

EXAMENSARBETE

Hösten 2005

Lärarytbildningen

Lärares förhållningsätt

- ett perspektiv på lärares lärande

Författare

Ann-Sofi Nilsonius

Sofi Malmberg

Handledare

Marta Palla

www.hkr.se

Lärares förhållningsätt

- ett perspektiv på lärares lärande

Abstract

Dagens kunskapssamhälle bidrar till att läraren har en utmanande roll i skolan, eftersom samhällets förändringar påverkar. Det är därför viktigt att vara vaksam över sitt eget lärande likväl som att kunna utöva en yrkesprofessionalism. Lärares yrkesuppdrag innebär att fullfölja det uppdrag som läraren är ålagd det vill säga att arbeta utifrån skolplaner, läroplaner och andra styrdokument. Syftet med denna studie har varit att studera vilka aspekter som lärarna anser viktiga för sitt eget lärande såväl som i deras yrkesroll. Studien grundar sig i det sociokulturella perspektivet. Genom kvalitativa intervjuundersökningar har det framkommit att kompetensutveckling, reflektion och en stark drivkraft ses som viktiga aspekter i lärarnas eget lärande. Andra faktorer som ansågs viktiga var viljan och intresset, men begränsades av tidsbristen.

Ämnesord: Förhållningsätt, kompetensutveckling, lärarprofessionalism, reflektion, sociokulturellt perspektiv och tid.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	7
1.1 Bakgrund	8
1.2 Syfte	9
1.3 Disposition	9
2. Litteraturgenomgång	10
2.1 Sociokulturellt perspektiv	10
2.2 Förhållningssätt	13
2.3 Yrkesetik	15
2.4 Lärarens kompetens.....	16
2.5 Metoder för lärares lärande	17
2.5.1 Reflektion	18
2.5.2 Arbetslag	19
2.5.3 Didaktisk analys	19
2.5.4 Språket ett redskap	20
2.6 Avslutning	20
3. Problemprecisering.....	21
4. Teoretisk utgångspunkt	22
5. Empiri.....	23
5.1 Problemprecisering.....	23
5.2 Kvalitativa intervjumetoder.....	23
5.3 Urval och avgränsningar	24
5.4 Pilotstudien.....	24
5.5 Tillvägagångssätt.....	25
5.6 Databearbetning	26
5.7 Tillförlitlighet och etiska övervägande	26
6. Redovisning av resultatet	27
6.1 Kompetensutveckling/Kunskap	27
6.2 Arbetslag och kollegor	29

6.3 Den egna viljan.....	30
6.4 Medvetenhet.....	31
6.5 Reflektion.....	32
6.6 Metoder för lärande.....	33
6.7 Sammanfattning av resultaten.....	34
7. Diskussion.....	35
7.1 Förslag till fortsatt forskning.....	39
8. Sammanfattning.....	40
Referenser.....	
Bilaga.....	

Förord

Efter hårt arbete och många motgångar har vi till slut genomfört vårt arbete. Många timmar har avverkats för att hitta rätt frågeställning och trots ett brinnande intresse, har det känts jobbigt många gånger. Gång på gång har vi insett att vårt syfte och vår problemprecisering varit för stort, vilket satt oss i en stillastående position då vi inte kommit någonstans.

Men tack vare stödet från familj och nära vänner har vi kunnat bita ihop och genomföra vårt arbete, vilket var att lyfta fram vad lärarna ser som viktigt i sitt eget lärande. Vi vill därför tacka alla utomstående läsare som under arbetets gång hjälpt oss att korrigera vårt material, samtidigt vill vi tacka vår handledare Marta Palla för hennes stöd och uppbackning under arbetets gång.

Slutligen vill vi ge Torsten och Henrik några riktiga bamsekramar för deras uthållighet och tålamod. Utan ert stöd och er förståelse hade denna period varit ännu jobbigare.

1. Inledning

Under utbildningens gång har vi blivit införstådda i att lärarens yrkesroll, och dess undervisning har en avgörande roll för elevernas utveckling och kunskap. Detta utgjorde grunden för vårt val av ämne till denna uppsats. Vi förstod att lärarens förhållningssätt har en betydelsefull roll för hur lärarens agerande och undervisning sker. Vi blev därför intresserade av att studera vilken betydelse lärarens förhållningssätt har för yrkesrollen. Lärarens förhållningssätt består av många olika delar, vilket Sträng (2005) beskriver på följande sätt:

Lärarens förhållningssätt i inbegrips av deras eget synsätt på lärande och kunskap, barnsyn/elevsyn och målsättningarna för verksamheten. Vidare inbegrips i lärarens förhållningssätt egna, ofta förgivettagna, synsätt på rutiner, regler, normer och värderingar av en mängd skilda slag. Alla dessa bakomliggande synsätt påverkar läraren och hans/hennes agerande i rollen som ledare för verksamheten (Sträng, 2005 s. 21).

För att tydliggöra Strängs (2005) beskrivning gällande förhållningssättet, menar vi att detta kan delas in i fyra delar, den första delen är lärarens eget synsätt på lärande och kunskap, den andra är barnsyn/elevsyn, den tredje är målsättning med verksamheten och den fjärde och sista är lärarens eget synsätt på regler, normer och så vidare.

Läraren idag har en komplex uppgift att genomföra i skolan. Skolans uppdrag sett utifrån styrdokument, läroplaner och skollagen är att förmedla kunskap som är väsentlig för att forma eleverna till blivande samhällsmedlemmar utifrån elevens förutsättningar, erfarenheter och tidigare kunskap. Den kunskap som förmedlas ska ske på ett sätt som främjar elevens utveckling, det vill säga att eleven kan lära sig genom att använda olika sinnen och verktyg. Enligt läroplanen (Internet 1) är det inte bara viktigt med kunskap utan skolan ska också medverka till att eleverna tillägnar sig förmågan att bli demokratiska och ansvarfulla samhällsmedlemmar, där de känner samhörighet med andra människor.

I läroplanen (Internet 1) står det också att ”undervisningen ska anpassas utifrån varje elevs förutsättningar och behov” (a.a s.2). För de elever som av någon anledning är i behov av särskilt stöd har skolan och lärarna ett särskilt ansvar. Även om det föreligger svårigheter eller inte ska förutsättningarna för att nå målen vara detsamma. Läroplanen (Internet 1) säger att ”kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – så som

fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet” (a.a 1 s. 3). Enligt läroplanen (Internet 1) ska elevernas lärande ske i en harmonisk utveckling, där de gemensamma erfarenheterna och den sociala och kulturella omvärlden skapar ett lärande samt en utveckling hos eleven utifrån olika kunskapsformer. Läroplanen framhäver även att läraren bör besitta en god kompetens där hon/han bedriver undervisningen så att varje enskild elevs lärande främjas. Läraren ska i dagens samhälle ses som en handledare som vägleder eleverna till sitt eget lärande. Därför är det viktigt att läraren besitter en god lärarprofessionalism. Bergem (2000) hävdar att denna professionalism består av ämneskompetens, pedagogisk kompetens och yrkesetiska kompetens, där alla komponenterna samverkar.

1.1 Bakgrund

När vi inledde vårt arbete fanns en klar bild över att lärarnas förhållningssätt hade en viss betydelse för undervisningen och det yrkesuppdrag som lärarna har. Trots att vi är två lärarstudenter som har gått olika inriktningar på lärarprogrammet så har vi samma syn på betydelsen av lärarens yrkesroll. Vi arbetade i ett tidigt skede fram syfte och problemprecisering utifrån lärarnas förhållningssätt, vilket var ett ogenomtänkt agerande från vår sida. Detta resulterade i att den kvalitativa intervjuundersökningen visade att syfte och problemprecisering var för vid för att kunna få fram ett bra resultat. Intervjuerna var dock inte helt bortkastade utan bidrog till att vi fått en bredare kunskap om intervjuteknik. Intervjuerna fick oss att inse att vi var tvungna att snäva av problemområdet samt ha ett tydligare syfte. Intervjuerna fick därför bli pilotstudier, som kommer att presenteras närmre under empiriavsnittet.

Pilotstudien gav oss en förståelse för hur lärarens egen syn på lärande och kunskap kan ha en viss betydelse för hans/hennes agerande som lärare och därför valde vi att göra en undersökning om hur lärarens eget lärande sker. Lendahls och Runesson (1996) menar att det är viktigt att ständigt bedriva en professionell utveckling av sitt eget lärande vilket görs i de sociala och kulturella sammanhang som finns i lärarens vardag. Däremot finns det inget entydigt rätt sätt att bedriva den professionella utvecklingen på, utan det kan ske på många olika sätt. Lendahls och Runesson (1996) menar också att miljön och förutsättningarna har en viss betydelse för lärarens eget lärande.

Vår tolkning av lärarnas eget lärande är att eleverna är den starka drivkraften som bidrar till att läraren stärker och vidareutvecklar sin yrkesroll. Därför menar vi att det är viktigt att läraren ständigt aktualiserar sin kunskap genom kompetensutveckling. Vi anser också att det är betydelsefullt att reflektera och diskutera med kollegor om sitt dagliga arbete. Men också att följa den samhällsutveckling som sker, för att kunna bedriva bra undervisning.

1.2 Syfte

Syftet med denna uppsats är att studera vad lärarna framhäver som viktigt i sitt eget lärande.

1.3 Disposition

Litteraturgenomgången tar upp de områden som ligger till grund för vår undersökning. Vi har valt att presentera den teoretiska utgångspunkten mer ingående i denna del, för att det ska bli tydligare och komma till sin rätt i arbetet. Denna del följs upp av problempreciseringen som förklarar vårt problemområde.

Som vi tidigare nämnt presenteras teoretiska utgångspunkter i litteraturgenomgången. Efter problempreciseringen kommer den att summeras i kortare drag under avsnittet teoretiska utgångspunkter innan empiriavsnittet presenteras. Empiriavsnittet behandlar valet av metod samt vårt tillvägagångssätt och den bearbetning som utförts. Detta följs senare upp av en redovisning av resultatet, som presenteras i kategorier. Det resultat och den analys som gjorts i undersökningen har sammanvävts under varje kategori och har avslutats med en kommentar. Resultatavsnittet avslutas med en kort sammanfattning av resultatet, för att sedan följas upp av en diskussion kring undersökningen. Slutligen presenteras en sammanfattning av hela arbetet.

