



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Nio lärares upplevelser av sin förändrade lärarroll i ljuset av den frimodiga eleven

Frida Jansson

Lärarprogrammet LAU390

Handledare: Anita Franke

Examinator: Anne Dragemark Oscarson

Rapportnummer: HT10-2611-212



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Nio lärares upplevelser av sin förändrade lärarroll i ljuset av den frimodiga eleven

Författare: Frida Jansson

Termin och år: HT 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Anita Franke

Examinator: Anne Dragemark Oscarson

Rapportnummer: HT10-2611-212

Nyckelord: Lärarrollen, elevrollen, frimodig, auktoritet, delaktighet, samspel, inflytande

Sammanfattning:

Syfte

Studiens syfte är att undersöka hur lärare erfar att deras lärarroll har utvecklats i relation till elevrollen. De aspekter som står i fokus är lärarens förändrade ledarroll och elevens delaktighet, ansvar och inflytande och hur lärare kan ta tillvara dessa förändringar i sitt ledarskap och undervisning.

Frågeställningar

- Hur erfar lärare att deras utgångsläge som ledare har förändrats i relation till elevers ökade delaktighet och ansvar?
- Hur kan man som lärare se elevens frimodighet, medvetenhet och inflytande som en tillgång istället för hot?

Metod

För att kunna besvara frågeställningarna genomfördes en kvalitativ intervjustudie med nio lärare. Metoden valdes för att kunna lyfta fram kvalitéer i lärares upplevelser kring den förändrade lärar- och elevrollen. Intervjuerna resulterade i en analytisk beskrivning av lärares upplevelser.

Resultat

Lärare erfar att eleverna har fått större inflytande och delaktighet i undervisningen. Elever har också fått större ansvar för sitt lärande och är på så vis mer medveten. Även om eleverna tar för sig mer, drivs av lust och vilja i större utsträckning än förut så erfar inte lärare det som ett hot mot deras lärarroll. De tvingas visserligen motivera mer och arbeta för elevernas förtroende men lärare upplever ändå den förändrade elevrollen som positiv. Eleverna är inte lika försagda som förr och förkovrar skolans verksamhet och lärare upplever att de har ett större utbyte av eleverna nu.

Betydelse för läraryrket

Om man har uppfattningen att elever är som förr, på så vis att man som lärare har en naturlig auktoritet och eleverna bara kommer att lyda, kan man bli ställd när man upptäcker att eleverna är ifrågasättande, medvetna och vill veta varför de ska göra saker och ting i skolan. Uppsatsen framhåller hur man kan se den frimodiga eleven som en tillgång och inte som ett hot mot lärarrollen.

Förord

Under min lärarutbildning har jag funderat mycket på lärarens roll i förhållande till eleverna. Jag har reflekterat över hur lärarrollen och lärarprofessionen har förändrats över tid och hur elever har ett annat inflytande och större rättigheter nu än vad de har haft tidigare. Vad innebär detta för mig i min yrkesroll? Vilken roll ska jag ha som lärare och vad behöver eleverna för att lära sig mest? Förr var läraren den som hade all kunskap men nu är eleverna medvetna, de har tillgång till massvis av information, vet om sina rättigheter och har mer att säga till om. Ibland kan man höra människor tala om hur vilda och ouppfostrade eleverna tycks vara. Det talas om hur lärare knappast får någon respekt alls och de måste arbeta för sin ledarroll. Jag är intresserad av hur lärare upplever det och hur man kan ta vara på dessa förändringar som något positivt.

Det har varit intressant att arbeta med examensarbetet men också prövosamt och ansträngande. Vid flera tillfällen hade det varit skönt att skriva tillsammans med någon annan, på så sätt hade man haft ett delat ansvar och kunnat bolla tankar och idéer. Nu har jag haft hela ansvaret själv och utgått från min uppfattning och föreställning av hur saker ska vara. På samma sätt har jag på egen hand analyserat och tolkat resultat. Tillsammans med någon annan kunde tolkningen blivit bredare. Samtidigt känns det som en prestation att jag faktiskt gjorde det på egen hand.

30 december 2010

Frida Jansson

Innehåll

1. Bakgrund	4
1.1 Inledning	4
1.1.1 Begrepp	5
1.2 Syfte	5
1.2.1 Frågeställningar	5
2. Litteraturgenomgång	6
2.1 Läroplaner	6
2.1.1 Lgr 69	6
2.1.2 Lgr 80	7
2.1.3 Lpo 94	8
2.1.4 Lgr 11	9
2.2 Lärarrollen	10
2.2.1 Ledaren i klassrummet	10
2.2.2 Den reflekterande praktikern	11
2.2.3 Arbetets innehåll	12
2.3 Elevrollen	13
2.3.1 Barn och ungas socialisering	13
2.3.2 De ungas ansvar	15
2.3.3 Det aktiva lärandet	16
2.4 Lärandeteorier	17
2.4.1 Behaviourismen	17
2.4.2 Konstruktivismen	17
2.4.3 Sociokulturell teori	18
2.4.4 Pragmatismen	19
2.5 Lärarens utgångsläge	20
3. Metod	21
3.1 Forskningsansats	21
3.2 Intervju	21
3.3 Urvalsgrupp	22
3.4 Genomförande	22
3.5 Analys	23
3.6 Trovärdighet	23
3.7 Etiska principer	24
4. Resultat	25
4.1 Elevrollen	25
4.1.1 Delaktighet och ansvar	25
4.1.2 Den frimodiga eleven	27
4.1.3 Föräldrainflytande	28
4.1.4 Inställning till skola, undervisning och lärande	29
4.2 Lärarrollen	30
4.2.1 Syn på lärande och kunskap	31
4.2.2 Individuell utveckling	32
4.2.3 Arbetsuppgifter	32
4.2.4 Förtrogenhet med läroplaner	34
5. Diskussion	36

5.1 Metodreflektion	36
5.2 Resultatanalys	36
5.3 Fortsatt forskning.....	38
5.4 Avslutning	38
Referenser.....	39
Litteratur	39
Avhandlingar	40
Övriga källor.....	40
Bilaga	41

1. Bakgrund

1.1 Inledning

I Skolkommitténs slutbetänkande från 1997 framhåller man att den svenska skolan har förändrats (SOU 1997:121, s.21). Man hävdar att elever har en annan inställning till skolan och att lärarrollen har utvecklats bland annat med tanke på lärarens förändrade ledarroll. Skolkommittén hävdar att ”vuxna har inte längre en naturlig auktoritet därför att de är vuxna. Lärare har inte längre en självklar auktoritet därför att de är lärare. Både som vuxen och lärare måste man idag förtjäna sin auktoritet, visa varför man har den och arbeta för att behålla den” (SOU 1997:121, s.37).

Vidare betonar man i Skolkommitténs slutbetänkande (SOU 1997:121, s.34) hur unga idag har en annan föreställning om sig själva, om livet och om framtiden än vad tidigare generationer hade. Juul och Jensen (2003, s.22) framhåller att dagens barn går omkring med stor självsäkerhet, uttrycker sina åsikter och ifrågasätter. Författarna framhåller också att de unga är medvetna och orädda.

Den nuvarande läroplanen Lpo 94 (s.13) betonar att alla elever ska vara delaktiga, kunna påverka och ta ansvar i skolan. Eleven ska ta ansvar för sitt eget arbete och de ska ha inflytande över undervisningen. Läroplanen framhåller också att ”skolan skall sträva efter att varje elev lär sig att lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att formulera och pröva antaganden och lösa problem, reflektera över erfarenheter och kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden” (Lpo 94, s.10). Skolan ska alltså forma elever som kan tänka självständigt, göra val och reflektera över olika företeelser i livet. Läroplanen förespråkar på så sätt att eleverna lär sig att ifrågasätta aspekter i sin omgivning.

Efter ett omfattande förarbete togs 1958 beslutet att Sverige skulle få en ny skolform, en enhetlig skola där alla elever oavsett bakgrund skulle gå. Sverige fick en grundskola som ersatte folkskolan, realskolan och flickskolan. Grundskolan skulle vara nioårig och uppdelad i låg-, mellan- och högstadium. 1962 kom den första läroplanen, Lgr 62. Man strävade efter en skola som var samma för alla men fortfarande delades eleverna i årskurs 9 upp i yrkeslinjer och en gymnasieförberedande linje. 1969 kom en reviderad läroplan, Lgr 69 och med den skulle grundskolan vara lika för alla utan uppdelning av årskurs nio i olika linjer (Richardson, 2004).

Skolans undervisning har under 1900-talet varit präglad av olika lärandeteorier (Säljö, 2010, s.141). Kernell (2010, s.172-173) beskriver hur undervisning enligt den behaviouristiska läran handlade om att eleverna skulle ta emot kunskap som förmedlades till dem och hur den respons de sedan gav var ett tecken på hur undervisningen lyckats. Man såg kunskap som något som bara skulle in i huvudet. Han talar också om hur man senare i skolans undervisning var präglad av Piagets teorier och väntade på att eleven skulle mogna tillräckligt för att kunna ta till sig kunskap. Kunskap sågs som ”något i huvudet som utvecklas då mognaden inträffar” (s.173). Kernell hävdar att under 1900-talets senare del började man i skolan tala om att eleven utvecklar sin uppfattning av världen tillsammans och i samspel med andra, vilket kommer ur ett sociokulturellt perspektiv på lärande (s.174).

Mot denna bakgrund är det intressant att studera hur lärare själva erfar att lärarrollen har påverkats. Forskningen talar om hur lärarens ledarroll har förändrats och läroplanen betonar hur elever ska ta mer ansvar, vara delaktiga och utveckla ett reflekterande tänkande men hur erfar lärarna denna utveckling? Vad får lärares förändrade lärarroll och elevers förändrade förhållningssätt i skolan för konsekvenser för lärarens arbete med eleverna? Om man som lärare tror att elever är som förr, förväntar sig att man har naturlig auktoritet och att eleverna ska agera därefter, kan dagens frimodiga och medvetna elever bli ett hot mot lärarens auktoritet. Hur kan man se elevens förändrade förhållningssätt till skolan som en tillgång snarare än ett hot mot lärarrollen och undervisningen?

1.1.1 Begrepp

Fortsättningsvis kommer ordet frimodig användas för att beskriva dagens öppna och orädda elever. Elever som enligt läroplanen fostras till att tänka själva, reflektera, ta ställning, värdera och pröva kan således enligt min tolkning beskrivas som frimodiga.

1.2 Syfte

Studiens syfte är att undersöka hur lärare erfar att deras lärarroll har utvecklats i relation till elevrollen. De aspekter som står i fokus är lärarens förändrade ledarroll och elevens delaktighet, ansvar och inflytande och hur lärare kan ta tillvara dessa förändringar i sitt ledarskap och undervisning.

1.2.1 Frågeställningar

- Hur erfar lärare att deras utgångsläge som ledare har förändrats i relation till elevers ökade delaktighet och ansvar?
- Hur kan man som lärare se elevens frimodighet, medvetenhet och inflytande som en tillgång istället för hot?

2. Litteraturgenomgång

I detta avsnitt följer en genomgång av läroplaner, hur forskningen beskriver lärarrollen nu och hur den varit tidigare, samt elevers förändrade förhållningssätt till skolan och livet. I litteraturgenomgången lyfts också olika sätt att se på lärande fram för att sedan avslutas med en redogörelse för lärarens utgångsläge i dagens skola. Där lyfts betydande aspekter för studien fram ytterligare i ljuset av uppsatsens frågeställningar.

2.1 Läroplaner

I det följande presenteras vissa aspekter ur läroplanerna Lgr 69, Lgr 80 och Lpo 94. Analysen behandlar dessa läroplaner eftersom den kvalitativa studiens informanter har varit verksamma när dessa läroplaner har varit rådande. Aspekter som behandlas är skolans fostransuppdrag, kunskapsinhämtning och hur den bearbetas. Dessutom beskrivs hur läroplanerna framhåller elevansvar och inflytande. Avslutningsvis lyfts den kommande läroplanen, Lgr 11.

2.1.1 Lgr 69

Läroplanen från 1969 var en revision av grundskolans första läroplan, Lgr 62. Lgr 69 började tillämpas 1970 (Richardson, 2004, s.124). Läroplanen är uppdelad i *Mål och riktlinjer*, *Allmänna anvisningar för skolans verksamhet*, *Timplaner* och *Kursplaner med anvisningar och kommentarer*.

I läroplanens inledande del betonas att den enskilda individen ska vara i centrum för skolans verksamhet (Lgr 69, s.10). Hemmet har det huvudsakliga ansvaret för barnets fostran och vård men hemmet, skolan och samhället ska samverka för elevens utveckling (s.11). Vilken framgång eleven har i studierna beror dock delvis på hans eller hennes intellektuella utrustning (s.17). Läraren måste därför individualisera undervisningen så mycket som möjligt för att möta elevernas olika förutsättningar (s.17). Likaså lägger Lgr 69 stor vikt vid att läraren ska känna till sina elever och inte bara deras förutsättningar för lärande utan också hur eleverna har det utanför skolan (s.28).

Lgr 69 framhåller att gemenskapskänsla, samarbete, medansvar och självdisciplin ska vara riktlinjer för en demokratisk skola. ”I en demokratisk skola måste *gemenskapskänsla*, *samarbete*, *medansvar* och *självdisciplin* vara riktpunkter för arbetet, eftersom detta bl a syftar till att främja elevernas sociala utveckling” (Lgr 69, s.17). Detta är något som betonas fortsättningsvis i Lgr 69 också. Skolan ska vara demokratisk och därför ska eleverna ha medinflytande och medansvar. Med inflytande följer ansvar och detta ska eleverna fostras till i skolan (s.25). Samtidigt framhåller läroplanen att man måste ta hänsyn till elevens ålder och förutsättningar i fråga om medinflytande och medansvar (s.27). Läroplanen beskriver också hur eleven bör få öva förmågor som att pröva kritiskt och analysera (s.13).

Skolans verksamhet ska som tidigare påpekats centreras kring eleven. Skolans personal ”måste ständigt vara beredda att låta eleverna vara med om att påverka förutsättningarna för samvaron och arbetet i skolan” (Lgr 69, s.28). Läroplanen beskriver också hur eleverna genom elevråd ska ha möjlighet att uttrycka sina åsikter och vara delaktiga i skolans beslutsprocess (s.30).

Lgr 69 beskriver hur undervisning och arbetsformer bör varieras (s.55). Man framhåller hur det kan förekomma kollektiv eller enskild undervisning och grupparbete eller individuellt arbete i skolans verksamhet. Läroplanen framhåller också att inläringen måste motiveras så att den stämmer överens med elevens intresse och behov (s.57). Dessutom påpekas att inläring är en aktiv process vilket innebär att det inte främst är läraren som lär eleven. I lärandesituationen är det alltså elevens aktivitet som är avgörande (s.58).

Läroplanen beskriver hur olika undervisningssituationer och olika ämnen ger utrymme för elevens aktivitet på olika sätt. Ord som *forma*, *skapa*, *experimentera* och *upptäcka* finns med men då främst i samband med beskrivning av praktiska ämnen. Att med engagemang och fantasi lyssna, läsa och iakttä är aktiviteter som finns med i de flesta av skolans undervisningssituationer enligt Lgr 69. Viktiga moment som eleven bör öva är läsning, skrivning, räkning och motoriska färdigheter men läroplanen framhåller att ”meningsfulla anknytningar och rik variation bidrar här till att motverka, att ett ihärdigt övande blir tröttande och intressedödande” (Lgr 69, s.58).

