



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Hur resonerar lärare om yrkesspråk och vilka förutsättningar finns för att utveckla det?

Elisabeth Glennmyr-Pettersson/Liselott Larsson

LMN100/SOKO/LAU350

Handledare: Ann-Charlotte Mårdsjö/Pia Williams

Rapportnummer: VT07-2611-121

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen 41-60 poäng

Titel: Hur resonerar lärare om yrkesspråk och vilka förutsättningar finns för att utveckla det?

Författare: Elisabeth Glennmyr-Pettersson & Liselott Larsson

Termin och år: Vt 2007

Kursansvarig institution: Institutionen för pedagogik och didaktik

Handledare: Ann-Charlotte Mårdsjö & Pia Williams

Examinator: Anita Franke

Rapportnummer: VT07-2611-121

Nyckelord: Yrkesspråk, yrkesroll, utveckling, reflektion, arbetslag, kompetensutveckling, professionalitet, lärarroll, lärarutbildning

Bakgrund: Läraren av idag ska vara med och utveckla skolan och utforma lokala arbetsplaner på ett helt annat sätt än förr. Hon/han måste också veta syftet med sin verksamhet och kunna redogöra för varför man väljer ett visst tillvägagångssätt före ett annat. Detta medför större språklig kunskap i samtal med kollegor och andra samarbetsorgan. Vi tror att om läraren får utveckla ett yrkesspråk dvs. språkliggöra sina teorier, förklaringsmodeller, kunskaper och färdigheter kan det hjälpa läraren att se mönster, utvägar och lösningar på frågor samt bidra till att läraryrket blir mer stimulerande och professionellt.

Syfte: Examensarbetets syfte är att se vilken betydelse läraren menar att yrkesspråket har för honom eller henne och vilka möjligheter lärarna menar att de har för att kunna utveckla ett yrkesspråk. Vi vill med det slutgiltiga resultatet ge en bredare kunskap om yrkesspråkets betydelse och utveckling.

Metod: Vi har valt att arbeta med kvalitativa intervjuer och utgått från en fenomenografisk forskningsansats där vi intervjuade sex lärare från olika kommuner och skolor. Intervjuerna bearbetades, tolkades, analyserades och sammanställdes med texten från teoridelen.

Resultat: Vårt resultat visar att varje yrke har sitt eget yrkesspråk, men att lärarnas yrkesspråk inte är så tydligt. Lärarna har tillgång till vissa gemensamma ord och begrepp men de tolkas alltid individuellt. Ett yrkesspråk innefattar ord, begrepp, teorier och förhållningssätt och borde vara den grund man utgår från i sin verksamhet. Lärarna är dock ense om att yrkesspråket inte är tillräckligt utvecklat, vilket leder till att det blir svårare att bli tagen på allvar och hävda sin professionalitet. Tillgång till ett gemensamt språk ger förutsättningar för en gemensam förståelse och ett väl utvecklat yrkesspråk gör det enklare att uttrycka sin verksamhet i ord samt lättare att hävda sin professionalitet. Yrkesspråket är inte statiskt utan utvecklas hela tiden, betydelser ändras, nya ord och begrepp kan tillkomma beroende på samhällsutveckling och politisk styrning. Gruppen är av stor betydelse för yrkesspråkets utveckling, där kan man utvärdera, diskutera, utbyta erfarenheter och samverka med varandra. Lärarna ansåg att man kan utveckla ett yrkesspråk inom följande tre områden; reflektion, arbetslag och kompetensutveckling.

Innehållsförteckning	sid
Abstract	2
1. Inledning	5
1.1 Syfte	6
1.2 Frågeställning	6
2. Bakgrund	7
2.1 Litteraturgenomgång och teori	7
2.2 Vad är ett yrkesspråk?	7
2.2.1 Yrkesidentitet	7
2.2.2 Yrkesspråk - fackspråk	7
2.2.3 Metaspråk - pseudometaspråk - vardagsspråk	8
2.2.4 Hur kan lärare utveckla sitt yrkesspråk?	9
2.3 Lärarens yrkesroll	10
2.3.1 Den förändrade lärarrollen	10
2.3.2 Reflektion som redskap i lärarens yrkesroll	11
2.3.3 Arbetslagets betydelse	12
2.3.4 Lärarens kompetensutveckling	12
2.4 Lärare - ett professionellt yrke?	13
2.4.1 Vad kännetecknar ett professionellt yrke?	13
2.4.2 Läraryrket = ett professionellt yrke?	13
2.4.3 Definitioner på en professionell lärare	14
2.5 Den nya lärarutbildningen	14
2.6 Sociokulturellt perspektiv	15
2.6.1 Lärande och utveckling	16
2.6.2 Språk och kommunikation	16
2.6.3 Den närmaste utvecklingszonen	17
2.6.4 Medierat lärande	17
2.6.5 Socialt medierat lärande	17
2.7 Bakhtin och dialogismen	18
2.7.1 Lärande	18
2.7.2 Kommunikation och förståelse	18
2.7.3 Sociala språk	19
2.7.4 Talgenrer	19
2.7.5 Dialog och monolog	19
2.8 Sammanfattning	19
3. Metod	21
3.1 Vad innebär en fenomenografisk ansats?	21
3.2 Intervjumetod	22
3.2.1 Metoddiskussion	22
3.2.2 Pilotstudien	23
3.2.3 Etiska överväganden	23
3.3 Urval	23
3.3.1 Kortfattad presentation av de intervjuade lärarna	24
3.4 Intervjustudiens genomförande	24
3.5 Bearbetning och tolkning av intervjuer	25

3.6 Studiens tillförlitlighet	26
4. Resultat	27
4.1 Det huvudsakliga resultatet - en sammanfattning	27
4.1.1 Vad som kännetecknar ett yrkesspråk - sammanfattning	27
4.1.2 Yrkesspråkets utveckling - sammanfattning	27
4.2 Vad är ett yrkesspråk?	28
4.2.1 Kännetecknande för ett yrkesspråk (kategori A)	28
4.3 Yrkesspråkets utveckling	30
4.3.1 Yrkesspråkets utveckling - ett övergripande perspektiv (kat B)	30
4.3.2 Yrkesspråkets utveckling - ur ett individuellt reflekterande perspektiv (kategori C)	32
4.3.3 Arbetslagets funktion (kategori D)	33
4.3.4 Kompetensutveckling (kategori E)	34
4.4 Resultatsammanfattning	35
5. Diskussion	37
5.1 Sammanfattning	40
5.2 Fortsatt forskning	40
6. Referenser	

Bilaga 1. Kategorischema

Bilaga 2. Utskick till lärarna

Bilaga 3. Intervjuguide

1. Inledning

Under LAU 300 läste vi Colneruds och Granströms bok *Respekt för läraryrket* (2002). I den kunde man läsa om lärarens egna definitioner på vad som kännetecknar en professionell lärare. Här såg man att hälften av lärarna ansåg att en professionell lärare besitter vissa personliga egenskaper och kompetenser som passar just för läraryrket. Och ser man läraryrket som en personlig angelägenhet och privat sfär då blir oftast reaktionerna personliga och man känner sig då ifrågasatt som lärare vid t.ex. en konflikt med en elev. Hur kan man i sin professionella lärarroll utveckla ett professionellt jag istället för ett personligt jag? Vi började diskutera vad ett professionellt jag var och hur man kan utveckla det. I årets första nummer av *Pedagogiska magasinet* (nr.1, 2007) beskrivs detta i två artiklar av Mikael Alexandersson (Tankens krökning tillbaka mot sig själv) och Kjell Granström (Språket är tankens redskap). Alexandersson beskriver hur lärarna genom reflektion kan utveckla ett gemensamt sätt att tänka och tala om sitt arbete och Granström beskriver att ett yrkesspråk kan hjälpa de professionella att medvetet välja och pröva en viss strategi och att ens yrkesspråk är till för att göra det svårbegripliga mer begripligt.

Efter att ha läst dessa artiklar kom vi fram till att syftet med vår uppsats var att ta reda på hur lärare resonerar om sitt yrkesspråk och vilka förutsättningar lärarna har för att utveckla ett sådant. Vi tror att om läraren får utveckla sitt yrkesspråk dvs. språkliggöra sina teorier, förklaringsmodeller, kunskaper och färdigheter kan det hjälpa läraren att se mönster, utvägar och lösningar på frågor samt bidra till att läraryrket blir stimulerande och utvecklande.

Läraryrket är väldigt komplext och läraren av idag måste på ett helt annat sätt än tidigare utveckla ett tänkande om vad det är som eleverna ska utveckla och lärarna ska även göra eleverna delaktiga i detta tänkande. Under 1980- och 1990-talet skedde en decentralisering i skolan, dvs. skolan har blivit mer mål- och resultatnriktad och de enskilda kommunerna istället för staten har ansvaret för den pedagogiska verksamheten. Läraren ska alltså vara med och utveckla skolan och medverka i att utforma lokala arbetsplaner. Detta medför större krav på språklig kunskap i samtalen med kollegor och andra samarbetsorgan dvs. goda kunskaper i läroplansteori och förmåga att analysera den pedagogiska verksamheten ur ett organisationsperspektiv.

I den senaste läroplanen för grundskolan Lpo 94, fokuseras det på vad som ska uppnås och inte hur. Lärare får alltså friheten att själva välja vilken väg de vill gå för att nå målen.

"Läraryrket håller på att skifta från en hur- till en vad kultur, varvid betoningen växlar från undervisning till lärande, från metod till mål och resultat, från hur lärare gör till vad elever erfar, från att hinna med läroboken till att utveckla elevers förmågor och förhållningssätt." (Carlgren och Marton, 2002, s 23)

Citatet ovan beskriver att det idag ställs högre krav på lärarens kompetens och förmåga att leda alla elever fram till målen utan att några direktiv finns. Kompetens är att veta vad man gör och varför man gör det och en kompetent lärare fattar genomtänkta beslut och kan klargöra både för sig själv och sina kollegor vad hon grundar sina antaganden på. Hon måste ha klart för sig vilket syfte hon har med sin verksamhet och varför hon väljer ett visst tillvägagångssätt före ett annat. Det är viktigt att grunda sina val på genomtänkta överväganden och planerade handlingar. Vår hypotes är att lärare behöver utveckla ett språkligt verktyg som hjälper dem att strukturera den kunskap de har och som de också kan använda sig av i sitt läraryrke. Men för att det ska kunna ske måste det också finnas vilja och förutsättningar för den typen av utveckling och det är detta vi vill forska om i vår uppsats.

1.1 Syfte

Syftet med vår uppsats är att undersöka hur lärare resonerar kring begreppet yrkesspråk och vilka möjligheter lärarna menar att de har för att kunna utveckla ett yrkesspråk.

1.2 Frågeställningar

- Hur resonerar lärare om sitt yrkesspråk?
- Vilka möjligheter ser de i att använda sig av ett yrkesspråk?
- Hur kan lärare utveckla sitt yrkesspråk?

2. Bakgrund

2.1 Litteraturgenomgång och teori

I litteraturgenomgången beskriver vi vad begreppet yrkesspråk står för. Vi redogör också för den förändrade lärarrollen, vikten av att reflektera över sin verksamhet, arbetslagets betydelse, lärarens kompetensutveckling, läraryrkets professionalitet samt den nya lärarutbildningen som tillsammans bildar en grund för att läraren har tillgång till och kan utveckla ett yrkesspråk.

I teoridelen beskriver vi ett sociokulturellt perspektiv på kunskap, lärande och utveckling. Enligt Dysthe (2003, s 31) är det centrala i det sociokulturella perspektivet att lärande har med relationer och kommunikation att göra. Människan lär när hon/han får använda språk och kommunikation i samspel med andra och detta är grundläggande element i den egna läroprocessen.

Vi redogör också för dialogens betydelse för lärande och utveckling och utgår från dessa båda perspektiv i vår uppsats eftersom vi anser att de representerar ett förhållningssätt som är en förutsättning för att läraren ska kunna utveckla, resonera kring och använda sig av ett yrkesspråk.

2.2 Vad är ett yrkesspråk?

Vad menas med begreppet yrkesspråk? Colnerud och Granström (2002, s 41-44) menar att det är den samlade förståelsen av yrkesutövandet. När man arbetar tillsammans för att hitta lösningar till olika arbetsuppgifter utvecklas samtidigt ett gemensamt sätt att tala och tänka kring sitt arbete, man säger att det skapas en *praxisgemenskap* eller ett yrkesspråk (Alexandersson, 2007 s 32). Praxis står i det här sammanhanget inte för praktisk kunskap utan kan istället beskrivas som den speciella kunskap som skapas, utvecklas och delas i en gemenskap (t.ex. texter, idéer, förhållningssätt, värderingar m.m.). Granström (2007, s 37) menar att med hjälp av det gemensamma yrkesspråket kan man på ett tydligt och begripligt sätt beskriva förutsättningarna som råder på den egna arbetsplatsen och därigenom diskutera hur man kan strukturera verksamheten på bästa sätt.

2.2.1 Yrkesidentitet

Vanligtvis är det så att varje yrkesutövare identifierar sig med sin egen grupp även om det inte behöver betyda att man utövar yrket tillsammans, det gemensamma yrkesspråket har alltså en identitetsskapande faktor. Alexandersson (2007, s 32) menar att en yrkesidentitet skapas genom det man faktiskt gör i de gemenskaper man deltar i. Individens yrkesidentitet utvecklas med andra ord som ett resultat av hur man samverkar, kommunicerar samt använder och utvecklar det gemensamma språket. Kommunikationsforskaren Per Linell (refererad i Colnerud & Granström, 2002, s 41) hävdar att en person som inte med självklarhet tillhör en speciell grupp och inte har tillgång till ett yrkesspråk löper risk att få problem både med sin språkkänsla och med sin identitet. Författarna överför detta resonemang till läraryrket och menar att lärare som inte behärskar skolans yrkesspråk kan få problem med sin lärarroll.

2.2.2 Yrkesspråk - fackspråk

Colnerud och Granström (2002, s 41) menar att alla yrkesgrupper som har ett specialiserat yrkesområde utvecklar ett yrkesspråk, ett s.k. fackspråk. Kommunikationen mellan personer som arbetar inom samma yrkesområde underlättas av det gemensamma fackspråket. Det finns dock inget tydligt samband mellan hur specialiserat ett yrkesspråk är och hur specialiserat fackspråket är. Det är istället så att om yrkesspråket upplevs som viktigt för att kunna utföra

yrket på ett bra sätt, så blir fackspråket mer specialiserat. För att tydliggöra använder sig författarna av följande exempel; ett yrke som förutsätter samarbete med kollegor (t.ex. sjuksköterska) har förmodligen ett mer utvecklat fackspråk än ett yrke där man mestadels jobbar ensam (t.ex. lastbilschaufför).

Vissa språkforskare anser att fackspråk kännetecknas av dess speciella termer. Termerna kan sägas vila på en vetenskaplig grund, de refererar till specialiserade kunskaper och fenomen vilket gör det möjligt för människor inom en yrkesgemenskap att förstå varandra (Colnerud & Granström s 41-42). Ett tydligt exempel är latinska namn på växter, för en botanist är det inga problem att använda sig av ett sådant språk men det är ju inte ett språk som en lärare använder när hans eller hennes sjuåringar går ut i skogen och tittar på blommor. Ett annat exempel är om man på ett föräldramöte strör typiska skoltermer omkring sig när man ska förklara sin verksamhet, det är stor risk att flertalet inte förstår det man vill förmedla (Granström, 2007, s 34-36).

Yrkesspråk däremot måste enligt Colnerud och Granström (2002, s 41-44) ses som något mer än kännedom om och förtrogenhet med ett antal facktermer. Ett utvecklat yrkesspråk handlar om språket som praktik snarare än termer och begrepp. Yrkesspråket är den samlade förståelsen av yrkesutövandet. Med det menas att meningen med yrkesspråket är att det är en företeelse som hjälper yrkesutövaren strukturera, kodifiera och sätta namn på den samlade kunskap som finns inom en yrkesgrupp eller ett yrkesområde. Kan man strukturera och samla den kunskapen så är det till stor hjälp för dem som är verksamma inom yrket. Det kan göra det enklare att se orsaksrelationer, samband, förklaringsmodeller och förklaringar till olika fenomen och företeelser.

Sammanfattningsvis beskriver Colnerud och Granström (2002) yrkesspråket som

”ett verktyg som gör det möjligt för yrkesutövarna att representera sin egen vardag, dvs. praktiken, i mentala modeller eller teoretiska konstruktioner. Det innebär att de med hjälp av språket och språkliga representationer kan lyfta den egna praktiken till en metanivå och göra en sorts kartbild av verkligheten.” (s 44).

