

Masteruppsats i offentlig förvaltning [HT16]

Förvaltningshögskolan, Göteborgs universitet

Isabelle Asadian Falahieh

Handledare: Kerstin Bartholdsson

Examinatorer: Vicki Johansson

Hur uppstår en eldsjäl?

- En studie om bakgrunden till lärares engagemang gentemot sina elever

Förord

Mängden känslor som just nu strömmar går omöjligen att beskriva. Jag vill börja med att rikta ett stort tack till alla er som hjälpt mig i processen att studera det jag älskar mest av allt - nämligen skolan.

Tack alla ni lärare som tog er tid att träffa mig, som berättade om era erfarenheter och som verkligen gav mig en känsla av att det finns helt fantastiska människor i skolans värld. Det var en ren fröjd att träffa er och det blev åtta inspirerande möten som jag för alltid kommer ta med mig. Tack Kerstin - en bättre handledare hade jag inte kunnat drömma om. Tack för att du stöttat mig igenom denna bergochdalbana till process, haft tålamod med mig och väglett mig igenom ett trassligt avsnitt efter ett annat. Tack Anton, Eva, Jenny och Alexander - hur skulle jag orkat om det inte vore för er?

Efter en termins arbete är det nu dags att släppa ifrån mig uppsatsen. Det har varit otroligt utmanande att skriva denna uppsats, men det har samtidigt varit så givande och roligt att få grotta ner mig i skolan och lärarrollen. Min ambition med att studera Offentlig förvaltning har varit att hitta sätt som jag kan bidra till en bättre skola, och med denna uppsats hoppas jag att jag har påbörjat det arbetet.

Sammanfattning

I denna uppsats studeras när och hur engagemanget gentemot elever uppstått hos personer som kan klassas som eldsjälar och som arbetar som lärare idag. Utifrån resultatet av detta har jag även diskuterat om, och i så fall hur, det skulle kunna vara möjligt att skapa engagemang. Jag har utgått från tidigare forskning om engagemang och lärare och gjort en empirisk studie där jag fördjupat mig i åtta engagerade lärares berättelser. Det jag kommit fram till är att lärarnas engagemang uppstått stegvis, där det första steget var i tidig ålder då deras värderingar och människosyn formades, och det andra steget när de kom i kontakt med elever och insåg att de kunde göra skillnad. När det kommer till möjligheten att skapa engagemang är det svårt att ge ett enkelt svar utifrån studiens resultat. Dock verkar framförallt relationen mellan lärare och elever vara en nyckelfaktor som tål att lyftas som viktig för att engagemang ska frodas eller möjligen rentav skapas.

Nyckelord: Skola, lärares engagemang, engagemang, eldsjälar.

Innehåll

Förord.....	2
Sammanfattning	3
1. Inledning	6
1.1. Varför behöver vi veta mer om lärares engagemang?	7
1.2. Syfte och frågeställningar	9
1.3. Disposition	9
2. Vad vet vi sedan innan?	10
2.1. Lärares uppgift förr och nu	10
2.1.1. Från folkskola till grundskola	10
2.1.2. Lärares roll och arbetsituation efter grundskolans införande	11
2.1.3. Lärares engagemang	12
2.1.4. Summering	13
2.2. Engagemang i tre skepnader	13
2.2.1. Definition av begreppet eldsjäl	14
2.2.2. Vad vet vi om eldsjälarna?	15
2.2.3. Eldsjälarna i kontrast med aktivisten och entreprenören	15
2.2.4. Hur uppstår engagemanget?	17
2.2.5. Engagemangets baksidor	17
2.2.6. Tvetydiga begrepp inom forskningen	18
2.2.7. Summering	19
3. Metod	20
3.1. Inspiration av grundad teori	20
3.2. Studiens avgränsningar	20
3.3. Samtalsintervjuer	21
3.4. Att hitta de engagerade lärarna	22
3.5. Analysmetod	24
4. De engagerade lärarnas berättelser	25
4.1. Hur ser engagemanget ut?	25
4.1.1. Omedvetet engagemang inom ramen för professionen	25
4.1.2. Relationen till eleverna	26
4.1.3. Respekt	27
4.1.4. Lärare är lärare - inte kompisar	27
4.1.5. Engagemang kopplat till egna barn	28

4.1.6. Människointresse	28
4.1.7. Demokratiska värderingar.....	29
4.1.8. Summering	30
4.2. Vägen till lärarbanan.....	31
4.2.1. Demokratiska värderingar.....	31
4.2.2. Längtan efter sociala interaktioner.....	32
4.2.3. Ämnesintressen	33
4.2.4. Vägen till läraryrket	33
4.2.5. Summering	34
4.3. Från människointresse till elevengagemang	34
4.3.1. Relationen till eleverna	35
4.3.2. Resultat och positiv respons från eleverna.....	35
4.3.3. Viljan att bidra till såväl eleverna som något större	37
4.3.4. Engagemang som verktyg.....	37
4.3.5. Summering	38
5. Analys	39
5.1. Hur ser engagemanget ut?.....	39
5.2. När uppstod engagemanget?	40
5.3. Vilka faktorer bidrog till engagemanget?	41
5.3.1. Människosyn, värden och socialt kapital	41
5.3.2. Relationen till eleverna	43
5.3.3. Resultat och positiv respons från eleverna.....	43
5.3.4. Viljan att bidra till såväl elever som något större	44
5.3.5. Engagemang som verktyg.....	45
5.4. Går det att skapa engagemang?.....	46
5.4.1. När och hur uppstår lärares engagemang?	46
5.4.2. Går det att skapa engagemang?.....	47
6. Slutsatser	49
6.1. Vad vet vi numera om lärares engagemang?	49
6.2. Personliga reflektioner och förslag till vidare forskning	51
Referenser	54
Bilaga: Intervjuguide	58

1. Inledning

Alla har vi säkert haft minst en lärare som vi minns med särskild glädje, som vi upplevde som extra bra. En lärare som gjorde det lilla extra, eller som kanske lyckades förmedla kunskap på ett sätt som man enkelt förstod. För min egen del är det min gymnasielärare i historia som passar bäst in i ovan beskrivning. Han hade den otacksamma uppgiften att inte bara behöva väcka en klass med musikelevs intresse för historia, utan även att göra det klockan åtta på morgonen varje måndag och torsdag. Under det året vi hade historia inleddes därför varje lektion med musik - självfallet sådan som föll både läraren och eleverna i smaken, och naturligtvis låtar som illustrerade sådant som lektionen skulle handla om. Eleverna fick sjunga till låtar som ABBA:s Waterloo och även en och annan Bellmanlåt slank in (då främst läraren sjöng). Detta samtidigt som vår lärare exalterat berättade om Napoleons strider i just Waterloo, eller Gustav III och hans förtjusning i Bellmans musik. Ser vi utifrån forskningen skulle min lärare kunna beskrivas som en *eldsjäl*¹, vilket i denna uppsats definieras som en *lärare som engagerar sig mer i sina elever än vad som kan förväntas eller begäras av den utifrån dess roll* (Mühlenbock, 2004:69; Philips, 1988:1).

Denna typ av engagemang hos lärare har av såväl forskare som politiker pekats ut som viktig för arbetet och resultaten i skolan (Roorda m.fl., 2011; Johannisson & Madsén, 1997:208ff; Persson, 2014:205; Wickenberg, 1999:451ff; Mühlenbock, 2004:121; Hellmark Knutsson & Johansson, 2016, 11 augusti; Björklund, 2016). En brist som dock kan uppmärksammas inom forskningen är att den visserligen kan säga oss mycket om betydelsen av engagemang, men mindre om *när* och *hur* engagemanget egentligen *uppstår*. Bakgrunden till lärares engagemang är således ett område där det finns behov av kunskapsutveckling.

Jag har tidigare i min kandidatuppsats studerat betydelsen av tjänstemäns engagemang inom utbildningssektorn och vill nu i denna uppsats gå steget längre genom att studera bakgrunden till engagemanget (Arbman & Asadian Falahieh, 2015). I denna studie kommer jag därför att bygga vidare på den kunskap som finns om engagemang genom att studera ämnet kopplat till läraryrket. Förhoppningen är att denna studie ska ge mer klarhet dels i när och hur ett engagemang i stil med min gamla lärares uppstår inom skolans fält, men även att studera om det skulle vara möjligt att skapa ett sådant engagemang.

¹ En mer utförlig diskussion om engagemang och begreppet eldsjäl kommer i uppsatsens andra kapitel, på sida 14. *Eldsjäl* är ett begrepp som ofta används inom forskningen, varvid jag kommer att använda det begreppet när jag behandlar tidigare forskning och använda begreppet *engagerade lärare* när jag behandlar uppsatsens empiri, då det enklast illustrerar de jag avser att studera.

1.1. Varför behöver vi veta mer om lärares engagemang?

Eldsjälar kallas de personer som engagerar sig starkt i en aktivitet eller verksamhet. De drivs av en brinnande entusiasm. I ett utvecklingsarbete kan eldsjälar och deras insatser ha en stor betydelse för att arbetet ska leda till innovativa förändringar. (Philips, 1988:1)

Den roll engagerade personer spelar för såväl organisationers ordinarie verksamheter som deras utvecklingsarbete har gång på gång lyfts som viktig av forskningen, och citatet ovan är bara ett exempel på detta (Bartholdsson, 2009; Mühlenbock, 2004; Johannisson & Madsén, 1997; Vedung, 1998). Per Wickenberg (1999) har exempelvis skrivit om eldsjälares betydelse för att miljöarbete ska initieras inom skolan, medan Bengt Johannisson och Torsten Madsén (1997:34f) lyft engagerade lärares betydelse för elevers utveckling och motivation. Ylva Mühlenbock (2004) skriver i sin tur om hur engagerade personer bidrar till att projekt initieras i skolan. Ett exempel hon beskriver är elevassistenten David, som hade flyttat till Sverige ett antal år innan Mühlenbocks studie utfördes, och som hade initierat ett integrationsprojekt på skolan där han arbetade (Mühlenbock, 2004:110–124).

Att engagemang kan vara extra viktigt inom lärarkåren kan understrykas av den autonoma roll lärare har. I och med att lärarna har en förhållandevis hög grad av frihet i utövandet av sitt arbete kan deras sätt att utöva det av naturliga skäl påverka utfallet, vilket bland annat Mühlenbocks exempel ovan illustrerar (Jarl & Pierre, 2012:16f). Michael Lipsky (2010:15f) förklarar orsaken till autonomiteten med att gräsrotsbyråkrater (det vill säga tjänstemän som arbetar direkt på operativ nivå, såsom lärare) ofta har så pass komplexa arbetsuppgifter att det blir svårt att ha en strikt reglering för hur de bör arbeta. Enligt honom är det dessutom viktigt att betona att tjänstemän på denna nivå ofta behöver ta hänsyn till mänskliga faktorer, varvid en viss grad av flexibilitet blir väsentlig för att arbetet ska utföras bra. Inom skolan går det enligt honom därför inte att ha alltför strikta regleringar över lärarna, då de måste kunna möta varje elev utifrån dennes behov.

Lärares uppgift är enligt läroplanen att väcka och ta tillvara på elevernas intressen i de olika ämnena (Skolverket, 2016b). Hur detta sedan ska uppnås råder det dock olika uppfattningar om, bland annat beroende på vilket land forskningen kommer ifrån. Dan Goldhaber (2008:146) påpekar exempelvis att de flesta skriver under på att lärare har betydelse för elevers resultat, men att det inte råder konsensus i vilka egenskaper hos läraren som tycks vara mest betydelsefulla. Från asiatiskt håll har det till exempel pekats på lärarens formella utbildning och kompetens som nyckeln till elevers framgång, medan det i den

svenska kontexten mer fokuserats på engagemang och relationer mellan lärare och deras elever, kollegor och chefer (Tin, Hean & Leng, 1996; Ahlstrand m.fl., 2008; Brynolf m.fl., 2007:212–224; Aspelin, 2010:11; Skolverket, 2016b; Johannisson & Madsén, 1997:147f; Persson, 2014:205; Johansson & Pramling Samuelsson, 2006; Aspelin, 2010:11). Därtill har det på senare tid dessutom utförts flera studier, och däribland ett antal större metastudier, som alla är eniga om att relationen mellan lärare och elev samt lärarens förhållningssätt till eleven har betydelse för elevers skolresultat (Roorda m.fl., 2011; Cornelius-White, 2016).

Forskningen kan således bistå med en hel del studier om att engagemang är viktigt; att engagemang har betydelse för det arbete som utförs, och även att det har betydelse för skolans verksamhet. Det finns dessutom politiska ambitioner om att det ska finnas engagerade lärare i skolan, och en politisk antydning om att det kan vara nyckeln till en bättre skola (Hellmark Knutsson & Johansson, 2016, 11 augusti; Björklund, 2016). Vi vet därmed att engagemanget är såväl viktigt som önskvärt, både sett utifrån forskning och politik.

Men var kommer egentligen engagemanget från? Hur uppstår de engagerade lärarnas engagemang? Dessa frågor kan forskningen inte ge oss lika tydliga svar på. De studier som finns riktar istället mer in sig på att förklara det *befintliga* engagemanget, men inte *när* och *hur* det *uppstod* (se exempelvis Ahlstrand m.fl., 2008; Brynolf m.fl., 2007; Fraser m.fl., 1997). I Sverige har det dessutom hänt en hel del i skolans värld sedan dessa studier utfördes, varvid det kan vara av relevans att återuppta ämnet (Prop. 2010/11:20; Prop. 2012/13:136; Skolverket, 2016a; Skolverket, 2016c; Skolverket, 2014). Det finns dock någorlunda färskastudier inom närliggande fält såsom tjänstemän som engagerar sig inom miljöfrågor. I deras fall har forskningen kunnat se att deras engagemang ofta uppstår i tidig ålder och därefter blivit en livsstil, men gäller detsamma för lärare (Bartholdsson, 2009:171ff)? Jag menar nämligen att det är en skillnad mellan att ha ett miljöengagemang, då miljö är något man kommer i kontakt med även i det privata livet, och att ha ett engagemang gentemot sina elever, som man kommer i kontakt med först i arbetslivet. Har de lärarna som kan klassas som eldsjälar verkligen brunnit för läraryrket sedan barnsben? Ett annat scenario skulle annars kunna vara att deras engagemang väckts under tiden de studerat till att bli lärare, eller rentav först efter att de blivit lärare. Något som bland annat Johannisson och Madsén (1997) samt Mühlenbock (2004) ger antydningar om. Om grundskolelärare har till uppgift att väcka sina elevers engagemang, kanske det inte är osannolikt att även universitetslärare kan prestera en liknande bedrift; nämligen att väcka lärarstudenters engagemang?

För att summera kan det således konstateras att tidigare forskning pekat på att engagemang hos lärare är viktigt, då de initierar utvecklingsarbete och har betydelse för

elevers skolresultat. Det finns sedan tidigare studier om hur lärares befintliga engagemang påverkas, men det finns behov av kunskapsutveckling avseende när och hur deras engagemang uppstår, vilket för oss till studiens syfte.

1.2. Syfte och frågeställningar

Syftet med den här uppsatsen är att bidra till befintliga teorier om eldsjälars och lärares engagemang genom att tillföra kunskap om ursprunget till lärares engagemang gentemot sina elever. Genom att studera lärare som klassas som eldsjälars avser jag att svara på den övergripande forskningsfrågan: *När och hur väcktes engagemanget gentemot elever, hos personer vilka kan klassas som eldsjälars och som arbetar som lärare idag?*

“*När*” avser när i tid i förhållande till såväl personens ålder som till när personen började studera och arbeta som lärare, medan “*hur*” avser vilka faktorer som har legat bakom att engagemanget har väckts. Detta kommer att besvaras med hjälp av följande frågor:

- När uppstår engagemanget hos lärare? Händer det i tidig ålder, före eller efter att de börjar arbeta som lärare?
- Vilka faktorer bidrar till att engagemanget uppstår?

Med utgångspunkt i de svar dessa två frågor genererar, kommer jag även att besvara följande fråga:

- Går det att skapa engagemang, och i så fall hur?

1.3. Disposition

Nu när du som läsare har fått bekanta dig med studiens syfte och frågeställningar, kommer jag att gå vidare med att presentera den tidigare forskning som kommer att stå till grund för den kunskap som finns sedan innan om både lärarrollen och engagemang generellt. Därefter följer ett metodkapitel där jag beskriver och motiverar mitt tillvägagångssätt i denna studie. Efter detta presenterar jag studiens resultat och bygger sedan vidare med att koppla in tidigare forskning för att analysera resultatet. Uppsatsen avslutas därefter med studiens slutsatser, mina egna reflektioner och förslag till vidare forskning.

2. Vad vet vi sedan innan?

Uppsatsens ämne går att koppla till såväl eldsjälar och engagemang överlag, som lärare och skolan. Som jag påpekade i förra kapitlet, kan den befintliga forskningen bidra med mycket kunskap om dessa områden, men det som saknas är fullskaliga teorier om *bakgrunden* till engagemanget. Med anledning av detta kommer jag främst att utgå från en teoriutvecklande ansats i denna uppsats. Istället för en traditionell teoribeskrivning kommer jag därför att presentera tidigare forskning i detta kapitel, och använda det som stöd för att både kunna definiera engagerade lärare, samt skapa en ökad och gemensam förförståelse för lärarrollen (Esaiasson m.fl., 2012:114). Utgångspunkten i detta kapitel kommer att vara strikt utifrån grundskoleperspektiv, då jag kommer att studera grundskollärare². Kapitlet inleds med en beskrivning av den svenska skolan och lärarrollens utveckling och därefter följer en genomgång av forskning om engagemang.

2.1. Lärarens uppgift förr och nu

Skolan och lärarens uppgifter har inte alltid sett ut som de gör idag. Skolans syfte har ändrats och detsamma gäller kraven och förväntningarna på lärarna. Den historiska beskrivningen kan hjälpa både mig som uppsatsskrivare och dig som läsare att bilda en uppfattning om i vilken kontext studien utspelar sig samt vilken bakgrund som finns bakom lärarrollen. Som jag skrev i uppsatsens inledning, definieras lärares engagemang i denna uppsats som lärare som engagerar sig mer i sina elever än vad som kan förväntas eller begäras av dem utifrån deras roll. Det är därför nödvändigt att veta vilka krav och förväntningar som faktiskt finns på lärare, för att kunna avgöra när en lärare kan klassas som engagerad. Avsnittet avslutas med en genomgång av tidigare forskning kring lärares engagemang och vad som påverkar det.

