

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD
Institutionen för beteendevetenskap

Magisteruppsats i
Pedagogik (61-80) 10 poäng

LÄRARROLLEN
Den komplexa lärarrollen-sex lärares syn på sin
lärarroll

Författare: Per-Ola Holmquist
Handledare: Ben Naji

Läraryrollen – Den komplexa läraryrollen - sex lärares syn på sin läraryroll

I dagens skola har läraren fått en starkare roll än tidigare, till stor del beroende på förändrade familje- och arbetsförhållanden. Lärares kompetens och förhållningssätt har stor betydelse för elevernas förmåga att ta till sig ny kunskap och att interagera med andra elever och vuxna i skolan. I litteraturgenomgången har olika aspekter av läraryrollen belysts ur aktuella forskares synvinkel och fem kompetenser utkristalliserade sig: ledarskap, kommunikation, lärarelevrelation, interaktion och handledning. I syfte att belysa vilka speciella kompetenser lärare kan anses sig behöva, hur lärare kan uppfatta sin läraryroll samt hur medvetna lärare kan vara om elevers uppfattning om lärarens betydelse har intervjuer genomförts med sex lärare, en kvinna och fem män. Intervjupersonen arbetade med för- och grundskoleelever och högskolestuderande. Någon diskrepans mellan de olika läraryrollskategorierna framkom inte, trots att lärarna undervisade på olika stadier. Lärarna använde sig av en demokratisk ledarstil och betonade vikten av att via god kommunikation bygga upp en bra kontakt med eleverna. De såg en del av sin läraryroll som handledning, där de hjälpte eleverna vid eget arbete och grupparbete. Några tydliga strategier för läraryrollen uppgavs inte, i stället tycktes lärarna rent intuitivt förstå och kunna möta elevernas olika behov och speciella personligheter. En allmän uppfattning om hur eleverna såg på läraren var att läraren var en fostrare i form av en extraförälder, med allt vad det innebär. Den fostrande rollen upplevdes som tidskrävande. Samtliga lärare betonade vikten av att skapa förtroende och bygga upp goda elevrelationer.

Nyckelord: Ledarskap, kommunikation, relationsdynamik

1	BAKGRUND OCH SYFTE	5
1.1	Bakgrund	5
1.2	Syfte och problem	6
1.2.1	Problemställningar	6
2	TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	7
2.1	Ledarskap	7
2.1.1	Vem är en ledare	8
2.1.2	Vad gör en ledare?	9
2.1.3	Vilka ledarstilar	10
2.1.5	Ledarskap i relation till gruppen	10
2.1.6	Läraren som ledare	11
2.2	Kommunikationen	12
2.2.1	Hur och varför kommunikation?	12
2.2.2	Kommunikation som redskap	12
2.2.3	Kommunikationen – kontextberoende	13
2.2.3	Kommunikativ kompetens	13
2.2.5	Kommunikation mellan lärare och elev	14
2.3	Relationen mellan lärare och elev	14
2.3.1	Det positiva jaget	15
2.3.2	Eleven - en egen individ	15
2.3.3	Mötet mellan lärare och elev	16
2.4	Interaktion	17
2.4.1	Interaktionens påverkan av individens personlighet	18
2.5	Handledning	20
2.5.1	Samhälleliga, personliga och yrkesmässiga kvalifikationer	20
2.5.2	Gruppen som resurs	21
2.6	Sammanfattning	22
2.7	Problemprecisering	24
3	METOD	25
3.1	Kvalitativ ansats	25
3.1.1	Intervju	25
3.2	Urval	26
3.3	Genomförande	28
3.4	Relationen mellan de olika delarna i uppsatsen	28
3.5	RESULTATSAMMANSTÄLLNING	31

4. RESULTATREDOVISNING	32
4.1 Hur läraren ser på sin roll som lärare	32
4.1.1 Ledarskapets innebörd för läraren	32
4.1.2 Om individrelationer	33
4.1.3 Om att vara undervisare	34
4.1.4 Lärarens kommunikativa kompetens	35
4.2 Vad eleverna har läraren till?	36
4.2.1 Ledarskapets innebörd för läraren	36
4.2.2 Om individrelationer	37
4.2.3 Om att vara undervisare	38
4.2.4 Lärarens kommunikativa kompetens	38
5 SAMMANFATTNING, DISKUSSION OCH SLUTSATS	40
5.1 Sammanfattning	40
5.2 Diskussion och slutsats	41
6. METODDISKUSSION	45
7. VIDARE FORSKNING	45
8. REFERENSER	46
BILAGA	49

1 Bakgrund och syfte

Under följande avsnitt kommer jag att försöka motivera mitt ämnesval. Det kommer att behandla lärarrollen och vad som kan karakterisera den rollen. Motivationen belyses också som ett kriterium för trivsel och lärande i skolan. Här finns även en del om läraren som ett komplement till hemmet och hur detta kan påverka lärarrollen.

1.1 Bakgrund

De områden som står i fokus för uppsatsen är lärarrollen och hur läraren ser på sin egen roll som lärare samt vilka kompetenser som behövs i yrkesrollen.

Vi är alla i grunden sociala varelser som interagerar i olika sociala sammanhang. Ett av dessa sammanhang är skolan. Eleven tillbringar minst nio av sina år i grundskolan och ingår under dessa år nya relationer med ett otal lärare och andra elever. Dessa lärare bör ha en stor betydelse för elevens lärande och skolgång. Lärarens kompetens har mycket stor betydelse för interaktionen med eleven. Det är likt det Dysthes (2003) menar när hon säger att det är när eleven interagerar med andra i sin omgivning som denne lär sig om den omgivande kulturen och hur värderingar utvecklas och med en egen inre utveckling.

Då kan vi i enlighet med Dysthes (2003) se eleven som en social individ vilken är beroende av sina uppväxtförhållanden som en interaktionsaktör i diverse sociala kontexter. Man kan utan tvekan påstå att individens uppväxtvillkor ges ett innehåll utifrån de vuxnas levnadsvillkor. Individerna, alltså vi människor, har ett behov av att interagera med andra människor för att bli tillfredställda och rent krasst överleva. Med detta vill jag ha sagt att läraren utgör en viktig del i elevens överlevnad och dennes inställning till undervisning.

Undervisning idag har mer karaktären av att läraren och eleven tillsammans utformar undervisningen och utför detta, där läraren har en mer handledarfunktion än en auktoritär ledarfunktion som var fallet längre tillbaka i tiden. Läraren präglar samspelet mellan honom/henne och eleven och i det fungerar läraren samtidigt som en modell för eleven (Evenshaug & Hallen, 2001). Därmed kan man se lärarens och elevens relationer som avhängiga av varandra, vilket således kan få direkta konsekvenser på elevens skolgång. Troligtvis kan elevernas motivation för det egna lärandet påverkas av den interpersonella relationen mellan lärare och elev. Läraren besitter enligt Trondman (1999) en skör auktoritet, vilket betyder att läraren måste vinna elevens förtroende och att detta förtroende inte kommer per automatik. Den sköra auktoriteten ingår i relationskapitalet, vilket måste vårdas för att inte urholkas. Kompetenser för att vidmakthålla ett sådant kapital ska behandlas i uppsatsen, därför vill jag undersöka hur läraren uppfattar sin egen roll.

Utifrån Trondman (1999) kan man säga att läraren har i dagens samhälle där oftast elevens bägge föräldrar förvärvsarbetar, fått en mer central roll. Läraren blir en samtalspartner med eleven, många gånger på ett djupare plan än vad som var fallet för tio år sedan. Relationen till

andra vuxna än föräldrarna är en förutsättning för den unge eleven att skapa sig en identitet. Läraren har i vårt skolsystem huvudansvaret för hur en lärare-elevrelation utvecklas och blir utvecklande för läraren själv och eleven.

Läraren bör vara personlig så att eleven uppfattar honom/henne som en medmänniska. En faktor som spelar in är att läraren skapar en relation så att läraren kan lita på eleven och att eleven känner sig bekräftad.

Min egen erfarenhet säger att läraren behöver bemästra flera olika kompetenser för att få till stånd en interpersonell relation till eleven. Valet av hur jag ser på lärarrollen har påverkats av egna erfarenheter, dels som verksam lärare på grundskolans samtliga stadier och dels som lärarutbildare på Högskolan Kristianstad, där jag undervisar inom lärarutbildningen. Där har jag kommit i kontakt med både lärarstudenter och handledare ute på fältet. Synen från allmänheten och då framförallt på högstadielärare har varit den att de allt för ofta ser eleven som ett namn och inte som en individ med egna tankar och behov. Vi som lärare måste se eleven som en person och inte enbart som en elev, en människa med en social bakgrund som måste beaktas i undervisningshänseenden. Läraren har i vissa fall enligt min mening mer intagit ett instrumentellt förhållningssätt i relationen med eleven, vilket kan resultera att elevens motivation för sitt eget lärande sjunker och vi får till resultat skoltrötta elever. Detta resultat kan till viss del elimineras om läraren betonar den interpersonella relationen till eleven och inser vilken betydelse den kan ha för lärandet.

Under de senaste åren har skolan genomgått många förändringar och kan nu närmast liknas vid en modern organisation, med det inte sagt att den tidigare var omodern. Detta har enligt Lauvås och Handal (2001) inneburit stora förändringar när det gäller ledarnas kvalifikationskrav och funktion. Tidigare var det oftast ledaren som förfogade över kunskapen. Men efter moderniseringen och en delvis ny syn på lärandet har det skett en viss förskjutning av sakkompetensen från ledaren till andra grupper inom skolan. Nu gäller det att locka fram sakkompetensen från eleverna, och för att lyckas med detta har handledarfunktionen blivit alltmer central. Läraren måste ha en legitimitet, vilket innebär att eleverna ska ha tilltro till vederbörandes kompetens när det gäller handledning (a.a.). I undervisnings- och inlärningsituationer ska läraren använda sig själv som ett instrument, i det fallet kan lärarens kompetens liknas vid en artefakt. Med hjälp av denna artefakt ska läraren handleda, stödja och föra processen framåt mot styrdokumentens uppsatta mål (Birnik, 1999).

1.2 Syfte och problem

Med denna studie vill jag försöka belysa olika kompetenser inom lärarrollen. Jag vill bidra med en ökad förståelse för hur läraren ser på sin egen roll och vilka kompetenser lärare behöver ha med sig i relationen till eleven, vilka aspekter läraren väver in i sin lärarroll

1.2.1 Problemställningar

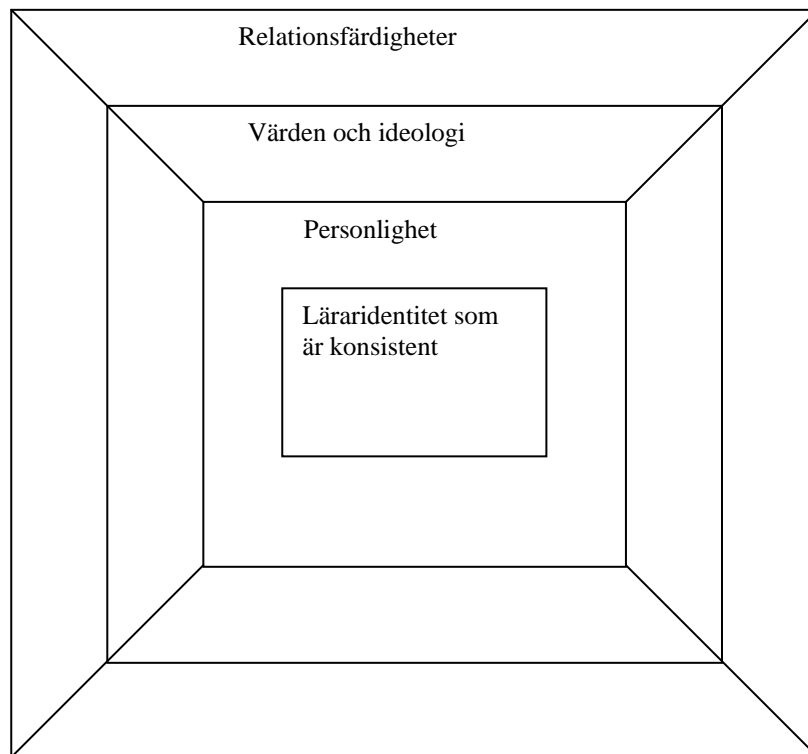
- Vilka specifika kompetenser behöver en lärare bemästra?
- Vad har eleverna till enligt läraren själv?

2 Teoretiska utgångspunkter

Vad innebär lärarrollen för läraren? I följande teoridel ska jag sammanställa vad som kan infattas i begreppet lärarroll. Jag tar min utgångspunkt i bland annat Trondmans, Kroksmarks, Birniks, Tillers, Imsens, Bergems, Carlgrens och Martons syn på lärarrollen. I begreppet lärarrollen tittar jag närmare på ledarskap, kommunikation, relationen mellan läraren och eleven samt även interaktion och handledning.

2.1 Ledarskap

Det finns enligt Ogden (1991) fyra dimensioner som bär en lärares identitet. Nedanstående figur illustrerar detta.



Figur 1. Rollanalys (Ogden, 1991 s.62)

Enligt Ogden (1991) speglas personligheten av stabilitet, typ av erfarenheter och utbildning. Utbildning leder till större insikt när det gäller personlighetens starka och svaga sidor. Det grundläggande synsättet på människan påverkas av värderingar och ideologi liksom av samhällssynen. Den pedagogiska grundsynen är det som bär upp en självklar lärarroll. Hit hör interaktionen mellan elevsyn, samhällssyn och kunskapssyn och vad dessa förhållningssätt betyder för valet av arbetssätt. Den pedagogiska grundsynen måste medvetandegöras och relateras till läroplanens värderingar.

Relationsfärdigheter har en central plats när det gäller kommunikation. Till dessa färdigheter hör bland annat förmågor till kontakt, förståelse, respekt och känsla för rättvisa. Även lärarens egna erfarenheter från barndomen inverkar.

Lärarens ideologi innefattar lärarens människo- och samhällssyn och detta tar sig uttryck i ett förhållningssätt och vilar på värdeunderlag. Att planera, genomföra och utvärdera undervisning tillhör praktisk-pedagogiska färdigheter. Läraren kan förbättra sitt ledarskap genom medvetandegörande och självobservation och genom övning och kompetensutveckling. Detta kan ske genom att läraren ställer sig frågan ”hur fungerar mitt undervisningsbeteende på klassen?” En sådan fråga kan avslöja hur lärarens beteende påverkar elevernas reaktioner och beteenden (Ogden, 1991).

Amerikanen Barr (Maltén, 1995) har sammanställt mer än 70 avhandlingar som berör lärarlämplighet och lärareffektivitet. Följande fem kategorier beskriver lämplighet och effektivitet:

- kognitiv kategori - intelligens, kunskap, lämplighet för teoretiska studier
- affektiv kategori - intressen, attityder, motivation och värderingar
- fysisk fallenhetskategori - hälsa och energi
- personlig fallenhet - attraktionsförmåga, samarbetsförmåga, emotionell stabilitet, verbal förmåga, bedömningsförmåga, objektivitet och skicklighet
- professionell skicklighet - hur kunskaper, attityder och personliga egenskaper fungerar i det praktiska läraryrket (Maltén, 1995:14).

Maltén (2000) lyfter fram tre huvudteorier som kan benämnas: egenskapsteorier, beteendeteorier och situationsteorier. För att belysa sitt antagande ställer han följande frågor:

- Vem är en ledare (egenskaper)?
- Vad gör en ledare (ledarfunktioner, ledarroller)?
- Vilka ledarstilar finns att välja på?

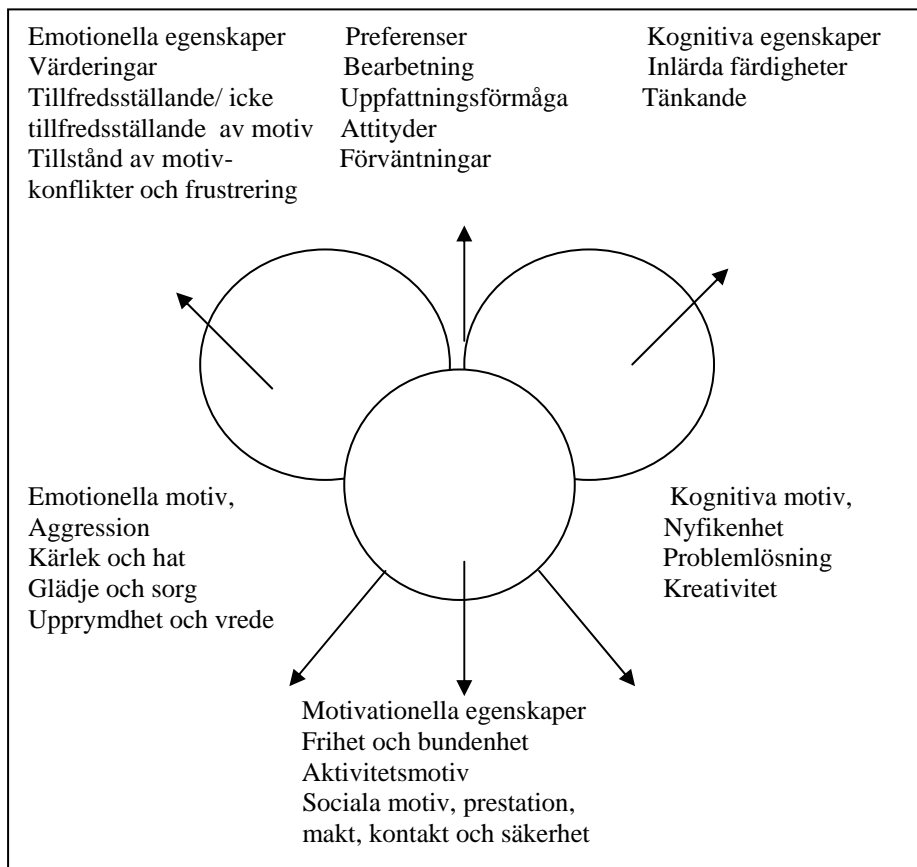
I följande avsnitt kommer ovanstående att fungera som underrubriker.