2.2.3 Metaspråk – pseudometaspråk - vardagsspråk

Colnerud och Granström (2002, s 44-53) menar att skillnaden mellan ett reflekterat och ett oreflekterat användande av språket är mängden metaspråkliga inslag. Det innebär att i en mer utvecklad lärarroll används språket på ett mer aktivt sätt än i en rutinmässig lärarroll som snarare använder ett mer vardagsnära språk. Språk i det här sammanhanget betyder det språk som lärare använder i sin inbördes kommunikation för att t.ex. lösa problem eller planera undervisningen. Vi använder oss av ett vardagsspråk för att ge uttryck för känslor, förväntningar och åsikter. Med vardagsspråket kommunicerar vi med omvärlden på ett spontant och oreflekterat sätt. Det är ett språk som är lättillgängligt och det kräver ingen större eftertanke. Metaspråket använder vi när vi behöver göra teoretiska beskrivningar av praktiken. Vi gör modeller, generaliseringar och teorier av praktiken som vi kan använda till att förutsäga och förklara händelser i arbetet. Pseudometaspråket är en blandning av dessa två, det kan beskrivas som abstrakt men inte teoretiskt. Det förekommer många abstrakta begrepp och facktermer men de sätts inte in i något sammanhang. Man pratar vardagsspråk men blandar in många fackord.

Vidare konstaterar författarna att ju mer en yrkesgrupp använder metaspråk desto större möjligheter har de att problematisera och utveckla sin verksamhet. Tillgång till ett metaspråk garanterar dock inte att lärarna får en sannare eller riktigare förståelse för yrket men det gör det **möjligt** för yrkesutövarna att få det. Colnerud och Granström (2002) vidareutvecklar sitt

resonemang om metaspråk, pseudometaspråk och vardagsspråk genom att presentera en modell med tre nivåer för yrkesspråklig användning (s 52):

<p style="text-align: center;">METASPRÅK Förklarande teoretisk nivå teorier, modeller, generaliseringar, samband</p>
<p style="text-align: center;">PSEUDOMETASPRÅK Abstrakt, icke-teoretisk nivå abstrakta begrepp, benämningar utan samband</p>
<p style="text-align: center;">VARDAGSSPRÅK Konkret handlingsnivå Konkreta begrepp, känslor, upplevelser</p>

Modell med tre nivåer över yrkesspråklig användning (Colnerud & Granström, 2002, s 52).

2.2.4 Hur kan lärare utveckla sitt yrkesspråk?

Colnerud och Granström (2002, s 125-126) diskuterar hur lärares yrkesspråk kan utvecklas och sammanfattar i fyra punkter vilka villkor och reella förutsättningar som bör gälla för lärares yrkesspråkliga utveckling:

- Lärares yrkespraktik. Författarna menar att lärares yrkespraktik är grundad på vaga och motsägelsefulla mål, de menar att praktikens genomförande i första hand bygger på ett tänkande som är intuitivt och kunskaper som är oformulerade. Författarna menar att man som lärare måste veta varför man gör på ett visst sätt i sin yrkespraktik.
- Lära genom reflektion. För att lärare ska kunna lära sig av sin praktik och utveckla sin yrkesroll krävs att de regelbundet får tid till egen reflektion samt tillsammans med kollegor analysera och bearbeta verksamheten.
- Tillgång till ett gemensamt yrkesspråk. Om lärare ska reflektera om sin verksamhet krävs det att de har tillgång till ett gemensamt yrkesspråk. De behöver ha tillägnat sig teorier och tankemodeller som gör det möjligt för dem att se verksamheten "från ovan". De behöver lyfta iakttagelser och erfarenheter och diskutera dem på en metanivå.
- Teoretisk bas för läraryrket. Colnerud och Granström (2002) menar att mycket tyder på att lärarutbildning och yrkespraktik hittills givit lärare begränsade möjligheter att "formulera explicita kunskaper om läraryrkets utövande" (s 126). Den teoretiska basen för läraryrket är tunn i jämförelse med det rena ämneskunnandet.

För att lärare ska kunna utveckla sitt yrkesspråk krävs det att de får tid och möjlighet att tillsammans bearbeta praktiken men författarna anser att detta inte tillräckligt. Det krävs också att lärarna får impulser och nytt inflöde av kunskaper utifrån, gärna utanför den egna lärargruppen t.ex. från böcker, forskare, teoretiker, elever och föräldrar. Vidareutveckling är dock svår att kommendera fram och bäst resultat blir det om lärarna känner sig motiverade inför uppgiften och ser att de har ett behov av att utveckla sin kompetens. Colnerud och Granström (2002, s 128-129) konstaterar slutligen att det inte alltid är lätt att söka och tillgodogöra sig ny kunskap. Det kräver både mod och tilltro till den egna intuitionen.

2.3 Lärarens yrkesroll

I Lärarutbildningskommitténs betänkande (*Det nya läraruppdraget*, 1999, s 60-62) står det att dagens svenska skola är målstyrd till skillnad mot förr när den var regelstyrd. Det har inneburit att utvecklingen i skolan har gått mot ökat lokalt och individuellt ansvarstagande och idag har de professionella i verksamheten ett mera direkt ansvar för att förnya och utveckla skolan. Skolan är på väg att utvecklas till en lärande organisation. Med det menas en skola som är "kapabel att själv skapa, inhämta och sprida kunskap och dessutom har förmågan att förändra sitt beteende som en konsekvens av ny kunskap och nya insikter." (*Det nya läraruppdraget*, 1999, s 61). För att en skola ska kunna leva upp till detta är den beroende av en personal som med sin professionalitet lägger grunden för en föränderlig och medveten skola. Det krävs att läraren skaffar sig verktyg för att få insyn i sin egen praktik samt tillgång till analytiska begrepp för att kunna reflektera kring den. Utöver detta är det av största vikt att läraren har tillgång till kanaler där hon eller han kan sprida och diskutera egna erfarenheter med andra lärare. Kernell (2002) menar att lärare i allmänhet får för lite tid till den här typen av diskussioner. Han liknar det vid lagidrottare som inte "hinner träffas vare sig för samtal om spelstrategi, pep-talk eller matchanalys" (s 105). Hur ska då skolans personal kunna motsvara de förväntningar som ställs när man arbetar inom en målstyrd organisation? Ett krav som enligt Lärarutbildningskommittén måste uppfyllas är språklig kompetens, i betydelsen specifika begrepp och ett gemensamt språk. Om det saknas ett gemensamt språk finns en risk att samtal blir ytliga vilket kan göra att möjlighet till fördjupning och sammanhang försvinner.

"Genom att formulera förståelse med hjälp av gemensamma begrepp blir det möjligt att både begripa komplexa skeenden i den pedagogiska verksamheten och kunna tolka nya idéer och situationer, men också att kunna förhålla sig kritisk till allt nytt som gärna vill komma innanför skolans dörrar." (*Det nya läraruppdraget*, 1999, s 62).

2.3.1 Den förändrade lärarrollen

I en målstyrd skola bestämmer staten inte längre hur verksamheten ska organiseras eller vilket innehåll undervisningen ska ha. Staten anger istället vad arbetet ska resultera i, alltså vilka mål som ska uppnås. Detta innebär att lärarna på ett helt annat sätt än tidigare måste utveckla ett tänkande om vad det är eleverna egentligen ska utveckla och denna utveckling ska eleverna vara delaktiga i. För att förverkliga läroplanens mål måste läraren idag skapa miljöer både för elevernas lärande och det som lärararbetet tidigare endast bestod i; att planera aktiviteter och det material som ska användas till undervisningen (Carlgren & Marton, 2002, s 82).

Läraryrket idag handlar också om att utveckla olika kompetenser för att möta andra grupper av elever än den man ursprungligen utbildats för. Förr mötte man på förhand en given grupp av barn men idag lever vi i ett mer globalt och mångkulturellt samhälle (*Det nya läraruppdraget*, 1999, s 57).

Läraren av idag har också konkurrens som kunskapsförmedlare av den nya kommunikationstekniken. Information och kunskap är lättillgängliga och i med det förändras lärarens roll och arbetsuppgifter. Läraren måste idag utveckla en förmåga att vägleda, handleda och kritiskt granska den information som barn omvandlar till kunskap. Förr svarade lärarna själva för urvalet av innehållet i undervisningen, nu måste lärarna tillsammans med eleverna kritiskt ta ställning till olika innehåll i den informationsmängd som finns runt omkring oss (*Det nya läraruppdraget*, 1999, s 53).

1990-talets skolreformer ställer även krav på lärarens arbete utanför klassrummet. Läraren har krav på sig att formulera, argumentera och kommunicera hur hon/han tänker om upplägget

och innehållet i undervisningen, samt hur de resonerar kring bedömningen av eleverna. För att skolans verksamhet hela tiden ska utvecklas gäller det för läraren att hitta och utveckla nya sätt att organisera och leda verksamheten. Exempel på detta kan vara att förändra innehåll eller att utveckla sitt språk och tänkande i det lokala läroplansarbetet (Carlgren & Marton, 2002, s 84).

För att kunna göra det krävs det att man som lärare reflekterar och utvecklar ett kritiskt tänkande för att kunna utveckla en demokratisk dialog (*Det nya läraruppdraget*, 1999, s 61-62). Utan en djupare dialog skapas inga förutsättningar för att personalen skall kunna utvärdera och reflektera över sitt arbete och den gemensamma verksamheten. En djupare dialog står i det här sammanhanget för att den ska vara strukturerad och fokuserad på just gemensamma reflektioner över den egna verksamheten och att man ska undvika "småprat".

2.3.2 Reflektion som redskap i lärarens yrkesroll

Ordet reflektera härstammar från det latinska ordet "reflectere" som betyder böja, tillbaka, åter (Bonniers lexikon, 1997, s 51). Alexandersson (2007, s 31) menar att filosofiskt sett har reflektion med meningsskapande att göra och när vi människor söker efter mening i tillvaron så reflekterar vi över vad som ligger till grund för våra handlingar och vårt tänkande om dessa handlingar. Kärnan för reflektion ligger i en specifik situation, det finns ingen specifik reflekterande verksamhet.

När människan reflekterar för hon en inre diskussion med sig själv om en upplevd osäkerhet. Den nya, osäkra upplevelsen måste bearbetas och vi använder oss av inre förklaringsmodeller för att få kontroll över den (Lendahls & Runesson, 1995, s 33). Dessa förklaringsmodeller presenterar olika handlingsalternativ som hypoteser som vi prövar i handling eller via vårt tänkande och det är när man börjar se klart och förstå sammanhanget som man även börjar förstå och dra insiktsfulla slutsatser. Emsheimer, Hansson och Koppfeldt (2005, s 180) menar att reflektion är ett pussel som läggs inte bara en gång. Det bryts upp och läggs igen, igen och igen. Om något ska ses som reflektion måste det finnas ett växelspel mellan det som man redan kan och det som vi iakttar samt våra tankar och vårt handlande.

Genom att reflektera blir läraren medveten om sitt handlande såväl som motiven för sitt handlande (Alexandersson, 2007, s 32). Om lärare reflekterar över kunskapens förutsättningar kan det leda till att mycket av det man tar för givet ifrågasätts och att de regler och normer som man följer och som styr både tänkandet och handlandet synliggörs. Man kan fråga sig frågor som t.ex. varför är just dessa kunskaper viktiga? Vad är det eleverna ska kunna? Brusling & Strömquist (1996, s 74) anser att det inte finns några icke-reflekterande lärare men för att läraren ska synliggöra och bli medveten om sin egen reflektion anser de att man måste intressera sig för hur den egna reflektion sker och vad den leder till. Läraryrkets utveckling är enligt Alexandersson (2007, s 32) ett resultat av hur man använder och utvecklar det egna språket samt hur man samverkar och reflekterar.

Reflektion kan bl.a. ske genom kollektiva samtal, vilket kan leda till att lärarnas kunskapsbas fördjupas. Reflektion tillsammans med dialog är av central betydelse när inläring sker (Lendahls & Runesson, 1995, s 94).

Maj Björk (refererad i Lendahls & Runesson, 1995, s 59) argumenterar för skriftspråkets betydelse och funktion och pekar på möjligheten att använda skriften som tankeredskap i reflektionsarbetet. Hon menar att när man får ned sina tankar på pränt synliggörs tänkandet vilket kan generera i nya tankar. När du skrivit ner en tanke, finns den kvar att återvända till. Det betyder att den direkta upplevelsen av den nedskrivna tanken kan frikopplas och det skapas utrymme i uppmärksamheten för nya tankar och idéer.

Reflektion i läraryrket kan vara av betydelse, både för att utveckla sin egen yrkesroll och ett gemensamt yrkesspråk.

2.3.3 Arbetslagets betydelse

Grunden för skolutveckling skall vara lärarens kunskapsbas och den gemensamma referensram som kollegiet har. För att lösa lokala problem och konstruera lokala arbetsplaner måste lärarna formulera sig genom att använda språket som redskap i det teoretiska arbetet (Carlgren & Marton, 2002, s 63). Detta gör lärarna inom det egna kollegiet, där man själva får finna lösningar på problem med hjälp av det egna omdömet och den kunskap som man har på den lokala skolan. Tillsammans ska lärarna se sig själva som de som kan ge svaren och även själva utveckla dem.

Det finns ingen lag som säger att lärare måste samarbeta i arbetslag (Hallquist, 2006). I LGR 80 kan man läsa om arbetslagsarbete men inte som något obligatoriskt, utan som en möjlighet för lärare att hjälpa och stötta varandra i den dagliga verksamheten. Enligt Hallquist (2006) nämns ordet arbetslag inte i Lpo 94 men det står däremot att lärarna ska samarbeta och samverka och detta har många kommuner tolkat som att arbetet ska utföras i arbetslag.

I skolan krävs det att läraren har och skaffar sig verktyg för att kritiskt studera, analysera och reflektera kring sin praktik och det kan man t.ex. göra tillsammans med sina kollegor i arbetslaget (*Det nya läraruppdraget*, 1999, s 61-62). Läraren behöver denna kanal för att diskutera, sprida och lyssna till andras kunskaper, erfarenheter och få dela andras reflektioner över verksamheten. Dialogen i arbetslaget är viktig för att vi ska få distans och här är det viktigt att skolledaren strukturerar upp dialogen så att det inte bara blir ”småprat” utan dialogen utvecklas framåt.

De gemensamma diskussionerna i arbetslaget bottnar i gemensamma reflektioner över den egna verksamheten vilket leder till att vi utvecklar ett mera precist språk, dvs. ett yrkesspråk.

2.3.4 Lärarens kompetensutveckling

Den snabba förändringstakten i skolan innebär att fortbildningen har fått större utrymme än förr. Pedagogernas krav på att gå på kurser, föreläsningar m.m. är större idag, inte bara för elevernas skull utan också för sin egen. Läraren vill känna att hon/han utvecklas (Normell, 2002, s 77). Syftet med kompetensutveckling är enligt Andersson (2000, s126-127) att förändra sina insikter, kunskaper och attityder och att öka förmågan att förstå, hantera och lösa problem som är relaterade till arbetet. Den vanligaste formen av kompetensutveckling är när lärarna deltar i den egna skolans studiedagar som brukar domineras av föreläsningar där läraren försätts i en passiv roll (Malthén, 2003, s 176-178). Om lärarna ska kunna utvecklas så måste man utgå från de behov som personalen upplever att de har i sitt arbete. Det är den egna erfarenheten som är den bästa utgångspunkten för en breddning och fördjupning av yrkeskompetensen. Malthén (2003) understryker också att kompetensutveckling för lärare bör inkludera kritiska reflektioner kring pedagogiska förhållningssätt och praktiska undervisningsproblem.

Styrdokumentet betonar både rektorns och kommunens ansvar när det gäller att se till att lärarna får tillgång till kompetensutveckling. I Lpo 94 (*Lärarens handbok*, 2001) betonas under ”Rektorns ansvar” att skolledningen har ett ”särskilt ansvar för att lärare och annan personal får möjligheter till den kompetensutveckling som krävs för att de professionella ska kunna utföra sina uppgifter” (s 22). Vidare kan man läsa i skollagens andra kapitel; Den kommunala organisationen för skolan, § 7, läsa att varje kommun ”skall se till att

kompetensutveckling anordnas för den personal som har hand om utbildningen. Kommunen ... skall vinnlägga sig om en planering av personalens kompetensutveckling" (*Lärarens handbok*, 2001 s 59, Lag 2000:842).

2.4 Lärare – ett professionellt yrke?

Det fordras ett stort yrkesansvar av den som väljer att arbeta som lärare. Läraryrket bygger på tillit från samhället och det är varje lärares ansvar att på alla sätt använda sitt yrkeskunnande till att "höja kvaliteten i sin yrkesutövning och stärka sin professionalism i vetskap om att kvaliteten i yrkesutövningen direkt inverkar på samhället och samhällsmedborgarna." (*Lärarens handbok*, 2001 s 167, Lärares yrkesetik). Kan man då säga att läraryrket är ett professionellt yrke? Det vill vi försöka ta reda på genom att först redogöra för några olika kriterier som ska vara uppfyllda för att ett yrke ska få professionell status, därefter jämföra kriterierna med lärarrollens villkor för att slutligen ta reda på vad lärarna själva har att säga om saken.