2. Litteraturgenomgång

I litteraturgenomgången kommer vi att behandla det sociokulturella perspektivet som ligger till grund för den teoretiska utgångspunkten. Detta inbegriper också lärarnas förhållningssätt, yrkesetiska principer samt metoder för lärarnas eget lärande.

2.1 Sociokulturellt perspektiv

Evenshaug och Hallen (2001) nämner den ryske utvecklingspsykologen Vygotskij som har en konstruktionistisk syn på inläring och utveckling hos människan. Evenhaug och Hallens tolkning av Vygotskijs syn på individen, är att de föds till en värld med ett mindre antal ”grundläggande mentala funktioner som uppmärksamhet, varseblivning och minnet” (a.a s.35). Dessa mentala funktioner omformas med hjälp av kulturen till andra mer ”avancerade och högre mentala funktioner” (a.a s.135). Kulturen och levnadsförhållandena utrustar också individen med speciella redskap som gör det möjligt att kunna nyttja de grundläggande mentala funktionerna på ett effektivt sätt. Med det menas att individen har olika redskap att ta till beroende på var i världen de befinner sig, till exempel alla individer har inte de förutsättningar som krävs för att kunna skriva, därför använder de sitt minne annorlunda jämfört med en individ som har skrivmöjligheten.

I Evenshaug och Hallen (2001) riktar Vygotskij fokus mot att individens stora upptäckter oftast sker i samvaro med andra människor, där dessa vägleder individen via verbala instruktioner som visar hur handlingar kan utföras. När detta samspel uppstår försöker individen att begripa vägledarens anvisningar för att sedan kunna återupprepa informationen och använda den för att kunna leda sin egen aktivitet. Därmed sker utveckling från det ”sociala till det individuella” (a.a s.136) vilket menas att individen tillsammans med en vägledare genomför handlingen för att individen genom samspelet lär sig på det individuella planet. Evenshaug och Hallen menar att detta samspel är det som Vygotskij kallar ”proximala utvecklingszonen” (a.a s.136). Denna utvecklingszon är oerhört betydelsefull för individen eftersom de får vägledning och uppmuntran av erfarna personer att lösa problemet. ”Det är inom detta område som vi kan förvänta oss att det äger rum en intellektuell utveckling. Därför blir det en viktig pedagogisk uppgift att agera inom denna utvecklingszon, stimulera barnet till aktivt samarbete med andra och ge dem hjälp och stöd för att klara av och behärska nya

uppgifter” (a.a s.136). De idéer som Vygotskij hade om den proximala utvecklingszonen framhåller att det inte är väsentligt att vara inställd på individens egna prestationer utan att det också är viktigt att koncentrera sig på de kognitiva processer som kanske inte ännu är färdigutvecklade. Vygotskijs bedömning av individen är att vikten inte ligger vid ”produkt, normer och kvantitet” utan istället vid ”process, kriterier och kvalitet” (a.a s.137). Den proximala utvecklingszonen:

Skapar också en dynamisk kontakt mellan lärande och utveckling. Enligt Vygotskij är det inte på det viset att den psykologiska utvecklingen kommer först och skapar en grund för undervisning och lärande. Utvecklingen är tvärtom beroende av och kommer efter undervisning och lärande. Därmed spelar undervisningen en helt avgörande roll för barnens psykologiska utveckling. Genom undervisningen skapas de läroprocesser som styr den fortsatta psykiska utvecklingen framöver. En bra pedagogik är därför alltid inriktad på barnets framtida utveckling (Evenshaug och Hallen, 2001 s. 137).

Evenshaug och Hallen (2001) nämner att Vygotskij menar att språket är ett speciellt och betydelsefullt redskap inom den kognitiva utvecklingen. När individen utforskar ”symbolfunktionen, förenas tal och tänkande” (a.a s.138). En del av detta är individens övergång ”från förspråkligt till verbalt tänkande. Därmed börjar språket att tjäna tänkandet, och tankarna börjar bli uttalade” (a.a s.138). I Vygotskij (2001) tas det upp att tänkandet och språket är nära förbundet med varandra men de är inte samstämmiga utan relationen är komplex. Den relation som finns mellan språket och tänkandet grundas under individens utveckling. Vygotskijs perspektiv strider mot de åsikter som frånskiljer språk och tanke från varandra. Han menar också att sociala kommunikationer är grunden för språket och tänkandet. Evenshaug och Hallen (2001) tolkar Vygotskij och menar att ett sätt för individer att lösa olika problem kan vara att föra en konversation med sig själv. Vygotskij hävdar att den konversation som skapas är ett sätt att styra sina tankar och bygga tillvägagångssätt för att lösa problem. Denna inre konversation med sig själv följer sedan med individen och blir ett ”dolt verbalt tänkande på ett inre plan” (a.a s.139).

Säljö (2000) menar att människan i alla tider har lärt sig av varandra och delat med sig av sina kunskaper. Detta har varit en nödvändig aspekt för att föra kunskaperna vidare till nästa generation. Vygotskij intresserade sig för hur människor lär och utvecklas, och såg inte människan som en ensam individ utan som en i mängden med andra. Enligt Dysthe (1996) framhävde Vygotskij att de ”sociala faktorerna och språkets betydelse” (a.a s.55) var av vikt

för individens tänkande. Säljö (2000) tar upp att i det sociokulturella perspektivet finns två viktiga aspekter; kommunikation och språkanvändningen, som utgör ett förbindelseelement mellan individen och omgivningen. Säljö menar att samspel och kommunikation är de styrande begrepp som är viktiga för att förstå lärande och utveckling på både kollektiv och individuell nivå. Det sociala samspelet medverkar till att vi skapar kontakt med omvärlden och på så sätt blir människan medveten om att det finns olika sätt att tänka och agera beroende på kulturens omvärld. Det är genom detta samspel som människan bildar sin egen uppfattning. Säljö menar att vårt språk är ett enastående verktyg som tillåter människan att delge varandra sina kunskaper och erfarenheter, men bidrar också till att människan utvecklas. Språket har också den effekten att kunna ”ta distans till tillvaron, att re-presentera omvärlden för oss själva och andra, och att utveckla nya perspektiv och infallsvinklar” (a.a s.232).

Säljö (2000) menar också att ett sociokulturellt perspektiv är att analysera hur en människas utveckling av lärande sker, såväl som tolkningen av kunskaper och färdigheter. Han hävdar att människan inte kan undgå att lära sig, utan människan lär hela tiden genom olika aktiviteter och samspel med andra människor. Men han hävdar också att en människa inte kan lära sig allt, då vi lever i ett komplext samhälle där det förutsätter att människor har olika kompetenser inom olika områden. Dysthe (1996) skriver om sin personliga syn på lärande och menar att lärandet ses utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv som har ett samspel med det interaktionistiska perspektivet. En förklaring till det interaktionistiska perspektivet är enligt Svenska akademins ordlista för svenska språket (1998) ”ett växelspel/sampel i umgänge”(a.a s.367). Dysthe (1996) anser att var och en behöver konstruera eller skapa sin egen kunskapsstruktur där det är individen som lär sig något. Kunskaper kan inte kopieras från andra, det vill säga att en lärare inte kan överföra kunskapen till en elev utan att den måste konstrueras i ett samspel med andra människor. ”En undervisning med betoningen lagd på socialt samspel (interaktion) kommer att hjälpa eleverna att både tillägna sig brottsstycken av andra människors strukturer och göra kunskapen till sin egen” (a.a s.46-47).

Sträng och Persson (2003) menar att det sociokulturella perspektivet handlar om att kunna tillägna sig delar av de olika sätt som finns att formulera och förstå verkligheten. I ett sociokulturellt perspektiv är människan en varelse som är anpassad till att samspele med andra. Kommunikation och språkanvändning är en stor del av ett barns förståelse för att förstå sig på omvärlden. Säljö (2000) menar att läraren kan dra nytta av det han kallar ”verktyg och redskap” som en del i undervisningen. Detta innebär att språket såväl som kommunikationen

utgör en väsentlig del. Han lägger också stor vikt vid att läraren måste intressera sig för hur varje individ tillägnar sig och tillgodogör sig kunskap. Mycket av våra kunskaper och färdigheter av olika slag kommer genom kunskap och handlingsmönster som byggts upp genom åren och som vi blir delaktiga igenom samspel med andra människor. Enligt Beckman (2004) hittar vi de mest grundläggande insikterna och färdigheterna inom familjen. Även detta var Säljö (2000) inne på då han menade att den primära socialisationen äger rum i mindre gemenskap, exempelvis i en familj. Här förmedlas oftast de mest grundläggande och viktigaste kunskapen i barnens liv. Barnet agerar och lär i samspel med människor, föräldrar och syskon, lärare, släktingar och vänner. Sträng och Dimenäs (2000) menar att en människas lärande sker inte enbart i undervisningssammanhang utan den större delen av en människas lärande sker utanför den organiserade undervisningen. De möten och situationer en människa försätts i är utan tvekan de som är ”själva grunden för det individuella livslånga lärandet” (a.a s.21). Utifrån Säljö (2000) är ett sociokulturellt perspektiv inte en fråga om *hur* människan lär sig utan istället *vad* och på vilket sätt ett lärande sker.

2.2 Förhållningssätt

I Sträng (2005) förklaras lärarens förhållningssätt på följande sätt:

Till exempel lärarens praktiska teori, dvs. eget synsätt på lärande och kunskap, barnsyn/elevsyn och målsättningarna för verksamheten. Vidare inbegrips i lärarens förhållningssätt egna, ofta förgivettagna, synsätt på rutiner, regler, normer och värderingar av en mängd skilda slag. Alla dessa bakomliggande synsätt påverkar läraren och hans/hennes agerande i rollen som ledare för verksamheten (Sträng, 2005 s.21).

Med detta som utgångspunkt menar Sträng (2005) att förhållningssättet ska främja lärarens såväl som elevernas lärande. Maltèn (1998) betonar vikten av att läraren bör skapa en ömsesidig relation med eleven. Detta för att skapa den kommunikation som krävs för att låta tankeutbytet mellan medaktörerna inta en nyckelposition som främjar ett eget lärande. Detta kallar han för att inta ett utforskande lärande. Sträng (2005) hävdar att läraren bör ha en inställning att ”jag kan, jag vill och jag ska” (a.a s.95) för att en tilltro till den egna förmågan ska alstras, samtidigt växer en vilja fram och stärker lärarens engagemang. Detta kan då inspirera eleverna att vilja arbeta och utföra ett bra skolarbete. Marton och Boot (2000) menar att pedagogik betyder att inta den andras perspektiv, det vill säga att ha förmågan att bedöma

om arbetet är bra och anpassat till det som syftet förespråkar utifrån de förutsättningar som finns.