2.1.1 Vem är en ledare

Ralph Melvin Skoghill (Maltén, 2000) som betecknas som nestorn inom ledarskapsforskningen har gjort en sammanställning av studier från 1948 till 1970. Goda/ bra ledare/lärare tycks besitta en eller flera av följande personlighetsegenskaper, vilket dåliga ledare eventuellt kan sakna:

- Kapacitet – intelligens, verbal förmåga och originalitet
- Färdigheter – praktisk yrkesskicklighet
- Ansvar – uthållighet, framåtanda, initiativförmåga och förtroendeskapande förmåga
- Status – ställning, popularitet

Skoghill (a.a.) menar dock att man inte enbart kan fokusera på personlighetsdrag. Det är snarare i interaktionen mellan personlighet och situation som ett bra ledarskap utvecklas. Under mitten av 1980-talet prioriterades en ”allroundprofil” med egenskaper som ambitiös, prestations- och maktinriktad, känslomässigt stabil, intellektuell och emotionell. Eric Johnsen 1985 (Maltén, 2000) har åskådliggjort detta i följande figur, vilken utgår från ledarpersonlighet, ledarroll och ledarstil. Dessa tre utgör cirkelarna i figuren:



Figur 2 Ledares allroundprofil (Maltén, 2000 s.54)

Kommentar: Modellen utgår från de tre kompetenserna ledarpersonlighet, ledarroll och ledarstil. Dessa torde vara komplexa då vi tittar på ovanstående figur.

2.1.2 Vad gör en ledare?

För denna ledarfunktion krävs kunskaper, färdigheter och erfarenheter. Forskaren Henry Mintzberg (Maltén, 2000) anger tre huvudfunktioner:

- informationsfunktioner – övervakare, informator, talesman
- beslutsfunktioner – initiativtagare, problemlösare, resursfördelare
- samspelsroller – symbolfigur, visionär

I anslutning till ovanstående kan man tillfoga följande som beskrivs av Gotvassli (Maltén, 2000).

- Planering - ledning av arbetet
- Organisation – samverkansrutiner och fördelning av personella resurser
- Handledning - förklaring, uppmuntran och motivering
- Kontroll och utvärdering - relatera verksamheten till målsättningarna

Kommentar: Utifrån denna indelning kan vi dra slutsatsen att ledaren och vad som gör ledaren är den att ledaren behöver en organisatorisk läggning och samtidigt en styrande läggning.

Ledaren behöver även vara en visionär och en katalysator som startar processer hos arbetstagen eller eleverna.

2.1.3 Vilka ledarstilar

Maltén (2000) har sammanställt litteratur kring valet av ledarstil och delat in den tre kategorier:

- Auktoritärt ledarskap
- Demokratiskt ledarskap
- "Låt gå"-mässigt ledarskap

Den auktoritära ledaren/läraren rådgör sällan eller aldrig med klassen utan fattar de flesta beslut själv. Han kännetecknas dessutom av rigiditet och destruktivitet (Johansson & Miegel, 2002; Maltén 2000). Den demokratiska ledaren/läraren låter klassen vara med såväl vid planeringen som vid genomförandet av arbetet. Beslut fattas i samråd med gruppmedlemmarna. Den "låt gå"-mässige ledaren/läraren ger råd enbart vid förfrågan, spelar en undanskymd roll och låter gruppen göra som den vill (a.a).

Hare (1966) menar att en konsekvens för en demokratisk ledarstil kan bli följande:

Where group members anticipate a democratic organization, as they do in educational settings, such as children's clubs, discussion groups, or classrooms, the democratic style is usually found to produce the most effective group. In industry or the army, however, where members anticipate forceful leadership from their superiors, a more authoritarian form of leadership results in more effective group (Hare, 1966 s. 309).

Hare (a.a) menar vidare att skillnaden mellan den demokratiska ledaren och "låt gå"-ledaren är att den demokratiska ledaren kommer med fler förslag och självkritik medan "låt gå"-ledaren spenderar mer tid på att ge information när denna efterfrågas.

2.1.5 Ledarskap i relation till gruppen

Gruppklimatet påverkas också av ledarstilen. Den auktoritärt ledda gruppen uppvisar aggressivt beteende, dålig trivsel, gräl och kritik av kamrater. Den demokratiskt ledda gruppen däremot kännetecknas av samarbete, trivsel och vänlighet, medan den passivt ledda gruppen uppvisar vantrivsel, missnöje och gräl på grund av frånvaro av ledarskap.

Hemphill (Hare, 1966) har funnit fem funktioner som var vanliga hos en ledare oavsett gruppkonstellation. Han säger följande:

- Advance the purpose of the group
- Administrate
- Inspire greater activity or set the pace for the group
- Make the individual member feel secure of his place in the group
- Act without regard to his own self-interest

Ledarfunktioner som är likartade de Hemphill (a.a) har funnit kan också återfinnas i andra studier utförda av andra forskare inom området som Hare hänvisar till (Hare, 1966 s. 293ff).

Skolan är en institution där barnet ska sättas i centrum och läraren ska utgå från barnets förutsättningar. För detta krävs en lärare som är en duktig och kreativ lyssnare. Fällman (1996) anser att en god lyssnare också blir en bättre talare. Läraren ska för övrigt kunna tolka budskap, ha förmåga att reflektera samt sätta informationen i en kontext. Det är också viktigt att läraren både genom ögonkontakt och kroppsspråk bekräftar talaren så att han/hon får respons. För att själv bli en bra talare måste läraren ha kommunikationsförmåga och kunna engagera lyssnaren. Att vara adaptiv och anpassa undervisningen till elevernas ålder är en absolut förutsättning för att kunna nå fram (a.a.).

2.1.6 Läraren som ledare

Imsen (1999) har undersökt hur en bra lärare är och funnit kriterium på detta såsom att han/hon är intresserad av utveckling och innovation. Vidare att eleverna ska lära sig och hur de ska lära sig stoffet på ett konkret sätt. Läraren ska också vara aktiv vid planering av undervisningen. Enligt författaren ska läraren även följa elevernas process mot kunskap och kunna reflektera över sin undervisning. Detta är en förutsättning enligt Imsen (a.a) för att läraren ska kunna harmoniera och vidareutveckla sin verksamhet. OECD har genomfört en stor studie om lärarkvalitet och visar på fem punkter vilka bygger på fallstudier. Följande kom fram:

- Kännedom om väsentliga delar av läroplanens kunskapsinnehåll
- Pedagogiska färdigheter, inklusive förmåga att utnyttja en repertoar med undervisningsstrategier
- Reflektion och förmåga till självkritik, själva kännetecknet på lärarprofessionalitet
- Empati och engagemang i förhållande till andras värdighet, både elever, föräldrar och kollegor
- Förmåga att planera och leda, eftersom läraren har en rad sådana uppgifter både i och utanför klassrummet (Imsen, 1999 s.417)

Carlgren och Marton (2000) har gjort en undersökning om lärare och deras lärarstilar, vilken undervisningsstrategi de har och funnit sju stycken olika sådana stilar. Lärare A arbetar traditionellt och börjar sin lektion med någon sorts genomgång. Lärare B påminner om lärare A med den skillnaden att B tar in elevernas erfarenheter och använder sig av dessa i sin undervisning. Arbetet växlar mellan kollektiva genomgångar och enskilt bänkarbete. Lärare C utgår från att varje elev ska arbeta i sin egen takt och att eleverna ska arbeta för att de tycker att det är roligt. Lärare D Är en mästare i traditionell undervisning och behärskar både klassrumsundervisningen och det enskilda arbetet. I det enskilda arbetet ser han sin uppgift som att gå runt och diagnostisera eleverna. Vidare ser Lärare E sin undervisning som en mångfald av aktiviteter där eleverna gör saker i grupp, grupparbeten, projektarbeten, dramaövningar och kontaktövningar. Läraren vill också involvera eleverna i planering av vissa områden och ansvaret för klassrumsmiljön. Slutligen kan författarna se att lärare F är den som står längst ifrån den traditionella undervisningen men att denne lärare har sin bas i den traditionella undervisningen (a.a).

Bergem (2000) ser lärarens roll som mångfasetterad och i den inkluderas pedagogisk kompetens, ämneskompetens och yrkesetisk kompetens och detta i likhet med Trondman (1999). Vidare kan Bergem konstatera att i lärarens gärning ingår engagemang, ansvarsfullhet, omsorg, rättvisa och sanning. Engagemanget skapar en närhet och trygghet hos eleverna och är en förutsättning för läraren att fungera som en handledare. Läraren bör ha pedagogisk-psykologiska kunskaper om barns behov, utvecklingsmöjligheter och förutsättningar för lärande. I ämneskompetensen ingår såväl ämneskunskaper och ämnesdidaktiska kunskaper

och slutligen den etiska aspekten, vilken kommer till uttryck som ett medvetet och konsekvent uppträdande gentemot de olika personalkategorierna i skolan (a.a)

2.2 Kommunikationen

Hur sker kommunikation och varför kommunicerar vi? En bra lärare måste vara en kommunikativ person. Han/hon bör känna till hur olika kommunikativa mönster fungerar för att kunna skapa betingelser för ett lyckat klimat i klassrummet. Följande avsnitt fokuserar på bland annat begreppet kommunikation, kommunikation som ett redskap, kontextberoende kommunikation, kommunikativ kompetens och slutligen kommunikation mellan lärare och elev.

2.2.1 Hur och varför kommunikation?

Kommunikation kommer från latinets ”communicare” som betyder ”att ha något gemensamt” eller ”att dela något med någon”(Maltén, 1998). Varför kommunicerar vi? Vi måste söka efter anledningar och avsikter varför vi kommunicerar, med andra ord samspelar med varandra.

Enligt Dimpleby och Burton (1999) har vi ett behov av att kommunicera. Till detta behov kan adderas ett syfte vilket erkänner det resultat vi vill ha. Syftet förklarar vad människorna vill åstadkomma med kommunikation. Det är en tydlig relation mellan behov och syfte, med andra ord syftet är det vi vill åstadkomma med kommunikationen för vår behovstillfredsställelse. Resultaten av kommunikationen kan vara avsiktliga eller oavsiktliga; ibland såras någon oavsiktligt. Vidare menar författarna att kommunikationens behov och syfte kan sammanfattas enligt följande: Vi kommunicerar för ren överlevnad och för etablering och vidmakthållande av samarbete. Tillfredsställelse av egna behov är starkt, det gäller framför allt tryggheten. Vi vill både etablera och upprätthålla relationer med andra. Vi kommunicerar ofta för att övertala människor att tycka eller handla som vi. Att skaffa oss makt är också en viktig faktor när vi kommunicerar (a.a.).

Genom kommunikationen kan vi intellektuellt förmedla och motta information, få utlopp för känslor, glädje och sorg. Vi kan känna oss sedda och uppskattade socialt. Dessutom kan vi vidmakthålla relationer, övertala andra, hålla ihop en familj, men även utöva makt (Maltén, 1998).

Persson (1994) menar att läraren besitter två slags maktrelationer: en flyktig, där aktörerna är jämställda med samma möjligheter till sanktioneringar och en trög, där den ene aktören är utrustad med befogenheter att påverka den andre, dvs. fastställa sanktioneringsmöjligheter. Persson menar dessutom att utöver detta kan läraren besitta en människodefinierad makt, där eleven definieras utifrån en genomsnittselev. Detta strider mot läroplanens intentioner. Den människoförändrande makt som läraren kan använda sig av syftar till att förändra elevens medvetande och personlighet för att anpassa barnet till den vuxnes system (a.a.).

2.2.2 Kommunikation som redskap

Kommunikation är ett redskap för kontakt, överföring av idéer och påverkan. Detta redskap att kunna kommunicera kan missbrukas eller misshandlas så att konflikter eller missförstånd uppstår, men det kan också skapa harmoni. Oavsett vilken abstraktionsnivå man befinner sig på är utgången av ett kommunikativt redskap beroende av färdigheter, kunskap, attityder, samarbete och vilja (Nilsson & Waldemarsson, 1994).

Kommunikation handlar om utbyte av budskap där budskapet kan ha olika karaktär. Bourdieu (1984) anser följande: ”Kommunikationsförhållandet är inte enbart ett kommunikationsförhållande” utan det är också ett ekonomiskt förhållande där talarens värde står på spel: talade han bra eller dåligt? Är han briljant eller inte?” (Bourdieu, 1984 s.114).

Detta är direkt applicerbart på en skolsituation där eleven värderar och tolkar lärarens budskap utifrån sina egna erfarenheter. Watclawich (Maltén, 1998) har utvecklat en teori kring kommunikationsnivåer som beskrivs i två teser:

- Tes 1: Det är omöjligt att inte kommunicera. Vare sig man vill eller inte förmedlar man alltid ett budskap när man är tillsammans med andra människor.
- Tes 2: Människor kommunicerar på olika abstraktionsnivåer. Den lägsta nivån, elementärnivån och omfattar konkreta och objektiva ting, sakfrågor. Den högre nivån är abstrakt och mer övergripande. Metanivån och omfattar attityder och värderingar till den konkreta världen samt kommunikation om hur vi kommunicerar, det vill säga metakommunikation (Maltén, 1998: 14-15).

2.2.3 Kommunikationen – kontextberoende

”Kommunikation utgör ett interpersonellt, symboliskt samspel med vars hjälp sändare och mottagare i ett visst kontextuellt sammanhang kan likställa sitt informationsutbyte” (Maltén, 1998 s.18). Citatet vill visa att kontexten oftast är nyckeln till vilken konsekvens kommunikationen kan få.

För att uppnå maximalt resultat måste all kommunikation äga rum i en kontext. Maltén (1998) beskriver tre olika kontexter:

- Fysisk kontext (vilket) avser tid, plats och yttre omständigheter. Detta kan exempelvis vara ett klassrum.
- Den social/emotionella kontexten avser klimat, makt- och statusförhållande, rollfördelning. Detta kan appliceras på klassrumsklimatet eller på familjen.
- Den tredje kontexten omfattar livsfrågor och värderingar. I en skolsituation kan det handla om mobbning.

”Det som är nödvändigt för kommunikation är att symbolen uppväcker hos oss själva det som den uppväcker hos den andre individen. Den måste ha den sortens universalitet för varje person som befinner sig i samma situation. Det finns en möjlighet för språk, närhelst ett stimulus kan påverka individen som det påverkar den andra” (Mead, 1995 s.117). Med detta menas att man måste förstå vad den andre menar med sin kommunikation för att förstå den andres syfte med kommunikationen.

I det här avsnittet har jag försökt belysa kommunikativt handlande med utgångspunkt från kommunikativt kapital och dess förutsättningar att få till stånd ett kommunikativt rum där lärande och trivsel främjas.

2.2.3 Kommunikativ kompetens

En professionell lärare bör inneha en kommunikativ kompetens där samspelet mellan eleven och läraren och samspelet mellan eleven och stoffet fokuseras. Transaktionen och tankeutbytet mellan aktörerna bör inta en nyckelposition i kommunikationen (Maltén, 1998).

Läraren måste alltså fokusera på interaktionen, där kommunikationen har en central funktion i det lärande klassrummet. Säljö (2000) och Schoultz (1999 och 2000) menar att genom kommunikation blir eleven delaktig i kunskaper och färdigheter. Även eleven måste alltså behärska kommunikation för att tillägna sig exempelvis räkning, läsning och skrivning (Säljö, 2000 och Schoultz, 1999 och 2000). Konsten att kommunicera spelar stor roll för läraren. Det är genom samspelet mellan lärare och elev vi kan stimulera till kunskapsinhämtning eller till att skapa en kunskapsfrämjande miljö, där lärandet står i fokus (Maltén, 1995). Vidare anser författaren att kommunikation är ett ”interpersonellt, symboliskt samspel med vars hjälp sändare och mottagare kan likställa sitt informationsutbyte”.