2.4.1 Vad kännetecknar ett professionellt yrke?

Colnerud och Granström (2002, s 15-16) redogör för följande fyra kriterier som kännetecknar ett professionellt yrke: systematisk teori, auktoritet, yrkesmässig autonomi och egenkontrollerad yrkesetik. Systematisk teori innebär att det finns en gemensam vetenskaplig grund för yrkets utövande, man utgår från en gemensam kunskapsbas och har tillägnat sig ett yrkesspråk som förutom gemensamma begrepp också innefattar vetenskapliga teorier och antaganden om yrkets praktik och innehåll. Auktoritetsbegreppet kommer sig av att professionella yrkesgrupper kännetecknas av en offentlig auktorisation. Med detta menas att samhället gett dem en formell legitimation som ger dem behörighet att utöva yrket. En auktorisation innebär också att andra yrkesgrupper utestängs från yrket eftersom legitimationen är en förutsättning för att få möjlighet att utöva yrket i praktiken. Yrkesmässig autonomi innebär att professionella utövare av ett yrke har både skyldighet och rättighet att själva bestämma de arbetsmetoder och arbetsredskap de ska använda. En rektor kan t.ex. inte bestämma vilka metoder en specialpedagog ska använda i sin yrkesutövning. Det fjärde och sista kriteriet; egenkontrollerad yrkesetik, står för att yrkesgruppen utformat etiska riktlinjer för hur yrket ska utövas. Dessa regler finns nedtecknade och är på så vis tydliga och lättillgängliga för yrkesutövarna. Det finns också en etisk nämnd som har till uppgift att upprätthålla regelverket och fungera som bollplank för medlemmarna om de hamnar i etiska dilemman. Klienter eller kollegor kan också anmäla yrkesutövare som brutit mot de gemensamma etiska reglerna till nämnden. Nämnden kan då utesluta en medlem eller ge denne erinringar eller anmärkningar beroende på hur allvarligt de anser att etikbrottet är.

2.4.2 Läraryrket = ett professionellt yrke?

Kan man då säga att läraryrket är ett professionellt yrke? Colnerud och Granström (2002, s 17-28) undersöker detta genom att utgå från de fyra kriterierna som kännetecknar ett professionellt yrke (se ovan) för att sedan överföra dem på läraryrket. Vad gäller systematisk teori så är lärarnas gemensamma kunskapsbas mer otydlig än de för yrken som vilar på en bestämd vetenskap. Visserligen har lärare av tradition fått gedigen ämnesutbildning men fram till sekelskiftet har utvecklandet av ett gemensamt vetenskapligt språk och en kunskapsbas som man kan använda till att bearbeta den egna yrkesrollen varit eftersatt. I den nya lärarutbildningen som inledde 2000-talet ingår något som kallas allmänt utbildningsområde (AUO) vilket är tänkt som en möjlighet att låta lärarstudenter "förvärva gemensamma teorier om läraryrket som profession" (s 17). Detta innebär med andra ord att lärarstudenterna ska få

komma i kontakt med lärandeteorier, få leda lärarbete, värdera lärande och kunskap samt bekanta sig med olika typer av forskning.

Lärarna har heller ingen egentlig egenkontrollerad etik, det är inte förrän på senare år som lärarförbunden aktivt arbetat med att få fram en gemensam etisk kod. Vidare är det också så att även om lärare tilldelas behörighet så kan de ersättas av vikarier utan lärarutbildning och så är inte fallet med andra professionella grupper t.ex. advokater och läkare. Det saknas således en klar och allmänt accepterad definition på vad som kännetecknar en professionell lärare och det är också så att bland yrkesverksamma lärare är uppfattningen om vad detta innebär delade.

Läraryrket kan alltså inte uppfattas som professionellt i sociologisk mening eftersom det inte uppfyller kriterierna som brukar användas för att känneteckna ett professionellt yrke (Colnerud och Granström, 2002 s 20). Men författarna menar att om man tittar på läraryrket som en samhällsföreteelse så skulle det kunna beskrivas som professionellt eftersom samhällsmedborgarna ställer höga krav på skolan och verksamheten ständigt granskas av både media och myndigheter. Det kan, enligt författarna, tolkas som att yrket kräver hög kompetens och skicklighet.

2.4.3 Definitioner på en professionell lärare

I en studie där lärarna fick skriva ner kriterier på vad som kännetecknar en professionell lärare kom det fram att lärarna till stor del uppfattade professionalism som personliga egenskaper och personlig kompetens (Colnerud och Granström, 2002 s103-105). Det sågs som viktigt att inneha vissa personliga egenskaper, en individuellt buren kompetens samt ett intresse för yrket. Den gemensamt buren kompetensen, alltså den kompetens som förs fram av professionsforskare utgör den minsta andelen svar. I en individuellt buren kompetens ingår t.ex. färdigheter eller insikter som kan tränas eller läras in; med andra ord sådant man kan tillägna sig på lärarutbildningen eller lärarfortbildning.

Hälften av lärarna ansåg att ämneskunnande är professionellt men ännu fler har lyft fram förmågan att kunna arrangera verksamheten på ett sätt som möjliggör förmedlandet av lärarens kunskaper. Det utkristalliserades två olika sätt att arrangera verksamheten på, det ena var förmåga att organisera innehållet så att det passar eleverna, ett didaktiskt perspektiv. Det andra sättet handlar om att arrangera arbetsituationen så att den anpassas till eleverna på bästa sätt, ett ledarskapsperspektiv. Colnerud och Granström (2002) tolkar detta som att båda sätten lyfter fram lärarens arbetsledande funktion och att lärarna anser den vara viktig. Författarna menar också att de båda sätten att arrangera verksamheten på kan utvecklas individuellt. Några enstaka lärare nämner ett gemensamt språk som en viktig kompetens, samarbete nämns av några fler. Colnerud och Granström (2002) menar att man kan tolka detta som att det finns ett behov av "ett gemensamt språk och gemensamma arenor för att planera, bearbeta och analysera arbetet."(s 104). De menar dock att trots att flera lärare anger samarbete är det tydligt att flerparten ser läraryrket som individuellt och inte kopplat till yrkeskåren.

2.5 Den nya lärarutbildningen

Under 1900-talet utbildades lärare för att möta en på förhand given grupp elever, vanligtvis mötte de i princip samma målgrupp under hela sin yrkeskarriär. Den snabba samhällsförvandlingen idag ställer dock krav på att läraren förbereds på att arbeta i ett föränderligt samhälle (*Det nya läraruppdraget*, 1999, s 57).

För utbildning av lärare utgör själva lärandet och dess tillämpning ett övergripande kunskapsområde. På så sätt är lärarutbildningen unik bland andra yrkesutbildningar eftersom det är studenternas eget lärande som är studieobjektet i utbildningen. Blivande lärare skall ställa sig frågor om hur de ser på kunskap, vad det har för innebörd m.m. (*Det nya läraruppdraget*, 1999 s 58).

Läroverstyrelsens utredning (1999, s 63) menar att det övergripande målet för lärarutbildningen är att studenterna skall lägga grunden till en yrkeskompetens. Denna kompetens är komplex och konstrueras av olika kunskaper och den blivande läraren ska utbildas till att ha ett vetenskapligt förhållningssätt. Det innebär att man som blivande lärare ska vara kritisk och reflekterande i sitt arbete. Studenterna ska ha insikt om att vetenskaplig kunskap kan beskrivas i hur olika teorier, perspektiv och metoder kan användas i den pedagogiska yrkesverksamheten.

Läroverstyrelsen har som mål att alla studenter ska utvecklas till professionella lärare som under sin utbildning påbörjar ett livslångt lärande (*Det nya läraruppdraget*, 1999, s 63). Utbildningen ska ge studenterna ett vetenskapligt förhållningssätt och lägga grunden för ett reflekterande handlande. Det är också av största vikt att lärarutbildningen ger studenterna tillgång till ett språk eftersom det krävs att läraren ska vara med och utforma lokala arbetsplaner, utvärdera och reflektera över verksamheten. Tillgång till gemensamma begrepp ger mening åt sammanhang, möjlighet att generalisera och se likheter och följaktligen också olikheter i skilda situationer och händelser. Gemensamma begrepp gör att samtalen får djup och blir begripliga, gemensamma begrepp gör det möjligt att begripa komplexa skeenden i verksamheten samt kunna tolka nya idéer och situationer. Sist men inte minst kan det hjälpa läraren att kritiskt granska alla nymodigheter som vill komma in i skolans värld.

2.6 Sociokulturellt perspektiv

Det finns flera olika perspektiv, riktningar och synsätt inom den sociokulturella teorin på kunskap och lärande (Dysthe, 2003, s 16-34). Enligt Dysthe står John Dewey (1859-1952) och George Herbert Mead (1868-1931) för en pragmatisk syn på kunskap; dvs. att kunskap konstrueras genom praktisk aktivitet där en grupp människor samverkar inom en kulturell gemenskap. Deras synsätt har förenats med den kulturhistoriska traditionen hos Lev Vygotskij (1896-1934) och Mikhail Bakhtin (1895-1975), som också utgår från den sociala gruppen och den sociala gemenskapens betydelse för individens lärande. Interaktion och samverkan står alltså i centrum hos dessa nämnda teoretiker.

Enligt Säljö (2000, s 21-23) är begreppen verktyg eller redskap av grundläggande betydelse inom det sociokulturella perspektivet. Verktyg eller redskap symboliserar de resurser (såväl intellektuella och språkliga som fysiska) vi alla har tillgång till och använder oss av för att förstå och agera i vår omvärld. Frågan om *hur* vi lär handlar alltså om hur vi tillägnar oss de resurser för att tänka och utföra praktiska saker som är delar av vår kultur och vår omgivning. För att studera lärande ur ett sociokulturellt perspektiv måste man alltså enligt Säljö uppmärksamma följande företeelser:

- Utveckling och användande av intellektuella - eller språkliga/psykologiska - redskap
- Utveckling och användning av fysiska redskap eller verktyg
- Kommunikation och de olika samarbetsformer människor utvecklat för att arbeta tillsammans i div. gemensamma verksamheter och projekt

Vidare menar Säljö att många sociokulturella resurser (handlingsmönster, kunskaper och färdigheter) som vi har tillgång till i dagens samhälle har byggts upp genom insikter människan tillskansat sig under lång tid (2000, s 21-23). Den historiska kunskapen och utvecklingen finns alltid närvarande i nuet och vi får tillgång till den genom interaktion med andra människor och företeelser.

Sociokulturella resurser kan således sammanfattas som tidigare generationers erfarenheter och insikter. För att kunna utnyttja dessa är kommunikation och interaktion mellan människor avgörande eftersom det är på det viset sociokulturella resurser skapas och förs vidare.

2.6.1 Lärande och utveckling

Den sociokulturella inriktningen bygger på en konstruktivistisk syn på lärande och utveckling hos människan. Kunskap konstrueras alltså genom samarbete i en kontext. Med det menas att människan försöker skapa en förståelse av de sammanhang hon eller han ingår i och att varje människa utefter det konstruerar sin egen bild av omvärlden (Dysthe, 2003, s 41).

Vygotskij fokuserade på den sociala miljön, där han ansåg att barnets utveckling hänger samman med vilken miljö hon eller han växer upp i (Säljö, 2000, s 65-67). Han menade att det inte går att skilja barnets utveckling och dess lärande åt. Människan integreras i det sammanhang eller den kontext hon växer upp i. Det är genom att delta i en kontext som lärandet äger rum. Först är det mycket som är nytt för den som ska lära men så småningom blir det mer och mer bekant. Kognitiva processer kan alltså inte lösgöras från sociala processer. Tänkandet, talandet, handlandet och andra processer integreras med varandra och bildar en helhet.

Människor föds direkt in i en gemenskap och samspelar med andra från första andetaget. Våra medmänniskor hjälper oss att tolka och förstå omvärlden och "kunskapstraderingen sker genom att världen *förtolkas* - eller för att använda det begrepp som är grunden för ett sociokulturellt perspektiv: *medieras*" (Säljö, 2000, s 66). Vi lär alltså genom att agera inom ramen för det som omgivningen tillåter och uppmuntrar. Det samspel som finns mellan t.ex. lärare, klasskamrater och arbetskamrater i lärandemiljön är avgörande för vad som lärs och hur det lärs. Individen deltar i många olika diskurssamhällen och arbetsplatsen är bara en av dem. Det är i dessa diskurssamhällen som vi ska finna de kognitiva redskapen, teorierna och begreppen som vi ska göra till våra egna för att de ska få någon betydelse och mening för oss (Dysthe, 2003, s 44).

2.6.2 Språk och kommunikation

Säljö (2000, s 34-37) menar att kommunikativa processer är helt avgörande och centrala för att människor ska kunna lära och utvecklas. Genom kommunikation blir individen delaktig och kan tillgodogöra sig kunskaper och färdigheter. Han nämner Vygotskij som också betonar språkets betydelse för lärandet. Genom språket har vi en unik förmåga att dela erfarenheter med varandra. Vi frågar andra, vi lånar och byter ständigt information, kunskap och färdigheter i samspel med våra medmänniskor. Vi lånar andras kunskaper när vi behöver och använder dem som de vore våra egna.

Språk och kommunikation är inte bara ett medel för lärande utan själva grundvillkoret för att lärande och tänkande ska kunna ske (Dysthe, 2003, s 48-49). I kommunikationsprocessen använder vi språket för att dela erfarenhet så att det blir en gemensam egendom. Språket används också för att förstå och tänka för egen del och för att förmedla det vi förstår till andra. Språket blir utifrån detta synsätt en länk mellan kommunikationen med andra och det egna tänkandet. Säljö (2000, s 68) uttrycker samma sak men på ett lite annorlunda sätt; han menar att olika former av mänsklig kommunikation kan ses som en kanal genom vilken utveckling

och lärande äger rum. Länken mellan det yttre (interaktion) och det inre (tänkandet) är kommunikation.

2.6.3 Den närmaste utvecklingszonen

Enligt Vygotskij befinner vi människor oss ständigt under utveckling och förändring och vi har alltid möjlighet att ta till oss eller ta över kunskaper från andra individer eller grupper. Detta kallas för appropiering, att ta till sig kunskaper i samspelsituationer med andra. Det finns dock andra sätt att komma till insikt, det är inte bara människor vi kan samspela med, vi kan även se mönster och möjligheter i de praktiska och intellektuella redskap vi behärskar (Säljö, 2000, s 121-122). Ett annat sätt att förklara människors lärande och utveckling är genom Vygotskijs begrepp "den närmaste utvecklingszonen" som används för att förklara att varje människa som befinner sig i en lärandesituation har en zon inom vilken utveckling skulle kunna vara möjlig. Med andra ord: området mellan det som den lärande kan lära på egen hand och vad hon/han kan åstadkomma med stöd från en annan vuxen eller kamrat som kommit längre. I denna zon ligger funktioner som befinner sig i utveckling och det som är den närmaste utvecklingszonen idag kan mycket väl vara någonting man behärskar nästa vecka (Dysthe, 2003, s 80-81).

Vygotskij betonar att det är den mer kompetente som vägleder den mindre kompetente och menar att på ett generellt plan kan utvecklingszonen ses som "en guidning in i en speciell kulturs eller delkulturs sätt att uppfatta en företeelse" (Dysthe, 2003, s 122).

2.6.4 Medierat lärande

I ett sociokulturellt perspektiv är det en grundläggande princip att fysiska och intellektuella/språkliga redskap medierar verkligheten för människor i deras konkreta verksamheter (Säljö, 2000, s 81-82). Vårt tänkande är påverkat av och framvuxet ur vår kultur och de fysiska och intellektuella/språkliga redskap vår omvärld består av. Även ord och språkliga utsagor medierar världen för oss och gör den mer begriplig och meningsfull. När vi kommunicerar med andra blir vi delaktiga "i sätt att beteckna och beskriva världen som är funktionella och som gör att vi kan samspela med våra medmänniskor i olika aktiviteter" (Säljö, 2000, s 82).

2.6.5 Socialt medierat lärande

Det sociokulturella perspektivet ser lärandet som en kollektivt deltagande process med fokus på interaktion och deltagande (Dysthe, 2003, 50-51). När det gäller lärande i sociala situationer är aktivt deltagande av avgörande betydelse. Som motvikt till denna konstruktivistiska syn på lärande finns det kognitiva synsättet, där man lägger tyngdpunkten på det individuella lärandet. Man ser lärande som tillägnande av kunskap och kognitiva färdigheter och något som kan överföras. De senaste åren har det forskats mycket kring social mediering av individuellt lärande och Vygotskijs begrepp "den närmaste utvecklingszonen" har enligt Dysthe (2003, s 51) bildat ett betydelsefullt teoretiskt underlag för den forskningsinriktningen. Det viktiga är den potential som ligger mellan vad den lärande kan klara på egen hand och vad han eller hon kan åstadkomma med stöd från en vuxen eller kamrat som har kommit längre. Salomon och Perkins (refererad i Dysthe, 2003, s 51) menar att en effektiv social mediering av individuellt lärande kännetecknas av en intensiv interaktion, snabb återkoppling, personlig och situationsanpassad vägledning, uppmuntran samt strävan att få den lärande att förklara, reflektera och föreslå lösningar.