2.1.1. Från folkskola till grundskola

Svensk skolundervisning har historiskt sett skett i ett antal skepnader. Det närmsta till allmän skola som fanns i Sverige innan folkskolestadgan 1842, bestod främst av undervisning styrd antingen av, genom eller för kyrkan. Även den inledande perioden efter folkskolestadgans antagande präglades av tydliga kristna inslag, där lärarna utöver avlagd lärarexamen bland annat var tvungna att ha kristen tro för att kunna bli folkskollärare. Den stora skillnaden som stadgan medförde var att det lades krav på att alla socknar (vilka numera är ombildade till

² Avgränsningen till grundskola motiveras i uppsatsens tredje kapitel, på sida 21.

kommuner) skulle ha fasta skolor - och således även mer permanenta lärare än vad som ofta var normalfallet innan (Johansson, 1992:9ff; Richardson, 1992a:18, 28; Kananen, 2016:47; Isling, 1988:108–118; SOU 2014:5:45f).

Framåt 1920-talet började kyrkans starka roll i skolan minska och kvar blev en något klarare demokratiserande inriktning i form av att lärarnas uppgift till viss del övergick från att fostra goda *kristna* till att fostra goda *nationalister* och *medborgare* (Isling, 1988:110, 550; SOU 2014:5:45f; Englund, 1992:96). Man skulle följaktligen kunna tänka sig att den nya inriktningen skulle kunna locka en annan typ av personer till läraryrket. Något årtionde senare, år 1950, ombildades folkskolan till det som vi idag kallar för grundskolan. Under det kommande årtiondet minskade kyrkans roll ytterligare och det blev ett ännu tydligare demokratiserande och pedagogiskt syfte med skolan (Englund, 1992:105f). Lärarens status ansågs under den här tiden vara relativt hög och likaså gällde lärarens möjlighet till samhällsinflytande. En stor skillnad som uppstod runt 1950-talet, och som präglar undervisningen än idag, är att lärarens uppgift skiftade från att endast sträva efter lydnad från eleverna till att låta dem vara mer i centrum och få större inflytande över sin egen utbildning, och skolan gick därmed in i en ny era (Brynolf m.fl., 2007:34; Marklund, 1992:148; Richardson, 1992b:152–161).

2.1.2. Lärarens roll och arbetssituation efter grundskolans införande

Sedan grundskolans införande har lärarens uppgift utökats ytterligare. Det har med tiden lagts mer vikt vid elevers behov och förutsättningar och läraren har fått ett större helhetsansvar för eleverna. En del i detta har bland annat varit att lärarna förväntas ha kontakt och samverkan med hemmen, varvid undervisningen kan ses mer som en gemensam angelägenhet mellan elev, lärare och vårdnadshavare. Det som tidigare var ett traditionellt ensamarbete, där läraren styrde i sitt eget klassrum, har därmed under slutet av 1900-talet alltmer övergått till ett lagarbete (Brynolf m.fl., 2007:45, 51).

Avseende den höga frihetsgraden i arbetsutövandet har den kommit att variera kraftigt i och med de olika läroplanernas införanden. Det har tillkommit alltifrån timplaner för undervisningen till en lång rad uppgifter läraren ska uppfylla för att skolan ska kunna leva upp till sitt ansvar. Läraren ska exempelvis utöver att undervisa, även överföra normer och värderingar, arbeta för en god lärmiljö, samverka med olika parter, värdera elevers prestationer, skapa lust att lära hos eleverna samt bidra till att utveckla den egna skolan (Brynolf m.fl., 2007:44–72; Skolverket, 2016b).

Under perioden sedan 1990-talet har det hänt ytterligare en hel del som har kommit att påverka lärarens uppgift och roll. En sådan stor händelse är decentraliseringen av skolan som infördes år 1991, med följden att styrningen i hög grad övergick från detaljstyrning till mål- och resultatstyrning. För lärarnas del innebar det å ena sidan att de fick större frihet att forma undervisningen, men samtidigt att de fick mindre stöd och bekräftelse i hur de kan och bör agera (Jarl & Pierre, 2012:14ff; Jarl, 2012:9; Englund, 1994:8; Ekman & Pilo, 2012:56).

En konsekvens av 1990-talets reformer har varit en ökad grad av granskning och följaktligen ökade krav på dokumentering. Det har från flera håll kritiserats att lärarna inte längre får ägna sig åt det de är utbildade i - nämligen att undervisa. Lärarnas status har även följt en nedåtgående trend och detta har väckt reaktioner från såväl yrkeskår som politiker och forskare (Socialdemokraterna, 2014; Skolinspektionen, 2013; Fridolin & Amin, 2013, 14 januari; Centerpartiet, 2016; Lärarförbundet, 2013; Jarl, 2012:9; Jarl & Rönnberg, 2015:128; Brante, 2011:229). Som svar på detta har det därför under de senaste åren genomförts en rad politiska insatser såsom (1) *lärarlönelöft* - en statlig satsning på ökade löner för särskilt kvalificerade lärare, (2) *krav på lärarlegitimation* - lärare ska vara behöriga och ha legitimation i de ämnen de undervisar, och (3) *införande av karriärtjänster* - lärare som har utmärkt sig särskilt väl kan bli så kallat *förstelärare* och i nästa steg *lektor* och då få både lönepåslag och möjlighet att jobba med exempelvis skolutveckling. Avsikten har varit att stärka lärarprofessionen, dess status samt attraktionskraft gentemot framtida lärare och således locka fler bra lärare (Prop. 2010/11:20; Prop. 2012/13:136; Skolverket, 2016a; Skolverket, 2016c; Skolverket, 2014).

2.1.3. Lärares engagemang

När det kommer till vad som faktiskt förklarar lärares engagemang har bland annat Elisabeth Ahlstrand med flera (2008), i en studie om lärare med minst 20 års arbetslivserfarenhet, kommit fram till att det beror på relationen till och stöttningen från kollegor och ledning. Även relationen till eleverna nämns som bidragande faktor till att hålla erfarna lärares engagemang vid liv. Ytterligare faktorer de tar upp är möjligheten till kompetensutveckling, delaktighet i planering samt medbestämmande.

Margrethe Brynolf med flera (2007:212–224) beskriver också lärares engagemang utifrån relationen till och stödet från kollegor, arbetslag och ledning. Ulrika Tornberg (2008) däremot, har en något annorlunda ingång; hon har fördjupat sig i lärares personliga drivkrafter och kommit fram till att tidigare erfarenheter kan vara tydliga förklaringsfaktorer

till lärares driv. Vidare har Helen Fraser, Janet Draper och Warwick Taylor (1998) varit inne på ett liknande forskningsområde när de studerat den tillfredsställelse lärare känner i sitt arbete. De kom bland annat fram till att tillfredsställelsen tycks minska med tiden, vilket i sin tur skulle kunna förklaras med att det kan vara svårt att ha balans mellan privat- och arbetsliv.

När det kommer till vad som från början lockar personer till läraryrket, och som motiverar dem till att stanna kvar, finns det framförallt internationella studier som behandlar frågan. Dessa pekar på faktorer såsom strävan efter auktoritet, eller att det är ett tryggt och dugligt betalt jobb samtidigt som det ger utrymme för altruistiska behov. En strävan efter meningsskapande och att lära ut lyfts också upp som motiverande faktorer, men det svaras inte på när eller hur dessa faktorer har kommit att påverka personerna i fråga (Alexander, Chant & Cox, 1994; Tin, Hean & Leng, 1996).

2.1.4. Summering

Som denna genomgång illustrerar har skolans uppgift varierat kraftigt över tid. Förändringarna har i sin tur reflekterats på läraren och dess uppdrag, bland annat i form av att det är helt andra saker som förväntas av läraren idag jämfört med förr, samt att den kontext som läraren arbetar inom är i ständig förändring. Denna kunskap bidrar till att skapa en förståelse för vilka förväntningar som finns på lärare. Detta kommer framöver att användas som referens mot hur de lärare som kommer att studeras i uppsatsen faktiskt agerar. Avsnittet bidrar även med tidigare kunskap om vad som kan förklara lärares befintliga engagemang, såsom exempelvis relationer till såväl elever som kollegor och chefer, vilket kommer tas med i beaktning vid studiet av när och hur engagemanget uppstår.

2.2. Engagemang i tre skepnader

I detta avsnitt kommer jag till stor del att lyfta blicken från lärarrollen och istället lägga tonvikten vid engagemang som studieobjekt. Det finns ett flertal snarlika forskningsområden som behandlar alltifrån eldsjälar och aktivister till entreprenörer. Även om uppsatsens fokus är engagerade lärare i form av eldsjälar, är grunden egentligen det starka engagemanget, vilket eldsjälar har gemensamt med såväl entreprenörer som aktivister. Jag kommer därför att fokusera på eldsjälar, men även lyfta in de båda andra varianterna, med avsikt att illustrera engagemang utifrån ett flertal aspekter. Jag inleder med hur jag definierar eldsjälar och går därefter vidare till tidigare forskning om dem innan jag lyfter in entreprenörer och aktivister. Därefter övergår jag till vad tidigare forskning sagt om hur engagemang uppstår och

engagemangets baksidor. Slutligen går jag in på den begreppsförvirring som tycks finnas inom dessa forskningsfält.

2.2.1. Definition av begreppet eldsjäl

När det kommer till att definiera begreppet eldsjäl ger tidigare forskning långt ifrån ett enkelt svar. Istället erbjuds ett helt smörgåsbord av olika snarlika definitioner, som ibland även smälter ihop med forskningens definitioner av exempelvis entreprenörer. En definition av eldsjäl som använts av flera forskare är den av Åke Philips, som även finns i inledningen av denna uppsats:

Eldsjälar kallas de personer som engagerar sig starkt i en aktivitet eller verksamhet. De drivs av en brinnande entusiasm. I ett utvecklingsarbete kan eldsjälar och deras insatser ha en stor betydelse för att arbetet ska leda till innovativa förändringar. (Philips, 1988:1)

Söker man på nationalencyklopedin (2016) får man fram att eldsjäl är en person med brinnande entusiasm för något, vilket i själva verket är en väldigt bred definition och därmed även går att applicera på andra begrepp. När exempelvis Mühlenbock (2004:69) ville hitta personer inom skolan som skulle passa in i hennes studie om entreprenörskap frågade hon rektorer efter “personer som engagerar sig mer i arbetet än vad du som rektor kan begära”. Mühlenbocks definition av entreprenörer skiljer sig alltså inte särskilt mycket från hur eldsjälar skulle kunna definieras.

I uppsatsen har jag hittills använt begreppen eldsjäl och engagerade när jag beskrivit vad jag avser att studera, och min avsikt har varit engagemang i den form litteraturen främst kännetecknar som eldsjäl. Det finns dock en risk att intressanta studieobjekt missas om jag snävar in mig för mycket i begrepp, då det någon klassar som eldsjäl av någon annan likväl skulle kunna kallas entreprenörskap eller möjligen även aktivism. Jag uppfattar det ändå som att Philips (1988:1) definition “personer som engagerar sig starkt i en aktivitet eller verksamhet” i kombination med Mühlenbocks (2004:69) “personer som engagerar sig mer i arbetet än vad du som rektor kan begära” kan utgöra en bra utgångspunkt för denna studie. Utifrån dessa har jag tagit fram min egen definition av eldsjälar/engagerade lärare: *lärare som engagerar sig mer i sina elever än vad som kan förväntas eller begäras av dem utifrån deras roll*. Precis som jag varit inne på tidigare i uppsatsen är eldsjäl ett begrepp som är vanligt inom forskning om engagemang. Det är dock inte ovanligt att forskare i sina studier väljer egna benämningar som de anser passar sina studieobjekt bättre, såsom *aktörer* eller

gröna eldsjäl (Philips, 1988; Wickenberg, 1999; Bartholdsson, 2009). I denna uppsats kommer jag därför att använda begreppet *eldsjäl* då tidigare forskning behandlas, men sedan använda begreppet *engagerade lärare* när jag behandlar uppsatsens empiri, då det tydligast illustrerar dem som kommer att studeras i uppsatsen.

2.2.2. Vad vet vi om eldsjäl

En som har fördjupat sig i eldsjäl är Åke Philips (1988:136–164), som studerat hur de är som personer och hur de påverkar utvecklingsarbetet i arbetsorganisationer. Han menar att eldsjälares engagemang, utöver de personliga värderingarna, även skulle kunna förklaras med personliga behov och ambitioner. Enligt honom kan det förklaras med att (1) personerna har ett behov av att ständigt ta sig an nya utmaningar, (2) de vill ha inflytande, (3) de vill ha ansvar, och slutligen (4) de vill få möjlighet att skapa förståelse kring både sin egen omgivning och omvärlden. Philips beskriver ett behov av delaktighet i form av viljan till inflytande och ansvar hos eldsjälarna samt att det blir en grund för meningsskapande och bekräftelse av deras världsbild. Vidare beskrivs de som samhällsintresserade och engagerade i alltifrån livsfrågor generellt till föreningar och föreningsaktiviteter.

Per Wickenberg (1999) tar avstamp i bland annat Philips studie om eldsjäl när han studerar engagerade lärares betydelse för att miljötematiken ska bli en del av den svenska skolan. Det han kommer fram till är att de enskildas personliga intressen haft betydelse bland annat då lärarna både agerat utifrån sina egna behov och vad de anser vara det kollektivas behov. Då de själva ansett att miljöfrågan är viktig för såväl deras egna som elevernas framtid, har de även agerat för att lyfta den i sitt arbete (Wickenberg, 1999:347ff).

Kerstin Bartholdsson (2009:169–179) är inne på liknande spår i sin studie om engagerade miljötjänstemän. Deras engagemang har sin grund i deras värderingar och syn på samhället, och det är inte något som stängs av efter arbetsdagens slut, utan det finns där hela tiden. Eldsjälarna driver sina frågor inom ramen för sin yrkesroll, men balanserar något i gråzonen mellan politik och praktik. Detta då de visserligen är drivande inom sina hjärtefrågor men samtidigt är medvetna om var gränsen för deras behörighet går.

2.2.3. Eldsjäl i kontrast med aktivisten och entreprenören

Vad som kännetecknar en engagerad person varierar något beroende på inom vilket forskningsfält man rör sig. I samhällsvetenskapliga studier kan det exempelvis talas om eldsjäl, medan det inom de mer ekonomiska skolorna snarare fokuseras på entreprenörer.

Aktivisten å andra sidan associeras ofta med olika sociala rörelser såsom kvinno- eller miljörelser. Alla tre begrepp innebär engagerade personer, men de har något olika egenskaper (se exempelvis von Bergmann-Winberg, 2011:26; Philips, 1988; Schumpeter, 1968; Hysing & Olsson, 2012:105).

Det både eldsjälarna, entreprenörerna och aktivisterna har gemensamt är kortfattat uttryckt deras brinnande engagemang. De har ett personligt intresse och driv som gör att de utmärker sig. Ofta beskrivs deras engagemang som att det inte bara är jobb- eller privatrelaterat, utan något som finns med personen hela tiden, som en livsstil (Bartholdsson, 2009:165, 172; Mühlenbock, 2004:61, 97; Hysing & Olsson, 2012:105; Nählinder, 2011:92). Detta engagemang kan både bidra till initiering av verksamheter och projekt samt förvaltandet av desamma. Det finns dock även skillnader mellan de olika varianterna.

Den offentligt ställda *aktivisten*, så som Erik Hysing och Jan Olsson (2012:105–117) ser det, arbetar för att förändra samhället och drivs av egna värderingar och visioner. Eldsjälarna drivs också av motsvarande, men skillnaden enligt Hysing och Olssons definition är att medan eldsjälarna inom den offentliga sektorn håller sitt engagemang inom ramen för det som hör till tjänstemannens befogenhet, går aktivisten steget längre och försöker påverka det som hör till politiken (jämför med Weber, 1964:329ff och Lipsky, 2010:15ff). Samtidigt finns det dock andra studier som menar att eldsjälarna har haft betydelse för sådant som skulle kunna tolkas som politiskt, såsom exempelvis huruvida implementeringen av lokala miljömål blir av eller inte (Bretzer m.fl., 2006; Bartholdsson, 2009; Bartholdsson, 2006).

Jämfört med eldsjälarna och aktivisterna, framställs inte *entreprenörerna* lika mycket som en person som drivs av värderingar, även om det ibland förekommer. Ekonomiska motiv och personlig vinning, i form av exempelvis potentiell karriärutveckling, nämns som det som typiskt förknippas med entreprenörer. Som det exempel från Mühlenbock som jag nämnde i uppsatsens inledning illustrerar, behöver det dock inte alltid finnas ekonomiska incitament (Mühlenbock, 2004; Nählinder, 2011; von Bergmann-Winberg & Wihlborg, 2011; Johannisson & Madsén, 1997; Hysing & Olsson, 2012:85f; Schumpeter, 1968).

På senare år har entreprenörsbegreppet tagits in allt mer i det samhällsvetenskapliga fältet, och Mühlenbock (2004) är en av dem som studerat entreprenörskap i offentlig förvaltning. I sin studie baserad på lärare kommer hon fram till att de nytänkande och utvecklingsdrivande egenskaper som vanligtvis kopplas till entreprenörer inom privat sektor även går att hitta inom den offentliga. Hon ger exempel på lärare som går steget längre genom att initiera och driva projekt som skolan annars inte hade utfört. Vidare framhäver hon att lärarna genom sitt entreprenörskap lyckas lyfta sina egna intressen och värderingar, men

att de är beroende av omgivningens stöd. Hon kopplar därför entreprenörskapet till organisationer mer än enskilda individer. Det är således något som tycks skilja eldsjälur och entreprenörer, då eldsjälen engagemang tenderar att beskrivas som individbaserat (Mühlenbock, 2004:165ff; Vedung, 1998:188; Wickenberg, 1999:451). Min tolkning av detta är att skolor, likväl som enskilda individer skulle kunna falla inom kategorin entreprenörskap, medan det endast är individer som kan klassas som eldsjälur.