2.2.5 Kommunikation mellan lärare och elev

Trondman (1999) anser att kommunikativt handlande liksom kommunikativa strategier måste relateras till olika känslöstrukturer som finns hos alla människor. Dessa känslöstrukturer är relaterade till historiska och sociala sammanhang. Trondman baserar detta på Bourdieus tes om att allt är socialt och måste ses i relation till bakomliggande sammanhang. De sociala grupper vilka vi alla tillhör, karaktäriseras av människor med likartade existensbetingelser som leder till att vi utifrån påverkan tenderar att alstra likartade sätt att fungera. Det är viktigt att läraren söker efter dessa existensbetingelser för att kunna kommunicera med elever från olika sociala praktiker. Intentionen med kommunikation är enligt Trondman direkt relaterade till bakomliggande existensbetingelser/levnadsförhållanden. Elever kommer till skolan från olika levnadsförhållanden och därmed olika förutsättningar för att lyckas. De ingår i en samhällelig reproduktion som innefattar kulturellt kapital, ekonomiskt kapital, socialt kapital och kommunikativt kapital. Det sistnämnda kapitalet anpassas till det samhälle eller den skola det befinner sig i. Detta kan vara en av orsakerna till att elever och lärare inte får till stånd ett levande möte, inte förstår varandra (a.a.).

Enligt Trondman kan eleven komma med ett uttalande som ”Jag paltar f-n inte med skolan, jag hatar skolan” (Trondman, 1999 s.365). En sådan elev bär med sig känslöstrukturer att inte vara förstådd och mobiliserar därför inte den vilja och disciplin som krävs för att lära sig på skolans vis.

Det kan handla om främlingsskap. För att kunna skapa en skola för alla är det nödvändigt att lärare kan förstå och känna till elevens bakgrund och förutsättning. Detta överensstämmer med vad Lpo 94 stipulerar nämligen att:

”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling” (Lpo 1994, s.6).

2.3 Relationen mellan lärare och elev

Relationen mellan läraren och eleven är en avgörande ingrediens i lärarrollen för att kunna skapa ett förtroende som i sin tur kan generera motivation. Följande avsnitt kommer att behandla följande moment, mötet mellan lärare och elev, det positiva jaget och eleven en egen individ.

2.3.1 Det positiva jaget

Det är mycket viktigt att en lärare har en positiv jagidentitet, nämligen en god uppfattning om vem man är, detta leder till en uppfattning av hur andra upplever en själv och hur detta överensstämmer med den egna jaguppfattningen och självbedömningen. Bunkholdt (1995) menar att begreppet jag ofta används om en persons uppfattning om och bedömning av sig själv. Jaget bär upp vårt inre, är fundamentet vi står på. Jaget samordnar upplevelser och reglerar vårt beteende i relation till vår sociala omgivning. Hur vi betraktar oss själva är också en av jagets karaktärer, hur vi tror att andra upplever oss (a.a.).

Genom sina förväntningar, attityder och handlingar gentemot olika elever påverkar läraren deras jaguppfattning och motivation för skolarbetet enligt Evenshaug och Hallen (2001). Läraren fungerar även som modell för eleven, där eleven kan känna en viss identifikation i förhållande till läraren. Läraren präglar dessutom det sociala samspelet mellan eleverna i klassen och givetvis samspelet lärare/elev (a.a.).

Ovan nämnda teori är talande för hur viktigt det kan anses vara för läraren att besitta en hög grad av självkännedom och därmed en kunskap och förståelse för hur denne själv och eleven påverkas av det samspel som råder i klassrummet.

2.3.2 Eleven - en egen individ

Det är viktigt att läraren känner till att det trots den ömsesidiga påverkan mellan lärare och elev ändå är läraren som har ett speciellt ansvar för elevens olika beteenden (Birnik 1998). Elevens beteenden är i större utsträckning beroende av lärarens än tvärtom. Detta kan beskrivas som att elevens beteende i klassrummet är summan av lärarens roll och sätt att undervisa. Det är därför essentiellt att läraren får förståelse i möjligheten till att påverka eleven. Det är lärarens professionella jag som ska utvecklas och hans/hennes personlighet är en del av detta. Läraren måste se eleven som en egen individ och att han/hon själv kan visa sig för eleven som person. På så vis kommer läraren att karakteriseras av mänsklighet. Läraren måste lära sig se eleverna som individer som är fullt kapabla att göra saker för sig själva så att de känner sig betrodda, respekterade och uppskattade och inte reducerade till undervisningsobjekt (a.a.).

Trondman (2001) tar upp diskussionen om hur viktiga lärare kan vara för elever. Han har talat med elever och sammanställt vad de tycker är positivt hos lärare och vad som gör att de blir ihågkomna av eleverna. Deras beteende och deras mänsklighet och hur de använder sig av kunskap och pedagogik ger dem ett värde hos eleverna. Trondman menar att om en lärare får ett sådant värde får han/hon också ett relationskapital som är mycket viktigt, eftersom relationskapital kan omvandlas till en auktoritet, som ytterligare kan använda kunskap och pedagogik i sättet att vara människa så att det attraherar fler. Det resulterar i fler motiverade elever. Följande förhållningssätt kan man finna hos de ”älskade” lärarna:

De har en mycket märkbar vilja att vara där, att vilja vara med eleverna. De ger eleverna den oproblematiske rätten att uttrycka vad de tycker, tänker och känner. De bemöter barn/ungdomar utan att hota deras integritet, (även när de säger vad de tycker, tänker och känner). De gör sig som vuxna själva ansvariga för vad som händer, även när en elev till exempel inte förstår eller tycker att något är svårt. De tar ansvar för och står för sitt ord. Det handlar om jaet, nej och jag vet inte. Om det är uppenbart att ”jag vet inte” i själva verket betyder nej går relationskapitalet förlorat och auktoriteten urholkas (Trondman nr1/2001, Lärarnas tidning:16-19).

Trondman (1999) anser att läraren besitter följande tre kompetenser:

- Den kunskapsmässiga kompetensen, vilken avser hur kunnig han/hon är i sina ämnen.
- Den pedagogiska kompetensen som handlar om hur han/hon iscensätter sina ämnesteorier.
- Auktoriteten, dvs. den respekt och det värde läraren kan vinna från sina elever.

Dessa kompetenser bildar ett relationskapital. Trondman anser att dagens lärare är mycket mer beroende av relationskapital än tidigare generationers lärare, och att just detta utgör den största förändringen i lärarens yrkesroll. Varje dag måste läraren vinna ett värde (auktoritet) från eleverna för att kunna vara lärare (Trondman, 1999).

Som avslutning på detta avsnitt citeras följande från läroplanen (1994).

Läraren skall:

- utgå från varje enskild elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,
- stärka elevens vilja och elevens tillit till den egna förmågan,
- ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel,
- stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter,
- samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen. (Lpo, 1994:12).

Utifrån vad läroplanen stipulerar kan vi dra slutsatsen att läraren har skyldigheter gentemot sina elever och att dessa skyldigheter är tydligt beskrivna i läroplanen.

2.3.3 Mötet mellan lärare och elev

I yrken som t ex läraryrket och psykoterapeutyrket är ämnesteoriska och didaktiska kunskaper självklart viktiga. Men instrumentet för mötet mellan människor är deras personlighet. Birnik (1998) menar att man kan skilja mellan lärararbetets didaktiska och sociala dimension. Den didaktiska dimensionen innebär att läraren ska uppnå ett resultat hos eleverna medan den sociala innebär att läraren ska upprätthålla ordningen och se till att både den enskilde individen och gruppen mår bra. Läraren bör betrakta eleven som en självständig individ som kan ta vara på sig själv och som han litar på och respekterar. Den didaktiska förmågan är beroende av lärarens sociala kompetens. Det råder alltså ingen motsättning mellan den didaktiska och den sociala dimensionen dvs. att skolan både utbildar och fostrar barnen (a.a.).

Läraren utövar inflytande på barnen genom sitt sätt att vara. Den grundläggande interaktionen mellan lärare och elev går till på följande sätt: Ett beteende uttrycks av läraren, på detta följer ett beteende uttryckt av eleven som är beroende av lärarens beteende. Detta kan tolkas som att det är läraren som lockar fram elevbeteenden, men det är också en process av ömsesidig påverkan och ömsesidigt beroende mellan läraren och eleven. Likaledes bör man inte se en individs handlingar isolerat från kontexten utan i samspel med den eller de individer hon/han agerar med. Den interpersonella relationen mellan lärare och elev innebär då interaktioner och relationer i klassmiljö (Birnik, 1998).

När vi tittar på lärare-elevrelationen utifrån ovan nämnda perspektiv kan vi alltså inte säga att en elev är ointresserad av ett ämne utan att samtidigt ta hänsyn till lärarens roll. Det är möjligt att det är läraren som framkallar ointresse hos eleven. Genom denna tänkbara orsak bör läraren reflektera över sitt eget förhållningssätt gentemot eleven och inte enbart skylla på eleven. Läraren bör besitta en hög grad av självinsikt och därmed en intrapersonell relation (självmedvetenhet). Läraren måste vidare kunna se sambandet mellan sina egna handlingar och elevens reaktioner. Vi kan bäst förstå samarbetet i skolan genom att se på lärarens och elevens handlingar som beroende av varandra och inte som isolerade företeelser. Var och en uppträder

med bakgrund av den andres handlingar, vilket kan resultera i missförstånd och/eller konflikter om läraren inte förstår den komplexa kontext som klassrumsmiljön med dess interagerande aktörer utgör. För att eleven ska känna sig trygg och i harmoni med sig själv och sina kamrater och accepterad av läraren är det viktigt att läraren konstruerar ett, för eleven och sig själv, gott undervisningsklimat. Finner vi acceptans för att lärandet är avhängigt av vissa former för interpersonell och social interaktion, medför detta att förhållanden som gör dessa interaktionsformer önskvärda eller tilltalande blir essentiella förutsättningar för ett effektivt lärande. Detta kräver ett positivt klimat där eleven känner uppskattning och respekt. Den interpersonella relationen mellan lärare och elev har stor betydelse för hur motiverade eleverna är. Eleven har större förutsättning att mobilisera motivation när han/hon märker att läraren är engagerad (Birnik, 1998).

I det professionella mötet mellan läraren och eleven är kunskap om den egna personens möjligheter och begränsningar av största vikt. Som jag tidigare påpekat har läraren större möjlighet att förstå sina elever bättre om hon/han besitter en introspektiv medvetenhet. För att uppnå denna förståelse för eleven och även sig själv bör läraren ägna sig åt självanalys på samma sätt som psykoterapeutstuderanden får göra. Därigenom kan läraren få till stånd en konstruktiv utveckling av den interpersonella relationen till eleven (Birnik, 1998).

Enligt Tiller (1999) bygger lärandet på lusten att lära, vilket innebär en önskan att pröva hypoteser och att reflektera över sina erfarenheter. Det krävs mod för att lära. Därför är självtilliten viktig. Det är väsentligt att läraren visar respekt för elevens tankar och åsikter så att han/hon vågar framföra dem. Det är genom att kommunicera och upptäcka som eleven får kunskaper (a.a.). Elever kommer till skolan med olika förutsättningar att kommunicera, de besitter, enligt Trondman (1999) ett kommunikativt kapital.

Birnik (1998) anser att medvetenhet om sitt eget känsloliv är den enda grunden för kunskap och kommunikativt handlande. Att vara medveten om sina upplevelser är nödvändigt för individens personliga växande och avsiktliga förändring. Omedvetenhet från lärarens sida kan resultera i ett självdestruktivt beteende. Därför är det viktigt att läraren själv reflekterar över sitt eget beteende och sina sociala relationer. Det är först när läraren reflekterar över sitt eget jag som han/hon kan få grepp om och förståelse för elevens sociala situation (a.a.).

2.4 Interaktion

För att förstå lärarrollen och dess kompetensers komplexitet är det nödvändigt att belysa interaktionens betydelse för klassrumsklimatet. Att kunna interagera och förstå vilka följder olika bemötanden kan få är en viktig del i lärarkompetensen. En framträdande del av lärarens och elevens interaktion sker i form av samarbete.

Regeringens proposition (Reg.prop.1999/2000:135 sid 17) slår fast följande: "I yrkeskunskapen ingår att kunna samarbeta samt att skapa förutsättningar för lärande hos alla elever oavsett ålder". Vidare kan man läsa att blivande lärare ska arbeta i skolan där samarbete och samplanering mellan olika lärarkategorier är naturligt som arbetsform. Propositionen slår med andra ord fast att det är relevant att kunna interagera i det här avseendet. Detta innebär att de blivande lärarna och alla yrkesverksamma lärare måste vara väl insatta i vad interaktion är och syftar till. För att läraren ska kunna undvika eller åtminstone minimera kulturkrockar och andra krockar är det enligt Arfwedsson & Arfwedsson (2000) essentiellt att han/hon kan se och urskilja sina elevers olika kulturella ursprung. I dagens samhälle med många olika kulturer re-

presenterade måste läraren kunna interagera och skapa sig en förståelse för dessa elever som ofta lever i lever i en kultur i skolan och en annan i hemmet. Kulturkrocken får skolan att framstå som svårare för dessa elever i motsats till elever som möter nästan identiska krav hemma och i skolan, vilket underlättar både anpassning och inläring.

Ju mer kunskap man som lärare har om sin skolas närmiljö, om hur människorna där lever och vad de gör, om hur bygdens eller traktens historia har format dess kultur och byggt upp dess traditioner, sätt att tänka, tala och handla – desto bättre underlag får man för de undervisningsbeslut man ständigt (och blixtnabbt) måste fatta i sin yrkesvardag (Arfwedsson & Arfwedsson, 2000:95).

Att interagera med eleven och elevens miljö är en förutsättning för konstruktivt arbete och utveckling vare sig det handlar om specifika skolsituationer eller situationer utanför skolan. Mead (1995) betonar betydelsen av signifikanta personer i miljön som påverkar individens utveckling på vederbörandes beteende. Dessa signifikanta personer kan mycket väl representeras av lärare. Det sker en ömsesidig påverkan mellan lärare och elev där läraren ofta fungerar som modell. Denna påverkan behöver inte vara intentionell, det vill säga läraren behöver inte ha en medveten målsättning i sitt handlande gentemot eleven (Björklid & Fischbein, 1996). Eleverna påverkas av samspelet med omgivningen och betraktar, bedömer och drar slutsatser utifrån sin sociala och språkliga bakgrund. Inflytandet av detta avgör sedan hur de handlar och vad de lär sig i skolsituationen. Elevernas handlande skulle då kunna ses som en effekt av omgivningsfaktorer likt behaviorismens stimuli och respons. Detta är en förenklad bild av en sociologisk syn på interaktionen som på grund av sin betoning på miljön ibland kallas för ett socialdeterministiskt synsätt (a.a).

I dagens skola är lärarna ofta organiserad i olika lärarlag (arbetslag). Detta ställer höga krav på samspel och samarbetsförmåga lärarna emellan. Tanken bakom denna arbetsform är att många olika kompetenser ska bygga upp ett lärarlag. Syftet är enligt Kroksmark (1999) att observera eleven under ett längre tidsperspektiv. Samarbetet är krävande både yrkesmässigt och tidsmässigt; det kräver både hög kompetens och stor tolerans (a.a.). Liksom eleverna påverkas lärarlaget och dess arbete av omgivningen i klassrummet (Björklid & Fischbein 1996).

2.4.1 Interaktionens påverkan av individens personlighet

Björklid & Fischbein (1996) menar att avsikten med pedagogiken i skolan är att lära ut något till eleverna, men huruvida eleverna lär sig något beror på interaktionen. För att en bra interaktion ska kunna uppstå krävs det att eleverna deltar i undervisningen samt att läraren beaktar elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter. Samtidigt är det viktigt i vilken kontext interaktionen sker samt vilket kulturhistoriskt klimat som råder. Vidare menar författarna, att i det interaktionistiska perspektivet ser man helheten, det vill säga man ser människan och hennes samspel med miljön.

Enligt Kylén (Björklid & Fischbein, 1996) måste man lärare känna människan, hennes miljö och hennes samspel med den för att förstå henne. Detta överensstämmer med vad man anser inom sociokulturell forskning: Man måste ta hänsyn till och förstå elevens sociokulturella bakgrund för att förstå vilka förutsättningar en elev har när han/hon går in i skolans mångdimensionerade värld. Kylén (a.a) menar vidare att utvecklingen sker stegvis. Den är spiralformad och är en livslång process som sker genom mognad och inläring, och där vi möter olika miljöer som mer eller mindre stämmer överens med våra inre behov och där vi försöker skapa balans mellan det yttre och det inre.

Mead (Björklid & Fischbein, 1996) betonar att andra människor spelar en roll för skapandet av individens personlighet. Tyngdpunkten ligger på den sociala interaktionen. Mead (a.a) hävdar också att andra människors reaktioner gentemot en individ skapar den individens specifika självbild. När det gäller sociala rötter handlar och bedömer individen sina handlingar i relation till en generaliserad annan individ.

