



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Vt | 12

Läraryrket – profession eller kall?

En undersökning om hur professionaliseringsdiskurser
uttrycks bland grundskollärare i den svenska skolan

Frida Angervall

Elin Jonna Storm

Göteborgs Universitet, Lärarprogrammet
LAU395, Allmänt utbildningsområde 3, Examensarbete Avancerad nivå

Handledare: Joakim Forsemalm

Examinator: Alf Björnberg

Assisterande lärare: Marita Rhedin

Rapportnummer: VT12-6030-14

Abstract

Arbetets karaktär	Examensarbete Avancerad nivå, Lärarprogrammet.
Titel	Läraryrket – profession eller kall? En studie om hur professionaliseringsdiskurser uttrycks bland grundskollärare i den svenska skolan.
Författare	Frida Angervall och Elin Jonna Storm
Termin och år	Vt 2012
Kursansvarig institution	Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap
Handledare	Joakim Forsemalm
Examinator, Ass. lärare	Alf Björnberg, Marita Rhedin
Rapportnummer	VT12 - 6030 - 14
Nyckelord	Professionalisering, lärarprofession, läraryrket, diskurs, diskursanalys, diskursteori, läraruppdrag, skola, deprofessionalisering, oprofessionellt, komplext, beroendeställning.
Syfte	Syftet med vår undersökning är att studera hur professionaliseringsdiskurser uttrycks bland grundskollärare i den svenska skolan.
Metod	Kvalitativ ansats. Enskilda intervjuer. Diskursanalytisk metod med utgångspunkt i diskursteori.
Material	Ljudinspelningar och transkriberingsunderlag samt anteckningar från intervjuer.
Resultat	Informanterna bidrog till att upprätthålla främst sju professionaliseringsdiskurser sammanfattade i teman: <i>Praktiskt handlag, teoretiskt grundat, ämneskunnighet, kallet, lågstatusyrke i beroendeställning, komplext yrke</i> och <i>fort och fel</i> . Resultatet visade på språkets makt över hur läraryrket uppfattas. Slutsatsen i undersökningen är att läraryrkets professionalisering i hög grad är beroende av samhällets syn på vad ett professionellt yrke innebär. Yrkets komplexitet visade sig också utgöra ett dilemma som tycks stå vid ett vägskäl där det antingen får bekämpas eller också accepteras och vändas till något kreativt.
Yrkesrelevans	Vi har inte funnit några diskursanalytiska studier om lärarprofessionalisering, varför vår undersökning bidrar med ett nytt perspektiv på området. Ämnet är högst aktuellt i och med införandet av lärarlegitimationen, vilken bland annat införs för att bidra till läraryrkets professionalisering. Som lärare är det givetvis viktigt att vara insatt på området, men inte minst att bli medveten om samhällets påverkan och språkets makt för att vi skall kunna bidra till yrkets professionalisering.

Förord

Vi minns när vi bestämde oss för att välja till den där extra terminen på vår utbildning. Den som skulle ge oss förmånen att utföra ännu ett spännande examensarbete. Inte visste vi då hur trötta vi skulle vara på studier vid denna tidpunkt.

Under alla dessa veckor har *Call me maybe* (Carly Rae Jepsen) varit ett stort stöd. Denna underbara skitlåt har spelats på repeat och piggat upp vid frukost, lunch, middag och kvällsmat. Den har minst sagt fått oss att kämpa vidare. När vi sjungit med i låten, vrålat ”this is crazy” och dansat lite galet har vi, trots viss motgång, varit övertygade om att vi har valt ett komplext men ack så fantastiskt yrke.

Om vi älskade diskussion, debatt, analys, kritiskt tänkande och allt i den stilen innan så är frågan hur våra liv kommer att fortsätta se ut nu efter att diskursanalysen tagit oss med storm. Är det något vi har fått bekräftat under arbetet med en diskursanalytisk undersökning så är det att allt är beroende av hur vi talar om och tänker kring saker. Vi har återigen fått bekräftat hur viktigt det är att ifrågasätta normer och värderingar som riskerar att tas för givet som orubbliga sanningar. Detta ifrågasättande kommer vi att fortsätta med eftersom det är först när vi ifrågasätter som vi kan förändra...

Med massa kärlek vill vi hjärtligt tacka er som bidragit till att vår undersökning har kunnat genomföras:

Ett stort tack till er vänliga lärare som ställt upp som informanter i vår undersökning. Det är sådana som *ni* som gör att vårt yrke kan utvecklas och få en ljus framtid.

Ett stort tack till dig Joakim Forsemalm (Gothenburg research institute) för att du har hjälpt oss att utveckla våra idéer, givit konstruktiv kritik och varit en tålmodig handledare, även när vår frustration ibland tagit över.

Ett stort tack till dig YooRee Storm som har hjälpt oss att korrekturläsa vårt arbete.

Ett stort tack till Göteborgs universitet och lärarprogrammet för dessa fyra år. Med detta arbete skålar vi och tackar för oss, för denna gång...

På återseende!

Frida Angervall och Elin Jonna Storm

Göteborg 2012-05-21

Innehållsförteckning

I. INLEDNING

1. Bakgrund	6
1.1 Syfte och frågeställningar	7
1.2 Begreppsutredning	7
2. Samhällsdebatten	7
2.1 Lärarlegitimationen	8
2.2 Synen på den svenska skolan	9
2.3 Lärarkets komplexitet	11
2.3.1 Vad säger styrdokumentet?	12
2.4 Skolan - en fråga om ekonomi	12
3. Tidigare forskning	13
3.1 Lärarkets strävan efter professionalisering	13
3.2 Profession, professionell, professionalisering	14
3.3 Lärarprofessionaliseringens motstånd	15
3.4 Lärarkets komplexitet	16
4. Teoretisk anknytning	18
4.1 Diskursteori	18
4.2 Diskursanalys	20
5. Metod	21
5.1 Kvalitativ ansats	21
5.2 Urval	22
5.2.1 Informanterna	22
5.3 Genomförande	23
5.4 Validitet och reliabilitet	23
5.5 Etisk hänsyn	24

II. RESULTATREDOVISNING

6. Resultat och analys	24
6.1 Praktiskt handlag	25
6.2 Teoretiskt grundat	27
6.3 Ämneskunnighet	28
6.4 Kallet	29
6.5 Lågstatusyrke i beroendeställning	31
6.6 Komplex yrke	34
6.7 Fort och fel	38

III. DISKUSSION OCH SLUTSATS

7. Diskussion och slutsats	42
7.1 Komplexitetens dilemma	42
7.2 Samhällets avgörande	43
8. Egen ansats och vidare forskning	45
9. Referenslista	46
10. Bilagor	50
10.1 Intervjufrågor	50

I. INLEDNING

1. Bakgrund

Lärarkyrket och dess professionalisering utgör ett omdiskuterat och minst sagt hett ämne just nu och det diskuteras ända upp i EU-kommissionen. Skolan har blivit en stor samhällsfråga där alla vill vara med och tycka och bestämma. Skolan och lärarna ska också enligt en del rädsla hela samhället i från ondo. Skolan ska uppfostra entreprenörer som ska styra upp vårt kunskapsamhälle och skolan drivs alltmer av ekonomiska frågor. Dessutom, som grädden på moset, ska lärarna agera hobbypsykologer och för att inte glömma administratörer. Skolpolitiken blir härigenom allt viktigare och skolan är helt logiskt en av de viktigaste frågor som folk går till val för (Liedman 2011:12). Överallt flödar åsikterna fritt, i debattartiklar, insändare och krönikor, inte sällan utan grund. På TV visas program som *Klass 9A* där "proffsen" får rycka in, styra upp och påvisa det "enda" rätta sättet att undervisa.

Utbildningsminister Jan Björklund menar att "[l]ärarkyrket är det viktigaste yrket i ett land som vill satsa på framtiden, men tyvärr har Sverige misskött status och attraktionskraft i lärarkyrket." (Björklund 2010). Rykten om en skola i kris sprids och många präglas av en syn på lärare som offer i en alltmer okontrollerbar klassrumsmiljö:

Vem vid sina sinnens fulla bruk skulle sätta sin fot på den sjunkande skräckfarkost som verkar gå under namnet "den svenska skolan"? Befolkad av småjävlar i bakvänd keps som kan mobba och sms:a men inte läsa och skriva. "Om inte jag får som jag vill, tar jag min skolpeng och drar" vrålar de, svingar sig i lysrören och skriver sämre resultat på nationella provet än analfabetiska barnhemsbarn på moldaviska landsbygden.

Kielos 2011

Som resultat av synen på svensk skola som "flumskola" ändras lärarutbildningar om och lärarlegitimation införs. Detta i hopp om att höja lärarkyrkets status och säkerställa en god utbildning för eleverna. Björklund förklarar hur lärarlegitimationen kommer att påverka:

Det är bara legitimerade lärare som man får fastanställa om man är rektor. Och det är bara legitimerade lärare i framtiden som får sätta betyg, därför att det är bara de som har gått igenom utbildning för hur betygssystemet och läroplanen fungerar och hur man sätter betyg. Det har varit för hafsigt och slafsigt många gånger hur betyg sätts i Sverige och betygen är viktiga för ungdomarnas framtid.

Björklund 2010

Var det bättre förr? Diskussionerna om lärarkyrkets sänkta status och oprofessionella yrkesutövande är många. Som lärarstudenter får vi ofta stå till svars för vårt yrkesval. Vid otaliga tillfällen får vi försöka bidra med en mer nyanserad bild av skolan och lärarkyrket. Har skolsituationen idag kanske mer att göra med ett förändrat samhälle och en förändrad barnsyn, än om lärare med bristande kompetens?

Lärarkyrket är komplext och inrymmer många olika kunskapsområden. Fokus ligger på olika rationaliteter beroende på med vilka elever man arbetar. Det talas om att lärarkyrket saknar en gemensam kunskapsbas, vilket är ett kriterium för ett professionellt yrke (Colnerud & Granström 2002:15f, Freidson 2001, Strömberg 1994:10f). Barbro Strömberg refererar till tidigare debatt där det framgår att lärare själva vill se sig som professionella och att lärarkåren vill ses som en profession. Hon problematiserar detta och menar att det är svårt att säga vad lärarna egentligen lägger för *betydelse* i begreppen profession och professionell. Strömberg lyfter vidare behovet av att klargöra lärares uppfattningar om profession och professionalitet gällande det egna yrket och hon betonar även behovet av att få vidare inblick i vilka lärarnas professionella ambitioner är (Strömberg 1994:74). Med bakgrund i samhällsdebatten och de diskurser som uttrycks där bestämde vi oss för att gå på djupet i hur lärare själva uttrycker sig kring lärarkyrket och yrkets professionalisering.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med vår undersökning är att *studera hur professionaliseringsdiskurser uttrycks bland grundskollärare i den svenska skolan.*

Frågeställningarna är följande:

- Vilka olika professionaliseringsdiskurser ges uttryck bland lärarna?
- Hur *talar* lärarna om sitt yrke och om yrkets professionalisering inom de professionaliseringsdiskurser som ges uttryck?
- Ger lärarna uttryck för att samhälle påverkar yrkets professionaliseringsprocess?

1.2 Begreppsutredning

Då vårt syfte är att studera professionaliseringsdiskurser som uttrycks bland grundskollärare i den svenska skolan vill vi klargöra vad vi menar är den stora och mest avgörande skillnaden mellan en *profession* och ett *yrke*. Vi ska vidare behandla detta i kapitel 3.2 men för att underlätta läsningen på vägen vill vi här lyfta vårt främsta argument till varför vi i uppsatsen väljer att tala om *läraryrket* snarare än *lärarprofessionen*. För att kunna tala om en profession, det vill säga ett professionellt yrke, krävs idag att yrket uppfyller vissa allmänt accepterade kriterier. Dessa innefattar exempelvis yrkesmässig autonomi, formell legitimation, en egen yrkesmässig teoretisk grund, egenkontrollerad yrkesetik och ett yrkesspråk. Då läraryrket inte uppfyller alla dessa kriterier har vi i vårt arbete valt att använda *yrke* snarare än profession. Undantagen gäller citerade och refererade meningar där vi givetvis inte ändrat grundkällans val av begrepp. Vi ska vidare i kapitel 3.2 redogöra för relaterade begrepp som är av relevans för vårt arbete.

2. Samhällsdebatten

I kapitel 4.3 kommer vi redogöra närmare för hur samhällets acceptans och förtroende för ett yrke har en betydande roll för ett yrkes professionaliseringsprocess (se Goode 1969, Due & Madsen 1990, Etzioni 1969). Med detta som utgångspunkt kommer vi nedan att presentera de diskussioner som förs i samhället om läraryrke och skola. Det är med blandade känslor och argument som samhällsdebatten kring lärarlegitimationen förs. Politiker för en hård debatt kring hur skolan ska förbättras och tidningar släpper artikel efter artikel om den svenska skolan i kris. Mitt emellan politiker och nyhetsartiklar publicerar bloggare och andra som känner sig berörda av debatten sin åsikt kring dagens skola. Vi kommer nedan att redogöra för den debatt som pågår och har pågått de senaste åren kring läraryrket och skolan. Vi har valt att enbart lyfta de teman ur debatten som är relevanta för läraryrket och dess professionalisering. De fyra teman som utmärkte sig var: *Lärarlegitimation, synen på den svenska skolan, läraryrkets komplexitet och skolan - en fråga om ekonomi?*

2.1 Lärarlegitimation

Alla skolor runt om i Sverige genomgår nu en reform för att finna den bästa lösningen inför den dag då lärarlegitimationen träder i kraft. Samtidigt finns inget spikat datum som tycks vara statistiskt för då detta ska ske. I en intervju sa statssekreterare Bertil Östberg att vi inväntar med att sätta ett datum då legitimationen ska träda i kraft, till dess att skolverket kommit

längre i arbetet med ansökningarna till legitimationerna. Östberg redogjorde för att “[d]et är två procent av ansökningarna som är behandlade hittills,” (TT 2012).

Debatten kring legitimationen lyfter *vem* lärarlegitimationen egentligen är till för. Helena von Schantz, bloggande lärare, menar att legitimationen är till för elevernas trygghet. Hon menar att det inte ska finnas någon lärare utan utbildning som kan förstöra eleverna och att det inte ska finnas några lärare som rent av kan vara farliga för eleverna (von Schantz 2012). Motståndare till legitimationen argumenterar emot genom att bland annat trycka på *Uppdrag granskning*s reppotage om Proffice, vilket är det företag getts ansvar att utfärda legitimationerna. Det Uppdrag granskning visade var ett företag där de anställda tävlade om vem som snabbast kunde producera flest lärarlegitimationer (Arevik 2012). Motståndarna menar då att det inte finns något rättsäkert system från början för vem som faktiskt får en legitimation eller inte. De ser inte heller att det kommer ske någon förändring på *när* en legitimation kommer att dras in. De tror att en indragning av legitimation kommer att ske i ytterst få fall, precis som en vanlig avstängning gör idag. Anhängarna till införandet av legitimationen menar att skillnaden mellan att ha en legitimation och att inte ha den är att när en lärare väl blir av med legitimationen måste han eller hon byta karriärsriktning helt och hållet.

Margareta Edling redogör för Jonas Vlacho reflektioner kring lärarlegitimationen. Han ställer sig kritiskt till objektiviteten i slutbedömningen efter introduktionsårets slut, då han menar att läraren har en relation till sin rektor och att det därför borde ifrågasättas om det ska vara rektorn som godkänner eller underkänner läraren. Istället för att rektorn avgör efter introduktionsåret tycker en del att det ska vara någon från lärarutbildningen (Edlind 2011).

Ett tungt argument *för* att införa lärarlegitimationer är att det innebär att lärarna måste ta ett större ansvar. Von Schantz skriver i sin blogg att legitimationen i sig kommer påminna lärare om att de är myndighetsutövare och att det i sin tur innebär att alla har ett ansvar (von Schantz 2012).

En annan aspekt av debatten är att legitimationen kräver att lärare måste besitta viss kunskap både gällande sina ämnen och gällande didaktiska och metodiska kunskaper. Det talas i debatten om en bristfällig utbildning. Anhängarna menar att det är en självklarhet att lärare måste ha mer kunskap än den de får genom att praktisera och man vill därför se att alla har en vetenskaplig utbildning (Norah4You). Ett av motargumenten till lärares vetenskapliga utbildning är att det inte finns något vetenskapligt bevis på att lärarutbildningen gör att studenterna faktiskt blir bättre lärare i slutändan (Edling 2011).

När utbildningsminister Jan Björklund presenterade lärarlegitimationen beskrev han hur den skulle ta hela Sveriges utveckling framåt. Han menade att alla länder som vill utvecklas måste satsa på läraryrket och hävdade att detta inte gjorts under de senaste åren. Lärarlegitimationen skulle även enligt Björklund leda till en ökad status för läraryrket och även vara det som skulle fungera som ett dragplåster för unga att utbilda sig till lärare. En annan aspekt som Björklund framför är att det enbart kommer att vara legitimerade lärare som får sätta betyg, vilket säkerställer att lärarna är insatta i läroplan, kursplaner och betygssystem. Björklund menar att “det har varit för hafsigt och slafsigt på hur betyg sätts i Sverige och betygen är viktiga för ungdomarnas framtid. Lärarlegitimationen kommer ge mer rättssäkra betyg till eleverna” (Björklund 2010). Även lärarförbundet har förespråkade lärarlegitimationen. De ser precis som Björklund att en legitimation kommer att innebära en förhöjd status för läraryrket. De ser även att det blir en tryggare miljö för eleven då det enbart kommer arbeta behöriga lärare i skolan. Eva-Lis Sirén, ordförande i Lärarförbundet, säger att förslaget om lärarlegitimationen är efterlängtat (Sirén 2011). Till och med alliansens motståndare Socialdemokraterna var för en lärarlegitimation och har enligt dem själva lagt grunden för genomförandet. Socialdemokraternas utbildningspolitiska talesperson Marie Granlund säger att socialdemokraterna välkomnar införandet (TT 2010). Motståndarna menar

precis tvärtom, att lärarlegitimationen kommer att leda till en sänkning av läraryrkets status och att den kommer att avskräcka unga från att söka till lärarutbildningen.

Många nuvarande lärare är osäkra inför framtiden och det är många frågor som inte fått något svar. En del lärare har en tidigare utbildning som nu inte når upp till kraven för den nya lärarlegitimationen. I en artikel redogör Ingvar Lagerlöf och Sten Arndt för en intervju med danspedagog Helena Kindlund. Det framkommer att det finns många frågetecken och Kindlund uttrycker att det känns befängt att praktisera på sin egen arbetsplats. Vidare undrar hon vem som ska vara mentor till henne, då det är hon som varit läraren (Lagerlöf & Arndt 2012).

Det vi ser är att debatten kring lärarlegitimationen är tudelad. Anhängarna poängterar tryggheten för eleven vilken lärarlegitimationen är tänkt att medföra. De menar även att dagens lärare behöver besitta mer kunskap och att alla lärare därför bör vara utbildade. Gällande lärarlegitimationens inverkan på yrkets status är åsikterna splittrade.

2.2 Synen på den svenska skolan

Debatten kring huruvida den svenska skolan fungerar är också något som diskuterats flitigt. I debatten benämns skolan ibland som "flumskola" och man ställer dagens skola mot kunskapsskolan. Motståndare till synen på den svenska skolan som en flumskola menar att den skola Björklund eftersträvar kan liknas vid en sorteringskola. I denna debatt problematiseras också skolans uppdrag och vilken roll kunskap, omvårdnad och undervisning har och bör ha. Även diskussioner om lärarens roll och i vilken utsträckning hon eller han ska ses som en auktoritet alternativt som en ledare förekommer. I debatten kan vi också läsa många diskussioner om skolan idag jämfört med skolan förr. Politikens och medias påverkan på läraryrket diskuteras flitigt. Vad man har för underlag för att dra vissa slutsatser och hur olika undersökningar, så som PISA och PIRLS, ska tolkas utgör också en hetsig debatt.

Pär Hammarberg och Lars Persson från Folkpartiet svarar på en insändare angående "flumskolan". De beskriver vad de menar med begreppet och syftar till att beskriva den skolpolitik som de anser att många socialdemokrater argumenterat för sedan slutet av 60-talet. Denna politik menar de antyder att kunskap inte är skolans huvuduppgift, vilket de vill poängtera att det borde vara. Socialdemokraterna sägs då ha vänt sig emot prov, utvärderingar, betyg och läxor. De sägs också ha ställt sig nedlåtande till alla former av gruppindelningar, även de som är tänkta att hjälpa, genom att kalla detta för "sorteringskola". Hammarberg och Persson menar att Socialdemokraterna vill ha en skola där alla ska lära sig samma saker och på samma sätt, vilket de menar inte går ihop med vetenskapen om att alla har olika förutsättningar. De sätter sig också emot att lärare och elever ska vara jämlikar och kompisar, vilket de menar att Socialdemokraterna förespråkar. Lärarna ska enligt Hammarberg och Persson vara ledare, som de självklara vuxna de är. Vidare menar Hammarberg och Persson att flumskola inte i helt korrekt mening kan beskriva den skola vi har idag, även om de anser att det är en fullt korrekt bild av den politik som Socialdemokraterna har bedrivit de senaste trettio åren. De menar att eleverna idag blir allt sämre på att läsa, skriva och räkna och att skolan bör satsa på kunskap (Hammarberg & Persson u.å)

Lena Sommestad, socialdemokrat, professor i ekonomisk historia och tidigare miljöminister, problematiserar synen på dagens skola som en flumskola. Hon redogör för att Folkpartiets Lotta Edholm under en debatt de båda medverkade i inte ville se de ökade klyftor och sämre resultat som hänger samman med 2000-talets skola. Sommestad skriver att Folkpartiets Jan Björklund sedan mitten av 90-talet har uttalat sig om att socialdemokratisk skolpolitik har hängt ihop med en undermålig skola. Dock menar Sommestad att dessa uttalanden handlar om okunskap, då det som Björklund kallar flumskola visade bättre resultat

än den ”sorteringsskola” som Björklund förespråkar. Sommestad poängterar vidare genom hänvisning till TIMSS och PISA, att den svenska skolan även på 90-talet presterade toppresultat. Hon lyfter bland annat ett exempel där svenska elever år 1995 låg på andra plats i världen i "mathematics and science literacy". Detta menar Sommestad kan hänga ihop med att skolan under denna tid var likvärdig, vilket hon inte ser att den är idag. Slutligen poängterar Sommestad att både skola och förskola idag visar en ökad segregation (Sommestad 2011).