Utifrån Maltèn (1998) handlar skolans verksamhet om mötet, det vill säga relationen mellan lärare och elev. Men det är lika betydelsefullt att det finns en god relation mellan alla inblandade parter i skolverksamheten. Därför är det av stor vikt att skolans aktörer har en bra kunskap om kommunikationens betydelse för lärandet. Han hävdar att ledarskap handlar om att kunna kommunicera med andra människor och att ha ett syfte att nå uppsatta mål. I Egerbladh och Tiller (1998) framgår det av intervjuer att de lärare som hade goda ämneskunskaper gärna bytt ut en del av ämneskunskaperna mot didaktik. Linnér och Westerberg (2001) menar att didaktiken är en viktig del i undervisningen. Han menar att det handlar om att kunna granska, analysera och tolka det som görs, men också att vara beredd att ompröva sina handlingar. Detta kallar han för en pågående läroprocess. Danielsson och Liljeroth (2005) menar att tankeförmågan kan leda till en utveckling hos individen och därför ses som ett centralt moment i förhållningssättet.

Sträng och Dimenäs (2000) anser att läraren ska inneha rejäl och relevant ämneskunskap, där det finns en förmåga att se dessa utifrån olika perspektiv i kombination med kunskap om hur människan lär. Detta ska sedan leda till att läraren kan se sammanhang och utifrån det genomföra urval, värdera och prioritera och skapa synteser för att kunna urskilja vad som är relevant innehåll för eleven. Maltèn (2000) hävdar att lärarens kunskaper har betydelse för hans/hennes insatser i läraryrket. Vidare menar han att ledarskap består av tre sorters handlingar. Den första handlar om att sätta upp mål där avsikten är att kunna förbättra och förnya resultaten. Det andra handlar om att ha ett problemanalyserat handlande. Med det menar han att läraren ska kunna stimulera sina elever till ett sökande och en experimenterande attityd inom läroprocessen. Eleven får på detta vis själv hitta uttryck och lösningar på problemen, vilket bidrar till att eleven utgår ifrån tidigare erfarenhet och kunskap för att skapa större kompetens. Det tredje och sista handlandet handlar om språkkunskap och kommunicerande. Med det menar han att det är viktigt att kunna kommunicera och försöka hitta flera sätt att göra det på.

Iglum (1999) menar att när en person arbetar med människor bör de hela tiden ha med sig att varje enskild individ har sin egen "förhistoria" (a.a s.19). Det innebär att alla människor reagerar och handlar olika beroende på tidigare erfarenheter och upplevelser kring situationen.

Ett bra sätt att försöka förstå beteenden är att utgå från sin egen "referensram" (a.a s.18) det vill säga att läraren försöker se och förstå bakgrundsfaktorerna. Detta kan enligt Iglum vara av viss betydelse eftersom läraren bör bygga ett förhållningssätt som grundar sig i elevernas förutsättningar. Men enligt Iglum bör läraren bygga ett förhållningssätt som grundar sig på lärarens reflektion och medvetenhet om deras egna attityder och hur de förhåller sig. Iglum framhäver också vikten av att vara medveten om samhällssynen har någon inverkan på vår egen attityd. Likväl som om samhällets normer kring vad som ses som normalt respektive avvikande beteende har någon inverkan på lärarens förhållningssätt.

2.3 Yrkesetik

I Bergem (2000) tas det upp att yrkesetisk kompetens är nödvändig, detta för att kunna möta eventuella problem och utmaningar. Men för att kunna utveckla denna yrkesetiska kompetens krävs att läraren har en medvetenhet "om de etiska dimensionerna som ingår i undervisning och fostran" (a.a s.13). Läraren bör också ha "förmågan att upptäcka och analysera de yrkesetiska problem och utmaningar som kan uppstå i samspelet mellan de olika parterna i skolsamhället" (a.a s.13). Men det är också viktigt att läraren besitter kunskap och har god insikt i hur olika situationer kan lösas så att det blir bra för alla personer som är inblandade. Bergem (2000) betonar att läraren har ett uppdrag att fullfölja utifrån läroplaner, skollag och andra styrdokument. Han hävdar att samhällsutvecklingen som skett har påverkat och gett konsekvenser i skolan, vilket i sin tur lett till att läraren fått nya utmaningar. Hargreaves (2004) menar att ett "socialt kapital" (a.a s.85) är att föra generationers kunskap vidare. Vidare menar han att det är betydligt svårare att undervisa nu än tidigare med tanke på att dagens kunskapssamhälle fokuserar mer på den nya tekniken vilket bidrar till att undervisningen försvåras. Det krävs att läraren hela tiden aktualiserar sig och engagerar sig i undervisningen och dess utveckling likväl som att ha ett vakande öga över sitt "eget professionella lärande" (a.a s.49).

Bergem (2000) tar upp att det måste tas en viss hänsyn till eleverna, att deras "integritet och sårbarhet" (a.a s.13) är ett av de betydelsefulla skälen till att läraren bör stärka sin yrkesetiska medvetenhet och kompetens. Läraren måste respektera och värdesätta alla eleverna utifrån deras kunskap och för vilka de är. Colnerud (2002) menar att yrkesetik inte bara handlar om att visa respekt och aktsamhet mot de personer som möts i arbetet. Det är minst lika viktigt att

verkligen ta sin uppgift på allvar och försöka göra sitt allra yttersta för att genomföra det samhällsuppdrag som läraren åtagit sig i sin yrkesroll. Bergem (2000) menar att lärarens pedagogiska kunskap måste ses som ett speciellt grundämne i den yrkesetiska kompetensen. Läraren måste rikta fokus mot att tillägna sig kunskap som bidrar till att läraren blir professionell yrkesutövare. Colnerud (2002) nämner också att det är svårt att veta vilken betydelse de yrkesetiska riktlinjerna kommer att ha för lärarens utveckling kring sin egen yrkesetik. De yrkesetiska reglerna ger ingen tydlighet om de inte förtydligas och förverkligas i yrket. Ytterligare en problematik är att det är svårt att formulera etiska råd i en postmodern tid. Med det menas att vi befinner oss i en tid där både moderna och postmoderna inflytanden speglas i samhället vilket gör att regler kanske också skulle ses utifrån den moderna synen. Bergem (2000) menar att:

Det finns också anledning att poängtera att pedagogiken både som ämne och vetenskap är sammansatt, att den är så väl deskriptiv som normativ. Den har en teoretisk och en praktisk sida och måste stöda sig på en rad hjälpvetenskaper för att få en stabil grund. Den yrkesetiska kompetensen förutsätter en omfattande teoretisk kunskap från pedagogikens många olika rum och en förmåga att sätta samman de olika kunskapsdelarna till en helhetspedagogik, som sedan kan utgöra basen för en reflekterad och välgrundad pedagogisk praktik (Bergem, 2000 s. 40).

2.4 Lärarens kompetens

Hargreaves (2004) menar att undervisa i ett kunskapssamhälle är att framhäva elevernas förmågor och att försöka ”utveckla ett djupgående kognitivt lärande, kreativitet och initiativförmåga” (a.a s.22). Detta kan genomföras med hjälp av att arbetet sker i team där aktuell forskning används på ett sådant sätt som kan bidra till att stärka varandras kompetenser. Det är också viktigt att läraren ständigt bygger på sin kompetens som ”främjar problemlösning, risktagande, tillit till samarbetsprocesser, förmåga att hantera förändringar och engagemang” (a.a s.22) som bidrar till att det sker en utveckling inom skolorganisationen. I vårt kunskapssamhälle menar Hargreaves (2004) att läraren uppmanas att ”ta ställning för ett standardbaserat lärande” (a.a s.49) vilket menas att alla elever ska åstadkomma höga kvaliteter i det ”kognitiva lärandet” (a.a s.49). Eleverna ska själva reproducera sin kunskap och kunna använda den inom olika områden likväl som att återge den till andra. Detta nya förhållningssätt till lärande fordrar ett aktuellt förhållningssätt till undervisningen. Den ska bedrivas så att elevernas intellektuella processer sker på en högre nivå, där metakognition

främjas. Eleverna ska få de redskap som krävs för att själv söka svar på den information de söker.

I Lendahls och Runesson (1996) tas det upp att lärarens yrkesmässiga utveckling är tvungen att förstås utifrån den bakgrund, verklighet och omgivning som den verksamma läraren befunnit sig i. Denna verklighet skiljer sig oftast åt från lärare till lärare beroende på skola och dess kultur men samhällets omgivning har också en viss påverkan. Detta medför att läraren får olika yrkesvardag och erfarenheter i sin yrkesmässiga utveckling. I Lendahls och Runesson tas det upp att lärarna ibland menar att deras professionella utveckling till viss del sker i samband med att det ständigt sker förändringar eller nya saker i skolverksamheten. Men Lendahls och Runesson menar att lärarnas erfarenheter kan skilja sig åt. För vissa lärare kan erfarenheten ha en viss betydelse i den praktiska teorin, medan det för andra inte har samma betydelse. De menar att det är viktigt att skilja på det som är *mer* erfarenheter och det som är *nya* erfarenheter, eftersom *mer* erfarenhet gör att kunskapen stärks och *nya* erfarenheter bidrar till fundering och problematisering.

Buckhöj Lago (2000) menar att kompetensutveckling är nödvändig annars är risken stor att skolorganisationens verksamhet fortsätter i gamla spår. Officiellt sett bör skolorganisationen ha ett handlingsutrymme som erbjuder chanser till verksamhetsutveckling. Buckhöj Lago menar att idag kan vi se lärarnas kompetenser utifrån ett annat perspektiv eftersom de flesta skolor har arbetslag inom skolorganisationen.