Enligt Dysthe (2003, s 51) råder det en stor enighet bland inlärningsforskare om att social medierat individuellt lärande har flera fördelar framför isolerat lärande, en av de fördelarna är hur man använder språket. Det är lärorikt att uttrycka nya kunskaper i ord, få dela sina

reflektioner med andra och få reaktioner tillbaka. Att ta personligt ansvar och att ha ett gemensamt mål för hela gruppen är också två förutsättningar som är av stor vikt vid effektiv social mediering i en grupp.

Dysthe (2003, s 52-55) diskuterar vidare ifall social mediering av individuellt lärande kan ske hos individen utan att det sker via social förmedling. Salomon och Perkins (refererad i Dysthe, 2003, s 51-52) menar att den enskilde individen aldrig kan betraktas som isolerad och autonom eftersom hon alltid är en del av många olika sociala sammanhang även om hon är ensam. De argumenterar dock för att det inte går att helt förkasta begreppet individuellt lärande även om den typen av lärande aldrig är kontextfri och asocial. Hur förhåller sig då individuellt och socialt lärande till varandra? Går de att förena? Salomon och Perkins (refererad i Dysthe, 2003, s 53) beskriver tre följande relationer:

- Individuellt lärande kan vara mer eller mindre socialt medierat. Med det menas att även om allt lärande är socialt så varierar graden av social mediering.
- Den enskilde individen kan delta och lära i en grupp och det som lärs är distribuerat i gruppen (speciellt för just det sammanhanget). Exempel på detta kan vara arbetslag i skolan eller ett fotbollslag.
- Individuella och sociala aspekter av lärande kan interagera, påverka och komplettera varandra.

2.7 Bakhtin och dialogismen

Den ryske språk-, litteratur- och kulturteoretikern Mikhail Bakhtin (1895-1975) intresserade sig för relationer och speciellt dialogen som spelar en överordnad roll i allt hans arbete. Han använder sig av begreppet i tre olika betydelser (Dysthe, 2003, s 97-98):

- Människans existens som dialog - jaget definieras genom dialogiska relationer till andra. Att vara är att kommunicera och livet är en ständig, oavslutad dialog.
- Dialogen som språklig företeelse - dialogen finns överallt, inte bara som ett verbalt fenomen, och den kan överföras till andra kulturella och sociala företeelser.
- Motsättningar mellan dialog och monolog - både i ett filosofiskt och språkligt sammanhang.

2.7.1 Lärande

Bakhtin (Dysthe, 2003, s 100) menar att mening inte existerar i individens medvetande och det är heller inget som skapas av individen. Mening skapas när individer samspelar i bestämda sammanhang och när de interagerar med andra människor eller andra medier, t.ex. texter.

Kunskap är ett samlat resultat av dialog och det ömsesidiga förhållandet mellan den som talar och den som lyssnar eller mellan den som läser och själva texten.

2.7.2 Kommunikation och förståelse

Ingen äger ordet i en dialog, ordet tillhör inte någon och att använda sig av ett språk är ingen individuell handling. Enligt Bakhtin bär orden vi yttrar med sig "röster från tidigare brukare och därför blir yttrandet en mötesplats för samspel och konfrontation mellan talande personligheter med olika värderingar." (Dysthe, 2003, s 99).

Förståelse är alltid dialogisk. Det betyder att varje gång vi yttrar något så förväntar vi oss någon typ av gensvar från den vi kommunicerar med; ett ja eller nej, empati, protester, en aktiv handling o.d. Förståelse innebär alltså inte per automatik medhåll utan det är responsen som är väsentlig i sammanhanget. Att förstå ett yttrande är en aktiv handling och man kan svara på ett yttrande på många olika sätt. Bakhtin menar följaktligen att "den dialogiska

interaktionen mellan yttrande och förståelse är ... den grundläggande komponenten i all kommunikation" (Dysthe, 2003, s 101).

2.7.3 Sociala språk

Bakhtin anser att begreppen dialog och meningsskapande också handlar om relationer mellan olika språk, olika praxisgemenskaper och diskurser (Dysthe, 2003, s 102-103). I detta sammanhang talar han också om sociala språk och sociala talgenrer. En yrkesgrupp, en tidsålder eller en skolklass är exempel på fenomen som kan ha ett eget socialt språk. Ett socialt språk kännetecknas av "specific points of view of the world, forms for conceptualizing the world in words, specific world views, each characterized by its own object, meanings and values" (Dysthe, 2003, s 102). Vi påverkas av de språkgemenskaper vi tillhör och de sociala språk vi anammat påverkar vårt sätt att tänka, hur vi agerar i olika situationer och hur vi uttrycker oss. Det sociala språket har också betydelse för den mening vi bidrar till att skapa i dialog med andra.

2.7.4 Talgenrer

Bakhtin (Dysthe, 2003, s 101-102) menar att alla språkgemenskaper utvecklar stabila ord, begrepp och yttranden som överensstämmer med typiska språkbrukssituationer. Han kallar dem talgenrer. En talgenre representerar ett individuellt yttrande med en fast betydelse. Det betyder dock inte att den fasta betydelsen är statisk, den diskuteras ständigt och påverkas av nya rön och allmänna strömningar i samhället. Vi använder något som är givet för att sedan tillföra något som är nytt.

2.7.5 Dialog och monolog

För Bakhtin representerar monologen yttranden som inte lämnar utrymme för frågor, motsättningar eller tvivel (Dysthe, 2003, s 104-106). Det finns ingen möjlighet att se ett problem ur fler synvinklar än en. Man söker inte efter olika lösningar på ett problem utan letar efter det enda rätta svaret. Med detta synsätt sker ingen utveckling hos människan utan Bakhtin menar att dialog är en förutsättning för utveckling, att ingå i en dialog innebär att få pröva sina egna kunskaper och erfarenheter med och mot andra röster. Man kan vara ense eller oense, det spelar inte så stor roll, det viktiga är det ömsesidiga utbytet, att man ser saker ur olika perspektiv och har ett öppet förhållningssätt.

2.8 Sammanfattning

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande blir det tydligt att människan lär genom att vara delaktig i världen, allting runt omkring henne bidrar till att skapa mening åt det som sker. Hon lär och utvecklas i ett socialt sammanhang och för att lärare ska kunna utveckla ett gemensamt yrkesspråk krävs det att de är delaktiga i olika sociala kontexter där de har möjlighet att kommunicera med varandra. Samtidigt anser vi att kommunikation och lärande inte alltid sker i grupp, i betydelsen att man sitter flera individer tillsammans, utan att reflektera och kommunicera "med sig själv" är också ett sätt utvecklas och lära. Även om man är ensam (rent fysiskt) så är man ändå alltid en del av kulturella och sociala sammanhang som man påverkas av.

Utifrån Bakhtins perspektiv på lärande framkommer att samspel och dialog är en förutsättning för lärande och utveckling. För att kunna utveckla och resonera kring sitt yrkesspråk krävs att man har någon eller något att samspela med. En dialog öppnar upp för möjligheten att få tillgång till olika uppfattningar och infallsvinklar kring ett fenomen och kan förhoppningsvis leda till att man tillägnar sig fler redskap för att hantera sin yrkesroll. Här blir det också

tydligt att en dialog inte alltid behöver ske i samspel med andra människor; att reflektera ensam och försöka se saker och ting från olika perspektiv samt att läsa en bok och jämföra och mäta innehållet med sina egna tankar är också en typ av dialog.

3. Metod

För att undersöka hur lärarna resonerar om yrkesspråk och hur de anser att man kan utveckla ett yrkesspråk valde vi att göra kvalitativa intervjuer. I metoddelen beskriver vi varför vi har valt att göra kvalitativa intervjuer samt att vi använder oss av en fenomenografisk forskningsansats när vi analyserar vårt intervjumaterial. Vi diskuterar också intervjumetod, vår pilotstudie, etiska överväganden, urval, genomförande och bearbetning av intervjuer och slutligen studiens tillförlitlighet.

3.1 Vad innebär en fenomenografisk ansats?

Avsikten med fenomenografiska studier är att beskriva den variation av uppfattningar som en bestämd population företräder beträffande något fenomen i sin omvärld. Det man utgår från är att företeelser i världen kan ha olika innebörd för olika människor. Man är ute efter innebörder istället för förklaringar, samband eller frekvenser. Detta innebär att man beskriver hur något framstår för dessa människor och inte hur något egentligen är (Olsson, 1986, s 12-13).

Vi valde att arbeta utifrån en fenomenografisk forskningsansats eftersom det innebär en beskrivning av hur saker och ting ser ut för människor. Vi är alltså ute efter innebörder och utifrån det har vi försökt ta reda på hur lärare uppfattar yrkesspråket och dess utveckling. Vi har utgått från våra frågeområden som är yrkesspråk, yrkesspråkets utveckling, reflektion, arbetslag, kompetensutveckling, professionalitet och tankar om hur morgondagens lärare ser ut.

Fenomenografi är en speciell utveckling av kvalitativ metod som gjorts av en forskningsgrupp som kallas Inom-gruppen med Ference Marton i spetsen vid Institutionen för pedagogik vid Göteborgs Universitet (Larsson, 1986, s 5). Enligt Marton & Booth (2000, s 146) är objektet för den fenomenografiska forskningen variationen i sätt att erfara fenomen. Det finns ett intresse i att beskriva fenomen i världen såsom andra betraktar den samt att avtäcka och beskriva variationer i det avseendet att se variationer i och förändringar av förmågan att erfara specifika fenomen i världen. Den fenomenografiska forskningen avser i synnerhet ett pedagogiskt sammanhang. Vissa förmågor kan anses vara mer avancerade än andra och skillnaden mellan olika förmågor är pedagogiskt kritiska skillnader, förändringarna dem emellan anses av Marton & Booth (2000) vara den viktigaste formen av lärande.

Fenomenografin grundas på tanken att en företeelse kan få olika innebörd för olika människor i olika situationer och det är dessa situationer och individuella uppfattningar som fenomenograferna är intresserade av att undersöka. De vill lära sig att förstå hur uppfattningarna (vad och hur) bildas hos människan. Till skillnad från fenomenologin som undersöker människors uppfattningar *om* någonting så undersöker fenomenografin människors uppfattningar *av* någonting (Uljen, 1989, s 23). När man undersöker människors uppfattningar ska man enligt Uljen (1989, s 13) skilja mellan första och andra ordningens perspektiv. Första ordningens perspektiv är då forskaren själv beskriver de aspekter av verkligheten som denne finner av intresse. I andra ordningens perspektiv ligger intresset att beskriva hur andra personer uppfattar olika delar av verkligheten. Eftersom man anser att omvärlden uppfattas olika beroende på vilka erfarenheter man har av den är man inte ute efter att säga hur någonting är eller vad som är rätt eller fel, utan endast beskriva hur det uppfattas. Vårt syfte är inte att säga om lärarna har rätt eller fel uppfattning av yrkesspråket utan syftet

är att fånga en bild av olika uppfattningar av fenomenet som kan finnas hos lärarna. Alltså intresserar vi oss för andra ordningens perspektiv

Det finns enligt Uljens (1989, s 9) tre inriktningar inom den fenomenografiska forskningen. Den första inriktningen koncentreras kring samband mellan människors uppfattningar av inläring och deras sätt att studera. Den andra inriktningen rör frågor kring uppfattningar av centrala begrepp inom ämnesområden som ekonomi, matematik och fysik. I den tredje inriktningen intresserar man sig för hur människor uppfattar företeelser av allmänt slag eller mer specifikt slag. Vi har utgått från den tredje inriktningen eftersom vi intresserar oss i vårt arbete för hur lärarna uppfattar yrkesspråket och dess utveckling. Alla dessa inriktningarna har det gemensamt att de beskriver hur människor uppfattar fenomen i sin omvärld.

3.2 Intervjumetod

Den metod som vi har använt oss av i denna undersökning är kvalitativ. När vi utformade intervjufrågorna ville vi undvika ja- och nej frågor. Vi bestämde och utformade frågorna till vår intervju så att de skulle ge oss information som besvarade vår frågeställning och vårt syfte. Våra intervjufrågor bestod av öppna frågor som inleddes med frågeord som ”vad” och ”hur”. När man inleder frågorna med dessa ord är syftet att intervjupersonerna skall få maximalt svarsutrymme att svara på. Med ett maximalt svarsutrymme får de intervjuade möjlighet att resonera och diskutera sin upplevelse, erfarenhet och kunskap kring det aktuella ämne som vi frågar om. Upplevelser och erfarenheter är enligt Stensmo (2002, s 119) subjektiva och personliga och kan aldrig vara annat. Man kan därför inte säga att en viss upplevelse kan vara ”rätt” och en annan ”fel”. Detta är något man måste ha i minne då man genomför en kvalitativ intervju. Vi som intervjuar vill utifrån det här få tillträde till den intervjuades medvetande och skaffa oss en bild av dennes upplevelser och erfarenheter.

De frågeområden som man finner i vår intervjuguide är yrkesspråk och dess utveckling, reflektion, kompetensutveckling, arbetslag, professionalitet och tankar om morgondagens lärare. För att se om frågorna fungerade och var relevanta gjorde vi en pilotintervju med en lärare. Under pilotintervjun konstaterade vi att två frågor var formulerade olika men gav oss samma svar, så vi tog bort en fråga. Samtidigt som vi tog bort en fråga la vi till en annan om vilka möjligheter läraren har att utveckla sin kompetens. Eftersom vår pilotintervju blev bra använde vi oss av den i vårt arbete.

3.2.1 Metoddiskussion

Vi valde att göra kvalitativ undersökning eftersom vi vill beskriva och se variationer i personers sätt att erfara ett och samma fenomen (Marton & Booth, 2000, s 162-163). Vårt fenomen är yrkesspråket och vårt syfte och våra frågeställningar ligger till grund för intervjufrågorna.

Enligt Trost (1997, s 16) använder man sig av kvantitativ undersökning med syfte att besvara frågeställningar som hur ofta, hur många och hur vanligt. Kvantitativ söker efter fenomenets förekomst eller frekvens och fastställer mängder. Eftersom vi är intresserade av hur lärarna resonerar om yrkesspråk och vilka förutsättningar de har att utveckla sitt yrkesspråk är kvantitativ undersökning irrelevant för vårt arbete. Om vi hade använt oss av enkäter hade vi bara haft en möjlighet att motivera individerna och det är genom det brev som medföljer enkäten (Patel & Davidsson, 2003, s 71). Vi ville inte heller ha likalydande frågor i samma ordning till varje intervjuperson. Vi vill när vi intervjuar försöka få så uttömmande svar som möjligt, få lärarna att utveckla vissa saker genom att ställa olika följdfrågor. Detta går inte att

göra när man använder enkät. Sedan känns det också mer personligt med kvalitativa intervjuer. I en kvalitativ intervju är intervjuare och intervjuperson båda medskapare i ett samtal (Patel & Davidsson, 2003, s 78). Som intervjuare gäller det att följa den intervjuades tankar och inte försöka påverka med sina egna (Trost, 1997, s 34) och om man är ute efter att förstå hur en människa tänker eller reagerar anser Trost (1997) att kvalitativ undersökning är att rekommendera.

3.2.1 Pilotstudien

Vid en pilotintervju vill man enligt Patel & Davidsson (2003, s 83) se om frågorna fungerar för de individer som de är avsedda för. Man ser då om man får den information man vill ha. Författarna anser att man bör genomföra pilotstudien på en representativ grupp, vårt urval var representativt eftersom att det var en lärare vi intervjuade. Vi genomförde en pilotstudie för att det gav oss möjlighet att justera frågornas innehåll och formuleringar så att resterande intervjuer skulle fungera så bra som möjligt.

3.2.2 Etiska överväganden

Det är viktigt med etiska övervägande när man arbetar med kvalitativ forskning. Innan man startar intervjun ska den som intervjuas ge sitt samtycke och man ska som intervjuare informera om den aktuella undersökningen och vilka villkor som gäller för den deltagande (Forskningsetiska principer, s 7).

Enligt Trost (1997, s 93) ska den intervjuade personen vara medveten om att tystnadsplikt råder och att han eller hon när som helst kan avbryta intervjun, eller neka till att svara på en fråga. När man i intervjun använder sig av kassettbandspelare ska man vara medveten om, att man lätt identifiera personer som deltar i studien (Stensmo, 2002, s 27). Detta material kommer endast att användas i vår forskning. Efter vår opponering tänker vi kassera banden med intervjuerna så att det ej kan identifieras av utomstående.