Säljö (2003) framhåller att Lgr 69 bygger på Piagets tankegångar om ”det aktiva barnet som på egen hand utforskar världen” (s.82). Samtidigt kan man också se Deweys tankar om den demokratiska skolan där man utgår från de enskilda individerna (Säljö, 2010, s.174). Dessa olika teorier återkommer i rubrik 2.4.

2.1.2 Lgr 80

Läroplanen, Lgr 80 består av mål och riktlinjer samt kursplaner. Läroplanen är detaljrik och beskriver skolans verksamhet. Vid flera tillfällen har läroplanen konkreta förslag på hur man kan hantera vissa situationer, till exempel vilka metoder som kan användas när en elev har svårigheter och problem i skolan (Lgr 80, s.54).

Lgr 80 (s.13) betonar att skolan i samarbete med hemmen ska fostra eleverna till ansvar och stimulera deras verksamhetslust. Skolans huvuduppgift är att ge eleverna goda kunskaper och färdigheter. Eleverna ska fostras till ett demokratiskt handlingsätt. Läroplanen slår fast att ”skolan skall fostra” (s.16). Mest betoning läggs på demokratiska värderingar som alla elever ska påverkas till. Störst ansvar har ändå hemmet i fostringsfrågan (s.17).

I läroplanen lyfter man att barnets etiska utveckling inte gynnas av ren lydnad utan barnets ”moral formas genom kontakt och gemenskap med människor som barnet har tillit till och vill likna” (s.18). Något som återupprepas i läroplanen är också ansvaret som både lärare och elev har att till exempel se till att regler och överensstämmelser följs (s.18). Läroplanen tar avsteg från blind lydnad och betonar att eleverna ska vara aktiva på så sätt att de ska vara delaktiga i planering av undervisning och urval av stoff (s.29). Läroplanen framhåller också att mekanisk inhämtning av kunskap inte är meningsfullt för eleverna utan det måste vara en aktiv och skapande process (s.14). Eleverna ska alltså inte bara förmedlas kunskaperna utan ska själva vara delaktiga i processen för att lärandet ska bli meningsfullt.

Hur delaktiga och hur mycket eleverna skulle ha möjlighet att påverka är en tolkningsfråga, men i läroplanen kan man i alla fall se att läraren ska bestämma vissa delar av undervisningen i samråd med eleverna. Inledningsvis i läroplanen framhålls att ”skolan har skyldighet att ge eleverna ökat ansvar och medinflytande i takt med deras stigande ålder och mognad” (s.13).

Läroplanen betonar att det är viktigt att eleverna upplever att de lyckas och gör framsteg. För att eleverna ska bli motiverade bör de vara medvetna om närliggande mål som de ska nå. Läroplanen framhåller också att det ska vara klart för eleven varför en viss kunskap ska läras in (Lgr 80, s.29). I Lgr 80 lyfter man också möjligheten för barn att börja skolan senare om barnet inte har nått tillräcklig mognad för att delta i undervisningen (s.24).

Kommunikation framhålls som centralt i språkinläringen. Skrivträningen ska handla om intresse och man betonar hur språket utvecklas i samspel med andra. Man framhåller därför att lärandet av språkliga färdigheter inte får leda till isolerade och formella övningar. (Lgr 80, s.30-31) Temaarbeten beskrivs också som en del av skolans verksamhet och dessa arbeten kan då vara ämnesövergripande och över flera åldersspann (s.35).

Lgr 80 (s.33) lyfter hur eleverna bör lära sig att argumentera för sina åsikter. Man har som mål att eleverna självständigt bör kunna ta ställning med respekt och öppenhet för andra argument. En aspekt som också lyfts är att skolan bör gynna elevens reflekterande inställning genom övning (s.44).

2.1.3 Lpo 94

Den nuvarande styrande läroplanen, Lpo 94 består av *Skolans värdegrund och uppdrag* samt *Mål och riktlinjer*. Enligt Lpo 94 handlar utbildning och fostran om att eleven får klart för sig värden, traditioner, språk och kunskaper som tillhör samhällets kulturarv (Lpo 94, s.5). Vidare framhåller läroplanen hur eleven i skolan ska fostras till att utveckla sin känsla för vad som är rätt samt generositet, tolerans och ansvarstagande (s.3). Det betonas att skolan ska ”vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling” (s.5) och ”läraren ska samarbeta med hemmen i elevernas fostran och därvid klargöra skolans normer och regler som en grund för arbetet och för samarbete” (s.9).

Även i Lpo 94 betonas att skolan är demokratisk och att eleverna därför måste ges möjlighet att vara delaktiga, kunna påverka och ha ett betydande inflytande över hur undervisningen utformas. Läraren och eleverna ska tillsammans komma fram till regler för arbetet och för samvaron i gruppen (Lpo 94, s.9). Läroplanen framhåller också hur eleverna ska ta ansvar både för sitt eget arbete och för skolmiljön. Ansvaret ska växa i takt med deras kunskapsmässiga och sociala utveckling (s.13).

Förmågor som att diskutera och analysera betonas på ett mer tydligt sätt i Lpo 94 än i tidigare läroplaner. Lpo 94 framhåller att ”skolan skall sträva efter att varje elev lär sig att lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att formulera och pröva antaganden och lösa problem, reflektera över erfarenheter och kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden” (s.10). Dessa kvaliteter beskrevs i Lgr 69 och 80 men underströks inte fullt så mycket. Nu ska skolan sträva efter att eleven utvecklar dessa förmågor. Eleven ska inte endast ges övning utan hon eller han ska också utveckla dem.

Lpo 94 framhåller att undervisningen ska anpassas efter elevernas olika förutsättningar och behov (s.4). Vidare påpekas att kunskap kommer till uttryck på olika sätt och man måste skapa en helhet av olika delar för att få de bästa förutsättningarna. Begreppen fakta, förståelse, förtrogenhet är uttryck för hur kunskapen består av olika delar som alla behöver finnas med för att skapa en helhet i lärandet (s.6).

Tidigare läroplaner har varit detaljerade och beskrivit hur läraren ska behandla undervisningsinnehållet medan Lpo 94 inte har haft sådana beskrivningar. Carlgren & Marton (2000, s.80) hävdar att det är upp till läraren själv att bestämma hur innehållet ska bearbetas. Författarna också beskriver hur man i Lpo 94 använder sig av målstyrning, på så sätt att man styr undervisningen genom målen istället för att styra genom beskrivningar (s.81).

En ny aspekt i Lpo 94 är att man har bytt ut ordet *bör* mot *skall*. Numan (1999, s.119) talar om hur mål och riktlinjerna i tidigare läroplan kallats ”poesidelen” eftersom det inte var tydligt vad skolan var tvungen att leva upp till. Målen upplevdes som luddiga bland annat för att ordet *bör* användes. I Lpo 94 är det inte längre lika lätt att nonchalera mål och riktlinjerna eftersom det står vad skolan *skall* göra. Carlgren och Marton (2000, s.79) framhåller på samma sätt att läroplanernas kursplanedelar har upplevts som mer realistiska i jämförelse med läroplanernas andra delar som ibland har kallats just för poesidelar.

I arbetet inför Lpo 94 hävdar Säljö (2003, s.87) att man övergivit Piagets syn på barnet och istället tagit över en sociokulturell syn. På så sätt framhåller Säljö att man i Lpo 94 har fått en förändrad uppfattning om människors lärande.

2.1.4 Lgr 11

Den kommande läroplanen, Lgr 11 är en revidering av Lpo 94 och innehåller tre olika kapitel. Det första beskriver *skolans värdegrund och uppdrag*, det andra presenterar skolans *övergripande mål och riktlinjer* medan det tredje består av skolans *kursplaner*.

Eftersom Lgr 11 är en revidering av Lpo 94 skiljer sig inte innehållet åt på något drastiskt sätt. Skillnaden är dock att man i den nya läroplanen tar bort formuleringen *Mål att sträva mot* och ersätter dessa strävansmål med mål som eleverna ska uppnå i skolan. Båda läroplanerna lyfter till exempel att eleven ska ta ett personligt ansvar för sina studier men skillnaden är att man i Lpo 94 (s.13) endast ser detta som en strävan medan man i Lgr11(s.12) ser elevens personliga ansvarstagande för sina studier som ett mål i skolan.

Den kommande läroplanen betonar på så sätt allt mer den aktiva och ansvarskännande eleven. När det handlar om skolans uppdrag framhålls i Lgr 11 att ”skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden. Skolan ska i samarbete med hemmen främja elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare” (s.6). Formuleringen har utökats från Lpo 94 och man lyfter in fler aspekter i elevens allsidiga utveckling som skolan ska främja.

2.2 Lärarrollen

Göran Brante (2008, s.56) redogör hur individer skapar sin identitet i förhållande till andra. Han hävdar att när man har en identitet så är det att ha en roll, och har man en roll så ingår man i ett kollektiv. Brante framhåller att ”en läraridentitet är ett resultat av livshistoria, relationer och den kontextuella omgivningen” (s.57). När individen skapar en identitet är det enligt Brante både utifrån egna upplevelser, erfarenheter och i förhållande till omgivningen. Han påpekar också att en människa kan ha mer än en identitet på så sätt att man i ett sammanhang är lärare och i ett annat har en annan identitet.

Brante (2008) betonar också att ”lärarrollen är definierad av det system och de strukturer som finns i systemet som den ingår i, men också av de individer som innehar lärarrollen, och även av ’allmänheten’” (s.60). Liknande konstaterar Hjalmarsson att ”skola och undervisning utgör en social kontext, vars verksamhet påverkas av styrdokument, organisatoriska regler, ekonomiska villkor och lokala strukturer. Innehållet formas också av samspelet mellan elever och lärare” (2009, s.31).

2.2.1 Ledaren i klassrummet

Kernell (2010, s.163-164) diskuterar olika lärarroller och kallar dem chefen, handledaren och coachen. Han menar att chefen bestämmer undervisningsinnehåll och tillvägagångssätt medan eleverna lyssnar och lyder. Handledaren vill inte vara i någon ledarroll utan vill låta eleverna söka själva. Handledaren är lite vid sidan av lärandesituationen och eleverna förväntas göra egna val och avvägningar. Coachen leder verksamheten och tar egna initiativ och hjälper andra till initiativtagande. Arbetet bygger mycket på samarbete och arbetsuppgifter kan diskuteras. Kernell hävdar också att en lärare som använder sig av den typiska cheffrollen ibland kan skapa fruktan medan handledaren kan ge eleverna känsla av vilsenhet och coachen skapar tillit hos eleverna.

Lärare genom åren har använt sig av olika ledarstilar och Normell (2008) bygger upp en diskussion kring utvecklingen inom skolan från en lydnadskultur till en ansvarskultur. Hon beskriver hur man förr hanterade saker och ting utifrån sin naturliga auktoritet, man utövade sin makt medan eleverna kände respekt byggd på rädsla (s.94). Normell ger samtidigt exempel på hur man i ansvarskulturen kan och måste hantera problem med andra medel. Skolan nu är präglad av ett demokratiskt tillvägagångssätt och vi måste därför lösa problem i samråd och med respekt tillsammans med eleverna. Agerar man utifrån lydnadskulturen idag kommer det få en rad följder, till exempel kan eleverna förlora respekten för dig eftersom du liksom de måste förtjäna din auktoritet. Normell betonar också att förtroendet för läraren bygger både på ämneskunskaper och personliga kvaliteter (s.65).

Även i Skolkommitténs slutbetänkande (SOU 1997:121, s.37) som tidigare citerats talas det om hur läraren inte längre har en självklar auktoritet utan att man måste förtjäna sin auktoritet. Förr hade läraren skolinstitutionens auktoritet bakom sig och hade på så sätt en naturlig auktoritet som inte ifrågasattes av eleverna (s. 42). Kernell (2010, s.161-163) talar också om hur den auktoritet man som lärare hade förr har förändrats. Han talar om den ömsesidiga respekten som finns eller bör finnas i klassrummet nuförtiden, till skillnad från förr då eleven skulle ha respekt för läraren utan att vänta sig någon respekt tillbaka. Läraren var förr auktoritär och det fanns en distans mellan lärare och elev (s.166). Hjalmarsson (2009, s.37)

diskuterar hur läraren har relationell auktoritet på så vis att läraren har auktoritet i form av en ömsesidig och personlig relation till elever och föräldrar.

Hur lärarens roll har förändrats från att styra och leda undervisningen, till att bli en lärare som eleverna har en personlig relation till, är en aspekt som man också lyfter i lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU, 1999:63, s.52-53). Läraren måste förtjäna sin auktoritet genom demokrati. Förut fick eleverna lyssna och lyda medan de nu har rätt att ifrågasätta lärarens överordnade position och bestämmande. Läraren måste bygga upp ett förtroende genom att vara en lyhörd samarbetspartner och bygga upp en miljö där lärare och elev visar varandra ömsesidig respekt. Det betonas hur läraren måste använda både sitt kunnande och sin personlighet.

I Skolkommitténs slutbetänkande (SOU 1997:121, s.6) hävdar man att dagens lärare i större utsträckning måste argumentera och motivera för olika företeelser i skolans verksamhet. Det tvingas läraren då att göra i en dialog med till exempel politiker och föräldrar. Hjalmarsson (2009, s.64) hävdar att i dagens samhälle har alla åsikter om skolan. Alla har gått i skolan och många kommer i kontakt med skolans verksamhet på olika sätt. På så sätt har skolan och dess lärare mycket åsikter och uppfattningar att förhålla sig till.

På så vis talar också Normell (2008, s.58-59) om vikten av relationer i lärares arbete då man ska ha fungerande relationer med elever, föräldrar och kollegor. Författaren hänvisar även till en undersökning där man kommit fram till att det viktigaste för elevernas motivation tycks vara relationen till läraren. Normells redogörelser vittnar om att undervisningen i dagens skola till stor del bygger på relationer. Tidigare auktoritära lärare byggde upp skolarbetet snarare på fruktan än genom goda relationer (s.94). Enligt Colnerud och Granström (2002) är den ideala lärarrollen ”en kombination av goda *ämneskunskaper*, tillgång till ett *yrkesspråk* som gör det möjligt för läraren att betrakta och bearbeta praktiken på en metanivå samt utrymme för ett *kärleksfullt förhållningssätt* till eleverna och undervisningen” (s.120).

2.2.2 Den reflekterande praktikern

Läraren beskrivs i Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU 1999:63, s.63) som en reflekterande och kritisk praktiker. Alltså att man har självinsikt och kan utvecklas genom att reflektera över sitt arbete och att man dessutom har ett vetenskapligt förhållningssätt till läraryrket. Numan (1999, s.62) diskuterar också detta och kallar läraren för en reflekterande praktiker när denne lyckas utgå från elevens sätt att se på saker och ting och reflekterar över elevers olika sätt att lära. Den reflekterande praktikern reflekterar över sina handlingar, ny kunskap och tidigare erfarenheter och äger ett kritiskt tänkande. Läraren måste alltså reflektera och vara aktiv för att möta elevernas skiftande behov. Lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63) framhåller att ”den nya lärarrollen medför därför krav på analytisk förmåga, kommunikativ kompetens och ett reflekterande arbetssätt” (s.63).

Läraren har alltså fått en annan ambitionsnivå att leva upp till. Kernell (2010, s.176) målar upp en bild av läraren som förr var en servitör som delade ut vatten i en öken men som nu är en simlärare som lär eleverna simma i en flod. Läraren måste reflektera och välja olika metoder som passar olika elever. Kernell (2010, s.170) hävdar att den tidigare läraren hade som främsta uppgift att berätta hur saker och ting låg till och tillhandahålla information. Läraren var då ofta tydlig men odemokratisk. Senare blev läraren snarare en handledare som Kernell beskriver som en förhandlingsvillig demokrat men som ofta var otydlig. Idag hävdar han att läraren bygger sin lärarroll på ömsesidig respekt och tydlighet (Kernell, 2010, s.166).