Även Troed Troedsson försvarar den så kallade flumskolan och menar att forskning talar för att människor i trettio- till femtioårsåldern är de som är mest kreativa. Han menar att det är just de i denna ålder som gick i den så kallade flumskolan. Troedsson lyfter att den oreda som sägs finnas i skolorna idag visar på kreativitet och han poängterar vidare att anpassningar i en rörig värld uppmuntrar till innovativ förmåga. Vidare lyfter Troedsson det faktum att politiker bör sluta lägga sig i skolans verksamhet och ge lärarna vad han kallar för professionellt utrymme. Det är detta som sänker läraryrkets status, snarare än en avsaknad av legitimation. Troedsson jämför några av politikernas ”övertramp” i skolans värld med att socialministern skulle lägga sig i huruvida man slösade gasbindor på akutmottagningarna (Rudhe 2012).

Patrik Rydell, före detta lärare och nu skolledare på gymnasienivå, riktar i *Lärarnas Nyheter* kritik mot Björklunds och Folkpartiets ovilja att samarbeta med andra partier och sakkunniga inom skolan. Rydell lyfter även det faktum att barns uppväxt har förändrats gravt de senaste tjugo åren. Datorer och mobiler gör att barn och ungdomar idag lever dels i en verklig värld, dels i en virtuell värld. Detta påverkar enligt Rydell inte helt ologiskt ungdomarnas prioriteringar och syn på skolan. Ungdomar idag kan tänkas tycka att skolan är understimulerande i jämförelse med deras övriga liv, vilket inte är att undra på. Där av mångas problematik med koncentration och uthållighet. Rydell skriver vidare att inläring är nödvändigt, vilket blir tydligare och tydligare, men att skolan inte alltid lyckas engagera ungdomarna så mycket att de hänger med. Frånvaron ökar och gapet mellan elevgrupper blir större. Rydell menar att bestraffning och hot inte är rätt väg att gå för att nå goda resultat och lyfter att det kanske är vad Björklund är van vid. Enligt Rydells åsikt fokuserar Björklund på det som inte går bra, snarare än att se till de betydelsefulla insatser som faktiskt görs. Med fokus på det som fungerar bra och med rimliga resurser menar Rydell att vi kommer längre och han fortsätter att poängtera vikten av ett erkännande av lärarkårens kompetens för en bättre utveckling av skolan. Han lyfter också att media ofta bidrar med en skev och förenklad bild av skolan vilket gör att skola och lärare svartmålas. Lärare sviker eleverna heter det, utan att man på ett djupare plan analyserar de förutsättningar skola och lärare har i sitt arbete. Rydell menar att man också missar den viktiga roll som samhället har (Rydell 2012).

I en artikel i *Pedagogiska Magasinet* diskuterar Sten Svensson, skoldebattör och tidigare chefredaktör för *Lärarnas tidning*, om hur lärarna ofta pekats ut som syndabockar i diskussionen kring dagens skola. Han försöker också reda ut vad som ligger bakom dåliga resultat i skolan. Svensson menar att man gör det enkelt och billigt för sig genom att peka ut lärarnas låga förväntningar på eleverna som orsak till sämre presterande i skolan. Han skriver att det var när Skolinspektionen blev en egen myndighet som generaldirektören deklarerade att alla skolor där det förekom elever som inte nådde godkändnivån skulle få kritik av Skolinspektionen. Detta menar Svensson ledde till att Skolinspektioner började skriva rapporter om brister i skolan, där skolor med elever som inte nådde målen blev kritiserade. Lärare till elever som inte når godkändnivån skuldbeläggs eftersom det sägs vara deras låga förväntningar på eleverna som gör att eleverna inte når målen. Svensson redogör vidare för hur normalfördelningskurvan som användes förr inte tycktes påverka elevernas resultat i internationella studier även om vissa elevgrupper var utpekade att lyckas mindre bra. Detta menar Svensson tyder på att lärares låga förväntningar inte borde vara något som påverkar

elevernas resultat i slutändan. Däremot menar han att kunskapskraven skärptes då de ändrades på 90-talet, vilket även är fallet idag med den nya läroplanen och kursplanerna. Samtidigt drog man in på resurser med 20 % vilket däremot kan tänkas ha påverkat elevernas resultat i skolan. Indrag på resurser menar Svensson kan komma att påverka elevernas resultat även i framtiden. Arbetslöshet, psykiska sjukdomar, kriminalitet och drogmissbruk är sådant som också sägs kan påverka elevernas prestationsförmåga. Brist på ekonomi och lärarresurser lyfts som de största påverkande faktorerna i skolan och även brist på vidareutbildning av lärarna. Som nämnts är det dock en lätt väg att hitta en syndabock, varför lärarna och deras låga förväntningar pekats ut som orsaken till resultaten i skolan (Svensson 2012).

Vi ser att debatten kring dagens skola, som inte alltför sällan blir stämplad som flumskola, påverkar och blandar in även läraryrket och dess professionalisering. Detta genom att synen på lärarna är så nära förknippat med synen på skolan.

2.3 Läraryrkets komplexitet

I denna diskussion problematiseras läraryrkets komplexitet och man ifrågasätter även huruvida yrket kan sägas vara en profession, det vill säga ett professionellt yrke. I debatten diskuteras även vilka egenskaper en lärare bör ha och vad som utmärker just läraryrkets uppdrag. Vissa menar att kunskapsdimensionen är den viktigaste medan andra ser läraryrket mer som ett kall och därigenom poängterar den mer sociala dimensionen av yrket. Andra menar att förmågan att undervisa är viktigast varför de didaktiska och pedagogiska bitarna fokuseras. I debatten ser vi även diskussioner om läraryrkets deprofessionalisering och frågor gällande läraryrkets status behandlas. Tydligt är dock att olika röster är oeniga i frågan om huruvida läraryrket kan sägas vara ett professionellt yrke (Jarl & Rönnberg 2010:kap.4).

Ingrid Carlgren och Ference Marton menar att läraryrket genomgick en deprofessionalisering mellan 1950 och 1980. Det var då man avverkade forskningsmöjligheterna för lärare och införde mer individundervisning i form av ifyllnadsuppgifter. Detta innebar att innebörden i vad som var en lärares expertroll blev allt mer otydligt (Florin u.å.).

Det faktum att det är svårt att tala om *en* profession när lärarkåren i sig inte har en gemensam kunskapsbas ligger också till grund för debatt. Utan gemensam kunskapsbas blir det även svårt att fastställa gemensamma etiska regler för yrket. Detta leder till att åsikterna kring och tolkningarna av vad som utgör yrkets främsta uppdrag också delar sig. Konsekvensen av den splittrade kunskapssynen och grunden inom yrkeskåren leder till att samhällets förtroende för yrkeskåren minskar (Classroom management 2009). Det råder också delade meningar om huruvida "obehöriga" inom yrket klarar av uppgifterna minst lika bra som de utbildade lärarna, vilket somliga menar (Classroom management 2009). Debatten synliggör problematiken kring läraryrkets professionalisering och inrymmer olika åsikter och tankar kring huruvida läraryrket kan benämnas vid en profession eller inte. Att det är svårt att avgränsa vad som är en lärares profession då lärarkåren är en heterogen yrkeskår (Florin u.å.) utgör ett dilemma i debatten. Medan vissa betonar en del av uppdraget mer än en annan ser en del läraryrket som en blandning av undervisning, ledarskap och även den ämneskompetens en lärare besitter (se Classroom management 2009).

Brynolf m.fl. lyfter ett mer sammanfattande innehåll som är kärnan i skolans uppdrag. Utbildning och fostran ska tillsammans fungera som en framtidsberedskap (Brynolf m.fl. 2007:66f). Vidare konstaterar de att kraven på läraryrket har vuxit i och med förändring i samhället. Administrativa uppgifter har tillkommit och lärarna har idag större krav på sig att anpassa sig till samhället. Kommunikativ kompetens, analysförmåga och problemlösningsförmåga är också sådant som i stor grad behövs hos en lärare idag (Brynolf m.fl. 2007:196f).

Normell lyfter lite andra mer specifika aspekter av läraryrket och skriver att den ideale läraren ska vara trygg och tro på sig själv. Hon ska kunna lyssna och ta emot hjälp, skilja på det privata livet och det yrkesmässiga. Hon ska även kunna se vad som är hennes uppgift (Normell 2002). Andra lyfter förhållandet mellan teori och praktik som en viktig del angående lärarkompetensen (Maltén 1995:11). Maltén skriver att lärarutbildningen måste problematiseras genom att vi just synliggör de spänningar som finns mellan teorin och praktiken (Maltén 1995:11).

Mats Ekholm anser sammanfattningsvis att professionsforskare ofta förbiser läraryrkets specifika kunskapsområden så som hur vi undervisar, hur kunskapsutveckling sker och hur inlärningsmaterial används i en grupp. Han menar att lärarna överlag är mindre bra på att betona och lyfta just dessa kompetenser som utmärkande för läraryrket (Läraryrket 2004:7f).

2.3.1 Vad säger styrdokumentet?

Mitt i all debatt blir det relevant att se till vad läroplanen säger om läraruppdraget. I läroplanen kan läsas att skolans och lärarnas roll dels har att göra med att förmedla kunskaper, dels att fostra eleverna. I *Normer och värden* kan läsas att skolan aktivt och medvetet skall "påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dem komma till uttryck i praktisk vardaglig handling." (Skolverket 2011:12). Alla som arbetar i skolan ska "medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen" (Skolverket 2011:12). I läroplanen kan tydligt ses att all verksamhet på skolan skall vara präglad av ett demokratiskt förhållningssätt, solidaritet mellan människor och ett motarbetande arbetssätt mot diskriminering och kränkande behandling (Skolverket 2011:12).

Lärarens uppgift är vidare att klargöra och diskutera vårt samhälles värdegrund och redovisa och diskutera skilda uppfattningar och problem gällande denna. Läraren skall också tillsammans med eleverna utveckla regler för hur arbetet i skolan skall se ut och tillsammans med elevernas hem samarbeta i fostran av eleverna. Lärarna skall också samverka för att skapa en god miljö i skolan, där eleverna kan utvecklas och lära sig på ett tillfredställande sätt (Skolverket 2011:13).

Gällande kunskapsförmedlandet kan i läroplanen ses att skolan skall "ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem." (Skolverket 2011:13). Läraren skall se till varje elevs behov, erfarenheter och förutsättningar och möta eleverna där de är i sitt tänkande och härigenom stärka elevernas tro på den egna förmågan och vilja att lära (Skolverket 2011:14).

Tydligt är att läraryrket och dess uppdrag även i styrdokumentet kan ses innefatta olika dimensioner.

2.4 Skolan - en fråga om ekonomi

Att skolan är en myndighet som styrs mycket utefter ekonomin syns även detta i debatten. I debatten diskuteras ekonomin utifrån olika perspektiv, dels gällande hur mycket pengar staten är villig att satsa på skola och utbildningsforskning, dels *vad* inom skolan samhället faktiskt satsar på.

I och med det fria skolvalet fördelas nu resurserna annorlunda än vad det tidigare gjorts. Förr satsades mer pengar på elever i behov av särskilt stöd främst på skolor i utsatta områden. Nu fördelas pengarna mer jämt utefter varje enskild elev vilket innebär att skolor som har många elever i behov av särskilt stöd inte får mer resurser än skolor med elever som har goda förutsättningar att nå målen (Svensson 2012).

Ett annat ekonomiskt problem som diskuteras är att det sällan satsas pengar på utbildningsforskning. År 2008 hade regeringen en forskningsbudget på flera miljarder kronor varav det enbart lades några miljoner på det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet. Leif Mathiasson poängterar att det egentligen inte lades en enda krona direkt på forskningsfältet. Regeringen försvarade sin budget genom att hänvisa till att forskningen inom detta område inte höll tillräckligt hög kvalitet och att det även saknades en praxisnära forskning (Mathiasson 2012).

Det lyfts ständigt hur viktig skolan är för samhällets framtid och att skolan nu ska vila på en vetenskaplig bas. "Men trots att detta upprepas som ett mantra i debatten så behandlas den utbildningsvetenskapliga forskningen, som är själva grunden i en sådan process, från ansvarigt politiskt håll med en nonchalans och, stundom, arrogans som är både förvånande och sorglig (Mathiasson 2012). Mathiasson ställer sig särskilt kritisk till utbildningsminister Jan Björklund, då ansvaret för utbildningsvetenskaplig forskning ligger på honom. Mathiasson menar vidare att han inte har några större förväntningar inför den nya budgeten (Mathiasson 2012).

Läraryrket går ut med en önskan om att ett nytt forskningsområde ska införas och att utbildningsdepartementet ska ansvara för detta område. Syftet med det nya forskningsområdet är att forskning kring skola, fritidshem och vuxenutbildning ska prioriteras. En tanke är också att detta råd ska satsa på forskarskolor för verksamma lärare och även sprida forskningsresultaten i landet och även nationellt. Om detta säger Mathiasson: "[d]et vore också en välkommen politisk signal om att man åtminstone tar den delen av den utbildningsvetenskapliga forskningen på allvar." (Mathiasson 2012).

Sammanfattningsvis ser vi att debatten i mångt och mycket är en fråga om ekonomi. I denna debatt synliggörs bristande resurser och framför allt bortprioriterade forskningssatsningar. Då utbildningsvetenskap inte ekonomiskt sett prioriteras blir lärarprofessionaliseringen en given del av debatten, då vetenskaplig grund är ett allmänt accepterat kriterium för ett professionellt yrke (Colnerud & Granström 2002:15f, Freidson 2001, Strömberg 1994:10f).

3. Tidigare forskning

I detta kapitel ska vi redogöra för tidigare forskning kring läraryrket och dess professionalisering. Under *Läraryrkets strävan efter professionalisering* redogör vi ur ett historiskt perspektiv för läraryrkets ambition att bli ett professionellt yrke. Därefter reder vi ut innebörden av vissa relevanta begrepp under rubriken *Profession, professionell, professionalisering*. Under rubrikerna *Läraryrket och dess strävan efter professionalisering* ska vi slutligen se till de problem och dilemman som finns kring läraryrket och dess strävan efter professionalisering.

3.1 Läraryrkets strävan efter professionalisering

Under 30- och 40-talen fanns flera utvecklingsprojekt där lärare medverkade som aktiva forskare. Skolmissionen gav då som förslag att lärare skulle medverka i forskningen och vara med att ställa hypotetiska frågor som sedan beprövades vetenskapligt (SOU 1984:27). Detta utvecklingsprojekt avbröts då forskningsfokus på 70-talet flyttades från lärares arbete till behovet hos de centrala organen som beslutade kring skolan. Det var skolforskningskommittén som främst stod för den förändrade synen kring var fokus skulle läggas. De menade att det var viktigare att se till den långsiktiga utbildningsplanen än till lärarnas yrkesverksamhet. Utveckling kring lärarnas arbete menade man skulle komma

självmant genom fortutbildning. Även om detta aldrig yttrades innebar detta indirekt att lärarna skulle arbeta och anpassa sig efter forskningsresultaten utan att själva reflektera kring det (Carlgren 2009:15f).

Under 80-talet tog det "lokala utvecklingsarbetet" form och var då åter ett lärardrivet projekt. Med detta menades att lärare utvecklade hypoteser som forskare sedan testade, men utan kontakt mellan lärare och forskare (Carlgren 1986, 1996). I samband med förändringen uppstod problem med implementeringen av forskningen i skolan. Lärarna blev syndabockar och ansågs oförmögna att implementera den nya kunskapen i skolans undervisning. Lärarna blev därför själva fokus för forskningen som nu studerade hur olika lärare tänkte och reflekterade kring sin undervisning. Det uppstod härigenom ett "facit" kring vad som var ett mer utvecklat sätt att tänka och reflektera och vissa sätt att undervisa ansågs bättre än andra (Carlgren 2009:16f).

Diskussionen kring professionaliseringen av läraryrket uppstod på 1990-talet samtidigt som skolan decentraliserades. Forskare ansåg inte längre att det fanns ett rätt sätt att undervisa på. Nu skulle idéerna och lösningarna istället komma underifrån, vilket betydde att de skulle komma ifrån lärarna själva. Problemet var dock att lärarna inte hade någon gemensam grund att stå på efter flera decennier av centralisering och marginalisering. Trots detta upprättades inget stöd för att få till en gemensam forskningsbas. Det upprättades en specialgrupp vid namn UVK (utbildningsvetenskapliga kommittén) som skulle ge lärarutbildningen en forskningsbaserad kunskapsutveckling. Dock innebar detta att endast etablerade forskningsmiljöer utanför lärarutbildningen fick forskningsanslag. Trots UVK:s uppdrag att främja lärarutbildningen och skolans verksamhet blev då inte fallet. Det ansågs vara en för snäv syn på utbildningsvetenskap (Carlgren 2009:17f).

Sammanfattningsvis ses att läraryrkets försök att professionaliseras har pågått länge. Historien visar dock på många hinder och att försöken därför inte har lyckats i den mån man har önskat.

3.2 Profession, professionell, professionalisering

I vetenskaplig litteratur syftar *profession* till "en grupp yrkesmän som skaffar sig en exklusiv tillgång till ett yrke genom en speciell utbildning och genom att organisera sig i en speciell sammanslutning, vilken man måste tillhöra för att få utöva yrket." (Stenlås 2009:35). Vidare kan ses att begreppet profession förknippas med en yrkeskår som vill stärka sin position på arbetsmarknaden och få kontroll över sin arbetssituation och som därför har organiserat sig för att nå detta syfte (Freidson 2001, Abbott 1988).

Professionsforskare lyfter ett antal punkter som kännetecknar professionella yrkesutövare. De talar då bland annat om systematisk teori vilket har att göra med att yrket vilar på en gemensam vetenskaplig grund med vilken yrkesutövarna kan ta itu med problem och vidta olika åtgärder. Yrket har i och med detta också tillägnat sig ett yrkesspråk som kännetecknas av teoretiska begrepp (Colnerud & Granström 2002:15f, Freidson 2001, Strömberg 1994:10f).

Auktoritet är en annan viktig punkt som bör rymmas i en professionell yrkesutövning. Med detta menas att yrket ska ha givits formell legitimation. Denna utgör ett villkor för att upprätthålla yrket och den hindrar andra grupper från att utöva yrket (Colnerud & Granström 2002:15f, Strömberg 1994:10f). Utbildningen bakom det professionella yrket kan också ses ha lett till ett heltidsarbete präglad av förtroende som är högt värderat av samhället. De professionella yrkesutövarna är också ofta relativt välbetalda (Strömberg 1994:10f).

Yrkesmässig autonomi är en annan punkt som kännetecknar ett professionellt yrke. Här syftar professionsforskare till att de yrkesutövande har rätt och skyldighet till att

själva bestämma över vilka redskap och metoder de ska använda i sitt yrkesutövande. Detta gör att exempelvis en sjukhuschef eller liknande inte kan påverka vilka mediciner en läkare väljer att skriva ut till en patient. Inom oprofessionella yrken kan jämförelsevis ses att en högre chef kan bestämma över vilka metoder som gäller för arbetet (Colnerud & Granström 2002:16).

Professionsforskare talar även om egenkontrollerad yrkesestetik vilket innebär att yrket har etiska principer, regler och riktlinjer för hur yrket ska utövas (Colnerud & Granström 2002:16, Pierre 2007:9-22, Strömberg 1994:10f). Den etiska standarden följs upp genom att yrkesgruppen har en nämnd eller liknande, vilken bland annat finns där för rådgivning. Nämnden ska även ha ett sanktionssystem där enskilda medlemmar kan få anmärkningar eller rentutav bli uteslutna ur kåren (Colnerud & Granström 2002:16).

De yrkesgrupper som inte lever upp till de karaktäristiska dragen för vad som utmärker en profession, det vill säga de yrken som i viss mån saknar erkänd professionell status, kallas för semiprofessioner. Enligt den semiprofessionella forskningen är det skillnader gällande bland annat makt, inflytande, kön och status som skiljer semiprofessioner från andra professioner (Strömberg 1994:21f).

Begreppet professionalisering syftar till en process där yrken strävar efter att nå en professionell status. Professionella grupper har mer respekt och ett större förtroende från samhället och har i det stora hela mer förmåner än andra grupper. Förutom förmåner som större tilltro till yrkesgruppens uttalanden poängteras lön och arbetsvillkor (Colnerud & Granström 2002:20f). Margrethe Brynolf, Inge Carlström, Kjell-Erik Svensson och Britt-Louise Wersäll lyfter just vikten av förtroende för den professionella statusen och sammanfattar det hela genom konstaterandet att “[d]et ideala för en välprofessionaliserad yrkesgrupp är att den erbjuder kunskap, erkänd förmåga och respektabilitet i utbyte mot sociala och ekonomiska belöningar.” (Brynolf m.fl. 2007:203).

I en professionaliseringsprocess kan man tala om tre inblandade intressenter, yrkesföreträdarna själva, staten eller samhället och den enskilde klienten. Gällande yrkesföreträdarna själva kan sägas att en ökad grad av professionalisering öppnar upp möjlighet för ökad kontroll över det egna kunskapsområdet och även över utbildningen till yrket. Staten och samhället utgör intressenter på så vis att de givetvis vill ha kompetenta människor som arbetar inom den offentliga sektorn. Ibland kan en ökad professionalisering hindras av staten på grund av att en alltför stor autonomi riskerar att hindra möjlighet till samhällsinsyn i utövandet av yrket. Den enskilde klienten, det vill säga den som söker sig till yrkesutövarna, är en intressent genom att han eller hon vill bli bemött med respekt och kunnighet (Colnerud & Granström 2002:29f).