2.2.4. Hur uppstår engagemanget?

När det kommer till när och hur engagemang uppstår är fältet relativt outforskat samtidigt som det råder oenighet bland de studier som faktiskt finns. Två perspektiv på detta återfinns i Bartholdsson (2009) och Mühlenbocks (2004) studier om eldsjälur respektive entreprenörer. I sin studie om miljötjänstemän klassade som eldsjälur, kommenterar Bartholdsson (2009:172f) sina observationer enligt följande:

Engagemanget bygger inte på någon ideologi. Någonting som är intellektuellt eller politiskt förvärvat, det är inte utbytbart man har det med sig det ligger på ett djupare plan. Det har funnits från början, det bygger på känslor och är inte föränderligt eller påverkbart.

Bartholdsson (2009:171f) noterar att engagemanget bland de eldsjälur hon studerat tycks ha väckts i tidig ålder och sedan följt individerna. Hemmiljön och uppväxtförhållandena är enligt hennes studie påverkande faktorer för att tjänstemännen fått ett naturintresse, som i ett senare skede omvandlats till miljöengagemang. Detta är dock något som inte riktigt bekräftas av de som studerat entreprenörskap. Mühlenbock (2004:31) skriver exempelvis att "sannolikheten att vara "född till" entreprenör verkar lika osannolik som att någon skulle födas till att bli offentliganställd.". Hon tror istället mer på att entreprenörskapet är något som kan övas in, vilket är en inställning som även delas av Johannisson och Madsén (1997:204f) som lyfter lärarutbildningens roll för en ökad företagsamhet. Så som de ser det är engagemanget således något som kan läras ut och därmed skapas. De går dock inte vidare in på hur det rent praktiskt skulle gå till.

2.2.5. Engagemangets baksidor

Precis som påpekats flertalet gånger är såväl eldsjälur, entreprenörer och aktivister olika begrepp för engagerade personer. Deras engagemang sker dock inte alltid i medvind. Det är i

själva verket inte ovanligt att engagemanget och initiativen antingen motarbetas eller möts av passivitet från omgivningen, vilket kan bli påfrestande för den drivande. Det är bland annat därför ett återkommande problem att de engagerade bränner ut sig själva i processen. Forskningen om samtliga varianter av engagerade personer varnar just för att de ibland kan vilja för mycket, varvid de inte bara riskerar sin egen hälsa, utan även kan orsaka att omgivningen tröttnar eller rentav blir negativt inställd till det personen är engagerad i (Bartholdsson, 2009:181; Mühlenbock, 2004:97f; Wickenberg, 1999:460; Hysing & Olsson, 2012:109; Brännberg, 1996:152; Vedung, 1998:188). Wickenberg (1999:460f) går till och med så långt som att dela upp engagemang i *eldsjäl* och *eldstjäl*, där den första brinner för både sin egen skull och det kollektiva goda, medan den senare endast brinner för sin egen skull. En ytterligare aspekt, som framförallt Johanna Nählinder (2011:107f), men även Tore Brännberg (1996:151f) lyfter, är att engagemang må ha en positiv antydning, men att det likväl kan vara kopplat till oetiska eller omoraliska frågor. I Nählinders fall varnar hon för att entreprenörskap inte alltid behöver vara etiskt och använder maffian som ett exempel på oetiskt entreprenörskap. Som läsare kan det därför vara bra att ha i åtanke att även om engagemang generellt presenteras som positivt, något som även jag bidrar till genom utformningen av min uppsats, kan det finnas negativa sidor också.

2.2.6. Tvetydiga begrepp inom forskningen

I diskussionen om skillnader mellan varianterna av engagemang kan det vara värt att notera att begreppen inte alltid används konsekvent i litteraturen och att de ibland kan smälta ihop. Ett exempel på detta är en sammanställning Marie-Louise von Bergmann-Winberg (2011:26) gör i en bok om entreprenörskap i den offentliga sektorn, där hon redovisar ett antal olika varianter av entreprenörer. Bland dessa har hon med (1) *offentliga entreprenörer*, vilka är tjänstemän eller politiker som har till uppgift att förändra rutiner inom de befintliga ramarna - något som för tankarna till de entreprenörer jag skrivit om hittills, (2) *samhällsentreprenören*, vars uppgift framställs som att vara just eldsjäl och (3) *den politiska entreprenören*, vars roll, liksom aktivisten vi läst om tidigare, är att tänja på gränser. När exempelvis Johannisson och Madsén (1997:209) i en studie om *entreprenörskap* skriver om olika former av profilering för *eldsjälarna* i skolan, kan det således vara rimligt att reflektera över om de menar det ena eller andra - eller om de rentav använder begreppen synonymt. De menar att lärares "eldsjälskap" kan vara kopplat till ett visst område, såsom samhälle, kultur eller politik. Den politiskt engagerade läraren menar de skulle kunna vara fackligt aktiv, den kulturella skulle kunna

lyfta estetik i undervisningen (som exemplet i inledningen av uppsatsen) och den samhällsengagerade skulle kunna inkorporera externa verksamheter. Utifrån detta kan det vara svårt att se just vad det är som enligt dem urskiljer *eldsjälen*, något som blir ytterligare försvårat när exempelvis Mühlenbock (2004) ger liknande exempel i sin avhandling, men kallar det för *entreprenörskap*. För att underlätta för dig som läsare gör jag därför nedan, i tabell 1, en förenklad tolkning av hur ovan presenterad litteratur beskriver de olika varianterna av engagemang.

Tabell 1. Aktivisten, eldsjälen och entreprenören - vad skiljer dem åt?

Begrepp	Främsta drivkrafter	Främsta egenskap/verktyg	Lever som den lär
Aktivist	Personliga värderingar och visioner. Samhällsengagemang.	Kan komma att driva sin fråga i sin yrkesroll även om det inte ingår i personens roll. Använder sig av nätverk för att sprida sitt budskap och tänja på befintliga gränser.	Ja
Eldsjäl	Personliga värderingar och behov. Samhällsengagemang, dock något mer nedtonat än aktivistens.	Driver sin fråga inom ramen för sin roll. Använder sig av nätverk och samarbete för att sprida sitt budskap.	Ja
Entreprenör	Personlig vinning i form av exempelvis ekonomiska fördelar.	Innovativ/nyttänkande. Kan komma att skapa sig roller eller situationer där personen kan driva sin fråga.	Inte nödvändigtvis

Tabell 1. Denna sammanställning är min tolkning av de olika formerna av engagemang utifrån den forskning jag presenterat ovan (främst Bartholdsson, 2009; Hysing & Olsson, 2012; Mühlenbock, 2004; Philips, 1988; von Bergmann-Winberg, 2011; Vedung, 1998; Wickenberg, 1999). Som jag påpekat ett flertal gånger är det svårt att sätta en exakt definition och denna sammanställning bör därför ses som en idealbeskrivning.

2.2.7. Summering

I detta avsnitt har jag försökt ge dig som läsare en uppfattning om hur engagemang kan vara utformat, men även visa på komplexiteten i definitionen av engagemang. Något som skulle kunna utläsas i avsnittet är att såväl eldsjälar som entreprenörer och aktivister är engagerade i *något*. Jag tolkar dem inte som personer som går runt och ständigt är engagerade i allt och inget, utan snarare att de har något specifikt de brinner för. Kunskapen som fås genom detta avsnitt kommer framöver att användas både för att identifiera engagerade lärare för studien, formulera frågor till dem och som underlag för att tolka de empiriska resultaten.

3. Metod

I detta kapitel presenteras hur jag gått tillväga i utförandet av denna studie. Kapitlet inleds med den vetenskapliga metod jag tagit inspiration från, nämligen grundad teori. Därefter motiverar jag studiens avgränsningar och sedan mitt val av samtalsintervjuer. Vidare presenteras hur jag hittade de engagerade lärare som studerades och kapitlet avslutas slutligen med en beskrivning av hur analysen av det empiriska materialet utförts.

3.1. Inspiration av grundad teori

När det kommer till forskningstraditioner finns det olika sätt att närma sig forskningsfrågor och förhålla sig till forskningsteorier. Vilken infallsvinkel man väljer påverkas av studiens syfte och forskningsfråga. I fallet med denna uppsats är syftet att komplettera befintlig forskning med ett *nytt* perspektiv, varvid det inte heller finns några naturliga hypoteser att pröva, utan istället behövs en teoriutvecklande, induktiv ansats. En renodlad induktiv studie förutsätter dock att datainsamlingen utförs utan förutfattade idéer, något som kan vara svårt att undvika (Fejes & Thornberg, 2015:24). Såväl jag som uppsatsskrivare som du som läsare har förmodligen någon personlig tanke om hur engagemang generellt kan uppstå, om än att vi inte har svaren på när och hur just lärares engagemang kommer till (Bryman, 2011:28f). Det kan därför behövas tidigare forskning som styr riktningen för studien, inte minst när det kommer till just vad som kan klassas som engagemang och vad som kan påverka det. Samtidigt vill jag dock inte att studien ska styras för mycket av tidigare kunskap då jag vill vara så öppen som möjligt för de resultat empirin kan generera. I denna studie har jag därför inspirerats av grundad teori, som är en form av induktiv ansats, men tagit avstamp i forskningens definition och syn på engagemang för att hitta en gemensam grund för mina engagerade lärare. Därutöver har jag dock försökt vara så opartisk som möjligt och låtit det empiriska materialet växa fram utifrån de faktorer som har kunnat identifieras. Studiens empiri har därefter lett till att ytterligare forskning har behövts kopplas in för att förklara och förstå resultaten (Bryman, 2011:28f, 521; Fejes & Thornberg, 2015:24ff; Charmaz, 2014; Thornberg & Forslund Frykedal, 2015).

3.2. Studiens avgränsningar

De två huvudaspekter jag har velat studera i denna uppsats har varit *när* engagemang uppstått och *hur*. I båda fallen kan ingen annan än den engagerade personen själv och möjligtvis

dennes anhöriga/omgivning svara på dessa aspekter. Att vända mig direkt till engagerade lärare har därför ansetts naturligt. Ett alternativ hade kunnat vara att jämföra engagerade lärare med icke-engagerade, men ett sådant upplägg hade blivit problematiskt då det kan vara känsligt och dessutom svårt att få personer att delta i studien i egenskap av icke-engagerade (Esaiasson m.fl., 2012:101ff, 115ff). Ser man till andra liknande studier kan man se att de, likt hur jag avsett, tenderar att fokusera på de engagerade personerna och sedan jämföra dem sinsemellan (se exempelvis Mühlenbock, 2004; Philips, 1988; Bartholdsson, 2009).

Då fokus har varit på *individens* engagemang har jag inte gjort några avgränsningar gällande exempelvis geografiska och demografiska aspekter. En utgångspunkt jag dock haft har varit att olika personer kan tänkas söka sig till de olika utbildningsnivåerna. En person som brinner för ett visst ämne skulle kanske hellre undervisa på gymnasie- eller högskolenivå där denne får lägga större fokus på sitt ämne, medan en person som istället är mer engagerad i barn och deras utveckling kanske snarare söker sig till för- eller grundskola. För att inte riskera att blanda ihop olika former av engagemang har jag därför valt att hålla mig till en utbildningsnivå, nämligen grundskolan. Att valet föll på just grundskola beror främst på att grundskoleelevers skolresultat har varit uppe för debatt extra mycket de senaste åren, inte minst i och med de sjunkande PISA-resultaten³ (Skolverket, 2016d). Om de studier jag utgått ifrån i uppsatsens första kapitel stämmer, har lärares engagemang betydelse för elevers resultat, varvid ökad kunskap om engagemanget skulle kunna användas till att vända den negativa resultattrenden i grundskolan.

3.3. Samtalsintervjuer

För att kunna få in så många förklaringsfaktorer som möjligt avseende ursprunget till lärares engagemang, har jag valt att utföra samtalsintervjuer. Peter Esaiasson med flera (2012:251) skriver att “[s]amtalsintervjuundersökningar ger goda möjligheter att registrera svar som är oväntade.”, vilket är just det jag varit ute efter i denna studie. Då engagemanget kan skilja sig mellan personer samtidigt som jag ändå velat kunna göra någon form av jämförelse och analys kring de som studerats, valde jag att främst utgå från semistrukturerade samtalsintervjuer där jag hade en mall över gemensamma frågor men sedan skulle låta samtalen utvecklas fritt (Esaiasson m.fl. 2012:253ff; Kvale & Brinkmann, 2009:121f). För att testa den intervjuguide som hade arbetats fram utifrån tidigare forskning om engagemang,

³ PISA är en undersökning som utförs på internationell nivå av OECD. I undersökningen testas elever i årskurs nios förmågor i matematik, naturvetenskap och läsförståelse (Skolverket, 2016e).

utfördes en provintervju med min gamla lärare som jag skrev om i uppsatsens inledning och guiden justerades därefter (se bilaga).

Intervjuerna inleddes likt hur Ulla Eriksson-Zetterquist och Göran Ahrne (2011:52f) rekommenderar; med en presentation av studiens syfte, jag förklarade att personerna skulle vara anonyma avseende namn och frågade sedan om det gick bra att spela in. Anonymiteten valdes för att lärarna enklare skulle kunna berätta om sådant som skulle kunna kännas för privat eller känsligt att gå ut med i en uppsats (Esaïasson m.fl. 2012:257f). Istället för vid namn kommer lärarna därför benämnas som Lärare 1, Lärare 2 och så vidare. Att spela in intervjuerna valdes för att inte riskera att missa information som skulle kunna vara viktig. Jag antecknade även en del, både som säkerhet ifall det skulle bli något fel med inspelningarna, och för att hjälpa mig strukturera tankarna kring eventuella följdfrågor. Efteråt lyssnade jag igenom inspelningarna, sammanfattade intervjuerna skriftligt samt transkriberade de delar som ansågs relevanta (Bryman, 2011:428ff). Citaten som kommer att redovisas framöver har tagits från transkriberingarna och är något justerade språkligt för att göra texten mer läsbar. Detta har dock gjorts ytterst sparsamt och endast i fall då det inte kunnat påverka betydelsen av det som sagts (Kvale & Brinkmann, 2009:301).

En observation jag gjorde redan efter intervjun med den första läraren var att den intervjuguide som hade tagits fram var något för strikt och begränsad för att få fram svar på min forskningsfråga under den begränsade tid (cirka en timme) intervjun varade. Vid andra intervjun hann jag istället inte ens inleda med mina frågor innan läraren spontant började svara utifrån uppsatsens syfte, och jag noterade att samtalet flöt på betydligt bättre. Därefter valde jag därför att inleda med syftet och fråga lärarna efter spontana tankar, för att sedan börja ta in frågor ur intervjuguiden i de fall de inte redan var besvarade. Det som inledningsvis var avsett att vara semistrukturerade intervjuer blev därmed mer åt det ostrukturerade hållet istället (Bryman, 2011:206). I slutet av varje intervju summerade jag min bild av det respondenterna hade sagt för att kontrollera att jag hade uppfattat dem korrekt.

3.4. Att hitta de engagerade lärarna

Engagemang gentemot elever är en specifik egenskap som är svår att identifiera om man inte själv är i kontakt med det. Det går därför inte att urskilja en tydlig urvalsram för det, varvid ett snöbollsurval bedömdes som lämpligt, då det räcker med att jag har en engagerad lärare som i sin tur kan tipsa om fler och därmed påbörja en snöbollsurvals-process (Bryman,

2011:434). Ett alternativ hade kunnat vara att exempelvis göra ett slumpmässigt urval av skolor och därefter fråga rektorer efter engagerade lärare. Risken med det hade dock varit att engagemanget hade identifierats strikt ur ett ledningsperspektiv, vilket bland annat Mühlenbock (2004:65f) erfarit, som använt sig av ett sådant upplägg.

Mina första engagerade lärare hittade jag genom att fråga runt bland såväl skolpersonal i olika hierarkiska nivåer som föräldrar till grundskoleelever. Det jag frågade efter var *“lärare som engagerar sig mer i sina elever än vad som kan begäras eller förväntas av dem utifrån deras roll”*. På så vis fick jag fram mina första engagerade lärare som jag intervjuade och vilka jag sedan frågade om förslag på ytterligare engagerade lärare. Varje gång jag fick förslag på engagerade lärare bad jag dem som gav förslagen att ge en motivering som jag prövade gentemot studiens definition av engagerade lärare. Om den föreslagna personen passade in kontaktade jag denne först, introducerade studien samt dess syfte och en intervju bokades därefter in inom cirka en vecka. Under tiden bad jag lärarna själva reflektera över sitt engagemang. Det sista kom som en direkt följd av provintervjun, då det framkom ganska tydligt att de frågor jag ville ha svar på var för stora för läraren att kunna ge direkta svar på utan betänketid. Totalt utfördes åtta intervjuer.

En risk med snöbollsurval är att man får en begränsad spridning bland sina respondenter, men detta var inget jag upplevde (Esaiasson m.fl., 2012:189f). Istället blev det vad jag bedömer som en god spridning bland mina lärare avseende ett flertal faktorer såsom ålder (variationsbredd på 34 till 62 år), kommuner de arbetar i (totalt fem olika), åldersgrupper de undervisar (en undervisar på lågstadiet, fyra på mellanstadiet och tre på högstadiet) samt ämnen lärarna undervisar i (majoriteten av grundskolans ämnen är representerade). Avseende kön och karriärnivå (sex kvinnor och två män respektive fem av åtta lärare är förstelärare), blev spridningen något mindre. Det senare skulle kunna förklaras av att första läraren som intervjuades var förstelärare och att denne i sin tur föreslog ytterligare förstelärare. Ett område där det inte uppstod variation var huvudman, vilket kan förklaras av att de första lärarna arbetade på kommunala skolor och att de sedan föreslog andra lärare som också gjorde det.