När det framhålls hur lärares ledarroll har förändrats kan man likt Stensmo (2008, s.237) se hur lärarens ledarroll har varierat mellan uppgiftsorienterat ledarskap till elevorienterat. Colnerud och Granström (2002, s.54-55) beskriver också dessa olika slags ledarskap när de redogör för de två begreppen *educationist* och *teacher*. De menar att en lärare som är *educationist* är reflekterande och styrs inte av vanemässiga handlingar. En sådan lärare kan beskrivas som *kunskapsfostrare* och har eleven som utgångspunkt även om kunskapen är viktig. En *teacher* är impulsiv och anpassar sig inte efter omständigheterna, en sådan lärare är en *kunskapsförmedlare* och har kunskapen som utgångspunkt i undervisningen.

Lärarkyrket har varit präglad av mycket ensamarbete men genom olika skolreformer kom arbetet att bli mer öppet. ”Genom att organisera skolarbetet i arbetsenheter har strävan varit att göra det möjligt för lärarna att planera tillsammans och gemensamt genomföra delar av skolarbetet” (Colnerud & Granström, 2002, s.88). Enligt Carlgren och Marton (2000, s.83) kunde läraren förr vända sig uppåt till Skolöverstyrelsen för att få råd men nu får läraren lita till sin egen förmåga och till det kollegiala samtalet.

2.2.3 Arbetets innehåll

Imsen (2006, s.23) beskriver hur lärare har fått fler arbetsuppgifter och att det idag är större press på att läraren ska leverera. Det är läraren som har ansvar för att eleverna når målen och resultaten ska kunna visas upp. Hjalmarsson (2009, s.33) talar om hur lärararbetet består av flera dimensioner: den pedagogiskt-didaktiska, den sociala, den emotionella och den administrativa. Lärarens planering och genomförande av undervisning, då man till exempel väljer arbetssätt och metoder, ingår i den pedagogiskt-didaktiska dimensionen. Den sociala dimensionen handlar om alla de relationer läraren har med elever i grupp, föräldrar och kollegor. Relationer till enskilda elever beskrivs av den emotionella dimensionen. Arbete inom organisationen ingår i den administrativa dimensionen av lärararbetet.

Lärarens arbete och skolans verksamhet är ett samspel mellan olika faktorer både på statlig och på lokal nivå. Decentraliseringen på 90-talet flyttade skolans styrning från statlig till kommunal styrning. I slutbetänkandet från Skolkommittén 1997 (SOU 1997:121, s.44) betonar man hur man genom decentraliseringen ger lärare större förtroende och att elever och föräldrar på så sätt också kan få större inflytande över skolan. I slutbetänkandet från Skolkommittén (SOU 1997:121, s.101) framhålls också att läraren tvingas anpassa sig och möta ständiga och förändrade behov och krav från omgivningen. Läraren måste ta snabba beslut och skapa hållbara situationer och undervisningstillfällen som möter alla förväntningar och behov.

I den traditionella undervisningen undervisade läraren en elevgrupp som förväntades vara homogen. Den kollektiva undervisningen varierades med enskilt arbete. Carlgren och Marton (2000, s.176) framhåller hur det enskilda arbetet bland eleverna kan antas ha ökat. När eleverna får arbeta i sina läroböcker på egen hand blir spridningen mellan eleverna stor. Läraren har svårt att genomföra någon kollektiv undervisning eftersom eleverna då befinner sig på så olika ställen samtidigt som läraren inte har möjlighet att ha individuell undervisning. Författarna hävdar därför att interaktionen mellan lärare och elev har minskat i klassrummen (Carlgren & Marton 2000, s.176).

När skolans styrning har skiftat från att ha varit regelstyrd till att vara målstyrd innebär det en annan roll för läraren, hävdar Carlgren och Marton (2000, s.82). Från att ha planerat undervisningens material och aktiviteter ska läraren nu också bestämma ramarna och verksamhetens form. Läraren ska nu fundera ut hur man ska gå tillväga för att utveckla elevens lärande och dessutom ska eleven vara delaktig i den processen. Tidigare var relationen mellan lärare och elev ojämn, det var en vertikal relation där läraren bestämde och eleven gjorde (Carlgren & Marton, 2000, s.82).

Fortsättningsvis framhåller Carlgren och Marton (2000, s.104) att lärare nu inte längre bara undervisar inom givna ramar utan nu är det upp till läraren att reflektera över ramarna och förändra dem. Författarna beskriver också hur relationen mellan lärare och elev har blivit mer horisontell där elevens inflytande ska finnas med som en del i verksamheten. På så vis tvingas också läraren att i större utsträckning motivera sina val. Lärarens uppdrag har också förändrats från att bara överföra färdiga kunskaper till att se till att eleven utvecklar olika kompetenser. Författarna beskriver det som att staten genom målstyrning ger en indirekt anvisning om innehållet i undervisningen genom att beskriva vilka förmågor som eleven ska utveckla (s.191).

2.3 Elevrollen

Hjalmarsson (2009, s.67) redogör för hur lärarens fostransuppdrag har förändrats under 1900-talet. I Skolkommissionens betänkande 1918 handlade lärarens fostransuppdrag om fysisk fostran och hygien. I en skolutredning 1940 la man tyngdpunkten vid karaktärsfostran och man ville uppfostra eleverna till att bli starka och användbara för landet, för att sedan 1946 betona fostran till demokrati. 1962 la man i läroplanen vikten på medborgarfostran. Dagens styrande läroplan framhåller att dagens unga ska fostras till generösa, toleranta, ansvarstagande människor med känsla för vad som är rätt och som kan verka i den samhälleliga gemenskapen (Lpo 94 s.3, 7).

2.3.1 Barn och ungas socialisering

I Skolkommitténs slutbetänkande från 1997 (SOU 1997:121, s.121-122) talas det om den kulturella friställningen som har skett i samhället. Nämligen att barn och ungdomar idag kan välja vilken väg de vill ta i livet istället för att ärva till exempel ett yrke som tidigare generationer gjorde. Ungdomar idag lever mer i nuet och planerar inte mot långsiktiga mål. Man har större valmöjligheter samtidigt som det på så sätt blir svårare att orientera sig i samhället. Skolkommittén betonar hur man förr kunde vara begränsad på grund av att traditionen inte tillät vad som helst, vilket inte heller är något som hämmar ungdomen längre.

Vidare hävdar man i Skolkommitténs slutbetänkande (SOU 1997:121, s.39) att elevers inställning till skolan har förändrats. Man stryker under att förr var det tydligare att lärandet i skolan ledde till något, till ett framtida yrke. Nu för tiden är det inte lika tydligt för eleverna varför de går i skolan när man inte ser vart det leder någonstans. Skolkommittén betonar att den förändrade inställningen har att göra med att barn och ungdomar socialiseras på ett annat sätt idag. ”De lär sig på ett annat sätt, ser på framtiden på ett annat sätt, ser på vuxna och lärare på ett annat sätt” (s.6). Man framhåller i slutbetänkandet att ”människor tillägnar sig normer och förhållningssätt genom att leva i ett visst samhälle. Och när samhället förändras växer nya förhållningssätt fram” (s.34). På så sätt ser unga på sig själva, på livet och på framtiden på ett annat sätt än äldre generationer (s.34).

Imsen (2006, s.65, 68, 72) talar också om den socialisation som dagens unga är utsatta för. Socialisation är ett vidare begrepp än den avsiktliga fostran som sker i hemmen och på institutioner. Socialisationen ska forma människor till samhällsmedlemmar och det är familjen, skolan, massmedia, arbetslivet och fritidssysselsättningar som samspelar i socialisationen av barn och unga. Författaren hävdar också att förr var hemmet och skolan den huvudsakliga socialisationsarenan medan påverkan från ungdomskultur och kamrater kunde beskrivas som sekundär socialisation. Idag har kamratkulturen, medierna och aktiviteter fått en mer framstående roll och Imsen beskriver det som att dessa har flyttat in i barnrummet (s.133). Enligt författaren erbjuds även barn och unga idag attraktiva aktiviteter och stimulerande verksamhet på sin fritid. De lever under kulturell press och skolan har svårt att vara lika attraktiv som de ungas fritidsaktiviteter är (s.27).

Dagens barndom har utvecklats på vissa områden, hävdar Imsen (2006, s.105). Hon lyfter bland annat att vad barn kan och bör göra har förändrats. Samhällets värderingar och normer har förändrats vilket leder till andra förväntningar på barnet. Barnet fostras till en medborgare i ett demokratiskt land och får därför tidigt möjlighet till medbestämmande. Författaren framhåller hur gränserna för vad som är tillåtet har breddats och barn i skolan kan uttrycka sig på sätt som var otänkbara förr och det mesta kan diskuteras och prövas idag. Imsen (2006, s.104) beskriver också kommersialiseringen av barndomen där en hel marknad riktar in sig på att stimulera barnet så mycket som möjligt. Barnet ska ha de rätta leksakerna, de rätta fritidsaktiviteterna och de rätta kläderna. Kernell (2010, s.176) betonar hur läraren idag behöver lära eleven att simma i en flod av information och Carlgren och Marton (2000, s.70) framhåller att lärarens uppdrag handlar om både lärande och fostran. De betonar att läraren ska vara kunskapsförmedlare men också bidra till att eleven kommer in i den sociala och samhälleliga gemenskapen. Lärarens uppdrag handlar på så sätt om att läraren behöver lära eleven hantera alla intryck och förväntningar som hon upplever i dagens samhälle.

Imsen (2006, s.119) beskriver hur samhället inte längre förmedlar kollektiva och offentliga värden, utan som ung ska man själv skapa sig en uppfattning och komma fram till vilka värden man skattar som viktiga i livet. Vilket kan ses som en följd av den kulturella friställningen som skett i dagens samhälle där de unga inte längre är bundna av traditioner utan har en ny valfrihet i livet. Samtidigt hävdar Imsen dock att de unga behöver hjälp snarare än fördömelse när de konstruerar sin värdegrund.

En förändring i hållningen till barn började enligt Juul och Jensen (2003) ta fart i de nordiska länderna i slutet av femtiotalet. Förändringarna handlade om att man gick från att skapa lydiga och välanpassade människor till att stimulera barnets utveckling av språk, motorik, intelligens och kreativitet med hänsyn till barnets individuella potential (s.19). Författarna framhåller också hur man under en generation har börjat ta barn på allvar kulturellt, politiskt och kommersiellt, vilket hör ihop med barns ökade självmedvetenhet (s.71).

Vidare beskriver Juul och Jensen (2003) skillnaden mellan dagens barn och barn för femtio år sedan. ”Dagens barn går omkring i världen som om de har rätt att vara här. De uttrycker med stor självklarhet sina åsikter och känslor, ställer sina frågor, argumenterar och förväntar sig att bli tagna på allvar. Deras självmedvetenhet har vuxit betydligt” (s.22). Dagens barn är enligt författarna inte heller präglade av den rädsla för vuxna som barn förr upplevde. Denna frihet som barn idag tar som självklar kan enligt författarna bli ett irritationsmoment hos människor som kanske tycker att barnet tar sin nyvunna frihet som självklar utan att känna tacksamhet (s.22).

Barnets förändrade frihet kom att bli problematisk på så sätt att vuxna fick svårigheter med hur de skulle hantera sin roll gentemot barnet, hävdar Juul och Jensen (2003, s.23). Den vuxnes ledarroll skulle förhålla sig på ett nytt sätt till barnet. Författarna hävdar att man i Norden idag hävdar att barn saknar social kompetens istället för att se att det är relationen som brister eftersom man inte vet hur man ska förhålla sig till varandra.

2.3.2 De ungas ansvar

Dagens samhälle präglas på många områden av stress och press vilket också når barnets vardag. Imsen (2006) resonerar kring detta och framhåller hur barnen ska lära sig så mycket som möjligt så fort som möjligt och man ska kunna anpassa sig till snabba förändringar och omställningar. ”Det höga tempot och de djupgående sociala förändringarna kännetecknar vår tid och skiljer vårt samhälle från alla tidigare. Ingenting är beständigt, allt är övergående. En naturlig reaktion på detta är djup stress” (Imsen, 2006, s.194).

Vallberg Roth (2010, s.61) framhåller på samma sätt hur de ökande kraven på barnet både i och utanför skolan bidrar till ökad stress hos barn. Hon diskuterar individuella utvecklingsplaner och bedömning och hävdar att i dessa dokument beskrivs ofta eleven som den ansvarige. Det är elevens ansvar att nå upp till målen (s.57). Fortsättningsvis betonar Vallberg Roth att barnet idag förväntas vara kompetent, aktivt och lärande och inte beroende och behovande. I granskning av individuella utvecklingsplaner har hon sett att det läggs väldigt lite vikt vid barnets behov av omhändertagande, omsorg och värdefulla relationer som inte har att göra med barnets egen prestation (s.62).

Barn måste få vara barn och ges tid och lugn och ro i sin utveckling, hävdar Imsen (2006, s.194). Hon vidhåller också att skolan är en viktig del i barnets personliga utveckling. Skolan ska inte bara förmedla kunskaper utan ska också utveckla barnet moraliskt, emotionellt, kreativt och socialt. Imsen hävdar att barnet i skolan ska få möjlighet att utveckla huvud, hjärta och händer (s.503).

I en övergång från lydnadskultur till ansvarskultur har det personliga ansvaret blivit det väsentliga målet för både barnuppfostran och pedagogik (Juul och Jensen, 2003, s.73). Barnet ska alltså fostras till ansvar. Samtidigt framhåller Juul och Jensen (2003) hur man i dagens läge kan vara rädd för att lägga alltför stort ansvar på barnet (s.74). Författarna hävdar att barns förmåga att göra personliga val hänger ihop med deras personliga integritet och hur deras självkänsla har utvecklats (s.76). Imsen (2006, s.25) betonar att skolan måste ställa krav på eleven i skolans fostrande och kunskapsförmedlande arbete. Samtidigt ska undervisningen vara anpassad efter varje individs förutsättningar och på så sätt ska man inte ställa krav över elevens förmåga.

En annan aspekt i dagens samhälle som Juul och Jensen (2003, s.56) lyfter är följder av barns ansvarstagande och inflytande. Föräldrar blir till exempel förvirrade när deras barn inte utvecklas optimalt trots att barnet får ta det flesta besluten på egen hand. Skolorna präglas av demokrati för eleverna vilket inte leder till harmoni och lugn i klasserna. Barn och unga blir uppfostrade i ett demokratiskt samhälle där de fostras till att ha en egen åsikt och författarna menar på så sätt att eleverna utgår från sig själva snarare än hela klassen när de är i skolan. Elever svarar därför utifrån sig själva med ett individuellt svar (s.57). Juul och Jensen framhåller också hur elevens respekt för läraren förr var en förutsättning för disciplin men hur

det nu har förändrats till att lärarens respekt för eleven har blivit förutsättningen för disciplinen. Alltså att eleven kräver respekt från läraren för att ge själv ge respekt tillbaka.

2.3.3 Det aktiva lärandet

Dagens elever ska inte bara lära sig det som ska läras utan de ska också förstå sammanhanget runt lärandet, hävdar Carlgren och Marton (2000, s.197). Författarna framhåller också att det inte är kunskapsöverföringen som är det huvudsakliga utan ”överföringen av kunskaper är istället en förutsättning för elevernas eget kunskapande arbete” (s.212).