3.3 Lärarprofessionaliseringens motstånd

Samhällets erkännande avgör om ett yrke är professionellt eller inte. Samhället är det som styr om yrket är värt att satsa på, alltså vad gemene man är villig att betala för just en yrkesgrupps tjänst och expertis (Goode 1969:267-295, Florin 1987). Om samhället ur ett ekonomiskt perspektiv är villigt att satsa på yrkesgruppen innebär detta även att samhället erkänner yrkesgruppens kompetens och där med också visar ett större förtroende för yrkesgruppen (Goode 1969:267-295). J. Due och J. S. Madsen lyfter samhällets syn och acceptans som den viktigaste faktorn för att ett yrke ska kunna ses som en profession. De menar alltså att en semiprofession saknar stöd från samhället i form av professionell status. Due och Madsen menar att professionsfrågan blir en fråga om makt och inflytande då det är samhällets acceptans som är den avgörande faktorn kring huruvida ett yrke är professionellt eller inte (Due & Madsen 1990). Etzioni betonar även han samhällets förtroende och acceptans som avgörande faktorer för om ett yrke kan ses som en profession. Han menar att lärare,

sjuusköterskor och socialarbetare tillhör professionella organisationer men att dessa yrken inte kan kalla sig professionella (Etzioni 1969). Samhällets förtroende och syn på läraryrkets status kan ses utgöra en begränsning för yrkets professionalisering.

Colnerud och Granström lyfter det faktum att skolan och lärarna är styrda uppifrån gällande vad som ska behandlas inom skolans ramar (Colnerud & Granström 2002:33). Det är med andra ord nästan en omöjlighet att uppnå full autonomisering inom läraryrket, vilket utgör ett hinder för professionalisering. Det faktum att läraryrket enligt vissa har en begränsad vetenskaplig bas påverkar också möjligheten till professionalisering. Argumenten för denna ståndpunkt är bland annat att lärarutbildningen saknar en gemensam vetenskaplig bas som är oberoende av specialisering och inriktning och alltså involverar alla olika läraryrkesriktningar. Jämförelsevis kan konstateras att du oavsett om du är barn- eller arbetspsykolog har en gemensam vetenskaplig grund inom psykologin. Denna gemensamma grund för lärare tycks alltså vara begränsad (Colnerud & Granström 2002:37).

Carlgren skriver att lärares professionella kunskap kan ses som lite annan än teoretisk och menar att den didaktiska kunskapen skulle kunna ses utgöra en kunskapsbas som utmärkte just läraryrket om den hade formulerats mer teoretiskt. Den didaktiska kunskapen visar sig dock än så länge i en praktisk snarare än en teoretisk skepnad. Då teoretisk kunskap värdesätts högre än praktisk kunskap i vårt samhälle blir konsekvensen att andra yrkesgrupper till och med i vissa sammanhang får tolkningsföreträde över fenomen som gäller lärares verksamhet (Carlgren 2004:15).

Det finns ett behov av att fler lärare som har forskarutbildning, magister- och masterutbildning ska undervisa i skolan. Inom många andra professioner är det en självklarhet att alltid ha personal som står med ena foten i sin profession och andra foten inom den senaste forskningen (Carlgren 2009:7). "Fler lärare behöver få möjligheter att specialisera sig och skolan behöver bygga nya kunskapshierarkier" (Carlgren 2009:7). Läraren behöver fokusera mer på att utveckla sina ämneskunskaper och frigöras ifrån rutinuppgifter för att kunna vara med att utveckla skolan. Det är viktigt att dagens skola tar tillvara på lärarnas kunskaper och erfarenheter för att skapa en bättre skolgång för barn och ungdomar. För att utveckla skolan och lärarrollen sägs lärare behöva få tillgång till specifik forskning kring läraryrket (Carlgren 2009:7).

Lärarna ställs utanför forskningen kring det egna yrket och istället för att tala om ämnesdidaktisk forskning så talas det nu om utbildningsvetenskap. Detta innebär att den forskning som ligger närmast läraryrket flyttas bort och övertas av något som inte är av lika stor relevans för skolans verksamhet. Carlgren menar att detta skulle kunna vara grunden till att vi idag, 100 år efter inrättningen av läraryrket som profession, fortfarande diskuterar vad som egentligen är läraryrkets teoretiska kunskapsgrund (Carlgren 2009:14f).

3.4 Läraryrkets komplexitet

Sara Irisdotter Aldenmyr och Sven Hartman konstaterar att det inom lärarkåren finns olika rationaliteter. De redogör för de skillnader som ses dels i arbetet med äldre grundskoleelever och gymnasieelever, dels med yngre grundskolebarn samt förskolebarn. Med de äldre eleverna menar Aldenmyr och Hartman att vi bevarat traditionen att föra ämneskunskaperna vidare, vilket visar på en rådande ämnesrationalitet. I grundskolans tidigare år menar de att det snarare råder en form av undervisningsrationalitet, vilket gör att vi här fokuserar mer på undervisningskompetensen. Vi talar då om didaktisk rationalitet och vidare om undervisningsrationalitet. I förskolan råder vad de kallar för omsorgsrationalitet då fokus här ligger på omhändertagandet (Aldenmyr & Hartman 2009:216ff, se Carlgren m.fl. 1992:8). Förklaringen till de olika läraridentiteterna kan sökas långt tillbaka och har att göra med utbildningssystemets struktur och framväxt (Aldenmyr & Hartman 2009:216). De olika

rationaliteterna visar att lärarnas främsta uppdrag är svårt att rama in vilket inte helt ologiskt leder till att synen på professionen inte är helt enhetlig eller konkret. Maltén konstaterar att det är på grund av att vi traditionellt sätt lägger olika tonvikt vid ämnesinnehållet och den pedagogiska biten som vi ser läraryrket som "halvprofessionellt" (Maltén 1995:15).

Lärarnas yrkesetik kan på många sätt anses vara uttryckt generellt och övergripande. Aldenmyr och Hartman menar att detta å ena sidan kan vara bra på då vi inte behöver tänka oss ett antingen-eller-perspektiv i och med de olika rationaliteter som finns inom lärarkåren. Å andra sidan kan yrkesetikens komplexitet skapa förvirring beroende på med vilka barn och i vilka åldrar man arbetar. Aldenmyr och Hartman frågar sig om dessa "generellt" utformade etiska koder kan ha gjort att vissa värdepremisser, som är speciellt passande i en viss åldersgrupp, har hamnat åt sidan. De frågar sig vidare hur detta i så fall påverkar lärares förutsättningar att agera etiskt i vissa situationer (Aldenmyr & Hartman 2009:224). Slutligen problematiserar författarna huruvida man talar för lite om lärarprofessionens olika ansikten och specifika aspekter (Aldenmyr & Hartman 2009:227).

Gunnar Sundgren ifrågasätter huruvida vi kan tala om professionalism angående läraryrket eller om det snarare handlar om kompetens. Han skriver att man kan sägas vara professionell då man når sitt syfte med uppsatta mål genom att på ett bra sätt kunna handskas med situationen flera gånger. Vidare menar han att lärare kan hantera situationer som återkommer i ett klassrum men att det är svårare att avgöra vilka resultaten och verktygen i och av hans eller hennes arbete är. Som slutsats frågar han sig själv om den kompetens lärare främst utvecklar och tar till sig är kompetens gällande att hålla lektioner. Detta är i sig inte något som återfinns i läro- och kursplaner och det är heller inget mål som lärarna själva sätter upp och strävar efter men det är samtidigt en viktig kompetens (Sundgren 1992:17f).

Andy Hargreaves har genomfört en studie tillsammans med sin kollega Rouleen Wignall 1988-1999 där de besökte en grupp skolor i södra Ontario, Kanada. De tittade då på lärares arbete och på läraryrkets framtid. Studien visar på läraryrkets komplexitet. I undersökningen framkom att lärarna fokuserade på de förändringar som ägt rum i skolans värld och som har påverkat läraryrket. Det handlar bland annat om läraryrkets mer sociala utformning, det vill säga den tid som går åt till annat än kunskapsförmedling. Lärarna lyfter även det faktum att arbetsbördan har blivit större bland annat på grund av större klasser och allt mer pappersarbete. En del lärare ansåg att de inte fick det stöd de behövde för att möta elever i behov av särskilt stöd. En annan sak som framkom var att lärarna nödvändigtvis inte behövde få press utifrån för att motiveras utan att de helt enkelt hade höga krav på sig själva och att de därför hade svårt att begränsa sitt arbete. Hargreaves menar att förklaringar till detta troligtvis har att göra med de diffusa ramar och vaga definitioner vi finner inom läraryrket. Jämförelsevis refererar Hargreaves till en studie gjord av Broadfoot och Osborne som visar att lärare som arbetar i exempelvis Frankrike känner sig mer trygga i sin yrkesroll och visar sig också vara mer nöjda med de insatser de gör i sitt arbete. Detta förklaras genom att man i Frankrike har mer strikta och konkreta ramar för vad som är lärarens uppgift och att uppgiften endast handlar om kunskapsförmedlande. I andra länder där lärarprofessionen har en mer vid definition omfattar lärarens uppgift däremot också emotionella och sociala aspekter. Läraren tenderar i dessa länder att involveras i elevernas hemförhållanden i en helt annan utsträckning. I skolsystem med konkreta ramar vet man vad man ska göra på ett annat sätt än i skolsystem där lärarnas uppgift är vagt definierad. Vaga definitioner tycks leda till att det är svårt att känna sig nöjd, då man vet att man aldrig kan göra tillräckligt. Dessa tendenser visade sig i studien bland annat genom lärarnas sätt att tala om sin undervisningsfria tid som de menade sprang iväg och inte alls räckte till. Många lärare tog också med sitt arbete hem och utnyttjade sin privata tid (Hargreaves 1998:134-141).

Brynolf m.fl. redogör för studier av de narrativa slagen med intervjufrågor som grund. Även dessa visar på komplexiteten i läraryrket. Här har lärare själva fått berätta om sin

situation. I studierna framkommer bland annat att lärarna upplever att utomstående, såsom föräldrar och media, har mer inblick idag än de haft tidigare. Lärarna menar också att friheten har minskat vilket resulterar i en stressad och frustrerad situation. En lärare lyfter även den sociala biten i skolan idag och poängterar att lärare nästan ska ha en föräldraroll i och med att den fostrande, disciplinerande biten upplevs så stor. Samma lärare menar att eleverna känns mer splittrade idag men poängterar samtidigt att det finns vissa elever som är mer framåt än vad eleverna var förr, att de tar för sig och tror mer på sig själva. En informant menar att man måste lära sig att sätta gränser och syftar bland annat till att man som lärare inte kan vara med eleverna hela tiden utan att man måste få vuxentid. Informanten poängterar att främst unga lärare tycks ha svårt att sätta gränser för att de vill vara kompis med eleverna och är rädda att få dem emot sig. Detta anser informanten inte är professionellt och hon eller han menar att detta förhållningssätt inte håller i längden. Lärarna upplevde överlag att läraryrkets status har förändrats radikalt sedan 70-talet och menade att den samhälleliga statusen idag är väldigt låg. Något som dök upp under intervjuerna var att lärarna upplevde det som att kompetensutvecklingen har minskat idag och att tiden inte räcker till för de krav samhället ställer. Sammantaget menar Brynolf m.fl. att de flesta lärare är positivt inställda till sitt yrke och ser det som spännande. Det de främst tycks ställa sig kritiska till är att det successivt tillskrivs uppgifter som går utanför ramen för elevverksamheten (Brynolf m.fl. 2007:11-17).

Chamraeva och Pettersson genomförde 2005 en intervjustudie med sju gymnasielärare, där syftet var att se hur gymnasielärare uppfattar sitt uppdrag. Här framkom att samtliga lärare upplever ökade krav från samhället. Några lärare uttryckte att de befinner sig lågt ner i en hierarki med regering och riksdag i topp, varför de upplever att de inte kan påverka de beslut som fattas. Gällande uppdraget visar studien att lärarna ser läraryrkets flera dimensioner där flertalet kompetenser är viktiga inom yrket. Såväl kunskapsutveckling som mer personlig utveckling, pedagogiskt ansvar samt socialt samspel nämns. En lärare uttrycker läraryrket som komplext och lyfter även vikten av att leda gruppen och att förmedla normer och riktlinjer. Sammantaget delar lärarna i studien samma syn på att läraryrket har förändrats genom den tid de har arbetat på så sätt att det idag ställs högre krav (Chamraeva & Pettersson 2005).

Vi kan se att tidigare studier på området visar att lärare överlag uppmärksammar yrkets många dimensioner och i viss mån ser att läraryrket utgör ett komplext yrke.

4. Teoretisk anknytning

4.1 Diskursteori

Diskursteori är en av flera diskursanalytiska inriktningar vars grundare är Ernesto Laclau och Chantal Mouffe. Enligt diskursteorin ses det sociala som diskursivt konstruerat. Förespråkare för teorin menar att nästan alla sociala företeelser går att analyseras med hjälp av diskursanalys. Enligt ett diskursteoretiskt synsätt kan betydelse aldrig definitivt fastställas vilket innebär att det alltid finns motsättningar mellan hur vi definierar samhälle och identitet. Dessa motsättningar leder i sin tur till sociala konsekvenser. Då vi använder oss av diskursanalys utifrån diskursteoretisk grund är vår uppgift därmed att hitta och studera olika diskursers strävan att etablera entydighet och konstruerade "sanningar". Vi vill således se de processer som äger rum när vi kämpar för hur olika språkbruk skall få en fast betydelse (Winther-Jørgensen & Phillips 2000:31f).

Diskursteori lyfter hur diskurser skapar olika grupper. "Målet är att se vilka olika grupper som deltagarna i debatten söker skapa, och fokuseringen ligger på hur diskursiva

element kan artikuleras på olika sätt för att konstruera olika grupper.” (Winther - Jørgensen & Phillips 2000:176). Vår uppgift är alltså att identifiera hur skribenter och talare blir till representanter för olika grupper.

Laclau och Mouffes diskursteori är uppbyggd och sammanförd av marxismen och strukturalismen och poststrukturalismen, där marxismen inspirerar med sitt tänkande om det sociala medan strukturalismen bidrar med teori om betydelse. Genom att sammanföra dessa två stora teoretiska inriktningar har Laclau och Mouffe skapat en teori där hela det sociala fältet är uppbyggt som en väv av vad de kallar för betydelsebildningsprocesser. Enligt strukturalismen får språkets tecken betydelse genom att de skiljer sig från varandra på bestämda sätt. Enligt ett poststrukturalistiskt synsätt är denna förklaring dock inte tillräcklig. Tecknens betydelse skiljer sig inte alltid åt på bestämda sätt utan står i olika relation till varandra vilket innebär att vi i vårt språkanvändande ger dem nya betydelser. Enligt ett poststrukturalistiskt synsätt är språkbruket därför ett socialt fenomen vilket innebär att betydelsestrukturer ifrågasätts och fixeras i sociala rum genom människors motsättningar och konflikter. För att återgå till begreppet betydelsebindning kan konstateras att det handlar om en social process där betydelser fixeras. Med andra ord innebär detta att vi i olika diskurser försöker låsa fast teckenbetydelser genom att på ett bestämt sätt låta dem förhålla sig till andra tecken (Winther Jørgensen & Phillips 2000:32).

Laclau och Mouffe använder ett antal begrepp för att reda ut diskursteorin ytterligare. Med begreppet *diskurs* menar de ett fastställande av en betydelse inom en domän. Inom diskurser finns även det som Laclau och Mouffe benämner *moment* vilket innebär alla tecken som finns i diskursen. Winther-Jørgensen och Phillips jämför det hela med ett fiskenet där momenten kan jämföras med knutarna i nätet. Dessa knutar fastställs genom att de skiljer sig från varandra på bestämda sätt. Inom diskurser finns alltså en mängd olika betydelser som bestäms genom relationen till varandra. Vidare använder teorigrundarna begreppet *nodalpunkt* med vilket de syftar till mer privilegierade tecken som är avgörande för hur andra tecken får sin betydelse. Sammantaget kan konstateras att tecknen inom en diskurs utgör moment som har en entydig betydelse i och med att de har bestämda relationer till andra tecken i diskursen. Därmed elimineras andra möjliga betydelser i språkbruket och inom en diskurs utvecklas egenkonstruerade “sanningar” eller rättare sagt entydiga betydelser hos tecknen. De möjligheter som utesluts i en diskurs kallas av grundarna för *diskursiva fält*, vilket alltså innebär betydelser hos tecken som förekommer inom andra diskurser och egentligen allt det som den givna diskursen utestänger. Begreppet *element*, som också förekommer inom diskursteorin, syftar till tecken som inte är entydiga och som än inte har fått en bestämd definition. Inom diskursen försöker vi dock göra dessa element till moment, vilket alltså innebär att de mångtydiga begreppen som saknar bestämdhet görs entydiga. Den process där element blir moment kan egentligen aldrig sägas vara helt avklarad. Konsekvensen av detta blir att en diskurs aldrig kan fixeras till den grad att det diskursiva fältet inte kan påverka diskursen. Andra diskurser och det diskursiva fältets mångtydighet kan alltså göra att den specifika diskursen förändras. Om elementen i väldigt hög grad är mångtydiga kallas de för *flytande signifikanter*. Flytande signifikanter är tecken som vi inom olika diskurser försöker ge innehåll, men på olika sätt. Begreppet syftar således till den “tävlan” om betydelsefulla tecken som förekommer mellan olika diskurser (Winther-Jørgensen & Phillips 2000:33ff).

Winther-Jørgensen och Phillips förklarar på ett bra och sammanfattande sätt vad det blir naturligt att förhålla sig till inom diskursteorin:

Vilka betydelser etablerar de [uttrycken] genom att sätta elementen i bestämda förhållanden till varandra, och vilka betydelsemöjligheter utesluter de? Artikulationerna undersöker man i förhållande till diskurserna genom att ställa frågan: Vilken diskurs eller vilka diskurser bygger en konkret artikulation på, vilka diskurser reproducerar den? Eller: Hur ifrågasätter och omformar en konkret artikulation en diskurs genom att omdefiniera några av dess moment?

Winther-Jørgensen & Phillips 2000:36

Detta innebär alltså att vi tittar på vilka konstruerade "sanningar" som etableras på grund av sättet som en person uttrycker sig på och beroende av vilka begrepp han eller hon använder tillsammans i sammanhanget. Vi tittar även på vilka betydelser det uttryckta utgår ifrån och hur en artikulation ifrågasätter eller reproducerar en viss betydelse eller "sanning". Vidare skriver författarna:

Vilka tecken har en privilegierad status, och hur definieras de i förhållande till diskursens andra tecken? När man har identifierat de tecken som är nodalpunkter kan man undersöka hur andra diskurser definierar samma tecken på alternativa sätt. Det vill säga man kan börja kartlägga vad det är för sorts kamp som förs om betydelsebildningen [...] Vilka betydelser kämpar man om att definiera [flytande signifikanter], och vilka betydelser är relativt fixerade och oemotsagda [moment]?

Winther-Jørgensen & Phillips 2000:36f

I användandet av diskursteori strävar vi alltså även efter att hitta begrepp som utmärker sig särskilt och som verkar vara en "knytpunkt" för de andra uttryck som ges till känna. Vi vill också hitta flytande signifikanter, det vill säga tecken som inom olika diskurser ges olika betydelse och därmed se vilka betydelser som "tävlas om" att ta "patent" på.

4.2 Diskursanalys

En diskurs är ett socialt eller samhälleligt ramverk där alla inom diskursen har ett gemensamt sätt att tala, skriva och därmed även tänka på. Inom detta ramverk är det givet hur individen talar och vad individen talar om. Det finns alltså även ett *rätt* sätt att tala i en diskurs och därmed även ett felaktigt. Det är genom språket och sättet att tala som man i en diskurs skapar sin sanning. Den individ som inte talar på samma sätt eller ifrågasätter den i diskursen bestämda sanningen står utanför diskursen (Paechter 1998: kap 1 & 2). Mer exakt beskriver Winther-Jørgensen och Phillips begreppet diskurs: "[e]n *diskurs* uppfattas som en fixering av betydelse inom en bestämd domän. Alla tecken i en diskurs är *moment*; de är knutar i fisknätet, och deras betydelse fixeras genom att de skiljer sig från varandra på bestämda sätt" (Winther-Jørgensen & Phillips 2000:33). Det är alltså förhållandet mellan olika ord som bygger diskursen. I en diskurs använder man ord kopplade till varandra på specifika sätt vilket gör att man skapar ett specifikt sätt att tala och förstå olika fenomen, vilka inom diskursen ses som "sanningar". Med andra ord blir de termer och begrepp vi använder inom en diskurs avgörande för vår förståelse.

En hegemonisk diskurs syftar till ett dominerande sätt att tänka och tala och därigenom förstå saker på. En hegemonisk diskurs är så allmänt accepterad att den inte ifrågasätts. Den hegemoniska diskursen blir ofta gynnsam men fungerar också som makt och vissa gånger som förtryck för de den styr över. Då de diskursiva sanningarna sällan ifrågasätts blir dessa en del i att vidmakthålla ojämlikheter och maktstrukturer (Paechter 1998: kap 1 & 2). Enligt diskursanalytisk metod är det således detta man tittar på. Diskursanalys har under de senaste decennierna blivit allt mer använt som teori och metod inom samhällskunskapen (Börjesson & Palmblad 2007, Esaiasson 2007, Winther-Jørgensen & Phillips 2000).

Diskursanalysen har sina rötter i strukturalistiska språkvetenskapliga traditioner som menar att språket är ett system som skapar omvärlden (Winther-Jørgensen & Phillips 2000:16, Börjesson & Palmblad 2007:10). Winther Jørgensen & Phillips förklarar det med begreppet hund. Hunden finns varken vi talar om den som en hund eller en katt, dock får inte hunden sin mening som "hund" förrän vi talar om hunden på ett specifikt sätt (Winther-Jørgensen & Phillips 2000:16). Beroende på vilket perspektiv individen tar så skapar vi olika sanningar (Winther-Jørgensen & Phillips 2000:16, Börjesson & Palmblad 2007:9).