2.5 Metoder för lärarens lärande

Hargreaves (2004) menar att läraren i dagens samhälle inte helt och hållet kan stå på egna ben och själv förbättra sin utveckling. Därför är det viktigt att läraren är delaktig i att ta initiativ och medverka i undersökningar och problemlösningar tillsammans med andra kollegor i till exempel arbetslaget. Hargreaves menar att lärarna gemensamt kan tolka styrdokument, vara bollplank eller helt enkelt utvärdera lektionsinnehåll och elevers olika prestationer på ett sätt som främjar elevers lärande.

2.5.1 Reflektion

Buckhöj Lago (2000) nämner att reflektionen är ett viktig redskap för både lärare och elever liksom portfolion. Detta gynnar både lärare och elever i sitt eget reflekterande eftersom det är ett hjälpmedel för att skapa delaktighet i lärandet men också ett sätt att individualisera undervisningen. Brusling och Strömquist (1996) menar att reflektion är att studera den egna undervisningen och efter hand börja ta ansvar för sin professionella utveckling. Brusling och Strömquist menar också att det inte finns några oreflekterade lärare. Men för att bli medveten om sin reflektion måste läraren intressera sig för vad och på vilket sätt deras reflektion sker. Det förekommer allt för ofta att lärare istället riktar sin uppmärksamhet på om de reflekterar eller inte. Lärare har tidigare uppmuntras till att rikta reflektionen inåt det vill säga mot den egna undervisningen och mot eleverna. Det har lett till att lärarna försummar att ta hänsyn till de sociala omständigheter som kan finnas utanför skolans verksamhet och som eventuellt kan påverka eleverna i deras arbete i skolan. Enligt Brusling och Strömquist (1996) kan ”denna individuella begränsning ge sämre möjligheter för lärare att gå i konfrontation med och ändra de strukturella aspekter på sitt arbete som hindra dem att fullgöra sitt utbildningsuppdrag” (a.a s.55).

I Buckhöj Lago (2000) nämns att en förutsättning för att uppnå en bra reflektion, krävs det att individen först har upptäckt ”sina egna tolkningsramar och komma till insikt om varför hon tänker som hon gör. Dewey såg reflektionen hos en människa som en ständigt återkommande kunskapsprocess, vilken kännetecknas av utforskning och upptäckande” (a.a s.33). Reflektionen sker alltid i samband med en upplevd situation där utgångspunkten är att människan känner en osäkerhet, tvivel eller förvirring kring situationen. I dessa situationer gäller det att försöka bygga en mening i denna handling. Buckhöj Lago refererar till John Dewey som menar att reflektion ”kännetecknas av en inre dynamik, av kreativitet, kritiskt ifrågasättande, av nyskapande och av att tidigare föreställningar omtolkas” (Buckhöj Lago, 2000 s. 34).

Buckhöj Lago (2000) menar att reflektion också kan ske tillsammans i arbetslaget. Det kan leda till att lärarna tillsammans kan fundera på undervisningens innehåll, där bra respektive dåliga delar av undervisningen diskuteras. Ett annat reflektionssätt som Buckhöj Lago nämner är att ständigt genomföra utvärdering tillsammans med elever och kollegor. I vissa fall är det svårt för läraren att vara medveten om vad eleverna har uppnått med undervisningen och om

lärarens tänkta syfte och mål har blivit uppnått. Det är dock inte alla elever som självständigt ger konkreta svar, därför menar Buckhöj Lago att det är viktigt att utvärderingen är utformad så att svaren blir tydliga och konkreta.

2.5.2 Arbetslag

För att ett arbetslag ska fungera förutsätts enligt Maltén (1998) att alla medlemmar försöker dra nytta av varandras olika kompetenser och jämför sina olika erfarenheter. Han menar också att det är viktigt med en dialog mellan kollegorna likväl som att lärarna emellan försöker skapa ett yrkesspråk som influeras av pedagogiska och didaktiska teorier. Vidare nämner Maltén att det är viktigt att läraren reflekterar över sina handlingar enskilt eller tillsammans med sina kollegor. Han betonar att det är av viss betydelse att nya arbetssätt ger en rörlighet så att läraren ser sig som en handledare till eleverna. Detta ger eleverna frihet och ansvar för sina studier. I Lendahls och Runesson (1996) påstås det att reflektionen över den egna undervisningen såväl som andras är en metod som framhäver betydelsen av dialogen. I samtal med andra kollegor kan läraren på ett lättare sätt uppleva en distansering till sin reflektion. Dialogen medför att läraren blir medveten om andra perspektiv och får se olika vinklar på sin undervisning. Enligt Lendahls och Runesson är distansering en metod som bidrar till att läraren kan lösgöra sig från sin egen syn på situationen.

Även Buckhöj Lago (2000) definierar arbetslaget som en grupp personer som arbetar tillsammans mot gemensamma mål och som kompletterar och stödjer varandra, likväl som att de drar nytta av varandras olika kompetenser. Det kan också upplevas som att kollegorna är ett stöd för varandra i arbetet. En lärares lärande är en process som ständigt pågår, det kanske inte är studiedagar eller annan fortbildning som bidrar till en lärares kompetensutveckling. Utan ibland är det viktigt att få tid och möjlighet att byta erfarenheter kollegor emellan. Detta kan leda till att läraren får motivation till förnyelse.

2.5.3 Didaktisk analys

Den didaktiska analysen är enligt Sträng (2005) ett redskap, där fokus ligger på att försöka få läraren att bli medveten om vilka delar av undervisningen som är betydelsefulla. I den didaktiska analysen är det viktigt att se hur relationen mellan lärare, elev och lektionsinnehåll ser ut och om det främjar ett lärande. Analysen för samman de didaktiska frågorna ”*Vad* skall undervisningen handla om?, *Hur* skall den genomföras?, *Varför* skall undervisningen genomföras och *för Vem* ska den genomföras?” (a.a s.13) som är betydelsefulla för planering

så väl som i utförandet och utvärdering av undervisningen. Sträng menar att den didaktiska analysen har vissa betydelsefulla moment som bör ingå. Dessa är hur lärarens handledning är, hur lektions innehåll är det vill säga har ämnet relevans betydelsefull karaktär och bidrar den till ett lärande. Andra viktiga bitar är vilken metod som används, hur eleverna tillgodoser sig kunskapen och hur lärarens förhållningssätt är i relationen till lektionen.

2.5.4 Språket ett redskap

Buckhöj Lago (2000) menar att språket inom yrket har en betydande roll för att yrket ska utvecklas. Vidare menar hon att yrkeskunskapen ökar när det används ett yrkesspråk. Bergem (2000) tar upp att yrkesspråket är ett verktyg som förbättrar kommunikationen kollegor emellan. Han hävdar också att yrkesspråket har en viss betydelse för verksamheten samt ger en ökad förståelse till yrkesetiken. Enligt Buckhöj Lago (2000) kan tidsbristen vara en möjlig orsak till att läraren inte använder yrkesspråket på en avancerad nivå. Det finns helt enkelt inte tid att föra diskussioner på en djupare nivå, därmed menar hon att lärarna inte får de redskap som krävs för att uppnå det djupare samtalet eller diskussionen.

2.6 Avslutning

I detta avsnitt har vi presenterat vår litteraturgenomgång där den teoretiska grunden vilar på Vygotskijs sociokulturella perspektiv.

3. Problemprecisering

Teorin och litteraturgenomgången vi bearbetat har lett fram till följande problemprecisering

Utifrån vårt syfte har vi valt följande problemprecisering.

Vilka aspekter framhäver lärarna som betydelsefulla i sitt eget lärande?

4. Teoretisk utgångspunkt

Den teoretiska utgångspunkten har som tidigare nämnts presenterats i litteraturavsnitten, varefter vi i detta avsnitt endast ämnar göra en kortare sammanfattning av undersökningens teoretiska utgångspunkt.

Det sociokulturella perspektivet handlar om att människan lär i samspel med andra, där kommunikationen och språket har viktiga funktioner. Kommunikationen och det sociala samspelet bidrar till att vi kan utbyta erfarenheter med varandra samtidigt som det bidrar till att den enskilda människan förstår lärandet och sin egen utveckling, både på en kollektiv och på en individuell nivå. Språket har också den betydelsen att människan får möjlighet att skapa en distans till sin tillvaro för att kunna återge omgivningen utifrån andra synvinklar och perspektiv. Detta skulle kunna ske tillsammans andra eller enskilt. Enligt det sociokulturella perspektivet lär människan ständigt eftersom hon/han utbyter erfarenheter, tankar och olika perspektiv. Det bidrar på så sätt till det livslånga lärandet som är en ständig process genom livet. Säljö (2000) menar att det väsentliga inte är *vad* en människa lär utan istället *hur* sett utifrån ett sociokulturellt perspektiv.

5. Empiri

Empirin behandlar de metoder, tillvägagångssätt samt det upplägg och genomförande vi använt oss av vid undersökning.

5.1 Problemprecisering

Utifrån vårt syfte har vi valt följande problemprecisering.

Vilka aspekter framhäver lärarna som betydelsefulla i sitt eget lärande?

5.2 Kvalitativa intervjumetoder

Kvalitativa intervjumetoder kan enligt Lantz (1993) vara bra när forskaren vill veta om en beskaffenhet, olika fenomen eller om respondentens livsvärld. Vi har valt att utföra den empiriska delen med hjälp av en ”öppen” (a.a s.17) kvalitativ intervjumetod som även kan kallas ostrukturerad intervju enligt Denscombe (2000). Enligt Lantz (1993) kan en ”öppen” (a.a s.17) intervju bidra till att respondenterna kan svara tämligen fritt utifrån sina egna tankar och fånga respondentens upplevelser och uppfattningar, vilket i annat fall skulle kunna utebli. I vår undersökning var vi intresserad av respondenternas egna tankar, åsikter och upplevelser kring sitt eget lärande, därför ansåg vi denna intervjumetod bäst lämpad. Denscombe (2000) menar att det i intervjuerna kan föreligga fraser eller frågor som kan vara intressanta för intervjupersonen och kan leda till följdfrågor. Enligt Denscombe bör intervjupersonen ingripa så lite som möjligt vid en ostrukturerad intervju. Tanken är att introducera ett tema eller ämne, där intervjupersonen låter respondenten säga sina egna tankar och idéer. Han menar vidare att det många gånger kan vara bättre att låta respondenten säga sin mening rakt ut i stället för att svara på ledande frågor. Längden på intervjun bör enligt Denscombe vara uppgjord innan mötet genomförs, även om det bara handlar om en halvtimme, 45 minuter eller en timme. Detta för att intervjupersonen ska känna sig tillfreds med tillvaron och sin situation.