Vidare fastslår Carlgren och Marton (2000) att ”en modern skola bör dana människor som kan delta i och forma den samhälleliga samvaron” (s.227). Författarna hävdar att det viktigaste inte är att forma lydiga och arbetsamma människor som vet vad som är rätt och fel utan huvuduppgiften är att lära människor hur man resonerar, samarbetar och handlar i ett samhälle där ingenting är självklart. Viktiga förmågor de lyfter fram är att hantera information, att lära, tänka, lösa problem, samarbeta, se samband, vara kreativ och flexibel (s.227-228).

I ett slutbetänkande från Lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63) fastslås att ”kunskap finns inte i förpackad, överförbar form utan är något som individen tillägnar sig. Lärarens uppgift är att på bästa sätt försöka stimulera en sådan process. Det kan ske genom att läraren erbjuder information men det är genom reflektion hos individerna som kunskap bildas” (s.53).

I Skolkommitténs slutbetänkande från 1997 (SOU 1997:121, s.104) talas det om hur elever upplever att de inte har ett sådant inflytande de skulle vilja ha. Många elever erfar att de inte har mycket att säga till om med avseende på undervisningsinnehåll och arbetssätt. I slutbetänkandet från Lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63, s.54) påpekas dock hur läraren tillsammans med eleverna ska utforma undervisningen och dess innehåll. Likaså betonas elevens delaktighet och inflytande i Lpo 94 (s.13).

Två begrepp som Dysthe (1996, s.64) redogör för är begreppen samspel och dialog i lärande- och undervisningssammanhang. Hon talar om samspelet i klassrummet mellan elever och mellan elev och lärare vilket man kan hävda att också dagens läroplan förespråkar genom elevens delaktighet, inflytande och ansvar (Lpo 94, s.13). Dysthe (1996, s.64) betonar att för att få kvalitet i samspelet krävs en dialog vilket innebär att parterna behöver ta varandra på allvar och lyssna på varandra. Dialogen hänger alltså på relationen mellan parterna, alltså ”att läraren betraktar eleven som en dialogpartner” (s.64).

Imsen (2006, s.571) för ett resonemang kring hur man kan utveckla elevers initiativtagande och motivation. Hon hävdar att man inte kan styra dem utifrån utan det handlar om att ge elever frihet under ansvar. Frihet under ansvar leder till vakna elever och deras uppfinningsrikedom och motivation gynnas. Kernell (2010, s.191) framhåller hur eleverna förr uppskattades för att kunna anpassa sig, lyda och vara effektiva medan det idag är andra kompetenser som är att föredra. Han talar om smidighet, flexibilitet och förmåga att ta egna initiativ.

2.4 Lärandeteorier

Här följer en beskrivning av olika lärandeteorier som har influerat skolan under olika perioder. Teorierna är behaviourismen, konstruktivismen och det sociokulturella perspektivet. Dessutom lyfts pragmatismen genom att beskriva Deweys tankar om den demokratiska skolan.

2.4.1 Behaviourismen

Inom behaviourismen ville man studera det reella, det verkliga och observerbara beteenden (Säljö, 2010, s.152). Man ansåg att tankeprocesser och en persons föreställningar inte var något som man kunde göra vetenskapliga studier på. Lärande ansågs därför vara något som endast skedde genom yttre påverkan. Behaviourismens grundtanke bygger på Ivan Pavlovs (1849-1936) teorier om betingade reflexer där man genom stimuli och respons förvärvar ett beteende eller lär sig att reagera på ett visst sätt. På så vis trodde man sig kunna förklara människors lärande och hur erfarenheter bidrar till att vi förändras (Säljö, 2000, s.50-51).

B. F Skinner (1904-1990) byggde sedan vidare på behaviourismens lärandeteori och hävdade att betingning inte bara förekommer vid reflexartade beteenden. Han talade om hur man genom belöning och förstärkning kan få en person att upprepa ett beteende. Om individen som ska lära sig något får positiv respons tenderar personen att upprepa beteendet. Om man istället skulle ge negativ respons skulle personen inte upprepa beteendet. Detta kom att kallas operant betingning (Säljö, 2000, s.52).

De tankar som Skinner förmedlade genom behaviourismen kom att prägla synen på lärande och undervisning (Säljö, 2010, s.148). Undervisning i behavioristisk anda handlar alltså om att läraren förmedlar kunskap till eleven och genom förstärkning försöker man få positiva resultat. När det handlar om betingning har man en positiv syn på individens möjligheter att lära sig och alla kan lära sig avancerade beteenden oavsett bakgrund och förutsättningar (Säljö 2010, s.149). Säljö (2000) beskriver behaviourismens syn på kunskap som något som "finns utanför individen och den är färdigförpackad i lämpliga, lätt avgränsbara, enheter. Den byggs sedan upp hos individen likt en tegelstensmur där kunskapsbit fogas till kunskapsbit, från den lilla enheten till den större" (s.52).

2.4.2 Konstruktivismen

Konstruktivismen är en rationalistisk syn och kan sägas vara motsatsen till den empiriska syn som behaviourismen är. Till skillnad från behaviourismen ser man inom konstruktivismen människans tänkande som en avgörande faktor för hennes lärande och utveckling (Säljö, 2000, s.57). Rationalism som begrepp bygger på ordet ratio som betyder förnuft och det man tyckte var intressant att studera var just hur människor förstår, löser problem, bildar begrepp och tänker om sin omgivning (Säljö 2010, s.154).

Konstruktivismen menar att människan inte passivt tar emot information utan att hon konstruerar en uppfattning av omvärlden. Jean Piaget (1896-1980) var utbildad biolog grundade sina teorier på konstruktivismens tanke. Han utvecklade ett teoretiskt perspektiv inom utvecklingspsykologi som har fått stor betydelse för lärande, skola och utbildning (Säljö, 2010, s.162). Piagets forskningsintresse var teoretiskt och han ville främst förklara hur

kunskap utvecklas och undvek att tala om hur undervisning skulle utformas. Men hans tankar fördes vidare in i skolans verksamhet av bland annat Jerome Bruner (Säljö, 2003, s.81).

Piaget hävdade att människan genom lärande och erfarenheter skapar en uppfattning av omvärlden. Säljö (2003) framhåller att ”konstruktivism innebär en betoning av att kunskap är något som människor aktivt skapar, det är inget som finns som en färdigförpackad storhet som man kan ta till sig” (s.80). Konstruktivismen handlar om att den enskilda individen aktivt konstruerar en uppfattning av verkligheten genom sina erfarenheter (Säljö, 2010, s.165).

I undervisningen kunde man se Piagets forskning på så sätt att man väntade på att eleven skulle mogna tillräckligt för att ta till sig olika kunskaper (Kernell, 2010, s.172). Detta hör ihop med Piagets teori om olika utvecklingsstadier (Säljö, 2010, s.165). Piaget menar att i lärandet måste man ta hänsyn till barnets tänkande. Man måste alltså anpassa lärandet till den nivå barnets lärande befinner sig på. För att kunna ta till sig vissa kunskaper måste barnets tänkande ha nått till rätt utvecklingsnivå (s.167).

Säljö (2003, s.82) beskriver hur Piagets tankar om barnet handlade om att barnet skulle få upptäcka hur saker och ting fungerade på egen hand. Där kunde den vuxnes hjälp vara hämmande då den aktiva eleven skulle förstå något utifrån sina erfarenheter utan att den vuxne sa vad som var rätt. Piaget hävdade att när den vuxne undervisar barnet om något som barnet skulle kunna komma på själv går barnet miste om att upptäcka det själv och hindras att förstå det fullt ut (Säljö, 2010, s.169). Lärarens roll i skolan blev således att hålla sig i bakgrunden och vara ett passivt stöd för eleven. Resultaten av elevens lärande hängde på så sett ihop med elevens individuella förmågor snarare än lärarens undervisningsförmåga (s.170).

Assimilation och ackommodation är två begrepp som Säljö (2003, s.81) beskriver som väsentliga för Piagets teori om lärande och utveckling. Assimilation är när människor tar in information om omvärlden och ackommodation sker när det vi upplever inte stämmer överens med våra förväntningar och man tvingas förändra sitt sätt att tänka om världen. ”När vi råkar ut för överraskningar och våra antaganden om världen utmanas, tvingas vi ackommodera för att återskapa balansen i vårt kognitiva system” (Säljö, 2003, s.81).

2.4.3 Sociokulturell teori

Till skillnad från konstruktivismen som bygger på att individen själv konstruerar kunskap, bygger den sociokulturella teorin på att människor tillsammans konstruerar kunskap. Den sociokulturella tanken går på så vis ut på att barn växer upp i en social miljö och hennes föreställningar, tankar och upplevelser färgas av miljön runt henne (Säljö, 2003, s.85).

Lev Vygotskij (1896-1934) är förgrundsgestalten i det sociokulturella perspektivet och han arbetade med frågor om utveckling, lärande och språk (Säljö, 2010, s.183). Till skillnad från Piaget som talade mycket om hur den enskilda människan lär sig, talade Vygotskij om betydelsen av det sociala sammanhanget runt den som lär sig, på så vis att den lärande behöver stöd (s.191). Säljö (2003, s.85) betonar hur Piaget hävdar att människan på ett objektivt sätt lär sig hur världen fungerar, medan Vygotskij betonar att människan lär sig genom att man blir delaktig i kunskaperna. Genom att se hur människor runt omkring agerar, kommunicerar och resonerar lär sig barnet hur hon i sin tur kan kommunicera och tänka. Enligt Vygotskij är lärande ”en funktion av interaktion med andra” (Säljö, 2003, s.85).

Till skillnad från Piaget som betonar barnets aktivitet och egna undersökningar, betonar Vygotskij vikten av stöd och hjälpt till barnet för att förstå företeelser (Säljö, 2010, s.191). Vygotskij talar om den närmaste utvecklingszonen som handlar om att det barnet inte klarar av att lära sig på egen hand kan barnet klara av med hjälp av någon annan, för att sedan klara av det själv (s.192).

Inom det sociokulturella perspektivet talar man om mediering vilket innebär att världen blir förklarad för oss genom att vi använder olika redskap. Människan använder sig av språkliga och fysiska redskap för att förstå omvärlden (Säljö, 2003, s.85). Vygotskij menar på så vis att människor inte upplever världen direkt utan man tänker med hjälp av medierade redskap (2010, s.185). Ett annat begrepp inom det sociokulturella perspektivet är appropriering vilket innebär att människan lär sig använda dessa redskap och lär sig hur man medierar världen (2010, s.190). Dysthe och Igländ (2003, s.79) beskriver hur appropriering är när man gör något till sitt eget.

2.4.4 Pragmatismen

John Dewey (1859-1952) betonade samspelet mellan lärande, utbildning och demokrati och framhöll också vikten av det kommunikativa lärandet (Säljö 2003, s.73-74). Dewey kopplas ihop med pragmatismen men han och Vygotskij delar ändå vissa bitar, till exempel det kommunikativa lärandet och att barnet ska ha möjlighet att aktivt ta reda på saker och ting (Claesson 2007, s.33). Det huvudsakliga intresset för Dewey var att utveckla en skola för ett demokratiskt samhälle (Säljö, 2010, s.174). Från honom kommer uttrycket ”learning by doing” som handlar mycket om hur man kunde göra undervisningen mer elevcentrerad och utgå från det enskilda barnet (s.174).

Enligt pragmatismen är teori och praktik integrerade i människors handlingar. Praktiska handlingar är inte möjliga utan reflektion och tänkande (Säljö, 2010, s.175). Enligt Dewey skulle man i skolan knyta an till elevens erfarenheter och utveckla kunskaper som behövs i ett allt mer komplicerat samhälle (s.176). Människan är en samhällsvarelse och elever i skolan ska fostras till demokratiska medborgare och enligt Dewey var det också viktigt att elevers upplevelser i vardagen och i skolan knyts ihop för en djupare förståelse (s.177).

2.5 Lärarens utgångsläge

Carlgren och Marton (2000, s.229) lyfter fram hur variation kännetecknar en skola av idag/imorgon. Förr hade man hade kollektiv undervisning även om inte alla elever var på den nivå som behövdes för att förstå. Läraren idag måste alltså möta de enskilda eleverna med deras skiftande behov och individuella förutsättningar. Hjalmarsson (2009, s.33) beskriver dock hur läraryrket består av olika dimensioner. Men genom läraryrkets alla dimensioner är det dock den enskilda elevens lärande som ska vara lärarens främsta fokus (SOU 1999:63, s.142).

Som bland andra Kernell (2010, s.161-163) hävdar så har inte läraren längre en naturlig auktoritet i sin yrkesroll utan måste arbeta för elevernas förtroende. Relationen mellan lärare och elev bygger idag på ömsesidig respekt. Läraren måste hela tiden ta hänsyn till att eleverna ska finnas med i samspelet och i en dialog med läraren. Läraren måste på så sätt arbeta för elevernas förtroende och inte köra sitt eget race utan eleverna ska vara delaktiga. Läroplanen stryker under att elevens delaktighet och inflytande ska vara stort (Lpo 94, s.13).

Eleverna väntas också kunna ta ansvar för sitt eget lärande (Lpo 94, s.13). Enligt Juul och Jensen (2003, s.73) ges barn mycket ansvar idag och man förväntar sig att de ska göra många val. Imsen (2006, s.104) hävdar också att barn är utsatta för mycket intryck av omvärlden och Skolkommittén hävdar i sitt slutbetänkande (SOU 1997:121, s.6) att barn och unga idag har en annan inställning till samhället och till livet. Man kan dock liksom Juul och Jensen (2003) fundera på hur det blir om barnet ges mer ansvar än vad det klarar av och hur barn ska klara att hantera all information de utsätts för.

Genom läroplanerna har det betonats att skolan ska fostra eleverna, men hemmet har ändå störst ansvar. Kernell (2010, s.176) betonar att läraren idag ska lära eleverna simma och hantera all information som de möter. Barn påverkas som sagt ifrån många olika håll idag och som lärare måste man hitta ett sätt att förhålla sig till det. En annan aspekt som blir synlig när de unga blir mer medvetna, är att eleverna är mer medvetna på vissa områden än vad läraren kanske är. Kan läraren känna sig hotad av att känna att eleven vet mer på vissa områden?

I och med reflekterade och tänkande elever blir skolan och läraren ifrågasatt och man måste kunna motivera varför eleven ska kunna göra saker och ting (SOU 1997:121, s.6). Den frimodiga och ifrågasättande eleven som reflekterar och tänker självständigt kan verka trotsig. Läraren kan då känna sig hotad när hon blir ifrågasatt och tvingas att motivera i större utsträckning. Läraren har inte längre sin naturliga auktoritet utan tvingas erövra sin ledarroll på annat sätt (SOU 1997:121, s.42).

Elevens ansvar och inflytande är något som har framhållits genom läroplanerna. Men i och med att de tidigare läroplanernas mål och riktlinjer beskrevs som poesidelar kan man fundera på hur mycket hur mycket eleverna egentligen fick säga till om. På så vis att poesidelarna var lättare att nonchalera (Numan,1999, s.119). Läroplanerna har varit präglade av olika lärandeteorier och skolans undervisning och lärare har därför präglats av olika teoretiska influenser (Säljö, 2003, s.82, 87). På så sätt har synen förändrats på lärande och lärarens roll, dessutom har lärare trott på olika undervisningsformer och har haft och har fortfarande olika ledarstilar (Kernell, 2010, s.163-164).

3. Metod

I detta avsnitt beskrivs vilken undersökningsmetod som valts för denna studie och varför den var lämplig för detta syfte. Nedan beskrivs också urvalsgrupp, tillvägagångssätt och studiens trovärdighet.