Diskursanalys innebär inte att vi skall finna en sanning i det som sagts eller skrivits

utan vi skall finna mönster i utsagan och se vad dessa mönster får för sociala konsekvenser. Alltså skall vi se till hur olika diskursiva framställningar påverkar hur vi ser på världen och hur vi lever (Winther-Jørgensen & Phillips 2000:28). “Språk betraktas således inte som ett färdigt system utan som en handling. Inte heller ska det ses som en spegel av verkligheten där ute, utan som aktivitet.” (Börjesson & Palmblad 2007:10).

Genom diskursanalys kan vi komma åt mönster i samhället som vi tar för givna och det vi vill med diskursanalysen är att synliggöra de underliggande strukturer som styr hur människor agerar. Vi tittar på det som anses “normalt” i en diskurs och kan exempelvis urskilja vad människor i den specifika diskursen lägger för innebörd i vissa ord (Esaiasson m.fl. 2007:240).

Syftet är att undersöka hur människor strategiskt använder de förhandsvarande diskurserna till att framställa sig själva och världen på ett bestämt (fördelaktiga) sätt i social interaktion och vilka sociala konsekvenser det får.[...] undersöka relationerna mellan å ena sidan individers och grupperns betydelsebildningar och handlingar och å andra sidan bredare samhälleliga strukturer och processer.

Winther-Jørgensen & Phillips 2000:14

Kritiker menar att det uppstår problem då forskaren analyserar inom sin egen diskurs då hans eller hennes egen “kunskap” och värderingar kan komma att överskugga analysen. Vidare menar kritikerna att det är svårt att ens se den diskurs vi själva befinner oss i som just en diskurs. Kritikerna menar också att det inom en diskurs är svårt att se det som tas för givet inom diskursen, alltså de självklarheter som just en diskurs har som “sanning”. Samtidigt är det just det som diskursanalytikerna vill åt, alltså varför en del utsagor tas som sanna och en del som falska (Winther-Jørgensen & Phillips 2000:28). Förespråkarna för diskursanalys menar att forskares, inom socialkonstruktionistiska angreppssätt, egna ståndpunkt alltid påverkar forskningen mer eller mindre även om man använder en annan teoretisk grund. Det som är gemensamt med all forskning är att forskaren alltid utgår från *en teori* vilken de måste förhålla sig till. Detsamma gäller inom diskursanalys, forskaren får ta ett steg bakåt och betrakta materialet som främmande och se på det genom de teoretiska glasögonen (Winther-Jørgensen & Phillips 2000:28ff).

5. Metod

5.1 Kvalitativ ansats

Vi har valt att göra en kvalitativ undersökning vilken är menad att gå på djupet och involvera ett mindre antal individer. Detta innebär att vårt resultat gäller specifika kontexter och att det inte är menat att generalisera (se Olsson & Sörensen 2011). Vi valde att använda oss av enskilda intervjuer med fem informanter för att gå på djupet i hur professionaliseringsdiskurser uttrycks bland dessa lärare.

Vi hade en tanke på att använda oss av fokusgrupper. Denna metod innebär att man samlar en grupp individer för att samtala om ett specifikt ämne och att samtalet leds av en speciell person. Fördelen med fokusgrupper är att samtalet hamnar i fokus och att intervjuarens roll åsidosätts. På så sätt blir samtalet mellan gruppdeltagarna mer naturligt då de kan rikta frågor till varandra inom gruppen (Esaiasson m.fl. 2007:361ff). Viktoria Wibeck lyfter dock en nackdel med fokusgrupper och menar att fokusgrupper som är tänkta att öppna upp för samtal istället kan göra att de medverkande sluter sig. Detta för att personerna inte vill säga vad de tänker eller tycker inför andra (Wibeck 2010:126). Vi tror att fokusgrupper hade kunnat fungera bra i vår undersökning. Då intervjuerna tidsmässigt hamnade mitt i en period

fylld av bland annat nationella prov fick vi dock ta oss till skolorna och träffa lärarna på de platser och vid de tidpunkter som fungerade bäst för dem.

Som grund för vår analys ligger informanternas utsagor, då det är deras sätt att uttrycka sig som vi vill åt. Därför har vi använt oss av transkriberingar från intervjuerna där vi konkret har kunnat titta på de tecken och nodalpunkter som informanterna har använt.

5.2 Urval

Vi valde att inte involvera gymnasielärare i vår studie. Detta val gjorde vi bland annat för att gymnasieskolan vilar på en annan läroplan och för att vi ville begränsa vårt syfte och i sin tur det resultat som framkom i vår undersökning. Bortsett från detta kan sägas att vårt urval är slumpartat, då vi skickade ut ett mail till samtliga grundskolor i Göteborg. Bland dessa skolor svarade sammanlagt åtta lärare att de kunde tänka sig att ställa upp. Av dessa åtta arbetade vissa på samma skola. Detta resulterade att vi i slutänden intervjuade fem lärare från olika skolor. Alla skolor ligger i Göteborgsområdet men i olika områden med olika socioekonomisk status. Lärarna har olika bakgrund gällande ålder, kön, utbildning och i vilka år och ämnen de undervisar. Det de har gemensamt är alltså att alla arbetar i grundskolan.

För att uppnå kulturell kompetens satte vi oss in i samhällsdebatten kring läraryrket och dess professionalisering. Vi har tittat på debattartiklar i tidningar och på forskningsrapporter, hemsidor, bloggar, aktuell litteratur, insändare samt radio- och TV-klipp. Personerna bakom de olika uttalandena är allt från rektorer och lärare till politiker och privatpersoner. Det vi har tittat på har varit allt som har att göra med och som kan tänkas påverka synen på läraryrket och dess professionalisering. Bland ämnena ser vi debatt kring lärarlegitimation, synen på den svenska skolan, läraryrket som professionellt oprofessionellt, den nya läroplanen Lgr11, det nya betygssystemet och ekonomiska frågor med allt vad det innebär. Av dessa ämnen visade sig dock det nya betygssystemet och den nya läroplanen gå utanför området i allt för stor utsträckning varför dessa senare sållades bort. Sökord som vi har använt oss av i letandet efter aktuell debatt på internet har varit exempelvis: *lärarprofession, läraryrke, lärarkompetens, Jan Björklund, lärarlegitimation, flumskola, skola+debatt*.

5.2.1 Informanterna

För att få en bild av informanterna har vi nedan valt att kortfattat presentera dessa utifrån vilken utbildning de har, hur länge de har arbetat samt i vilka ämnen de undervisar.

Ulla tog examen 1977 och var då utbildad lågstadielärare. Ulla har arbetat på skolan sedan 1983 då hon började arbeta i förberedelseklass. Sedan dess har hon arbetat en hel del som klasslärare på lågstadiet på skolan. Mellan 1999 och 2001 utbildade hon sig till specialpedagog vilket hon nu är anställd som.

Annika är utbildad till sjulärare och examinerades på tidigt 90-tal. Hon utbildade sig då till matematik- och naturkunskapslärare och läste även till musik. I årskurs ett till tre är Annika behörig i alla ämnen då hennes utbildning var upplagd så. Annika har arbetat i alla årskurser men arbetar nu i förskoleklass upp till årskurs tre, vilket hon har gjort i ganska många år. Hon har arbetat som lärare i drygt 15 år.

Dennis har arbetat på skolan i mindre än ett år och examinerades nyss. Han har dock erfarenhet av den skola han arbetar på sedan fem år tillbaka, då han gjorde sin verksamhetsförlagda utbildning där. Dennis är bland de yngsta lärarna på skolan, som har en hög medelålder. Dennis är behörig att undervisa i idrott, filosofi och religion upp till gymnasiet. Han undervisar nu i årskurs tre, fem, sex och nio och är klassföreståndare i en årskurs sex.

Peter började studera tidigt i livet och tog sin lärarexamen 1992. Han har nu arbetat som lärare i ungefär 15 år men har gjort en del andra saker emellan. Dock har han alltid fallit tillbaka till läraryrket. Nu undervisar Peter i årskurs sex och sju och även i särskolan. Klasstorleken är liten.

Marie har varit färdig lärare sedan 2007. Innan hon utbildade sig gick hon bredvid en lärare ett tag och kände lite på läraryrket. Det var efter att hon hade fått barn som hon påbörjade sin utbildning. Marie är behörig i matematik och NO i tidigare åldrar (upp till årskurs fem) och läste utöver detta en halv termin matematikdidaktik och en halv termin SO-didaktik. Hon har erfarenhet av att arbeta i de flesta årskurser och har även arbetat på fritids och som resurs.

5.3 Genomförandet

Intervjuerna gick till genom att samma person intervjuade de fem informanterna. Vi förhöll oss även till samma frågor även om detta inte direkt skall påverka i en diskursanalytisk undersökning. Intervjuerna utfördes på informanternas skolor och spelades in med ett röstinspelningsverktyg. Frågorna som ställdes var identiska, dock fick svaren olika ingångar vilket i viss mån påverkade hur samtalen fortskred. Intervjuerna tog mellan tjugoåtta minuter och en timme och en kvart. Vi valde att låta lärarna tala till punkt utan att avbryta eller begränsa intervjuernas tid. Vid en intervju gick två personer in och ut ur rummet där intervjun hölls samtidigt som ett fönster var öppet men detta var inget som tycktes störa intervjun. Vid ett annat tillfälle ringde våra mobiler vilket gjorde att den intervjuade kom av sig något.

Efter intervjutillfällena valde vi att dela upp transkriberingen vilket har inneburit att vi har transkriberat ungefär hälften var. För att få transkriberingen så likvärdig som möjligt såg vi dock till att transkribera på samma sätt. Alla ljud transkriberades och vi markerade på alla ställen där något avbröt samtalet.

Det empiriska materialet som vi grundar vår analys och diskussion på består av material från media, det vill säga uttalanden från olika källor angående lärarprofessionen, ljudinspelningar och transkribering från intervjuerna.

5.4 Validitet och reliabilitet

Det kritiserar ifrån olika håll huruvida en kvalitativ undersökning kan kallas valid. Det hävdas att kvalitativ forskning inte är lika noggrann och konsekvent utförd som den kvantitativa. Så menar Jonathan Potter och Margaret Wetherell inte nödvändigtvis behöver vara fallet. Det finns ingenting som tyder på att kvantitativ forskning i sig innebär hög validitet. De menar snarare att det är sammanhanget som avgör validiteten. Om en diskursanalys redogör för irrelevanta element som inte finner en naturlig plats i analysen kommer detta att ifrågasätta trovärdigheten eller till och med ses som en icke färdig analys. Det går även att se till analysens validitet utefter vilken grad av fruktbarhet analysen har (Potter & Wetherell 1987:170f).

Inom diskursanalys är genomskinligheten viktig för validiteten. Det innebär att själva rapporten blir en del av validiteten då det är där läsaren kan följa och bedöma forskarens tolkningar:

Rapporten bör innehålla representativa exempel från det empiriska materialet plus detaljerade redogörelser för den tolkning som binder ihop analytiska påståenden och specifika textutdrag. På detta sättet dokumenterar man analysens väg från diskursiva data till slutsatser.

Winther Jørgensen & Phillips 2000:123

I vårt arbete har vi valt att presentera den debatt som pågår i samhället kring skolan, läraryrket och professionaliseringsprocessen eftersom detta är en del av arbetsprocessen i vår undersökning. Vi har också noggrant beskrivit hur vi har gått till väga när vi genomfört undersökningen. Allt ifrån hur datainsamling gått till, till hur intervjuerna genomfördes har redogjorts tydligt. Vi har noggrant transkriberat intervjuerna med lärarna och varit generösa med citat, allt för att vara så genomskinliga som möjligt. På detta sätt får läsaren bilda sig en egen uppfattning av trovärdigheten genom att dels bedöma vår arbetsprocess, dels den tolkning vi har gjort av det informanterna har sagt. På dessa sätt avser vi säkra vår trovärdighet (se Winther Jørgensen & Phillips 2000:123).

Vi har kritiskt valt ut teori och metod för att dessa skall vara relevanta i förhållande till vår undersökning. Vi anser även att det empiriska material vi har är relevant för undersökningens syfte. Dessa faktorer är avgörande för en hög validitet (se Esaiasson m.fl. 2007:63ff). Reliabilitet handlar om i vilken mån resultat med samma mätinstrument överensstämmer vid varje mätning. En hög reliabilitet innebär således att man skall få samma resultat om man gör om undersökningen igen vid ett annat tillfälle (Esaiasson m.fl. 2007:70f, Olsson & Sörensen 2011:123). För att säkra reliabiliteten har vi alltså detaljerat redogjort för genomförandet av undersökningen. Det går inte att bortse ifrån att det alltid finns saker som kan påverka undersökningars trovärdighet. Ett exempel på påverkan skulle kunna vara att våra telefoner ringde under en intervju, vilket gjorde att informanten kom av sig något. Detta är dock ingenting vi menar skulle sänka trovärdigheten i vår undersökning. För att få en hög trovärdighet spelades intervjuerna in. Bandning av intervjuer riskerar alltid att förknippas med en onaturlig situation men vi upplever inte heller att detta har påverkat undersökningen.

5.5 Etisk hänsyn

I vår undersökning har vi följt vetenskapsrådets principer som rör frivillighet, integritet, konfidentialitet och anonymitet. Därmed har informanterna fått information om vårt projekt gällande syfte och upplägg och vad deras medverkan innebär. De har därefter fått lämna sitt samtycke till att medverka. Informanterna har haft rätt att avbryta sin medverkan när som helst. De uppgifter som har samlats in har givetvis endast använts till vår undersökning (Se Olsson & Sörensen 2011:84f). För att värna om informanternas integritet är alla namn som används i arbetet fingerade.

II. RESULTATREDOVISNING

6. Resultat och analys

Syftet med vår undersökning är att se hur professionaliseringsdiskurser uttrycks bland lärare i den svenska skolan. Med utgångspunkt i vårt syfte skall vi nedan redogöra för de professionaliseringsdiskurser som informanterna upprätthöll genom sitt sätt att tala kring läraryrket och dess professionalisering. De teman som utmärkte sig främst var: *praktiskt handlag*, *teoretiskt grundat*, *ämneskunnighet*, *kallet*, *fort och fel*, *lågstatusyrke i beroendeställning* och *komplex yrke*. Vi har valt att dela upp resultatet i teman men då kärnan är gemensam och handlar om professionalisering går de olika teman in i varandra.

Vi kommer att analysera resultatet med hjälp av diskursanalys. För att resultatredovisningen inte skall bli för svårläst har vi försökt att inte använda oss av de diskursanalytiska begreppen i för stor utsträckning.

Det vi först gjorde när materialet var insamlat och transkriberat var att skriva ut transkriberingarna och läsa dem om och om igen för att finna teman eller så kallade nodalpunkter. Denna del av genomförandet kallas kodning (Winther Jørgensen & Phillips 2000:122). Detta arbete innebar vidare att vi identifierade diskursernas representationer för att sedan avgränsa diskurserna utefter vilket innehåll som var relevant, det vill säga de delar av transkriberingarna som behandlade läraryrket och dess professionalisering. Vi har därmed valt att inte ha med sidospår av mer personlig, upprepande eller irrelevant karaktär.

Analysen har gått till genom att vi i första skedet uppmärksammat nodalpunkter i utsagorna för att sedan se hur de tecken informanterna använder förhåller sig till dessa nodalpunkter. Härmed har vi tittat på hur informanterna talar och hur det de ger uttryck för bidrar till att reproducera olika syner på läraryrket och dess professionalisering. Vi har också tittat på vilka sätt att tala som bidrar till att upprätthålla hegemoniska diskurser samt vad sättet informanterna talar på kan tänkas få för konsekvenser.

I våra citat har vi valt att skriva ett mer formellt språk än vad informanterna gav uttryck för. Detta har vi gjort för att citaten skall bli lättare att förstå och läsa. Vi har till exempel valt att skriva ”alltså” i stället för ”asså”. Vi har även valt att inte göra någon skillnad på när någon fnissar eller skrattar utan enbart markerat detta genom att skriva [skrattar]. Dock har vi valt att markera skratten för att läsaren skall kunna se när informanten inte var fullt allvarlig. Tre punkter i citaten innebär att informanten kom av sig mitt i ett ord. Ett frågetecken och ett utropstecken innebär att informanten ställde en retorisk fråga. De kursiverade orden i blockcitaten är ord som informanterna betonar. Det vi tillsammans med citattecken kursiverar i den löpande analysen är citat från informanterna som är för korta för att skrivas som blockcitat. Detta är alltså *inte* upprepanden ur blockcitaten. De begrepp vi har kursiverat i den löpande analysen är de *tecken* som är avgörande för den analys vi har gjort.

6.1 Praktiskt handlag

En lärarvardag innehåller en mängd olika moment, praktiska såväl som mer teoretiska. Vi ville i vår undersökning förstå vilken vikt olika moment har för professionalisering. Ulla sa:

Det är ju kunskap [paus] eh, teori i kombination med, med praktiskt handlag. Jag anser ju att läraryrket är ett väldigt praktiskt handlag. Du behöver ha en grund i teorin och veta vad du håller på med, men, eh, det handlar mycket om din kreativitet, din förståelse och den får du genom din erfarenhet. Man kan inte läsa sig till erfarenhet [paus] och det är det som skiljer professionen mot, eh, nyutbildad. [...] det tar ju ganska många år innan man förstår att man inte förstod så mycket ifrån början [...] en utbildning är ju väldigt allmän egentligen men specifik blir den ju, det är ju det som är professionen, att den blir specifik så småningom.

Som vi ser talar Ulla om profession genom att i första skedet lyfta begreppet *kunskap*. I första anblicken tycks kunskap syfta till både teoretisk och praktisk sådan, då Ulla lyfter ”*teori i kombination med praktiskt handlag*”. Men då Ulla endast talar om praktiskt handlag i det fortsatta samtalet och lyfter *erfarenhet* och *kreativitet* kan konstateras att hon främst syftar på den praktiska kunskapen som viktig i hennes förståelse av *lärarprofession*. Teorin nämns som begrepp men talas inte kring i vidare mening. Hon poängterar även att det tar tid att komma in i professionen. Ullas sätt att i stort sätt utesluta teori, vilken ligger i det diskursiva fältet, i samtalet kring vad en profession innebär gör att vi kan se att det är praktisk kunskap och erfarenhet som väger tyngst i hennes tolkning av lärarprofessionen. Vidare sa Ulla angående lärarlegitimationen: ”*ja, jag vill naturligtvis ha den men den har ju ingen betydelse eftersom*

jag har jobbat så länge som jag har". Här ser vi att Ulla även vidare under intervjun menar att erfarenhet väger tyngst inom yrket då hon talar om att lärarlegitimationen inte är jätteviktig för henne med tanke på de år hon har arbetat.

Vi kan även se tendenser till denna praktiska och erfarenhetsbaserade syn på läraryrket genom andra uttalanden vilket alltså kan ses grundas i en syn på läraryrket som ett praktiskt handlag. Marie talade om sin utbildning och uttryckte följande: "*Sen så har man fått mycket också som man liksom efter ett tag, när det sjunker in, förstår att såhär kan jag ju göra, men äh det är faktiskt så att det är ju några prövoår*". Som vi ser talar Marie om hur utbildningen bidrar med sitt men då hon i samband med detta även lyfter *sjunka in* och *prövoår* kan ses att utbildningen visserligen är viktig men att lärarprofessionen trots detta är ett praktiskt handlag som kräver att den teoretiska biten sätts i sitt praktiska sammanhang. Detta tar enligt Marie och Ulla några år, vilket än en gång betonar erfarenheten som viktig för professionen. Peter ställde det praktiska mot det teoretiska:

Jag tror att vi gör, eh, alldeles för mycket som vi tror att man ska göra för att man alltid gjort så [paus] det är [paus] väldigt lite som lärare tittar på vad forskning säger, vad de säger, väldigt lite faktiskt [paus] eh, och det är ju egentligen inget.

Här ser vi en redogörelse för ett uttryck som utesluter forskning och framhäver det praktiska handlaget genom att uttrycka att man gör på ett sätt för att man *alltid har gjort så*. Vi kan se att Peter svarar att läraryrket inte är professionellt. Då han i samband med detta kommer in på att lärare *tycker* utan grund kan konstateras att Peter anser att det är det ogrundade tyckandet som gör att lärare utgör en oprofessionell yrkesgrupp. Peter sa vidare:

Då kan man inte bara hålla på att tycka, tycker jag. Det är lite för lite, jag brukar tänka att [paus] alltså bygga en bil kanske inte [...] eh, men alltså på bandet på Volvo kan ju inte en arbetare tänka att idag ska vi måla den här sidan blå och en annan att man ska måla den gul, bara för att man tycker det. Och så är det ganska mycket inom, alltså jag tycker, jaha, vad grundar du det i?! Har du läst styrdokumentet?! Är det, det här vi ska jobba med?! Vi ska ju inte jobba med det här för att det är lite trevligt, det här tycker barnen är roligt, men alltså vad leder det till liksom?!

Vi ser att Peter lyfter *tyckandet* i samband med *professionen*, samtidigt som han lyfter retoriska frågor som vari man *grundar sitt arbete* och huruvida man har läst *styrdokumentet*. Han ställer *det lite trevliga* mot det mer professionella arbetet som han menar *grundas i något*, exempelvis styrdokumentet som han lyfter i detta sammanhang. Peter upplever alltså att lärare generellt arbetar på ett sätt för att de vill och har gjort på detta sätt tidigare, men att de inte alltid har grund för den verksamhet de utövar.

Vi kan se hur Ulla, Marie och Peter ger uttryck för en professionsdiskurs där den praktiska och erfarenhetsbaserade synen på läraryrket framhävs. I denna diskurs konstrueras en sanning som bygger på att läraryrket vilar på praktiska grunder, det vill säga att läraryrkets skicklighet har att göra med det praktiska handlaget och erfarenheten. Teori hamnar därmed utanför diskursen. Vetenskaplig grund är ett kriterium som idag är allmänt accepterade angående vad som utgör ett professionellt yrke. Genom att ge uttryck för hur läraryrket är ett praktiskt handlag reproducerar vi därför synen på läraryrket som oprofessionellt. Vi kan även se att en konstruerad sanning som uttrycks i denna diskurs är att *kunskap* snarare syftar till praktisk än teoretisk sådan.