3.3 Urval

Vårt urval är inte slumpmässigt eftersom vi väljer skolor och lärare som vi ska intervju. Vid fenomenografiska undersökningar är det inte en representativ population man är ute efter. Man letar inte efter personer som skall vara representativa för hela populationen som man undersöker utan det är istället variationsbredden som är viktig. Man kan säga att vi har handplockat fem av sex lärare eftersom vi trodde att det skulle ge oss en så stor variation i uppfattningar som möjligt, vi använde oss av ett strategiskt urval. Vi valde att intervju fyra grundskollärare och två specialpedagoger. Slumpmässigt blev det en gymnasielärare som arbetar på grundskolan. Två av lärarna har vi haft som VFU-handledare. Fyra lärare undervisar F-5 och två lärare arbetar inom särskolan. Undersökningen bygger alltså på ett urval av sex lärare som arbetar vid sex olika skolor, därav två särskolor. Skolorna ligger i Göteborg och i kranskommunerna Alingsås och Lerum. Syftet med detta urval är att vi tror att vi kan få en stor variation av uppfattningar (Stukat, 2005, s 62). Vi har begränsat oss till att endast intervju sex personer för att intervjumaterialet ska bli hanterbart. Trots vår begränsning i urvalet förväntar vi oss en överblick över lärares uppfattningar av yrkesspråk och dess utveckling. Vi tror att datamaterialet kan bidra till en fördjupning där vi kan upptäcka viktiga detaljer som förenar eller skiljer sig åt.

3.3.1 Kortfattad presentation av de intervjuade lärarna

Vi presenterar här kortfattat våra 6 informanter; var de arbetar, vad de har för utbildning och hur länge de har arbetat:

- **Informant 1:** Har arbetat som lärare i sex år. Utbildning: Samhällsplanerare, kulturgeograf, gymnasielärare i samhällskunskap och geografi. Arbetar som grundskolelärare i en tvåa i ett mångkulturellt område i Göteborg.
- **Informant 2:** Har arbetat som lärare i tjugo år. Utbildning: Lågstadielärarutbildning. Arbetar i en etta i en kranskommun till Göteborg.
- **Informant 3:** Har arbetat som lärare i trettiofem år. Utbildning: Mellanstadielärarutbildning. Arbetar i en femma i en kranskommun till Göteborg.
- **Informant 4:** Har arbetat som lärare i 13 år. Utbildning: Förskolelärare, fritidspedagog, specialpedagog. Arbetar som specialpedagog i en 1-4 särskola i en kranskommun.
- **Informant 5:** Har arbetat som lärare i tolv år. Utbildning: Fritidspedagog, specialpedagog, grundskolelärare. Arbetar som specialpedagog i en 1-5 i en kranskommun.
- **Informant 6:** Har arbetat som lärare i elva år. Utbildning: 1-7 lärare svenska/so. Arbetar i en tvåa i en förort Göteborg.

3.4 Intervjustudiens genomförande

Vi har valt att göra kvalitativa intervjuer med sex lärare, fyra från Göteborg och två från kranskommuner till Göteborg.

Vi valde att ställa frågor med en låg grad av strukturering eftersom de övergripande frågorna ställdes i den ordning som föll sig bäst vid varje intervjutillfälle (Patel & Davidsson, 2003, s 74-78). Alla lärare som vi intervjuade fick samma frågor. När vi ställde våra frågor använde vi oss av ”omvänd” tratteknik dvs. att vi gav bakgrundsfrågorna först och sen avslutade med de mer övergripande frågorna.

Vi använde oss av följdfrågor för att få svaren mer utvecklade och fördjupade (Stukat, 2005, s 39). Vi hade få frågor men frågeområdena var stora och för den intervjuade gällde det att berätta allt den visste. De frågor som vi ställde från vår intervjuguide var öppna, då frågorna inleddes med vad eller hur och gav då utrymme för intervjupersonen att svara med egna ord. Innan vi påbörjade våra intervjuer gjorde vi en pilotintervju för att se om våra frågor var relevanta för vår undersökning och för att få prova den tekniska biten i form av bandspelare. Vi hade en vecka före intervjun skickat ut information till samtliga lärare om vad temat i vår intervju handlade om, allt för att lärarna skulle kunna förbereda sig så att vi den dag vi skulle intervjuas fick så uttömmande svar som möjligt. Intervjuerna skedde på lärarens hemmaplan, alltså den egna skolan för att den intervjuade skulle känna sig trygg i sin miljö (Trost, 1997, s 42).

Vi använde oss som sagt av en kassettbandspelare och vi meddelade i förväg intervjupersonen att vi ville spela in intervjun om det gick bra, detta för att den intervjuade skulle känna sig underrättad om vad som kommer att hända under intervjun (Holme & Solvang, 1997, s 107).

Fördelen med detta är att svaren registreras exakt. Nackdelen kan vara att närvaron av bandspelaren kan påverka intervjupersonen (Patel & Davidson, 2003, s 83). Längden på intervjun som var på 45 minuter var uppgjord innan intervjumötet genomfördes för att intervjupersonen skulle känna sig tillfreds och trygg i situationen.

I samband med att vi skrev ut de bandade intervjuerna så började det första analys- och tolkningsarbetet. Vi skickade också tillbaka utskrifterna till de intervjuade lärarna för att på så sätt ge dem möjlighet att lägga till eller ändra information i efterhand. Vi fick dock ingen kompletterande information tillbaka, detta tolkar vi som att lärarna upplevde att de fått med allt de ville säga vid intervjutillfället.

3.5 Bearbetning och tolkning av intervjuer

När vi bearbetade och tolkade intervjuerna så använde vi oss av en fenomenografisk forskningsansats där lärarens yrkesspråk och dess utveckling var fenomenet. Lärarna tolkade frågorna utifrån sina livserfarenheter (Marton & Booth, 1997, s 146). Den intervjuade delgav sin uppfattning om hur något är, inte hur något är i sig. När vi skrev ut intervjuerna började vårt tolkningsarbete. Vi sökte efter innebörden i varje intervju i relation till undersökningens avsikt, alltså våra frågeställningar och vårt syfte. Vi analyserade materialet och försökte förstå lärarnas uppfattningar.

Det är utifrån våra frågeområden om yrkesspråket och dess utveckling, reflektion, kompetensutveckling och arbetslag som vi valt att dela in resultatet i två delar för att besvara vårt syfte och våra frågeställningar. I den första delen beskriver vi resonemanget kring yrkesspråket och i den andra delen redogör vi för yrkesspråkets utveckling. Man kan säga att det är vi som har bestämt variationen av uppfattningar utifrån frågeområden i vår intervjuguide. Frågeområdena har uppstått till viss del utifrån vår kunskap och erfarenhet om hur man kan utveckla ett yrkesspråk.

Vi fann utifrån våra frågeområden olika beskrivningskategorier av vad som kännetecknar ett yrkesspråk och hur man kan utveckla det. Beskrivningskategorierna benämner vi med bokstäverna A,B,C,D och E. Vi kunde även urskilja olika aspekter (underkategorier) av beskrivningskategorierna, de kallar vi för A1, A2, A3, B1, B2 osv. Under beskrivningskategorierna har vi alltså sammanfattat underkategorier som visar lärarnas olika aspekter av yrkesspråket och dess utveckling, reflektion, kompetensutveckling och arbetslagets betydelse. Vi hade även med professionalism och tankar om morgondagens lärare som frågeområden men svaren vi fick svarade inte mot vårt syfte. Vi tyckte dock att resultatet var värt att diskutera ändå så därför har vi tagit med det i den avslutande diskussionen. De olika underkategorier (eller aspekter) vi funnit hade kanske under andra omständigheter (t.ex. en annorlunda utförd undersökning) kunnat delas in i hierarktiska nivåer efter förståelse av fenomenet men vi har inte funnit något hierarktiskt i vårt resultat eftersom vi anser att de olika aspekterna är jämbördiga i förhållande till varandra. Om man nu inte skulle ha frågeområden som styr variationen i uppfattningar så försöker man utifrån en fenomenografisk ansats tolka, analysera och försöka förstå människors uppfattningar. Man ska försöka lära sig att förstå hur uppfattningarna vad och hur bildas hos människan. Det är dessa kvalitativt skilda uppfattningar som kommer till uttryck om ett och samma fenomen som bildar beskrivningskategorier (Uljens, 1989, s.39). Enskilda individers subjektiva uppfattningar är intressanta endast i relation till andra individers uppfattningar om de jämförs med varandra (Uljens, 1989, s.42).

Vi har dock inte funnit några kvalitativt skilda uppfattningar av fenomenet yrkesspråk och dess utveckling i vår undersökning utan istället hittat olika aspekter som beskriver vårt fenomen.

Vid intervjuanalysen fick vi hela tiden påminna oss om vilket fenomen vi egentligen var intresserade av så vi inte tappade bort syftet med vårt arbete. Vi jämförde de olika uttalandena med varandra för att se skillnader och likheter mellan de olika svaren och försökte förstå lärarnas uppfattningar som de gav uttryck för i intervjumaterialet. För att få överblick, se mönster och urskilja variationer av uppfattningar klippte vi ut varje intervjusvar och klistrade upp svaren efter den kategori vi ansåg att de tillhörde på ett stort vitt papper. Skillnader och likheter färglade vi med ett flertal färgpennor för att tydliggöra och lyfta fram de kvalitativt skilda uppfattningarna av varje kategori. Vi använder oss av lärarnas citat för att tydliggöra och lyfta fram de olika aspekter som kommit fram under intervjuerna. Citaten är alltså representativa för varje uppfattning i resultatdelen.

För att se en bild av kategorischemat som vi ovan har beskrivit, se bilaga 1.

3.6 Studiens tillförlitlighet

Vi anser att det urval som vi gjort är representativt för lärarkåren, eftersom lärarna har olika utbildningar, arbetar inom grundskolan, arbetar i olika kommuner och kulturer. En undersöknings generaliserbarhet avser också i vilken grad som resultatet kan sägas gälla för den undersökta gruppen i vår undersökning d.v.s. lärarkollegiet (Stukát, 2005, s 129). Vi anser att vårt resultat delvis kan generaliseras eftersom respondenterna svar ibland stämde överens med varandra, samt att vi kan knyta en del svar med den teori vi redovisat i teoridelen. Vårt resultat kan endast användas inom vår undersökta yrkesgrupp, alltså lärarkåren.

Validiteten kan enligt Stukát (2005, s 126-128) vara både svårfångad och grundläggande för undersökningens värde. Har vi mätt det som vi hade avsett att mäta? Vi anser att de svar som vi har fått från våra intervjuer besvarar vår frågeställning och vårt syfte. En undersöknings reliabilitet är ett mått på hur tillförlitligt mätinstrumentet är. Undersökningens reliabilitet kan påverkas av respondentens humör, hur frågorna ställs, hur frågorna uppfattas och hur respondenten tror att de bör svara.

En vecka före intervjun hade vi skickat ut information till samtliga lärare om vad vår uppsats handlade om. Vi hade även med ett citat från en bok som beskrev vad det kan innebära att ha tillgång till ett yrkesspråk (se Bilaga 2). Detta gjorde vi för att lärarna skulle kunna förbereda sig inför intervjun och ge så uttömmande svar som möjligt. Vi är medvetna om att det finns en möjlighet att vårt förfaringssätt gav lärarna en annan förförståelse för begreppet yrkesspråk än de hade innan intervjun och att detta kan ha påverkat vårt resultat. Vi vet ju inte vad lärarna hade sagt om de inte fått reflektera kring begreppet innan intervjuerna. För oss var det dock viktigt att få så uttömmande svar som möjligt och vi anser att risken med att lämna ut information i förväg vägs upp av vinsten i att få utförliga och genomtänkta svar på våra frågor.

Genom att banda intervjun är risken mindre att informationen som givits omtolkas av oss. Vi skickade ut de utskrivna intervjuerna till informanterna ifall de ville ändra på eller tillägga något. Detta anser vi ökar tillförlitligheten för den information som vi fått. Vi tolkade och bearbetade materialet tillsammans. Det den ena ser, kanske inte den andra ser.

4. Resultat

I resultatkapitlet redovisar vi olika aspekter av hur lärare resonerar om begreppet yrkesspråk och vilka möjligheter de ser i att använda sig av ett yrkesspråk. Därefter beskriver vi lärarnas uppfattningar av hur man kan utveckla ett yrkesspråk.

I vårt resultat har vi alltså valt att sammanställa de kvalitativa intervjuerna under två olika områden som svarar på våra frågeställningar och vårt syfte. Dessa områden är yrkesspråk samt yrkesspråkets utveckling.

Vi benämner de intervjuade pedagogerna som informanter, numrerade 1-6 och vi redovisar de sammanfattade tolkningarna med citat för att lyfta fram de olika uppfattningar som finns representerade. Eftersom fokus ligger på att urskilja olika aspekter kan en och samma informant ha flera olika uppfattningar om ett och samma fenomen.

4.1 Det huvudsakliga resultatet – en sammanfattning

Syftet med vår uppsats är alltså att undersöka hur lärare resonerar kring begreppet yrkesspråk och vilka möjligheter lärarna menar att de har för att kunna utveckla ett yrkesspråk. Vi har delat in syftet i två delar (vad är ett yrkesspråk och yrkesspråkets utveckling) och nedan redovisar vi två korta sammanfattningar av de beskrivningskategorier och skilda aspekter (underkategorier) som det bearbetade materialet gett upphov till.

4.1.1 Vad som kännetecknar ett yrkesspråk

Under rubrik 4.2 (Vad är ett yrkesspråk?) kan man läsa en mer utförlig redovisning av vad lärare anser kännetecknar ett yrkesspråk. Här har vi valt att kortfattat sammanställa och sammanfatta de intervjuade lärarnas uppfattningar under kategori A:

Lärarnas erfarenanden av vad som är kännetecknande för ett yrkesspråk (kategori A):

Kategori A1. Gemensam förståelse av ord och begrepp vilket innebär att det finns en gemensam förståelse av ord och begrepp kollegor emellan.

Kategori A2. Gemensam förståelse men med olika tolkning av ord och begrepp. Det innebär att bara för att man har tillgång till gemensamma ord och begrepp så innebär det inte att man tolkar dem likadant.

Kategori A3. Gemensamt förhållningssätt som yttrar sig i hur man agerar mot t.ex. föräldrar.

4.1.2 Yrkesspråkets utveckling

Frågan om hur lärare kan utveckla yrkesspråket utmynnade i ett flertal kategorier (B,C,D,E) och underkategorier (B1, B2, C1 osv) när vi analyserade vårt intervjumaterial. Här följer en kort sammanfattning av dem men vi redovisar dem mer utförligt under rubrik 4.3 (Yrkesspråkets utveckling).

Yrkesspråkets utveckling i ett övergripande perspektiv (kategori B):

Kategori B1. Yrkesspråkets kontinuerliga utveckling innebär att ett yrkesspråk aldrig är statiskt, ord och begrepp kan ändra betydelse och politiska svängningar i samhället påverkar språkets innehåll och användning.

Kategori B2. Om ett yrkesspråk ska kunna utvecklas är gruppen av betydelse. Där kan man diskutera och ta del av varandras erfarenheter.

Kategori B3. Vikten av att hålla yrkesspråket levande. För att inte glömma kunskap måste den användas.

Yrkesspråkets utveckling ur ett individuellt, reflekterande perspektiv (kategori C):

Kategori C1. Reflektion som redskap för utveckling av sitt yrkesspråk, en gemensam uppfattning är att reflektion är av betydelse för att lärare ska kunna utveckla ett yrkesspråk.

Kategori C2. Reflektion som kontinuerlig process. Reflektion sker ständigt antingen på egen hand eller tillsammans.

Kategori C3. Reflektion som fördjupning av kunskap. Ständig reflektion utvecklar både individ och verksamhet.

Kategori C4. Olika sätt att reflektera för att utveckla sin lärarroll, exempel på reflektion kan vara egen inre dialog, litteraturläsning och handledning.

Arbetslagets funktion (kategori D):

Kategori D1. Arbetslaget som gemensam resurs, här kan man dela erfarenheter, men också ansvar.

Kategori D2. Arbetslaget som forum för gemensamt lärande vilket innebär att rätt använt kan arbetslaget bidra till att utveckla ett yrkesspråk.

Kompetensutveckling (kategori E):

Kategori E1. Kompetensutveckling som rättighet och skyldighet innebär att även om du har rätt till kompetensutveckling så kan du inte alltid bestämma själv om du vill gå.

Kategori E2. Gemensam nytta med kompetensutveckling. Med detta menas att det är viktigt att kompetensutveckling leder någonstans och att arbetslagets behov ska styra vad som behöver utvecklas.