Hur individen tolkar omgivningens reaktioner på sitt beteende beror framförallt på fyra faktorer:

- Värderingen av den person som reagerat på hans/hennes beteende.
- Den sociala situationen personen befinner sig i då han/hon gör tolkningen.
- Individens mål och ambitionsnivå
- Tidigare erfarenheter

Resultatet av individens tolkningsprocesser får alltså konsekvenser för hur hans/hennes självuppfattning och självkänsla utvecklas. Enligt Björklid & Fischbein (1996) ansåg Vygotskij att barn inte utvecklas i sin egen takt. Han menade att barn och ungdomar utvecklas genom interaktion med vuxna som ställer nya krav och har nya förhoppningar, men framförallt använder sig av nya medel som gör att utvecklingen framskrider. Drivkraften till elevens utveckling skulle då finnas i omvärlden, i relationen barn/vuxen. Vygotskij menar, att det intressanta är inte var eleven befinner sig idag, utan var han/hon skulle befinna sig utan pedagogisk hjälp. I den sociala samspeletsprocessen kan eleven hjälpas att överskrida sin egen kapacitet (a.a).

Trondman (1999) menar att vi behöver varandra för att få bekräftelse på det vi är och att vi betyder något. Vi blir till som människor genom att interagera med andra i specifika, tidspräglade och sociala sammanhang. Den bild vi bygger upp om oss själva, vår självbild, får vi genom att internalisera andra människors signaler och reaktioner på vårt beteende. Människan är inte av naturen färdig utan blir en specifikt handlande individ genom social samvaro och kommunikation med andra. Joachim Israel (a.a) anser att allt som sker människor emellan, speciellt med språkets hjälp, är av avgörande betydelse för människans sociala utveckling.

För att läraren ska få till stånd ideala möten och samtalssituationer krävs samverkan mellan människor som har lika stora möjligheter att interagera med och påverka skolkulturen, men även att tillgodogöra sig skolans verksamhet. Detta förutsätter en skola som ger olika sociala gruppers och individers erfarenheter och kompetens samma värde. Allt som händer i en skola är resultat av de erfarenheter olika individer har med sig in i skolsituationen. Det som händer är alltså resultat av individens och den sociala gruppens möte i en specifik kontext. Individen utgår alltid från sina erfarenheter, upplevelser och förmåga att handskas med sin egen verklighet. För att förstå processen måste läraren se till varje individs historiska, sociala och kulturella betingelser och interpersonella sammanhang. Varje individ har en historia och en livssituation som berättar var hon är, vad hon är och vem hon är på väg att bli (Trondman, 1999).

Trondman (a.a) betonar att för att kunna skapa en bra skolmiljö och goda inläringsförhållanden måste man använda relationen mellan elever och vuxna som ett redskap. Människan är en social varelse som befinner sig i en ständigt pågående interaktionsprocess. Därför är möten, samtal och dialog viktiga inslag för att förstå vem man är, men också för att lära känna andra och bli en del av en kontext som är kommunikativt öppen och utvecklande. En förutsättning, men också en konsekvens, är tolerans, som innebär öppenhet mot andra människor, nyfikenhet, respekt men också viljan att lyssna och lära. För att få till stånd utvecklande möten med

andra måste vi göra oss själva till föremål för reflektion, vi måste hela tiden ha kontakt med oss själva.

Vardagen i skolan är fylld av möten elever mellan och mellan elever och vuxna där alla ingår i interpersonella och kommunikativa relationer. Detta ställer krav på tolerans och förståelse för varandras egenart. Vi måste därför berätta vilka förväntningar vi har på varandra och hur vi vill vara i den aktuella situationen. Trondman (1999) anser att om förväntningarna i mötet väldigt olika uppstår ett framträdandegap. Detta kan till exempel vara avståndet mellan elevens förväntningar på hur en lärare bör vara och handla och det faktiska mötet. Ju större avståndet är, desto större framträdandegap, och ju större gapet är, desto svårare blir det att överföra ett budskap till eleven eftersom betingelserna för överförandet inte är uppfyllda. Läraren måste enligt Trondman skapa ett relationskapital och odla detta för att skapa ett förtroendekapital gentemot eleverna. Med ett stort förtroendekapital ökar lärarens rörelsefrihet (a.a.).

Jag vill avsluta detta kapitel med ett citat hämtat från Olga Dysthes (2003): "Det är huvudsakligen genom att interagera med andra som ett barn får reda på vad kulturen handlar om och hur den utvecklar värderingar" (a.a. s.9).

2.5 Handledning

För att kunna få till stånd ett kommunikativt rum i skolan där den interpersonella kompetensen står i centrum är det nödvändigt för läraren att känna till handledningsdynamiken. Undervisningen har med åren fått en handledningskaraktär, där läraren fungerar som handledare till undersökande elever. Istället för att förmedla kunskap startas processer där fokus ligger inom den konstruktivistiska synen att vi lär genom utbyte av tankestrukturer i samspel med andra. Följande avsnitt ska fokusera på handledning och då olika kvalifikationer och gruppen som en resurs vid handledning.

2.5.1 Samhälleliga, personliga och yrkesmässiga kvalifikationer

Illeris (Emsheimer & Göhl, 2002) har genom sin kvalifikationsforskning tagit fram en modell av människans identitet. Människan påverkas och formas av vad som händer i privatlivet, arbetet och de kulturella kontexter hon (människan) lever i. Illeris modell över vilka kvalifikationer som är relevanta för lärare är indelad i tre sfärer: samhälleliga, personliga och yrkesmässiga. I varje sfär finns tre nivåer eller plan, basal, generell och konkret.

Här följer en redogörelse för de tre olika sfärerna och deras nivåer:

Samhälleliga kvalifikationer

1. Det basala planet utgörs av grundläggande kunskaper om och acceptans av det egna kulturella sammanhanget, t.ex. familjen.
2. Det generella planet utgörs av erfarenheter och insikter som gör att personen fungerar i samhället.
3. Det konkreta planet innehåller kunskaper och färdigheter som inte är knutna till yrket.

Personliga kvalifikationer

1. Basplanet innehåller förståelse av det egna sättet att förhålla sig till livet, kunna tillgodose egna behov i förhållande till egna möjligheter.

2. Det generella planet handlar om personlighetsdrag som självtillit, flexibilitet, sätt att förhålla sig till händelser.
3. Det konkreta planet handlar om personliga dispositioner och deras uttryck i olika kontexter som t.ex. ansvarstagande.

De yrkesmässiga kvalifikationerna

1. Basplanet är att kunna fungera i existerande kulturella arbetsbetingelser såsom arbetsmoral och stabilitet.
2. På det generella planet är allmän förståelse av det egna yrkesfältet och generalisering av enskilda arbetsmoment relevanta.
3. Det konkreta planet omfattar kunskaper och färdigheter för att kunna utföra arbetsmoment inom yrket såsom (t ex) att analysera en pedagogisk situation från olika perspektiv (Emsheimer & Göhl, 2002).

Emsheimer & Göhl (a.a) har tillämpat Illeris modell på handledarkompetensområdet och kommit fram till följande:

De samhälleliga kvalifikationerna

1. Basplanet skulle kunna utgöras av (innebära) förmågan att kunna acceptera och ta ansvar för sin inblandning i andra människors liv.
2. Det generella planet gäller öppenhet för diskussion om mål för skolan i samhället.
3. Det konkreta planet innebär att kunna göra ett medvetet val av handledarstil.

Personliga kvalifikationer

1. Basplan utgörs av engagemang och tillit till andra människor.
2. Det generella planet omfattar självinsikt, systemtänkande, kommunikativt tänkande, analysförmåga, kompetens och förmågan att kunna växla perspektiv.
3. Det konkreta planet innehåller förmåga att kunna hantera komplexitet, välja rätt fokus, att avstå från expertrollen och att ha ett forskande arbetssätt.

Yrkesmässiga kvalifikationerna

1. Basplanet av att man tar handledararbetet på allvar.
2. Det generella planet innebär att man förstår den egna verksamheten och dess formella och informella funktion.
3. På konkreta planet är det viktigt att man har kunskap om inläring och handledning, är förtrogen med elevernas arbetsuppgifter och känner till ramarna för den egna handledarverksamheten (a.a.).

Ovanstående illustrerar hur komplex handledarrollen är och det skulle sannolikt kunna användas som grundstomme i exempelvis handledarutbildning.

Birnik (1999) betonar den interpersonella betydelsen i handledarsituationen. Detsamma gäller lärarstudenten och hans/hennes praktik, där Birnik påpekar att den studerandes interpersonella relationer är ett område som handledaren måste beakta liksom vederbörandes utveckling och självförtroende (a.a.).

2.5.2 Gruppen som resurs

Grupphandledning förekommer i grundskolan och går enligt Andersson & Persson (2002) ut på att uppmuntra mönster som skapar sammanhang, samarbete och utveckling. Övergripande

mål är att deltagarna i gruppen känner att de är med om att bygga upp en gemenskap som gagnar dem. Detta påminner om när läraren samtalar med elever som utför ett grupparbete.Handledaren (läraren) och gruppen ska tillsammans hjälpas åt att nå målet antingen det är ett grupprelaterat eller elevindividorienterat mål.

Gruppen skapar då ett klimat där det är möjligt att precisera frågeställningar och problemformuleringar. Mycket av undervisningen eller snarare synen på lärande fokuserar på hypotes-tänkande utifrån en holistisk syn.

Centralt i detta grupphandledningsarbete, både för handledare och gruppmedlem, är att ta den andres roll och försöka förstå den andres synpunkter och ställningstagande. Man ska kunna sätta sig in den andres svårigheter och möjligheter och därigenom utifrån det egna perspektivet försöka förbättra den andres tankar och arbete (Andersson & Persson 2002). Handledaren har här två väsentliga uppgifter. För det första måste han/hon aktivt leda en process där alla kommer till tals, får ge och ta emot synpunkter och konstruktiv kritik. Den andra uppgiften är att aktivt medverka till att elevgruppen ska kunna utbyta erfarenheter och synpunkter även utanför handledningsrummet och vid andra tidpunkter.

Sträng & Dimenäs (2000) anser att det i dagens skola finns stora möjligheter för läraren att inta en handledarroll, där eleven till stor del ansvarar för sitt arbete och genomför det efter en plan som är upprättad i samråd med läraren. Denna handledning kan ske med en enskild elev eller elevgrupper, men den förutsätter att det finns tillräckligt med tid. För att skapa ett tidsutrymme för handledning krävs att övriga elever tar ansvar för sina uppgifter utan lärarens närvaro (a.a.). Författarna har tittat på handledningsstrategier och menar att handledning kan delas in i följande strategier:

1. Den första är förmedlingshandledningen där handledaren ser som sin uppgift att på ett välstrukturerat sätt förmedla kunskapen till eleven (den handledde).
2. Den andra strategin har en processinriktad karaktär. Det finns ett mål med handledningen, men vägen dit utgör själva innehållet. Handledningen planeras utifrån sammanhanget och förutsättningar som gäller den person eller grupp som handleds.
3. Den tredje strategin liknar den processorienterade, men tar sin utgångspunkt i upplevelser av och i olika situationer. Den handledde sätter själv ord på sina upplevelser och tankar. Därmed utvecklar den handledde en större medvetenhet om sig själv.
4. Den fjärde strategin har karaktären av en kritiskt orienterande fas. Det som är handledningens fokus problematiseras och analyseras (a.a).

Kommentar: Vi kan se efter ovanstående genomgång av handledning och dess olika funktioner är detta en ganska omfattande kompetens för en lärare och inte alltid så lätt att bemästra. Det kan tyckas att lärare utifrån ovanstående behöver förkovra sig i denna kompetens.

2.6 Sammanfattning

Jag har försökt via en odysse ge en inblick i några essentiella kompetenser som implicit ligger i lärarrollen enligt min uppfattning. Detta har försökt göras utifrån lärare-elevperspektivet, där relationen mellan just lärare och elev har haft en central plats. Att kunna kommunicera, att kunna interagera, att kunna handleda, att inneha en reell relation med sina elever och att kunna utöva ett konstruktivt ledarskap har blivit mina fokus efter litteraturgenomgången. Utifrån

det att jag studerat lärarrollen och dess problematik och komplexa värld har jag funnit följande kompetenser, vilka jag anser inryms i lärarrollen:

1. Ledarskap
2. Kommunikation
3. Lärare/elev relation
4. Interaktion
- 5.Handledning

Det finns säkerligen fler områden att fokusera på. Hur fungerar det att vara lärare och vad behöver läraren kunna för att skapa en så optimal miljö som möjligt för eleven? Det är en grund till att jag funnit dessa kompetenser som relevanta för läraren. Se eleven och dennes grundförutsättningar förutsätter ett relationskapital där eleven har förtroende för läraren. Det är en kompetens bland övriga kompetenser.

Här finns givetvis en medvetenhet om att redogjorda kompetenser mycket väl kan kompletteras med ytterligare kompetenser och då utifrån ett annat perspektiv. Detta torde till viss del vara beroende av vilken inriktning man som lärare har i undervisningsväsendet. Att kunna kommunicera, vara medveten om dess olika modeller och även konsekvensen av vald modell är en förutsättning för att kunna interagera med andra. Vi måste besitta ett kommunikativt kapital som Trondman (a.a.) säger. Vi måste vara medvetna om de känslustrukturer som är relaterade till sociala sammanhang som i sig genererar ett kommunikativt kapital. Vi måste kunna kommunicera för att etablera relationer med andra och här kommer läraren in som en självklar aktör (a.a.).

Maltén (1998) påvisar hur relevant kontexten är för ett positivt utfall i en kommunikativ situation och han pekar på tre olika kontexter: fysisk, social och etisk. I den kommunikativa värld vi lever i utsätts vi ständigt för olika ledare, både privat och offentligt. Läraren är en person som förknippas med ledaren, denne ska ha kunskap om olika ledarskapsstilar och dess inverkan på en grups utveckling. De mest vanliga ledarstilarna är den auktoritära, den demokratiska och den anti- auktoritära (a.a.).

Vi måste besitta ett kommunikativt kapital för att kunna förstå eleven och dennes behov så att eleven och dennes lärande är i fokus. Läraren måste kunna tala och förstå elevens språk. Läraren ska dessutom kunna sätta sig in i vilken elevens sociala struktur/bakgrund är för att möta eleven där denne befinner sig (Trondman, 1999).

En annan viktig kompetens menar Trondman (1999) som läraren måste kunna är att interagera med eleverna. Läraren måste beakta elevens tidigare kunskaper och erfarenheter och se till att undervisningen sker i en viss kontext för att motivera och få eleven att känna igen sig. För att då kunna handskas med elever i skolan utifrån olika kompetenser, vilka i sig ingår i en lärarroll är det synnerligen viktigt för läraren att vara medveten om sitt inre, sin självmedvetenhet. Att känna till hur vi själva fungerar och hur jaget påverkas av olika möten och hur det egna jagets utveckling påverkar hur vi bemöter andra. I skolan sker sådana möten kontinuerligt, med i vissa fall sköra elever som kommer från trassliga hemförhållanden och då är det synnerligen viktigt att läraren är kunnig inom området relationsdynamik, vad som händer mellan två människor och vad som påverkar mötets utgång (a.a.).

Eleven måste enligt Birnik (1998) känna uppskattning oavsett social bakgrund och om vi anser att lärandet är avhängigt av vissa former för interpersonell och social interaktion så måste

denna lärandesituation skapas av läraren tillsammans med eleverna. Detta kräver ett positivt klimat där alla känner sig värdefulla. Vidare anser författaren att självmedvetenhet är den enda grunden för kunskap och kommunikativt handlande. Det är därför viktigt att läraren reflekterar över sitt eget beteende och sina sociala relationer. Det är först då läraren kan få grepp om och förståelse för elevens situation (a.a.).

Handledning är också det en kompetens och då hur läraren befinner sig i bakgrunden av eleverna och stöttar när så behövs. Emsheimer & Göhl menar bland annat att läraren ska ha förmågan att kunna acceptera och ta ansvar för sin inblandning i elevens liv. Läraren bör också vara förtrogen med ramarna för sin egen handledarfunktion och givetvis verksamhetens ramar och mål så att handledningen blir konstruktiv och leds mot ett uppsatt mål. Andersson & Persson (2002) menar att läraren ska uppmuntra mönster som skapar sammanhang och då får innehållet en annan karaktär, nämligen den att vara kontextuell. Det är viktigt att handledaren också kan sätta sig in i elevens svårigheter för att kunna ge en konstruktiv handledning och förbättra elevens tankar och arbete. Genom att eleven i allt större utsträckning ska ta ansvar för sitt eget lärande kommer läraren alltmer att befinna sig i en handledarfunktion där han/hon upprättar en plan för elevens lärande utifrån uppsatta mål. Det är dessutom viktigt att i en sådan situation klargöra för eleverna att en förutsättning för att just en handledningsfunktion ska fungera så måste eleverna ta ett större ansvar när läraren exempelvis handleder en enskild elev (a.a.).

2.7 Problemprecisering

Jag har efter litteraturgenomgången funnit att studiens frågor blir som följer:

- *Vilka specifika kompetenser anser läraren att han/hon behöver bemästra?*
- *Hur uppfattar läraren sin egen lärarroll?*
- *Hur medveten är läraren om elevernas förväntningar på honom/henne?*

3. Metod

I följande avsnitt kommer jag att redogöra för kvalitativ ansats med intervjun som metod. Vidare redogörs för studiens målgrupp och studiens genomförande.