6.2 Teoretiskt grundat

Under våra intervjuer stötte vi även på uttryck som framför allt framhävde de mer teoretiska aspekterna av läraryrket. Här kunde ses att informanterna fokuserade på exempelvis teorier,

teoretiska grundare och vetenskaplig input. I samband med frågan kring huruvida läraryrket är professionellt eller inte uttryckte Annika följande då hon förklarade vad hon såg som utmärkande för ett professionellt yrke:

Dels att man liksom har något slags mål att jobba mot men också att man går vidare, alltså vidareutbildar sig på något sätt. Det behöver inte vara att man läser kurser men jag tror att ibland kan det vara bra att få en tydlig input utifrån och, ehm, även alltså den världen, universitetsvärlden, kan bidra med ganska mycket men bara det här att man har, alltså läser litteratur, eller föreläsning eller någonting eller att man hela tiden kan få en input så man kan fundera kring det man gör.

Annika lyfter *vidareutbildning, kurser, input utifrån och universitetsvärlden* när hon förklarar vad en profession innebär. Som vi ser bidrar Annika till en professionsdiskurs vars strävan är att fastställa den teoretiskt grundade synen på en profession som den sanna. Vidare lyfter Annika *mål att jobba mot, litteratur, föreläsningar* vilka har en teoretisk grund men inte nödvändigtvis behöver kräva ett direkt samarbete med universitet, forskare och vidareutbildning utan kan inhämtas på egen hand. Vidare menade Annika att *“ja, jag tycker att läraryrket är ett professionellt yrke, eh, [paus] jag tycker inte alltid att vi lyckas upprätthålla professionen. Alltså, det blir, det blir ju professionellt utifrån hur professionella vi är som lärare”*. Annika uttrycker att lärare ibland inte *lyckas upprätthålla* det professionella. Vi kan se att Annika menar att det finns något att upprätthålla, det vill säga att vi som lärare kan vara professionella i större utsträckning än vad vi alla gånger är. Hon menar att vi kan inhämta mycket av den teoretiska delen av det som utgör en profession genom att på egen hand se till att hålla oss uppdaterade och låta verksamheten vila på teoretiska grunder.

Peter gav också uttryck för en syn på det teoretiska som viktigt inom yrket, dock utifrån ett annat perspektiv. Vi ser att han jämför den utbildning han gick, som hade mer fokus på det praktiska, med dagens utbildning som han anser har ett mer teoretiskt fokus:

Vygotskij hade inte jag hört talas om förrän ja typ 2002 och det är ju helt genomsyrande nu liksom, eh, och det var ju oerhört fränt liksom, aha, det är det här jag har jobbat med liksom [...] eh, och det känns ju som att det är mycket mer professionellt, alltså de upps... jag har kollat lite på de uppsatser som blev godkända då, jag kan ju inte tänka mig att de hade blivit godkända nu, det har nog blivit bättre, mer uppstyrt.

Som vi ser talar Peter om professionalitet tillsammans med teori och menar att det är just den teoretiska grunden som gör att vårt praktiska arbete blir professionellt. Han menar att det är när man som lärare kan sätta ord på vad det är man faktiskt gör i praktiken som arbetet blir professionellt. Genom Peter framgår det att dagens utbildning strävar efter att professionalisera läraryrket genom att behandla vetenskap och teori i större utsträckning än vad man tidigare gjort.

Genom Marie och Peters sätt att uttrycka sig reproducerar de synen på teorin som en viktig del inom läraryrket och därmed bidrar till denna professionsdiskurs. Jämförelsevis kan vi titta på det Norah4you bloggar om, där det framkommer att anhängarna för lärarlegitimationen talar om att det praktiska utövandet inte är tillräckligt för lärare, utan att det är en självklarhet att de ska ha en vetenskaplig utbildning också, vilken man idag tycker är bristande (Norah4you 2010). Här visas alltså också delar av en diskurs som reproduceras av en syn på yrket som i stort behov av teoretisk anknytning. Konsekvensen av detta sätt att tänka och tala blir att vi inte arbetar på ett sätt för att vi enbart tycker att det är “rätt” utan att vi gör det med grund i vetenskap och teorier. Därmed har vetenskapen en avgörande del och en given plats även inom ett i viss mån praktiskt yrke så som läraryrket.

Synen på läraryrket som enbart praktiskt handlag står därmed utanför denna diskurs.

6.3 Ämneskunnighet

Under intervjuerna talade informanterna också i termer av ämneskunnighet. Detta framkom både rakt ut och mellan raderna. Marie ansåg att ämneskunnigheten är det som faktiskt utgör professionen:

Jag [paus] anser att den bästa undervisningen, som eleverna kan få, det är när jag undervisar i de ämnena jag känner mig mest trygg i och de jag har mest utbildning i, då är det den professionen, den bästa [...] Så, profession för mig, det är när man får jobba med sina ämnen som du är *bäst* på, för då kan du ge eleverna det *bästa* du har, det bästa av dig. Det tycker jag nog är en liten förkortning av vad profession är.

Marie kan ses tala om *profession* i kombination med *ämneskunnighet*, vilken man tillägnar sig genom *utbildning*. Av detta att döma menar Marie att lärares professionella uppdrag handlar om att förmedla kunskap. Vidare sa Marie:

De är, eh, skrämnda av att många yngre idag, att de har så dåliga kunskaper i grund och botten med sig in. Jag vet inte om ni själva har hört det eller? Just i till exempel matte, att de har för dåliga baskunskaper under själva utbildningen så att de inte klarar av, eh, uppgifterna, på utbildningen [...] För sänker vi den hela tiden, så sänker vi också nivån på, eller kvalitén, på själva utbildningen. Aa, på de som går ut, då får vi oprofessionella lärare, som inte klarar av sina ämnen på rätt sätt. Så det är väl lite det.

Som vi ser är *bristande* ämneskunskaper redan hos de studerande på lärarutbildningen något som oroar Marie, då hon ser att detta får konsekvenser för ämnesundervisningen i skolan. Även i ovanstående citat kan ses att Marie förknippar ämneskunskaper med professionalitet.

Dennis betonade även han vikten av ämneskunskaper inom läraryrket: "*Lgr11 kan jag tycka är väldigt bra för där är, det har blivit mer fokus på ämnet. Att det liksom är ämnet som är i fokus. Och det kan jag tycka är skönt*". Genom att poängtera att Lgr11 är *väldigt bra* på grund av dess ämnesfokus visar Dennis att han tycker att den nya läroplanen visar vart vi skall lägga vår främsta fokus och att han tycker att detta är en förändring åt rätt håll. Dennis sa vidare:

Sen det här med de här jäkla skolverketfilmerna som jag blir *galen* på. Och hela den grejen, hylla din lärare och, grundtanken är väl ganska bra just för att visa att läraryrket är mer, men det, den kampanjen går enbart ut på att en lärare är duktig enbart om den är social, trevlig och kamratlig [paus] och läraryrket är ju *mer* än det. Det är ju liksom den här kunskapsmässiga biten, kan du ditt ämne, kan du undervisa, kan du den didaktiska biten, men det märks ju ingenting i den kampanjen [...] att folk vill läsa till lärare [skrattar] förstår jag att ingen vill, med tanke på den mediabilden och den diskussionen som finns just nu. Vi behöver ändra fokus på den, så att den handlar om kunskapsmål, undervisning, och inte den sociala biten. Den sociala biten är *viktig*, men den får inte vara det som är huvudfokus.

Vi ser att Dennis nämner den *sociala biten* vilken han inte helt bortser ifrån. Dock betonar han tydligt att *huvudfokus* inte skall vara något annat än den *kunskapsmässiga* och *undervisande biten*. Han visar tydligt att han tycker att Skolverket går ut med fel bild av läraryrket, då de enbart framställer den sociala biten. Han förtydligar sitt resonemang genom att säga att en förändring av fokus *behövs*, vilket visar att han tycker att man idag har fel syn på vad läraryrkets uppdrag handlar om.

Dennis: Men samtidigt, det är *grymt* kul att vara lärare. Men den biten är ju bara där, det ska vara det där *kall*, du ska vara kallad att vara lärare, det är liksom åh, jäklar jag brinner för det här. Men vi behöver ju ha de som även har grymt bra kunskaper, de måste ju kunna bli lärare också. Och det är ju lite som, har man NO-teknik då läser man inte lärare, då läser man

ingenjör eller någonting annat sånt.

Peter: Alltså de här gamla adjunkterna som kunde jättemycket då när man gick i skolan själv och, alltså de finns ju inte längre, den typen, alltså vi har ju, jag tycker att jag inte kan mina ämnen riktigt, och ändå har jag läst ganska mycket och liksom läst extra, eh, liksom verkligen, vara kunnig liksom, och vem är det som vill lägga ner jättemycket tid på att kunna något och sen inte få lön för det.

Ovan redogör Dennis för *kallet* som ofta ligger bakom valet att bli lärare. Han ställer dock detta emot *ämneskunnigheten*, som han också menar behövs, och talar om att de som har god ämneskunskap väljer ett annat yrke. Peter är inne på samma spår men talar om *oviljan* att bli ämneskunnig när man *inte får lön för det*. Det ovan nämnda uttrycken signalerar att det har skett en förskjutning från lärare med stor ämneskunnighet, eller som Peter lyfter de gamla *adjunkterna*, till lärare med störst ansvar för den sociala biten, som Dennis väljer att tala om i termer av ett *kall*. Jämförelsevis kan vi se till Folkpartiets Hammarberg och Persson som skriver att Socialdemokraternas skolpolitik sedan slutet av 60-talet antytt att skolans huvuduppgift inte handlar om just kunskap. De menar att eleverna blivit sämre på att läsa, skriva och räkna, vilket alltså syftar på en förskjutning från kunskapsförmedlande till andra uppgifter (Hammarberg & Persson u.å.). Även här kan vi se uttryck som bidrar med en reproduktion av synen på ämneskunnighet och kunskapsförmedling som framträdande aspekter av läraryrket. Inom diskursen finns en konstruerad sanning om att en professionell lärare är en ämneskunnig lärare. Det praktiska handlaget och den mer sociala biten av läraryrket kan således ses i det diskursiva fältet. Vi kan i denna diskurs utläsa en konstruerad sanning om att *kunskap* innebär ämneskunskaper. Det som står i det diskursiva fältet är att kunskap är något praktiskt och erfarenhetsbaserat.

6.4 Kallet

Trots att informanterna uttryckte många olika aspekter av läraryrket kom samtliga in på läraryrket som ett kall. Peter och Ulla uttryckte sig likt följande:

Peter: Jag har alltid haft, alltid funderat på, skulle jag blivit lärare egentligen?! nä, det här är inget för mig, det har liksom gått i vågor så här. Eh, [paus] men sen så har jag alltid halkat tillbaka [...] men man får ändå tycker jag, alltså är det något som funkar med eleven och kollegiet och så här, så är det ju ett oerhört kreativt arbete liksom. Dom gör att det är värt det.

Ulla: det är inte alls lika roligt att gå till jobbet nu som det var för, eh, tio år sen, tyvärr så är det faktiskt så. Utan det är liksom att arbetskamrater och eleverna som gör att man kommer hit.

Ulla: Det är ett jätteviktigt arbete, jättejätteviktigt, verkligen. Och jag förstår ju att de som utbildar sig till lärare det är ju personer som brinner för det, annars så skulle man välja nånting annat. Så, eh, om de nu bara, *i tid*, kan vända trenden så vi får [paus] de som verkligen *vill* det här arbetet så, så är det ett framtidsjobb.

Peter beskriver hur han hela tiden halkar tillbaka till läraryrket eftersom det ändå *ger* honom något *speciellt*, och han nämner då främst *kollegor* och *elever*. Ulla beskriver vidare hur det är *arbetskamraterna* och *eleverna* som får henne att komma till arbetet. Båda informanterna framhäver det personliga mötet som det betydelsefulla i yrket. Peter lyfter det fungerande med eleverna och kollegiet tillsammans med det *kreativa* i yrket som det främsta engagemanget och Ulla betonar alltså arbetskamraterna och eleverna i sig själva som anledningen att hon går till arbetet. Detta innebär att det snarare är att möta människor och se dem utvecklas, än kunskapsförmedlandet och de mer administrativa uppgifterna som väger tyngst. Vidare säger Ulla att de som blir lärare är de som brinner för det och de som *verkligen vill*. Läraryrket är alltså inte ett yrke du enbart väljer för att göra karriär utan snarare för att

det är ett kall.

Marie och Annika lyfte lärarkallet ur ett annat perspektiv: “*vem som helst kan ju inte ställa sig där framme och, och leda en klass framåt. [...] det kräver sin kvinna eller man som står där framme, och klara av det, och en del är bättre på det än andra*”. Annika menar att “*de enda som inte får det [lärarlegitimationen] är de som inte har en behörighet eller som inte har utbildning då och det är ju tyvärr inte där riktigt som, som det alltid skiljer*”. Både Marie och Annika betonar vikten av det där lilla extra som krävs av läraren, och att *behörighet* och *utbildning* inte alltid är det avgörande för vem som är en bra eller professionell lärare. Vi har sett att både Annika och Marie tidigare har betonat ämneskunskaper och teoretisk grund som viktiga för läraryrket. Trots detta visar deras utsagor att kallet ändå ger sig till känna, dessutom till synes omedvetet och oreflekterat. Ulla tydliggjorde det hela ännu mer:

Nej jag tycker det är ett jätteviktigt jobb och ett, ett roligt jobb och, och, och att få, i alla fall när man jobbar i de lägre åldrarna, den här upplevelsen när man ser att, att barnen *förstår*, när de knäcker, helt plötsligt så läser ungen framför dig. Eller helt plötsligt så har den kommit på hur subtraktion fungerar. *Det* är liksom det som är i yrket, det här positiva [...] Jo, det är den glädjen, så därför, eh, jag tror inte att det är så många yrken som du kan uppleva det. Kanske läkare kan uppleva en väldigt go, bra operation naturligtvis eller, men jag kan inte tänka mig att en ekonom kan uppleva samma positiva känsla som en lärare kan göra när den liksom, när man följer ett barn eller elev och ser liksom alla de här framstegen, och kan belysa de små framstegen som den gör, till att utvecklas, eh, i livet.

Ulla beskriver känslan som läraryrket kan framkalla och använder tecknen: *jätteviktigt, upplevelse, glädje och positivitet* i samband med läraryrket. Det är alltså *upplevelsen* som skiljer läraryrket från många andra yrken, enligt Ulla.

Dennis menar att läraryrket inte är ett professionellt yrke. För att styrka detta skiljer även han läraryrket från andra yrken och närmar sig även han kallet, vilket han menar är typiskt för läraryrket. Enligt Dennis är ett professionellt yrke ett yrke som har en *stämpel* på sig vilket gör att man konkret vet vad yrkesgruppen gör:

Där man liksom har en, en stämpel eller vad man ska säga på sig, så man verkligen vet vad man är. Men sen så är det ju lite det här med [paus] jag skulle faktiskt *inte* säga lärare [paus] för att jag har varit, ganska intressant, när man presenterar sig, vad man jobbar som, och mina kompisar gör det också, aa, men jag är lärare, jag arbetar inte som lärare utan jag *är* lärare. Och där tror jag skillnaden är att *arbetar* man som någonting, då har man en professionalitet. *Är* man lärare, då är man där hela tiden, och då kommer man inte ifrån yrket. Så jag tror att liksom professionaliteten ligger i att man [paus] har ett yrke och sen är man en privatperson. Att man kan skilja mellan dem. Och det känner jag att lärarna *inte* riktigt gör [...] Det är lite det här att alla blir inte lärare utan de har ett kall. Det är liksom därför man blir lärare [...] de *arbetar* som sitt yrke medans jag *är* mitt yrke.

För att betona kallet lyfter Dennis skillnaden mellan att *vara* och *arbeta* som något. Han menar att professionaliteten ligger i att kunna *skilja* mellan sig själv som privatperson och som professionell yrkesutövare. I första anblick talar han om *lärarna*, det vill säga lärarna som yrkeskår och även sig själv, men sedan fortsätter han med att konstatera “*att vi som är lite yngre, att vi börjar skilja det här, vi kan inte jobba dygnet runt. Vi har faktiskt ett privatliv och en fritid också*”. Dennis ser med andra ord en förändrad syn hos yngre lärare i att sträva efter en mer professionell relation till sitt yrke. Ulla, som arbetat sedan -77, sa vidare följande:

Professionen har ju liksom, att det är ju igång hela tiden, tankemässigt är det ju igång hela tiden, du stänger ju inte av det när klockan är fyra, den är ju fortfarande kvar, nånting du behöver lösa eller nån förälder du behöver ta kontakt med.

Ulla använder tecknet *profession* i samband med *hemmet*. Detta ger uttryck för att lärare inte

skiljer på arbetstid och privatliv.

Sammanfattningsvis ser vi att kallet utgör en hegemonisk diskurs, på så vis att det utgör en så allmänt accepterad syn på läraryrket att den inte ifrågasätts av någon lärare i undersökningen. De allra flesta, även då de har avsikt att betona andra aspekter av läraryrket, ger medvetet eller omedvetet uttryck för synen på *kallet* som dominerande inom yrket. Vi kan se att synen på läraryrket som ett kall ges uttryck och reproduceras i även i media. I debatten kring lärarlegitimationen framkommer det att motståndare till legitimationen menar att bevisen på att behöriga lärare är bättre än obehöriga saknas, och debattörer poängterar att obehöriga klarar av lärarnas uppgifter lika bra som de med behörighet (Edling 2011, Classroom management 2009). I vår undersökning utgör kallet en så accepterad ochoreflekterad sanning att konsekvensen blir att lärarna reproducerar synen på läraryrket som oprofessionellt. Detta gör att vi, trots vår strävan att professionalisera yrket, landar i att läraryrket oundvikligt blir just ett kall. Det hela blir som ett omedvetet förtryck mot strävan att utveckla yrkets professionalitet.

6.5 Lågstatusyrke i beroendeställning

Något som synliggjordes tydligt var att lärarna gav uttryck för hur läraryrket är ett lågstatusyrke, eller om inte annat uppfattas utifrån som ett lågstatusyrke. Under samtliga intervjuer kunde ses att lärarnas sätt att tänka och tala uttryckte en syn på läraryrket som i beroendeställning och mindre respekterat. Informanterna talade dels om yrket som ett lågstatusyrke, dels om hur man tänker kring statusens påverkan på yrkets professionalisering. Marie använde tecknet *status* rakt ut genom konstaterandet att lärarlegitimationen kan vara ett sätt att höja den:

Alltså, jag tror att det är bra, att vi får, eh, en, eh, en titel helt enkelt, ett bevis på att vi verkligen är det [...] för att höja statusen i yrket, som det pratas så mycket om [paus] så, eh, tror jag att det kan vara bra, men jag vet inte, jag är inte riktigt hundra på detta heller.

Många informanter använde olika tecken tillsammans på ett sätt som gav uttryck för just *låg status*:

Dennis: Å sen så är det alltid, läroplanen ska ändras varje gång det blir regeringsskifte. Skolplanen ska ändras hela tiden när det blir regeringsskifte. Och det är klart att media spinner ju vidare på det här.

Annika: att sen är det möjligt, eh, att det [lärarlegitimationen] blir att det på något sätt skulle kunna innebära någon, någon synsättsförändring i, i omvärldens sätt att se på lärare, jag vet inte, jag tror att, då behöver man, man behöver jobba med professionen mycket tydligare, vad är det att vara professionell?!

Ulla: Ja, det tycker jag. För det, det är ändå ett sätt att höja, eh, yrket. Jag tror på det men det är felhanterat.

Dennis talar i termer av ständig *förändring* på läroplan och lärarutbildning. Samtidigt talar han om *media* som spinner vidare på det hela. Vi kan konstatera att förändringar görs för att det nuvarande inte fungerar. Därav kan vi se att Dennis ger uttryck för hur läraryrket har en låg status och att media reproducerar synen genom att skriva och tala om det. Annika talar om *synsättsförändring* ifrån *omvärlden*, vilket tyder på att hon upplever att omvärlden inte har en ”bra” syn på yrket. Ulla talar också om ett *höjande* av yrket, och utgår således ifrån att yrket idag inte är ett högstatusyrke, utan snarare ett lågstatusyrke.

När vi talade om huruvida läraryrket kan ses som professionellt eller inte gick Ulla direkt in på läraryrkets förändring och hur det har påverkat yrket:

Eh, i och med att jag har jobbat så länge så är jag ju [paus] jag är mer besviken nu än vad, när jag var, kom ut som ny, så kändes det [paus] att vi hade en väldigt, väldigt stor betydelse, att det var ett väldigt respekterat, respekterat yrke. Ehm, så kan jag inte uppleva riktigt nu, jag tycker att det är väldigt mycket kritik, man kan alltid hänga ut lärare, både enskilt och som en stor yrkeskår. Eh, det är lärarnas fel i, i många sammanhang och det gör att yrket tyvärr nu, känns väldigt tråkigt och jag lite, tycker lite synd om er som [skrattar] ska komma ut till det här. Eh, tyvärr.

Ett konkret svar på frågan om läraryrkets professionella eller oprofessionella stämpel framgår inte. Då Ulla direkt ramlade in på yrkets förändring i samband med frågan om läraryrkets professionalitet kan konstateras att Ulla kopplar läraryrkets förändring med huruvida det är professionellt eller inte och även till vilken status yrket har i förhållande till omvärlden. Vi ser även att Ulla förknippar *status* med *professionalitet*. Hon använder tecknen *respekt* och *betydelse* då hon talar om läraryrkets förflutna, medan hon använder tecknen *kritik*, *hänga ut* och *lärarnas fel* då hon talar om yrket idag. Utsagan tycks här med mynna ut i en syn på yrket som ett lågstatusyrke och då även ett oprofessionellt yrke. Gemensamt för informanterna var att de gav uttryck för att läraryrket har låg status.