3.1 Forskningsansats

För att kunna besvara frågeställningarna valdes en studie av kvalitativ karaktär. Stukát (2005) hävdar att ”huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga. Man vill karaktärisera och gestalta något” (s. 32). Ambitionen för studien var att studera hur ett antal lärare erfar att deras lärarroll har utvecklats och studien skulle inte dra några generella slutsatser. Undersökningen skulle resultera i en analytisk beskrivning av vad lärarna tyckte sig uttrycka för och studiens syfte är att gestalta ett antal lärares upplevelser.

Det kvalitativa synsättet har sitt ursprung i hermeneutiken. Enligt Patel och Davidsson (2003, s.29) menar man inom hermeneutiken att man genom språket kan tolka och förstå den mänskliga existensen. Genom att tolka mänskliga handlingar, talat och skrivet språk kan man förstå andra människor och den situation man själv befinner sig i. En hermeneutisk forskare utgår från sin förförståelse och tolkar ett resultat med hjälp av den kunskap hon hade innan (Patel & Davidsson, 2003, s.30).

3.2 Intervju

Intervjuerna i undersökningen är halvstrukturerade vilket innebär att det finns utrymme för informanterna att tolka frågorna utifrån sin erfarenhet och sin förståelse. Dessutom finns det utrymme att svara på varje fråga, på så vis att det finns möjlighet för dem att svara kort eller långt och göra associationer. Intervjuerna har också en låg grad av standardisering på så vis att intervjufrågorna inte ställs i en bestämd ordning utan frågorna anpassas efter informantens svar på föregående fråga. Däremot innehåller intervjuguiden teman som intervjuerna skall täcka in, och under varje tema finns ett antal frågor som hjälp. Alltså är inte intervjuerna helt ostandardiserade, vilket de skulle kunna beskrivas som om frågorna improviseras allteftersom (Patel & Davidsson, 2003, s.72).

Liksom Patel och Davidsson (2003, s.73) råder inleddes intervjuerna med neutrala frågor och möjlighet att tillägga något på slutet. De olika områdena i intervjuerna handlade om läroplaner och styrdokument, lärarrollen, elevrollen, föräldrainflytande, undervisning och arbetslag. Frågorna ställdes på så sätt att lärarna kunde utgå från sig själva och sin erfarenhet och inte tala allmänt om lärarrollen. En vanlig inledning av frågorna var att fråga hur personen upplever någonting eller hur hon/han ser på någonting. Frågorna följdes ibland av en följdfråga för att förtydliga personens svar.

Inför intervjuerna upprättades en intervjuguide med olika teman som skulle täckas in under intervjuerna (se bilaga). Guiden innehåller också frågor som hjälp till varje tema men dessa frågor varierades från intervju till intervju. Formerna och ordningsföljden varierades under

intervjuerna eftersom lärarnas svar fick styra fortsättningen. Intervjuerna kan på så vis ha haft lite olika utformning men alla teman täcktes ändå in under alla intervjuer.

Intervjuerna berör olika områden i läraryrket. Alla områden är inte lika relevanta för undersökningens syfte men i och med att intervjuerna är halvstrukturerade och att lärarna hade mycket utrymme att svara på frågorna var det också svårt att avgränsa områdena. När en fråga ställdes om läroplaner och styrdokument kunde läraren således till exempel börja tala om elevers inflytande. Genom att göra intervjuerna breda på så sätt att de täcker in det mesta som har med lärarrollen att göra, finns det möjlighet att gå ner på djupet och få fram relevanta aspekter.

3.3 Urvalsgrupp

Ett strategiskt urval gjordes på så sätt att lärare som arbetat i skolans verksamhet i minst 30 år valdes ut. Urvalet gjordes inom samma kommun och på så sätt har lärarna ungefär samma utgångsläge och deras svar påverkas inte av olika yttre omständigheter som annars kan variera från kommun till kommun. Lärarna valdes ut genom kontakter på olika skolor som kände till lärare som varit i yrket länge.

Jag valde att genomföra intervjuer med nio personer som arbetar och som har arbetat som lärare. Urvalsgruppen består av tre män och sex kvinnor. De flesta är kvar i yrket men ett fåtal har nyss gått i pension. Lärarna har arbetat runt trettio år och tog examen på 70-talet. På så sätt har lärarna erfarenhet av de äldre läroplanerna, Lgr 69 och Lgr 80. Lärarna är utbildade för olika årskurser och för olika ämnen. Flertalet av lärarna har under korta perioder arbetat i andra kommuner i Sverige innan de började arbeta inom den aktuella kommunen som de tillbringat flest år i. Gemensamt för dem är att alla är utbildade och arbetar eller har arbetat i grundskolan. Inför studien tillfrågades lika många män som kvinnor om de ville delta i undersökningen men det var fler kvinnor som ville delta och på så vis är det färre manliga informanter än kvinnliga.

3.4 Genomförande

Kontakt togs med lärarna genom telefonsamtal eller mejl då de fick en förfrågan om medverkan i undersökningen. Vid denna första kontakt fick de information om uppsatsens författare och om undersökningen. Efter förslag på två möjliga veckor för intervjuerna fick lärarna komma med förslag på när och var de hade möjlighet att träffas. Intervjuerna ägde rum på lärarnas arbetsplats eller i deras hem, och i ett fall på kommunens bibliotek. Liksom Stukát (2005, s.40) ger som råd, fick informanterna välja plats eftersom det ska vara en lugn plats där informanten upplever att han eller hon kan tala ostört.

Alla intervjuer spelades in efter de medverkandes medgivande. Längden på intervjuerna varierade beroende på hur mycket personerna hade att säga om intervjuens olika teman men intervjuerna var runt en timme långa. En nackdel med att spela in intervjuerna skulle kunna vara att personerna som blir intervjuade skulle bli besvärade. Samtidigt kan det vara svårt att lyckas fånga vad personen berättar endast genom att föra anteckningar. Patel och Davidsson (2003, s.83) hävdar att om man ska lyckas med att föra tillförlitliga anteckningar är det något man måste träna på. Ett ständigt antecknande skulle också kunna bli störande för flytet i intervjun. Efter överväganden spelades således intervjuerna in för att fånga lärarnas uttalanden och inte missa något väsentligt (Patel & Davidsson 2003, s.83).

3.5 Analys

Efter intervjuernas genomförande transkriberades materialet samtidigt som anteckningar kring materialet fördes kontinuerligt. Först delades resultaten upp i de frågeområden som användes under intervjuerna. I bearbetningen av dessa jämfördes lärarnas svar och tankar inom intervjuernas olika teman. Genom att samla citat och jämföra dessa framgick både likheter och skillnader i lärarnas åsikter och tankar. Resultaten granskades genom både ”bokstavlig” läsning och genom att läsa mellan raderna. Det innebär att i tolkningen av materialet analyserades vad lärarna egentligen tycktes mena med vissa påståenden. Efter mycket bearbetning och analyserande framträdde två teman. Utifrån elevrollen och lärarrollen kunde aspekter som lärare erfarit lyftas fram. Med utgångspunkt i dessa teman kunde lärarnas erfarenheter och upplevelser analyseras och beskrivas.

Av resultaten gjordes alltså en kvalitativ analys som beskrivs i resultatredovisningen nedan. Analysen lyfter fram kvaliteter i vad och hur lärare erfar utvecklingen och förändringen av deras lärarroll utifrån elevrollen. I resultatredovisningen görs en analytisk beskrivning av vad lärarna ger uttryck för och citaten i texten finns med för att visa tolkningen av vad de tycks ge uttryck för.

3.6 Trovärdighet

Lärarna som ställde upp i undersökningen har under de flesta åren som lärare arbetat inom samma kommun. Spridningen kunde ha blivit större om man hade plockat informanter ifrån olika områden. Det skulle dock ha inneburit ett annat utgångsläge för undersökningen till skillnad från nu då studien är avgränsad till lärare inom samma kommun.

Yttre omständigheter som till exempel störande ljud eller frågor från förbipasserande kan ha påverkat intervjuerna på så vis att den intervjuade läraren kom av sig eller tappade tråden. De allra flesta av intervjuerna hölls dock i ostörda rum. Intervjupersonerna tolkade intervjufrågorna på olika sätt. De kan ha hållit inne med åsikter för att inte verka olojala eller undvikit att tala om företeelser för att de inte var bekväma i situationen. Att intervjuerna spelades in kan också ha bidragit till att lärarna lät bli att dela med sig av vissa tankar.

Intervjuarens egen tolkning av personernas svar kan ha påverkat analysen av intervjuvaren. Samtidigt är det en kvalitativ studie med hermeneutisk grund och då utgår man från sin förståelse och tolkar resultatet så som man uppfattar det (Patel & Davidsson, 2003, s.30). Stukát (2005, s.129) betonar också att man i kvalitativ forskning eftersträvar rimliga och trovärdiga tolkningar snarare än sanna, objektiva och tillförlitliga resultat.

Det är inte relevant att diskutera generaliserbarhet i en kvalitativ undersökning som den här. Stukát (2005, s.129) nämner relaterbarhet som ett alternativ. Det innebär att man kan relatera undersökningen till andra studier och jämföra resultat. På så sätt kan man inte hävda att lärarnas svar går att generalisera som en allmän uppfattning av Sveriges lärare. Däremot skulle utomstående lärare kunna känna igen sig i lärarnas svar. Undersökningen kan också ge en uppfattning av hur lärare inom den här kommunen uppfattar förändringar av deras lärarroll och studien ger en bild av några förändringar som skett enligt dessa lärare.

3.7 Etiska principer

Enligt vetenskapsrådet ska man skydda individerna som på något sätt deltar i forskning och undersökningar. Individskyddskravet består av informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet [VR] <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>). Hur dessa krav efterlevdes under undersökningarna redovisas nedan.

Enligt informationskravet blev lärarna informerade om undersökningens syfte och vad deras uppgift skulle vara. Lärarna blev förfrågade skriftligen via mejl eller muntligen via telefon. Då fick de också bakgrundsinformation och annat som deltagarna behöver veta. De hade rätt att tacka nej eftersom undersökningen var frivillig och det fanns möjlighet för dem att höra av sig om de skulle få förhinder av något slag eller om de ångrade sin medverkan. Alla tillfrågade svarade inte ja på att delta i undersökningen men däremot var det ingen som avbröt sitt deltagande.

Samtyckeskravet betonar att varje deltagare ska ha rätt att själva bestämma över sitt deltagande och framhåller att deltagarna bör få delta på sina villkor (VR, s.10). Lärarna gav sitt samtycke till att vara med och de hade rätt att avbryta sin medverkan och de skulle inte utsättas för några påtryckningar om de beslutade att avbryta sitt deltagande. Under intervjuundersökningarna fick de medverkande svara på frågor utifrån egna förutsättningar. Det fanns utrymme för personerna att svara kort eller utförligt. För att alltmer betona att undersökningarna var på deltagarnas villkor fick de också välja tid och plats för intervjuerna.

Konfidentialitetskravet handlar om att de deltagande ska vara anonyma. De ska inte behöva oroa sig för att deras personliga uppgifter och uttalanden ska kunna härledas till dem. Alla resultat ska därför vara oidentifierade. Deltagarna lovades anonymitet i uppsatsen samtidigt som de fick förklarat för sig hur deras uttalanden skulle användas i texten. Dessutom har ingen utomstående tillgång till uppgifterna.

Enligt nyttjandekravet får materialet från undersökningarna endast användas för forskningssyften (VR, s.14). De genomförda undersökningarna har som syfte att besvara uppsatsens frågeställningar, och ska inte användas eller utlånas till andra syften än just forskning.

4. Resultat

I detta kapitel redovisas resultaten av den kvalitativa analysen. Här följer en redovisning utifrån två olika teman där olika aspekter och kvalitéer kommer fram. Redovisningen är uppdelad i rubrikerna elevrollen och lärarrollen och under dessa beskrivs vissa aspekter som knyter an till elevrollen eller lärarrollen på olika sätt. Den analytiska beskrivningen syftar till att belysa hur lärare erfar sin lärarroll i relation till elevens förändrade förhållningssätt och delaktighet i skolans verksamhet. Läroplanernas betydelse för elevrollen och lärarrollen lyfts fram samt vissa kvalitativa skillnader i lärarnas upplevelser.

4.1 Elevrollen

Enligt läroplanerna har det funnits en strävan att eleven ska ta mer ansvar och vara mer delaktig i skolans verksamhet. Det är något som funnits med sedan de äldre läroplanerna men lärarna erfar att det först är med den senaste läroplanen som det har aktualiserats på riktigt. I analysen framkom att elevrollen tycks ha utvecklats.

”Jag tycker att elever idag, eftersom de tränas i att ta större ansvar så är de också mer pigga på, mer medvetna och har en stor lust att lära väldigt många tycker jag. Det kan jag tycka, mer engagemang och intresse. Man pratar ju om flumskolan men det upplever inte jag att vi har. Jag tycker att de flesta är med och vill verkligen [...] nu är det jag som är här och nu är det jag som behöver lära mig och jag behöver lära mig det här. Att det påverkar ju, de kommer inte in och sätter sig snällt och tyst utan de är väldigt aktiva. Mer aktiva ja” (Karin).

”Men för min del tycker jag att det har blivit roligare och roligare att ha med dem att göra. Men det är ju svårt att säga vad som beror på vad, vad som beror på mig och vad som beror på dig” (Gunnar).

Lärarna upplever att eleven har utvecklats till att vara mer aktiv och delaktig i undervisningen, eleven vill och upplevs som roligare. Vilka faktorer som är de avgörande i en sådan utveckling kommer nedan att belysas ytterligare.

4.1.1 Delaktighet och ansvar

Lärarna erfar att eleverna har fått mer inflytande och ansvar i skolan under åren. Elevens synpunkter och idéer ska tas med i planering och undervisning. Det är som sagt inget nytt utan det har påpekats i läroplanerna genom åren men just att eleverna är ansvariga för sitt eget lärande betonas allt mer. Lärarna framhåller att det är viktigt att eleverna tar ansvar för sitt lärande men att de också måste förstå varför det är viktigt.

”Jag brukar säga till dom ibland när dom är slarviga och så så säger jag ’om inte du tar ansvar för ditt lärande så gör ingen annan det heller’” (Gunnar).

”Det här med att lära sig det är ju något som pågår livslänge. Det är inte bara att nå ett speciellt mål utan det finns hela tiden en fortsättning, att nu är jag här och vart vill jag nå” (Karin).

I den kvalitativa analysen framkommer också att eleverna har blivit mer delaktiga i undervisningen. Tidigare skulle läraren planera och sätta upp mål. Nu är det viktigt att eleverna är medvetna om målen och på så sätt sätter lärare och elev tillsammans upp mål.

Från att inte ha varit delaktiga alls skulle eleverna allteftersom vara mer delaktiga och ta alltmer ansvar för sitt eget lärande.

”Det ligger ett stort ansvar på eleven, det är inte jag som ska göra det åt dig utan du måste själv” (Britt).

”Eleverna har ju större inflytande [...] de är mer medvetna [...] de ska ha ansvar för sina studier och ta ansvar i större utsträckning [...] Hur kan jag påverka mitt lärande, vad behöver jag göra?” (Karin)

Under en period upplevde lärarna att man hade en övertro på att eleverna kunde ta mer ansvar än de kunde, man tänkte sig att de kunde sätta upp egna mål. Nu sätts mål upp tillsammans med läraren men en relevant aspekt i detta är att eleverna förväntas kunna ta ansvar vilket inte alltid är fallet. Lärarna erfar att alla inte klarar av att ta ansvar.

”Jag tror ibland att man lämnar över för mycket till barnen, jag tror inte att det kan ta hur mycket ansvar som helst, de små barnen” (Lena).

”Alla klarar inte av att ta ansvar och de som inte gör det, de faller ju ofta bort [...] Jag tycker att det skulle vara jättesvårt att vara den eleven som då skulle behöva tänka till i och ta en massa beslut och val” (Eivor).