Under intervjuernas gång menar Patel och Davidson (2003) att intervjuaren ska försöka hjälpa intervjupersonen att bygga ett sammanhängande resonemang för att göra intervjun meningsfull. Intervjuaren bör behärska sitt språk, kroppsspråk samt gester för att underlätta samtalet med intervjupersonen och undvika att hämma deras svar. Kvale (1997) menar att när intervjun äger rum i respondentens arbetsmiljö kommer den dagliga jargongen in samt de dagliga rutinerna. Detta bidrar också till att intervjuaren får en bättre känsla för vad intervjupersonen talar om, men också att respondenten ifråga kan känna sig trygg. Denscombe (2000) menar däremot att forskaren kan förlora kontrollen över intervjun om den hålls på fältet. Han menar att intervjuaren ska finna en plats där intervjun hålls som är ostörd och där det är bra akustik. Dessa platser menar han kan vara svåra att finna ute på arbetsplatsen.

5.3 Urval och avgränsningar

Urvalet gjordes genom att vi bestämde oss att undersöka lärare på grundskolan lägre årskurser. Detta beror på att det är där vi vill vara yrkesverksamma lärare. Vi tog kontakt med flera olika skolor, där vi förhörde oss om det fanns lärare som var intresserade av att ställa upp i vår undersökning. Det var svårt att få intervjupersoner att ställa upp, därför anser vi att de personer som deltagit i vår undersökning är slumpmässigt utvalda. Intervjuundersökningen omfattade totalt elva intervjupersoner där fem ingick i pilotstudien. På grund av att vi arbetat om syfte och problemprecisering i arbetet blev tiden en avgränsande faktor för hur många intervjupersoner vi kunde ha med i vår undersökning.

5.4 Pilotstudien

Enligt Patel och Davidson (2003) kan forskaren använda sig av pilotstudier innan den egentliga intervjustudien ska genomföras, detta för att bli medveten om intervjufrågornas karaktär. Vid pilotundersökningen använde vi oss av bandade intervjuer men också av anteckningar som enligt Denscombe (2000), kan vara bra att använda som ett komplement till det bandade materialet. Vi valde att göra intervjuerna tillsammans för att ge varandra stöd och för att få intervjuernas struktur så likvärdiga som möjligt. Pilotstudien omfattade som nämnts ovan fem personer och genomfördes med avsikt att få en förståelse för om våra intervjufrågor var väsentliga och fyllde det syfte som var tänkt. Detta innebär som tidigare nämnts, att studera hur läraren ser på sitt förhållningssätt till sitt eget lärande. Pilotstudien visade att

problemprecisering var alldeles för vid, vilket gjorde att vi fick arbeta om denna del. Detta mynnade ut i att vi insåg att intervjuerna vi hade gjort inte kunde hjälpa oss på annat sätt än att bidra med erfarenhet och kunskap inom intervjuteknik. Vi insåg också att intervjufrågorna var för stora för att sammanställas vid en analys. Av de resultat som pilotstudierna gav oss ändrade vi vår problemprecisering, vilket bidrog till att intervjufrågorna ändrades helt och hållet, med förhoppning om att få en större kvalitet i undersökningen. Vi blev också medvetna om att språk, kroppsspråk och gester hade en viss betydelse eftersom vi upplevde att vår nervositet avspeglade sig på respondenten. Därför valde vi att inleda samtalet med två stycken initiala frågor, som rörde intervjupersonen ifråga och dess arbete inom skolan. Detta medförde att nervositeten avtog samtidigt som den hämmande känslan för bandspelaren avtog. På så sätt skapades den öppna strukturen i samtalet, där respondenten kunde prata utifrån sig själv. De initiala frågorna har vi inte någon avsikt att lägga vikt vid, utan användes enbart för att komma igång med en konversation.

5.5 Tillvägagångssätt

Genom ostrukturerade intervjuer genomfördes intervjuerna med lärare som är yrkesverksamma vid grundskolans tidigare årskurser. I samband med alla intervjuer användes ljudupptagning med hjälp av en bandspelare. Denscombe (2000) menar att ljudupptagningen bidrar till en fullständig dokumentation då det gäller vad som sägs under en intervju. Nackdelen med ljudinspelning brukar enligt Patel och Davidson (2003) vara att respondenten känner sig hämrad av bandspelaren, men visar inte några sådana tecken förrän bandspelaren är avstängd. Först då märks en skillnad och orden flyter mer spontant. Känslan av att verka onödigt logisk och förnuftig försvinner. Vi upplevde aldrig detta som något problem i och med att vi valde att inleda samtalet med initiala frågor. Intervjuerna gjordes på sex stycken slumpmässigt utvalda lärare, det vill säga vi frågade personer som var intresserade att ställa upp. För att kunna inleda intervjuerna var vi tvungna att, som nämns i Patel och Davidson (2003), få ett tillstånd från respondenten, där det tydligt framgick vad som gällde, vilka vi var och vad vi hade för mål och syfte med undersökningen. Detta gjordes per telefon samtidigt som ett möte bokades. Vid telefonkontakten berättade vi också om den ungefärliga tiden som intervjun kunde tänkas ta, samt mötesplatsen. Riktmärket kring intervjutiden var att det skulle ta minst 30 minuter upp till en timme. När intervjuerna genomfördes fördelades intervjuerna

jämt mellan oss. Av prioriteringsskäl och tidsbrist valde vi att fortsättningsvis enbart banta intervjuerna, eftersom det för vår del räckte som fullständig dokumentation.

Att genomföra intervjuundersökningen på respondenternas respektive arbetsplatser var något som vi föredrog eftersom den dagliga jargongen kom in naturligt i samtalet. Denscombe (2000) hävdade att det inte fanns några fördelar med att genomföra intervjun på arbetsplatsen eftersom det kan vara svårigheter att finna platser som är ostörda. Detta upplevde vi inte som några problem under intervjuerna.

5.6 Databearbetning

Enligt Kvale (1997) är den vanligaste formen för en dataanalys att antingen kategorisera eller koda sitt material vid en transkribering. Kvale menar att det inte finns något rätt eller fel på tillvägagångssättet när kodningen sker. När det finns ett kodat material kan forskaren gå tillbaka till sitt ursprungsmaterial och göra sina kategoriseringar som belyser relevanta områden för undersökningen. Dataprogram kan också finnas tillhands enligt Kvale, men vi har valt att genomföra våra transkriberingar manuellt, det vill säga att vi lyssnade av intervjubanden och skrev ner materialet i dataprogrammet Excel för att sedan föra över det i ett worddokument. Tillsammans gick vi igenom materialet och under analysens gång stötte vi på problematiken i hur resultatet skulle presenteras. Svaren i intervjumaterialet var väldigt sprida och därför valde vi att försöka hitta gemensamma nämnare och placera dessa i olika kategorier. Detta fann även Backman (1998) lämpligt för att göra resultat och analys mer överskådligt.

5.7 Tillförlitlighet och etiska övervägande

Vid en kvalitativ analysmetod ska det, enligt Kvale (1997) inte finnas några bortfall. Av den anledningen ökade vår tillförlitlighet eftersom vi visste att vi skulle få in det material som var tänkt. Vi kände också att respondenterna gav oss tillförlitliga och ärliga svar. Några etiska övervägande när det gällde val av respondenter har inte gjorts på grund av att vi fick förlita oss till de intervjupersoner som fanns tillgängliga.

6. Redovisning av resultatet

I denna del presenteras resultat och analys i sex kategorier, där varje del avslutas med en kort kommentar.

Vi använde oss av en ostrukturerad intervjumetod, där samtalet inleddes med två initiala (inledande) frågor, dessa hade vi inte någon avsikt att lägga någon vikt vid. Intervjun följdes upp av fyra stycken huvudfrågor som skulle kunna ge bredare och större variation på svaren. Detta bidrog till att den ena intervjun inte var den andra lik. För att kunna presentera ett överskådligt resultat valde vi att redovisa resultaten i sex olika kategorier. Som tidigare nämnts grundar sig kategorierna på gemensamma nämnare ifrån intervjuundersökningarna. Enligt Backman (1998) kan det underlätta att göra kategoriseringar i samband med analysen eftersom det ger en överskådlig bild av analysen och resultatet.

6.1 Kompetensutveckling/Kunskap

När respondenterna ombads att förklara hur skolan bidrog till lärarens egen lärande, nämndes kompetensutveckling samt skolans resurser som en viktig aspekt. Men det fanns delade meningar om hur kompetensutvecklingen såg ut beroende på olika skolor. Några menade att det inte fanns tillräckligt med resurser som fodras för en bra kompetensutveckling.

Det satsas inte mycket och de få resurser skolan har så läggs inte mycket på lärarnas vidareutbildning, det finns inte resurser.

Men visst finns det fortbildning, men det är begränsat med tid, begränsat med resurser och det är det som kan kännas lite frustrerande. Sen är det inte alltid så lätt att veta vad jag vill fortbilda mig i och vad jag behöver mer av. Det är inte alltid så himla lätt.

Medan några menade att det handlar om att läraren själv måste ta ansvar för sitt eget lärande det vill säga att själv vara aktiv och söka information.

Man får själv vara rätt så aktiv, man måste vara uppdaterad på vad det finns att välja på för kurser eller föreläsningar och veta vad det är för något man själv vill gå på. Tyvärr har det här året inte funnits mycket utrymme för individuell kompetensutveckling, då vi har haft en stor omorganisation på skolan och inte många kronor avsattes till individuell kompetensutveckling.

Jag ska hålla mig uppdaterad på det helt enkelt och det ingår i mina arbetsuppgifter för att utveckla mig.

Andra tyckte att skolan stod för kompetensutvecklingen och att de fick de resurser de ville ha. Ibland framhölls också rektorerna och ledningen som en viktig del.

Har skolan en bra ledning så får man kurser och fortbildning. Som finns nu, finns det en gemensam kompetensutveckling. Som inte är för bara skolan utan är för hela enheten. Sen har man en individuell där det är upp till rektorn och pedagog och utforma vad det ska vara, som jag till exempel har gått didaktiska kurser.

