorerna.

Figur 5: Avslutande reflektioner



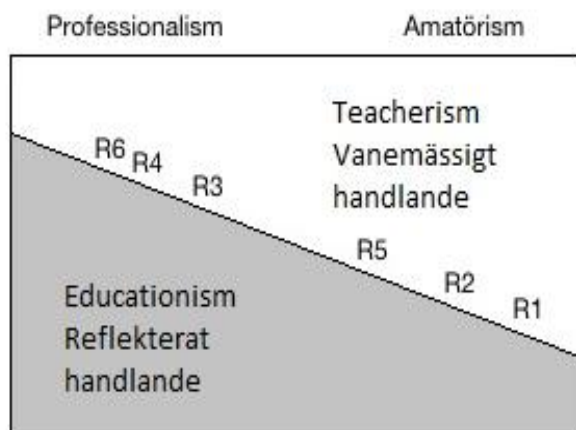
Figur 5 visar hur respondenterna placerar sig på professionaliseringsskalan utefter de intervjufrågor som behandlats i det här kapitlet. R2 placeras som mest amatörmässig

och teacheristisk på grund av ämnesfokus snarare än elevfokus. R6 placerar sig som mest professionell och educationistisk på grund av ett teoriunderbyggt elevfokus.

7.3 Sammanfattning av resultat

För att sammanfatta resultatet av våra intervjuer har vi skapat ytterligare en figur där vi utifrån de fyra andra figurerna i resultatet räknat ut var respondenterna placerar sig på skalan mellan professionalism och amatörism.

Figur 6: Sammanfattning av resultat



Respondenterna 1 och 2 är de som hamnar längst åt höger, under amatörism. De är enligt Colnerud & Granström (2002) tydliga teachers. Det är viktigt för de båda respondenterna att hinna med kurserna och verksamheten diskuteras oftast som den är, snarare än hur den borde vara, vilket är hur educationister enligt Colnerud & Granström (2002) diskuterar verksamheten. Respondenterna 3 och 4 lutar mer åt professionalism. De har stort elevfokus och anser att det är viktigare att hinna med eleverna än att hinna med kursen (se Tabell 1, s.12). Den enskilde eleven är utgångspunkten för verksamheten. Mot mitten hamnar även respondent 5, R5 väger dock i figuren mer mot amatörism. Under intervjun gav R5 både educationistiska och teacheristiska svar. Anledningen till att han väger mer mot teacherism är att han medvetet exkluderar den del av klassen som inte är aktivt medverkande i den aktuella undervisningssituationen. Han är dock medveten om detta, men har inget uttalat intresse av att ändra på situationen och på så sätt få med hela klassen. Respondent 6 hamnar högst upp mot vänster på skalan och är därmed enligt Colnerud & Granström (2002) mest professionell och educationistisk. R6 har stort elevfokus och omfattande kunskaper om lärandeteorier som respondenten omsätter i handling i sin undervisning.

8. Diskussion

Med den här uppsatsen ämnade vi undersöka olika lärares syn på sin lärarroll, för att sedan relatera den till professionsbegreppet. Genom det ville vi bidra med ytterligare kunskap till den diskussion som just nu pågår i lärarutbildningen, media och politiska forum kring läraryrkets professionalisering. Med begreppen *educationism* och *teacher* har vi analyserat intervjuer där gymnasielärare reflekterar över sitt yrke och sin yrkesroll. Sex intervjuer har genomförts med lärare från fyra olika gymnasieskolor. Då intervjuerna påbörjades hade vi en relativt klar bild över hur vi skulle gå till väga samt strukturera intervjuerna.