Självfallet finns det för- och nackdelar med snöbollsurvalet som tillvägagångssätt. Den främsta fördelen är att man hittar engagerade lärare som man annars hade kunnat ha svårt att identifiera på egen hand. Den främsta nackdelen som exempelvis Esaiasson med flera (2012:189f) varnar för är att det kan leda till att det slutgiltiga urvalet inte blir representativt för en bredare population. Å andra sidan brukar det höra till den kvalitativa studiens generella nackdel att generaliseringar kan vara problematiska att utföra (Bryman,

2011:369f). Syftet med studien är inte heller att göra några vidare generaliseringar, utan snarare att arbeta teoriutvecklande och bidra med kunskap om hur bakgrunden till lärares engagemang kan se ut. Precis som andra teoriutvecklande studier, bör uppsatsens resultat därefter prövas i framtida forskning innan de kan generaliseras (Esaiasson m.fl., 2012:42).

3.5. Analysmetod

Som jag nämnde tidigare i kapitlet, har jag främst tagit inspiration från grundad teori i denna studie. Detta innebär att studien utfördes i flera steg och faktorer arbetades fram utifrån empirin mellan stegen (Charmaz, 2014; Thornberg & Forslund Frykedal, 2015). Det jag gjorde i denna studie var att utföra intervjuer med några löst formulerade frågor baserade på uppsatsens syfte kombinerat med tidigare forskning om engagemang (se bilaga). Den första intervjun utfördes förutsättningslöst och det som framkom som utmärkande faktorer för läraren togs sedan med i samtalen med kommande lärare. För varje intervju som gjordes anpassades faktorerna och därmed analyserna något (Charmaz, 2014:116). Som exempel kan nämnas att den första läraren visade sig ha ett stort föreningsengagemang, varvid jag utöver min ordinarie intervjuguide började fråga de följande lärarna om de också hade det. I kommande intervjuer framkom det dock att majoriteten av de övriga lärarna inte hade liknande engagemang, varvid just föreningsengagemang inte längre ansågs vara relevant. Vidare betonade såväl första som andra läraren vikten av uppväxtförhållandena. Jag frågade därför kommande lärare om uppväxten och fann att de överlag hade liknande berättelser, varvid det bedömdes vara en relevant faktor. Materialet kopplades sedan till såväl uppsatsens avsnitt om tidigare forskning som övrig forskning som skulle kunna förklara de uppfattade faktorerna (Charmaz, 2014:141).

En observation jag gjorde som förvånade mig något, var hur lika lärarna svarade. Redan efter tredje intervjun slutade det mer eller mindre dyka upp nya faktorer och de kommande intervjuerna blev mer som bekräftelser av de första än ytterligare bidrag. Detta skulle å ena sidan kunna bero på att intervjuerna påverkades av att jag började ställa mer specifika frågor (Kvale & Brinkmann, 2009:187f). Å andra sidan ställde jag dem främst i slutet av intervjuerna, alternativt när ämnet redan var uppe på tal, varvid jag bedömer risken att det kan ha påverkat möjligheten att få ut ytterligare nya faktorer som låg. I vanliga fall brukar man säga att man kan sluta intervju när man nått teoretisk mättnad men i det här fallet fortsatte jag tills jag var uppe i åtta intervjuer, utifall något nytt skulle dyka upp, vilket det till stor del inte gjorde (Kvale & Brinkmann, 2009:129ff).

4. De engagerade lärarnas berättelser

I detta kapitel kommer jag att presentera det empiriska material som jag fick fram utifrån intervjuerna med de engagerade lärarna. Kapitlet inleds med hur det engagemang jag såg hos lärarna gestaltade sig. Detta avsnitt blir således en form av inledande bekantskap med de åtta lärarna. Därefter följer ett avsnitt om lärarnas bakgrunder och hur de formats som personer sedan barndomen. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om när och hur lärarnas engagemang utvecklades till att riktas gentemot eleverna.

4.1. Hur ser engagemanget ut?

I detta avsnitt bekantas du som läsare med de engagerade lärarna. Jag kommer inleda med hur deras engagemang kan gestaltas i klassrummet och därefter gå vidare till deras relationer till eleverna och deras syn på dem. Avslutningsvis går jag in på deras engagemang ur ett större perspektiv med fokus på lärarnas människosyn och värderingar.

4.1.1. Omedvetet engagemang inom ramen för professionen

När jag i början av studien kontaktade lärarna med frågan om de kunde tänka sig att ställa upp på en intervju var den främsta reaktionen en form av glädjefylld förvåning. Lärarna tycktes på sätt och vis inte vara medvetna om omgivningens uppfattning om deras engagemang:

Jag vet inte vad det innebär riktigt egentligen. Att vara speciellt engagerad. Alltså i vårt uppdrag så ingår det ju massa grejer och om man gör det och gör det bra, då gör man ju sitt jobb. (Lärare 4)

Som citatet representerar var det sällan som lärarna inledningsvis under intervjuerna upplevde sig själva som engagerade, utan de ansåg att de var som alla andra och att de i själva verket bara gjorde sina jobb. Allt eftersom intervjuerna fortgick var det nästan som att de själva blev mer medvetna om sitt engagemang och de började självmant ge exempel på hur de agerar i situationer och i vissa fall hur andra som kanske inte är engagerade ibland kan göra. Ofta handlade exemplen de gav om hur de lade upp undervisningen för att inte missa någon elev eller hur de ständigt funderade och reflekterade över sin undervisning. De tyckte det var viktigt att se och bemöta varje elev där den är och att det i sig är en utmaning som

visserligen kunde vara uttröttande, men samtidigt lite spännande. Det de engagerade lärarna gjorde var därför att hitta strategier för att få det att funka:

Jag kommer inte göra 22–25 planeringar. Det kommer ingen hinna. Men klart jag kan göra tre; lite grundligt, mycket utmanande och mittemellan. Och då kan jag nå många i klassrummet och det är det som gör att jag ser att det ger bra resultat. (Lärare 3)

Vidare menade de studerade lärarna även att det är viktigt att separera arbetet från fritiden, men erkände också att de kanske inte är så duktiga på det trots allt. Någon beskrev till exempel hur det kan räcka med att hon åker in till stan och ser lokaltrafiken för att hon ska börja tänka på transportsystem eller liknande och hur det kan tas in och användas i undervisningen.

4.1.2. Relationen till eleverna

Något som nästan var ännu vanligare än historier om engagemanget i klassrummet, var att lärarna berättade om hur de tar ytterligare ett steg från den traditionella lärarrollen och engagerar sig i eleverna på ett mer individuellt plan. I dessa fall handlar det inte direkt om elevers prestationer i skolämnen och hur dessa skulle kunna förbättras, utan snarare hur man som lärare kan nå ut till eleverna och hur eleverna själva skulle kunna stöttas på en mer personlig nivå. Det mest illustrerande exemplet var en av lärarna som berättade om en elev som är mycket kraftig och som mår dåligt över det. Läraren började därför hoppa med eleven som en form av träning. De började med 100 hopp om dagen och är nu uppe 400. Eleven hoppar själv hemma sex dagar i veckan och på fredagar står de tillsammans och hoppar efter skolan: “Jag är ju helt slut! Alltså, men han märker ju att jag bryr mig om honom.” (Lärare 2).

Att åka buss hem med en elev som inte vågade åka själv, vara med eleverna ute på rasterna, lyssna på deras berättelser om sina kaniner, åka pulka, spela fotboll och äta pizza med dem efter skolan, var ytterligare exempel på när lärarna gjorde det lilla extra för att lära känna sina elever bättre. Lärarna var noga med att påpeka att de varken ville eller borde ta någon form av mamma- eller papparoll, men det togs upp flertalet exempel på när de ändå kunde närma sig den nivån om föräldrarna inte agerade själva. Ett av exemplen var att en lärare hade åkt tvärs över landet för att vara med på en tidigare elevs studentfirande. Samma lärare beskrev ytterligare ett sådant undantagsfall: “Jag hade en elev som aldrig blev firad på födelsedagen, då gick vi ut och fikade i hemlighet.” (Lärare 7).

4.1.3. Respekt

När det kom till relationen till eleverna uttrycktes en respekt för både dem som individer och deras kunskaper. Lärarna beskrev hur de använde sig av eleverna i undervisningen och flera kommenterade att det kan vara svårt, om inte omöjligt, att få till ett bra klimat i klassrummet om man tror att det är läraren som ensam ska stå för allt: "Jag? Här är det vi. Men jag är ledare." (Lärare 2). Det framställdes således en form av ödmjukhet gentemot elevernas förmågor och lärarens roll presenterades mer som en ledande, stödjande sådan gentemot eleverna. Flera av lärarna berättade om hur de kan vända sig till eleverna när de känner att en lektion inte gått som de hade tänkt och helt enkelt fråga vad de tror är anledningen:

Jag har full respekt till mina elever och jag har full respekt till deras konstruktiva kritik som de ger mig. (Lärare 3)

Jag tror att många vuxna tror att barn förstår mindre än vad de gör. /.../ Jag vet hur mycket tankar, hur mycket de kan liksom prestera, hur mycket de kan göra. Och jag tror att många vuxna inte vet om det, alltså vilken potential det finns. Eller hur mycket barn klarar av egentligen, hur vuxna tankar de har, hur bra de kan formulera sig, vilka tankar de tänker. För de kanske inte frågar dem hemma eller så. När du jobbar med barn, alltså de ger dig, du blir bara wow! Så, liksom det skapar en wow-känsla i dig. (Lärare 5)

4.1.4. Lärare är lärare - inte kompisar

Lärarna betonade upprepade gånger att relationen till eleverna inte får bli på en kompisnivå, att det trots allt är dem själva som är de vuxna och att de är där för att lära eleverna. Att det inte fick bli en kompisrelation hade att göra med att lärarna trots allt har en auktoritär roll över eleverna och att det i slutändan är lärarna som är ansvariga för undervisningen. Detta sågs dock inte som ett hinder till att ha nära och goda relationer till eleverna. Alla lärarna uttryckte i själva verket hur nära relationer de faktiskt hade till eleverna och att det berodde på att lärarna själva ville ha det så: "Det är ett intresse jag har för dem. Alltså jag intresserar mig, jag vill att det ska gå bra för dem, jag tycker ruskigt bra om dem." (Lärare 2). Flera av lärarna beskrev hur de i början när de får en ny klass kan känna en form av distans bland annat beroende på saknaden efter den föregående klassen:

...när man lämnar en klass så tror man jag kommer aldrig älska några andra barn så här mycket som jag älskar de här. Kommer aldrig få den relationen som jag har haft med de här eleverna. Och så kommer den nya klassen, första året och så efter tre år så

är man där igen. Så har man fått den här underbara relationen och man har fått en chans att forma de här människorna. (Lärare 5)

Även om lärarna undviker att det ska bli någon kompisrelation till eleverna, strävar de ändå efter att skapa goda relationer och att komma dem nära. En av lärarna berättade exempelvis om att denne brukar läsa ur sin dagbok som hon skrev i när hon var i elevernas ålder, som ett sätt att komma dem närmare. En annan fortsatte på samma spår och berättade att hon kan gå in på lite mer personliga frågor då och då när eleverna frågar. Det tycktes således vara naturligt för lärarna att bjuda lite på sig själva, samtidigt som de kände att de fick ut något av det: "För mig är det nästan lite avkoppling att sitta och småsnacka lite skit med eleverna och så va." (Lärare 6).

4.1.5. Engagemang kopplat till egna barn

Flera av lärarna förhöll sitt engagemang till huruvida de hade egna barn. De som inte hade barn funderade över om de skulle agerat annorlunda om de hade haft det:

Alltså när du får barn tänker jag att man får perspektiv på saker och ting, som det här med jobbet som man tyckte var viktigt innan att ha gjort färdigt allting, det var ju inte så viktigt liksom. (Lärare 4)

Detta tycks dock inte vara fallet om man ser till de övriga lärarna, som majoriteten har barn. De berättade om hur de var väldigt engagerade innan de fick sina barn, nästan som att de inte ansåg sig vara engagerade längre, vilket inte tycks stämma. Även dessa vittnade nämligen om både vad de kunde göra för eleverna (som stämmer in i uppsatsens definition av engagerade lärare) och hur de kunde bli emotionellt bundna till eleverna än idag:

Jag kan nästan bli sådär pirrig när de ska ha prov eller test, så blir man nervös för deras skull för man vill så gärna att det ska gå bra för dem. /.../ Det är klart, vill jag det så får jag vara med och hjälpa dem extra. De blir litegrann som ens egna barn tycker jag, att man inte ger allt men ändå att man liksom ställer upp för att man vill att de ska lyckas... (Lärare 8)

4.1.6. Människointresse

Att skapa nära relationer var dock inte något som för lärarna var begränsat till eleverna. Det blev tydligt redan tidigt i studien att det engagemang gentemot elever som jag avsåg att studera i själva verket var större än så. Om det är något de studerade lärarna har utstrålat så är det nämligen ett genuint intresse för människor överlag. De dras till sociala sammanhang och

ser det som ett självklart inslag i vardagen. För vissa kunde detta gestaltas genom både tidigare och aktuella föreningsengagemang, medan andra berättade om stora sociala umgängeskretsar och spontana nya bekantskaper. Avseende de sociala sammanhangen berättade lärarna om hur de var väldigt måna om sin omgivning, hur de trivdes i andras sällskap och hur de ville få andra att må bättre. Vidare beskrev de sig själva som väldigt sociala och inte rädda för att öppna upp sig för nya personer. En av lärarna gav ett talande exempel på just detta:

Jag träffade en så trevlig man från Eritrea på bussen, när jag åkte hem i tisdags sent på kvällen, som hette Isak och det var nästan så jag sa nu tycker jag du kommer med din familj hem till oss men jag tänkte nej... [skratt] Jag hade sån himla lust men ja... [skratt] (Lärare 7)

När det kommer till föreningsengagemang var det något som märktes särskilt under några av de första intervjuerna, men som visade sig inte vara särskilt relevant allteftersom jag intervjuade fler lärare. I de fall lärarna var föreningsaktiva rörde det sig om alla möjliga typer av verksamheter; alltifrån sångkörer, teater och idrotter till politiska partier. Barnens aktiviteter var också något som de engagerade sig i och det berättades om såväl skjutsande fram och tillbaka som att de själva kunde vara tränare för barnens idrottslag.

4.1.7. Demokratiska värderingar

En sista aspekt som togs upp av de flesta av lärarna var den demokratiska roll som skolan och lärarna har. För dem är värderingar generellt och demokratiska sådana i synnerhet särskilt viktiga och prioriterade även över ämneskunskaperna. En lärare reflekterade exempelvis över att elever och föräldrar ibland överklagar betyg, men att det aldrig är några föräldrar som överklagar faktumet att deras barn inte blivit en demokratisk individ, vilket de kanske borde göra. Lärarrollen ansågs således inte i första hand handla om att förmedla kunskaper i matte, svenska eller liknande, utan snarare att fostra goda samhällsmedborgare: "De ska klara sig i en familj, de ska klara sig i ett arbete och de ska klara sig i ett samhälle." (Lärare 2). Att dessa värderingar bör överföras till eleverna under grundskoleåren menades vara särskilt viktigt då de är så pass formbara då. Det var framförallt lärarna för låg- och mellanstadiet som uttryckte detta, men även högstadielärarna var inne på samma spår om än något mer nedtonat. Ofta refererades det till skolans styrdokument och läroplanen specifikt, där skolans demokratiserande roll står i de inledande delarna av dokumentet och ämneskunskaperna tas upp först därefter (Skolverket, 2016b):

Innan allt det här med betyg och ämnesmål och sånt så står ju [i läroplanen] att de ska bli goda demokratiska samhällsmedborgare. Det är liksom vad skolan handlar om! Och sen så ska de kunna lite huvudstäder i Europa liksom, det är bra det också. Men det första och det viktigaste handlar på det demokratiska. (Lärare 4)

Vissa av lärarna påpekade att det ibland kan bli lite väl mycket av det sociala arbetet och att ämneskunskaperna kunde hamna i skymundan. Det konstaterades dock samtidigt att delarna av arbetet kunde vara nödvändiga för att eleverna skulle känna trygghet, som i sin tur sågs som en förutsättning för att eleverna skulle lära sig. De uttryckte det som att om de inte har med sig de sociala bitarna blir tryggheten svår att uppnå, varvid ämneskunskaperna hämmas ändå. Tryggheten sågs således som en central del i undervisningen enligt lärarna och samspelet människor emellan blev därför särskilt viktigt: "Jag brukar säga det till eleverna att jag blir bra mycket gladare om ni går ut här som schyssta kompisar än att alla har A i matte." (Lärare 6).

4.1.8. Summering

För att avrunda det hela kan det konstateras att de studerade lärarna har ett engagemang gentemot sina elever. De förhåller sig inledningsvis ganska blygsamt till sitt engagemang, men blir mer och mer medvetna om det allt med intervjuernas gång. De vill jobba nära eleverna och engagerar sig i dem såväl avseende skolrelaterade frågor som i andra mer privatrelaterade aspekter (i de flesta av lärarnas fall). Lärarrollen ses visserligen som en kunskapsförmedlande sådan, men de är samtidigt medvetna om och drivna av helhetsaspekten och den demokratiska delen av skolans uppdrag. Engagemanget, intresset och värderingarna är inte heller begränsade till skolan och eleverna, även om de koncentreras där. Utöver detta har lärarna nämligen en social strävan, de trivs i sociala interaktioner och söker sig till sociala sammanhang. Även om endast någon enstaka av dem är aktivt engagerade i samhällsfrågor utanför arbetet, uttrycker de ändå generellt en vilja att förbättra sin omgivning och samhället i stort. Hur detta intresse uppstått har varierat något bland lärarna. Överlag kan det dock konstateras att det började i tidig ålder, varvid nästa avsnitt kommer att behandla lärarnas uppväxt och hur deras värderingar samt intresse för relationer och människor formades och utvecklades.

4.2. Vägen till lärarbanan

Nu när vi har lärt känna de engagerade lärarna lite bättre, kommer jag att i detta avsnitt presentera lärarnas utveckling från barndomen tills dess att de valde läraryrket. Avsnittet kommer först att handla om när och hur deras övergripande engagemang och värderingar uppstod, därefter gå vidare till deras ämnesintressen och slutligen landa i hur det kom sig att de valde att bli lärare.