Jag får ju från min arbetsplats och både uppmanas och tillgång till viss utbildning. Det kan vara både kurser och fortbildningar så där och sedan uppmanas jag ju som lärare att hålla mig uppdaterad själv.

Kommentar: Utifrån detta resultat verkar lärarna vara medvetna om fortbildningens och kompetensutvecklingens betydelse. Vi tolkar det som att skolans organisation, budget och ledning har en viss betydelse för lärarnas fortbildning. Som nämnts ovan är det någon som tycker att de har goda möjligheter till både gemensam och individuell kompetensutveckling. Den individuella kompetensutvecklingen ges i samråd med rektorn, vilket måste ses som hjälp för pedagogen när det handlar om vilken slags kompetensutveckling de bör aktualisera sig i. En annan person nämner att tidsbegränsningen och begränsade resurser kan vara frustreringsmoment. Majoriteten av respondenterna menar att tiden många gånger ses som ett hinder eftersom så många andra sysselsättningar ska hinnas med under arbetstiden. Detta bidrar till att pedagogerna inte ser kompetensutveckling som högsta prioritet utan den kommer på efterkälke. Samtidigt menar en respondent att det inte alltid är så "himla lätt" att veta vad som är viktigt att aktualisera sig inom. Vi antog att respondenterna för det mesta visste vad de behövde för kompetensutveckling. Däremot misstänkte vi att det inte alltid är så lätt att veta vilka eller vilken kompetensutveckling som är mer betydelsefull än andra. Det är

kanske inte heller så lätt för läraren att alltid veta var denna kompetensutveckling äger rum och vart informationen hämtas.

6.2 Arbetslag och kollegor

När vi ville veta hur respondenterna jobbade och hur viktigt de ansåg att arbetslaget och kollegerna var svarade nästan alla relativt lika. De menade att arbetslaget ofta gav dem stöd och hjälp när det fanns problem att diskutera. Fast det framkom aldrig som att det var en bidragande del i deras eget lärande.

Visst kan man prata med dem i arbetslaget om det är något som har hänt, och jag får mycket stöd det får jag. Men det är just den här mentala. Det är många mentalt tunga elever man har och dem är omöjliga att rymma in i den arbetstid man har.

Sen är det inte alla man kan bolla med och ha ett öppet förhållningssätt med

Den enda gången jag känner att arbetslaget är jättebra att ha, är då man diskuterar och man stödjer varandra och hjälper varandra och det är jättebra. Men det är ju väldigt sällan som mitt arbete i arbetslaget påverkar mina elever direkt. Alltså den tiden jag har för mig själv som är direkt riktad mot eleverna är väldigt liten

Någon annan menade att det återigen handlade om hur mycket tiden påverkade dem och allt annat som skulle inrymmas när de träffades.

Ja alltså arbetskollegerna ger en ju mycket när man har tid och träffa dem. Det är inte alltid man har det så att säga. Då diskuterar man ju de olika klasserna man har, eleverna och ämnet naturligtvis. Men tyvärr är det ju så att mycket av den samlade tiden man har tillsammans ska gå till olika projekt i skolan som egentligen inte är kopplat till eleverna. Utan det är ganska mycket internt så att säga med arbetsmiljö och sådant.

Kommentar: En gemensam faktor för alla respondenter i kategorin om kolleger och arbetslag, är återigen tidsbristen. Det verkar inte finnas tillräckligt med utrymme för att diskutera viktiga aspekter för lärarnas egen del, vilket gör att de inte känner samma stöd som de skulle kunna känna. En av respondenterna menar att det inte finns någon att diskutera den mentala biten med och stället tar läraren med sig det hem. Respondenten saknar tillräckligt med tid i skolan för att hinna med allt som krävs. Vår uppfattning är att lärarna har dåliga

kunskaper om vad arbetslaget kan ge och vilken innebörd det har samt vilken betydelse arbetslaget har för arbetskollagererna emellan. Vår upplevelse av arbetslagets funktion är att det är något som ska finnas och har kommit in i verksamheten utifrån direktiv ovan, det vill säga från skollledning, politiker, styrdokument och så vidare. Respondenterna uttrycker att tiden i arbetslaget handlar om att diskutera och utvärdera organisationen, gemensamma teman och projekt. Detta kan medföra att alla kanske inte känner varandra inom arbetslaget på ett bra sätt så att det främjar ett gott förhållningssätt gentemot varandra. Detta tolkar vi som att lärarna inte har en öppen dialog med sina arbetskollager där det ges möjlighet att diskutera tunga eller mentalt jobbiga delar av yrket.

6.3 Den egna viljan

Några av respondenterna var väl medvetna om vad de ville åstadkomma i sitt eget lärande och visste var deras kompetensutvecklingsbehov fanns, när det gällde kurser och litteratur. De flesta var dock ganska överens om att det handlade om eget intresse och viljan att lära sig nya saker, viljan att ständigt sträva efter att nå uppsatta mål.

Att jag själv har ett intresse, om jag inte är intresserad av det som till exempel föreläsaren pratar om, slår jag gärna dövörat till och tänker på annat. När man får tips och idéer på konkreta grejor som man kan använda i sin undervisning. Kan jag använda det i min undervisning? Berör det mig och mina elever? Då har jag lättare att ta det till mig och ser möjligheter hur jag ska arbeta vidare med det för att det ska passa den elevgrupp som jag för tillfället arbetar med.

Alltså. Det svåraste och det jag behöver lära mig och den processen som jag verkligen känner, och som jag känner nästan varje dag, är att utgå från skollagen som målen jag är ålagd, det uppdraget jag har, att verkligen lyckas med det.

Någon menade att då det kommer upp någon typ av kompetensutveckling så är det upp till varje enskild individ att utnyttja den. Trots det, kan det hända att viljan saknas fast att förutsättningarna är de rätta.

Man är med i de här ämnesnätverken, alla går dit en onsdags eftermiddag och alla tycker det är pest, pina och kolera och alla vill bara hem. Ingen är intresserad av att göra någonting, och då tappar det sitt syfte lite grann. Alltså det finns möjligheter och då är

det ju upp till personalen också att ta till vara på det. I stället för att bara leva i sin egen lilla värld. Man tycker man har så mycket annat att göra så att ämnesnätverken är ren slöseri med tid.

Det är nog för att återigen räcker det inte med att jag vill det och kan det utan jag måste vara mottaglig för det också.

Kommentar: Genom respondenternas svar tolkade vi det som att det krävs en enorm vilja och ett brinnande intresse för att ett lärande ska främjas. En lärares vilja kan uttryckas på många olika sätt som till exempel att vara mottaglig eller att fullfölja sitt uppdrag som lärare. Vi menar att viljan styr pedagogens sätt att agera och vidareutveckla sig i sin lärarroll.

6.4 Medvetenhet

Då frågan kom upp om hur respondenterna blev medvetna om sitt eget lärande var de flesta överens. Respondenterna menade att det handlade om att vara medveten om vart de vill komma och hur de skulle kunna nå sina mål. Några respondenter hävdade att de kunde vara så fokuserade på sig själva, att innehållet får mer betydelse än eleverna och deras lärande. Deras medvetenhet uppdagas först när de har fått distans till situationen.

Det är lite så att när man är ny i yrket så fokuserar man rätt mycket på sig själv och sin egen roll och man glömmor kanske bort att det är för elevernas skull man gör det och jag är där för, så att säga. Man går så mycket in i sig själv. Man är så koncentrerad på vad jag ska göra och hur jag ska göra.

Medvetenhet. Återigen hur mycket jag själv reflekterar och hur medveten jag är.

Kommentar: Respondenterna tar upp att det är viktigt att vara medveten om sin roll som lärare. Medvetenheten verkar vara väldigt individanpassad och uttrycks på många olika sätt. För någon sker det genom reflektioner medan andra menar att tiden återigen är en avgörande aspekt för hur deras medvetenhet kommer till uttryck. Vi tolkar det som att en del lärare ständigt har en medvetenhet kring sin yrkesroll, medan andra respondenter har en annan typ av drivfjäder. Vad denna drivfjäder är har inte framgått i intervjuundersökningen. Vår teori är att medvetenheten troligen kan ta sig många olika uttryck och kan alltså tolkas på olika sätt

beroende på vilken respondent det samtalas med. Detta är troligtvis anledningen till att våra svar blev luddiga och okonkreta, vilket vi inte hade föreställt oss.

6.5 Reflektion

Under intervjuerna kom ordet reflektion allt som ofta upp, reflektionen ses som en del i sitt eget lärande. Reflektionen definieras olika, till exempel kan det handla om allt från att samtala med eleverna till att föra anteckningar och reflektera mentalt. För det mesta sågs reflektionen som något positivt men kunde ibland kännas som att det handlar om en tidsfråga.

En dag som det har gått bra eller dåligt så tänker man kanske. Varför har det gått bra i dag och vad beror det på? Eller om man själv har varit på dåligt humör. Ett par gånger i veckan reflekterar man ju, kanske ibland på helgen också. Tiden är ju ganska avgörande också. Det finns inte alltid tid

Det ger mig en chans att titta på mig själv och hur jag förhåller mig till andra människor, saker som gör att jag reagerar och agerar och varför jag agerar och reagerar så. Ofta är man ju väldigt ensam och man travar på med sig själv och det är inte alltid så himla lätt och stanna upp och reflektera.

Jag har andra referensramar än många andra och jag tror det är viktigt att man ser saker och ting ur olika synvinklar, olika perspektiv. Det är så jag jobbar med eleverna också, förklarar saker och ting för dem, vänder och vrider på det hela – problematiserar helt enkelt saker och ting för dem.

Trots allt positivt reflekterandet kan bära med sig så uppfattas det inte alltid som positivt, utan ses ibland som jobbigt och inte frivilligt.

Alltså man reflekterar mellan klockan 4 och 8. Alltså när man går hem härifrån tills att man kommer hit så är det ju alltid någonting som har hänt som man går och funderar på. Och det är väl ett visst reflekterande men det är kanske inte ett sunt reflekterande.