Samtliga lärare nämnde *lönerna* som det viktigaste angående läraryrkets *professionalisering* och *status*. Marie sa:

Läraryrkets framtid, ja, om det ska vara en framtid så är det ju som det är [...] vi måste höja lönerna. För det första så, vi som är lärare, att vi ska vara kvar [paus] och sen ni som är nya att ni verkligen utbildar er färdigt och att fler kommer in och söker till att bli lärare. För idag har det ju gått så långt att ingen vill söka, eller nästan ingen vill söka, till läraryrket för att det är så dåligt betalt.

Marie menar att vi måste höja lönerna om vi skall kunna tala om en framtid för läraryrket. Hon menar att ingen vill söka till utbildningen för att yrket ger så dåligt betalt. Marie ger uttryck för ett sätt att tala och tänka som visar att hon ser på yrket som ett yrke med låg status. Detta ser vi då hon talar om yrkets *framtid* som beroende av *lön* samtidigt som hon menar att ingen vill söka av denna anledning. Peter sa: "*jag vet inte hur det var innan men lönerna var ju högre i alla fall, och därmed statusen på läraryrket tror jag*" och konstaterade vidare:

Ja, när man ser hur få det är som söker så, så undrar man ju, hur det ska bli. Eh [paus] faktiskt. Och sen är det väl [paus] [suckar] lönerna hänger ju ihop. Det har varit en av de stora bitarna som har gjort att man inte vill fortsätta kanske, faktiskt [...] vem är det som vill lägga ner jättemycket tid på att kunna något och sen inte få lön för det?!

Dennis redogjorde i sin tur för Skolverkets reklamkampanj där man vill locka fler att söka till lärarutbildningen:

Skolverket har ju fått uppdrag av regeringen att höja yrkets status med lite såhär fina reklamfilmer och lite sådana här saker som jag blir helt, alltså, *galen* på. [skrattar] det kan jag ju tycka är helt, men där ser vi ju, vi är, läraryrket är ju *så* dåligt. Det har till och med gått så långt att vi måste göra riks-TV-reklam för att höja läraryrkets status [ironiskt]. Och den reklamen är inge vidare heller, för den lyfter ju bara fram det här fina [...] vi har gått långt i, det ser man ju, vi fyller inte de, lärarhögskoleplatserna heller. Så om tio år [paus] så är det ju lärarbrist så det heter duga [paus] så jag tror man satsar på helt fel saker för att höja läraryrkets status. Och de här pengarna, var, var ska pengarna komma ifrån? För vi behöver ju pengar, och det är ett steg, lön tror jag är första steget, att höja statusen och professionaliteten över huvud taget.

Dennis nämner reklamen samtidigt som han uttrycker att han blir *galen* på den. Han redogör för utomståendes syn på yrket som ett lågstatusyrke då han uttrycker att man måste göra *riks-TV-reklam* för att höja statusen. Vi ser också att Dennis upplever att man tar till fel metoder för att höja yrkets status. Han poängterar, även han, att lönen är det som behöver prioriteras

först för att en statushöjning ska kunna ske. Vidare talade Dennis om sin egen lärarutbildning:

Har inte gett mig så mycket kan jag säga. Jag läste en konflikthanteringskurs på kvällstid, gav mig *grymt* mycket. Och jag fattar inte varför man inte har någon konflikthantering alls, den här juridiken, det är så mycket som man missade i lärarprogrammet. Bara den här retoriken, jag hade alla lärare kurser i retorik så tror jag att det hade varit grymt mycket lättare att stå framför eleverna [...] Jag tycker att fokus ligger på fel saker, att man inte har, jag har inte läst någonting om bedömning.

Vi ser att Dennis talar om *fel fokus* och menar att saker som är nödvändiga i praktiken inte behandlas under utbildningen. Genom att tala om att *sätta stämpeln direkt* ger Dennis uttryck för hur de felfokuserade inslagen i utbildningen bidrar till att sätta en stämpel på yrket. Konsekvensen av en konstruerad sanning om läraryrket som ett lågstatusyrke likt Dennis uttalande blir att utbildningen måste bli bättre och att yrkets status grundas redan där.

Samtliga informanter talade också om allt *tyckande*. Ulla, Peter och Dennis uttryckte sig såhär:

Ulla: Det är så otroligt mycket *experter* som ska tycka om skolan. Man frågar inte lärarna ute i verksamheterna och, och fokuserar på det som är bra, nej då dyker skolinspektionen upp helt plötsligt och talar om vad som brister i skolan [...] De som kommer ut är dessutom inte utbildade för det de tittar på. [...] Så att jag tycker att lärare har media gemensamt smutskastat och även politikerna [...] Medias bild utav lärarna påverkar samhällets förä... eller föräldrarna.

Peter: ja, ja det är ju så att man gärna vill smutskasta lärarna från [paus] nu hörde jag Björklund på matematik...[någon föreläsning] och jag tänkte att han är ju riktigt pucko [...] Det är ju ett yrke som är [paus] en plats där alla träffas [...] man tycker att man har koll på skolan, för man har ju gått i skolan och man vet precis hur det är också [...] Vad gör ni, det är väl bara att gå in och släng till dem en bok så är det väl lugnt?! [skrattar] men ska man vara professionell räcker ju inte det.

Dennis: För det är liksom skolan, det är lika med lärare, det spelar ingen roll var beslutet kommer ifrån. Det är lärarna som inte ser till att min unge får den utbildningen som den ska ha.

Gemensamt för samtliga är att lärare och skolor får ta mycket negativ kritik, som ofta enligt informanterna, saknar grund och inte alltför sällan handlar om saker som inte hör deras egen yrkesutövning till. Ulla talar om tyckandet genom att lyfta *skolinspektionen* som hon menar letar brister i skolan. Ulla berättar att de som tittade på hennes undervisning inte var utbildade för det de tittade på. Samtidigt talar hon om att media och politiker har *smutskastat* lärarna. Media påverkar sedan i sin tur samhälle och föräldrar, menar Ulla. Därmed får samhället en bild av en dålig lärarkår och dåliga skolor. Vi ser att Ulla tycker att läraryrkets autonomi sänks då obehöriga kommer ut och kontrollerar hennes undervisning, och att läraryrket därigenom smutskastas. Peter nämner att skolan är en plats där *alla träffas* och säger i samband med detta att alla därför tror sig ha *koll* på skolan. Vidare lyfter han att utomstående tror att läraryrket är lätt och att det kan utövas utan grund, men menar att ett *professionellt* utövande kräver mer än att kasta till eleverna en bok. Vi kan se att Peter uttrycker en syn utifrån på läraryrket där det professionella yrkesutövandet är uteslutet. Dennis redogör för hur *skolan* tas som synonymt med *lärare* och beskriver hur *lärare* får ta konsekvenserna för *bestämmelser högre uppifrån*. Här ser vi hur Dennis uttrycker en syn på läraryrket som i beroendeställning.

Beroendeställning är vidare en nodalpunkt som framkom tydligt i informanternas sätt att uttrycka sig. Dennis sa:

Jag tror vi har väldigt mycket att jobba på, eller *vi*, jag tror inte jag är så involverad utan jag känner att det, jag gör mitt här och då jobbar jag med fokus på eleverna och då måste någon

annan fokusera på mitt läraryrke. För jag kan inte fokusera på eleverna *och* se till att min status höjs, utan det måste faktiskt någon *annan* fixa [...] skolverket, regering, riksdag, de har faktiskt ett ansvar, och kommun... kommunpolitiker har ett *grymt* ansvar [...] Vi, vi fightas ju mot de som beslutar och det är ju politiker på alla olika nivåer. Och det är ju de som måste jobba för det, jag kan slita hur mycket som helst men det kommer inte hända nånting för det är ingen som lyssnar på mig i alla fall, men Jan Björklund, om han säger ett ord så slås det ut i media hela tiden [paus] så ansvaret där tror jag ligger på någon helt annan.

Dennis använder tecknet *status* samtidigt som han talar om *politikens ansvar*. Han säger också att hans engagemang inte spelar någon roll, att det ändå inte kommer hända något om han försöker påverka. Vi ser att Dennis beskriver läraryrket utifrån nodalpunkten *beroendeställning*. Detta gjorde även Ulla:

Man avsätter inte tid för att med de här mötena i arbetslaget, där du sitter och ska planera, låt säga bildlektionerna eller eh utflykten och det här praktiska, det är nånting som man får göra sen, därför att det andra är ålagt [...] Det tar väldigt lång tid att, att hitta material och passa, ett arbetssätt som passar. Nä, då ska du sitta och dokumentera, i efterhand, vad du har gjort. Och det här är väldigt *störande* tycker jag.

Ulla beskriver att planeringen av lektioner och dylikt hamnar som andra prioritet, då dokumentation och saker som är *ålagda* måste prioriteras. Då Ulla använder tecknet *ålagt* förstår vi att detta är något som inte kan prioriteras eller väljas bort. Vidare sa hon:

Vill ju ha insatser för det och det och det, men det finns ju inte. Vi har ju elever som behöver extra stöd, vi behöver, elever som behöver, eh, talpedagog, vi behöver ha, elever som behöver specialgymnastik. Näe, säger jag. Då [paus] ska vi sätta in elevassistenter, då får vi ta det utav lärartjänsterna då [...] och jag har *inte* sen 1990, upplevt en enda satsning på skolan. Har jag inte gjort. Vi fick en liten satsning för några år sen när Baylanpengarna [...] det blev ju några specifika och sen så försvann de pengarna, då försvann det plötsligt fem lärare här ifrån [paus]. Då hade man ju kallat det för projekt och sen nu på nåt sätt så, projekt avslutas och då ska ju det helt leva vidare på egen hand och det finns ingen möjlighet att det kan göra det.

Ulla redogör för den problematik som blir då det krockar mellan vad som behövs och vad som fås. Hon talar om en vilja att *ha* insatser, men samtidigt om insatser som inte *finns*. Vidare talar Ulla om att det inte finns några möjligheter att projekt skall leva vidare av sig själva, det vill säga att lärarna själva inte kan styra över situationen. Vi ser att också Ulla ger uttryck för en diskurs präglad av en syn på ett läraryrke i beroendeställning.

Ovanstående redogörelse ger uttryck för ett sätt att förhålla sig till läraryrket som utgår ifrån att yrket är beroende av andra. Diskursen innebär därmed att lärarna självaoreflekterat utgår ifrån att de inte själva kan påverka sin situation, vilket krasst uttryckt fungerar som makt över yrkets egen professionaliseringsprocess. Vi kan också konstatera att utomståendes konstruerade sanningar om att läraryrket behöver styras och kontrolleras även de påverkar lärares chans till professionalisering. Detta då lärares autonomi, vilket är ett kriterium för ett professionellt yrke, knappt existerar.

6.6 Komplext yrke

I vår undersökning har vi velat titta på vilka olika sätt att se på och tänka kring dels läraryrket i sig själv, dels läraryrkets professionalisering eller deprofessionalisering. I samtliga intervjuer uttrycktes medvetet eller omedvetet en syn på yrket som *komplex*. Vissa talade om yrket som komplext genom att använda ordet direkt, andra har genom sina uttalanden visat hur synen på yrket är splittrad. Marie och Annika berättade om sin lärarutbildning:

Marie: Aa, Näe, men det som, eh, när jag gick där [lärarutbildningen] eh, så kritiserade vi det här att det var för mycket, eh, [paus] metodik och för lite *didaktik*. Vi ville veta, hur ska vi göra

i *verkligheten*, [...] det handlar ju också om att de här lärarna vi har haft på utbildningen har i mångt och mycket varit *osäkra* på sitt område, de har vart kanske, det har gått för lång tid sen det att de var ute, [paus] de har liksom glömt av hur man ska göra, hur man ska få det här till verklighetsanknytning.

Annika: [M]an hade börjat tala om *lärarprofession*, att man skulle vara professionell, att man utbildade, eh, [paus] hette det småskollärare så sent?! Ja men då va det mer liksom, eh, [paus] det handlade om att lära barn läsa lära och det är en sak i professionen men, men det var mer det praktiska [paus] handlaget man skulle kunna och det behöver man ju, så det är ju en del i professionen [...] Men då hade dom [universitetslärarna] så färskt sin praktik och det tror jag betydde mycket för [paus] hur vi uppfattade lärarutbildningen, vad vi fick med oss och så i det. För det blev hela tiden *verklighetskopplat* på ett annat sätt. [...] ifrån Göteborg till exempel. [Paus] jag tror att en av skillnader var att man i Göteborg var mycket mer professionaliserade och forskar, det var viktigt att man skulle ha in den biten och det var viktigt att man skulle kunna forska och så. Vilket gör att man hade svängt för långt i den pendeln. [...] jag kunde i alla fall uppleva att praktik var en sak och skola var en sak.

Både Marie och Annika lyfter skillnaderna mellan utbildningen och praktiken. Marie refererar till yrkets mer praktiska vardag genom tecknet *verkligheten*. Detta sätt att utesluta utbildningen och teorin i sin syn på yrkets vardag visar att hon har en syn på att den praktiska verksamheten är en helt annan än den universitetsförlagda utbildningen. Vi ser att Marie bidrar till en syn på läraryrket som komplext, genom att referera till en komplex utbildning där teori och praktik inte tycks gå hand i hand. Annika bidrar också till diskursen då hon dels ställer *forskningen* mot *det praktiska handlaget*, dels den *högskoleförlagda utbildningen* (HFU) mot den *verksamhetsförlagda utbildningen* (VFU). Vi kan se att även Annika ser brister och komplexitet i utbildningen. Annikas utsaga vittnar om att praktiken bidrog med praktiskt handlag och uteslöt den teoretiska delen. Hon ger uttryck för det komplexa genom att dels konstatera att utbildningen är komplex, dels att yrket därmed blir komplext genom att det består av en teori och praktik som inte går hand i hand. Annika talar vidare om en *pendel som svängt för långt* åt ena hållet. Detta visar hur komplext lärarutbildningen är enligt henne. Både Marie och Annika talar om universitetslärare och menar att utbildningen påverkats beroende på om lärarna nyss varit ute i *verksamheten*. Återigen ger Marie och Annika uttryck för en komplex utbildning med för långt avstånd mellan de olika delarna som ska utgöra yrket.

Annika uttryckte vidare synen på komplexiteten genom att utan ett konkret svar fråga sig vari lärarprofessionen ligger:

Vad är det som gör att det är, det är alltså väldigt svårt att bara läsa sig till och lära sig till att vara lärare, en professionell lärare. Eh, och då, ja, vad är det där andra, vart kommer det ifrån och kan man beskriva det, finns det? Eh, mm, finns det de som absolut inte ska vara lärare, alltså kan man sålla ut dem?! [...] samtidigt måste det ju vara att man lär sig någonting, när man, när man utbildar sig också, för annars är det ju ganska meningslöst med lärarutbildning överhuvudtaget.

Annikas sätt att ställa sig frågande till vad som gör en bra lärare bidrar till synen på läraryrket som komplext. Hon frågar sig först om det finns de som *inte ska vara lärare*, det vill säga uttrycker ett ifrågasättande om huruvida läraryrket är ett kall, och så sätter hon det mot *utbildning*. Dessa vitt skilda tecken visar på en syn där ett *konkret* läraruppdrag utesluts.

Dennis kan ses sammanfatta dilemmat med lärarutbildningen: "*Näe, så man känner att man, samtidigt ska man ha ett lärarprogram där man ska få med allting så skulle man ju behöva plugga i tio år*". Dennis bidrar även han till diskursen genom att ironiskt konstatera att allt det en lärare gör och skall kunna skulle kräva en tio år lång utbildning. Även detta synliggör synen på läraryrket som mångdimensionellt och komplext.

Samtliga informanter uttryckte också en syn på komplexiteten som en konsekvens av att lärare hela tiden tillskrivs fler och fler uppgifter. Detta var också något som tycktes påverka professionaliseringen av yrket:

Ulla: Eh, och det läggs hela tiden på mer och mera arbete men man tar liksom inte bort någonting

Marie: det läggs ju bara på och på och på, det tas ju inte bort nånting. [...] det bara rann in hur mycket som helst i den här tratten, men tillslut, det ska ju bara droppa ut små droppar här, så då får man lära sig att sålla där. Allting rinner inte ner i silen, det går inte.

Peter: Man håller på att dokumentera ihjäl sig och sedan läser de [eleverna] det ändå inte [...] det känns som ibland kan det bli lite mycket press också. eh, att man bara ska beta av och checka. [...] [D]et kan ju vara så att man inte får förutsättningarna heller för att bedriva ett professionellt arbete, eftersom att det är ganska mycket som har lagts på, på de sista åren [paus] det tar tid att bedriva något professionellt [skrattar].

Alla informanterna lyfter här tecknet *lägga på* när de talar om sitt yrke och de menar att det trots det inte tas bort något annat. Peter talar om *förutsättningar* som krävs för att utföra någonting professionellt. Vi ser att Peter ställer sig frågande till hur lärare skall kunna förväntas vara professionella när de inte har förutsättningarna till det, vilket blir motsägelsefullt och komplext. Marie talar om *droppar* som måste komma ut och att lärare måste *sålla*. Informanterna bidrar här till diskursen genom att ställa det som *förväntas av dem* mot det de faktiskt har förutsättningar att *klara av*.

Angående yrkets flera arbetsuppgifter sa Ulla:

Ulla: Och det kan jag känna att när professionen har förskjutits mot ett administrativt jobb, eh, istället för att ha [harklar sig] du, du har ju, det är ju kontakten med barnen, det är ju där, det är ju dem du ska utveckla [paus] det är ju inte sen att sitta och skriva en timme varje dag efteråt, vad du har gjort.

Ulla talar om *administration, istället och kontakt med barnen* när hon talar om arbetsuppgifternas förändring. Administrationen tar tid ifrån eleverna och detta syns tydligt genom sista meningen i Ullas utsaga. I sitt uttalande ser vi att Ulla utesluter balansen mellan de administrativa uppgifterna och kontakten med eleverna och hur hon inte får arbetsuppgifterna att gå ihop.

I definitionerna av lärares uppdrag uttrycktes komplexiteten tydligast. Annika sa:

[V]ara professionell i sin undervisning innebär ju bland annat att jag måste, eh, kunna vara omhändertagande till viss del men det är inte omsorgen som är främsta, utan det är undervisningen som är främst. [...] det är väl det som gör att det är lite komplext och det är svårt att ta på, eh, paus, många andra yrken är lite granna mer att man hittar liksom någon kärna, en utbildningskärna liksom, undervisning kärna är ganska flummigt.

Annika talar först och främst om *undervisning* och om *omhändertagande* som hennes yrkesuppgift. Hon lyfter samtidigt tecknet *professionell* och sätter det i relation till de andra tecknen. Undervisning och omhändertagande skiljer sig åt när det kommer till utövande, varför Annika talar om en *flummig utbildningskärna*. Hon kan ses säga rakt ut att det är just detta som gör yrkesuppgiften komplex. Peter, Marie och Dennis uttryckte sig såhär:

Peter: [paus] ja, mm, alltså den främsta uppgiften är att vi ska utveckla förmågorna hos eleverna. Det är ju vårt uppdrag, i möjligaste mån. Och då ska vi använda de centrala innehållen till det, ja det är ju jättemycket, det är ju inte bara det, inte bara ämneskunskaperna, det är ju bygga hela människan liksom att man vill utveckla sig framåt [paus] och så.

Marie: Jag kom in där att det är att göra dem till de här, goda samhällsmedborgare, helt enkelt. Och vad det nu innebär med, det är ju både kunskapsmässigt, att de får med sig de kunskaperna som de ska ha med sig [...] Sen är det den här sociala biten då, att, eh, föra sig i ett sammanhang. Det är väl, eh, mycket det, aa, det är ju mycket det, men du vet det innefattar så väldigt, väldigt mycket det här.

Dennis: Aa, men det är ju eleven, det där lilla klyschiga, vi ska forma morgondagens samhällsmedborgare, lite så [...] och vi har ju ett ansvar att se till att de har tillräckligt bra kunskaper och vi ska ju lära dem etik och moral och de ska kunna leva i ett samhälle sen när de

kommer ut från skol... skolans värld och, så det är ju verkligen eleven som är i fokus, hela tiden. Det är ju det där som är mitt uppdrag.

Peter talar här om att lärares uppgift främst är att utveckla *förmågor*. Han använder därefter tecknet *jättemycket* vilket visar hans medvetenhet om att förmågorna inrymmer väldigt mycket. Han använder även, vilket betonar komplexiteten, *ämneskunskaper* och samtidigt talar han om att *bygga hela människan*. Marie menar att läraruppdraget handlar om att utveckla *goda samhällsmedborgare* och frågar sig efteråt *vad det nu innebär*. Hon lyfter vidare *kunskapsbiten* och den *sociala biten* och konstaterar även hon att det är *mycket*. Dennis sammanfattar uppdraget som *eleven i fokus*. Han talar om *etik och moral* och att eleverna skall kunna *leva i ett samhälle*. Informanterna är eniga om att uppdraget är brett och svårdefinierat, dock använder de olika tecken i sin beskrivning och har svårt att sammanfatta uppdraget entydigt och rimligt. Här syns tydligt hur informanterna uttrycker en syn på läraryrket som komplext.

Ulla medverkar även hon till diskursen, utifrån ett annat perspektiv:

Eh, så att de som jobbar här, i det här området är ju inget statistiskt. [...] så att, eh, här [paus] har man hela tiden vart tvungen att ha ett nytänk [paus] för det fungerar inte det som gjorde kanske för 3 år sen, för nu har vi en ny elevgrupp. Med andra svårigheter, för de kommer ifrån ett annat land och kan inte svenska, vi får förhålla oss till detta och till den kulturen [paus] så att här är man, som jag upplever mycket, mycket professionell, i sitt... i sitt sätt att tänka och reflektera. Här är det mycket diskussioner för att man ska [paus] utveckla sin profession.