4.2.1. Demokratiska värderingar

Som jag skrev i föregående avsnitt framgick det snabbt att lärarnas engagemang var större än endast elevengagemang. Något som lärarna delade var nämligen starka värderingar avseende rätt och fel. De blev redan i tidig ålder uppmärksammade om hur andra människor har det och hur man bör behandla varandra. De demokratiska värdena, som de flesta av lärarna betonade, var också sådant de fått med sig sedan tidig ålder. Bakgrunden till dessa värderingar menades vara dels omgivningen under uppväxtåren generellt, men framförallt föräldrarna. Huruvida föräldrarna själva varit engagerade varierade bland lärarna, men de hade gemensamt att det ändå kunde bli en del prat om sådant hemma runt köksbordet. Lärarna talade om en inställning de fick med sig hemifrån, att människor generellt vill göra rätt för sig och att de gör sitt bästa. När det kom till eleverna var det flera av lärarna som uttryckte en övertygelse att elever alltid vill lära sig och att om de inte lyckas är det något annat som är orsaken. Den syn på människor som föräldrarna förmedlade tycks ha fastnat hos lärarna och de beskrev hur de själva ville föra vidare det till sina elever: "Jag har nog väldigt, väldigt starka sådana värderingar som jag lever med. Men jag tycker det är bra värderingar, jag tycker man ska ha såna värderingar." (Lärare 5). Även om inte alla lärarna hade haft enkla uppväxter framställdes föräldrarna på ett sätt ungefär som förebilder i bemärkelsen att de spridit just goda värderingar. I två av fallen berättades exempelvis om frånvarande pappor, men då var det mammornas driv och styrka som inspirerat lärarna. Överlag beskrev de en hemkultur där man försökte se det positiva, det talades inte illa om andra, utan föräldrarna framhävde snarare sådant som var bra. En av lärarna beskrev exempelvis hur föräldrarna kunde ha den inställningen även mot henne, hur illa hon än kunde bete sig. Mamman hittade alltid något positivt att belysa istället och läraren kommenterar att hon i vuxen ålder insett vilken smart strategi det var och att hon själv börjat använda det både gentemot sina egna barn och sina elever. Avseende föräldrarnas roll berättade en annan av lärarna om hur han

nästan kunde bli påtvingad sina föräldrars värderingar, men hur de numera ändå blivit en del av hans världssyn:

Nej, men det är mitt intresse för samhälle, samhällskunskap och liksom när det gemensamma borde, att vi bara är en kugge i ett större hjul. Och att vi måste, att vi kan inte ta beslut som bara gynnar oss själva, utan vi måste tänka större för annars går det åt skogen eller någonting sånt. Alltså att jag är väl uppväxt med det tänker jag... Att man ska tänka på något större. Det låter ju jätteflummigt, jag hör ju det själv. (Lärare 4)

4.2.2. Längtan efter sociala interaktioner

Man skulle kunna dela in människor efter huruvida de är introverta eller extroverta, och i de studerade lärarnas fall lutar de definitivt åt det extroverta hållet. Deras längtan efter sociala interaktioner och intresse för andra människor, framställdes likt värderingarna, också som något som uppkom i tidig ålder och där familjen spelat roll. Det berättades om alltifrån stora kalas och släkträffar under barndomen, till en glädje i att träffa och lära känna nya människor. En nyfikenhet och vilja att förstå andra och att se och lära nytt var ytterligare skäl som togs upp för varför de var så intresserade av andra människor. Några av lärarna hade rentav bott utomlands i perioder, medan andra berättade om glädjen i att resa och se nytt. Flera av lärarna berättade om hur föräldrarna kunde vara väldigt sociala av sig och hur kommunikation var en central del i deras uppväxt. En av lärarna berättade vidare om hur denne var nära på att bli underkänd under praktiken på universitetet, men att dennes sociala förmåga räddade betyget. Resonemanget var då att ämneskunskaper går att plugga in, medan den sociala förmågan är betydligt svårare att lära sig. Alla utom en nämnde sin egna grundskoletid som positiv och rolig i och med de sociala aspekterna som den präglades av, men det var ändå just föräldrar samt övrig släkt och familj som betonades när de skulle förklara varför de trivs i stora sociala sammanhang:

Jag har alltid gillat [människor och interaktioner], jag menar jag kommer alltid ihåg när jag satt och pratade med min mormor, hon var ju lite äldre sådär, men liksom det var alltid... och även små barn... jag tycker det ger någonting. (Lärare 6)

Jag kan umgås med väldigt många olika och tycka att det är väldigt trevligt. Har gärna stora kalas hemma och så. /.../ Min pappa var nog likadan, han var väldigt sän här. Mamma var väldigt tyst och timid på ett sätt, men pappa han gillade också folk och han kunde prata. Ibland när vi reste så pratade han ju med alla trots att han inte kunde engelska eller någonting. Så han var alltid den som alltid alla förstod och du vet sådär. En glad herre. Så hade han levt så hade han kommit hit [till skolan] och varit här och pratat och alla, alltså man gillar honom. (Lärare 7)

4.2.3. Ämnesintressen

Ett annat intresse som lärarna hade, som för de flesta sedan även blev ett av skälen till att de valde läraryrket, var ämnesintressen. Av de åtta intervjuade lärarna var det fem som tog upp sina ämnesintressen som bidragande faktorer till lärarbanan. Intresset uppstod redan i barndomen och finns kvar än idag. Även i det här avseendet hade familjen en roll i vilka ämnen som lärarna fastnade för:

De [föräldrarna] har varit engagerade i våran skola, de har kört oss fram och tillbaka till träningar, vi har gjort mycket saker som familj, varit ute rest med husvagn runtom i hela Sverige och Norden och stannat vid diverse platser och [citerar föräldrar]: Det här är viktigt därför... Här hände det och... Man var ute och gick, min pappa är biolog så han har ju föreläst om alla svampar och träd och... /.../ Det var inte att fåglar sjöng utan det var blåmes och koltrast och hela balunsen. [Skratt] (Lärare 1)

Likt Lärare 1 berättade ytterligare två lärare om deras pappor som undervisade i naturvetenskapliga ämnen och som försökte dela med sig av sina intressen till barnen. Alltifrån biologi till fysik och matematik blev således naturliga delar av dessa lärares barndom och när jag frågade vad de själva numera undervisar i var det föga förvånande just dessa ämnen. En annan lärare berättade om hur intresset för historia uppstod i tidig ålder till följd av att den äldre brodern berättade om andra världskriget och att han fastnade för det direkt. Det var egentligen bara en lärare som inte uttryckligen beskrev sina ämnesintressen som en följd av familjen. Även denne lärare konstaterade dock att det förmodligen var faktumet att det fanns flera lärare i slakten som gjorde att intresset kopplades till tankarna om ett eventuellt framtida läraryrke.

4.2.4. Vägen till läraryrket

Hur det kom sig att lärarna valde läraryrket varierade en hel del. Att bli lärare var egentligen inte självklart för de flesta av lärarna. I själva verket var det endast en som redan under gymnasietiden bestämde sig för att läsa till lärare, medan de övriga mer mognade in i beslutet. Två av dem läste rentav till helt andra yrken och omskolade sig senare. Initialt spelade lärarnas ämnesintressen stor roll; de naturämnesintresserade funderade på att läsa till ingenjör medan den historieintresserade ville läsa historia. Lärarbanan uppmärksammades först när de antingen inte kom in på de linjer de hade tänkt sig, eller när de reflekterade över den framtida arbetsplatsen. Någon kommenterade exempelvis att det hade blivit för ensamt att vara ingenjör; alla lärarna var nämligen överens om att en sak var säker - de ville jobba

med människor. Att läsa till lärare blev därför på sätt och vis ett substitut för det flera av lärarna ursprungligen hade tänkt. Om det exempelvis är för ensamt att arbeta som ingenjör, om de inte kom in på ingenjörsutbildningen eller om det inte finns någon direkt arbetsmarknad för sådana som enbart läst historia - då kanske det kan vara bättre att undervisa i det istället. På så vis resonerade samtliga av de som hade ett starkt ämnesintresse och läraryrket blev därmed lite av ett andrahandsval. Flera av lärarna antydde dessutom att de inledningsvis inte kände sig särskilt exalterade över yrket.

För de övriga rörde det sig snarare om att de tidigare kommit i kontakt med läraryrket eller någon form av undervisning eller gruppleddarroll: "Jag hade ju fått vikariera som lärare så det var ju en utav de sakerna som jag kunde tänka mig att bli." (Lärare 5). Att bli lärare kändes därför inte så främmande då de redan provat på att undervisa eller leda ungdomar. Flera av lärarna berättade att de hade släktingar som jobbade som lärare eller hade haft enstaka lärare själva under sin uppväxt som de tyckte särskilt mycket om. Dessa personer hade bidragit till att läraryrket inte kändes så abstrakt för lärarna även om det inte var det första de tänkte på.

4.2.5. Summering

Vägen till att bli lärare var långt ifrån självklar för de engagerade lärarna. Det hela tycks egentligen ha börjat i den omgivning och den uppfostran de hade när de växte upp. De är uppväxta med klara och tydliga värderingar avseende demokratiska aspekter och att man bör hjälpa varandra. De har även tydliga extroverta drag som också härrör till stor del från deras barndom. Att jobba med människor var således en självklarhet för dessa åtta lärare och även om flera av dem hade starka ämnesintressen inom exempelvis matte, fysik och biologi, landade de ändå i att undervisa i dessa ämnen snarare än praktisera dem. Att bli lärare var dock, som sagt, inte ett självklart beslut och det var egentligen bara en som redan vid gymnasieåldern kom fram till att denne tyckte om att undervisa och ville bli lärare. För de övriga blev det på sina håll nästan som ett andrahandsval och därför inte heller något de inledningsvis kände att de brann för.

4.3. Från människointresse till elevengagemang

I detta avsnitt kommer jag fortsätta från när lärarna började studera och beskriva hur det gick till när de träffade eleverna första gången och hur de reagerade när de såg att de kunde göra skillnad. Avsnittet avslutas med lärarnas vilja att jobba med något meningsfullt och hur de

både medvetet och omedvetet börjat använda sitt engagemang som ett verktyg för ökade resultat.

4.3.1. Relationen till eleverna

För de flesta av lärarna var det något som hände första gången de kom i kontakt med elever. De hade ett intresse för människor och barn sedan innan, men det var egentligen först när de träffade eleverna, lärde känna dem och framförallt; såg att de kunde bidra till att eleverna lärde sig och utvecklades - då väcktes en gnista. Den allra första kontakten fick de flesta av lärarna under praktiktillfällena i lärarutbildningen. Det dessa bidrog med var att lärarrollen blev mer konkret för lärarna i och med att de gick från att lära sig teorin till att faktiskt träffa eleverna. Något som praktiktillfällena bidrog än mer till var dock att lärarna fick befintliga lärare som handledare, vilka i flera av fallen upplevdes som väldigt engagerade. I intervjuerna beskrev lärarna handledarnas syn på eleverna och hur de alltid försökte se saker positivt, arbeta för utveckling och hitta lösningar för alla elever: "Hon skapade lösningar istället för att bara se hinder. Det gjorde jättestort intryck på mig vet jag." (Lärare 5).

Vissa av handledarna blev i och med sitt engagemang inspirationskällor för de lärare jag intervjuade, och flera av dem berättade om hur handledarnas förhållningssätt formade dem i deras syn på elever. När de själva sedan kom ut i läraryrket anammade de till stor del den syn handledarna haft och satsade bland annat därför på nära relationer till eleverna.

Av de åtta lärarna var det sex som inte hade några egna barn när de blev lärare, och de beskrev det nästan som att eleverna blev ett substitut. De beskrev det som att de därför hade tiden och dessutom orken att investera sin tid i att lära känna eleverna. Ju mer de sedan lärde känna eleverna, desto mer emotionellt bundna blev de till dem. Detta resulterade i att lärarna mer och mer ville arbeta för att eleverna skulle lära sig mer, men även att de skulle utvecklas som individer. En av lärarna uttryckte det som att man inte kan hata någon när man väl har lärt känna den, och att motsvarande gäller eleverna - man kan inte låta bli att älska dem när man väl känner dem.

4.3.2. Resultat och positiv respons från eleverna

Det som slutligen tycks ha resulterat i att engagemanget väcktes helt, och fortsatte brinna, var när lärarna insåg att deras extra ansträngningar verkligen gav resultat. Alla åtta beskrev hur det räckte att de gjorde något litet utöver det vanliga för att de sedan skulle få ut betydligt mer. Att lärarrollen därmed blev något av en alltiallo-roll sågs därför inte nödvändigtvis som

något negativt av de flesta. Det kunde röra sig om alltifrån att de kanske sitter en extra halvtimme med en elev och hjälper till med matten utanför lektionstid, till att de följer med eleverna en sväng till fotbollsplanen och spelar efter skolan för att lära känna dem bättre. I själva verket var det just detta, att de får ut mycket mer om de lägger lite extra energi, som lärarna fokuserade allra mest på under intervjuerna och som de gång på gång återkom till. Känslan när de sedan såg att en elev känner sig sedd och viktig, när eleven knäckte läskoden eller förstod ett mattetal - den beskrevs som magisk och det var även därför de menade att de inte bara stannade kvar inom läraryrket, utan även tyckte att de har världens bästa jobb:

...[A]tt se hur folk lyckas. Att man kan göra förändring. Jag tycker att det är det som gläder mig mest; att jag kan göra förändring åt rätt håll. (Lärare 3)

Helt plötsligt ser man att de bara fattar vad det går ut på helt plötsligt när de har knäckt läskoden. Och det kan man ju, tycker jag, leva på i flera dagar. Liksom att man har varit med och bidragit till det. (Lärare 8)

Lärarnas förhållningssätt till eleverna grundade sig i deras övertygelse om att alla elever vill lära sig och att de därmed förtjänar allt stöd de kan få. I samband med detta nämndes det dock ibland att det också finns brister med läraryrket. Tidsbrist och i viss mån svagt kollegialt såväl som allmänt erkännande, beskrevs som de negativa aspekterna:

Jag tycker att vi inom skolan är sådär som att när man går på fest får man inte prata skola, men min man som är ingenjör, han får jättegärna prata om sitt fantastiska arbete. (Lärare 2)

De var dock ändå överens om att de inte skulle kunna tänka sig att ha något annat jobb. Utöver att stärkas av elevernas utveckling uttryckte de nämligen en glädje i att få uppskattning och direkt respons från eleverna. Positiv respons är i sig inte särskilt ovanligt och kan komma från såväl kollegor som chefer, fem av lärarna hade rentav fått rollen som förstelärare, vilket de såg som ett kvitto på att deras engagemang är önskvärt. Det var dock just när responsen kom från elever och möjligen föräldrar, som den verkligen berörde lärarna. De beskrev alltifrån spontana kramar från eleverna ute på skolgården till mail från tidigare elever eller när de träffat dem på stan och fått höra att de har gjort skillnad för just den eleven: "Att man kan vara med och göra skillnad för en enskild individ, det är lite häftigt." (Lärare 8).

4.3.3. Viljan att bidra till såväl eleverna som något större

Utöver välviljan gentemot eleverna som individer, framgick ytterligare en faktor som drev lärarna till att engagera sig extra; nämligen viljan att bidra till något större och att det ska finnas en mening med det de gör. En del av engagemanget förklarades även av vissa som att de vill få bekräftelse i att det de gör är bra och meningsfullt. En lärare beskrev exempelvis hur sommarloven visserligen var härliga, men att han redan efter en vecka kände sig meningslös, vilket han aldrig hade gjort i sitt läraryrke. Även om dessa behov och viljor inte nödvändigtvis fanns med i beaktning för alla när de valde läraryrket, var viljan att bidra till något större något som de i så fall blev alltmer medvetna om. En vilja att göra skillnad och att känna att de fyller en roll poängterades upprepade gånger och tycks på sätt och vis grunda sig i deras värderingar; de vill bidra till ett bättre samhälle. Genom att engagera sig i eleverna såg de att de både kan hjälpa eleven och bidra till en bättre omvärld:

De kommer bli vuxna och jag har satt mitt spår i dem, eller jag försöker ju göra det. Så att de har de här bra demokratiska värderingarna, tycker att alla människor är lika mycket värda. Det tycker jag är viktigast av allting som jag gör i mitt yrke. (Lärare 5)

4.3.4. Engagemang som verktyg

Att lärarna förblir engagerade tycks, utifrån intervjuerna, ha två förklaringar; dels är det sådana de är, de har lärt känna eleverna och bryr sig verkligen om dem, och dels så har de märkt att det är ett framgångsrikt verktyg för att nå ännu längre med eleverna. Ju mer de engagerar sig, desto bättre resultat får de. Engagemanget och de extra insatserna blir på så vis en form av investering, om än inte alltid en medveten sådan:

När jag tänker efter mer och mer så tänker jag alltså att jag är nog jävligt taktisk, tror jag. Just det där med att jag ibland stannar och småpratar här och där, det är nog, det är både för att jag tycker det är kul, men också för att det rent taktiskt gynnar mig i ett senare skede tror jag. (Lärare 6)

Lärarna exemplifierade med hur andra icke-engagerade lärare kunde underskatta relationsskapandet och hur fruktlöst deras arbete då blev. Just relationerna till eleverna beskrevs som både deras största glädjekälla i arbetet och bästa verktyg för att nå längre. Det ansågs bidra till att eleverna kände ökad glädje i att lära sig och - viktigast av allt; att eleverna kände trygghet i skolan, vilket lärarna var eniga om var förutsättningen för att eleverna skulle lära sig. Att fortsätta arbetet med relationerna sågs därför som en självklarhet för lärarna, då

det både gör deras eget arbete roligare, gör skolgången roligare för eleverna och faktiskt ger resultat:

Alltså vi har ju skapat en relation. Och det är så viktigt i dagens skola, tänker jag. Det kanske alltid har varit viktigt, men efter man tog bort agan och liksom spöstraff och såna grejer då försvann liksom den auktoritära läraren som kunde säga såhär nu sitter du tyst och så läser du de här 25 sidorna och sen skriver du prov på det, annars slår jag dig. /.../ Och då tänker jag att relationsbygget är liksom a och o. (Lärare 4)

4.3.5. Summering

För att summera lärarnas berättelser kan vi börja med att konstatera att det hela delvis började tidigt. Från tidig ålder uppstod ett intresse för andra människor och en medvetenhet om demokratiska värderingar som blev en viktig grogrund för flera av lärarna. I kontakten med eleverna började detta intresse att omvandlas till ett engagemang riktat gentemot eleverna. Det var när lärarna sen såg att det de gjorde gav resultat - att de både kunde stötta eleverna och dessutom vara med och bidra till ett bättre samhälle, som de blev fullt drivna i sitt arbete och benägna att fortsätta. Relationen till eleverna och den positiva återkoppling som eleverna gav blev som bränsle för lärarnas engagemang. De hade även kunnat konstatera att deras engagemang gav resultat och därmed också börjat använda det som ett verktyg i sitt arbete.