Lärarna betonar hur eleverna har kommit mer i centrum nu än var de var tidigare. Elevens delaktighet och medvetenhet är central i undervisningen och lärandet. Även om det endast är ett fåtal av lärarna som nämner dialogen, är det ändå mycket av lärarnas syn som handlar om det. Läraren lyssnar på eleven och tar denne på allvar, eleven får komma med förslag hur man vill gå tillväga för att nå målen och dessutom ställer man tillsammans upp rimliga mål i elevens individuella utvecklingsplan. Det kan ändå påpekas att det är läraren som bestämmer ramarna inom vilka eleven kan vara med och påverka.

”Eleverna har ett större inflytande nu [...] och de tar också den rollen väldigt bra [...] jag tror att de är mer medvetna” (Britt).

”Och sen har ju eleverna mer och mer kommit i fokus och blivit mer, som jag upplever det mycket roligare och intressantare då också” (Gunnar).

”Jag tror man blev mer lämnad åt sitt öde som elev. Nu har man ju skyldighet att hela tiden följa upp, följa upp, följa upp [...] Man hade inte de dialogerna då så det är nog en klar förbättring kan jag känna ändå” (Britt).

”I grunden har det för mig alltid funnits, på nåt sätt att det här bestämmer jag men sen inom det får de ju vara med” (Eivor).

Läroplanen framhåller att det demokratiska förhållningssättet är ytterst viktigt i skolans verksamhet. Eleverna ska fostras till demokratiska medborgare, läraren ska handla demokratiskt och eleverna ska vara delaktiga och ha inflytande. Återigen kommer ansvarsbiten in. Lärarna låter elever vara med och bestämma inom vissa ramar, kanske vad som är lämpligt för eleverna. Som lärare försöker man lyssna på eleverna och göra dem delaktiga. Ju äldre eleverna är desto mer ansvar förväntas de ta och i de yngre åldrarna tycker man att barnen inte ska behöva ta mer ansvar än vad de klarar av.

”Vi har jobbat med mind map väldigt tidigt och att barnen skulle vara delaktiga i sin planering. Men det är klart ramarna [...] vi måste ju sätta målen, sen hur de tar sig dit så att säga, det kan ju vara väldigt olika [...] En period hade man ju nästan en övertro på att barnen kunde sätta sina egna mål och det är ju inte lätt att veta om man inte vet vilka målen är” (Lena).

Som framhölls i litteraturgenomgången (SOU 1997:121, s.104) upplever elever i skolan att de har för lite inflytande men som lärare drar man gränsen. Detta är ett dilemma i och med att eleverna bara kan ta så mycket ansvar som de klarar av samtidigt som läroplanen poängterar elevernas rätt till inflytande och påverkan. Lärare som då vänjer sig vid att bestämma ramarna kan kanske få svårt att sedan släppa på dessa när eleverna klarar av att ta mer ansvar.

4.1.2 Den frimodiga eleven

Eleven idag beskrivs som frimodig av lärarna. Eleven vågar ta initiativ och ifrågasätta men myntets baksida har blivit att eleven är styrd av lust och vilja. Många barn tycks få bestämma mycket hemma och är därför inte vana att i skolan få rätta sig efter striktare ramar. Eleven får gehör för sina initiativ men bara så långt lektionernas ramar sträcker sig. Lärarna erfar att eleven är livligare än tidigare även om man kunde ha disciplinproblem förr också.

”Det finns barn som kanske hemma tjarar och tjarar och tjarar och till slut får de sin vilja igenom men i skolan fungerar inte det utan då har de plötsligt fått att nej det här ska göras” (Eivor).

”De riktiga stökpellarna har alltid funnits och kommer alltid att finnas liksom. Men så är det, medeleven är lite oroligare än vad den var, har lite svårare att koncentrera sig... pratar med kompiserna [...] Ja för förr då räckte det att man gick igenom en sak två gånger och nu är det ibland fyra gånger liksom för att alla ska ha hört det” (Rune).

”Hellre då att de säger dumma saker ibland än att de inte vågar prata. Nämen det tycker jag faktiskt, då får man väl hellre säga till dem den gången att sådär är inte, låter inte trevligt eller... Hellre det än att de ska bli sängvätare för att de är rädda, det vill man ju inte” (Lena).

Dagens barn är vana vid att få mycket input i princip hela tiden. Lärarna analyserar och tror att det beror på att barnen matas med saker hela tiden och om till exempel ett tv-program eller ett dataspel är tråkigt så stänger man av eller byter kanal eller spel. Barnet är inte van vid att lyssna eller göra något som inte ständigt ger stimulans eller som är tråkigt. Det går inte att stänga av läraren men det går att vända uppmärksamheten till kompiserna bredvid. Elevernas frimodighet och behov av aktivitet och lustfyllda stunder kan på så sätt skapa situationer som inte uppkom tidigare. Det är annat som man som lärare tvingas att ta itu med. Samtidigt har vuxenvärlden låtit barnet komma in i dialogen och tar nu vara på barnets idéer och perspektiv. I skolan kan det bli mer lustfyllt just för att man låter eleven styra vissa bitar. Lärarna erfar också att man får större utbyte av elever idag eftersom de vill och vågar.

”Det är klart har man tjugo kanaler och du tittar på nåt som är tråkigt, sappa bort och ta nånting annat. Står gubben och tjarar om nåt som inte är intressant, prata med kompiserna. Så var det inte så mycket förr. Men sen, å andra sidan är eleverna mycket mer frimodiga, liksom dom tyr sig mer till en på nåt sätt [...] så det, det tror jag liksom att utvecklingen är rätt okej. Det är liksom ingenting att hetsa upp sig för [...] Det är nog roligare nu ändå liksom när de är som de är” (Rune).

”Jag tycker nog att det är roligare nu, man kan ju få mer variation och även, du kan ju få nya input [...] Det är ju intressantare där det funkar så får man ett större utbyte” (Britt).

Lärare ska alltså skapa förutsättningar för att elever utvecklar sitt reflekterade och analyserande tänkande, de ska ta ansvar och vara delaktiga. Lärarna erfar hur elever tar mer ansvar, är delaktiga och ifrågasätter vilket borde vara ett tecken på att eleverna faktiskt utvecklar dessa förmågor. Däremot upplever lärarna hur det är mer lust och vilja som styr och på så sätt kanske inte alltid uppskattar en ifrågasättande förmåga.

”Att de vågar ifrågasätta. Och det är ju jättemycket bra med det. Men ibland känner man väl så där att [...] när man har en grupp så är det lust och vilja som styr [...] det går inte att tjata femtioelva gånger [...] Jag kan tycka att pendeln har svängt över att det är för mycket ifrågasättande och för mycket lust och inte vill” (Eivor).

Elevens förmåga att ifrågasätta och ta egna initiativ har på så sätt enligt lärarna både fördelar och nackdelar. Hur man som lärare klarar av att använda och hantera dessa förmågor är således högst individuellt.

4.1.3 Föräldrainflytande

Tidigare var inte föräldrarna så delaktiga i skolans verksamhet. Genom åren har det varit en strävan att föräldrarna ska vara mer med i skolans verksamhet och på så sätt få inflytande. Det är som sagt något som lärare har velat men samtidigt upplever lärarna sig ifrågasatta av föräldrar idag i större utsträckningen än förut. Det är bra att de vågar ifrågasätta samtidigt som lärarna kan uppleva att det som frustrerande när skolan inte kan sätta ner foten och visa vem som är den professionella som borde veta bäst. Diskussionen om föräldrars inflytande blir på så sätt dubbel. I och med decentraliseringen skulle skolans verksamhet vara lättare att påverka och förändra för både lärare och föräldrar. På så sätt kan man också se att det blev lättare att ifrågasätta skolan och dess lärare.

”Jag ville ha föräldrainflytande i skolan för jag tyckte att det saknades. För man säger att det är skolan som ska fixa va och jag tycker det är fel alltså. Vi har en uppgift men det är ändå föräldrarna...” (Sven).

”Det var ifrån början kanske mer: det man sa i skolan, berättade på ett föräldramöte, eller på utvecklingssamtal så var det så. Det ifrågasattes inte, eller kanske ens, nästan inte diskuterades [...] Från början envägskommunikation från mig då, medan det blev ett samtal på slutet” (Anette).

”Sen är det ju en annan bit av lärarrollen det är ju att man blir ifrågasatt kanske som lärare men det behöver ju inte, även om det är jobbigt, behöver det ju inte vara negativt [...] det kan ju vara till exempel [...] det här med läxor [...] hur man jobbar, föräldrarna är mer medvetna också. Och det är ju bara bra men det kan ju vara arbetsamt att behöva liksom förklara sig i alla lägen” (Lena).

En annan aspekt som visar sig är när skolan vill vara föräldrar till lags för att inte riskera att förlora elever. Rektor kan då säga till lärarna att hålla in på vissa saker för att inte falla i onåd hos föräldrar som då flyttar sitt barn till en annan skola.

”Föräldrarna kan ju säga vad de tycker till oss men vi kan inte säga vad vi tycker till föräldrarna, men så är det ju. Det handlar ju om att vara professionell” (Lena).

”Jag tycker ibland att vi som skola, med rektor i ryggen, med en bra rektor i ryggen, bör alltså ibland kunna säga till föräldrar [...] det är faktiskt vi som är proffs. Och inte bara vilja vara föräldrar till lags” (Eivor).

Den professionella läraren bör alltså klara av att bli ifrågasatt. Lärarna erfar att det är en positiv utveckling att föräldrar har större inflytande samtidigt som lärarna blir klivna i situationer då de i sin tur skulle vilja ifrågasätta föräldrars handlande.

4.1.4 Inställning till skola, undervisning och lärande

Tidigare i skolverksamheten fanns ett större avstånd mellan lärare och elev men allteftersom lades det alltmer vikt vid demokrati i skolan och relationen mellan lärare och elev var inte längre så vertikal. Elever har lättare att ifrågasätta läraren nu och lärarna erfar att elever har lättare för att ta kontakt och tala med sin lärare, vilket man inte gjorde i samma utsträckning förr.

”I början sa de alltid magistern [...] nu är eleverna mycket mer öppna tycker jag. Och det försöker väl man vara själv också då liksom” (Rune).

”De vågar ju komma närmare en. De vågar prata med en som en människa. Då var man ju fröken och så hem med er. Nu har man ju mycket mer... man känner dem bättre” (Eivor).

”Alltså det var väl ett litet ökat avstånd kanske när jag började jobba på sjuttioalet att det var mer god dag, adjö och niga och ta i hand och... lite mer än vad det är nu. Men det var ju ändå så att då började den här stora, eller var ju på gång demokratiseringsreformen och så” (Lena).

”Och som jag upplever det så är [...] kontakterna eleverna tar positiva va. De vill gärna, de vill ha reda på något när de frågar någonting och, eller hjälp med nåt bekymmer eller [...] tar spontan kontakt [...] det gör de ju nu, väldigt mycket. Och frågar en...” (Gunnar).

I analysen framkommer att elever idag i större utsträckning uttrycker att de har tråkigt. Samtidigt går det att se en tendens till att elever och föräldrar har en mer positiv inställning till skolan nu. Förr hade en del barn klart för sig vad de skulle bli, till exempel bli fiskare som sin pappa och då ansåg de inte att de behövde gå i skolan. Tidigare var det också så att man inte var tvungen att gå lika många år i skolan utan man kunde välja att gå ut och arbeta istället för att utbilda sig.

”Jag kan tycka vad synd om dem att de tycker att skolan, som det låter, är så bedrövlig, för det låter ju så [...] det är så orättvist samhället också för att jag menar i alla år förutom de senaste tio så har de ju kunnat få ett jobb utan att gå igenom skolan” (Eivor).

”Nä, jag tycker de är mer motiverade nu. Jag tänker på när jag började jobba härute då var det väldigt många, det var ju särskilt pojkar då som använde det som argument att de inte behövde lära sig så mycket för de skulle ändå bli fiskare och så. Så är det ju aldrig nån som säger nu. Det är möjligtvis att de ska bli fotbollsproffs och så nu. Men då brukar vi prata om pengar och att skriva på kontrakt och så så då måste de lära sig läsa” (Lena).

”Så nu finns väl en mer positiv inställning till lärande, över huvudtaget. Men det finns nog en mer kritisk inställning till skolan” (Gunnar).

Inställningen till lärande kan verka vara mer positiv idag samtidigt som elever ifrågasätter mer och lärare måste motivera mer. Samtidigt erfar lärare detta som något positivt. Eleverna gör inte bara av lydnad utan de kan förstå och lära för en anledning.

”Det har jag inte upplevt som nåt negativt, nej utan det tycker jag är någonting positivt i yrket. Det här att man ständigt diskuterar och debatteras och ifrågasätts” (Karin)

”Man hade inte de relationerna [...] man kan vara mer personlig nu [...] chans till samtal, man kan gå in i en diskussion med eleverna [...] det kan bli väldigt intressanta diskussioner emellanåt som inte alls faller inom slöjdens ram men som ändå hör hemma i...” (Britt).

Samtidigt blir det ett dilemma då eleverna måste uppleva skolans moment som meningsfulla. Man kan inte göra ett moment bara för att det ska ingå. Läraren måste kunna motivera varför eleven ska lära sig något samtidigt som eleven ska inse att det är meningsfullt att lära sig det som läraren säger. Det finns en tendens till att elever som tycker något är svårt, tråkigt eller om det inte ger något, låter bli att slutföra.

”Förr kunde man säga att du måste kunna en kullerbytta så. Nu måste jag förklara varför en unge ska kunna göra en kullerbytta och det kan jag inte för liksom den behöver egentligen inte kunna det. Så, på så vis ändrar det sig liksom, man måste kunna motivera för eleven varför de ska göra någonting. Och kan man inte det så kanske man inte ska ha den övningen i så fall om man står där” (Rune).

”Barnen räckte upp armen och de bytte arm för de inte orkade hålla upp den längre. Aldrig idag att någon hade gjort det.[...] Jag har arbetat temainriktat och tyckt om att arbeta med många olika material, som lera och bokstäver och tyger och siffror och allt sånt.[...] tidigare kunde barnen lyssna och klara göra mera avancerade saker ifrån starten. Medan de sista åren, om det inte går fort och lätt så lägger man av” (Anette)-

Inställningen till skolan är på sätt och vis bättre samtidigt som vissa moment i skolan är svårare att genomföra nu. Däremot upplever lärarna att de moment som man idag genomför i skolan i större utsträckning måste vara meningsfulla för eleverna.

4.2 Lärarrollen

Lärarna fick möjlighet att reflektera över sin lärarroll utifrån begreppen chefen, handledaren och coachen. Det visade sig att lärarna hade olika sätt att se på sin lärarroll utifrån dessa. Det finns en tendens till att man som lärare inte vill identifiera sig med chefen utan hellre med handledaren eller coachen. Lärarna erfar att man sällan tar beslut över elevernas huvud utan man bestämmer i samråd med dem. Mycket energi läggs på att peppa och handleda elever. Samtidigt kan man se att lärare tycker att lärarrollen består av alla delar. Vilken uppfattning och relation lärarna har till begreppen har också betydelse för hur de beskriver sin lärarroll.

”Jag tror att den innehåller alla bitar faktiskt [...] För man är ju chef och det betyder ju egentligen att man är den som tar ansvaret även om det går åt pipsvängen, att man har ja, huvudansvaret. Att handleda barnen det är min dagliga uppgift och att coacha dem att uppmuntra dem eller hitta på roliga arbetsuppgifter, så jag tror nog att den måste innehålla alltihop” (Lena).

”Nu är det, ja coaching det är väl mer det man håller på med nu” (Rune).