Kategori E3. Individuell nytta med kompetensutveckling. Det är viktigt att utvecklas som individuellt som lärare.

4.2 Vad är ett yrkesspråk?

Vårt syfte är alltså att ta reda på hur de intervjuade lärarna resonerar kring fenomenet yrkesspråk. Vi börjar med att redovisa olika uppfattningar som svar på frågorna hur lärare resonerar om begreppet yrkesspråk samt vilka möjligheter de ser i att använda sig av ett sådant.

4.2.1 Kännetecknande för ett yrkesspråk (kategori A)

Under den här kategorin har vi samlat uttalanden om vad lärarna anser som kännetecknande för ett yrkesspråk. Vi har funnit tre olika aspekter av vad som är kännetecknande för ett yrkesspråk: Gemensam förståelse av ord och begrepp, Gemensam förståelse med olika tolkning av ord och begrepp samt Gemensamt förhållningssätt.

Kategori A1. Gemensam förståelse av ord och begrepp

Det finns en gemensam föreställning om att yrkesspråk borde vara den stabila grund man utgår från i verksamheten, att ha ett gemensamt yrkesspråk med en gemensam förståelse som följd gör det enklare att förstå varandra och verksamheten, yrkesspråk är någonting som finns inom yrket.

Tillgång till ett yrkesspråk kännetecknas av en gemensam förståelse lärarna emellan. Inom yrkesspråket figurerar olika gemensamma ord och begrepp som man inte behöver förklara för sina kollegor, man har alltså en ömsesidig förståelse av ord och begrepp. Man förstår varandra utan att alltid behöva förklara vad man menar, vilket tydliggörs av följande citat:

"Vi talade samma språk" (informant 4).

"Då jag säger en sak, då menar vi samma sak - en överstämmelse" (informant 2).

"Det för diskussionen snabbare fram till det som vi egentligen vill prata om" (informant 1).

"Det gör det enklare för oss att istället för att hålla på och dividera, så vet vi vad vi pratar om" (informant 1).

"Om några utomstående är med och diskuterar, t.ex. barn och lärande hade det behövt förklaras, sätta lite andra ord på det, göra det mycket större, vilket gör att, ja vi har yrkesspråk" (informant 5).

"Om man enas om vissa begrepp blir det enklare och man kommer snabbare till skott om det man pratar om utan att behöva förklara och göra det invecklat." (informant 3).

Kategori A2. Gemensam förståelse med olika tolkning av ord och begrepp

De intervjuade lärarna menar dock att även om lärare har en gemensam förståelse av t.ex. ordet lärande så är det inte samma sak som den förståelse som läkare har för medicinska uttryck i sitt språk. De kan ha ett gemensamt medicinskt uttryck (på t.ex. latin) som betyder samma sak i hela världen medan lärarnas språk tolkas mer individuellt. Även om lärande är ett gemensamt begrepp världen över så kan det tolkas olika från land till land och skola till skola. Detta erfارande visar att även om det finns många gemensamma ord och begrepp i lärarnas yrkesspråk så kan man aldrig bortse från individens tolkning av dem.

Lärarna uttrycker alltså att ett gemensamt yrkesspråk inte behöver betyda att man talar samma språk, en lärare kan ha ett yrkesspråk med t.ex. en kollega och ett annat som är gemensamt för skolan. Samtidigt menar de att det kan vara svårt att ha ett gemensamt yrkesspråk på en skola eftersom det finns många olika yrkeskategorier representerade där, och alla har sina egna yrkesspråk.

"Jag upptäcker många gånger att vi pratar inte samma språk. Jag pratade med en specialpedagog i skolan, hon stöter på detta hela tiden. Hon är väldigt suckande över detta, att man inte pratar samma språk på samma skola (informant 4).

Citatet ovan visar att det inte är självklart att alla talar samma språk inom skolan. Det kan också variera beroende på vem eller vilka man pratar med. En uppfattning är att man använder vissa ord kollegor emellan som man inte skulle använda när man pratar med föräldrar t.ex. förkortningar som IUP och begrepp som kränkande behandling, integrering, inkludering m.m. En gemensam uppfattning är dock att oavsett vem man pratar med eller i vilket sammanhang så är tydlighet och anpassning av största vikt så man inte missförstår varandra.

"Läkare pratar med sina kollegor i medicinska termer om olika organ. Dom gör ju inte det med kompisar, det tror jag inte. Man använder det språket som du når flest med." (informant 3).

Ovanstående citat tydliggör erfارandet att man använder språket för att nå så många som möjligt, vilket visar på betydelsen av ett gemensamt yrkesspråk.

Lärarna ser också faror i att använda sig av yrkesspråk, vilket blir tydligt i uppfattningen att man inte kan vara helt säker på att man tänker samma sak som en kollega även om man anser sig ha ett gemensamt yrkesspråk.

"Jag kan sitta och ha handledning med en lärare och så kan vi prata om en elev och säger vi att han eller hon borde tänka på det här och det här. Tänker vi inte samma då blir ju det lite jobbigt. Hon kanske tror att hon ska göra det på ett sätt, medan jag tänker att hon ska göra på ett annat

sätt, så det gäller att man har pratat igenom så att man vet. Det är viktigt att det blir rätt." (informant 5).

"Jag upptäcker många gånger att vi inte pratar samma språk. Jag pratar med en specialpedagog i skolan, hon stöter på detta hela tiden." (informant 4).

Ovanstående citat visar alltså tydligt att lärare ofta pratar om samma saker men att deras förståelse kan se helt olika ut.

Vidare anser lärarna att yrkesspråk inte bara handlar om hur vuxna pratar och förhåller sig till varandra i skolan vilket visar sig i uppfattningen att det är viktigt att vara tydliga mot barnen och använda språk och begrepp som de förstår. En fara med yrkesspråket kan nämligen vara att man använder för svåra begrepp vid samtal med barnen så att de inte förstår vad man menar.

Kategori A3. Gemensamt förhållningssätt

Av intervjuaterialet kan man utläsa att yrkesspråket också kan uppfattas som ett gemensamt förhållningssätt, vilket bl.a. kan visa sig i värderingar samt hur man är mot elever och föräldrar. Man kan använda sig av yrkesspråket för att hänvisa till gemensamma fenomen i yrket, t.ex. undervisningsmetoder, teorier, styrdokument eller bedömningsmaterial.

"...med hänvisa menas att prata med andra som jobbar med samma saker, vad barnen ska lära sig och hur dom lär sig, vilken ordning dom lär sig och vad dom gör i olika åldersgrupper" (informant 3).

4.3 Yrkesspråkets utveckling

Hur kan man utveckla sitt yrkesspråk? Under den här rubriken redovisar vi lärarnas uppfattningar av detta fenomen. Till att börja med kan vi läsa om yrkesspråkets utveckling i ett övergripande perspektiv, hur yrkesspråket kan utvecklas på ett mer allmänt plan (kategori B). Sedan redovisar vi lärarnas erfarenheter om hur de mer specifikt kan utveckla sitt individuella yrkesspråk. Här ger lärarna uttryck för tre områden där yrkesspråklig utveckling kan ske: med hjälp av reflektion (kategori C), inom arbetslaget (kategori D) och genom kompetensutveckling (kategori E).

4.3.1 Yrkesspråkets utveckling - ett övergripande perspektiv (kategori B)

Yrkesspråket är i ständig utveckling och under den här kategorin har vi sammanställt uppfattningar om hur det kan gå till. Under analysens gång utkristalliserades följande tre underkategorier (aspekter): Yrkesspråkets kontinuerliga utveckling, Gruppens betydelse och Vikten av att hålla yrkesspråket levande.

Kategori B1. Yrkesspråkets kontinuerliga utveckling

Lärarna menar att yrkesspråket utvecklas hela tiden. Det är inte statiskt utan det tillkommer både nya ord och begrepp som under tidens gång kan ändra betydelse. Detta menar lärarna kan komma till uttryck på följande sätt:

"Vi kan gå tillbaka till ordet lärande. Om vi går tillbaka 20-30 år... vad det ordet har förändrats" (informant 5).

"Det är ju väldigt viktigt att man håller sig igång och utvecklar sig så att man inte blir statisk, att man bara slänger ur sig begrepp så att de till slut nästan förlorar sitt värde" (informant 1).

Det framkommer i intervjuerna att nya riktlinjer, projekt och tankar kommer skolan till del beroende på vilka politiska partier som styr landet. Kännetecknande för den uppfattningen är att förändringar och politiska svängningar i samhället kan påverka att yrkesspråket förändras och utvecklas genom att det kommer in nya ord och begrepp i skolan.

"det hör ju också lite ihop med politiska svängningar och lite vad som händer. Jag menar vi har ju nu i särskolan ett nytt yrkesspråk och då handlar det om att vi ska in i familjeomsorgen mer med särskolan...istället för att vi ska tillhöra skolan...och då kommer det att komma in nya ord och på sätt utvecklas i yrkesspråket också" (informant 4).

Men lärarna påpekar också att yrkesspråket har möjlighet att utvecklas i den egna skolan. Det kan t.ex. tas sig uttryck i hur man pratar om eleverna och olika ämnen i den specifika skolan.

"Varje skola man kommer till måste man socialiseras in i,och det är olika språk på alla skolor. Och så har det gått ett halvår så har man vant sig vid det, så tänker man inte mer på det Varje skola är en ö på så sätt" (informant 6).

Även om yrkesspråket utvecklas hela tiden så anser flera lärare att det inte är tillräckligt utvecklat. En uppfattning är att man inte kan utveckla ett yrkesspråk utan tillgång till konkreta redskap som man kan använda sig av i sin praktik. Detta tar sig uttryck i en önskan att kunna använda yrkesspråket till att utveckla olika konkreta redskap för att följa upp elevens utveckling t.ex. den sociala som upplevs vara svår att uttrycka i ord.

"det hänger ju väldigt mycket ihop i skolans värld att man ska kunna beskriva var i utvecklingen barnet befinner sig och det har vi ju inga redskap för om man nu inte tycker att betyg är det redskapet" (informant 2).

När språket inte är tillräckligt utvecklat leder det till enligt lärarnas uppfattning att man inte har en tillräckligt stabil grund att stå på. Det gör det också svårare att bli tagen på allvar och hävda sin professionalitet.

"Vi kanske inte skulle behöva hålla på så här mycket som vi gör, det här med skriftliga omdömen, betyg, det kommer som en reaktion på det här att vi inte har ett språk. Vi kan inte uttrycka oss. Folk kan inte förstå vad vi menar" (informant 2).

Kategori B2. Gruppens betydelse

Gruppen är något som lärarna framhåller har stor betydelse för yrkesspråkets utveckling. Det är viktigt att kollegor får möjlighet att sätta sig ner och diskutera och utvärdera verksamheten, att det finns tid att hålla sig uppdaterad. Det är viktigt att människor samverkar i en grupp, där man förhoppningsvis diskuterar och utbyter erfarenheter med varandra. Genom att man som grupp utvecklar och utvecklas och förändras händer samma sak med yrkesspråket.

"Genom att ha smågrupper, sätta sig och diskutera...hur vi ska kunna gå vidare med saker och ting och även diskutera förhållningssätt, hitta gemensamma visioner" (informant 4).

"Människor som är i en grupp, utvecklar sig ju hela tiden...man stöts ju och blöts ju och diskuterar och förändras hela tiden" (informant 4).

Kategori B3: Vikten av att hålla yrkesspråket levande

Lärarna ger uttryck för att uppfattningen att man måste underhålla sin kunskap med kompetensutveckling för att inte glömma av vad man lärt sig under sin yrkesutbildning. Här framhålls vikten av att få möjlighet av att få lyssna på föreläsningar och att få sätta sig ner och diskutera förhållningssätt, visioner m.m. Alltså hur man som lärare är med och utveckla verksamheten.

"Det är ju väldigt viktigt att man håller sig igång och utvecklar sig så att man inte blir statisk. Att man bara slänger ut sig begrepp och till slut förlorar det nästan sitt värde" (informant 1)

4.3.2 Yrkesspråkets utveckling ur ett individuellt, reflekterande perspektiv (kategori C):

Hur kan lärare utveckla sitt eget yrkesspråk? Under den här rubriken har vi samlat uttalanden om vad som är kännetecknande för just det. Vi har kunnat urskilja följande tre kategorier där lärarna anser att de kan utveckla sitt yrkesspråk: genom reflektion (kategori C), inom arbetslaget (kategori D) och genom kompetensutveckling (kategori E). Under varje kategori presenterar vi de olika aspekter som analysen av intervjuerna gett upphov till.

Kategori C1. Reflektion som redskap för utveckling av sitt yrkesspråk

En gemensam uppfattning bland de intervjuade lärarna är att reflektion är av betydelse för att kunna utveckla sitt yrkesspråk.

"Jag tror att man måste få möjlighet och tid att reflektera för att bli mer professionell. Jag tror att det genererar i att vi utvecklar ett yrkesspråk, för då har man ju tid att tänka efter och inte bara gå in och agera." (informant 5).

Ovanstående citat visar på uppfattningen att reflektion är en förutsättning för att man ska kunna utveckla ett yrkesspråk som i sin tur leder till att man intar en mer professionell lärarroll.

Kategori C2. Reflektion som kontinuerlig process

Reflektion är viktigt för alla lärarna och kännetecknas av uppfattningen att det sker kontinuerligt, både medvetet och omedvetet. Lärarna reflekterar både över sin egen roll och den övergripande verksamheten. De kan reflektera ensamma eller tillsammans med andra, hemma eller i skolan.

"Jag reflekterar dagligen, såna här småreflektioner är ju dagliga reflektioner" (informant 4).

"Jag reflekterar nog ganska mycket men det är ju inte för att jag sitter en timme på torgdag och reflekterar eller alltid har en halvtimme efter lektionen." (informant 6).

Det finns en föreställning om att det inte finns tillräckligt med tid avsatt för reflektion i skolan. Man hade mer tid till reflektion förr och bristen på reflektionstid kan ta sig uttryck i att läraren känner sig mer trött och blir mindre kreativ. Uppfattningen att tid till reflektion är den största bristvaran i skolan för både elever och lärare blir tydligt genom följande citat:

"Reflektion...då tänker jag att det är den största bristvaran i skolan för både eleverna och för pedagogerna. Det hinner man aldrig med." (informant 2).

"Tid för reflektion har man inte under skoldagen direkt. Tankar växer ju och sen får man gå hem

"Framför allt hade man mycket mer tid för reflektion - det föddes mycket nya tankar för man var inte lika trött. Jag blir mycket mer kreativ om jag får tid att fundera på vad jag gör". (informant 3).

Som motsats till ovanstående tankar uttrycks uppfattningen att det finns elever som reflekterar varje dag och att det kanske är någonting som lärare också borde göra.

"Nu gör dom det skriftligt, hur det har varit, vad som har hänt eller sådär. Men vi själva gör ju inte det men egentligen skulle vi kunna använda dom tio minutrarna till det också, fråga sig

"hur gick det" och "hur var det" osv." (informant 6).

Kategori C3. Reflektion som fördjupning av kunskap

Lärarna menar att den kontinuerliga reflektionen utvecklar både individen och verksamheten. Man fördjupar sin kunskap, tänker på vilket syfte man har med verksamheten och följer upp samt utvärderar reflektionen för att på bästa sätt kunna använda sig av den i verksamheten.

"Jag tänker att det är ett visst sätt att utvecklas på. Om du inte reflekterar vad du gör så lär du dig inte av det du gör" (informant 3).

"Att fördjupa min kunskap för att komma längre" (informant 5).

"Man tänker på vad man har för syfte med det man gör, frågar sig "varför"...vare sig det går bra eller dåligt...och sedan utvärderar och följer upp. Tänker till" (informant 6).

Kategori C4. Olika sätt att reflektera för att utveckla sin lärarroll

I intervjuerna framkommer också uppfattningen att handledning upplevs vara ett väldigt bra sätt att utveckla sin reflektion på, att det är positivt med någon som leder samtalet framåt och ställer öppna frågor. Föreställningen ger också uttryck för det positiva i att under handledning få ta del av sina kollegors erfarenheter.

"Det måste vara någon som leder samtalet som någon litar på och då kan man säga vad man tycker är jobbigt och svårt.....och så har dom kanske andra idéer på hur dom har gjort." (informant 6)

"Det finns ju lärande-samtal metoder. När vi använder oss det i något ämne får vi oftast mycket mer sagt när man använder sig av den formen. Det är ett sätt att hjälpa till att reflektera och plocka fram det som finns inuti var och en". (informant 2)

Samtidigt menar lärarna att det finns andra sätt att reflektera på än att prata och diskutera med kollegor. Ett erfalande är att man också kan skriva ner sina reflektioner för att man lättare ska kunna ta tillvara och minnas dem. Syftet med detta är att inte glömma av tankar som plötsligt dyker upp mitt under t.ex. en lektion.