3.1 Kvalitativ ansats

Studier av kvalitativ art syftar vanligtvis till att kunna förstå hur olika delar kan samverka dvs att kunna få fram helheten i ett fenomen. Kvalitativ ansats innebär därför att en vilja att försöka karakterisera något och inte om att i traditionell mening mäta något. Genom att använda kvalitativa kategoriseringar, beskrivningar och /eller modeller försöker forskaren karakterisera någon händelse eller något fenomen i omvärlden ur ett innebördsperspektiv. Syftet med att välja en kvalitativ metod är framför allt att försöka identifiera okända eller bristfälligt kända företeelser, egenskaper, samband och/eller innebörder.

Holme & Solvang (1997) menar att kvalitativ ansats kännetecknas av att forskaren har en närhet till forskningsobjektet. Närheten till forskningsobjektet vilket är en förutsättning i kvalitativ forskning präglas ofta av forskarens eget beteende. Det finns fyra principer enligt Lofland (a.a) som bör präga kvalitativ ansats. Dessa är:

1. Närhet till undersökningsenheterna, en fysisk närhet och en social närhet en grund för tillit.
2. En sann återgivning av vad som skett i undersökningen vilket ska bygga på objektivitet.
3. Deskriptiva beskrivningar för att förståelsen ska bli tydlig av vad som hänt.
4. Direktcitat för trovärdigheten i informantens svar.

3.1.1 Intervju

För att få ett så stort djup på studien valde jag att genomföra intervjuer. Med hjälp av intervjuer kan jag komma djupare i mina frågeställningar och på så sätt få en tydligare bild av lärarens uppfattning kring sin roll som lärare.

Forskningsproblemet är, som tidigare sagt, att undersöka vilka specifika kompetenser läraren behöver bemästra i ett relationistiskt perspektiv och hur läraren beskriver sin lärarroll. Data-mängden samlades in med hjälp av kvalitativa intervjuer, som karakteriserades av en öppen struktur på intervjufrågorna. Undersökningsspersonerna har själva haft möjlighet att avgränsa, behandla och definiera innehållet i frågorna (Starrin & Svensson, 1994). Vid kvalitativa intervjuer är det vanligt att intervjuerna bandas och transkriberas. Därefter analyseras bandutskrifterna och kategoriseras utifrån vad som framkommit. Jag ska utröna hur intervju svaren kan passa in i mina kompetenser och i så fall i vilken omfattning detta görs, för att föröka se något mönster vad gäller lärarrollens natur. Lärarutsagorna kan mycket väl stämma överens med min egen uppfattning om lärarkompetenser, men kan likaledes resultera i en falsifiering av min teori om lärarkompetenser (a.a.).

Silverman (2000) betonar också han syftet med intervjuer, där han säger att det är det deskriptiva som ska vara i fokus. Detta innebär med andra ord att känslor, uppfattningar och orsaker skall kunna beskrivas. Han understryker också vikten av att spela in intervjuerna på band liksom Starrin och Svensson eftersom forskaren då kan återgå till den ursprungliga texten så ofta denne vill. Nya nyanser och tankar kring vad som sagts kan då genereras (a.a.).

Avsikten med denna undersökning är att beskriva och dokumentera lärarens uppfattning av sin lärarroll. Det mest adekvata sättet att undersöka lärarens tankar kring sin egen lärarroll är att utföra intervjuer med lärare. Jag vill få en beskrivning av hur läraren ser på sin lärarroll och försöka finna vad läraren lägger in i begreppet lärarroll (Kvale, 1997). Han menar vidare att man genom en intervju söker kvalitativ kunskap och att intervjun inte har som syfte att kvantifiera lärarens uppfattning om sin roll. Med detta vill jag ha sagt att det beror på intervjuaren om det blir en kvalitativ utsago och inte en kvantifierbar utsago.

Starrin & Svensson (1994) anser att den kvalitativa intervjun kan väljas utifrån perspektivet att den inrymmer förutsättningar för en större närhet och öppenhet till det som ska undersökas. Strävan var liksom det Bryman (1997) säger att bli en "insider" eftersom det är då man som forskare kan se problemet, så som den intervjuade upplever det. Detta medför dock en risk att forskaren förlorar sin roll som forskare och förförs eller förleds av den intervjuades synsätt. Bryman (a.a) anser vidare att det är oundvikligt med sådana risker eftersom forskaren strävar efter att komma den intervjuade nära. Detta var något jag var tvungen att medvetandegöra då jag efter min första intervju fann att jag var tvungen att ställa fler följdfrågor och på så sätt inte involveras för emotionellt i det läraren sa. Distanseringen blev något jag var tvungen att ha i mitt medvetande under samtliga intervjuer.

Wallén (1996) menar att ämnet som behandlas i intervjun bör vara meningsfullt och aktuellt för den intervjuade för att få så trovärdiga svar som möjligt. I denna studie där lärarens roll och dess kompetenser i förhållande till eleven är i fokus kan detta ovanstående antas vara aktuellt.

Även Kvale (1997) ansluter sig till denna åsikt. Han menar att meningsfullheten i intervjun kan bidra till att den intervjuade är beredd att delge sina tankar på ett förtroligt sätt. Vidare kan sägas att intervjun kan vara berikande för den intervjuade så till vida att han/hon upplever att jag som forskare är hängiven den intervjuade och är intresserad av att försöka förstå den intervjuades uppfattningar.

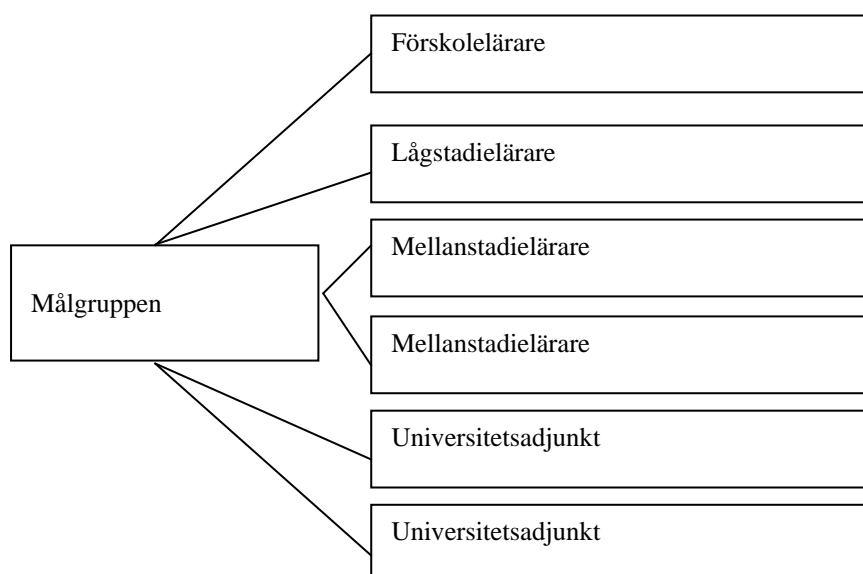
Avslutningsvis vill jag citera Birnik (1998) vad gäller val av citat: "Det är forskaren som gör urval av citat och vad som uppfattas som det centrala innehållet. Här föreligger alltid en möjlighet att forskaren medvetet/omedvetet gör ett snett urval av innehållet" (a.a. s.93).

3.2 Urval

Undersökningsgruppen har bestått av lärare med olika inriktningar, från förskoleklassens lärare till universitetsadjunkter. Valet har gjorts utifrån studiens forskningsfråga, samt utifrån intresse. Därav en kvinna och resten män. Respondenterna var kända av intervjuaren och de blev inte rekommenderade av någon annan utomstående. Respondenterna kom med önskemål om tid för intervjuernas genomförande. Intresset för undersökningen vilar på om hur dessa

lärare ser på sin lärarroll och vad de tror att eleverna har dem till. Undersökningspersonerna har olika lång lärarerfarenhet, kön och varierande åldrar från 30-60 år.

Lärarna arbetar på olika skolor och täcker förskoleklass, lågstadieläro, mellanstadieläro och högskola. Följande figur illustrerar fördelningen av deltagande lärare. Anonymitet har garanterats då aidentifiering har genomförts av respondenterna. Respondenterna har också fått erbjudande att läsa det färdiga arbetet. De har blivit informerade om syftet med undersökningen och att det föreligger tolkningsfrihet från intervjuarens sida.



Figur 7. undersökningens målgrupp

En närmare beskrivning av respondenterna lämnas nedan.

Lärare A är 55 år gammal och har arbetat både som grundskollärare mot de yngre barnen, men även arbetat på förskolan med de yngsta barnen. Nu arbetar hon i en förskoleklass där barnen är sex år gamla. I vissa fall kan även femåringar börja i förskoleklassen. Lärare A tog sin förskolläroexamen 1978.

Lärare B är 36 år gammal och har arbetat huvudsakligen med barn i åldersspannet sju till tolv år. Han är numera verksam som lärare i åldern nio till tolv. Lärare B har en grundskolläroexamen och fick denna examen 1996.

Lärare C är 44 år gammal och verksam bland de yngre barnen i åldern nio till tolv år. I början av sin lärargärning arbetade han med äldre barn och ungdomar i åldern tolv till sexton år och då som Sa-läro. Lärare C tog sin mellanstadiexamen 1987 och har sedan 1990 arbetat med åldersgruppen nio till tolv.

Lärare D är också 44 år gammal och numera verksam bland barn i åldern nio-tolv år. Han har tidigare under ett par år även arbetat med äldre barn och ungdomar, men valde efter den sessionen att arbeta med de yngre barnen. Lärare D tog sin mellanstadielärarexamen 1988 och har varit verksam som lärare sedan dess.

Lärare E är 60 år gammal och sedan 13 år tillbaka verksam som universitetsadjunkt. Han har i grunden en folkskollärarexamen, vilken han tog 1968. Han har även arbetat som skolledare under några år. Han arbetade huvudsakligen med barn i åldern tio till tolv år då han var verksam i grundskolan, men har också arbetat med barn och ungdomar i åldern tolv till sexton.

Lärare F är 54 år gammal och är sedan 15 år tillbaka anställd som universitetsadjunkt. 1979 tog han examen som fritidspedagog och arbetade inom yrket i tio år, då han tog steget till Högskolan som universitetsadjunkt för att arbeta med studenter och då huvudsakligen på fritidspedagogprogrammet.

3.3 Genomförande

Lärarna kontaktades och blev tillfrågade om de var villiga att delta i en undersökning. Jag berättade mitt syfte och vilken roll jag har, samt var jag själv arbetar. De fick information om att de som lärare skulle vara anonyma. Vidare fick de reda på att de insamlade intervjuvaren skulle tolkas av mig och att jag förbehöll mig den rätten. Jag erbjöd dem exemplar av det färdiga arbetet.

Intervjuerna utfördes i störningsfria rum, där endast jag och undersökningsspersonen befann sig. Jag bandade intervjuerna för att kunna ha fokus på svaren och för att följa upp med eventuella följdfrågor. Jag fann ganska omgående efter min första intervju att jag var tvungen att distansera mig tydligare från respondenten än vad som var fallet i den första intervjun. Jag hamnade i en fälla så till vida att jag blev något för emotionellt involverad och glömde mitt fokus. De påföljande intervjuerna blev således mer ingående fokuserade av mig. Jag distanserade mig och var noggrann med följdfrågor så att mitt fokus bibehölls.

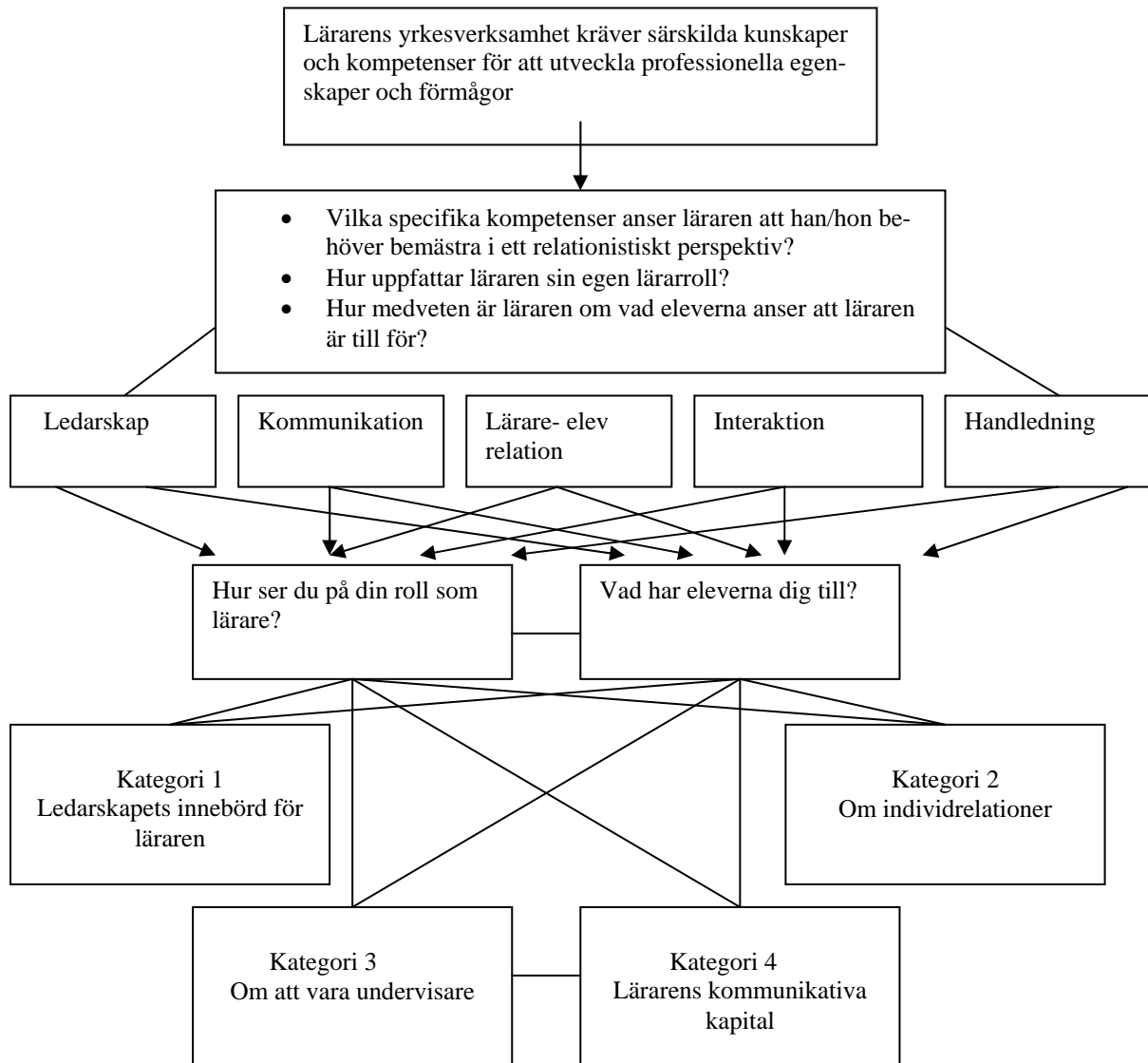
3.4 Relationen mellan de olika delarna i uppsatsen

I nedanstående figur vill jag illustrera hur uppsatsens delar relateras till varandra. I de tre första rutnaderna återfinns syftet, problemställningarna och de teoretiska utgångspunkterna som har fått begreppen som följer:

- Ledarskap
- Kommunikation
- lärare/elevrelation
- Interaktion
- Handledning

Läsaren kan se att de hänger ihop och är beroende av varandra. Utifrån dessa kompetenser genererades det två stora intervjufrågor. Vid analysen av dessa två frågor fick jag fram

nyckelord som i sin tur genererade nya kategorier nämligen fyra stycken. De fyra kategorierna är starkt relaterade till teridelen fem kompetenser.



Figur 8. Relationen mellan studiens olika delarna

3.5 Resultatsammanställning

Jag inledde analysen av datamaterialet med genomlysning av banden. Genom denna genomlysning fann jag nyckelord som tillsammans kunde bilda kategorier. Nyckelorden och deras inbördes relation till de fyra kategorierna återfinns i bilaga 1. Utifrån de nyckelord jag valt har jag kategoriserat intervjuutsagor, där likheter hos nyckelorden har fått utgöra den primära grunden för kategoriseringen. Begreppen/nyckelorden bildar i sig fyra kategorier. Dessa kategorier kopplades sedan samman med de fem kompetenser som utgör fundamentet i teoridelen. Denna koppling är givetvis subjektiv men jag kan se tydliga relationer.

Lärarna använde olika begrepp för att beskriva samma sak. Detta har jag försökt förbise detta för att se vad begreppen egentligen kan representera. Det finns visserligen nyckelord som passar in i mer än en kategori och då har jag placerat dessa nyckelord i fler kategorier. Detta visar svårigheten att på ett enkelt sätt ringa in en och samma kategori för vissa nyckelord. Det torde visa på det komplexa i att definiera ord på ett unisont sätt. Ord kan ha olika dignitet i olika sammanhang.