5. Analys

Precis som jag skrev i uppsatsens tredje kapitel, har analysen av resultatet till viss del skett kontinuerligt allteftersom materialet har samlats in. För varje intervju som gjordes sammanställdes de faktorer som tycktes ha varit relevanta för just den personen och togs i beaktning vid nästkommande intervju. Därefter har tidigare forskning kopplats in för att tolka faktorerna och det är detta som innevarande kapitel kommer att handla om. Kapitlet inleds med att titta närmare på lärarna utifrån forskning om engagemang. Kan de klassas som eldsjälar så som forskningen definierar begreppet? Därefter går jag vidare till uppsatsens tre frågor; när uppstod engagemanget, vilka faktorer bidrog till att det uppstod samt om, och i så fall hur, det går att skapa engagemang? Till dessa kommer jag att använda mig av både uppsatsens kapitel om tidigare forskning samt annan forskning som kan hjälpa till att förklara empirin. Allt summeras sedan i uppsatsens nästkommande och sista kapitel, där studiens slutsatser presenteras.

5.1. Hur ser engagemanget ut?

Som framgick i uppsatsens andra kapitel är det vissa saker som kännetecknar eldsjälar enligt forskningen. Deras främsta drivkraft är en kombination av personliga värderingar och behov samt samhällsintresse och -engagemang. De driver sina hjärtefrågor inom ramen för sin roll och lever som de lär (Bartholdsson, 2009; Hysing & Olsson, 2012; Philips, 1988; Vedung, 1998; Wickenberg, 1999). Om vi ska applicera detta på de intervjuade lärarna, kan det konstateras att de absolut har påverkats av sina värderingar. I själva verket tycks det delvis vara i och med dessa värderingar som deras intresse för människor och därefter engagemang gentemot eleverna började. Deras engagemang för eleverna är inte heller begränsat till arbetstid, utan flera av dem gav exempel på hur de exempelvis kunde spela fotboll med eleverna efter skolan som ett sätt att lära känna dem bättre. Detta går att jämföra med Bartholdssons (2009:172) beskrivning av miljötjänstemäns engagemang som en livsstil. Lärarnas engagemang upplevs nämligen av dem själva som något naturligt, de har en genuin välvilja gentemot eleverna och tycker egentligen inte att det de gör är något märkvärdigt.

Detta väcker frågan om det lärarna gör verkligen är att gå steget längre för eleverna, mer än vad som kan förväntas eller begäras av dem. I uppsatsens andra kapitel presenterades hur förväntningarna på lärare har utvecklats med tiden och där framgår att såväl förmedlingen av demokratiska värderingar som att väcka lusten att lära hör till lärarens uppgift (Skolverket,

2016b:9; Brynolf m.fl., 2007:44–72). Till saken hör att lärares avtal är fördelade dels i arbetsförlagd arbetstid (det vill säga undervisning) och dels i så kallad förtroendetid. Med förtroendetid avses ett visst antal timmar i veckan som läraren fritt får disponera som den anser lämpligt (Lärarnas Riksförbund, 2010). Lärarna påpekade dock själva att det av omgivningen inte sågs med goda ögon när de exempelvis kunde ta av sin förtroendetid för att hjälpa en elev extra med matten. De berättade även om hur de ofta kunde arbeta mer än vad de egentligen skulle, då förtroendetiden sällan räcker till att både värna om elevrelationerna och hantera de ökade administrativa uppgifter de fått. Detta är i sig ingen ovanlig observation och har i själva verket uppmärksammats från flera håll (Socialdemokraterna, 2014; Skolinspektionen, 2013; Fridolin & Amin, 2013, 14 januari; Centerpartiet, 2016; Lärarförbundet, 2013; Jarl, 2012:9). Engagemang definieras inte heller i denna studie av hurvida man lägger mer *tid* än vad man bör eller inte, utan snarare att man har ett personligt driv gentemot eleverna som sträcker sig längre än vad som kan förväntas eller begäras (Philips, 1988:1; Mühlenbock, 2004:69). Ingenstans i läroplanen står det att lärare bör stå och träna med en elev som vill gå ner i vikt, gå och äta pizza med sin klass efter skolan eller för den delen åka tvärs över landet för att vara med på en av sina tidigare elevers studentfirande (Skolverket, 2016b). Det kan därför inte heller räknas som något man naturligt kan förvänta sig av en typisk lärare. Lärarna i denna studie har gjort så för att de själva har velat och det är av den anledningen jag klassar dem som engagerade och som vad forskningen skulle kalla för eldsjälar.

5.2. När uppstod engagemanget?

I sin studie om miljötjänstemäns engagemang, noterar Bartholdsson (2009:172) att det började med ett naturintresse som tjänstemännen fick med sig redan från barndomen och att det sedan utvecklades till ett miljöengagemang. Hon kommenterar att det kan bekräfta betydelsen av daghem (dagens förskola) och skolor där barn kan få “det rätta tänket” redan från tidig ålder. Liknande förfarande går att se hos lärarna i denna studie; för deras del uppstod ett intresse för människor och samhället redan när de var små. Den uppfostran de fick av sina föräldrar pekade de ut som avgörande för hur de ser på samhället och vilka värderingar de nu bär med sig, vilket stämmer överens med miljötjänstemännen, där liknande observationer gjordes. För både lärare och miljötjänstemän tycks således grogrunden för engagemanget ha väckts redan i tidig ålder och sedan blivit som en naturlig del av individen (Bartholdsson, 2009:172f).

Frågan om när naturintresset övergick till miljöengagemang besvaras dock inte av Bartholdssons studie och är ett mer utforskat område. I lärarnas fall fanns det som sagt ett intresse för såväl människor som samhället sedan barndomen. När de sedan kom i kontakt med eleverna och såg att de kunde göra skillnad för dem, kanaliserades engagemanget till eleverna och ett elevengagemang väcktes. Det var inte heller så att det var ett medvetet agerande från lärarnas håll, utan det tycks snarare varit en naturlig reaktion från deras sida att engagera sig i sina elever. Det går således att se det som en tvåstegsutveckling, där den första delen uppstår tidigt och det engagemang som nu studerats blommat ut i samband med praktik och den initiala yrkesutövningen, när lärarna väl kommit in i klassrummen.

5.3. Vilka faktorer bidrog till engagemanget?

Det studiens resultat visat på är att det är långt ifrån en förklaringsfaktor till att lärarnas engagemang gentemot sina elever uppstod. Istället har det varit ett helt paket av faktorer som byggt på varandra och som tillsammans resulterat i att lärarna blev engagerade. Dessa faktorer presenterades i föregående kapitel och kommer nedan att kopplas till tidigare forskning och analyseras. Jag inleder med lärarnas människosyn och värderingar, går vidare till deras relation till eleverna och därefter betydelsen av resultat i arbetet, positiv respons och bekräftelse. Slutligen fortsätter jag med hur engagemanget kan användas som verktyg och användas för att uppfylla lärarnas vilja att bidra till såväl eleverna som till något större.

5.3.1. Människosyn, värden och socialt kapital

Det hela började med de värderingar lärarna var uppväxta med. Redan under barndomen fick lärarna den människosyn och de värderingar som var grunden till det som senare utvecklades till elevengagemang. Det som lärarna refererade till när de beskrev sina demokratiska värderingar, handlar exempelvis om alla människors lika värde, att man ska hjälpa både varandra och de som har det sämre än en själv, samt att alla vill göra rätt för sig. De har på sätt och vis anammat dessa värderingar samtidigt som de tagit till sig den lösningsfokuserade ansatsen som de inspirerades av hos sina föräldrar, tidigare lärare eller lärarhandledare under studietiden. Just handledarnas roll blir särskilt tydlig i och med att lärarna beskrev en förvåning och beundran över hur handledarna kunde agera och att det skapade en vilja att också bli som dem.

Den generella tillit till medmänniskor som lärarna utstrålade skulle enligt forskningen kunna ses som effekten av så kallat *socialt kapital*⁴. En som har studerat socialt kapital är Robert D. Putnam (2011), som i sin berömda bok *Den fungerande demokratin* presenterar sina observationer avseende medborgarandan och det sociala kapitalet i Italien. Förenklat kan man säga att han kommer fram till att sociala nätverk, som han exemplifierar med föreningsengagemang, leder till socialt kapital i form av exempelvis mellanmännisklig tillit: "Tack vare sociala nätverk kan förtroendet bli överförbart och sprida sig: Jag litar på dig, därför att jag litar på henne och hon försäkrar mig att hon litar på dig." (Putnam, 2011:189). Han kommer vidare fram till att denna mellanmänniskliga tillit, medborgarandan, bidrar till högre effektivitet i de italienska regionerna: "Ju starkare medborgarandan i en region är, desto effektivare styrs den." (Putnam, 2011:113). Enligt Putnams (2006; 2011) teori skulle således de sociala nätverk som har varit en naturlig del av de studerade lärarnas vardag, kunna ha bidragit till att det sociala kapitalet i samhället ökat och därmed även lärarnas förtroende för sin omgivning. Då lärarna därefter tack vare detta förtroende arbetat för att sprida sina värderingar genom nya sociala nätverk, i det här fallet i form av relationer till framförallt sina elever, kan de enligt samma teori ha bidragit till att det sociala kapitalet i samhället ökat ytterligare. I sådant fall skulle det kunna tänkas att dessa relationer (nätverk) som lärarna upprätthåller inte bara har betydelse för eleverna, utan även samhället i stort.

Putnam är dock inte oemotsagd och bland annat Staffan Kumlin och Bo Rothstein (2003:151f) ifrågasätter huruvida det sociala kapitalet verkligen uppstår av sociala nätverk eller om det kanske snarare kan handla om "vilken bild av det omgivande samhället som föräldrar förmedlar till sina barn." (Kumlin & Rothstein, 2003:152). Å ena sidan kan Kumlin och Rothsteins fråga tyckas vara berättigad när man ser till de engagerade lärarna i denna studie och deras uppfostran. Å andra sidan kan båda aspekterna teoretiskt sett förklara lärarnas intresse för omvärlden. Även om de engagerade lärarna i denna studie inte haft något särskilt föreningsengagemang, har de alla en tydlig historik av sociala nätverk, vilket Putnam (2006; 2011) belyser som viktigt. De värderingar de är uppväxta med och som påverkat dem, är i sig också tecken på socialt kapital och stämmer väl med Kumlin och Rothsteins (2003) perspektiv om uppfostran. En ytterligare aspekt som talar för Kumlin och Rothstein

⁴ Olika forskningsfält har något olika definition och förhållningssätt till begreppet. Inom sociologin menar till exempel Pierre Bourdieu (2010:87f) att det sociala kapitalet är summan av det förtroendekapital och den status en individ har, samt att detta är kopplat till individen och dess nätverk. Inom statsvetenskapen beskrivs det sociala kapitalet på en mer abstrakt nivå som de mellanmänniskliga band och den mellanmänniskliga tillit som finns i samhället (Putnam, 2006; 2011; Kumlin & Rothstein, 2003). Då denna uppsats är en studie inom fältet offentlig förvaltning kommer jag att utgå från det statsvetenskapliga perspektivet på socialt kapital.

(2003:153) är deras teori om att positiva erfarenheter av kontakt med offentliga verksamheter bidrar till socialt kapital. Ser vi till de engagerade lärarna har exempelvis alla utom en positiva minnen från sin egen skolgång. Den sista läraren har egentligen också positiva minnen, dock från sin gymnasietid och beskriver alltså just grundskolan som jobbig.

5.3.2. Relationen till eleverna

Något samtliga av de studerade lärarna hade gemensamt var att de värnade om att ha goda relationer till sina elever. Att just relationer ansågs vara så viktigt hade sin förklaring både i lärarnas naturliga sätt att agera med människor (vilket kan härledas från det sociala kapitalet) och de goda exempel handledarnas elevrelationer under praktiktillfällena upplevdes ha utgjort. När de väl hade lärt känna eleverna uppstod ett emotionellt band som livnärde lärarnas engagemang framöver. Det är som en av lärarna menade, att man inte kan undgå att älska sina elever när man väl har lärt känna dem. Vikten av relationer är något som bekräftas från ett flertal håll inom pedagogikforskningen (se exempelvis Ahlstrand m.fl., 2008; Tornberg, 2008; Holmquist & Hjertqvist, 2011; Englund, 2011; Brynolf m.fl., 2007:212–224).

I sin studie om erfarna lärares engagemang kommer exempelvis Ahlstrand med flera (2008:195ff) också fram till att relationen mellan lärare och elever tycks vara en tydlig grund för lärares engagemang. I deras studie framkom det dock även att relationer till andra lärare och skolledningen har stor betydelse, vilket resultatet av denna uppsats inte bekräftar (Ahlstrand m.fl., 2008:197–204). Både kollegor och ledning hörde i själva verket till sådana faktorer som fick allt mindre stöd under denna studies gång. Det var nämligen sällan de engagerade lärarna nämnde dessa och när de väl gjorde det var det mest i förbifarten då de pratade om något annat. Lärarna gav exempel på både kollegor och chefer som gav energi och sådana som var energikrävande. I samtliga av fallen tycks dock lärarnas engagemang ha bestått opåverkat, oberoende av när i karriären de goda eller dåliga relationerna till kollegor och chefer utspelades, varvid de inte tycks påverkat varken *när* eller *hur* lärarnas engagemang *uppstod*.

5.3.3. Resultat och positiv respons från eleverna

Den slutliga faktorn som resulterade i att lärarnas engagemang väcktes tycks i de flesta av lärarnas fall ha varit när de såg att deras arbete gav resultat. När eleverna knäckte läskoden, kände glädje i att vara i skolan eller kom och gav läraren en spontan kram ute på skolgården,

dessa var exempel på tillfällen som fick lärarnas engagemang att frodas. Den positiva responsen fick av eleverna långt efter att eleverna lämnat skolan upplevdes också som en bekräftelse i att det de gjorde var värdefullt. Lärarna beskrev hur sådana händelser gav dem energi och drev dem till att fortsätta engagera sig i eleverna. De beskrev det hela som resultatet av deras goda relation till eleverna och menade att det inte hade gått annars.

På det här fältet får de även teoretisk bekräftelse från bland annat Per-Ola Holmquist och Björn Hjertqvist (2011:187) som beskriver det på följande vis:

Relationen mellan läraren och eleven är en avgörande ingrediens för lärarrollen. En positiv relation kan skapa ett förtroende som i sin tur kan generera motivation och goda lärandesituationer.

De konstaterar, liksom de engagerade lärarnas egna slutsatser, att relationer och interaktion är grunden för att eleverna ska känna trygghet i skolan, vilket i sin tur är förutsättningen för att de ska lära sig. I likhet med Ahlstrand med fleras (2008:196) studie bekräftar min studie att lärares engagemang stärks av elevers engagemang. Som jag skrev i uppsatsens första kapitel hör det till lärarnas uppdrag att skapa en lust att lära hos eleverna, vilket kan tolkas som att de förväntas skapa engagemang hos eleverna (Skolverket, 2016b). Det denna studie visar är att engagemang kan skapas ömsesidigt; när lärarna ser att eleverna blir engagerade, blir de själva drivna till att engagera sig mer i sina elever (jämför med Wickenberg, 1999:349).

5.3.4. Viljan att bidra till såväl elever som något större

Som det har framgått hittills är det flera faktorer som kan förklara lärarnas engagemang och varför det uppstod. De ville bidra till både eleverna och samhället. De tilltalades av skolans demokratiserande uppdrag och såg det som sitt ansvar att föra vidare demokratiska värderingar till elever och därmed bidra till ett mer demokratiskt samhälle. Ser man till läroplanen för grundskolan framgår det tydligt att det verkligen hör till deras ansvar, men det denna studie visar är att ansvaret att föra vidare värderingarna hör till en av de faktorer som driver de engagerade lärarna (Skolverket, 2016b). De tar sitt uppdrag på stort allvar och skulle kunna utgöra goda exempel på vad Lennart Lundquist (1998:70ff) kallar för *demokratins väktare*; ämbetsmän som värnar om demokrativärdena i den offentliga sektorn.

Detta illustreras bland annat av lärarnas inställning att ämneskunskaper och betyg visserligen är viktiga, men att de nästan hellre ser att eleverna utvecklas till goda kamrater och samhällsmedborgare. Denna viljan att förbättra för både sina elever och omvärlden kan

dels förklaras av det sociala kapitalet, som jag behandlade ovan, och dels av människans behov av att både få bekräftelse i sin egen världsbild och sitt eget agerande. Philips (1988:136–64) beskriver liknande behov i sin studie om eldsjälars drivkrafter och natur, där han konstaterar att eldsjälars driv kan förklaras av såväl personliga värderingar som personliga behov och ambitioner. I uppsatsens andra kapitel gick jag in på hans perspektiv, att eldsjälär vill ha både inflytande och ansvar som en väg till meningsskapande. Viljan att förbättra skulle även kunna ses i Ljuset av Tornbergs (2008) mening att lärares driv påverkas av deras tidigare erfarenheter, i det här fallet både i form av deras uppväxt och de erfarenheter de fått under bland annat sina praktiktillfällen i lärarutbildningen.

Genom sin roll som lärare såg de engagerade lärarna att de fick möjlighet till inflytande inom ett område som de kanske inte tyckte lyfts upp tillräckligt mycket. Detta illustreras exempelvis med resonemanget en av lärarna hade om att ingen förälder överklagar om dennes barn inte blivit en demokratisk individ, vilket han menade var skolans egentliga huvuduppdrag. Utifrån Philips (1988:141ff) perspektiv applicerar lärarna således sin världsbild på sitt arbete och försöker på så sätt bekräfta den genom att söka sig till inflytande och ansvar. Detta beteende går även att koppla till eldsjälens natur överlag, att den har en vilja att förbättra inom sitt intresseområde (Philips, 1988; Wickenberg, 1999; Bartholdsson, 2009).