Kommentar: Alla respondenterna var överens om att reflektion både sker medvetet och omedvetet. Men ofta är skillnaden hur och på vilket sätt reflektionen sker. Vi tolkar det som att reflektionen inte är något som sker på en halvtimme eller en timme, utan är något som sker mer eller mindre hela tiden. Det verkar som att det ofta sker när en viss distans till situationen uppkommit. En av respondenterna menar att reflektionen är olika beroende på vilka ens

referensramar är. Med detta menas att det inte finns två stycken individer som reflekterar på samma sätt. Vår uppfattning är att referensramen hela tiden byggs på och därför förbättras reflektionerna hela tiden, vilket gör att det hela tiden sker på olika sätt.

6.6 Metoder för lärande

Då vi börjar prata om vilka aspekter lärarna tyckte var viktiga för sitt eget lärande kom det under diskussionens gång upp olika metoder för lärande. Några respondenter menade att lärarens lärande skedde i mötet med eleverna och i undervisningssammanhang.

Barnen inspirerar mig så mycket till olika saker. Och det kan ju vara någon grej de har varit med om och sett eller köpt någon bok eller något. Det ger mig jättemycket, för att kunna gå vidare. Sen formar jag ju det som jag tycker och använder olika delar i undervisningen

Medan en annan respondent associerade det till lärarkåren och att läraren kunde skapa sig kunskaper utifrån dem.

Det är viktigt att få kunskap om hur andra människor inom yrkeskåren tänker på saker och ting, hur man ser på det och hur man jobbar.

Några respondenter såg hela lärandet som en helhet, vilket innebär att de själva har ett intresse, att söka information, att följa aktuell forskning och att bygga på sin pedagogik och didaktik.

Till största delen är det ju genom eget arbete, eget studerade, egen efterforskning, eget intresse och om man håller sig uppdaterad med litteratur, tidskrifter och forskning som finns. Det är ju mest det det handlar om. Sen tycker jag att man stärker sin roll som lärare och sina egna kunskaper genom att ha undervisning. Där ligger nog den största delen tror jag.

Jag vill ju hela tiden lära mig mer pedagogik och didaktik, att hitta nya sätt att lösa elevers problem, hitta nya undervisningsmetoder som passar nya sätt och flera människor

Kommentar: Under denna kategori fick vi en hel del olika svar från respondenterna. En respondent menar att eleverna främjar lärarens lärande i olika avseende. Exakt vad

respondenten menar ges inget konkret exempel på. Men utifrån våra egna erfarenheter vet vi att mötet med eleverna kan ske på många olika sätt, där alla dessa möten kan bidra till lärarens eget lärande. Vi tolkar respondenten som att feedbacken från eleverna är en faktor som stärker lärarens lärande. En annan respondent menar att det är viktigt att ha kännedom om och kunna se hur andra i lärarkåren arbetar, vilket bidrar till att det blir lättare att byta erfarenheter och kunskaper. Läraryrket kan uppfattas som ett ensamt arbete, men utifrån ovannämnd respondent visar det tydligt att läraren söker sig till andra för att vidga och ta del av andras sätt att se på sitt eget lärande. Vi tror inte att läraren klarar att jobba ensam utan behöver ha någon att stötta sig mot och diskutera med, för att bli stimulerad i sin yrkesroll. Andra respondenter tycker det är viktigt att se lärarens helhet som ett lärande. Vi tolkar det så som att läraren kan bredda sin kompetens, hålla sig ajour med aktuell forskning, försöka hitta undervisningsmetoder som gynnar elevernas lärande såväl som sitt eget lärande. Respondenterna framhäver vikten av att ha ett engagemang och ett intresse för yrket, vilket också nämnts tidigare.

6.7 Sammanfattning av resultaten

Undersökningen visar att lärarna är medvetna om vikten av det egna lärandet och vilken betydelse det har för yrkesrollen. Vi tolkar det som att lärarens eget lärande kan ta sig många olika uttryck och tolkas på en mängd olika vis. Alla lärare har olika förutsättningar beroende på den referensram och det kunskapsbagage läraren har med sig. Respondenterna hävdar att det är viktigt att det finns en drivkraft, men exakt vad denna drivkraft är framgår inte på ett konkret sätt. Många har en enorm vilja och ett brinnande intresse för sitt jobb. Men hela tiden blir respondenterna påmind om *tiden* som ses som en bromsande faktor. Tidsbristen gör att lärarna känner sig stressade och inte har den möjlighet att genomföra alla visioner de hade önskat. Vi ställer oss frågande till om tidsbristen verkligen är en begränsningsfaktor eftersom det under några intervjuer framkommer vaga antydningar om att tiden används som en ursäkt. Om detta stämmer har vi ingen uppfattning om och inte heller några konkreta bevis på, utan vi kan bara spekulera.

7. Diskussion

Detta avsnitt är en diskussion kring resultatet av undersökningen. Här lyfter vi fram och reflekterar över våra resultat samtidigt som vi relaterar undersökning till syftet.

Syftet med arbetet var att studera vad lärarna framhäver som viktigt i sitt eget lärande, där problempreciseringen handlar om att finna de betydelsefulla aspekterna. I litteraturgenomgången behandlas delar, där eleven kan upplevas komma i fokus men vi anser att detta är en viktig del eftersom läraren arbetar för eleverna. Den teoretiska utgångspunkten i arbetet är det sociokulturella perspektivet. Under intervjuerna fick vi möjligheten att ta del av respondenternas tankar kring sitt eget lärande, vilket gav oss en djupare förståelse för vad de anser vara viktigt. Diskussionen behandlar resultatets olika delar, där vi försöker lyfta fram vad respondenterna anser vara viktiga aspekterna i lärarnas eget lärande.

Respondenterna menar att kompetensutvecklingen är en viktig aspekt i sitt eget lärande eftersom läraren har en skyldighet att följa sin egen såväl som samhällets utveckling, för att kunna uppfylla det uppdrag läraren har. Respondenterna menar att skolledningens och rektorernas ansvar har inflytande på verksamheten och en betydelse för hur kompetensutvecklingen ser ut, samt arbetslagets funktion. En respondent påtalade under intervjun att om skolan har en bra ledning och rektor fanns det bättre förutsättningar för kompetensutbildning. I detta fall utarbetade läraren och rektorn tillsammans fram ett förslag till den enskilda lärarens kompetensutveckling. Eftersom de yrkesetiska principerna framhäver vikten av att ständigt aktualisera sin kompetens betraktar vi det som att ansvaret inte bara ligger hos ledningen utan även hos läraren. Vi menar att det är viktigt att det finns ett engagemang och en god kommunikation mellan alla inblandade parter i skolverksamheten för att kunna få den verksamhet som ovannämnd respondent syftar på. Respondenten menar att det är viktigt för läraren att ha någon person att bolla idéer och erfarenheter med, detta kan vara en person i ledningen likväl som en kollega. Hargreaves (2004) menar att det i dagens kunskapssamhälle är viktigt att läraren fokuserar på att förmedla den ständiga samhällsutvecklingen som sker. Han menar också att det är lärarens ansvar att aktualisera sig och hålla sig ajour över utvecklingen likväl som att ha ett vakande öga över sitt eget lärande.

Buckhöj Lago (2000) ser arbetslaget som en grupp individer som ska arbeta tillsammans mot gemensamma mål samt komplettera och stödja varandra, likväl som att kunna se varandras kompetenser och kunna dra nytta av dem. När arbetslagets funktion kom på tal menar respondenterna att mycket av tiden som de har tillsammans går åt att diskutera organisationen, projekt och gemensamma teman. Den viktigaste aspekten i arbetslaget är enligt respondenterna att de känner ett stöd, där kollegerna finns tillhands för samtal och diskussion. Vi anser dock att det är upp till lärarnas eget ansvar att framföra sina åsikter och eventuella behov som behövs. Vi tolkar det som att lärarna många gånger inte nyttjar de olika kompetenser som finns i ett arbetslag samt att tiden inte utnyttjas effektivt. Maltén (1998) poängterar precis som Buckhöj Lago (2000) att det är viktigt att utnyttja varandras kompetenser och menar att det är viktigt att föra en dialog kollegerna emellan. Fokus bör ligga på att skapa ett yrkesspråk, som en utgångspunkt för didaktiska och pedagogiska teorier. Bergem (2000) menar att yrkesspråket kan ses som ett verktyg för att förbättra kommunikationen mellan kollegerna. Han hävdar att yrkesspråket inte bara är bra för verksamheten utan också ger en förståelse för yrkesetiken.

I det sociokulturella perspektivet menar Säljö (2000) att det är viktigt att kunna samtala för att på så sätt kunna delge kunskaper och erfarenheter till varandra. Det komplexa samhälle vi lever i förutsätter att människor har olika kompetenser inom olika områden, därför blir kommunikationen med varandra desto viktigare. Buckhöj Lago (2000) menar att lärarna besitter olika kunskaper där de genom samtal och diskussioner kan dra nytta av varandras kompetenser, vilket även det sociokulturella perspektivet enligt Säljö (2000) syftar på. I Lendahls och Runesson (1996) handlar det om att det är viktigt att se lärarens yrkesmässiga utveckling utifrån deras tidigare bakgrund, verklighet och omgivning. Detta tolkar vi som en orsak till respondenternas varierande svar kring deras vilja, intresse och medvetenhet kring sitt eget lärande. Majoriteten av respondenterna verkar ha ambitioner och ett brinnande engagemang kring sitt eget lärande. Den aspekt som respondenterna framhåller som viktigt är att ha någon form av drivkraft. Det framgick dock aldrig tydligt vad denna drivkraft är, men respondenterna ger antydningar på att det kan handla om vilja, medvetenhet och intresse. Detta för att kunna vidareutveckla sig så att uppsatta mål nås och att läraren fullföljer det yrkesuppdrag som de är ålagda. Säljö (2000) menar att det sociokulturella perspektivet lyfter fram att individen ständigt lär sig nya saker även om det inte är det som är syftet många gånger. Våra teorier är att det ständigt måste finnas en drivkraft som stimulerar läraren till att ständigt aktualiserar sin kunskap samt den pedagogiska yrkesrollen. En respondent berättade

att skolan erbjöd en datakurs inom ämnesnätverk på onsdagseftermiddagen, som en typ av fortbildning. Vår tolkning är att intresset och viljan saknades eftersom respondenten kände att det var pest, pina och kolera. Respondenten verkar i detta fall inte ha förmågan att se betydelsen av denna kurs, vilket kan bero på flera olika orsaker. Vi förmodar att lärarna blivit tilldelade denna kurs utan att egentligen förstått syftet. Respondenten förklarade det som att han inte var ensam om denna känsla, utan menade att kollegerna kände det samma. Vår uppfattning är att skolan försöker göra sitt yttersta för att ta in vissa delar av samhällsutvecklingen i skolan. Men på grund av lärarnas ointresse till denna kurs kommer den inte till sin rätt och därför förverkligas den inte i organisationen.