Följande kategorier har jag relaterat nyckelorden till. Kategorierna återfinns i litteraturdelen.

- Ledarskapets innebörd för läraren
- Om individrelationer
- Om att vara undervisare
- Lärarens kommunikativa kapital

Dessa kategorier beskrivs närmare i deras kontext. De fullständiga kategorierna med dess nyckelord relaterade till respektive lärare kan återfinnas i bilaga 1. Resultatet redovisas utifrån de två frågor jag ställde till de intervjuade. Frågorna var följande:

- Hur ser du på din roll som lärare?
- Vad tror du att eleverna har dig till/ser på dig som lärare?

Intervjupersonernas svar på de frågor jag ställde och de kategorier som kunde utformas med hjälp av de identifierade nyckelorden presenteras tillsammans med utdrag ut intervjuerna. Respondenternas svar har kopplats till litteraturdelen och därmed har jag skapat kategorier utifrån de insamlade datan.

4. Resultatredovisning

Under denna rubrik kommer resultatet att presenteras utifrån de två intervjufrågorna som ställdes till informanterna.

4.1 Hur läraren ser på sin roll som lärare

Utgångspunkten i denna redogörelse är fyra kategorier och dess nyckelord. Det sammanvävs tillsammans med lärarcitat för att göra det tydligt för läsaren av arbetet. Följande kategorier är aktuella:

Ledarskapets innebörd för läraren
Om individrelationer
Om att vara undervisare
Lärarens kommunikativa kompetens

4.1.1 Ledarskapets innebörd för läraren

Här återfinns nyckelord såsom bemöta barnen på deras nivå, utveckla barnen, ”lura” dem till övningar, motivera barnen, förtydliga, förklara, berätta syftet, pedagogisk, konkret, flexibel, tydlig, trygghet, vägleda, styra fostrare, kontrollant, ledsaga och kunskapsförmedlare. Med kategorin ledarskap vill jag försöka belysa lärarens syn på sin roll utifrån nyckelord vilka kan härledas till just ledarskapet och då ledaren i klassen. Ledarskapskategorin kännetecknas av att läraren betonar viss kompetens som behövs för att exempelvis leda en grupp elever. Det kan givetvis diskuteras huruvida samtliga nyckelord kan eller bör härledas till just ledarskap. Men det är min tolkning av resultatet som föranlett kategorins rubricering.

Man kan säga att läraren ska vara spindeln i nätet det vill säga den som har det övergripande ansvaret. Läraren ska också hjälpa eleverna på deras väg mot kunskapen så som det är stipulerat i kursplanerna. En fostrande roll som lärare kan också utläsas av intervjuerna där läraren är den vuxne och med det ansvar som vilar på dennes skuldror. I detta ingår även att vara undervisare och handledare likt lärare E som säger följande...*barnens vuxne ledare, lärare och i det begreppet både kunna undervisa och vara handledare...*

Eleverna befinner sig i en grupp och i detta fall klassen som en grupp med dess samtliga aktörer. Här ska läraren skapa betingelser för ett gott samarbetsklimat likt lärare B när han säger följande...*få gruppen att samarbeta socialt...* och som lärare C...*jag är en fostrare, socialarbetare och peppare...* Att vara tydlig och dessutom skapa trygghet som bygger på att läraren är en förebild som vet vad som är acceptabelt är ett måste för att gruppen ska fungera, ha en ledare till vilken eleverna får ett förtroende.

Läraren som ledare ska också likt lärare A säga...*jag måste kunna motivera dem som inte vill och förtydliga och förklara och kunna berätta varför barnen måste kunna klara av något...* En lärare uttrycker sig som att läraren är en människa som ska skapa glädje och ett positivt klimat och då skapas lärande hos eleverna.

Läraren som ledare är en observatör som observerar vad som händer och åtgärdar detta efter bästa förmåga. Läraren är också den i skolan som bedömer eleven utifrån uppställda mål. En lärare, lärare F säger att hans roll är A och O för barnens lärande och det viktigaste för honom är att skapa goda betingelser och trygghet för barnen. Läraren ska också skapa glädje ett positivt klimat så skapas förutsättningar för lärande.

Sammanfattande kommentarer

I kategorin kan jag både finna den mer emotionelle ledaren och den instrumentelle ledaren. Här finns ett spektra som pendlar mellan just dessa två ledarstilar. Det jag kan se är att en och samma lärare både vill kontrollera och styra samtidigt som denna vill skapa trygghet, vägleda och kunna erkänna sina brister.

4.1.2 Om individrelationer

Under denna kategori kan jag finna nyckelord så som möta barnen på deras nivå, utveckla dem, få förtroende, erkänna brister, kamratlig, psykolog, medlare och skapa goda betingelser. För att kunna förstå andra människor måste du känna dig själv, dina känslor, hur du reagerar i specifika situationer och kunna konsekvensbeskriva olika företeelser. Att skapa förtroende för varandra och med det gynnsamma förutsättningar för lärande torde vara en relevant faktor för varje lärare.

Angående förtroende kan man säga att det är en viktig del av lärararbetet. Lärare C säger...*jag måste skapa förtroende för barnen och få förtroende av dem...visa och få respekt det hänger samman...* Detta som lärare C säger visar på vikten att det sker ett bilateralt utbyte av förtroende i skolan mellan å ena sidan läraren och å andra sidan eleven.

Det behövs också en god social kompetens för att skapa goda individrelationer där läraren är ett föredöme för eleven vad gäller exempelvis värderingar, etik, moral och normer samt hur man uppträder mot varandra. Allt detta i enlighet med vad lärare E responderade. När läraren är ett föredöme och har elevens förtroende kan läraren fungera som undervisare och driva en undervisning mot dess uppsatta mål.

I individrelationen ingår också det att vara intresserad av hur eleven har det och mår och vara lyhörd för oroligheter eller som lärare B uttrycker sig...*det kan vara sociala problem, hjälpa eleven framåt, styra in dem till rätt socialt beteende...* Förtroendet kan urholkas om det visar sig att läraren inte visar eleven någon respekt. Lärare C uttrycker det på ett mycket tydligt sätt när han säger...*jag måste kunna visa och få respekt, det hänger samman...visar jag inte respekt får jag ingen respekt från dem heller...* Lärare F sammanfattar hela resonemanget med individrelationskategorin tydligt med följande citat...*jag måste ha kunskaper om mig själv hur jag reagerar och varför jag reagerar som jag gör...*

Sammanfattande kommentarer

Tryggheten kan ses som att den genereras ur ett förtroende och då torde just det att arbeta med skapandet av förtroende vara något primärt för dessa två lärare. En lärare tar upp social kompetens som en viktig del i arbetet, men går ej närmare in på hur denne lärare arbetar med det i elevgruppen.

4.1.3 Om att vara undervisare

Till denna kategori har kopplats följande nyckelord, *möta barnen på deras nivå, träna samarbetsövningar, motivera barnen, pedagogisk, lära ut, hjälpa och informatör*. Visserligen kunde jag ha upprepat än fler nyckelord, men då hade inte bilagan med variabler varit relevant. För att informera sig mer om nyckelorden knutna till undervisning hänvisar jag till bilaga 1.

Att vara en undervisare och då vara Den undervisaren i klassen kan diskuteras. Med det menar jag vad det egentligen betyder att vara undervisare. Lärare A menar att hon lurar eleverna till kunskap och övningar. Läraren säger också att hon tränar dem i samarbetsövningar och försöker motivera de elever som inte vill lära sig något. Där måste läraren kunna konkretisera kunskapen så att den blir begriplig för samtliga elever. Lärare A säger följande...*jag måste kunna konkretisera materialet och förtydliga... kunna skriva instruktioner, korta och lättfattliga...*

Läraren ska inte bara lära ut utan som lärare B säger...*snarare lära eleverna att lära... det är inte i första hand undervisning, utan lära dem socialt samarbet...*

Läraren ska alltså både lära ut och lära eleven att lära. Lära till lära! Med det vara en handledare och följa vid sidan om. Vidare ska läraren vara en fostrande lärare och inta en fostrande karaktär. Läraren ska hjälpa eleverna framåt till att bli sociala individer så att de kan fungera i samhället. Lärare B menar att läraren måste ha...*kunskap i pedagogik och koppla det till psykologi och metodik...* Detta kan innebära att läraren klarar av att vara en så kallad fostrare samtidigt som att undervisa. Läraren måste vara flexibel i sin undervisning likt lärare C när han säger...*jag måste vara flexibel i undervisningen, kunna ge raka besked, annars blir barnen besvikna, de känner sig nog svikna av oss vuxna...* Läraren tycker viader att han måste kontrollera barnen så att alla gör sin läxa och samtidigt gå till botten genom att vara tydlig i sina instruktioner.

Lärare D säger att hans arbetsuppgifter är den som undervisar eleverna och ger dem kunskaper i ämnen som finns i timplanen. Följer inte läraren timplanen så kan denne ställas till svars för det av rektorn.... *Det är min uppgift att undervisa...*säger läraren. Denne lärare anser att man måste ha kunskaper i de ämnen han/hon ska undervisa i. Här råder nog inte någon motsättning och definitivt inte mellan de olika respondenterna i undersökningen.

Att vara undervisare innebär också för en del lärare att de ska träda tillbaka och låta eleverna arbeta mer självständigt. För det krävs ett ömsesidigt förtroende. Lärare E uttrycker de som följer...*man ska träda tillbaka och låta eleverna arbeta mer själva eleverna ska ta mer ansvar...lärarrollen blir då mer observerande och handledande...* Som lärare måste denne kunna plocka till sig metoder eller delar av metoder för att kunna bedriva en undervisning. Läraren skapar då en enlärarprofil som lärare E säger...*skapa en egen lärarprofil utifrån min personlighet...*

Att ha ett syfte med sin undervisning underlättar att komma fram till uppsatta mål enligt kursplanen. Lärare F säger följande angående syfte...*jag måste ha ett syfte, vad barnen ska lära sig...utgå från deras erfarenheter...* Detta att utgå från deras erfarenheter vad eleven har med sig i sitt bagage är en förutsättning att skapa ett meningsfullt lärande en kontextualiserad undervisning.

Sammanfattande kommentarer

Det är endast en lärare som uttalat använder sig av begreppet undervisa som en uppgift, medan de övriga väver in eller rättare sagt använder sig av andra begrepp, vilka kan härledas

till undervisning. Är undervisning en underordnad del i dagens skola eller ser lärare undervisning som en del av det sociala arbetet, en fråga väl värd att studera vidare. Detta återkommer jag till i diskussionsdelen.

I en lärares profession ingår övningar i undervisning, vilket kan te sig självklart. Det självklara är dock inte att lura genom kamouflage så att barnen inte riktigt förstår vad som egentligen är syftet med en övning. Läraren som använder sig av kamouflage besitter troligtvis en kreativ sida i sitt undervisningsuppdrag. En av lärarna är mycket tydlig i sin syn där denne säger följande ...*Min roll som lärare är att jag har arbetsuppgifter såsom undervisa eleverna och ge dem kunskaper i ämnen som finns i timplanen. Det är min uppgift att undervisa...* Denne lärare använder sig av just begreppet undervisa och uttalar det klart och tydligt. Läraren hänvisar till timplanen och vad den stipulerar. Läraren följer bara sitt uppdrag.

4.1.4 Lärarens kommunikativa kompetens

Till denna kategorin har följande nyckelord/meningar kopplats, *förklara, berätta syftet, konkretisera, lyssna, lyhörd, bollplank och kommunikativ*. Kommuniera, är vad vi dagligdags gör i diverse situationer. Det torde vara det mest primära, att utveckla en kommunikativ kompetens eller som Trondman (1999) säger, ett kommunikativt kapital.

Läraren befinner sig i en i allra högsta grad kommunikativ arena, där läraren i fråga vare sig han/hon vill måste kommunicera med olika aktörer såsom elever, kolleger, föräldrar etc. För att missförstånd och eventuella konflikter ska undvikas är det relevant att lärare känner till hur kommunikationen påverkar oss och försöker förkovra sig i kommunikationens mångfasetterade värld.

Läraren ska kunna förklara och förtydliga och kunna berätta likt lärare A. Vidare menar lärare att man som lärare måste kunna...*konkretisera materialet och förtydliga det...vara lyhörd...* Detta är att kommunicera även om lärare inte direkt säger att denne kommunicerar. Lärare använder andra begrepp istället, men likväl finns innebörden där att kommunicera. Läraren ska också prata med alla elever eller åtminstone försöka göra det under och samma dag.

Lärare C gjorde följande uttalande om det...*jag måste försöka prata med alla elever under en dag...jag får inte missa någon...* Läraren ska kunna fungera tillsammans med gruppen och kommunicera ut budskapen och dess information i form av kunskap enligt timplanen och kursplanen. Vidare ska läraren enligt lärare D...*det är ju...alltså fungera som människa i grupp, gr och ta, lyssna och förstå...det är en tränings sak för livet...* Lärare måste vara tydlig i sin kommunikation så att så få missförstånd som möjligt uppkommer. Eleverna behöver en lärare som kan resonera tydligt med dem och ge positiv likväl som negativ kritik.

Det finns situationer då läraren ska lyssna aktivt och inte enbart stå och ”mala” som lärare F uttrycker det. Han säger även följande...*få barnen att känna sig behövda och att de vågar öppna sig för mig...*

Sammanfattande kommentarer

En av lärarna menar att läraren möter olika barn med olika bakgrundsförutsättningar. I detta inkluderas olika språkliga förutsättningar. Där behöver läraren vara medveten om anpassningen av språket så att läraren möter samtliga elever i klassen och att dessa förstår det läraren säger eller behöver kommunicera. En lärare tar upp föräldrarna och denne lärare ska...*föra en dialog med föräldrarna om de gemensamma målen...* Det är ytterligare en aspekt av lärarroll-

len, föräldrarna. Om du som lärare inte kan eller har svårigheter att kommunicera med föräldrarna, kan det resultera i mindre motiverade elever eller svårighet att få föräldrarna att förstå vad skolans uppdrag innebär.

4.2 Vad eleverna har läraren till?

Utgångspunkten för denna redogörelse är också olika kategorier såsom:

- Ledarskapets innebörd för läraren
- Om individrelationer
- Om att vara undervisare
- Lärarens kommunikativa kompetens

4.2.1 Ledarskapets innebörd för läraren

Under denna kategori vad gäller ledarskap återfinns nyckelord såsom *observatör, livsguide, kravställare, medlare, psykolog, konfliktlösare, trygghetskapare, fostrande, expert och hålla ordning*.

Utifrån ledarskap och vad eleverna har läraren till kan jag se vissa likheter med hur läraren ser på sin roll som lärare. Här finns inte en tydlig distinktion mellan de två intervjufrågorna. Denna distinktion tas upp i diskussionsdelen. Det kan vara så att lärarna i den första frågan undermedvetet väver in även vad eleverna har dem till. För att komma djupare in i lärarnas medvetande skulle det behövas uppföljande intervjuer med fokus på specifika nyckelord och deras innebörd, eller hur lärarna definierar nyckelorden. Jag kan inte finna något specifikt från lärare A:s uttalanden, utan det vävs in i fråga nummer ett. Anledningen kan vara att jag intervjuade lärare A först och kom efterhand på att jag var tvungen att utveckla ytterligare en fråga. Det var ett misstag av mig men det är gjort och jag får lära mig av det till nästa gång jag utför en intervju.

Personlig lämplighet är något som lärare B betonar när han säger följande...*man är lite av en psykolog för att veta varför barnen agerar så här...vara en medlare...inte vara rädd för konflikter...behöva kunskaper i konflikthantering...* Läraren ska kunna lirka med eleverna genom diskussioner och då vara en tydlig ledare så att eleverna känner sig trygga och vågar svara. Lärare B säger...*jag är inte en sort ledare utan jag är flera sorters ledare...* Detta kan mycket väl betyda att denne lärare ser sig som en situationsrelaterad ledare.

Lärare C menar att eleverna har honom i första hand som en "livsguide". En lärare som visar tydligt vilka krav som ställs på eleverna. Vidare ska läraren vara positiv och envis inför eleverna. En lärare, lärare D sa att...*jag som ledare inte vill styra allt, jag måste som ledare ha så pass koll så att ingen mår dåligt...jag är viktig för tryggheten...*

Att ha ordning och reda i klassrummet torde vara en viktig aspekt för eleverna. Lärare E uttrycker det så här...*de vill att jag ska se till att det är ordning och reda och att jag är konsekvent...det vill att det ska vara meningsfullt, att det finns en tanke bakom det de gör..*

Sammanfattande kommentarer

Ämneskunskaper eller inte eller hur mycket sådant läraren behöver framkom inte utan en lärare sa att ämneskunskaperna är inte allena rådande utan det är också en fråga om normer

och värdringar och regler. Det kan betyda att läraren behöver annat än renodlade ämneskunskaper också. Det lärarna säger kan bro på att de ser sig själva som någon form av ledsagare. Kan det vara likt en ställföreträdande vårdnadshavare? Eller ser de sig själva som de vilka besittare av kunskap vilken torde vara relevant för eleverna och deras utveckling.