Vår uppfattning har från början varit att en reflekterad yrkesroll, med väl definierade förhållningssätt, har ett stort värde för legitimiteten av den specifika professionen. Inom läraryrket tycks ett professionellt förhållningssätt vara svårdefinierat eftersom de professionsdefinitioner som finns främst hanterar yrkesgrupper med tydligare verksamhetsramar. Läraryrket saknar flera av de kännetecken som ur sociologiska definitioner kännetecknar en sammanhållen profession. Med begreppen *educationist* och *teacher* anser vi att vägen till en professionell lärarroll blir mer uttalad. Begreppen ger en bild av den professionella läraren som en självreflekterande och teoretiskt kunnig didaktiker som sätter elevens utveckling i centrum. Vi anser att den educationistiska synen visar på ett professionellt förhållningssätt. I Tabell 1 (s.12) ges en tydlig uppräkningslista av de kännetecken som kan utgöra den professionella läraren, samt vad som kännetecknar amatören. Det framstod tidigt för oss att dessa inte nödvändigtvis var dikotomier, utan benämningar av två extrema poler som lärare kan befinna sig i beroende på situation. Lärarna glider mellan de två innebörderna men det har ändå, enligt oss, framstått som tydligt vart på skalan de befinner sig. Läraren som ser på elevens prestationer som en konsekvens av ”motivation, förmåga och social bakgrund i samspel med läraren” ställer eleven i centrum och kan anses vara professionella. De ser på sin yrkesroll som en av flera faktorer i elevens utveckling. De lärare som främst ser på elevernas prestationer som konsekvensen av lärarens kompetens befinner sig på amatörens nivå. Det är i skillnaden mellan det professionella och det amatörmässiga förhållningssättet vi kunde avgöra vart på skalan respondenterna befann sig, men utan att bli allt för kategoriska. Även om respondenterna sällan premierar lärarens exklusiva roll som kunskapsförmedlare rätt ut ignorerar vissa respondenter bakomliggande faktorerna till elevens prestationer eller använder dessa bakomliggande faktorer som en anledning till dåliga resultat. De respondenterna kan därmed inte ses som professionella i den mening vi utgår från i den här uppsatsen. De lärare vi intervjuat har i samtliga fall visat prov på professionell hållning i förhållande till kursplaner och ämneskunskap. De gränsar dock ofta till amatörism när det gäller reflektion över det egna förhållningssättet gällande eleven och förhållningssättet till vetenskapliga teorier. Ett exempel på det var frågan om teorianvändning i undervisningen, där endast en av respondenterna (R6) visste vad vi menade med teorier. De andra ville ha frågan förklarad för sig ytterligare eller missförstod oss och relaterade till kursinnehåll snarare än till sitt egna didaktiska förhållningssätt.

Under vår lärarutbildning (LP01) har vikten av teoretisk anknytning varit central i varje ny kurs. När vi under arbetet med den här uppsatsen intervjuade våra respondenter tog vi därför för givet att kompetens på området teoretisk anknytning även premierades av respondenterna i deras respektive verksamhet. Det visar sig dock att diskussionerna om professionalism och pedagogik ofta hamnade i reflektioner om personliga egenskaper och strukturella problem i verksamheten, snarare än de faktorer som ett educationistiskt förhållningssätt premierar. Vi menar inte att lärarens personliga egenskaper är oviktiga eller att en dåligt fungerande verksamhet inte försvårar lärarens arbete. Däremot menar vi att vägen till ett professionellt förhållningssätt snarare går genom ett teoretiskt språkbruk med sammanhållna övergripande förklaringsystem. Med en gemensam, vetenskapligt underbyggd, didaktisk kunskap kan lärare diskutera verksamheten, elever och syfte med undervisningen på lika villkor. Lärarutbildningen är ett sätt att samordna dessa förutsättningar, då de lärare som blir legitimerade inte bara har personliga förhållningssätt gentemot didaktik, utan även en gemensam språklig, vetenskaplig grund. Först när en sådan gemensam grund är tillämpad och genomsyrar hela skolsystemet kan man börja tala om professionella lärare på allvar.

9. Avslutande sammanfattning med didaktisk slutreflektion

En utvecklad professionell lärarroll kan ses som en nödvändighet för att yrket skall ha den samhällsstatus som krävs för en ekonomisk och social verksamhetsutveckling. Om läraryrket inte når professionell status, vilket i nuläget är tveksamt, kommer verksamheten att sakna de retoriska, politiska och vetenskapligt accepterade argument som kan medföra positiv utveckling. I nuläget förlorar visserligen elever och lärare på en icke-professionell skola men i förlängningen riskerar hela samhällets utbildningsgrund att urholkas.

För att läraryrket skall kunna kallas profession krävs en samlad teoretisk grund. En sådan får man genom fortbildningar, lärarutbildningar och genom de specifika krav som (förhoppningsvis) kommer att ställas på lärare i samband med lärarlegitimationen. Den teoretiska grunden behöver emellertid befastas redan i lärarutbildningens tidiga skeden, i motsats till hur det är idag. Studenterna på lärarutbildningen måste tidigt kunna tillgodogöra sig vikten av en sammanhållen lärarprofession. För att detta skall vara genomförbart behöver man höja kraven i de allmänna utbildningsområdena (AUO). Det behövs även en mer teoretiskt förankrad VFU (verksamhetsförlagd utbildning) där studentens handledare är införstådda i den typen av reflektioner som kännetecknar professionen. Den praktiska verksamheten bör alltså ha en tydligare koppling till den sammanhållna teoretiska kunskap som avhandlas under lärarutbildningen.

10. Förslag till vidare forskning

Det här ämnet kan utvecklas ytterligare i framtida forskning. Det här är en preliminär kvalitativ studie som med fördel kan genomföras med ett större respondentantal. Man kan även använda sig av mer specifika urvalsgrupper, till exempel olika stadier inom skolan eller lärarnas examensår. Fördelen med ett sådant tillvägagångssätt vore att man då kan få ett mer riktat resultat, något som ger en mer givande analys. En sådan kan ligga till grund för en förändring av lärarprogrammet.