5.3.5. Engagemang som verktyg

Det vi kunnat konstatera hittills är att lärarnas engagemang uppstått i två steg, där uppväxten står för första steget, och relationen till eleverna och resultat står för det andra steget. Att lärarna sedan fortsatt engagera sig i eleverna kan delvis förklaras av dessa två steg, men även av att de upplevde att engagemanget gav resultat. Genom att engagera sig i eleverna kände lärarna att de både kunde få eleverna att må och trivas bättre, bli bättre samhällsmedborgare och lära sig mer.

För de engagerade lärarnas del handlar det alltså om att de hade noterat att deras engagemang var användbart och börjat agera utifrån det. De flesta kommenterade att det egentligen inte var medvetet, men att det genuina engagemanget i eleverna med tiden kompletterats med att använda engagemang som verktyg. Hade läraren exempelvis en elev som verkligen hade svårt för matten kunde det löna sig att lägga en extra halvtimme nu för att inte behöva sitta en timme sen.

Att engagemang kan ge resultat har redan behandlats i avsnitten ovan, men en aspekt som ännu inte belysts är betydelsen av lärarens inställning. Jag har tidigare nämnt att lärarna hade som grundinställning att alla elever kan lära sig och att de även vill lära sig. Det finns studier som talar för att en sådan inställning blir som en självuppfyllande profetia och att elever faktiskt lär sig mer om man tror att de kan och vill lära sig. Det finns således även teoretiska belägg för att lärarnas inställning är framgångsrik (Astbury & Leeuw, 2010:396).

Det hela skulle kunna kontrasteras med John W. Kingdons (2003:167) studie om hur agendasättare agerar för att driva sina policyfrågor. Han menar att agendasättare kan komma att tröttna om sannolikheten att få igenom sin fråga tycks vara låg. I lärarnas fall hade de noterat att deras engagemang gav önskvärda resultat och fortsatte bland annat därför engagera sig. Man skulle kunna fråga sig hur deras engagemang hade påverkats om de inte upplevde att det gav de resultat de önskade?

5.4. Går det att skapa engagemang?

Hittills i kapitlet har jag behandlat uppsatsens två första frågor kopplade till när och hur lärares engagemang gentemot sina elever uppstod. I detta avsnitt kommer jag att ta med mig denna kunskap när jag nu försöker besvara uppsatsens tredje och sista fråga; om det utifrån den kunskapen som kommit fram kan tänkas att det skulle kunna gå att *skapa* engagemang, och i så fall hur. För att göra detta kommer jag först sammanställa svaren på de två första frågorna. Därefter kommer jag att ta hjälp av tidigare forskning för att diskutera svaret på fråga tre. Till skillnad från de båda första frågorna, är denna mer normativ än empirisk, varvid det ytterligare talar för vikten av att svaren på denna fråga bör prövas innan de accepteras.

5.4.1. När och hur uppstår lärares engagemang?

De studerade lärarnas engagemang gentemot sina elever tycks ha uppstått stegvis. Det första steget var redan under deras barndom, där deras uppfostran och omgivning tycks vara förklaringen till deras värderingar samt intresse för människor och sociala interaktioner. Detta första steg, då lärarnas människosyn och värderingar utvecklades tycks ha varit förutsättningen för att de ska vara villiga att investera sin egen tid och energi i eleverna. Allt detta kanaliseras i ett nästa steg till elevengagemang när lärarna kom i kontakt med eleverna och såg att de kunde göra skillnad för dem. Ytterligare faktorer som visat sig ha betydelse för att engagemanget ska fortsätta är dels den bekräftelse lärarna har fått från

eleverna i form av positiv respons, men även att de börjat använda sitt engagemang som ett verktyg för att nå längre med sina elever.

5.4.2. Går det att skapa engagemang?

Ser vi till den tidigare forskningen finns det något olika syn på denna fråga. I uppsatsens andra kapitel nämnde jag att det främst är inom entreprenörforskningen som det talas om att väcka engagemang, medan eldsjälforskningen snarare ser det som något man föds med (Bartholdsson, 2009; Mühlenbock, 2004 och Johannisson & Madsén, 1997). Bartholdsson (2009:172) kommenterar dock i sin studie om eldsjälar att engagemanget tycks uppstå från tidig ålder, varvid det kan vara relevant att satsa på förskolor och skolor för att få fram det hon kallar för “det rätta tänket” redan när barnen är små. I hennes fall är det miljöengagemang hon syftar till och ser man till exempelvis de miljöengagerade lärarna i Wickenbergs (1999:347) studie, uttrycker de en liknande medvetenhet; de försöker väcka ett miljöengagemang hos sina elever när de är unga och formbara. I själva verket är inställningen som Wickenberg beskriver liknande den som återfinns i läroplanen för grundskolan. Där står det att skolans uppdrag är att forma eleverna till goda samhällsmedborgare, överföra värden, göra dem miljömedvetna och så vidare (Skolverket, 2016b:7–19). När det kommer till de engagerade lärarna i denna studie finns det tydliga tecken på demokratiska värden, det vill säga just sådant som skolan har som uppdrag att förmedla. Således kanske det ligger något i det som en av lärarna i denna studie konstaterade, att det bör läggas mer fokus på att förmedla “*det rätta tänket*” i form av skolans demokratiserande uppdrag och mindre på hur elever presterar rent betygmässigt. Detta då de studerade lärarna hade sina värderingar och sin människosyn som grund och därmed första steg till det som i ett senare skede utvecklades till elevengagemang.

Det andra steget i utvecklingen till elevengagemang inleddes när lärarna lärde känna eleverna, och i de flesta av lärarnas fall var detta i samband med praktiktillfällena under lärarutbildningen. I de studerade lärarnas fall tycks inte handledarna under praktiktillfällena varit helt avgörande för att engagemang skulle uppstå. Det handledarna dock gjorde var att ge lärarna nya perspektiv på lärarrollen och synen på elever. I de fall lärarna nämnde sina handledare berättade de om inspirerande inställningar, lösningsfokus och en positiv inställning. De berättade att det var något de tog med sig och agerade efter när de själva sedan kom ut i arbetslivet. Detta talar för såväl Mühlenbock (2004) som Johannisson och Madséns (1997) uppfattningar om att engagemang (som de kallar entreprenörskap) kan förstärkas

genom utbildning. Detta dock med reservation för att det i de engagerade lärarnas fall inte rört sig om sådant de lärt sig i teorin, utan snarare vad de upplevt under den verksamhetsförlagda delen av sin utbildning. *Inspirerande förebilder* under lärarutbildningen och framförallt praktiktillfällena skulle därmed kunna vara en väg att gå för att försöka få fler blivande lärare att bli engagerade.

De slutliga bidragande faktorerna till att lärarnas engagemang gentemot sina elever uppstod var dels relationen till eleverna och dels när lärarna insåg att deras engagemang gav resultat. Detta är i sig inget kontroversiellt och stöds, som jag påpekat innan, av tidigare pedagogikforskning avseende faktorer som kan påverka *befintligt* engagemang (se exempelvis Ahlstrand m.fl., 2008; Tornberg, 2008; Holmquist & Hjertqvist, 2011; Englund, 2011). Det denna studie dock visar är att dessa faktorer visserligen är viktiga för att upprätthålla lärares engagemang, men att de även har betydelse för att engagemanget ska *uppstå* från första början. Som jag nämnde tidigt i uppsatsen har det tillkommit ett flertal nationella satsningar på lärare, i hopp om att locka fler till läraryrket, stärka professionen och skapa engagemang (Prop. 2010/11:20; Prop. 2012/13:136; Skolverket, 2016a; Skolverket, 2016c; Skolverket, 2014). Resultatet av denna uppsats talar dock för att dessa satsningar kanske inte är den ultimata lösningen för att skapa just engagemang i alla fall. Istället pekar resultatet mer åt att uppmuntra lärare till att ha bättre *relationer* till sina elever och att engagemang kan uppstå på den vägen. Små saker som att vara med eleverna ute på rasterna, lära känna individen bakom eleven och kanske höra ett och annat om dennes kanin, de hör till sådant som bidragit till engagemanget hos lärarna i denna studie. Det kanske är där lösningen finns?

6. Slutsatser

I denna uppsats har jag fördjupat mig i när och hur lärares engagemang gentemot sina elever uppstår, samt om, och i så fall hur, det skulle gå att skapa ett sådant engagemang. Det har varit en spännande resa genom otaliga mängder tidigare studier och åtta lärares berättelser om sitt engagemang. I detta avslutande kapitel kommer jag att presentera mina slutsatser för denna studie och vilka mina teoretiska bidrag till detta forskningsområde är. Kapitlet avrundas sedan med några reflektioner samt förslag på vidare forskning.

6.1. Vad vet vi numera om lärares engagemang?

I uppsatsens andra kapitel behandlades vad som sedan tidigare är känt om lärare och deras engagemang. Det som framkom från den tidigare forskningen var bland annat att engagemanget hos såväl eldsjälarna, entreprenörer och aktivister är som en livsstil, det finns med dem hela tiden. Det eldsjälarna främst drivs av är personliga värderingar och behov samt ett samhällsengagemang. De har en genuin vilja att förbättra sin omvärld genom att driva sin hjärtefråga. När det kommer till lärares engagemang visade forskningen främst att det till stor del påverkas av relationer till såväl elever som kollegor och chefer.

Det som denna uppsats har bidragit med är delvis bekräftelse av tidigare studier, men även en del ny kunskap. Den övergripande forskningsfrågan jag avsett att besvara är följande: *När och hur väcktes engagemanget gentemot elever, hos personer vilka kan klassas som eldsjälarna och som arbetar som lärare idag?* Det jag kommit fram till i denna studie är följande slutsatser:

Slutsats 1: Engagemanget hos de studerade lärarna uppstod stegvis.

Det första steget var en kombination av samhällsintresse, människosyn och värderingar, vilka uppstod i tidig ålder. Detta steg stämmer även överens med tidigare studiers slutsatser om eldsjälarnas engagemang (Bartholdsson, 2009:171). Det som kännetecknade det första steget kanaliseras sedan till ett elevengagemang när lärarna kom i kontakt med eleverna, lärde känna dem och upptäckte att de kunde göra skillnad för dem. Även detta bekräftas av tidigare studier om lärares engagemang (Ahlstrand m.fl., 2008). Det denna studie bidragit med är att koppla ihop de båda stegen och påvisa att det inte behöver vara det ena eller det andra, utan att engagemang kan uppstå stegvis, samt att ett intresse kan kanaliseras till engagemang.

Slutsats 2: Det var flera faktorer som tillsammans bidrog till att engagemanget väcktes. Det första steget av engagemang tycks ha formats främst av lärarnas omgivning, familjer och uppfostran. Den *människosyn* och de *värderingar* de har med sig sedan tidig ålder bidrog till ett samhällsintresse samt människointresse och en vilja att göra gott. Detta går att jämföra med tidigare forskning om socialt kapital och betydelsen av det för de mellanmännsliga relationerna (Putnam, 2006; 2011; Kumlin & Rothstein, 2003:152). I kombination med allt detta hade flera av lärarna vad de såg som goda förebilder i form av sina föräldrar, egna tidigare lärare eller handledare under lärarutbildningen, vilka inspirerade lärarna till att engagera sig mer i sina elever. Detta talar för såväl Kumlin och Rothsteins (2003) uppfattning om socialt kapital, som entreprenörforskningens mening att engagemang kan skapas (Mühlenbock, 2004; Johannisson & Madsén, 1997). Det visar även att eldsjälforskningen, som menar att engagemang uppstår i barndomen, inte nödvändigtvis behöver vara hela sanningen (Bartholdsson, 2009).

Det studien visat är att engagemang både väcks, eller åtminstone kanaliseras, och stärks av *relationen till eleverna*. Just detta både bekräftar och förkastar tidigare studier om lärares engagemang (Ahlstrand m.fl., 2008; Tornberg, 2008; Holmquist & Hjertqvist, 2011; Englund, 2011). Såväl Brynolf med flera (2007:212–224) som Ahlstrand med flera (2008) har nämligen kommit fram till att lärares engagemang visserligen beror på relationen till eleverna, men att även relationen till kollegor och ledning är avgörande. De engagerade lärarna i denna studie har vid vissa tillfällen nämnt kollegor och chefer, men inte i bemärkelsen att de varit avgörande för att deras engagemang *väckts*.

Den slutliga faktorn som bidrog till att lärarnas engagemang uppstod, var när de såg att de kunde göra *skillnad* och när de fick *positiv respons från sina elever*. Ahlstrand med flera (2008) har beskrivit sådana faktorer som förklaring till varför lärares engagemang förstärks, men inte som förklaring till att det uppstår från första början. Philips (1988) är mer inne på liknande spår som jag är när han menar att bekräftelse av denna form hör till eldsjälens grundbehov, vilket således skulle kunna förklara varför lärarnas engagemang påverkas av resultat och positiv respons. Medan såväl pedagogikforskningen som eldsjälforskningen beskriver lärares engagemang som en livsstil eller ett kall, har denna studie visat att de emotionella band som uppstår mellan lärare och elev gör att läraren blir känslomässigt bunden till eleverna (Ahlstrand m.fl., 2008; Tornberg, 2008; Holmquist & Hjertqvist, 2011; Englund, 2011; Philips, 1988; Bartholdsson, 2009). Detta band är i sin tur förklaringen till varför lärarna påverkas av att se sina elever lyckas och trivas. Det är som en av lärarna uttryckte det; man kan inte låta bli att älska sina elever när man väl känner dem.

Slutsats 3: Det är svårt att svara på om engagemang kan skapas, men det går att urskilja områden som skulle kunna bidra till att engagemang ökar.

Att denna fråga ens studerats är i sig en form av ifrågasättande av den befintliga forskningen om eldsjälar som menar att engagemang är något man mer eller mindre föds med. Utifrån de svar som jag fått ut av uppsatsens två första frågor framgår det att det finns vissa faktorer som varit avgörande för lärares engagemang. Genom att arbeta med dessa skulle man möjligen kunna bidra till att fler personer blir engagerade. Ett exempel på detta är Bartholdssons (2009:172) förslag att arbeta med "*det rätta tänket*", vilket i det här fallet skulle vara de värden som lärarna i denna studie drevs av, redan i skolan. Ett annat exempel är att vara medveten om vikten av *engagerade och inspirerande förebilder*, såsom lärare och handledare under lärarutbildningen. I övrigt kretsar sig egentligen det mesta runt *relationer*. Lösningen på att väcka lärares engagemang kanske inte i första hand är den typen av reformer som kommit från nationellt håll, utan snarare att ge bättre förutsättningar till just relationer mellan lärare och elever (Prop. 2010/11:20; Prop. 2012/13:136; Skolverket, 2016a; Skolverket, 2016c; Skolverket, 2014). Genom att lägga mer fokus på relationer i skolan går det kanske att bidra till att såväl elever som lärare får ett större engagemang och därmed potentiellt bidrar till ett högre socialt kapital, något som inte bara är gynnsamt för skolan, utan även för samhället generellt (Ahlstrand m.fl., 2008; Tornberg, 2008; Holmquist & Hjertqvist, 2011; Englund, 2011; Putnam, 2006; 2011; Kumlin & Rothstein, 2003). För att summera kan det således konstateras att jag utifrån studiens resultat inte är villig att utesluta sannolikheten att engagemang kan *skapas*, men att jag hittat mer som talar för att engagemang kan *utvecklas* och *frodas*.

6.2. Personliga reflektioner och förslag till vidare forskning

Det jag har gjort i denna studie är att utveckla och förfina den befintliga kunskap som finns om eldsjälar och lärares engagemang, genom att baka ihop de båda forskningsfälten och lägga till empiriskt material. När jag intervjuade de åtta lärarna förvånades jag över hur de kunde beskriva så olika livsberättelser samtidigt som deras engagemang var så lika, deras människosyn i princip identisk och deras spontana kommentarer så homogena. Även om de hade olika historier var de faktorer som varit relevanta för denna studie betydligt mer lika än vad jag hade förväntat mig. De resultat jag kommit fram till skiljer sig dock en del från tidigare forskning om lärares befintliga engagemang och jag kan inte låta bli att undra över vad det beror på. Kan det vara att någon av oss fått felaktiga resultat, att vi studerat under

något olika tidsperioder, utifrån olika forskningsperspektiv eller kanske rentav att människor helt enkelt är olika och att ingen av oss egentligen haft särskilt stora respondenturval? Redan när jag påbörjade min studie var jag medveten om att jag i och med min teoriutvecklande ansats och begränsade antal intervjuer inte skulle kunna komma fram till någon generell sanning. Detta hör till teoriutvecklingens nackdel, men den har samtidigt sin styrka i att nya hypoteser kan tas fram, vilket är avgörande när man studerar outforskade områden (Esaiasson m.fl., 2012:42). De slutsatser jag kommit fram till skulle således med fördel kunna prövas i framtida studier. Studier som jag i så fall kommer att följa med största intresse!

Jag har flera gånger i uppsatsen nämnt exempel på statliga satsningar för att locka fler till läraryrket. Dessa har haft fokus på att höja statusen på läraryrket och locka fler bra personer till lärarutbildningen. En fråga som jag ställer mig alltmer efter denna uppsats är vad som egentligen kännetecknar *bra* personer? Bland de engagerade lärarna i denna studie fanns en blandning av alltifrån sådana som spenderade sina skolår med att kasta suddgummi på sina lärare, till sådana som ständigt strävade efter höga betyg men kanske inte alltid fick det. Såväl den suddgumkastande personen som de med högre betyg har dock pekats ut som engagerade lärare då de engagerar sig i sina elever och ser till att få med sig alla eleverna på banan. Flera av dem har dessutom fått förstelärrroller och därmed ett erkännande av sina chefer att det de gör är bra. På senare år har det förts en diskussion om att det är låga antagningsbetyg till lärarutbildningen (se exempelvis Örstadius, 2013, 27 mars; Holmström, 2015, 7 augusti). Det lärarna i denna studie visar på är att det åtminstone inte behövs *högsta* betyg för att bli en engagerad lärare, och att detta kan kompenseras med sociala aspekter. Med detta menar jag inte att betyg inte har någon betydelse och att vem som helst med social kompetens kan eller bör bli lärare. Jag menar snarare att det hade varit intressant att studera lärares arbete och engagemang utifrån deras betyg - betyder högre betyg nödvändigtvis bättre lärare? Och kan i så fall engagemang och sociala förmågor kompensera för lägre betyg?