Vi ser här tecken som: *inget statistiskt, nytänk, fungerar inte som det gjorde, andra svårigheter, förhålla oss till, profession* och *kultur*. Ulla lyfter både samhälls- och elevpåverkan. Hon talar om ett *nytänk* då förhållandena har förändrats då nya elever kommit till skolan. Hon talar om *professionellt* samtidigt som hon använder begrepp som rör *förändring*. Vi ser att Ulla upplever att en professionell lärare är en lärare som är villig och kapabel att handskas med förändringar. Det föränderliga som Ulla betonar är också det som ger uttryck för det komplexa, det vill säga att ett yrke som ändras och byter skepnad beroende på tid och rum. Annika sa vidare:

Dels har det att göra med att man är så individuell tänker jag, i sitt, i läraryrket. Och därför formar man det utifrån där, hur väldigt mycket hur man är. Eh, och, och lite granna i sitt sätt att vara är ju, jag menar det här jag pratade innan om, man blir kompis med föräldrar, vad man har för relation där. Eh, för vissa är det ju, för då blir man det för man är en social människa på det sättet det bygger relationer och det är ju viktigt att göra men det gäller att hitta nivån. Åh, samtidigt, hur tydlig är läroplanen hur tydlig tar jag till det, hur, hur jobbar jag vidare. Så på så sätt tror jag att det är individuellt hur man uppfattar att lärarprofession ska vara och är.

Annika lyfter här tecken som: *individuell, föräldrar, social* och *läroplan*. Nodalpunkten lärarprofession ”bestämmer” hur vi ser till de olika tecknen. För Annika är en professionell lärare en som kan följa läroplan och samtidigt vara en social individ. Annika uttrycker den komplexa synen på yrket genom att bland annat betona den individuella tolkningen av läroplanen, vilket hon menar gör att vi ser olika på professionen.

Sättet informanterna talar på och tecknen de använder bidrar till synen på läraryrket som komplext och svårdefinierat. Då informanterna i mångt och mycket använder motsägelsefulla tecken i samma mening utesluts enighet och gripbarhet. Vi ser att läraryrket inte bara ses ha komplexa inslag, utan att man konstruerar en sanning om att läraryrket helt enkelt *är* komplext. Synen på läraryrket som ett tvetydigt och komplext yrke kan även detta ses utgöra en hegemonisk diskurs. Samtliga lärare i vår undersökning gav, medvetet eller omedvetet, uttryck för denna konstruerade sanning. Tilläggas skall också att synen på ett komplext yrke varken ifrågasätts eller reflekteras över, utan accepteras eftersom det bara *är* så. Konsekvensen av detta blir att försöken att bli eniga om en konkret rimlig och begränsad ”tolkning” av läraruppdraget utesluts, eftersom komplexitet helt enkelt utgör sanningen om

yrket. Med en vid och obegränsad syn på sin profession blir det svårare att utföra sitt professionella uppdrag, då man utesluter begränsningar.

6.7 Fort och fel

Samtliga lärare talade i termer av att beslut inom skolans värld fattas förhastat och att besluten i mångt och mycket är ogenomtänkta. Detta gällde såväl införandet av lärarlegitimation som läroplansskifte, lärarutbildning och administrativa uppgifter. Ulla sa angående lärarutbildningens framtid:

Aa, till den lönen som, som kommer att vänta så, så kommer det inte bli några som söker. Vad kommer hända med de lärarna som redan finns då? Ska de jobba dubbelt eller hur, eller börjar man plocka in obehöriga, vilket man nu vill undvika? Det här, det är kortsiktiga tankar och fortfarande fort och fel, som jag säger alltså.

Ulla talar om brist på *sökande*, *låga löner*, *obehöriga lärare* och sammanfattar det hela med att konstatera att det handlar om *kortsiktiga tankar*. Många av informanterna kommenterade införandet av lärarlegitimation. Ulla är en av dem:

Däremot tycker jag att det är jättebra när man har kontroll och kan göra på de nyutbildade därför att där har du, eh, kontroll [...] Att nu har man ju ändrat det så att det ska vara till december 2013 då det här ska komma. Och ni då som kommer ut ganska snart när ni ska ut och ha mentorer här. Det är, nåt som jag känner, det är, nu är begreppet fort och fel det som gäller [...] Om ni då inte får mentorer och så här och har ni ingen mentor så får du inte ut någon lärarexamen, eller du får inte ut legitimationen. Det här är moment 22, som ni hamnar i. Mm [...] Jag tror på det men det är felhanterat. Helt felhanterat. Man hade ingen koll på att det skulle vara så komplicerat.

Ulla talar först om tanken, vilken hon menar är bra, men går snabbt över till att lyfta problemen som blir konsekvensen av införandet av lärarlegitimationen. Hon talar om *December 2013* och betonar därmed att det har gått för fort, vilket lett till att det har blivit fel. Hon uttrycker också *oro* och *begränsanden*, tillsammans med *felhantering* och *ingen koll*. Samtidigt nämner hon fördelen med legitimationen, som enligt henne handlar om att det är bra att ha kontroll över nyutbildade. Av detta kan vi utläsa att problemet enligt Ulla, vilket även visat sig ses som ett problem av samtliga informanter, är att beslut fattas för fort och inte är så genomtänkta som de bör vara. Marie var inne på samma spår:

Jag vet inte riktigt hur *införandet* ska gå till, ordentligt. Det verkar som om det har gått för fort. Eller, så att det är, jag känner att, jag har ingen, inte någon brådska själv att, att skaffa mig den, utan jag tar det här året, så kanske under sommaren att jag, när jag har sommarlov, att jag orkar sätta mig in i det igen, för att det ändrar sig ständigt känns det som. Så jag, jag simmar lugnt [skrattar] Jag har lärt mig, man kan inte springa på alla bollar, det går inte [skrattar].

Här talar Marie om att införandet har gått *för fort* och att saker som införs *ändras ständigt*. Samtidigt talar hon om hur hon själv *simmar lugnt* och uttrycker att man inte kan *springa på alla bollar*. Vidare sa Marie:

Ärligt talat så är det såhär att jag, eh, gick in på skolverkets hemsida och försökte ta reda på vad som krävdes och så var det någonting att man skulle ta reda på, aa, eh, någon formulär, intyg med vad man hade arbetat och såhär [...] men sen så är det nåt jag ska ta reda på själv och så kände jag att, och så hör man ju att ja, det tar så lång tid och så. Jag känner att okej, när de väl har bestämt sig [intervju avbryts av att telefon ringer] Ja, då kände jag att, eh, [suck] det är ingen brådska, det får väl komma så småningom.

Här ser vi hur Marie lyfter det faktum att det ligger hos henne att ta reda på vad som gäller

och att det tar lång tid att fixa med sakerna inför lärarlegitimationen. Hon talar vidare om att *de inte bestämmer sig* för hur de skall ha det och att hon därför känner att det inte är någon *brådska*. Vi ser att Marie tydligt ger uttryck för en syn på införandet som problematiskt. Hon ger även uttryck för synen på legitimationen som oseriöst, genom att uttrycka ett lugn inför att ta tag i det som skall göras. I vår undersökning märkte vi tydligt hur informanterna upplevde införanden av olika slag som för snabba och ogenomtänkta, även om de många gånger grundas i bra tankar. Detta sätt att förhålla sig ger konsekvenser i form av ett oseriöst och oengagerat mottagande från lärarnas sida.

Peter kan även han ses ha en syn på lärarlegitimationen som problematisk:

Ja, det känns som att det har blivit lite urvattnat, alltså de fick ju inte till det här att det blev genomfört när det skulle bli genomfört [...] jag är lite orolig att det blir, eh, mer tryck på de som har legitimation och sedan kan ändå, eh, [paus] det bli så att vissa skolor kanske ändå [paus] inte tänker som det är tänkt att man måste vara utbildad för att kunna få sätta ett betyg liksom, eh, eller att få undervisa i en viss skolform då.

Här menar Peter att legitimationen och det faktum att det endast skall få vara behöriga som får undervisa och sätta betyg i vissa skolformer kan leda till större press på de som faktiskt har legitimationen. Som vi ser använder Peter tecknet *urvattnat* då han talar om hur skolorna eventuellt kommer att ta till sig legitimationen. Han menar att risken finns att skolorna ändå inte kommer att tänka så som det är tänkt, och ändå låta lärare sätta betyg i skolformer eller ämnen där de inte får. Peter uttrycker även han *oro* och nämner precis som Ulla *framskjutningen* av införandet. Vi ser härmed att även Peter ger uttryck för införandet som problematiskt och ogenomtänkt. Vidare sa Dennis, angående lärarlegitimationen:

Grundtanken är nog bra. Just för att, visa att vi är, har en professionalitet. Och där får vi verkligen mandat för det vi ska göra. Men hela grejen har ju ballat ur totalt. Så grundtanken är riktigt bra, men själva [paus] praktiska momentet av det, är ju så *dåligt* så det finns ju inte. Det skjuts upp och man har ingen koll på vad man har beslutat om. [...] jag tänka mig, här i Göteborg, kan det ju gå ganska bra [...] men jag har inte lust att springa runt på fem olika skolor, för att få lärar... för att eleverna ska få behöriga lärare. Och jag kommer från Laxå, en jätteliten kommun. Det är femtusen invånare. Hur ska de få alla lärare behöriga!? I alla ämnen!? [...] jag tror inte man tänkte steget längre, hur ska vi införa det!?

Även Dennis lyfter tanken bakom legitimationen som bra. Dock talar han om det *praktiska momentet* genom att lyfta tecken som *ballat ur* och *dåligt*. I samband med detta lyfter han även *uppskjutandet* av legitimationen, *ingen koll* och *storstadstänkandet*. Här kan vi se att även Dennis menar att tankarna bakom inte alltid är dåliga, och att legitimationen till och med är bra, men att just införandet är ogenomtänkt, går för fort och därmed bli fel. Även hans tanke på vad behörighetstänkandet och legitimationen kommer att innebära för småstäder visar att införandet inte är tillräckligt genomtänkt.

Annika närmade sig även hon nodalpunkten *fort och fel*. Vi vill också säga att hon likt Marie, genom sitt sätt att tala och tänka gav uttryck för en nonchalans gentemot införandet av lärarlegitimationen:

[Skrattar] om den [lärarlegitimationen] tänker jag inte. [Skrattar] ja alltså [paus] jag har väldigt svårt att se att det liksom i ett första läge kommer innebära någonting som påverkar överhuvudtaget faktiskt. Eh, [paus], förutom att det, [hmm] rent praktiska saker faktiskt som man uppenbarligen inte hade tänkt igenom ifrån början, hur skulle man validera olika utbildningar?! [...] det arbetet borde man gjort först så det är det perspektivet, när man tänker på den biten är det ganska fänigt med lärarlegitimation. [...] alltså det finns ju ingen anledning att se på det professionellt för att man har ett papper på att man är professionell. Jag tror vi kan vara professionella ändå men bara om vi upprätthåller det, och upprätthåller vi inte det ja då alltså då va det ju bara [skrattar] dumt alltså för då kommer ju bara folk säga, alltså dom är ju inte professionella ändå. På något sätt tror jag att det finns en risk att det snarare sänker, mmm.

Annika menar att hon har svårt att se att den kommer att förändra något. Hon beskriver vidare att hon upplever att man inte har tänkt på konsekvenserna innan man har genomfört arbetet med legitimationen. Med glimten i ögat säger att Annika att hon inte tänker kring legitimationen. Detta samtidigt som hon använder tecknet *fånigt* i samband med *lärarlegitimation*, vilket visar att hon likt Marie inte tycks ta införandet på största allvar. Detta kan ses ha att göra med att hon inte ser legitimationen direkt förknippad med ett professionellt utövande. Annika menar att vi kan vara professionella utan legitimation och att synen på yrket som oprofessionellt snarare skapas genom hur vi förhåller oss och upprättar vår professionalitet än om huruvida vi har en legitimation eller inte. Hon uttrycker till och med att legitimationen kan tänkas sänka yrket, då folk kommer att ifrågasätta läraryrkets professionalitet ännu mer om vi inte lyckas upprätthålla den då vi har legitimation.

Vi ser att synen på införanden av moment i skolan som *fort och fel* kan få konsekvenser i form av att lärare inte tar införanden på allvar, då man inom diskursen tar för givet att det som införs är ogenomtänkt och ändå kommer att ändras om eller sluta i något som inte fungerar. På sikt kan detta sätt att tänka och tala fungera som ett förtryck mot yrkets egen professionalisering. Detta genom att lärarna inte tar politiska införanden, som de är ålagda att följa, på allvar och därmed reproducerar synen på yrket som oprofessionellt.

Vidare redogjorde Dennis och Annika för hur man inför moment innan Skolverket själva har utarbetat momentet färdigt, vilket innebär att lärarna får arbeta utan instruktioner och med något som många gånger inte heller är statistiskt:

Dennis: Men jag tror att det blir svårt för oss, lärare, att liksom sätta bra betyg, för att Skolverket själva har ingen information till oss, utan de arbetar fortfarande på informationen, medans vi, i ett läsår nu, ska ha arbetat med det här. Så kommer, kanske till hösten, ger Skolverket lite mer information om betygen och sånt, så de ligger väldigt mycket efter.

Annika: Och det var ju dessutom så att betygen skulle sättas *innan*, eh, dom, eh, [[paus]] innan, vad heter det nu då, beytgsskisserna, allmänna råden hade kanske kommit [...] det är klart att de [Skolverket] måste ju göra ett riktigt jobb [skrattar] för att det ska bli något vettigt av men det innebär att vi gör först och sen ser vi om det blev rätt eller fel och då måste vi kanske göra om. Och det gör att, alltså om vi pratar professionalitet, så blir det liksom, aa, känns kanske inte professionellt. Eh, dessutom blir man liksom lite less alltså aha vi ska göra någonting och sen ser vi om det är rätt, vilket engagemang går man in och gör det då?

Det informanterna beskriver här kan jämföras med en gissningslek. De talar om att de *gör först* för att senare se *om* de har gjort rätt. Om de inte har gjort rätt menar Annika att de får göra om. Annika talar om denna "gissningslek" i samband med att hon använder tecknet *oprofessionellt*. Vi kan se hur Annika ifrågasätter hur professionellt det är att gissa sig fram till hur man skall arbeta. Återigen kan vi se uttryck för en upplevelse av *fort och fel*, det vill säga att man inför något som inte är genomarbetat och färdigt. Här hamnar läraryrket i en beroendeställning vilken ger konsekvenser i form av ett oprofessionellt arbete. Denna gång kan vi dock inte tala om att det är lärarna själva som reproducerar synen på yrket som oprofessionellt, utan snarare om att styrandet uppifrån bidrar till att yrket och yrkesutövandet deprofessionaliseras.

Marie och Ulla exemplifierade även de hur saker införs innan det är genomarbetat och att man får arbeta med något för att sedan få nya restriktioner:

Marie: Alla skolor ska göra sina egna skriftliga omdömen och, LPP:er och IUP:er och man, you name it, APT och allt vad det nu heter, Näe men, tillslut så bara känner man men alltså ge oss rätta verktygen nu, så gör vi det! Det ska vara lika, om det ska vara en skola för alla, så ska det se likadant ut överallt [...] alltså med ett formulär med alltså, såhär gör vi. Det hade varit *betydligt* enklare än att vi ska sitta här och hålla på och uppfinna hjulet igen [...] det måste komma *centralt* [...] så det är det som är det jobbiga här att, eh, pendeln svänger så fort. [...] så kan man liksom ah, nej nu ska vi inte göra det längre, aha nähä, nu har vi ju börjat med det. Men vad *gäller* liksom?

Ulla: all den här dokumentationen som krävs nu, den är aktuell i ett halvår [[paus]] alla IUP:erna, åtgärdsprogram och liknande, den är aktuell i ett halvår, sen måste du göra om det till våren, och det är inte så att föräldrarna är väldigt, väldigt intresserade utan det kan du ju ta genom vanlig kommunikation, men nu ska det ju vara skriftligt. Det vi känner i första hand det är ju att den här dokumentationen, den är gjord för forskningen.

Marie talar om *dokumentationen* och om känslan att få uppfinna hjulet igen, eftersom man tycks hantera dokumentationen olika på olika skolor. Marie menar att det bör finnas *ett* sätt att göra på, om vi skall kunna tala om en skola för alla. Hon lyfter också att *pendeln svänger* fort och talar i samband med detta om att införandet gäller en termin och att det hela tiden blir nya instruktioner. Maries talar om att man skall ge lärarna de rätta verktygen och att lärarna sedan är villiga att köra, och vi kan se ett ironiskt uttryck då hon beskriver känslan av pendelsvängningarna och frågar sig vad som *gäller*. Även Ulla lyfter tiden som ett problem. Hon menar att det blir mycket jobb med dokumentationen då den endast är aktuell en kort tid. Ulla använder tecknet *dokumentation* tillsammans med tecknet *forskning*. Vi ser att Ulla inte tycker att dokumentationen i första hand gynnar lärare och elever, utan att den snarare är ett verktyg för forskning.

Mycket som har med såväl läraryrket som lärarutbildningen och yrkesutövandet att göra sågs av informanterna som ogenomtänkt och förhastat. Angående utbildningen sa Annika:

Vad är det för sorts lärare man vill ha?! Det är, det tycker jag kanske ofta att man kanske inte har [paus] har funderat på. Alltså vad är produkten som ska ut?! [skrattar] [paus] Alltså vad är det de har allra stort behov av?

Annika menar att en så grundläggande fråga som vilken sorts lärare vi strävar efter tycks glömmas bort ibland. Med tanke på vilka tjänster skolorna är i behov av talade Ulla vidare om tanklösheten bakom ämneskombinationer som går igenom under utbildningen och som uppenbarligen accepterats:

Vad är det för tjänster du tänker när du ska ha bild och religion? Vi har inga sådana tjänster. Då får du köra på tjugo skolor då. Vi kan inte fixa det. Eller också får du undervisa i ämnen och då är du obehörig, det går inte [...] Så att nu, nu denna nya, då läser du ju både svenska och matte och jag vet inte mer vilka ämnen som ingår men det blir ju mer komplett i alla fall, som gör att du kan göra tjänster. Det går väl an i en storstad som Stockholm eller Göteborg Det är feltänkt. Det är fort och fel även där. Man tänker stadsmässigt. Man tänker inte på att det finns, att Sverige faktiskt består utav andra orter också [...] därför har man varit tvungen att göra om utbildningen för att tjänsterna ser inte ut som man trodde på den tiden [...] Det är också verklighetsfrämmande, några som har suttit och tänkt, pappers... papperskonstruktion, men de har inte, de är inte ute i verkligheten som pedagogerna är.

Ulla menar att den nya lärarutbildningen har *styrts upp* och upptäckt de *misstag* man gjort tidigare. Med detta menar Ulla att man tänkt om angående ämneskombinationer, då det inte går att sätta ihop tjänster utan att lärarna har läst grundläggande matematik och svenska, vilka hon nu menar ingår för alla i den nya utbildningen. Ulla talar om *tjänster* samtidigt som hon diskuterar *utbildningen*. Hon talar även om *verklighetsfrämmande* och om *papperskonstruktion*. Här ser vi att Ulla ställer teorin mot praktiken genom att konstatera att det hela handlar om *feltänk* och *fort och fel*, på grund av att personer som inte är ute i praktiken, teoretiker, sitter och konstruerar tankar som inte fungerar i praktiken. Synen på genomföranden som *fort och fel* får konsekvenser i form av att lärare som sagt inte tar införanden på allvar, då de upplever att momenten inte är statiska. Detta gör att lärarna reproducerar synen på det egna yrket som oprofessionellt, då de inte förhåller sig till det de är ålagda att göra. Den konstruerade sanningen om införanden alltid handlar om *fort och fel* ger också konsekvenser i form av att man alltid utgår ifrån att man inte har de rätta förutsättningarna att hantera det som komma skall. Genom detta sätt att se utsluts en syn på

att teori och praktik går hand i hand, vilket får konsekvenser för hur vi ser på yrket som oprofessionellt.

III. DISKUSSION OCH SLUTSATS

7. Diskussion

Vårt syfte var att studera *hur professionaliseringsdiskurser uttrycks bland grundskollärare i den svenska skolan*. I resultatredovisningen har vi presenterat de mest framträdande professionaliseringsdiskurserna som informanterna genom sitt sätt att tala gav uttryck för. Här nedan kommer vi att föra en slutdiskussion där vi redogör för de mest relevanta slutsatserna av vår undersökning.

7.1 Komplexitetens dilemma

I vår resultatredovisning har vi redogjort för synen på läraryrket som *komplex* som ett enskilt tema. Detta gjorde vi för att den komplexa synen på yrket sågs utgöra en hegemonisk diskurs då samtliga lärare gav uttryck för den utan att ifrågasätta den. Dock bör poängteras att flera av de andra teman vi valde att presentera i resultatredovisningen står emot varandra, varför de i mångt och mycket bidrar till att uttrycka synen på läraryrket som komplex. Det komplexa i läraryrkets uppdrag tycks således inte gå att bortse ifrån.

Även tidigare forskning har visat att läraryrket är komplext. Aldenmyr och Hartman visar på olika rationaliteter som råder beroende på vilken åldersgrupp du arbetar med. De menar att den splittrade synen på läraryrket är en efterföljd av tidigare års utbildningsvetenskaplig uppbyggnad av yrket (Aldenmyr & Hartman 2009:216ff). I vår undersökning gav samtliga lärare uttryck för att yrket är komplext och de lyfte komplexiteten från olika perspektiv. De talade om ett yrke med en splittrad och diffus utbildning där teori och praktik är svåra att sammanföra. Det talades också om de olika rationaliteter som råder och hur detta påverkar läraryrket. Alla redogjorde först och främst för att deras uppdrag är eleven i sig och detta verkar till en början solklart. Därefter gav de uttryck för komplexiteten i yrket då de började tala om å ena sidan den sociala biten, å andra sidan ämneskunskaperna. Vår undersökning bekräftar alltså att det är svårt att få ihop alla dimensioner till en samlad kärna och att läraryrket därmed är komplext.

Hargreaves lyfter en undersökning som visar att franska lärare i större utsträckning är trygga i sin yrkesroll vilket beror på att de har en klar uppfattning om vad deras yrkesuppdrag innebär. De franska lärarnas uppdrag syftar till den kunskapsförmedlande biten. Lärare som arbetar utefter otydliga och svårdefinierade yrkesramar sägs vara mer missnöjda med sitt yrke och känner sig sällan färdiga med sitt arbete (Hargreaves 1998:134-141). Ett tydligt uppdrag tycks alltså leda till en trygghet och nöjd yrkeskår.