11. Litteraturförteckning

- Brynolf, M. & Carlström, I. & Svensson, K-E. & Wersäll, L-B. (2012) *Läraryrkets många ansikten*. Stockholm: Liber
- Carlgren, I. & Marton, F. (2005) *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag
- Colnerud, G. & Granström, K. (2012) *Respekt för läraryrket - om lärarens yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan – konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik
- Hardy, I. (2012) *The politics of teacher professional development - policy, research and practice*. Routledge: US
- Illeris, K. (2007) *Lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Kernell, L-Å. (2002) *Att finna balanser*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Nyberg, R. (2000) *Skriv vetenskapliga uppsatser och avhandlingar med stöd av IT och Internet*. Lund: Studentlitteratur
- Patel, R. & Davidsson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder, Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur
- Selander, S. (1989) *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap*. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket. (2011) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag
- Vetenskapsrådet. (1991) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab.

Rapporter

- Falkner, K. (1996) *Lärarprofessionelit och skolverklighet – en diskussion om professionliseringssträvande i det senmoderna samhället*. Rapport nr 126. Pedagogisk forskning: Uppsala Universitet
- Granström, K. (red.). (2007) *Forskning om lärarens arbete i klassrummet*. Forskning i fokus, rapport nr 33. Myndigheten för skolutveckling

OECD (2011) *Building a High-Quality Teaching Profession Lessons from around the world* (Background Report for the International Summit on the Teaching Profession, 2011:1) OECD publishing: Paris

Strömberg, B. (1994). *Läraryrket – en profession? En överblick och några funderingar i anslutning till aktuell professionsforskning*. Rapport nr 1994:2. Institutionen för vårdlärarutbildning: Göteborgs Universitet

Övriga källor

Carlgren, I. i Lärarförbundet. (1995) Fjärde uppl. *Lärar-professionalism - om professionella lärare*. Nordisk bokindustri

Taget 26/11 2012. <http://www.ne.se/ecklesiastikdepartementet>

Taget 27/11 2012. <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/engelsk-ordbok/usurpation/523728>

Taget 27/11 2012. <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/essentialism>

Bilagor

Bilaga 1: Det som skickats via mail

Hej XXXX!

Jag och två kurskamrater är nu i slutskedet av vår lärarutbildning. Tillsammans skriver vi ett examensarbete med fokus på det professionaliseringsbegrepp som nu är aktuellt inom debatten kring läraryrket. Detta kommer vi att problematisera och diskutera kring med utgång i de två begreppen *educationism* och *teacherism*.

Vi undrar nu därför om du möjligen kan tänka dig att ställa upp på en intervju om din syn på din lärarroll, din undervisning och skolans uppdrag? Vi beräknar att intervjun kommer att ta cirka 30 minuter, kanske något mer.

Självklart utgår vi i behandlingen av svarsmaterialet från Vetenskapsrådets krav gällande anonymitet för respondenter.

Med vänliga hälsningar

Linus Lundmark, Maria Stenstad och Isabelle Widholm Löfgren

Bilaga 2: Det som skrivits på sociala mediasidor

Vi är tre lärarstudenter som skriver examensarbete inom lärarprogrammet. Arbetet handlar om det professionaliseringsbegrepp som just nu diskuteras mycket på lärarutbildningen och i den allmänna debatten.

Vi söker gymnasielärare över hela Sverige för intervjuer att basera vår diskussion på.

Mvh Linus Lundmark, Maria Stenstad och Isabelle Widholm Löfgren

Kontakta gärna: xxxx@gmail.com

Bilaga 3: Intervjuguide till lärarintervjuer på gymnasieskolan

Bakgrund:

- När tog du din lärarexamen?
- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Ålder?
- Vilket/vilka ämnen undervisar du i?
- Eventuellt lärarlyft?
- Vad för slags gymnasium är detta?

1. Vad tycker du kännetecknar en bra pedagog?
2. Hur brukar du tänka när du skall lägga upp din undervisning? (kopplat till Keddies tabell)
3. Hur tycker du att man bäst kan motivera elever i undervisningen? (Colnerud & Granström, tabell 1 s.55)
4. Hur ser du på din lärarroll? (Colnerud s.55)
- Förutom det praktiska?
5. Vad påverkar din lärarroll? (ytter och inre faktorer) (Colnerud figur 2 s. 56)
6. Om du skall göra ett grupparbete, hur tänker du kring gruppindelningen? (Colnerud, tabell 1, s.55)
7. Hur diskuterar ni organisationen i arbetslaget? (Colnerud s. 54)
8. Brukar du tänka på lärandeteorier i din undervisning? På vilket sätt? (Colnerud s. 52/57)
9. Vad lägger du i begreppet professionalism? (Brynolf, s.233)
10. Hur har läraryrkets status förändrats under din tid som lärare?
- hur kan man höja yrkets status ytterligare?
- är det av vikt att höja yrkets status?
11. Vilka råd har du till oss som blivande lärare? (Brynolf)

Frågorna är kopplade till Brynolf och Colnerud & Granströms definition av lärarens professionaliseringsfält, educationism och teacherism.