Lärarnas medvetenhet kan utifrån denna undersökning tolkas som lärandet är individbaserat och uttrycks olika. En respondent hävdar att hennes medvetenhet först visar sig efter att hon har fått distans till situationen. Bergem (2000) menar att det krävs en medvetenhet från läraren för att kunna utveckla de yrkesetiska kompetenser som är nödvändig för yrket. Vidare menar han att läraren måste tillägna sig kunskap som främjar läraren till att bli professionell yrkesutövare. Vad denna kunskap innehåller har inte vår undersökning gett några svar på. Men våra teorier är att kunskaperna måste ses utifrån individens perspektiv. Det sociokulturella perspektivet påpekar att det väsentliga inte är *vad* individen lär sig, utan istället *hur* det sker. Vi menar att läraren måste se till sina elever och bli medveten om deras kunskapsbas, samt vilken erfarenhet de besitter. Enligt Sträng (2005) kan didaktisk analys vara ett redskap då läraren har ett behov av att ta reda på sin medvetenhet. När läraren skapat denna medvetenhet är det lärarens ansvar att inhämta de kunskaper och pedagogiska redskap som krävs för att sedan kunna delge detta till eleverna för att deras kunskaper ska främjas.

Brusling och Strömqvist (1996) menar att alla reflekterar olika. En av respondenterna hävdar att reflektionen sker ständigt och är svårt att koppla bort, vilket kan ha både fördelar och nackdelar. Fördelen med reflektionen kan enligt Brusling och Strömqvist (1996) vara att läraren ser sin undervisning utifrån många perspektiv och då börjar utveckla ett professionellt lärande. Denna undersökning visar dock på att många inte använder reflektion som ett pedagogiskt verktyg och alltså inte använder det för att främja deras eget lärande. Det framkom vaga antydningar om att lärarna är för fokuserade på att reflektera kring eleverna och därmed missar delen om sitt eget lärande. De kan inte som Buckhöj Lago (2000) menar ha ett kritiskt ifrågasättande och ett nyskapande i sitt lärande.

Hargreaves (2004) åsyftar att läraren inte kan klara sig på egen hand i dagens komplexa samhälle. Han menar att kommunikationen är ett viktigt verktyg för lärarens egen utveckling vilket också det sociokulturella perspektivet förespråkar.

Lärarens kompetens handlar inte bara om bra ämneskunskaper och didaktik, utan också om lärarens förhållningssätt. Som tidigare nämnts innefattar förhållningssättet många olika delar. En del i förhållningssättet handlar om lärarens barnsyn/elevsyn. Maltén (1998) menar att det är viktigt att bygga en relation mellan lärare och elev. Läraren måste låta samtalet mellan elev och lärare inta en nyckelposition. Enligt en respondent är samspelet mellan lärare och elever i undervisningssammanhang en viktig aspekt för lärarens eget lärande. Respondenten menar att elevernas erfarenheter, upplevelser och nyfikenhet skapar ett intresse för lärarens lärande såväl som för eleverna. Respondenten menar att det handlar om att vara vaksam för vad eleverna vill prata om för att främja deras intresse. Andra respondenter menar att den största delen till eget lärande handlar om att själv uppdatera sin kunskap, där forskning, eget studerande samt intresse är de centrala delarna. Det har dock inte framkommit någon tydlig aspekt på någon metod som främjar lärarens lärande. Vår tolkning är att lärarna oftast inte är medvetna om hur deras lärande sker och i vilken omfattning. Den tolkning vi gör utifrån detta svar är att lärarnas eget lärande troligtvis sker på ett omedvetet sätt eller som ett förgivettagande och därför inte uppfattas som något lärande.

En avslutande och viktig aspekt som har varit ständigt återkommande är tidsbristen. Respondenterna har uttryckt tidsbristen som en begränsning i sitt arbete samt i sitt eget lärande. Det har också setts som en stressfaktor, vilket har medfört att energin inte har kunnat användas på rätt sätt. Vi hade tidigare ingen uppfattning om att tiden skulle vara en begränsande aspekt, eftersom vi inte upplevt detta själva. Därför blev vi fundersamma över om tidsbristen verkligen är ett sådant begränsningsmoment som respondenterna framhäver. Till viss del tolkar vi det som att några respondenter inte har motivation till att råda bot på tidsbristen. Under vissa intervjuer uppfattade vi det som att respondenterna nämnde tiden som en ursäkt för att komma undan problemet att strukturera sin arbetssituation så det tillfredställer både lärare och elever. Vår känsla var att några respondenter eventuellt hamnat i en ond cirkel som är svår att ta sig ur på egen hand och därför använder tiden som en ursäkt. Detta kan enligt vår uppfattning leda till konsekvenser för lärarna såväl som för eleverna. För lärarnas del kan det handla om att inte få tillgång till den fortbildning och

kompetensutbildning som behövs för att stärka sin lärarroll. Samtidigt blir eleverna lidande då undervisningen inte främjar deras lärande på det sätt som skolplaner och läroplaner hävdar.

7.1 Förslag till fortsatt forskning

Vill vi nämna att detta är ett aktuellt ämne som kan forskas vidare kring, där forskaren riktar mer fokus kring vilka metoder lärarna använder för sitt eget lärande samt vilka metoder som kan vara användbara. Men i detta arbete har det tydligt poängterats att tiden ses som en begränsningsfaktor, därför anser vi att det vore intressant att forska vidare kring hur tiden tillägnas och vad det är som gör tiden till en begränsningsfaktor.

8. Sammanfattning

Detta avsnitt är en kort resumé av arbetets innehåll där litteratur, problem, metod samt resultat nämns.

Denna uppsats handlar om vilka aspekter lärarna anser vara viktiga för sitt eget lärande såväl som för deras yrkesroll. Vi använder oss av det sociokulturella perspektivet som en teoretisk utgångspunkt, vilket framhäver vikten av att samtala och kommunicera med andra människor. Det sociokulturella perspektivet ser detta som en viktig del i individens läroprocess. Hargreaves (2004) hävdar att det är viktigt att lärarna håller ett vakande öga över sitt eget professionella lärande, vilket också de yrkesetiska principerna förespråkar. Bergem (2000) betonar att läraren också bör fullfölja det uppdrag som de är ålagda det vill säga att arbeta utifrån skolplaner, läroplaner och andra styrdokument. Han menar att läraren i dagens samhälle har en utmanande yrkesroll, eftersom samhällsutvecklingen påverkar och ger konsekvenser i skolan.

Vår kvalitativa intervjuundersökning visar att lärarna har ett behov av att känna stöd från kolleger såväl som behov av att byta erfarenheter och kunskaper. Respondenterna i undersökningen lyfter fram kompetensutveckling och reflektion som viktiga aspekter i sitt eget lärande men betonar också viljan och intresset som viktigt. Tiden är ofta den faktor som begränsar och upplevs som hämmande gällande lärarnas eget lärande likväl som utvecklingen av deras yrkesroll.

Referenser

- Beckman, Vanna (2004), *ADHD/DAMP – En uppdatering*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergem, Trygve (2000), *Läraren i etikens motljus*. Lund: Studentlitteratur.
- Brusling, Christer & Strömquist, Göran (1996), *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Buckhøj-Lago, Lena (2000), *Utvecklingssamtal – perspektiv och genomförande*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Colnerud, Gunnel (2002), *Den kollegiala paradoxen*. Pedagogiska magasinet nr 4
- Danielsson, Lennart & Liljeroth, Ingrid (2005), *Vägval och växande- förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Falköping: Elanders Gummessons AB.
- Dysthe, Olga (1996), *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Egerbladh, Thor & Tiller, Tom (1998), *Forskning i skolans vardag*. Lund: Studentlitteratur.
- Evenshaug, Oddbjorn & Hallen, Dag (2001), *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, Andy (2004), *Läraren i kunskapssamhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Iglum, Lisbeth (1999), *Om de bara kunde skärpa sig!* Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls, Birgit & Runesson, Ulla (1996), *Vägar till lärarens lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Linnér, Bengt & Westerberg, Boel (2001), *Kan man lära sig att bli lärare?* Lund: Studentlitteratur.
- Maltén, Arne (1998), *Kommunikation och konflikthantering*. Lund: Studentlitteratur.
- Maltén, Arne (2000), *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, Ference & Booth, Shirley (2000), *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Sträng Haraldsson, Monica & Dimenäs, Jörgen (2000), *Det lärande mötet – ett bidrag till reflekterande utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Sträng Haraldsson, Monica & Persson, Siv (2003), *Små barns stigar i omvärlden*. Lund: Studentlitteratur.
- Sträng Haraldsson, Monica (2005), *Samspel för lärande – didaktiskt redskap för professionella lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000), *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma Bokförlag.
- Vygotskij, Lev S (2001), *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Diadalos AB.

Elektroniska källor

Internet 1.

Skolverket, (2003), *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94*. (Elektronisk), Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/sb/d/471/url/>
Hämtad: 2005-12-18

Metodlitteratur

Backman, Jarl (1998), *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Bjurwill, Christer (2001), *A, B, C och D. Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, Martyn (2000), *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, Steinar, (1997), *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lantz, Annika (1993), *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Patel, R & Davidson, B (2003), *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska språknämnden (2000), *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber.

SAOL12. (1998), *Svenska akademins ordlista över svenska språket*. (12:e uppl.): Nordstedts ordbok.

Bilaga

Intervjufrågor:

Initiala frågor

1. Hur länge har du jobbat som lärare och vilken utbildning har du?

2. Trivs du med ditt jobb?

Ge gärna följdfrågan på vilket sätt trivs du med eller inte?

Huvudfrågor:

Vad tycker du att skolan och dess omgivning gör för att ge dig möjligheter att gå vidare i utvecklingen som lärare? Hur ser skolans kompetensutvecklingsplan ut?

Vad tycker du är viktigt i din egen lärprocess?

Vad gör du för att gå vidare i din utveckling?

På vilket sätt blir du medveten om ditt eget lärande?