4.3.3 Arbetslagets funktion (kategori D)

Man kan också utläsa av intervjuerna att lärarna anser att arbetslaget skulle kunna användas som en arena för reflektion, vilket för oss in på uppfattningar om arbetslagets funktion för utvecklandet av lärarens yrkesspråk. Vi kunde urskilja följande två aspekter som vi benämner Arbetslaget som gemensam resurs och Arbetslaget som forum för gemensamt lärande.

Kategori D1. Arbetslaget som gemensam resurs

Lärarna framhåller att syftet med arbetslaget är att det ska vara ett forum där man kan bolla idéer med varandra och dela med sig av erfarenheter och kompetenser samt få tid för reflektion. Förutom det positiva med att dela erfarenheter, kompetenser och varandras idéer i arbetslaget menar lärarna att det är av stor betydelse att man tillsammans även delar ansvaret för eleverna, att man inte är ensam.

"Det händer saker och det delar man med arbetslaget. Vi har samma barn. En del barn är ledsna och mår dåligt. Den känslan av att man inte är ensam om att komma ihåg något till nästa dag. Att det också är någon annan som är vaksam på barnen, hur går vi vidare? Det är jätteviktigt." (informant 1).

"ett plus ett blir tre.....det blir så mycket mer....gör man det tillsammans blir det så mycket, mycket större. Man kan använda varandra att spegla sig i och bolla med...Det växer och blir något mycket större både rent pedagogiskt och didaktiskt och även hur man organiserar...man får så mycket större effektivitet" (informant 5).

Kategori D2. Arbetslaget som forum för gemensamt lärande

En gemensam uppfattning är att arbetslaget kan vara ett forum för gemensamt lärande och att t.ex. handledning kan vara en väg att nå dit, att någon visar vägen till utveckling där man genom reflektion bearbetar information och tillsammans på så sätt utvecklar sitt yrkesspråk. Man utgår från gemensamma erfarenheter för att synliggöra, skapa sig en förståelse för verksamheten och praktiken.

Lärarna anser alltså att arbetslaget kan användas till att ta tillvara allas skilda kompetenser, samt vara en arena för gemensam reflektion för att därigenom kunna utveckla sitt yrkesspråk, men att det inte alltid fungerar så i praktiken.

"Det gäller ju för arbetsledningen att hitta de personer som passar bra ihop och kan jobba bra ihop, då blir det ju helt suveränt. Man får göra det man är bra på...alla kan ju inte göra likadant men man kan ju komplettera varandra" (informant 6).

"...Det här med arbetslaget har varit den stora hiten för skolan...när det har funkade" (informant 5).

Att det inte ha fungerat kan enligt lärarna bero på att det är mest praktiska frågor som diskuteras i arbetslagen och att man får lite tid till reflektion och pedagogiska diskussioner vilket tydliggörs i följande citat:

"Man pratar nästan bara om eller försöker lösa akuta problem, ibland lyckas man med lite långsiktiga problem men oftast så är det planeringen för nästa vecka och sen dom barnen som inte mår bra just nu, hur ska vi hantera det?" (informant 6).

"Man har väldigt kort planeringstid, det är svårt att se långsiktigt" (informant 6).

Citatet ovan beskriver alltså att lärarna anser att det kan vara jättesvårt att lära och arbeta tillsammans. Samtidigt finns också en uppfattning om att det kan fungera väldigt bra med arbetslag, om man får chans att reflektera och diskutera så kan det tillföra något till verksamheten. Lärarna erfar att arbetslaget kommer att användas på ett mer annorlunda sätt i framtiden, att man mer strukturerat kan diskutera lärarrollen och få mer tid för reflektion över den egna verksamheten och på så sätt kunna utveckla både den och sitt yrkesspråk.

4.3.4 Kompetensutveckling (kategori E)

Det finns en uttalad föreställning bland lärarna att man behöver få möjlighet till kompetensutveckling för att läraren och verksamheten ska kunna utvecklas positivt. Under den här rubriken har vi redovisat uppfattningar om kompetensutveckling, vilket resulterat i följande tre skilda aspekter; Kompetensutveckling som rättighet och skyldighet, Gemensam nytta med kompetensutveckling och Individuell nytta med kompetensutveckling.

Kategori E1. Kompetensutveckling som rättighet och skyldighet

Kompetensutveckling är någonting som alla pedagoger har möjlighet att delta i. Exempel på kompetensutveckling kan vara litteraturseminarium, föreläsningar, projekt och studiebesök.

De intervjuade lärarna påpekar att all kompetensutveckling styr du inte själv över utan mycket styrs uppifrån t.ex. hur man ska använda sig av IUP.

Det framkommer alltså i intervjuerna att utbudet på kompetensutveckling till viss del styrs av det politiska klimatet i samhället, likaväl som av vad som är "inne" i skolan för tillfället.

Kategori E2. Gemensam nytta med kompetensutveckling

Lärarna menar att man ska kolla i arbetslaget vad som behöver utvecklas och undersöka vilket intresse det finns för utveckling. Det ska finnas en kollektiv nytta med kompetensutveckling. Vilken kompetensutveckling är viktig för gruppen? Om en eller två personer går på kurs får de inspiration för stunden men hur ska man göra så att hela gruppen får tillgång till det som de lärt sig? Hur ska man ta tillvara på all kompetensutveckling?

"För om man läser nånting och inte får prata om det och bolla det med andra...det är lätt att det stannar. Man måste hitta samma bok som alla kan till sig...och hitta någon form för det...för det är ju lätt att hitta en bok. Åh, den var bra men också för att använda den i praktiken. Även om man själv tänker till så är det ju inte samma sak som att prata med andra." (informant 6).

"Kompetensutveckling kan vara gemensam till exempel att man kollar i ett arbetslag vad som behövs utvecklas" (informant 4).

"När man går på kurser får man inspiration för stunden. Det är en som har gått, det är två som har gått. Alla måste förstå vad det ska leda? Att det ska leda framåt och att det inte bara ska vara för stunden (informant 4).

Alla lärare delar alltså uppfattningen att kompetensutveckling ska leda någonstans.

Kategori E3. Individuell nytta med kompetensutveckling

Av intervjumaterialet kan man också utläsa att nyttan med kompetensutveckling är att man ska utvecklas individuellt. Den blir tydligt i erfandet att den individuella utvecklingen som man förhoppningsvis får genom kompetensutveckling är bra för att hålla yrkesprofessionen levande.

Även om alla lärare delar uppfattningen att kompetensutveckling ska leda någonstans. Å andra sidan kan man också utläsa av intervjuerna att vissa lärare går på kompetensutveckling mest för sin egen skull, för att det är någonting som man själv tycker är roligt och inte något som barnen får nytta av i första hand.

"Det känns som att många hellre gör det de själva är intresserade av...att de inte tänkt på att utveckla nånting åt samma håll ger väldigt härliga stora resultat utan att man tänker på att just jag vill ha detta" (informant 4).

4.4 Resultatsammanfattning

Varje yrke har sitt eget yrkesspråk. Läkarna har sitt, snickarna har sitt och vi lärare har vårt. Vi anpassar vårt språk efter sammanhang, vi pratar inte samma språk med våra kollegor som vi gör med föräldrar, familj eller vänner.

Inom läraryrket är inte yrkesspråket så tydligt dvs. även om man har tillgång till vissa gemensamma ord och begrepp, så tolkas de alltid individuellt. Lärarnas yrkesspråk innefattar ord, begrepp och förhållningssätt.

Det råder en uppfattning om att yrkesspråk borde vara den grund som man utgår ifrån i sin verksamhet men alla är ense om att det inte är tillräckligt utvecklat. Detta leder till att det blir svårare att bli tagen på allvar och att man då har svårt att visa sin professionalitet. Har man tillgång till ett gemensamt språk finns också förutsättning till en gemensam förståelse. Det finns alltså en gemensam uppfattning om att ett väl utvecklat yrkesspråk gör det enklare att uttrycka sin verksamhet i ord, det blir alltså lättare att hävda sin professionalitet.

Yrkesspråket är inte statiskt utan utvecklas hela tiden och kan ändra betydelse under tidens gång, samtidigt som nya ord och begrepp kan tillkomma beroende på samhällsutveckling och politisk styrning.

Gruppen är av stor betydelse för att man ska kunna utveckla ett yrkesspråk. I gruppen kan man utvärdera, diskutera, utbyta erfarenheter och samverka med varandra.

Hur läraren kan utveckla sitt eget yrkesspråk gavs uttryck för inom tre områden; reflektion, arbetslag och kompetensutveckling. Reflektion är viktigt för alla lärare och det sker ständigt både medvetet och omedvetet, reflektion utvecklar både individen och verksamheten. Syftet med arbetslaget är att det ska vara ett forum där man kan utbyta erfarenheter och tankar genom reflektion och diskussion. En förhoppning är att man i arbetslaget ska ta tillvara varandras kompetenser och ha ett gemensamt lärande men lärarna anser att detta inte fungerar så i praktiken. Kompetensutveckling är något som är synonymt med utveckling och detta är något som alla har tillgång till. Kompetensutveckling ska leda någonstans inte enbart individuellt utan även kollektivt.

5. Diskussion

Genom att analysera vår data ur ett fenomenografiskt perspektiv har vi hittat olika aspekter som belyser vårt fenomen; yrkesspråket och dess utveckling. Vi utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling, vi anser alltså att samspel, dialog, kommunikation och sociala sammanhang är grundläggande förutsättningar för att lärande och utveckling av ett yrkesspråk ska kunna ske.

Syftet med vårt arbete är att undersöka hur lärare resonerar kring begreppet yrkesspråk och vilka möjligheter lärarna menar att de har för att kunna utveckla ett sådant. Vi har utgått från följande frågeställningar:

- Hur resonerar lärare om sitt yrkesspråk?
- Vilka möjligheter ser de i att använda sig av ett yrkesspråk?
- Hur kan lärare utveckla sitt yrkesspråk?

Som svar på frågan hur lärarna resonerar om begreppet yrkesspråk kom vi fram till att lärarna anser att man har ett yrkesspråk och en gemensam förståelse för yrket och dess villkor. Samtidigt blir det tydligt att man tolkar ord och begrepp olika vilket leder till att man lätt missförstår varandra. Detta kan bl.a. bero på att man har olika erfarenheter och kunskap. Läraryrket har sitt speciella språk och det är något som varje lärare mer eller mindre har tillgång till. Man kan använda sig av yrkesspråket på ett mer eller mindre reflekterat sätt och Colnerud och Granström (2002) presenterar tre olika sätt att använda sitt yrkesspråk på; man talar vardagsspråk, pseudometaspråk eller metaspråk. Vardagsspråket är spontant och oreflekterat, när man använder pseudometaspråket är det en blandning av begrepp som inte sätts in i något samband, medan metaspråket används när man gör teoretiska beskrivningar av verksamheten. Vi anser att ju mer lärare använder ett metaspråk, desto mer utvecklat yrkesspråk får de.

Samtidigt är det så att man hela tiden växlar mellan dessa sätt att använda yrkesspråket beroende på vem man pratar med, vilket också är en konst i sig, att göra sig förstådd beroende på sammanhang. Vårt resultat visar att yrkesspråk är något som finns inom läraryrket. Eller för att referera till Bahktin; läraryrket har ett socialt språk. Hur använder man sig då av det? Bara för att man behärskar termer och teorier, så behöver det inte betyda att man förstår innebörden av dem. Samtidigt upplever lärarna att en av fördelarna med att använda sig av ett yrkesspråk är att man inte alltid behöver förklara precis vad man menar vid t.ex. samtal med en kollega. Vi menar att nyttan och syftet med ett yrkesspråk är att man med hjälp av teorier, modeller, egen kunskap och erfarenhet kan förklara sin verksamhet på ett förståeligt och professionellt sätt både för sig själv och sin omgivning. Det gäller att man vet vad, hur och varför med sin verksamhet och att man kan formulera, kommunicera och argumentera detta med ord. Detta för att man ska utvecklas individuellt men även för att verksamheten ska göra det. Lärarnas yrkesspråk innefattar inte bara ord och begrepp utan även förhållningssätt vilket man kan känna igen hos Colnerud och Granström (2002) som anser att yrkesspråket är en samlad förståelse av yrkesutövandet och att detta skapar en gemenskap där man kan identifiera sig med varandra.

Hur kan lärare utveckla sitt yrkesspråk? Ett yrkesspråk är inte statiskt utan utvecklas hela tiden och liksom läraryrket influeras det hela tiden av strömningar i samhället, ny forskning och vad som är ”inne” i skolan för tillfället. Vi anser, liksom lärarna, att man kan utveckla yrkesspråket genom kontinuerliga reflektioner, diskussioner både individuellt och kollektivt inom arbetslaget och skolan samt att man utifrån både ett eget och ett gemensamt behov får chans till kompetensutveckling. Vi anser att för att få ett gemensamt språk på den egna skolan

så är det nödvändigt med flera gemensamma pedagogiska diskussioner där man skapar och utvecklar ett gemensamt yrkesspråk.

Reflektion är också av betydelse för att lärarna ska kunna utveckla både sin yrkesroll och sitt yrkesspråk. Lärarna anser dock att de inte får tillräckligt med tid att reflektera i skolan och att man då borde använda t.ex. konferenser som forum för pedagogiska diskussioner. Samtidigt kan man fråga sig om lärare reflekterar mer bara för att de har tid avsatt för det? Alla lärarna ger ju uttryck för att reflektion är en ständigt pågående process. Alexandersson (2007) menar att kärnan för reflektion ligger i en specifik situation, det finns ingen uttalad reflekterande verksamhet. Vi menar att om reflektion ska leda till utveckling så måste det finnas en återkoppling dvs. återkommande pedagogiska samtal, seminarium, bokcirklar m.m.

Reflektion kan vara både en typ av dialog med sig själv, tankar kring en text eller något som sker i en grupp. Reflektion kan alltså ske i tanke, genom skrift eller muntliga diskussioner. Rätt använda kan seminarium och möten bli en plats för yrkesspråklig utveckling men vi har en bild av att de möten och samtal som man har i skolan oftast handlar om att lösa praktiska problem som är just för stunden.

Vi anser att handledning kan vara en hjälp i reflektionsarbetet för att utveckla sitt tänkande. Ibland kan det vara bra med någon som har förmågan att leda samtalet framåt och kan plocka fram den samlade kompetensen hos den egna individen eller gruppen. Handledning borde vara obligatoriskt i alla yrken där man arbetar med människor och utveckling.

Både vi och de intervjuade anser att arbetslaget skulle kunna vara ett perfekt forum för att ta tillvara varandras kompetenser och utveckla ett gemensamt lärande. Tyvärr visar vårt resultat att det inte fungerar så i praktiken, istället löser man akuta problem och praktiska saker i arbetslaget. Om ett arbetslag ska fungera på bästa sätt så är det enligt lärarna en förutsättning att man är flera som ansvarar för samma barn. Man är ganska utsatt som lärare, det är tufft att ensam ansvara för många elever. Föräldrar, politiker och media ställer höga krav på lärarens verksamhet i mycket större utsträckning idag än förr och då är ett fungerande arbetslag väldigt betydelsefullt. I dagens skola är det mycket mer dokumentation av elever än förr, t.ex. åtgärdsprogram och IUP. Vi anser att det är viktigt att det finns dokument att gå tillbaka till för att utvärdera verksamheten, men även för att kunna se och visa vilka åtgärder som har satts in om en elev t.ex. är i behov av särskilt stöd.

Är yrkesspråket en förutsättning för lärarens professionella utveckling? Vår bestämda uppfattning är att en lärare som har tillgång till ett yrkesspråk har ett professionellt förhållningssätt. Lärarutbildningen har som mål att alla studenter ska utvecklas till professionella lärare som under sin utbildning påbörjar ett livslångt lärande. Tanken är att utbildningen ska ge studenterna en grund för ett reflekterande handlande och tillgång till ett språk eftersom det krävs för att läraren ska kunna vara med och utforma lokala arbetsplaner, utvärdera och reflektera över verksamheten. Tillgång till gemensamma begrepp ger mening åt sammanhang, möjlighet att generalisera och se likheter och följaktligen också olikheter i skilda situationer och händelser.

I vår intervjuguide hade vi med frågor om läraryrkets och lärarrollens utveckling samt om läraryrket kan betraktas som ett professionellt yrke. Vi hade väntat oss en tydligare koppling mellan yrkesspråk, utveckling och professionalitet, vilket säkert har att göra med att vi anser att en professionell lärare ska ha utvecklat ett yrkesspråk som hon/han kan ha nytta av i teorin såväl som i praktiken. Även om ovan nämnda frågor inte direkt svarade på vårt syfte och våra frågeställningar så anser vi att resultatet ändå är värt att diskutera. Precis som de intervjuade lärarna menar vi att läraryrket är professionellt även om det formellt inte uppfyller alla kriterier som kännetecknar ett professionellt yrke. Om vi jämför Colnerud och Granströms

(2002) studie med vår undersökning ser vi en intressant skillnad. I deras studie framkom det att lärarna till stor del uppfattade professionalism som personliga egenskaper och personlig kompetens. Vårt resultat visar däremot att de lärare som vi intervjuade ansåg att en professionell lärare besitter kunskap som är speciell just för läraryrket, man kan beskriva sin verksamhet i ord, har ett syfte med det man gör och kan se på yrket från ett "utifrånperspektiv".