4.2.2 Om individrelationer

Till kategorin relationellt har nyckelord som *engagemang, lyhörd, social kompetens, bygga upp självförtroende, moralisk, empatisk, förtroende för knutits, se möjligheter, föränderlig, positiv och envis*. Flertalet av dessa nyckelord återfinns under fråga nummer ett om lärarens syn på sin roll. Även här gör lärarna inte någon tydlig distinktion. De utgår nog från sig själva och sin roll och därmed blir det inte någon direkt introspektiv reflektion utifrån elevernas behov.

För att skapa individrelationer som kan vara till nytta i klassen ska läraren enligt lärare B ha...*en livserfarenhet, inte enbart från skolan utan ha erfarenhet av att ha varit ute i verkliga livet, till exempel hur det ser ut i föräldrarnas liv som en verkstad...* Läraren bör även i skapandet av en relation kunna vara ute och sparka fotboll med eleverna utan att det ska verka flummigt. Läraren ska också vara den som eleverna kan bolla idéer med hjälpa eleverna att sortera kunskapen. Lärare B säger följande...*jag ska vara en moralisk och utgångspunkt...ibland känner jag mig som en som ska förklara vad som är rätt eller fel...* Detta stämmer väl in på den fostrande rollen.

Läraren ska hjälpa till att bygga upp elevernas självförtroende, vara öppen för ta till sig information, lyfta fram det positiva från eleverna. Likt en lärare sa...*våga prova nya saker, våga förändra mig att anpassa mig till samhället...* Eleverna har även lärare till att skapa trygghet i gruppen och lösa konflikter. De ska känna att de kan stötta sig mot läraren och i det känna trygghet. Lärare D säger följande...*jag är jättaviktig på det sociala trygghetsplanet...*

Läraren ska enligt vad de tror att eleverna har de till vara kunnig, vara mänsklig och visa empati. ”*De vill att jag ska vara den vuxne förebilden, en som de kan lita på och ha förtroende för*”(Lärare E). Tryggheten är något genomgående för respondenterna, ...*jag tror att de ser mig som någon slags trygghet i den betydelsen att de dels kan komma när de har problem som konflikter eller ställa frågor...*(Lärare F). Läraren ska visa att de är till för eleverna.

Sammanfattande kommentarer

Utgångspunkten för den etiska/moraliska utvecklingen hos eleverna tar förmodligen sin start i hemmet tillsammans med elevernas vårdnadshavare. Detta ska sedan förstärkas i skolan via läraren utifrån kontextuella situationer och händelser. Men läraren kan ibland känna sig som en moralpolis och då finner sig frågan. Fixar inte hemmets med dess aktörer detta? Ska läraren lägga tid på det? Vad säger kursplanen om etik och moral? Frågorna ska försöka belysas i diskussionsdelen. Att det sker en utveckling hos eleverna på det etiska/moraliska planet ser lärare som en av sina ansvarsuppgifter. I det ingår även att själv representera god etik och moral. Läraren, i en form av en katalysator, startar och övervakar processen kring skapandet av trygghet och därmed ett harmoniskt klimat.

4.2.3 Om att vara undervisare

Vad döljer sig i denna kategori utifrån vad eleverna har läraren till. Ja, jag har bland annat funnit följande nyckelord (vilka jag valt att relatera till kategorin undervisning), *kommentera elevarbeten, praktiska kunskaper bollplank, sorterare av kunskap, kunskapsförmedlare, strukturskapare på tillvaron, lära ut, problemlösare, kunskaper i konflikthantering och styra undervisningen*. Undervisning består av så mycket komponenter som lärarna beskriver och dessa kan kopplas till just kategorin undervisning.

Läraren ska enligt lärare B vara lite av en speciallärare, ha mer praktiska kunskaper än teoretiska kunskaper. Det är inte lika viktigt med teoretiska kunskaper som att kunna hantera en situation. Det ena utesluter inte det andra. Det ska inte råda en motsättning mellan praktiska och teoretiska kunskaper. Båda två behövs. Den ena kunskapen förutsätter den andra. Lärare B säger visserligen...*man måste kunna koppla det teoretiska till det praktiska...* Läraren bör även kunna koppla det praktiska till det teoretiska. En lärare sa att han ska ge kommentarer till elevernas arbeten. Läraren ska lyfta fram det positiva hos eleverna och våga prova nya saker.

Eleven har läraren till...*att styra undervisningen...ge det de behöver...*(Lärare D). Läraren säger vidare att han ska hjälpa eleverna där de är och ge dem det läroplanen stipulerar. Läraren ska vara kunnig och undervisningen ska vara meningsfull och att det ska finnas en tanke bakom det eleverna gör. Läraren ska enligt Lärare F...*vara den som hjälper eleverna till att få struktur i tillvaron...lärandet ska vara lustfyllt och läraren ska se till att det blir det...* Läraren ska vidare fungera som en expert som kan förmedla över kunskap till eleverna så att de har något med sig när de slutar skolan.

Sammanfattande kommentarer

Vad är viktigast, teori eller praktik, eller är de begreppen avhängiga av varandra? För att förstå teorin måste vi kanske söka kunskap i praktiken och vice versa. Läraren på fältet är i situationernas centrum. De måste ges tid för reflektion, där de kan söka förståelse och kunskap, vilket förbättrar kvalitén på undervisningen och mötet med eleverna. Kan det vara så att skolan i dag är så inrutad i strukturer gällande vad som ska hinnas med att det blir ett enda utträttande och görande för dagens lärare. Det tål att diskuteras och även forskas kring.

För lärare kan undervisning vara att skapa struktur i elevernas tillvaro. Det är kanske det primära i arbetet med elever. Är det undervisning? Ja, det kan det vara. Det kan mycket väl fungera som ett moment i exempelvis andra ämnen, att läraren är den som ansvarar för strukturen vilken i sig genererar trygghet och förtroende hos eleverna. Detta skulle således kunna bidra till kunskapsinhämtning och ökad motivation för skolarbetet hos eleverna.

Praktiskt kunnande kan ses som en självklarhet, men det är minst lika relevant och adekvat att söka svar i någon teori utifrån en praktisk händelse. Det skapar förståelse och även handlingsberedskap för framtida situationer och händelser.

4.2.4 Lärarens kommunikativa kompetens

Inom den kommunikativa kategorin återfinns bland annat följande nyckelord *lyssna, kroppsspråk, lyhörd, kommunikativ, lyssnare, förmedlare, bollplank, föra dialog och handleda*. Dessa nyckelord kan med fördel inkluderas i kategorin kommunikativ. De har samtliga att göra med kommunikation. Även om lärarna inte i sina utlåtanden uttalat och precist använt sig av begreppet kommunikation, inkluderas nyckelorden till just detta begrepp. Att kommunicera torde vara det mest primära för en lärare och samtidigt bör läraren då vara

väl insatt i kommunikationens mångfasetterade värld. Bristande kommunikation är en av de vanligaste orsakerna till konflikt. Det skulle kunna innebära att inom lärarutbildningen bör kommunikation inta en mer central plats i de olika inriktningarna och specialiseringarna än vad det gör idag.

Läraren ska kunna kommunicera ut kunskapen likt det lärare A säger...*att kunna konkretisera materialet och förtydliga det och bra på att kunna lyssna och se barnen...* Detta är direkt avhängt huruvida du kan kommunicera eller inte och om du kan kommunikationens funktioner och vad som kan hända i en kommunikativ situation.

Läraren ska vidare tror lärare B *...kunna kommunicera med olika sorters människor och med barn, det är ju inte bara en sorts barn utan många...*

Eleverna ska enligt denne lärare ha honom till att kunna förklara saker och ting, vara den kunnige och en trygghet i elevernas ögon. En tillitsfull människa. Två lärare sa inget direkt som kan tyda på vad de tror eleverna har de till. Alltså inget specifikt uttalanden, men det är trots allt så att i en intervju kan det finnas subtila data som i ett bakomliggande perspektiv kan kopplas till exempelvis kommunikation.

I intervjusvaren från dessa två lärare kan det säkert finnas en underliggande medvetenhet om att vara kommunikativ men det framkommer inte så tydligt. Det är kanske en självklarhet för många lärare. Att kommunicera är ju något vi gör dagligdags och som inkluderas i det dagliga läraruppdraget utan att det betonas som en kompetens. ”*Jag ska visa att jag är där för deras skull*” uttrycker lärare F sig. Vidare säger han att han ska lyssna på deras problem och vara fokuserad på vad som ska göras. Läraren i fråga säger också att eleverna ska kunna vända sig till honom och att han ska vara tillgänglig.

Sammanfattande kommentarer

Läraren möter dagligen barn från vitt skilda hemförhållanden och med det olika sociokulturella bakgrunder. För läraren betyder det att de står inför en diger uppgift att tala ”allas” språk, adaptera sitt kommunikativa kapital beroende av vem läraren möter i en kommunikativ situation. För att lösa skolans uppdrag torde det vara av yttersta vikt att just kunna lyssna på eleverna och skönja om det föreligger ”något problem” som läraren säger. Läraren har det yttersta ansvaret för en elevgrupp och då i synnerhet om han/hon är klassföreståndare eller mentor. Det förutsätts att läraren ska lösa eventuella uppkomna problem så att elevgruppen kan komma vidare mot uppsatta mål. För den uppgiften måste läraren kunna agera som en aktiv lyssnare.

5 Sammanfattning, diskussion och slutsats

Under denna punkt kommer jag att redogöra för dels en sammanfattning av studien och dels en diskussion med utgångspunkt i mina problempreciseringar.

5.1 Sammanfattning

Jag har utifrån mitt syfte och mina problemställningar försökt få ökad förståelse för hur läraren ser på sin egen roll som lärare. Det har även funnits en avsikt att förstå vilka kompetenser en lärare sig behöva bemästra i sin relation till eleverna i skolan. Efter att ha studerat litteratur och även utgått från min egen erfarenhet som lärare kom jag fram till fem stycken kompetenser, vilka utgjorde fokus i mina teoretiska utgångspunkter. Dessa fem kompetenser var sålunda som följer:

- Ledarskap
- Kommunikation
- Lärare/elevrelation
- Interaktion
- Handledning

Jag har efter litteraturstudierna kommit fram till två stycken intervjufrågor, vilka blev mina frågor i den empiriska undersökningen. Dessa frågor bygger i sin tur på mina problemställningar. Intervjufrågorna genererade berättelser som analyserades och kategoriserades utifrån nyckelord som kunde härledas till varandra. Nyckelorden bildade fyra kategorier som i sin tur var sammanlänkade med de fem kategorier som utgjorde fokus i litteraturstudien. Dessa kategorier är följande:

- Ledarskapets innebörd för läraren
- Om individrelationer
- Om att vara undervisare
- Lärarens kommunikativa kapita

Sammanfattningsvis har jag funnit att intervju svaren som bildade de fyra kategorierna mycket väl kan relateras till de teoretiska utgångspunkternas fem kategorier. Lärarna på fältet, vilka ingick i min undersökning svarade visserligen inte exakt som det står att läsa i litteraturen vad gäller kompetenser, men jag har ändå försökt se likheter mellan lärarnas svar och kompetenserna. Analysen av svaren måste ses som subjektiv men å andra sidan, vad är objektivt och finns det över huvud taget? Analysen skulle mycket väl kunna få ett annat utfall om det vore en annan forskare som utförde den och således komma fram till ett något annorlunda svar än vad jag har gjort. Lärarna är i vilket fall som helst överlag samstämmiga i sina svar trots det faktum att de har svarat oberoende av varandra. Det kan vara så att det finns en osynlig kodex i lärarkåren för hur en lärare ska vara eller så kan det bero på sunt förnuft.

5.2 Diskussion och slutsats

Detta avsnitt kommer att ha fokus på mina tre problemställningar som var följande:

- *Vilka specifika kompetenser anser läraren att han/hon behöver bemästra i ett relationistiskt perspektiv?*
- *Hur uppfattar läraren sin roll som lärare?*
- *Hur medveten är läraren om vad eleverna anser att läraren är till för?*

Dessa tre problemställningar diskuteras i relation till svaren från min undersökning som i sin tur relateras till litteraturen. Jag ska försöka se likheter och skillnader mellan undersökningspersonernas svar och litteraturstudiens data. Avsnittet ska även kort behandla min empiriska metod och hur pass hög validitet och reliabilitet den innehar, samt om det var rätt metod för denna undersökning.

Könsfördelningen i undersökningsgruppen är ju inte den i sig balanserad. Det finns endast en kvinna och övriga är av det manliga könet. Jag var dock inte ute efter skillnader mellan kvinnors och mäns syn på sin lärarroll och dess kompetenser. Jag ville se om det fanns något unisont mellan olika lärarkategorier. Visst hade det varit högst intressant att analysera undersökningsresultatet utifrån ett genusperspektiv men det kan bli ett senare projekt eller studie.

Vad har då undersökningen genererat för svar? Låt oss börja med att titta på hur lärarna ser på ledarskapet, dels utifrån lärarnas egen roll och dels utifrån vad de anser att eleverna tycker att lärarna är till för.

Vad gäller ledarskapets innebörd för läraren kan jag se att lärarna uttrycker detta på bland annat följande sätt. Lärarens roll är att skapa goda betingelser och trygghet för barnen, läraren är en mentor och läraren ska skapa öppenhet och inflytande. Detta uttryck kan ju tyda på en emotionell ledare likt Ogden (1991) när han säger att läraren ska ha förmågan att skapa kontakt med eleverna. Detta kan ske, menar Ogden när läraren medvetandegör och självobserverar sin undervisning. På så sätt kan läraren ställa sig frågan; Hur fungerar mitt undervisningsbeteende på klassen? Vidare kan jag se att det lärarna ger uttryck för också kan relateras till den affektiva kategorin som innehåller attityder och motivation men även personlig fallenhet vilket jag anser att lärarna i min undersökning ger uttryck för. Notabelt är att detta är enbart lärarnas egna uppfattningar. Vad eleverna själva tycker kan mycket väl vara differentierade från lärarnas. Detta skulle kunna konfirmeras med en elevstudie exempelvis en intervju.

En lärare ger uttryck för att han har en fostrande roll och därmed ska socialisera eleven. Läraren betonar i samband med detta att läraren idag har blivit mer av en fostrande roll än vad som var fallet förr i tiden. Anledningen till detta kan då vara att bägge vårdnadshavarna eller en ensamstående vårdnadshavare arbetar och därmed inte har den tid som krävs för att socialisera eleven och lära den normer och regler så att eleven klarar sig i sociala sammanhang. Med detta vill jag relatera till vad Skoghill (Maltén, 1991) tar upp för personlighetsegenskaper för en lärare såsom ansvar, vilket innebär uthållighet och förtroendeskapande förmåga. Det krävs att en lärare har stor portion av tolerans för att klara av skolsituationen om nu denna är av en mer fostrande karaktär. Dessa två faktorer torde bli viktiga då läraren ser sig mer som en fostrare idag.

Jag kan se vad gäller ledarskapet att de lärare jag intervjuat påvisar en demokratisk ledarstil. Hemphill (Hare, 1966) säger att det finns fem vanliga funktioner hos en ledare och dessa fem funktioner anser jag stämmer väl in på mina undersökningspersoner, nämligen:

- Advance the purpose of the group.
- Administrate.
- Inspire greater activity or set the pace for the group.
- Make the individual member feel secure of the place in the group.
- Act without regard to his own self-interest.

Klarar läraren av att leva upp till ovanstående kriterier har läraren en chans att klara av undervisningssituationen och med det även eleverna.

Vidare menar Fällman (1996) att en duktig lärare ska vara en kreativ lyssnare och kunna tolka budskap. Att kunna förstå eleverna och deras behov är nog så viktigt om vi ser läraren som fostrare. Av lärarnas uppfattningar kan jag se att i en och samma lärare återfinns det olika ledarstilar. Vilken ledarstil vi väljer är säkerligen situationsrelaterat. Det är inget fel i sig. Vi är nog både en auktoritär ledare när det behövs och en demokratisk om så behövs. Det är situationen som avgör vilken stil vi ikläder oss. Det sker undermedvetet och styrs av vad som händer i klassrummet. Hare (1996) påvisar att det är skillnader mellan olika ledare och det tror jag är nödvändigt, med det menar jag att det kan finnas flera ledare i en och samma lärare, att läraren i sig besitter dessa olika ledarstilar.

Jag har inte kunnat se en tydlig distinktion mellan lärarens egen syn på sin roll och vad läraren tror att eleverna har dem till. I lärarnas svar, speciellt i ett av dem kan jag skönja en roll av ställföreträdande vårdnadshavare, med andra ord en fostrare, som har hand om elevens sociala utveckling och därmed kompletterar eller tagit över vårdnadshavarens roll som den primära fostraren. Detta är krävande och kommer att ta tid från den ordinarie undervisningen. Det är nog nödvändigt att det får ta tid för annars kommer kanske inte undervisningen att fungera efter fastställda mål som läraren ska driva mot.