”Man får hålla på och peppa mera nu tycker jag kanske va” (Britt).

Genom åren har olika lärarroller varit mer framträdande än andra och lärarna upplever att deras ledarroll har förändrats genom åren. På något vis verkar man skämmas om man ser sig som chef nu eftersom eleverna ska vara delaktiga och ha inflytande över undervisningen. Likaså framkommer att en del upplever det som skamligt att erkänna att man har haft mycket katederundervisning.

”Egentligen så var det ju jag som bestämde på så vis var jag ju chef, men sen kom det andra med coach att försöka uppmuntra dem att inte låta dem bli nedslagna av dåliga resultat och sådär. Det förstod man ju med tiden att det var oerhört viktigt” (Gunnar).

”En period när man hörde att det var fel så som vi har kört då blev det ju plötsligt att allt skulle vara fritt men pendeln slår ju [...] jag har varit gammaldags fröken, jag har varit det, jag måste stå för det [...] jag har varit väldigt mycket ledare men försökt, försökt, försökt att få eleverna naturligtvis ta ut svängarna och grupparbeten och så men utgått från en fyrkantighet” (Eivor).

Eleven ska ha inflytande och finnas i ett samspel med läraren. I en sådan dialog som ska finnas kan det verka motsägelsefullt att anta en chefsroll. När läroplaner förespråkar detta samspel blir det kanske naturligt att lärare går ifrån chefsrollen och istället antar en roll med inte så tydlig makt. Kanske har chefen en negativ klang, en kvarlevnad från lärares egen skoltid då läraren bara var chef, en auktoritär ledare som man närmast var rädd för.

”Chef är jag nog väldigt lite men jag är det ibland [...] Men jag tycker nog att det är väldigt mycket att coacha, det är nog det mesta. [...] jag tror nog att jag har sett så på mitt jobb, att det är det det handlar om. Att få med sig, att få med eleverna att de ska tycka att det är roligt att jobba. Att peppa och coacha och ja uppmuntra” (Karin).

”Handledare tycker jag att jag skulle kunna sätta ord på. Fast handledarrollen har ändrats under åren då. Från att kunna vara en handledare till att få vara en mer fast handledare” (Anette).

Hur lärarna väljer att beskriva sin lärarroll är väldigt individuellt. Idag är det också tillåtet att välja lärarstil och ledarroll så länge man lever upp till läroplanens mål att låta eleverna vara delaktiga och så vidare. I och med läroplanerna har också undervisningen kunnat få varieras utifrån lärarens undervisningsstil så länge eleverna når upp till målen.

4.2.1 Syn på lärande och kunskap

Skoltraditionen har påverkats av olika teorier om lärande och inflytande från olika håll. På så vis har också lärarrollen sett olika ut. Ändå så verkar det som att de flesta av lärarna har behållit det de tror på genom åren i alla fall. Upplevde man ett nytt förhållningssätt som flummigt så gick man tillbaka till det man var trygg med. Under en period skulle läraren undvika att säga vad som var rätt och fel eftersom eleven skulle mogna och inse vad som var rätt tids nog. Lärare som var vana vid drillning av olika färdigheter skulle då vänja sig vid något annat. Men som framgått av intervjuerna köpte man som lärare inte allt utan man höll sig till sådant som man själv trodde fungerade.

”Man har faktiskt börjat tala om det mer och mer igen det här med hur viktigt det var med läs- och skriv- och hur viktigt det är att man verkligen lär barnen alla ljud och alla bokstäver [...] En period tycker jag var ganska så där flummig på 80-talet att man liksom [...] man kunde säga att ja det går trögt med läsningen men hon eller han mognar nog och sådär va. Det gör man ju inte på samma sätt nu utan nu får man ta tag i problemen” (Lena).

Lärarna erfar att de har förändrat sin syn på lärande och undervisning. Som nyexaminerade lärare kom de ut och trodde att lärandet gick till på ett visst sätt för att sedan förändra sin syn på lärande.

”Och då försökte vi fokusera mer på vad eleverna vill, vad de ville ha reda på. Någon har sagt att skolan är det ställe där man frågar på massor med frågor som eleverna inte har ställt över huvudet. Och man kanske skulle ha lite is i magen och vänta tills de frågar. För det gör de nog förr eller senare” (Gunnar).

”En del lär sig med synen, en del lär sig med känsel och så här. Då när man kom ut tänkte man aldrig på nåt sånt [...] man får liksom känna av situationen mer nu. Det behövde man inte göra förr utan ’passar inte det här?’ nähå så... Man får liksom ta mer hänsyn till varje barn” (Rune).

”Att jag kunde lära dem någonting så att säga, och så är det ju inte utan jag kan ju möjligtvis undervisa. Men att lära sig får de ju göra själva. Och att det är en process inom var och en” (Lena).

Lärarna erfar att de efter hand insåg hur mycket i lärandet som faktiskt är upp till eleven och dessutom lär sig inte alla på samma sätt. Lärarna upplever att de under tiden har utvecklat en annan slags lyhördhet och öppenhet för elevers olika sätt att lära.

4.2.2 Individuell utveckling

När lärarna talar om vissa förändringar hänger det mycket ihop med deras personliga utveckling. Till exempel när det gäller arbetssätt kan lärarna ha haft ett mer styrt arbetssätt när de var nya och ovana för att sedan slappna av och inte vara fullt så styrande. När lärarna erfar att de är bekväma i sin ledarroll kan de också ha ett mer avslappnat förhållningssätt till eleverna.

”Ja man blir lugnare med åren, hetsar inte upp sig så mycket längre om det händer någonting utan okej då fixar vi det nästa gång istället och så” (Rune).

”Ja det är ju intressant för dels så kan man ju se hur skolan har utvecklats genom förordningar uppifrån och dels så är det nog det som är störst förändringar, det är nog det individuella, hur man förändrar sig själv alltså” (Gunnar).

Med lärarens individuella utveckling kommer också en omvärdering av vad som är det viktigaste. Tidigare i yrket kunde lärarna uppleva att det var viktigt att eleverna verkligen tog till sig kunskaperna och verkligen gjorde sitt bästa medan elevens välmående idag sätts absolut högst.

”Och så har man sett så många då och då blir man mer fokuserad på själva barnet och ser vad som man, man förändras nog på så vis att man ändrar på vad som är viktigt här i livet och skolan [...] En elev började gråta för hon inte fixade matteuppgifterna [...] Jag sa till henne det att det finns inga matteuppgifter i världen som är värd några tårar sa jag, det måste du ju inse. Du är ju mycket viktigare än detta och att du mår bra, lägg av med det” (Gunnar).

Lärarna erfar att de har fått en större förmåga att se företeelser ur elevens perspektiv. Om det hör ihop med samhälleliga förändringar eller med lärarens individuella utveckling är svårt att säga.

”De är ju så nyfikna och väldigt öppna men positiva, inga taskigheter. Och det har nog ändrats åt det hållet men det är svårt att säga, så har man förändrats själv också. Man ser de mer och lyssnar mer och så. Det är svårt att säga vilket som är vilket” (Gunnar).

”Sen har jag ju lärt mig att förstå liksom de här barnen som inte tycker det är roligt med idrott liksom, jag kan förstå liksom hur jobbigt det kan vara för dem att vara utsatt för det. Det vet man ju själv när man ska göra nåt som man inte gillar eller inte kan och visa upp det och så” (Rune).

Genom läroplanerna kan man ana en strävan att ta mer hänsyn till eleven och läraren bör kunna ta elevens perspektiv. Däremot kan det ha tagit lång tid för ett sådant synsätt att få genomslag när man som lärare var van vid att bestämma och styra.

4.2.3 Arbetsuppgifter

Lärarna upplever arbetsbördan som betungande och det finns tendenser att säga att läraryrket var bättre förr. En del arbetsuppgifter känns meningslösa samtidigt som lärare också ser mening med mycket. Arbetet kan beskrivas som svårare nu med tanke på vissa aspekter. Fler arbetsuppgifter på samma tid vilket betyder att läraren rent fysiskt måste orka mer. En annan aspekt handlar om hur läraren för trettio år sedan undervisade och ledde gruppen medan

läraren nu ska leda varje elev på sin nivå. Förr undervisade man klassen och om inte alla hängde med så noterade man det men det blev inget uppföljningsarbete för det.

”Absolut svårare att vara lärare nu, jag säger varje dag hur ska ni orka [...] Klart svårare är att det är så mycket tid att man ska orka rent fysiskt att kombinera det med ett liv. Och sen det här att jag fick i alla fall leda gruppen inom de fyrkantiga ramarna och här ska man kunna serva så många på så många olika nivåer. Det krävs jättemycket” (Eivor).

”Det lustiga var att man kunde gå igenom och sen kunde man ha förhör och konstatera att inte vissa hade lärt sig men man gick inte tillbaka då och lärde dem de. Utan det var liksom bara att man konstaterande: jaha det kunde de inte” (Lena).

Lärarna kan uppleva läraryrket som bättre förr, på så sätt att man hann göra det man var utbildad till. Det var tid till planering och undervisningen var det centrala, nu har undervisningen nästan blivit en bisak. Det är mer papper att fylla i, fler samtal och mer ifrågasättande från fler håll. Yrket har också på sätt och vis blivit framgångsdrivet, där man i arbetet ska visa vad man går för och ha framgång, vilket betygssätts genom individuell lön. Det är en aspekt som flera av lärarna verkar tycka är stressande.

”Den individuella lönen som vi har idag den ser inte jag som något positivt jämfört med hur det var tidigare för då kunde människor vara mer trygga i sina roller och i sitt arbete. Nu kan det där göra att många upplever en stress, man måste ta på sig den ena uppgiften efter den andra fast man egentligen redan har fullt upp med sitt lärarjobb. För speciellt om man är ung och vill visa att man är duktig, så kan det vara en väldig press tänker jag” (Karin).

”Nu vågar man inte visa att man har problem för då får man sämre lön” (Sven).

I och med nya arbetsuppgifter har man elevens lärande i fokus samtidigt som lärarna upplever att man har mindre tid för eleverna i och med att man har mindre tid att planera undervisningen. Denna aspekt kan verka motsägelsefull eftersom lärarna erfar att det var större distans mellan lärare och elev förr. Läraren undervisade, eleven gjorde, ifrågasatte inte och gick hem efter lektionernas slut. Nu har man på så sätt också eleven mer i centrum när elevens lärande i fokus.

”Något jag tycker är värre det är all dokumentation, allt socialt arbete som vi måste göra. Vår planeringstid, vår arbetsplatsförlagda tid då vi kan gå och titta försvinner ju [...] Förr kunde man lägga de timmarna på förberedelser mycket mer än vad man kan idag” (Barbro).

”Då hade man ju lektionerna och när, var och hur man planerade dem var ju upp till var och en. I princip så kunde man åka hem då [...] när jag gick på lärarhögskolan och man skulle berätta varför man valt att bli lärare så var ju många som sa att det var så bra att kombinera med hem och barn och så. Så att det ansågs ju inte riktigt som ett heltidsarbete ens än gång när jag gick på lärarhögskolan. Så där har ju hänt, nu är det ju mer än heltid” (Lena).

Det kan ta lång tid att förändra i skolan eftersom lärare egentligen då måste förändras personligen för att börja tillämpa nya företeelser. En farhåga som lärare upplever är att allt arbete som läggs ner ska vara mer jobb än nytta.

”Jag tror att det är mänskligt att man har svårt att hoppa på något nytt när det inte är ditt eget. Man har väldigt svårt att anamma och det blir segdraget” (Sven).

”Det fanns ju en period där man upplevde att man gjorde massa arbeten och sen så satte man in pärmen i hyllan och sen fortsatte man som man alltid har gjort. Och det finns väl tendenser att det blir så nu också men jag tycker lite mer att man, att fortbildningen är mer riktad nu så att säga. Att vi får användning för vår fortbildning på ett annat sätt” (Lena).

Utan motivering och insikt i dokumentationens meningsfullhet skulle därför arbetet bara bli meningslöst merjobb för lärare. En upplevelse är att man faktiskt har dokumenterat och gjort samma sak innan men nu är det styrt. Förr gjorde man det också men på sitt eget sätt och lärarna erfar då det som mer meningsfullt och dessutom kan det vara svårt att göra något till sitt eget.

”Jag tror att det har stjalpt skolan i stort [...] att de som har styrt med läroplaner att det blev för mycket förändring på en gång [...] för jag tror lärare är ganska så konservativa” (Sven).

”Det var en dokumentation som jag tyckte var oerhört vettig. Och det hade jag ju då kommit på själv och det brukar ju alltid vara väldigt bra” (Gunnar).

”Jag vill inte säga att jag upplevde att det var mer krav för det har jag inte tyckt för jag tyckte att jag gjorde samma sak innan också” (Anette).

Lärarna som upplever att arbetet var bättre förr ser nya uppgifter som krävande och man förlorar mer än man vinner. Poängen tycks vara att lärarna vill uppleva nya arbetsuppgifter som meningsfulla och se att de kommer till användning och inte bara hamnar i en mapp någonstans.

4.2.4 Förtrogenhet med läroplaner

Medvetenhet och förtrogenhet till läroplanen har blivit större nu än tidigare. Men sen finns det lärare som inte alls var medvetna om läroplanen och det finns lärare som var förtrogna med den, dock var den inte implementerad i arbetet. Man kan alltså se att det finns en variation av lärares förhållningssätt till läroplaner genom åren vilket är en förändring jämfört med idag. Nu måste alla vara förtrogna med läroplan och styrdokument, vilka ska vara levande dokument i undervisningen.

”Läroplanen var ingen bok man slog i ofta, inte [...] läroplanen fanns men skolan hade nog gjort sina planer och det var dem som vi följde [...] Det är nästan först den senaste som kom 94, det är väl den som man har brytt sig om [...] läroplanerna då var sköna ord som fanns i en bok” (Eivor).

”69 års läroplan [...] kan jag ju inte säga att jag tyckte att det var ett levande dokument. Men däremot Lgr 80 tyckte jag under en period i alla fall var ett väldigt levande dokument även om den var svårtolkad. [...] Så det har nog gått lite grann i vågor det där faktiskt” (Lena).

”Man kände sig oerhört fri måste jag säga. Och innehållet var nog ungefär detsamma som nu” (Gunnar).

En stor skillnad erfar lärarna i och med Lpo 94 då ordet *bör* har ersatts av ordet *ska*. Tidigare kände man sig friare gentemot läroplanerna. Samtidigt som tidigare läroplaner var mer konkreta med vad undervisningen skulle innehålla.

”Det här att det står att man ’ska’ så att säga, istället för bör. Och det är ju väldigt stor skillnad” (Lena).

”Det är mera det här ordet ’ska’ som har tillkommit. Sen tycker jag nog att innehållet i dem har varit ungefär detsamma [...] Sen vet inte jag om det är så positivt med det här ordet ’ska’ [...] Jag tycker det blev svårare då när det blev ’det här ska du uppnå’, samtidigt som man säger att barnen ska arbeta i sin takt” (Anette).

Lärarna upplever hur ”poesidelen” inte lades särskilt stor vikt vid samtidigt som man i efterhand insåg värdet i den.

”Men egentligen var ju den rätt fantastisk den här poesidelen om vad man ville med skolan [...] Och då fanns det ju fortfarande ord som solidaritet och jämlikhet och sånt och de behandlades som att de verkligen betydde någonting, och skulle betyda något för det praktiska livet. Och de har ju sen blivit nedsolkade och liksom förts in i flumkontot på något vis va, och det tycker jag är sorgligt alltså” (Gunnar).