Intervjusvaren visade att lärarna hade uppfattningen att lärarrollen har utvecklats och förändrats under tid, från att ha varit delaktig i en regelstyrd verksamhet med statlig styrning arbetar nu läraren i en organisation som är målstyrd. Detta innebär bl.a. att det är kommunerna som har det yttersta ansvaret för den pedagogiska verksamheten och att läraren har ett mera direkt ansvar för att förnya och utveckla skolan. Dagens lärare måste kunna reflektera över sin egen verksamhet samt formulera och argumentera för innehållet i undervisningen. Lärarna får ett större eget ansvar och det ställer ett större krav på dennes kompetens, på lärarens professionalitet. För att leva upp till detta anser vi att lärarna måste ha tillgång till ett gemensamt språk som gör det möjligt för dem att strukturera och sätta ord på sin verksamhet samt argumentera för sina val. Ett reflekterat, gemensamt yrkesspråk skulle vara ett sätt att utveckla och befästa en högre status i yrket och en hjälp för att lättare kunna stå upp för sin kompetens; hävda sin professionalitet. Vi anser att det är viktigt att diskutera var ansvaret för detta bör ligga; hos den enskilde läraren, rektorn eller kommunpolitikerna. Vi menar att rektor har ett stort ansvar i detta och att hon/han på ett tydligare sätt än vad som ofta är fallet idag driver den här typen av frågor. Visst hade det varit intressant att höra en rektor välkomna nya elever och föräldrar till sin skola bl.a. genom att definiera vissa värdeord som just den här skolan arbetar utifrån och som man gemensamt kommit fram till i lärarlaget genom reflekterande samtal om sitt yrkesspråk.

Som vi skrev i inledningen är vår hypotes att lärare behöver utveckla ett språkligt verktyg som hjälper dem att strukturera den kunskap de har och som de också kan använda sig av i sitt läraryrke. Men för att det ska kunna ske måste det också finnas vilja och förutsättningar för den typen av utveckling och lärarna har gett uttryck för att utveckling av ett yrkesspråk kan ske genom reflektion, kompetensutveckling och inom arbetslaget.

Läraryrket är synonymt med förändring och de intervjuade lärarna är överens om att ska man arbeta som lärare får man inte vara rädd för detta. Det krävs kompetensutveckling för att man ska hänga med i vad som händer och det är rektorns ansvar att lärarna får möjlighet till den utveckling som krävs. Alla lärarna är ense om att kompetensutveckling ska leda någonstans och att man ska ha en kollektiv nytta av den så att den inte "tappas bort på vägen". Detta tycker vi är en viktig tanke, för oss är det självklart att man får möjlighet att tillsammans med kollegor får diskutera vad man tagit del av, annars finns det risk att kompetensutvecklingen blir intressant för stunden men inte införlivas i verksamheten.

Lärarna anser alltså att yrket är synonymt med förändring och vi frågar oss om det finns någon annan institution i samhället som förändras lika mycket som skolan? Vi upplever att mycket är så kortsiktigt. Ofta är bilden att en förändring leder till något positivt, men så är inte alltid fallet anser vi. Här finns det all anledning att sätta sig ner och reflektera över vad man ska ta till sig och prova i verksamheten och här tror vi att ett gemensamt yrkesspråk kan hjälpa lärarna att utvärdera nymodigheter och se på dem med kritiska ögon.

Vi anser liksom Dysthe (2003) att språk och kommunikation inte bara är ett medel för lärande utan själva grundvillkoret för att lärande och tänkande ska kunna ske. Med hjälp av språket får man distans till sina reflektioner och påståenden och det blir enklare att se saker ur flera

perspektiv när man får diskutera och reflektera. När man kommunicerar använder man språket för att dela erfarenheter så att det blir en gemensam egendom och förförståelse. Vi anser att lärarutbildningen med det allmänna utbildningsområdet (AUO) hjälpt oss att få tillgång till ett gemensamt yrkesspråk som gör att vi redan från början har en gemensam förståelse för yrket och dess speciella villkor. Vi har fått tillgång till ett vetenskapligt förhållningssätt som vi haft stor nytta av i utbildningen och som vi tror kommer hjälpa oss även i vår framtida yrkesroll. Vi står på en stabil grund när vi efter vår utbildning ska ut i arbetslivet. När vi varit ute på praktik har vi ofta fått höra att vi inte lärt oss några metoder, utan bara en massa teorier som man inte kan använda sig av i praktiken. Vi vill däremot vända på resonemanget och säga att utan en stabil teoretisk grund väger metoderna lätt, med en gemensam teoretisk bakgrund kan vi argumentera för våra val och se syftet med hur vi väljer att lägga upp vår undervisning.

Vi människor har olika uppfattningar om samma fenomen utifrån den förförståelse och erfarenhet som vi bär med oss. Varje människa bär sin version av fenomenet och detta bildar en uppsjö av olika perspektiv. Om man inom det egna kollegiet utnyttjar detta bidrar det till att man förhoppningsvis får en större och bredare förståelse av olika fenomen samt att man lär sig lyssna, återge sitt eget perspektiv och inta andra perspektiv. Vi uppfattar alltså det som blir och är synligt för oss om vi är medvetna om vårt eget förhållningssätt samt öppna för hur våra medmänniskor tolkar och upplever sin omvärld. Öppenhet, dialog och vilja att se saker ur andra perspektiv än sitt eget är en bra grund för att skapa och utveckla ett gemensamt yrkesspråk.

5.1 Sammanfattning

Vi har valt att skriva om yrkesspråket eftersom vi anser att det är någonting som varje lärare borde ha tillgång till. Vi anser att det finns ett mycket större behov av yrkesspråk idag än förr i och med att läraryrket idag är så ifrågasatt och granskat. Den lärare ”som lösts från tvånget att undervisa [måste] veta betydligt mycket mer än tidigare. När allt kommer omkring behöver man kunna ytterst lite för att undervisa, men för att leda eleven till egen kunskap måste man kunna väldigt mycket mer” (Vygotskij citerad efter Lindqvist 1999, s 238).

5.2 Fortsatt forskning

Vi ser en saknad av redskap när läraren ska se var barnet är i sin utveckling. Denna saknad gör att läraren inte har möjlighet att utveckla ett yrkesspråk. Vi tror på en fortsatt forskning kring vilka språkliga redskap läraren har till sitt förfogande när det gäller att utvärdera var barnet befinner sig i sin utveckling och se vad barnet behöver utveckla, inte bara vad barnet saknar.

En annan tanke är att studera ett enskilt arbetslag och undersöka om och hur de använder sig av yrkesspråk och hur det påverkar dem och deras undervisning. Det hade varit intressant att undersöka i vilka sammanhang den här typen av reflekterande samtal kommer till stånd och hur man kan föra det vidare till andra sammanhang inom skolan.

Man kan också forska kring yrkesspråk i ett längre perspektiv, se hur lärarna, eleverna och lärandet utvecklas genom ett mer medvetet användande och utvecklande av ett yrkesspråk. Vi ser det också som viktigt att rektor är med i dessa diskussioner och inte blir "utanför" ett utvecklande av skolans yrkesspråk.

6. Referenser

Alexandersson, M. (2007). Tankens krökning tillbaka mot sig själv. *Pedagogiska Magasinet*, (1), 28-33.

Andersson, C. (2000). *Kunskapssyn och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Bonniers lexikon nr 16.(1997). Mladinska Knjiga, Ljusbljana: Bonniers.

Brusling, C., & Strömqvist, G. (1996). *Reflektion & praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.

Carlgrén, I., & Marton, F. (2002). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundet.

Colnerud, G., & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket*. (2:a rev upplagan). Stockholm: HLS förlag.

Det nya läraruppdraget. Att lära och leda. SOU 1999:63. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Emsheimer, P., Hansson, H., & Koppfeldt, T. (2005). *Den svårfångade reflektionen*. Lund: Studentlitteratur.

Granström, K. (2007). Språket är tankens redskap. *Pedagogiska Magasinet*, (1), 34-38

Hallquist, C. (2006). *Om arbetslaget och lärares lärande. En fallstudie av arbetslagets betydelse för pedagogers lärande om undervisning och lärande*. (Karlstads universitet, Estetisk - filosofiska fakulteten, 651 88 Karlstad).

Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder* (2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

Kernell, L-Å. (2002). *Att finna balanser – en bok om undervisningsyrket*. Lund: Studentlitteratur.

Lendahls, B., & Runesson, U. (Red.). (1995). *Vägar till elevers lärande*. Lund: Studentlitteratur.

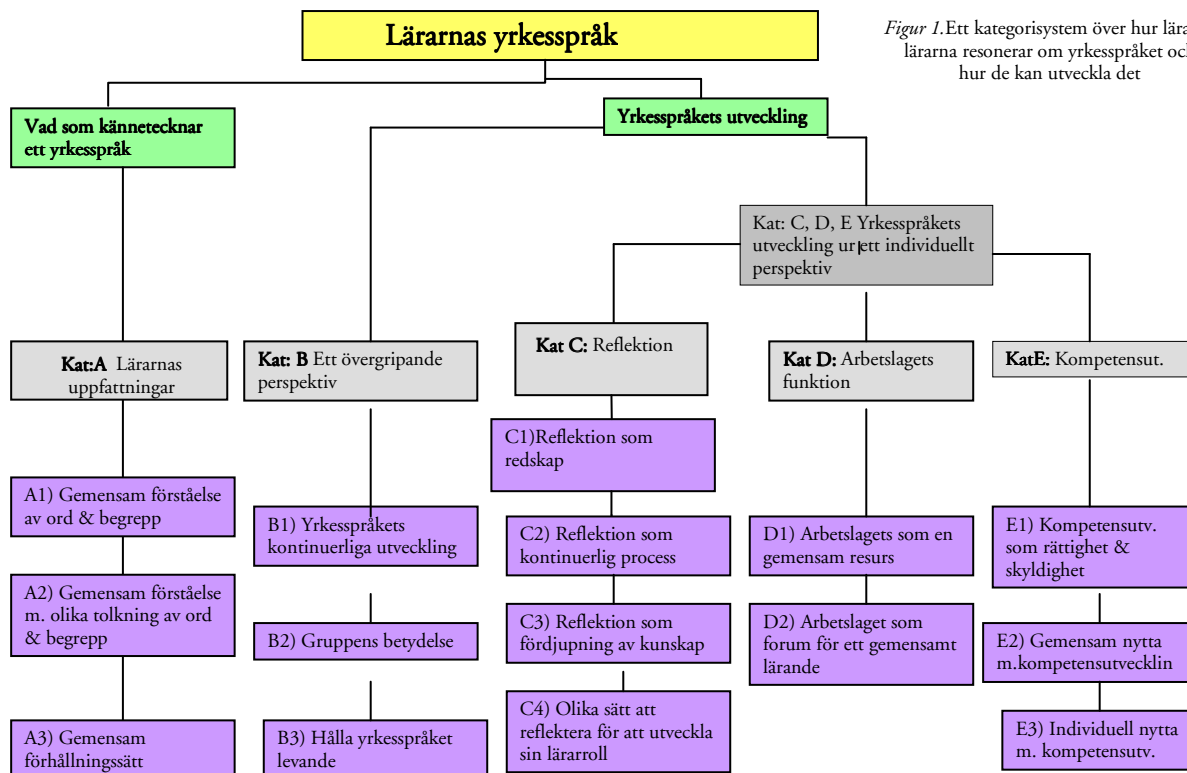
Lärarförbundet. (2002). *Lärarens handbok. Skollag, läroplaner, yrkesetiska principer*. Stockholm: Lärarförbundet.

Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: studentlitteratur.

Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid – om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

- Olsson, S.(1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R., & Tibelius, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder* (3.e upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Schött, K., Melin, L., Strand, H., & Moberg, B. (1998). *Studentens skrivhandbok*. Stockholm: Liber.
- Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö,R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. (2:a upplagan) Lund: Studentlitteratur.
- Malthén, A. (2003). *Att undervisa – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådets hemsida, 16 april 2007. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
URL:<http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>

Bilaga 1. Kategorischema



Figur 1. Ett kategorisystem över hur lärarna lärarna resonerar om yrkesspråket och hur de kan utveckla det

Bilaga 2. Brevet till lärarna

Hej.

Vi är två lärarstuderande som går vår sista termin på Göteborgs Universitet och just nu håller vi på med att skriva vår C- uppsats. Syftet med vår uppsats är att undersöka vilken betydelse yrkesspråket har för läraren och vilka möjligheter lärarna har att kunna utveckla ett yrkesspråk. Hur kan man utveckla ett yrkesspråk? Vi fann detta intressant efter att ha läst Gunnel Colnerud & Kjell Granströms bok "Respekt för läraryrket" där man kan läsa följande citat:

"Alla lärare har tillgång till någon form av yrkesspråk och yrkesetik, men frågan är hur utvecklade och användbara dessa är för vardagsarbetet. Idag förs det en debatt om lärarnas professionella status. I många skolpolitiska reformtexter betonas att lärare är professionella och att de därmed förutsätts vara kompetenta att lösa åtskilliga av skolans problem. Vi menar att ingen yrkesgrupp blir professionell enbart genom att hävda att den är det. Vi anser att professionalitet har med kompetens att göra. När det gäller läraryrket ser vi ett stort behov att utveckla den yrkesspråkliga och yrkesetiska kompetensen. Det innebär inte att vi menar att lärare ska lära sig en massa fina ord och låta sitt handlande styras av etiska paragrafer. Då blir dessa ord tyvärr tomma och meningslösa. Vi syftar istället på en yrkesmässig utveckling som bygger på att verksamma lärare utvecklar strukturer och förklaringsmodeller för att bättre förstå både sitt eget och elevernas handlande." (Colnerud & Granström (2002), *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik.*)

En av oss skulle vilja komma och göra en kvalitativ intervju med en lärare på er skola. Vi kommer att använda oss av bandspelare vid intervjun.

Vi är fullt medvetna om den tystnadsplikt som råder och därför kommer ej lärarens eller skolans namn att finnas med i vårt uppsatsarbete.

För att läraren ska kunna förbereda sig inför intervjun skickar vi med de frågor som vi kommer att använda oss av vid intervjun.

Intervjufrågor;

- Hur länge har du jobbat som lärare?
- Har du jobbat på flera olika skolor?
- Vilken utbildning har du gått?
- Tycker du att läraryrket har förändrats under din yrkesverksamma tid? Om du tycker det, i så fall hur?
- Hur har du utvecklats rent yrkesmässigt?
- Om jag säger yrkesspråk, vad tänker du då? Vad betyder ett yrkesspråk för dig? Vilka möjligheter ser du med ett yrkesspråk?
- Tror du att man kan utveckla ett yrkesspråk?
- Varierar du ditt yrkesspråk beroende på vem du pratar med? Om du anser det, på vilket sätt varierar du det?
- Ser du några möjligheter med ett yrkesspråk?
- Reflektion, hur tänker du då?
- Har arbetslaget någon betydelse för dig?
- Är det viktigt med ett yrkesspråk? Varför eller varför inte?
- Hur ser morgondagens lärare ut?

Bilaga 3. Intervjufrågor

Intervjufrågor;

Bakgrundsfrågor;

1. Hur länge har du jobbat som lärare?
 2. Har du jobbat på flera olika skolor?
 3. Vilken utbildning har du gått?
-

Huvudfrågor

4. Tycker du att läraryrket har förändrats under din yrkes verksamma tid? Om du tycker det, i så fall hur?
5. Vad tycker du kännetecknar ett professionellt yrke?
6. Anser du att läraryrket är ett professionellt yrke?
7. Hur har du utvecklats rent yrkesmässigt?
8. Om jag säger yrkesspråk, vad tänker du då? Vad betyder ett yrkesspråk för dig?
9. Ser du några möjligheter med ett yrkesspråk?
10. Tror du att man kan utveckla ett yrkesspråk?
11. Är det viktigt med ett yrkesspråk? Varför eller varför inte?
12. Varierar du ditt yrkesspråk beroende på vem du pratar med? Om du anser det, på vilket sätt varierar du det?
13. Reflektion, hur tänker du då?
14. Har arbetslaget någon betydelse för dig?
15. Kompetensutveckling, hur tänker du då? Har ni några möjligheter till kompetensutveckling på den här skolan?
16. Hur ser morgondagens lärare ut?