Individrelation och med det den interaktiva delen i lärarrollen torde vara en central del i lärargärningen. Att lära känna andra och med det skapa en relation förutsätter att du känner dig själv. En generering av det är förtroendet för dig som lärare och givetvis ditt förtroende för eleven. Birnik (1998) menar att en grundläggande interaktion mellan läraren och eleven går till som så att läraren uttrycker ett beteende varpå eleven uttrycker ett beteende som är avhängt på lärarens. Han menar då att det är läraren som lockar fram beteenden hos eleven. Detta kan relateras till när en lärare i undersökningen säger att man måste ha en god social kompetens och vara lyhörd med att läsa av elevens beteende och samtidigt förstå att beteendet kan vara ett uttryck för vad man som lärare har gjort eller sagt.

Enligt Tiller (1999) måste läraren visa respekt för elevens tankar och åsikter för att elevens självförtroende ska bibehållas. Här stämmer även Trondman (1999) in i sin diskussion kring förtroendekapital. Förtroendet byggs upp i form av ett värde när lärarens beteende, mänsklighet och kunskap interagerar med eleven och när läraren försöker tala elevens språk. Lärarna i undersökningen stämmer in på denna beskrivning om hur man skapar ett förtroende. De säger att de måste skapa ett förtroende hos eleven, visa eleven respekt. Detta är en självklarhet för mig. Förtroendet från eleverna är likt förtroendet från sin livspartner, ett måste för att skapa tillit för varandra och därmed ge varandra ansvar.

Läraren måste dagligen vinna en auktoritet från eleverna för att kunna vara lärare och bibehålla ett förtroendekapital som sin tur genererar ett relationskapital. Min egen erfarenhet som lärare i grundskolan styrker denna uppfattning. Som lärare får du inget gratis. Du måste förtjäna det och det krävs energi. Det kan vara tröttande med väl värt mödan. Har du en gång vunnit elevernas förtroende så har du mycket gratis och kan skatta dig lycklig för du får mångfald tillbaka från eleverna. Lärarna i undersökningen verkar ha detta automatiserat så till vida att de inte direkt uttalar det i intervjun men det framkommer ändå men med andra ord än just förtroende.

Det finns inte någon som per automatik erhåller auktoritet. Den måste odlas varje dag likt en blomma för att inte tyna bort och detta sker i interaktion med eleverna. Lpo 94 stipulerar att läraren skall "...stärka elevens vilja och elevens tillit till den egna förmågan..." (Lpo. 1994, s. 12). Detta lilla citat är klart förenligt med lärarnas utsagor och med det resonemang jag fört under begreppet individrelation och interaktion. Jag avslutar detta inlägg med ett lärarcitat "Jag måste ha kunskaper om mig själv och hur jag reagerar och varför jag reagerar som jag gör" (Lärare F).

Kategorin av svar som relateras till att vara undervisare (i sammanställningen) som kan associeras till kompetensen handledning i litteraturdelen. Kategorin ger svaret att det är endast en lärare som uttalat använder sig av begreppet undervisa som en uppgift. De övriga lärarna betonar andra saker såsom att möta barnen på deras nivå, lära ut. Detta kan ju också associeras dels till "undervisaren" och dels till handledning.

Är undervisning en underordnad del i lärarrollen? Ja, att döma av svaren där lärarna överlag inte använder sig av begreppet undervisa kan man tolka det som att undervisning har fått en allt mer undanskymd roll i skolarbetet. En lärare nämner att vara informatör är det samma som att undervisa. Huruvida det stämmer låter jag läsaren avgöra. Denna lärares uppfattning stämmer överens med det jag ser som handledning, där dagens lärare intar en roll som bakgrundsfigur, en som leder eleven framåt i elevens strävan efter kunskap. Andersson & Persson (2002) tar upp och betonar att läraren ska kunna sätta sig in i den andres svårigheter och möjligheter och därifrån försöka förbättra den andres (elevens) tankar och arbete.

Lärarna i undersökningen är likt Andersson & Persson (a.a) personer som måste ha förmåga att leda en process framåt och förmå alla elever att komma till tals. Lärare F uttrycker det i form av att "...barnen ska ha inflytande efter mognad..." (a.a) och lärare D säger "...jag ska vara vid sidan om undervisningen och ett stöd..." (a.a).

Till undervisningsbegreppet kommer även lärarens uppfattning om vad de tror att eleven har läraren till nämligen att kommentera elevarbeten, att vara ett bollplank vilket i sig relateras till interaktion med eleven och då vara lyhörd och inneha en hög acceptens. Trondman (2001) säger att de älskade läraren "ger eleven den oproblematiske rätten att uttrycka vad de tycker, tänker och känner" (Lärarnas tidning 2001:1 s.16-19). Det ger ett förtroendekapital som är ett måste för att skapa ett kreativt undervisningsklimat.

Nu kommer vi till det sista momentet i diskussionsdelen - Kommunikation. Vad innebär det när vi som lärare använder begreppet kommunikation? Är det endast att samtala eller kan det även vara att förmedla det vill säga kommunicera kunskap till eleven?

Det har visat sig i min undersökning och i mina litteraturstudier att kommunikation är ett mångfacetterat begrepp. Trondman (1999) menar exempelvis att läraren måste, förutom andra

kompetenser även besitta ett kommunikativt kapital. Läraren måste ge sig vinn om att tala och försöka förstå elevens sätt att kommunicera (Trondman, 1999). Lärarna i undersökningen nämnde begrepp såsom att förklara, berätta, lyssna och konkretisera. Dessa begrepp sammantaget illustrerar den vardag våra lärare på fältet vistas i. Läraren befinner sig i en kommunikativ arena med dess olika aktörer, där eleverna utgör en av aktörerna. Aktörerna med sina respektive sociokulturella kapital och bakgrunder tillsammans med sina komplexa personligheter är en utmaning för läraren att kommunicera med. En annan aktör för läraren är föräldrarna med sina attityder och värderingar gentemot skolan. Även i detta fall måste läraren förlita sig på sin kommunikativa förmåga. Trondman (1999) menar i detta sammanhang att eleverna och även deras föräldrar kommer från olika levnadsförhållanden och har därmed olika chanser att lyckas. I dessa olika levnadsförhållanden finns det kommunikativa kapitalet som är anpassat efter de olika levnadsförhållanden och här har även läraren sitt kapital. Dessa två delvis olika kapital ska synkroniseras i skolan så att missförstånd undviks.

Att tala, vara lyhörd och kunna konkretisera är uttryck för kommunikation. Genom bilden som är en konkretion skapas en större förståelse för ett fenomen eller till exempel en räkneoperation. Detta är ett tydligt kommunikativt redskap, att konkretisera.

Läraren måste liksom Dimbleby & Burton (1999) ha ett syfte med sin kommunikation. Kommunikation kan vara syftet för en lektion. Syftet ska vara tydligt kommunicerat till eleverna. Annars kan det missförstås av eleverna eller, i värsta fall, såras (Dimbleby & Burton, 1999).

En lärare sa att hon är bra på att konkretisera materialet, alltså läromedlen. Hon menar säkert att hon är duktig på att kommunicera liksom Säljö (2000) tanke att genom kommunikation blir eleven delaktig i kunskaper och färdigheter. Här finns en bilateral effekt, nämligen den att även eleven ska kunna bemästra kommunikationen för att själv tillägna sig exempelvis matematik (Säljö, 2000). Lärarens förmåga att kommunicera innebär också som Bourdieu (1984) menar att lärarens värde står på spel om han/hon brister i sin kommunikativa förmåga. Likt läraren som säger att ”jag får inte missa att prata med någon elev under en dag” (Lärare C). Ja, då kan lärarens värde eller om man så vill lärarens auktoritet stå på spel. Frågan som dyker upp är; Har läraren tid till sitt förfogande att prata med samtliga elever under en dag? Vad händer om inte läraren hinner det? Eleverna måste bli synliga för läraren. I värsta fall kan det annars bli icke önskvärda beteenden som uppvisas från elevernas sida för att just bli synliga.

Hur kan nu denna kunskap nyttjas i exempelvis lärarutbildningen där jag arbetar?

Ja, vi kanske ska se vad vi egentligen fokuserar på och ställa det mot vad lärare ute i verksamheten har för uppfattning om sin lärarroll. Denna uppfattning torde vara oerhört viktig och adekvat att ta hänsyn till i lärarutbildningen. Det är ju trots allt så att de studenter som går ut med en lärarexamen ska vara utrustade med en sådan gedigen kunskap så att de kan möta verksamheten och dess mångfasetterade värld och känna att de är starka i sin yrkesroll, lärarrollen.

Efter mitt resonemang blir min slutsats, den att jag inte har funnit någon diskrepans mellan olika lärarkategorier. Jag tror att man som lärare situations- och åldersanpassar sin lärarroll med dess olika kompetenser för att lyckas. Det finns säkert de lärare som varje dag kämpar för att hålla huvudet ovanför ytan och att inte förgås. Lärarens vardag är inte lätt. Den är komplex. Vardagen är också utvecklande och dynamisk. Det är inte alla lärare som kämpar för att hålla huvudet ovanför ytan, utan de njuter av sitt arbete med eleverna.

6. Metoddiskussion

Studien syftade till att ge en bild av den verklighet som lärare kan uppleva i sitt dagliga arbete. Inledningsvis stod valet mellan att göra en enkät- eller en intervjuundersökning. En enkätundersökning hade bidragit till ett bredare underlag, men svaren hade varit av mer översiktlig och ytlig natur. Eftersom jag ville belysa dels hur lärarna upplevde sin roll i skolan dels hur de såg på samspelet med eleverna föll sig valet av intervjuer naturligt. Samtalssituationen möjliggör ju både att närmare samspel med informanterna och möjlighet till uppföljning och kompletterande frågor.

För att få så hög reliabilitet som möjligt hade informanterna inte fått ta del av intervjufrågorna i förväg. De hade således inte kunnat förbereda sig eller diskutera dem med andra kollegor. Om sanningshalten i informanternas uttalanden inte kan garanteras, finns ingen anledning att tro att de medvetet lämnat uppgifter som strider mot deras uppfattningar. Det kan inte heller uteslutas att fler följdfrågor skulle kunna bidra till större variation i svaren. Lärarnas medvetenhet om sin egen roll och hur den upplevdes av eleverna kunde ha blivit bättre underbyggd. Detta kan vara viktigt att beakta vid kommande studier.

Något som underlättat analysarbetet och resultatredovisningen är den kategorisering som gjorts utifrån litteraturstudien. Naturligtvis kan det finnas synpunkter på denna kategorisering, men förhoppningen är att informanterna ska känna igen sig i den samtidigt som den utgör ett stöd för läsaren.

Det kan inte alltid bli som man hoppats på, men det kan istället generera nya tankar, vilka kan utgöra en ny utgångspunkt i en framtida studie.

7. Vidare forskning

Som forskare vore det intressant att kunna verifiera lärarnas uppfattning om sin roll som lärare relaterat till elevernas uppfattningar, då det inte är ovanligt att lärare och elever har skilda uppfattningar om vad som sker i klassrummet. Exempelvis skulle observationsstudier kombinerat med lärar- och elevintervjuer bidra till att öka förståelsen för det komplicerade samspel som råder lärare elev emellan. Det skulle också vara intressant med studier, som fokuserar på ledarskapet i klassrummet. Detta ledarskap kan inte generaliseras, då det är stor skillnad mellan att vara ledare för yngre respektive äldre elever, såväl som studenter. Att fokusera det unika i ledarskapet relaterat till ålderskategori och samtidigt kunna belysa de berörda elevernas uppfattning om det aktuella ledarskapet skulle kunna generera värdefull kunskap för utvecklandet av det viktiga samspelet lärare-elev.

8. Referenser

Andersson, G & Persson, A. (2002) *Coaching och handledning av grupper*. Lund: Studentlitteratur

Arfwedson, G & Arfwedson, G. (2000) *Didaktik för lärare*. Stockholm: HLS Förlag

Bergem, T. (2000) *Läraren i etikens motljus*. Lund: Studentlitteratur

Birnik, H. (1999) *Lärare och handledning, ett relationistiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur

Birnik, H. (1998) *Lärare- Elevrelationen, ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

Björklid, P & Fischbein, S. (1996) *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur

Bjereld, U & Demker, M & Hinnfors, J. (2002) *Varför vetenskap?* Lund: Studentlitteratur

Bourdieu, P. (1991) *Kultur och kritik*. Göteborg: Diadolos AB

Bryman, A. (1997) *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur

Bunkholdt, V. (1995) *Från födsel till pubertet*. Lund: Studentlitteratur

Carlgren, I & Marton, M. (2000) *Lärare av imorgon*. Lund: Studentlitteratur

Dimbleby, R & Burton, G. (1999) *Kommunikation är mer än ord*. Lund: Studentlitteratur

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

Evenshaug, O & Hallen, D. (2001) *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur

Eriksson, B & Månsson, P. (1991) *Den goda tanken, om etik och moral i forskning med människor*. Stockholm: Allmänna förlaget

Emsheimer, P & Göhl, I. (2002) *Handledning i lärarutbildning*. Lund: Studentlitteratur

Fällman, B. (1996) *Tala och engagera*. Lund: Studentlitteratur

Hare, P. (1966) *Handbook of small group research*. Toronto: Collier- Macmillan Canada Ltd

- Holme, I-M & Solvang, B-K (1997) *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur
- Imsen, G. (1999) *Lärarens värld. Introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur
- Kroksmark, T. (1999) *Didaktikens carpe diem*. Lund: Studentlitteratur
- Lauvås, P & Handal, G. (2001) *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (1998). Västerås: Skolverket och CE Fritzes AB
- Maltén, A. (2000) *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur
- Maltén, A. (1998) *Kommunikation och konflikthantering- en introduktion*. Lund: Studentlitteratur
- Maltén, A. (1995) *Lärarkompetens*. Lund: Studentlitteratur
- Mead, G.H. (1995) *Medvetandet, jaget och samhället från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos
- Miegel, F & Johansson, T. (2002) *Kultursociologi*. Lund: Studentlitteratur
- Nilsson, B & Waldemarson, A-K. (1994) *Kommunikation, samspel mellan människor*. Lund: Studentlitteratur
- Ogden, T. (1991) *Specialpedagogik, att förstå och hjälpa beteendestörda elever*. Lund: Studentlitteratur
- Persson, A. (1994) *Skola och makt*. Eslöv: Carlssons bokförlag
- Regeringens proposition 1999/2000:135. (2000) *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Regeringens tryckeriexpedition
- Schoultz, J. (1999) *Kommunikation, kontext och artefakt-studier av elevers behärskning av naturvetenskapliga diskurser*. Linköping: UniTryck
- Schoultz, J. (2000) *Att samtala om/i naturvetenskap. Kommunikation, kontext och artefakt*. Linköping: UniTryck
- Silverman, D. (2000) *Doing qualitative research, a practical handbook*. London: Sage publications
- Starrin, B & Svensson, P-G. (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

- Tiller, T. (1999) *Det didaktiska mötet*. Lund: Studentlitteratur
- Trondman, M. (1999) *Kultursociologi i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Trost, J. (2001) *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur
- Trost, J. (1997) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Wallén, G. (1996) *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Widerberg, K. (2002) *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur

Bilaga

Hej!

Jag heter Per-Ola Holmquist och arbetar på Högskolan Kristianstad, där jag är verksam som lärare inom lärarutbildningen. Jag undervisar på den gamla utbildningen 1-7 lärare och 4-9 lärare men även inom de nya inriktningarna och då specifikt allmänna utbildningsområdet (60p) och specialiseringen mobbning och konflikthantering (20p). Jag undervisar i pedagogik och didaktik inom ovannämnda utbildningar. Min bakgrund är som mellanstadielärare och högstadielärare i den allmänna grundskolans samtliga stadier.

Jag håller för närvarande på med min D-uppsats (80p) i pedagogik, där jag har fokus på lärarrollen och dess kompetenser i ett relationistiskt perspektiv gentemot eleven. Jag ämnar företa mig en kvalitativ intervju med sex lärare där jag vill undersöka hur lärare ute på fältet ser på sin lärarroll. Jag kommer att banta intervjuerna för att inte missa några nyanser i intervjuaterialet. Jag är beroende av ett rum där vi kan diskutera ostört, hoppas det går ordna.

Syftet med min uppsats är ”att jag ska skapa mig en djupare förståelse för vilka kompetenser lärare behöver bemästra i relationen till eleven, vilka aspekter läraren väver in i sin lärarroll och genom detta skapa den optimala lärandemiljön”.

Jag skulle vara oerhört tacksam för ditt deltagande i en intervju som beräknas ta ca. en timme. Jag kommer när Du kan, jag är ganska flexibel vad gäller tider för genomförandet av en intervju. Intervjudata kommer självklart att behandlas konfidentiellt och Du som lärare kommer förbli anonym. Du får gärna ta del av slutresultatet om det skulle vara önskvärt.

Jag kommer gärna ut till er på skolan och berättar lite mer och kanske samtidigt bestämmer tider för intervjun.

Vänligen
Per-Ola Holmquist
Tel. 0451-12260 bostaden.
044-203220 arbetet.
0733-921217 mobil.