Något annat jag funderat över under studiens gång är betydelsen av det engagemang jag studerat. Ingången i denna uppsats var att engagemang hos lärare tycks ha betydelse för elevers skolresultat och att det därför kan vara önskvärt. Det de engagerade lärarna dock fick mig att känna när jag intervjuade dem är att engagemanget förmodligen har större betydelse än så. Deras engagemang var nämligen inte bara riktat till studieresultat utan snarare än mer åt det samhällsövergripande hållet. De utstrålade en stolthet över att arbeta med skolans demokratiserande uppdrag och över att de bidrog till att deras elever blev bättre människor. Det hade därför varit intressant att studera betydelsen av lärarnas engagemang i det avseendet - vilken betydelse har det på samhällsnivå, för det sociala kapitalet?

Slutligen skulle jag vilja återkoppla till ett avsnitt i uppsatsens andra kapitel som togs med just för detta tillfälle, nämligen engagemangets baksidor. Jag kommenterade redan där att jag utgår från engagemang i en positiv bemärkelse och efter att ha träffat de åtta engagerade lärarna är jag övertygad om att de alla hör till vad Wickenberg (1999:460f) kallar eldsjäl, och inte eldstjäl - som endast brinner för sin egen skull. Det är dock som de engagerade lärarna själva konstaterade, att deras engagemang ibland sträcker sig längre än deras arbetstimmar. Hur positivt jag än upplevde deras engagemang, väcker det även en oro över om det verkligen ska behöva vara så? Det kan vara bra att fundera över hur engagemanget kan rymmas inom arbetet. Kanske kan lärarna spela fotboll med eleverna på arbetstid? Eller uppmuntras till att sjunga ABBA-låtar med sina elever? Det var bland annat dessa funderingar som låg bakom min rekommendation att uppmuntra till bättre relationer i skolan och att därmed ge alla lärare förutsättningen att brinna för sina elever utan att behöva ta av sin egen tid.

Med allt detta sagt vill jag avsluta med att tacka dig som läst detta för att du intresserat dig av ett - i min mening - så viktigt ämne, och rekommendera dig att läsa vidare bland den litteratur jag refererat till. Det finns mycket spännande att hitta där!

Referenser

- Ahlstrand, E., Andersson, I., Eriksson Gustavsson, A-L. & Persson, U-B. (2008) Erfarna lärares engagemang - livsberättelser om retrospektiv reflektion. I C. Aili, U. Blossing & U. Tornberg (Red.). *Läraren i blickpunkten - olika perspektiv på lärares liv och arbete* (s. 189–205). Stockholm - Lärarförbundets Förlag.
- Alexander, D., Chant, D., & Cox, B. (1994). What Motivates People to Become Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 19(2), 40-49.
- Arbman, A. & Asadian Falahieh, I. (2015). *Giftfri förskola - en studie om tjänstemäns betydelse för det kommunala miljöarbetet*. (Kandidatuppsats). Göteborg: Förvaltningshögskolan, Göteborgs universitet. Hämtad 2016-10-19 från: <http://hdl.handle.net/2077/42422>
- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Astbury, B. & Leeuw, F. (2010). Unpacking black boxes: Mechanisms and theorybuilding in evaluation. *American Journal of Evaluation*, 31(3), 363–381.
- Bartholdsson, K. (2009). Hållbarhetens mänskliga byggstenar - om betydelsen av engagerade tjänstemän i det lokala miljömålsarbetet. Göteborg: Förvaltningshögskolan.
- Bartholdsson, K. (2006). Tre nyanser av grönt: Om betydelsen av kommunala miljöchefers personliga engagemang för miljön. Göteborg: Förvaltningshögskolan.
- Björklund, J. [Liberalerna]. (2016, 25 augusti). *Jan Björklund - Sommartal 2016* [Videofil]. Hämtad 2016-10-13 från: <https://www.youtube.com/watch?v=TRx4prveeB0>
- Bourdieu, P. (2010). The Forms of Capital. In A. Szeman & T. Kaposy (Ed.). *Cultural Theory: An Anthology* (pp. 81-93). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Brante, G. (2011). Läroplanen som skolans uppdrag. I M. Holmqvist (Red.). *Skolan och läraruppdraget* (s. 217–233). Lund: Studentlitteratur AB.
- Bretzer, Y., Forsberg, B., Bartholdsson, K. (2006). *Lokal översättning av de nationella miljömålen: En processutvärdering i åtta svenska kommuner 2006*. Stockholm: Naturvårdsverket.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Brynolf, M., Carlström, I., Svensson, K-E. & Wersäll, B-L. (2007). *Lärarkets många ansikten*. Stockholm: Liber AB.
- Brännberg, T. (1996). Eldsjälar och projektmakare. I I. Sahlin (Red.). *Projektets paradoxer* (s. 144–158). Lund: Studentlitteratur AB.
- Centerpartiet. (2016). *Låt lärare vara lärare – inför lärarassistenter*. Hämtad 2016-10-08 från: <https://www.centerpartiet.se/kommundagarna-2016/vara-forslag-infor-kommundagarna/latlarare-vara-larare/>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage Publications Ltd.
- Cornelius-White, J. (2016). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research* 77(1), 113–143.
- Ekman, J. & Pilo, L. (2012). *Skolan, demokratin och de unga medborgarna*. Stockholm: Liber AB.
- Englund, T. (2011). Lärande genom deliberativ kommunikation. I M. Jensen (Red.). *Lärandets grunder - teorier och perspektiv* (s. 203–222). Lund: Studentlitteratur AB.
- Englund, T. (1994). *Skola för demokrati? Bokslut över ett svunnet 80-tal och en demokratiskt syftande läroplan – Lgr 80: En kommenterad dokumentation av tio texter*. Uppsala: Uppsala Universitet.

- Englund, T. (1992). Tidsanda och Skolkunskap. I G. Richardson (Red.). *Ett folk börjar skolan: Folkskolan 150 år - 1842-1992* (s. 88–111). Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2011). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.). *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 36–57). Malmö: Liber AB.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.). *Handbok i kvalitativ analys* (s. 16-43). Stockholm: Liber AB.
- Fraser, H, Draper, J. & Taylor, W. (1998). The Quality of Teachers' Professional Lives: Teachers and Job Satisfaction. *Evaluation & Research in Education* 12(2), 61–71.
- Fridolin, G & Amin, J. (2013, 14 januari). Låt lärarna vara lärare och inte administratörer. *Dagens Nyheter*. Hämtad 2016-10-08 från: <http://www.dn.se/debatt/lat-lararna-vara-larare-ochinte-administratorer/>
- Goldhaber, D. (2008). Teachers Clearly Matter, But Finding Effective Teachers Policies Has Proven Challenging. In H. F. Ladd & E B. Fiske (Ed.). *Handbook of Research in Education Finance and Policy* (p. 146-165). New York: Routledge.
- Hellmark Knutsson, H. & Johansson, Y. (2016, 11 augusti). Så styr vi om skolan för att få fler lärare. *Aftonbladet*. Hämtad 2016-10-13 från: <http://www.aftonbladet.se/debatt/article23310702.ab>
- Holmström, L. (2015, 7 augusti). Möjligt att bli lärare med 0,05 på högskoleprovet. *Lärarnas tidning*. Hämtad 2016-12-26 från: <http://lararnastidning.se/mojligt-bli-larare-med-005-pa-hogskoleprovet/>
- Holmqvist, P-O. & Hjertqvist, B. (2011). Sociala relationer och konflikthantering. I M. Holmqvist (Red.). *Skolan och läraruppdraget - att bli och vara lärare* (s. 187–201). Lund: Studentlitteratur AB.
- Hysing, E. & Olsson, J. (2012). *Tjänstemän i politiken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Isling, Å. (1988). *Det pedagogiska arvet: Kampen för och mot en demokratisk skola del 2*. Stockholm: Sober Förlags AB.
- Jarl, M. (2012). Skolan och det kommunala huvudmannaskapet. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Jarl, M. & Pierre, J. (2012). Decentralisering, styrning och värdekonflikter i skolan. I M. Jarl & J. Pierre (Red.). *Skolan som politisk organisation* (s. 11–24). Malmö: Geerups Utbildning AB.
- Jarl, M. & Rönnberg, L. (2015). *Skolpolitik: Från riksdagshus till klassrum*. Stockholm: Liber AB.
- Johannisson, B. & Madsén, T. (1997) *I entreprenörskapets tecken: en studie i skolning i förnyelse* (Departementsserie 1997:3). Stockholm: Närings- och handelsdepartementet, Fritzes.
- Johansson, E. (1992). Folkundervisning före folkskolan. I G. Richardson (Red.). *Ett folk börjar skolan: Folkskolan 150 år - 1842-1992* (s. 9–17). Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2006). Lek och läroplan: Möten mellan barn och lärare i förskola och skola. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Kananen, J. (2016). The Nordic Welfare State in Three Eras: From emancipation to discipline. New York: Taylor & Francis Group.
- Kingdon, J. W. (2003). Agendas, Alternatives, and Public Policies. New York: Pearson Education.
- Kumlin, S. & Rothstein, B. (2003). Staten och det sociala kapitalet. I J. Pierre & B. Rothstein (Red.). *Välfärdsstat i otakt: Om politikens oväntade, oavsiktliga och oönskade effekter* (s. 146–168). Malmö: Liber Ekonomi.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public sector*. New York: Russel Sage Foundation.
- Lundquist, L. (1998). *Demokratins väktare - Ämbetsmännen och vårt offentliga etos*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Läraryrket. (2013). *Perspektiv på läraryrket: Låt lärare vara lärare*. Hämtad 2016-12-15 från: <https://www.lararforbundet.se/artiklar/perspektiv-pa-lararyrket-lat-larare-vara-larare-a3b8aa3-8-7743-4478-b865-ec67613180d9>
- Lärarnas Riksförbund. (2010). *Vad är egentligen förtroendetid?* Hämtad 2016-12-18 från: <http://www.lr.se/vanligafragor/vanligafragor/vadaregentligenfortroendearbetstid.5.7afd75d12634e-ea4be8000784.html>
- Marklund, S. (1992). Läraren i skolan. I G. Richardson (Red.). *Ett folk börjar skolan: Folkskolan 150 år - 1842-1992* (s. 140–151). Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Mühlenbock, Y. (2004). *Inget personligt: om entreprenörskap i offentlig sektor*. Göteborgs universitet: Förvaltningshögskolan.
- Nationalencyklopedin. (2016). *eldsjäl*. Hämtad 2016-12-17 från: <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/eldsj%C3%A4l>
- Nählinder, J. (2011). Entreprenörskap - mer än "bara" entreprenören. I M-L. von Bergmann-Winberg & E. Wihlborg (Red.). *Politikens entreprenörskap - kreativ problemlösning och förändring* (s. 90–109). Malmö: Liber AB.
- Persson, A. (2014). *Skola och makt: Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Stockholm: Carlsson bokförlag.
- Philips, Å. (1988). *Eldsjälar: En studie av aktörsskap i arbetsorganisatoriskt utvecklingsarbete*. Stockholm: Handelshögskolan.
- Prop. 2012/13:136. Karriärvägar för lärare i skolväsendet m.m. Hämtad 2016-10-08 från: <http://data.riksdagen.se/fil/85BFE371-9B18-4D51-AAAE-7DAAE225A4AF>
- Prop. 2010/11:20. Legitimation för lärare och förskollärare. Hämtad 2016-10-08 från: <http://www.regeringen.se/contentassets/deb9fb0fd5fe49a7a455d41c54e4df3b/legitimation-for-larare-och-forskollarare-prop.-20101120>
- Putnam, R. D. (2011). *Den fungerande demokratin: Medborgarandans rötter i Italien*. Stockholm: SNS Förlag.
- Putnam, R. D. (2006). *Den ensamme bowlaren: Den amerikanska medborgarandans upplösning och förnyelse*. Stockholm: SNS Förlag.
- Richardson, G. (1992a). 1842 års folkskolestadga. I G. Richardson (Red.). *Ett folk börjar skolan: Folkskolan 150 år - 1842-1992* (s. 18–29). Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Richardson, G. (1992b). Samhällsförbättrarna. I G. Richardson (Red.). *Ett folk börjar skolan: Folkskolan 150 år - 1842-1992* (s. 152–162). Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Split, J.L. & Oort, F.J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement. *Review of Educational Research* 81(4), 493-529.
- Schumpeter, J. A. (1968). *The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest and the Business Cycle*. Cambridge: Harvard University Press.

- Skolinspektionen. (2013). *Redovisning av regeringsuppdrag att minska dokumentationsinhämtningen*. Hämtad 2016-10-08 från:
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningarregeringssuppdrag/2013/minskning-av-dokumentationsinhämtning.pdf>
- Skolverket. (2016a). *Lärarlönelyftet*. Hämtad 2016-10-08 från: <http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lorare/lorarlonylyftet-1.246367>
- Skolverket. (2016b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 - Reviderad 2016*. Hämtad 2016-10-13 från: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2575.pdf%3Fk%3D2575
- Skolverket. (2016c). *Legitimation*. Hämtad 2016-12-07 från: <http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lorarlegitimation/legitimation-1.237043>
- Skolverket. (2016d). *Svenska elever bättre i PISA*. Hämtad 2016-12-25 från:
<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pisa/svenska-elever-battare-i-pisa-1.255083>
- Skolverket. (2016e). *PISA - är din skola utvald?* Hämtad 2017-01-02 från:
<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pisa>
- Skolverket. (2014). *Karriärtjänster för lärare*. Hämtad 2016-12-07 från:
<http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lorare/karriartjanster-for-larare>
- Socialdemokraterna. (2014). *Minskad administration – Låt lärare vara lärare*. Hämtad 2016-10-08 från: http://www.socialdemokraterna.se/upload/Stefan_Lofven/Artiklar/extratjanster_skolan.pdf
- SOU 2014:5. *Staten får inte abdikera - om kommunaliseringen av skolan*. Hämtad 2016-10-08 från:
<http://www.regeringen.se/contentassets/3d6becee49b3433982d24e78f3ba4bbf/statenfar-inte-abdikera--om-kommunalisering-sou-20145>
- Tin, L. G., Hean, L. L., & Leng, Y. L. (1996). What motivates teachers? *New Horizons in Education*, 37, 19-27.
- Tornberg, U. (2008). Personliga drivkrafter i lärarskapet. I C. Aili, U. Blossing & U. Tornberg (Red.). *Läraren i blickpunkten - olika perspektiv på lärares liv och arbete* (s. 161–175). Stockholm - Lärarförbundets Förlag.
- Thornberg, R. & Forslund Frykedal, K. (2015). Grundad teori. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.). *Handbok i kvalitativ analys* (s. 44–70). Stockholm: Liber AB.
- Vedung, E. (1998). *Utvärdering i politik och förvaltning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- von Bergmann-Winberg, M-L. & Wihlborg, E. (2011). Entreprenörer i politikens gränsland och nätverk. I M-L. von Bergmann-Winberg & E. Wihlborg (Red.). *Politikens entreprenörskap - kreativ problemlösning och förändring* (s. 5–17). Malmö: Liber AB.
- Weber, M. (1964). *The Theory of Social and Economic Organization*. New York: The Free Press.
- Wickenberg, P. (1999). *Normstödjande strukturer: Miljötematiken börjar slå rot i skolan*. Lund: Lunds universitet.
- Örstadius, K. (2013, 27 mars). Nästan vem som helst kan bli lärare. *Dagens Nyheter*. Hämtad 2016-12-26 från: <http://www.dn.se/nyheter/sverige/nastan-vem-som-helst-kan-bli-larare/>

Bilaga: Intervjuguide

Frågorna kopplade till engagemang är generella och ska följas upp med följdfrågor i stil med "kan du utveckla det?", "hur kommer det sig?" eller "har du alltid känt så?", vilka kan hjälpa att förstå svaren. Frågorna är således främst kopplade till studiens andra fråga "Vilka faktorer bidrar till att engagemanget uppstår?". Studiens första fråga, som är kopplad till när engagemanget uppstått behandlas främst genom de följdfrågor som ställs.

Inledningsvis

- Berätta lite om mig och studiens syfte, betona att avsikten inte är att studera huruvida läraren är engagerad, utan snarare att förstå personen i fråga, vad som driver denne och hur det kommer sig.
- Anonymitet; lärarnas namn kommer att anonymiseras.
- Intervjun kommer att spelas in för att säkerställa att svaren uppfattats korrekt.

Bakgrundsfrågor

1. Vad undervisar du i nu? Vilken/vilka roller har du?
2. Utbildning (när, vad)
3. Arbetslivserfarenhet (hur länge, vad)
4. Ålder

Engagemang

5. När och varför valdes läraryrket?
6. Hur ser du på din roll som lärare?
7. Hur långt sträcker sig ditt ansvar för dina elever?
8. Du har beskrivits som engagerad med motiveringen att [beskriv motiveringen för respektive lärare]. *Hur kommer det sig att du gör/är så?*
9. Brukar du uppfatta dig själv som en engagerad person generellt? Finns det något särskilt du brinner för? *Både avseende arbetet och privat.*
10. Förslag på andra engagerade lärare?

Forskningsfråga

Beroende på hur samtalen går och hur stämningen är kanske det kan vara aktuellt att prova att ställa forskningsfrågan och de empiriskt kopplade frågorna ungefär som de är för att se hur läraren spontant reagerar och svarar.

- *När och hur väcktes engagemanget gentemot elever, hos personer vilka kan klassas som eldsjälar och som arbetar som lärare idag?*
 - När uppstår engagemanget hos lärare? Händer det i tidig ålder, före eller efter att de börjar arbeta som lärare?
 - Vilka faktorer bidrar till att engagemanget uppstår?
 - Går det att skapa engagemang, och i så fall hur?