I takt med lärarnas större förtrogenhet till läroplan och styrdokument har elevens delaktighet betonats allt mer. Lärare har släppt in eleverna allt mer vilket som tidigare påpekats kan bero delvis på tryck uppifrån genom läroplanens mer riktade ton och delvis genom lärarens personliga utveckling. Oavsett kan man se att nu när läraren har större förtrogenhet till läroplanen erfar lärarna att eleven också har större delaktighet i skolans arbete.

5. Diskussion

I detta kapitel förs en diskussion kring vald metod och tillvägagångssätt. Därefter kommer resultatet att diskuteras i ljuset av uppsatsens frågeställningar. Avslutningsvis beskrivs förslag på fortsatt forskning innan uppsatsen slutligen knyts ihop i en avslutande kommentar.

5.1 Metodreflektion

Den valda metoden fungerade för undersökningens syfte. Det fanns ingen strävan att kunna dra generella slutsatser utan ambitionen var att undersöka hur några lärare inom samma kommun upplevde förändringarna av sin lärarroll och elevrollens utveckling. Eftersom alla lärare i undersökningen var verksamma inom samma kommun, kan detta ha bidragit till en vinklad bild av verkligheten på så sätt att de endast kan tala om hur de upplever att till exempel elevrollen har förändrats just på denna plats i Sverige.

Det fanns utrymme för lärarna att tolka intervjufrågorna vilket ledde till att personerna tolkade vissa frågor olika. Lärarna uppfattade frågorna olika och svarade därför på olika sätt och fick associationer åt olika håll. Det fanns alltså utrymme för personerna att svara utifrån sitt synsätt. Frågorna i intervjun ställdes också olika beroende på hur svaret på föregående fråga var utformat. För att få tydligare svar på vissa frågor kunde man ha styrt mer och avgränsat lärarna till att hålla sig till just den ställda frågan. Samtidigt var det just detta som de halvstrukturerade intervjuerna skulle tillåta. Lärarna skulle uppleva intervjun som ett samtal kring deras lärarroll och det skulle finnas möjlighet för dem att berätta sådant som var relevant för just deras lärarroll (Patel & Davidsson, 2003, s.72).

Den valda metoden möjliggjorde för en analytisk beskrivning av lärares upplevelser. Deras svar har tolkats och en beskrivning har gjorts av vad de tycks ge uttryck för. På så sätt är det en kvalitativ studie som vill lyfta och problematisera vissa företeelser istället för att bara redogöra lärares åsikter (Stukát, 2005, s. 32).

5.2 Resultatanalys

Lärarna i den kvalitativa studien framhåller den frimodiga eleven. Hur eleven tar för sig mer och är mer aktiv och rörligare än tidigare. Att eleverna ska ta ansvar och utvecklas till reflekterande människor är något som har betonats genom läroplanerna och att det blir livligare och rörligare i klassrummen är därför inte konstigt eftersom ett reflektivt tänkande inte kan utvecklas i tysthet. Däremot borde inte reflekterande och tänkande människor vara detsamma som respektlösa och stökiga. Lärarna har inte uttryckt att eleverna är respektlösa men det har framgått att respekten har förändrats. Elever idag kommer in i klassrummet och är dess mitt istället för att se sig som en del som måste fungera i helheten. Vilket man kan se som en följd av demokratiseringen i skolan då elever fostras till att ha en egen åsikt och att ta ställning (Juul & Jensen, 2003, s.57). Att eleverna därför utgår från sig själva istället för kollektivet är därför en naturlig följd av detta.

Som lärare blir man idag ifrågasatt och ska i viss mening också bli det. Det finns ingen naturlig auktoritet som man får med examensbeviset utan det är något man måste arbeta för genom att bygga upp ett förtroende hos eleven (SOU 1999:63, s.53). Elever tar för sig och är

aktiva vilket är en följd av de förmågor som läroplanen förespråkar (Lpo 94, s.10). Följaktligen erfar lärarna att det är svårt att hantera de aktiva och viljestarka eleverna. Men eleverna ska kunna reflektera, pröva och ifrågasätta och är ett av skolans uppdrag.

Lärarna i undersökningen erfar också att man i allt större utsträckning idag måste motivera eleven och motivera för sina pedagogiska val (SOU 1997:121, s.6). Lärarna har dock olika upplevelser av dagens aktiva elev. Det kan vara påfrestande att ständigt behöva motivera och bli ifrågasatt som lärare samtidigt som man får mer utbyte av den ”nya” eleven. Lärarna upplever att det är uppfriskande med de ungas tankar vilket kan leda till att undervisningen utvecklas och läraren tvingas pröva sina invanda mönster (Numan 1999, s.62). Likaså borde det innebära att när dagens elev arbetar med något upplevs det mer meningsfullt och en ifrågasatt lärare som tvingas vara genomtänkt och kan motivera sina val borde bli en bättre lärare.

Den kvalitativa analysen har visat att lärare har tagit in elevens röst i undervisningen och lärare tycks kunna ta elevens perspektiv. Detta kan vara ett led i ett förändrat samhälle där eleven ska ta mer ansvar och mer plats vilket har föreskrivits genom läroplanerna. Samtidigt hör det troligtvis också ihop med lärares personliga utveckling (Brante, 2006, s.57). Lärarna i studien erfar att när man då har blivit bekväm i sin lärarroll kan man slappna av och släppa in eleverna mer. På så sätt upplever lärarna att de lyssnar mer på eleverna idag än i deras tidiga år i yrket. När eleverna upplever att läraren lyssnar, kan läraren få med sig eleverna vilket i sin tur kan leda till att de känner större förtroende för läraren som ledare. Om läraren lyckas få elevens förtroende kan hon skapa ett ledarskap som bygger på ömsesidig respekt (SOU 1999:63, s.53). Vilket är ett ledarskap att föredra framför ett auktoritärt ledarskap som byggde på ensidig respekt från elevens sida och på rädsla.

En annan aspekt som kommer ur barn och ungas ifrågasättande är deras medvetenhet. De har stor koll på sin omgivning och de socialiseras in i ett föränderligt samhälle med ny teknologi, stort kommersiellt utbud och så vidare (Imsen, 2006, s.65 ff.). På så vis blir eleverna på vissa områden mer medvetna än läraren som kanske inte är lika insatt. Det kan vara svårt att veta hur man ska förhålla sig till det som lärare. Gör det något att eleverna vet mer på vissa områden, känner läraren sig hotad av att bli ifrågasatt av eleverna om man inte kan allt? Som Kernell (2010, s.176) menar handlar det idag om att lära eleverna hantera all information istället för att tillhandahålla den. På så sätt får man en annan lärarroll idag vilket också lärarna i studien upplever. I större utsträckning handlar det om att uppmuntra och hjälpa eleven att ta ansvar och hantera olika företeelser i skolan och i livet i stort. Därför behöver man som lärare inte känna sig hotad av elevernas stora kunskap eftersom de behöver den vuxnes hjälp när de ska bygga upp sin uppfattning och värdegrund i livet (Imsen, 2006, s.119).

Imsen (2006, s.104 ff.) framhåller att dagens unga får mycket input från många håll och har på så sätt mycket att förhålla sig till i livet. Lärarna i undersökningen upplever hur barn styrs av lust och vilja vilket kan vara en följd av allt de ska förhålla sig till. Som Juul och Jensen (2003, s.22) betonar går dagens barn omkring och upplever att de har rätt att vara här och på så sätt tar man de unga på allvar och låter dem ha inflytande över sin situation. Det är mycket att förhålla sig till samtidigt som de ges frihet att hantera sin omgivning på egen hand. Samhället ger på så vis barn och unga möjlighet att agera och inte bara sitta still och ta emot vilket givetvis märks även i skolan.

Lärarna i studien erfar att alla elever inte klarar av att ta ansvar. En aspekt som kommer fram är att lärarna själva skulle tycka det var jobbigt att behöva göra för mycket val och ta för stort ansvar. Skulle en sådan upplevelse kunna göra att man som lärare håller för hårt i tyglarna? Var går gränsen för lärarnas kontrollbehov? Eller är det så att lärare ger så mycket ansvar som de vet att eleven klarar av. Vallberg Roth (2010, s.57, 61) framhåller hur eleven ibland ges för stort ansvar och Imsen (2006, s.194) betonar också den stress och press som människor upplever i dagens samhälle. Troligtvis känner läraren sina elever tillräckligt väl samtidigt som man kan fundera på om rädslan för att ge eleverna för stor frihet och ansvar kan leda till att man håller för hårt i tyglarna.

5.3 Fortsatt forskning

För att kunna tala mer generellt om den förändrade lärar- och elevrollen skulle undersökningen ha kunnat kompletteras med en kvantitativ undersökning. Då fler lärare skulle kunna tillfrågas om vissa specifika frågor om den förändrade lärarrollen. Efter att ha sett vad några lärare anser genom intervjuer skulle en enkät kunna upprättas med frågor som skulle kunna förstärka lärarnas svar eller visa på att lärarna inte alls står för en generell åsikt bland Sveriges lärare. Om man breddade undersökningen till andra kommuner skulle svaren troligtvis bli annorlunda beroende på att man i andra kommuner möter andra påverkande faktorer. Aspekter som fler kulturer i skolan, ekonomiska skillnader och så vidare skulle kunna påverka lärares svar för vad som har förändrats. Detta skulle kunna vara ett vidare steg för fortsatt forskning på området.

5.4 Avslutning

Av någon anledning väntade jag mig att lärarna i den kvalitativa undersökningen skulle beskriva utvecklingen av elevrollen som att eleverna har blivit svårare att ha med att göra. Men lärarna upplever dagens elever som roligare att ha att göra med, dessutom upplevs inställningen till skolan som bättre. Förr var det fler som tyckte att de inte behövde gå i skolan, medan elever och föräldrar nu vet att man inte kommer någonstans utan utbildning. Vilket är en oerhörd tillgång för dagens lärare.

En relevant fråga är dock hur man som lärare ska kunna hålla jämn takt med elevernas ständiga behov av aktivitet och lust. Lärarna erfar att elever tycker saker och ting är tråkigt och måste på så sätt bli stimulerade i skolan på ett annat sätt än förut då eleverna arbetade av lydnad. På så vis kan eleverna vara ifrågasättande och vara tvungna att bli motiverade. Men om man får förståelse för varför elever är som de är i klassrummet idag kan man använda detta. Använda deras ifrågasättande, deras frimodighet och medvetenhet och inte känna sig hotad av den utbredda rörligheten utan snarare se att utvecklingen har gått dit läroplanerna har strävat. På så sätt kanske man kan se elevens frimodighet som tillgång och inte som ett hot.

Till sist, hur ska man som lärare vinna elevernas förtroende för att på så sätt klara genomföra undervisningen. Som tidigare påpekas kräver relationen mellan elev och lärare ömsesidig respekt. Sedan finns det givetvis inget färdigt recept för detta utan läraren behöver använda både sin personlighet och kunnighet för att skapa en hållbar relation med eleverna. Som lärarna i studien erfar tar det tid att växa in i lärarrollen och genom erfarenhet lär man sig hur man ska hantera relationer och vinna elevens förtroende.

Referenser

Litteratur

Carlgren, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.

Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken: Några skolexempel* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Colnerud, G. & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket: Om lärares yrkesspråk och yrkesetik* (2:a omarb. uppl.). Stockholm: HLS Förlag.

Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, D. & Igland, M-A. (2003). Vygotskij och sociokulturell teori. I: Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Imsen, G. (2006). *Elevers värld: Introduktion till pedagogisk psykologi* (4:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens: i pedagogernas värld*. Stockholm: Liber AB.

Kernell, L-Å. (2010). *Att finna balanser* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Normell, M. (2008). *Från lydnad till ansvar: kunskapssyn, känslor och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Patel, R. & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (3:e [uppdaterade] uppl.)

Richardson, G. (2004). *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu* (7:e rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan. Lgr 69*. Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget AB.

Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan. Lgr 80*. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2010). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I: Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Bokförlaget Natur & Kultur.

Säljö, R. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I: Selander, S. (red.) *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma

Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Vallberg Roth, A-C. (2010). Bedömning i förskolans och skolans individuella utvecklingsplaner. I: Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. (red.) *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.

Avhandlingar

Brante, G. (2008). *Lärare av idag: om konstitutioneringen av identitet och roll*. Diss. (sammanfattning) Lund : Lunds universitet, 2008. Malmö.

Hjalmarsson, M. (2009). *Lärarprofessionens genusordning: en studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2009. Göteborg.

Numan, U. (1999). *En god lärare: några perspektiv och empiriska bidrag*. Luleå: Centrum för forskning i lärande, Luleå tekniska univ. [distributör].

Övriga källor

Skolverket. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94*. Hämtad från:
[http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/0068007400740070003a002f002f007700770034002e0073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a00380](http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/0068007400740070003a002f002f0077007700770034002e0073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a00380) 2010-12-02

Skolverket. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: kapitel 1 och 2, Lgr 11*. Hämtad från:
http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/21/84/Lgr11_kap1_2.pdf 2010-11-09

SOU 1999:63 Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från:
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/46/76/01ff9c9c.pdf> 2010-12-14

SOU 1997:121. Skolfrågor: Om skola i en ny tid. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från: <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/02/52/21/475bac8c.pdf> 2010-11-09

Vetenskapsrådets etikregler. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat från:
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> 2010-12-10

Bilaga

Lärarens bakgrund

- När gick du din lärarutbildning?
- Inriktning?
- Fortbildning?
- Hur var det att komma ut som ny lärare?
Var du förberedd?
Vad det några ”redskap” som du saknade?

Läraryrollen

Din syn på läraryrollen

- Förr jämfört med nu? Vad innebar det för dig att vara lärare?
- Positiva och negativa aspekter på läraryrollen i början av ditt yrkesliv och nu?
- Hur har du förändrats i din läraryroll? Vad har förändrats och varför?
- På vilket sätt har du förändrat ditt förhållningsätt till elever och föräldrar?

Relationer har en stor del i yrket: relationer till elever, föräldrar, kollegor, samhället.

- Mer än förr? På vilket sätt?
- Ensamarbete i klassrummet till kollegialt samarbete?
- Hur påverkar det undervisningen? Nu/förr?

Det talas om olika läraryroller till exempel chefen, handledaren och coachen.

- Vad innebär det för dig som lärare att vara chef, handledare och coach?
- Hur ser du på din läraryroll i förhållande till dessa? Har det skett en utveckling?

Dina huvudsakliga arbetsuppgifter då till skillnad från nu?

Undervisning och lärande

- På vilket sätt har du förändrat din undervisning, med tanke på tillvägagångssätt och elevernas delaktighet?
- På vilket sätt har du förändrat din syn på elevers lärande? Hur man lär sig, hur man bör lära sig?
- Kan du se att din syn på lärande och kunskap har förändrats?

Läroplaner och styrdokument

- Styrdokumentens betydelse för undervisningen förr och nu?
- Hur ser du på förändringarna i de olika läroplanerna/kursplanerna?
- Hur har ditt förhållningsätt till styrdokumentet förändrats över tid?

Elevrollen

- Hur kan du se förändringar av elevrollen?
- Hur har elevens förhållningssätt till skolan, läraren, undervisningen förändrats tycker du?
- Positiva och negativa aspekter på en förändrad elevroll?
- Elev- och föräldrainflytande (delaktighet)? Förr/nu?

Det talas om förändring från en lydnadskultur till en ansvarskultur. (Alltså att läraren i lydnadskulturen tillhandahöll kunskapen och eleverna gjorde det läraren sa åt dem, till en skolkultur där eleverna är delaktiga, ska ta eget ansvar för sitt lärande och så vidare.)

- Kan du se att det har förändrats på det viset?
- Är det svårare att vara lärare i ansvarskulturen än i lydnadskulturen?