Läraryrkets uppdrag i Sverige kan konstateras vara mer komplext än de franska lärarnas uppdrag. Synen på den svenska skolan som en flumskola i kris florerar i det svenska samhället och detsamma gäller synen på läraryrket som oprofessionellt. Detta just som en konsekvens av att uppdraget är brett på så sätt att den sociala biten tar för stor plats i förhållande till kunskapsförmedlandet. Ett sätt att professionalisera läraryrket skulle alltså kunna vara att reducera den sociala biten ur lärares uppdrag för att minska komplexiteten och få ett mer entydigt och professionellt uppdrag. Pondera att vi skulle begränsa läraruppdraget till

endast den kunskapsförmedlande biten och ge lärarna tydligare ramar för vad som skall göras. Detta *skulle* kunna innebära en mer trygg lärarkår där lärare och samhälle upplever yrket som mer professionellt. I samhället ges uttryck för en konstruerad sanning om att det är lärarnas uppdrag att uppfostra eleverna till goda samhällsmedborgare. Detta ger samtliga lärare i vår undersökning uttryck för och det står även skrivet i läroplanen. Om läraruppdraget begränsas, vem ska då forma den goda samhällsmedborgaren? Förutsätter inte ett begränsat läraruppdrag en radikal förändring i samhället?

Pojkar *är* omogna medan flickor *väljer att vara* omogna, eller? Konsekvensen av denna konstruerade sanning blir att pojkar inte tror att de har möjlighet att förändras. Flickor däremot *vet* att de har ett val och kan därmed påverka sitt beteende. Konsekvensen blir givetvis att pojkar fortsätter att vara omogna tills den konstruerade sanningen om att de *är* omogna ifrågasätts, medan flickor kan arbeta med sitt beteende. Jämförelsevis kan vi konstatera att samhället präglas av en syn på att komplexitet *är* något svårt som klingar negativt, vilket är en syn som även reproduceras i vår undersökning. Så länge en diskursiv sanning reproduceras kommer alltså ingen förändring att ske. Med andra ord kommer läraryrkets uppdrag förbli svårt och fortsätta klinga negativt så länge samhället accepterar synen på komplexitet som svårt och negativt.

Både lärare och samhälle ser yrkets många dimensioner, det vill säga det komplexa, som ett dilemma. Diskurser är inte statiska (se Winther-Jørgensen & Phillips 2000:31f). Vem säger att det komplexa uppdraget behöver vara svårt och klinga negativt? Är det inte lättare att vända synen på komplexiteten till något kreativt och utmanande än att försöka lösa ett dilemma som tycks vara ett faktum?

7.2 Samhällets avgörande

Vi hade ett intresse av att se om informanterna i vår undersökning gav uttryck för att samhället påverkar läraryrkets professionalisering. Vår undersökning visade att samhället har en stor påverkan på professionaliseringen dels på grund av vetenskapens auktoritet, dels på grund av utomstående åsikter om läraryrket och skolan. Bådadera bör lyftas och diskuteras.

Informanterna gav i viss mån uttryck för en syn på läraryrket som *praktisk handlag* och även som ett *kall*. De talade ibland om att läraryrket kräver några års *erfarenhet* för att kunna ses som professionellt och uttryckte även att det krävs en viss person för att klara av uppdraget. Det framkom också att lärare ibland undervisar utan teoretisk förankring. Då systematisk teori är ett allmänt accepterat kriterium för att ett yrke skall få en professionell stämpel (Colnerud & Granström 2002:15f, Freidson 2001, Strömberg 1994:10f) kan ses att lärarna många gånger reproducerade synen på läraryrket som oprofessionellt, genom att medvetet eller omedvetet ge uttryck för ett praktiskt och därmed mer oprofessionellt yrkesutövande. Å ena sidan kan ses att bilden av ett oprofessionellt yrke fortplantar sig och återskapas i viss mån av lärarna själva, vilket man kan tycka är någonting som lärare bör bli medvetna om och reflektera över. Så länge vi utesluter teori ur vårt sätt att se på läraryrket kommer yrket fortsätta att ses som oprofessionellt utifrån de kriterier som idag är allmänt accepterade gällande vad som utgör en profession. Å andra sidan kan vi inte säga att läraryrket *är* oprofessionellt då allt är en fråga om diskursivt konstruerade ”sanningar” som aldrig är statiska. Här har samhället en viktig roll då det är samhällets förtroende och acceptans som avgör huruvida ett yrke ses som professionellt eller inte (Goode 1969, Due & Madsen 1990, Etzioni 1969). Om vi ser till samhällets syn på läraryrket ser vi tydligt att synen på vad som utgör ett professionellt yrke har förändrats. Förr var läraryrket i hög grad respekterat av samhället, även då skolan handlade mer om den kristna tron än om vetenskapliga teorier. Idag kan ses att samhället i hög grad vilar på vetenskaplig grund och att vetenskapen utgör ett givet kriterium för vad som kännetecknar ett professionellt yrke. Detta

gör att läraryrket tappas sin status och sin professionalitet.

Carlgren beskriver hur det faktum att lärares främsta kunskap är praktisk påverkar synen på yrket ur samhällets ögon. Hon menar vidare att om lärarnas didaktiska kunskap hade formulerats mer i teoretiska termer så hade denna kunskap kunnat utgöra en kunskapsbas som utmärkte just lärarprofessionen (Carlgren 2004:15). Vi ser att man utgår ifrån att den praktiska kunskapen inte är *tillräcklig* för att få utmärka läraryrkets specifika kunskapsbas. Är det kanske dags att ifrågasätta varför praktisk kunskap ses som sämre än teoretisk kunskap inom ett yrke där det sociala har en given plats? Återigen, diskurser är inte statiska. Den innebörd i begreppet *professionell* som samhället har accepterat är enbart konsekvensen av en hegemonisk diskurs där vetenskaplig teori fungerar som makt över det praktiska yrkesutövandet, som kan ses utgöra det diskursiva fältet. Läraryrkets komplexitet gör det svårt att sätta alla yrkets moment i relation till teoretisk grund, inte minst gällande den sociala biten i mötet med levande individer. Om läraryrket ska professionaliseras ser vi att samhället måste utveckla tilltro till lärarnas yrkesutövande och lita på deras kompetens, även om en del av den är praktisk. Alternativet är att läraryrket genomgående måste vila på teoretisk grund, vilket vi tidigare har problematiserat. Därmed krävs att samhället ifrågasätter synen på professionalitet och låter praktisk kompetens inrymmas i förståelsen av begreppet profession. Först då ser vi att läraryrket kan gå ifrån att vara ”bara” ett yrke till att bli en *profession*.

Då den didaktiska kunskapen än så länge är praktisk och det främst är teoretisk kunskap som värdesätts i samhället menar Carlgren att andra yrkesgrupper ser sin rätt att ha tolkningsföreträdare även på områden som rör skola och läraryrke (Carlgren 2004:15). Detta var något samtliga informanter i vår undersökning bekräftade genom att ge uttryck för ett yrke i beroendeställning där utomstående såg sin rätt att ha åsikter om skolan och läraryrket. Även om läraryrket inte enbart står på teoretisk grund har de fortfarande en *specifik* praktisk-didaktisk kompetens, vilken utmärker sig från obehöriga. Så länge samhället inte ifrågasätter ”sanningen” om det professionella yrket kommer utomstående se sin rätt att ha åsikter om en verksamhet de faktiskt inte är kompetenta att bedöma.

Slutligen visar vår undersökning att lärarna ger uttryck för ett yrke i beroendeställning, där beroendet är svårt att komma ifrån och där samhället på flera plan tycks vara avgörande för läraryrkets professionalisering. Enligt våra informanter uttrycktes i stor utsträckning en uppgivenhet inför läraryrkets framtid och en frustration över att inte ha kontroll över den egna professionaliseringen. Regeringen gör nu ett försök att stärka läraryrket som profession genom att införa lärarlegitimation. Vi frågar oss om det egentligen är här problemet ligger? Legitimationen bevisar visserligen att vi har en högskoleförlagd utbildning, att vi är behöriga att undervisa i de ämnen vi är utbildade för och den säkerställer att eleverna undervisas av behöriga lärare, men kommer legitimationen ändra synen på läraryrket? Det faktum att läraryrket oundvikligt innefattar en social och en praktisk-didaktisk dimension som i viss mån går utanför teorin gör det svårt att se hur en legitimation skulle förändra samhällets syn på yrket. ”Bara” ett yrke eller en profession, oavsett vilket måste vi som lärare se den makt språket har och våga ifrågasätta de hegemoniska diskurserna. Utan ifrågasättanden finns ingen chans att förändra.

8. Egen ansats och vidare forskning

Det vetenskapliga område som vi behandlat rör lärarprofessionaliseringen. Området innefattar således allt som har med läraryrket och dess professionalisering att göra. Det har tidigare gjorts kvantitativa och kvalitativa studier i olika former kring lärarprofessionalisering. Forskare har då undersökt vad lärare tänker och tycker om sitt yrke genom intervjuer och enkätundersökningar. Under arbetets gång har vi givetvis fördjupat oss på området. Vi har då

inte stött på någon diskursanalytisk undersökning där man har tittat på *hur* lärare talar om sitt yrke och hur detta i sin tur påverkar yrkets professionalisering. Då vi i vår undersökning utforskat detta bidrar vi med någonting nytt till det vetenskapliga området.

Vårt syfte var att se hur olika professionaliseringsdiskurser uttrycks bland fem grundskollärare i den svenska skolan. Vi har i vår undersökning analyserat de texter som blivit resultatet av transkriberingen av informanternas utsagor. Vi har med utgångspunkt i vårt syfte velat titta på vilka diskurser informanterna bidrar till att reproducera genom sitt sätt att uttrycka sig och vad detta kan tänkas få för konsekvenser. Vi ville också se vad som utgör konstruerade "sanningar" inom de respektive diskurserna och därigenom även vad som utesluts (se Winther - Jørgensen & Phillips 2000). Detta för att få en bild av vilka konsekvenser vårt sätt att tala och tänka eventuellt kan få för läraryrket och dess professionalisering. Diskursanalys används fördelaktigt för att titta på texter och för att se just konsekvenser av vårt sätt att uttrycka oss, varför diskursanalys var en given metod för vår undersökning. Ett alternativ till vidare forskning hade varit att göra en innehållsanalys med grund i teorier gällande roll- och/eller identitetsskapande och då titta på hur lärare förhåller sig till eller utvecklar sin yrkesroll. Intressant för vidare forskning hade även varit att se om lärarlegitimationen, då den införts, har styrt läraryrket mot att bli en profession, det vill säga ett *professionellt* yrke. En annan tanke av intresse är att undersöka huruvida gymnasielärare ser på sin profession genom att även här använda diskursanalys som metod.

I vår undersökning visade resultatet att lärarna talade om sitt yrke på en mängd olika sätt och att de därigenom gav uttryck för olika diskurser. Det visade sig även att samhället har en given roll i professionaliseringen alternativt deprofessionaliseringen av läraryrket. Lärarna är i beroendeställning på grund av sin i viss mån bristande teoretiska förankring, vilket ger andra yrkesgrupper tolkningsföreträde. Detta som en konsekvens av yrkets mer sociala och praktisk-didaktiska dimension. Vårt resultat bekräftade även läraryrkets komplexitet, framför allt i form av motsättningen mellan kunskapsdimensionen och den sociala dimensionen. Denna komplexitet ifrågasätts inte utan accepteras som något som klingar negativt och som är svårt att handskas med. Vi problematiserar huruvida problemet ligger i att yrket just är komplext eller om det snarare handlar om vilken *innebörd* vi lägger i begreppet komplex. Vårt resultat är viktigt för lärarkåren på så sätt att det krävs en medvetenhet om samhällets påverkan och om språkets makt för att vi skall kunna bidra till läraryrkets professionalisering. Vi ser också att läraryrkets dilemma står i ett vägsål där vi som kår bör ta ställning till om vi vill bekämpa skolans komplexitet och sträva efter en enbart kunskapsinriktad skola eller om vi skall acceptera det komplexa uppdraget som något utmanande och kreativt.

9. Referenslista

Abbott, Andrew (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labour*. Chicago: Chicago University Press.

Bergström, Göran & Boréus, Kristina (Red.) (2005). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Brynolf, Margrethe, Carlström, Inge, Svensson, Kjell-Erik & Wersäll, Britt-Louise (2007).

Läraryrkets många ansikten. Stockholm: Liber.

Börjesson, Mats & Palmblad, Eva Red. (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Stockholm: Liber.

Carlgren, Ingrid (2004). Professionalism som reflektion i lärares arbete. I:
Lärarprofessionalism - om professionella lärare. Lärarförbundet.

Carlgren, Ingrid, Lilja, Annika, Johansson, Eva & Marton, Ference (2009). *Den forskande läraren - med ansvar för yrkets kunskapsbildning*. SAF.

Chamraeva, Natalia & Pettersson, Teresa (2005). *Ett mångfasetterat yrke: Gymnasielärares uppfattning om sitt uppdrag*. Luleå: Luleås tekniska universitet, lärarutbildningen.

Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (2002). *Respekt för läraryrket: Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Due, Jesper & Madsen, Jørgen Steen (1990). *Man kan kun gå på to ben - laernerne mellem profession og fagforening: en sociologisk undersøgelse af Danmarks Lærerforenings medlemmer og tillidsrepræsentanter*. København: Danmarks Lærerforening

Ekholm, Mats (2004). Lärare, professionalitet och yrkeskvalitet. I: *Lärarprofessionalism - om professionella lärare*. Lärarförbundet.

Etzioni, Amitai. (1969). *The Semiprofessions and their Organizations. Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: The Free Press.

Esaiasson m.fl. (2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB.

Florin, Christina (1987). *Kampen om katedern. Feminiserings- och professionaliseringsprocesser inom den svenska folkskolans lärarkår 1860 - 1906*. Umeå: Acta Universitatis Umensis. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Freidson, Eliot. (2001). *Professionalism - the third logic. On the practice of knowledge*. The University of Chicago Press.

Goode, W. J. (1969). The Theoretical Limits of Professionalization. I A. Etzioni (Red.), *The Semiprofessions and their Organizations; Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: The Free Press.

Hargreaves, Andy (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Hargreaves, Andy (2004). *Lärare i kunskapssamhället - i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.

Irisdotter Aldenmyr, Sara & Hartman, Sven (2009). Etiska koder för lärare och behovet av professionsförankring. I *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årgång 14 Nr 3 s. 212-229.

Jarl, Maria och Rönneberg, Linda (2010). *Skolpolitik: från riksdagshus till klassrum*. Upplaga 1.2. Malmö: Liber.

- Liedman, Sven-Eric (2011). *Hets! En bok om skolan*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Maltén, Arne (1995). *Lärarkompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Normell, Margareta (2002). *Pedagog i en förändrad tid - om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, Henny & Sörensen, Stefan. *Forskningsprocessen: Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Paechter, Carrie F (1998). *Educating the Other. Gender, Power and Schooling*. London: Falmer Press. Kap. 1 & 2.
- Pierre, Jon (2007). Decentralisering, styrning och värdekonflikter i skolan. I: Pierre, Jon (red.) *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerups.
- Potter, Jonathan & Wetherell, Margaret (1987). *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- SOU (1974). *Skolan, staten och kommunerna: En redovisning av nuvarande ansvarsfördelning mellan stat och kommun ifråga om grundskolan och gymnasieskolan mm*.
- Strömberg, Barbro (1994). *Läraryrket - en profession?: En överblick och några funderingar i anslutning till aktuell professionsforskning*. Malmö:
- Sundgren, Gunnar (1992). Är lärare professionella? I: *Lärarprofessionalism - vad är det?*. Ingrid Carlgren, Sverker Lindblad, Gunnar Sundgren & Gerd Arfwedson. Stockholm: Författaren och HLS.
- Wibeck, Viktoria (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. 2:a upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Willstedt, Robert (2010). *På väg mot professionalitet? En studie i gymnasielärares syn på sin professionalitet*. Göteborg: Göteborgs universitet, Samhällskunskap.
- Winther-Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Internetkällor

- Arevik, Niklas (2012). Proffice – anställda hånade lärare. *Lärarnas tidning*. Tillgängligt på internet: <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2012/04/04/proffice-anstallda-hanade-larare-0> [Hämtat: 2012-04-04].
- Björklund, Jan (2010). Jan Björklund om nya lärarlegitimationen. [YouTube] Tillgängligt på

internet: <http://www.youtube.com/watch?v=frvXH76lx3E> [Hämtat: 2012-04-26].

Classroom management (2009). Vad är en professionell lärare?. *Classroom management* [Blogg]. Tillgängligt på internet: http://www.classroommanagement.se/index.php?option=com_content&view=article&id=54:vad-aer-en-professionell-laerare&catid=5:debattartiklar&Itemid=4 [Hämtat: 2012-05-08].

Edling, Margareta (2012). Lärarleg blir en vägg. *Skolledaren*. Tillgängligt på internet: http://www.skolledarna.se/skolledaren/artikelarkiv/utbildningspolitik/Sidor/Lararleg_bli_r_en_vagg.aspx [Hämtat: 2012-05-08].

Florin, Christina (u.å.). Hur gick det sen? Högre professionell status för lärarna eller avprofessionalisering? *Lärarnas historia*. Tillgängligt på internet: http://www.lararnashistoria.se/article/professionalisering_idag [Hämtat: 2012-05-08].

Hammarberg, Pär & Persson, Lars (u.å.). Flumskola motsatsen till kunskapsskola. *Folkpartiet*. Tillgängligt på internet: <http://www.folkpartiet.se/Folkpartiet-nara-dig/Vasternorrlands-lan/Kommuner/Sundsvall/Debatt-och-insandare/Flumskola-motsatsen-till-kunskapsskola/> [Hämtat: 2012-05-08].

Kielos, Katrine (2011). Lärarmyten är en del av skolans problem. *Aftonbladet*. Tillgängligt på internet: <http://www.aftonbladet.se/ledare/ledarkronika/katrinekielos/article12894036.ab> [Hämtat: 2012-04-26].

Mathiasson, Leif (2012). Utbildningsvetenskaplig forskning hamnar fortfarande i skuggan. *Lärarnas Nyheter*. Tillgängligt på internet: <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2012/02/21/utbildningsvetenskaplig-forskning-hamnar-fortfarande-skuggan> [Hämtat: 2012-04-02].

Norah4You (2010). Konsten att få barn lära in. *Norah4you's Weblog*. [Blogg]. Tillgängligt på internet: <http://norah4you.wordpress.com/2010/11/18/konsten-att-fa-barn-lara-in/> [Hämtat: 2012-05-17].

Rudhe, Elisabet (2012). Legitimation ger lärarnas lägre status. *Lärarnas Nyheter*. Tillgängligt på internet: <http://www.lararnasnyheter.se/l-ararnas-tidning/2012/02/29/legitimation-ger-l-rarna-l-gre-status> [Hämtat: 2012-05-08].

Rydell, Patrik (2012). Ministern vill vara översterektor. *Lärarnas nyheter*. Tillgängligt på internet: <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2012/02/21/ministern-vill-vara-versterektor> [Hämtat: 2012-05-08].

Sirén, Eva-Lis (2011). Äntligen dags för lärarlegitimation. *Lärarförbundet*. Tillgängligt på internet: <http://www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/documents/0031ED96?OpenDocument&menuid=00326A1C> [Hämtat: 2012-05-08].

Sommestad, Lena (2011). "Flumskolan" hade bättre resultat än Björklunds sorteringskola. *Newsmill*. Tillgängligt på internet: <http://www.newsmill.se/node/33292> [Hämtat: 2012-05-08].

Svensson, Sten (2012). Lärarna pekats ut som syndabockar. *Lärarnas Nyheter*. Tillgängligt på

internet: <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2012/02/23/l-rarna-pekas-ut-syndabocker> [Hämtat: 2012-04-02].

TT (2012). Krav på lärarleg skjuts upp. *Aftonbladet*. Tillgängligt på internet: <http://mobil.aftonbladet.se/nyheter/article14355187.ab> [Hämtat: 2012-05-08].

TT (2010). S: Jättebra med lärarlegitimation. *DN*. Tillgängligt på internet: <http://www.dn.se/nyheter/valet-2010/s-jattebra-med-lararlegitimation> [Hämtat: 2012-05-08].

Von Schantz, Helena (2012). Bedömningskonferens och lärarlegitimation. *Helena von Schantz*. [Blogg]. Tillgängligt på internet: <http://helenavonschantz.blogspot.se/2012/03/bedomningskonferens-och.html> [Hämtat: 2012-05-08].

Muntliga källor

Informant ”Annika” (grundskollärare). Intervjuad av Frida Angervall och Elin Jonna Storm den 17 april 2012.

Informant ”Dennis” (grundskollärare). Intervjuad av Frida Angervall och Elin Jonna Storm den 18 april 2012.

Informant ”Marie” (grundskollärare). Intervjuad av Frida Angervall och Elin Jonna Storm den 23 april 2012.

Informant ”Peter” (grundskollärare). Intervjuad av Frida Angervall och Elin Jonna Storm den 19 april 2012.

Informant ”Ulla” (grundskollärare). Intervjuad av Frida Angervall och Elin Jonna Storm den 17 april 2012.

10. Bilagor

10.1 Intervjufrågor

- Kan du berätta lite om din bakgrund?
 - Ålder
 - Kön
 - Examensår
 - Vilka årskurser du undervisar i

- Undervisningsämnen/ämneskompetens
- Stadsdel

- Hur tänker du kring begreppet profession (professionellt yrke)?
- Vad anser du utmärker läraryrket?
- Upplever du att lärare har en gemensam syn på läraryrket?
- Anser du att läraryrket är professionellt?
- Vad är läraryrkets främsta uppdrag?
- Hur tänker du kring införandet av lärarlegitimationen?
- Tycker du att kommunaliseringen har påverkat/påverkar yrket?
- Hur ser du på läraryrkets framtid?
- Hur tänker du kring den nya läroplanen och det nya betygssystemet?
- Hur tänker du kring debatten kring skolan/ läraryrket/ lärare i media?