



LUND UNIVERSITY

Grundskollärares tankar om kompetensutveckling (Compulsory school teachers' thoughts about competence development)

Nilsson, Ingrid

2006

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Nilsson, I. (2006). *Grundskollärares tankar om kompetensutveckling (Compulsory school teachers' thoughts about competence development)*. [Doktorsavhandling (monografi), Pedagogik]. Department of Education, Lund University.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Ingrid Nilsson

Grundskollärares tankar om kompetensutveckling

Lunds universitet
Pedagogiska institutionen
2006

COPYRIGHT ©
Ingrid Nilsson 2006

TRYCK
Sociologiska institutionen
Lunds universitet 2006

ISBN 91-628-6939-6

Pedagogiska institutionen
Lunds universitet
Box 199
221 00 LUND
pedagog@pedagog.lu.se

Förord

Intresset för lärares kompetensutveckling utvecklade jag som lågstadielärare från 1976 och ca 25 år framåt. I reflektioner över personliga erfarenheter och i diskussioner med andra lärare om deras erfarenheter av kompetensutveckling förtydligades ett specifikt problem för mig. Problemet innebar att kompetensutveckling grundad i akademisk kunskap av mina kollegor uppfattades vara alltför teoretisk utan att inriktas på användandet i praktiken, medan däremot kompetensutveckling grundad i praktisk lärarkunskap uppfattades vara användbar och relevant. Jag ska lyfta fram två belysande exempel på fortbildning som jag deltog i runt 1980. Ett exempel på kompetensutveckling som kunde användas kontinuerligt under hela min aktiva tid som lågstadielärare var en studiedag inriktad på hur lärare skulle undervisa elever om hur de kan forma lerfigurer. Under studiedagen formade lärare lerfigurer, hundar, katter, människor m.m. och när dagen var slut hade deltagarna utvecklat en viss teoretisk och en viss praktisk kunskap. I den teoretiska kunskapen lades vikt vid leras egenskaper och att elever skulle få utlopp för sin kreativitet. Teoretiskt fanns sannolikt olika inriktningar inom bildämnet som framhöll olika sorters lera som bäst för olika tillfällen. Den teoretiska kunskapen kan ha varit vetenskapligt grundad men det var inte något som problematiserades eller reflekterades över. Praktiskt behandlades hur själva formandet av lera skulle ske men även andra praktiska ”detaljer” som hur lera distribueras till ett tjugotal ivriga elever. Studiedagen innehöll därmed både teoretisk och praktisk kunskap i ett ämnesperspektiv, bild och det viktigaste var hur kunskaperna skulle användas i praktiken.

Det andra exemplet är en kurs i ämnet freds- och konfliktforskning. Fortbildningstillfället var en frivillig fem dagar lång sommarkurs som utgick från det traditionella akademiska perspektivet med inläsning av litteratur med utgångspunkt i freds- och konfliktforskning. Innehållet berörde maktbalansen i världen, vikten av nedrustning och olika begrepp för fred. Det fanns vissa åskådliggörande moment t.ex. ett spel där deltagarna indelade i lag skulle bygga upp samhällen och konkurrera med de andra lagen om land, vatten, olja m.m. Lagen fick instruktioner från ”högre ort” och det ingick i spelet att instruktionerna kunde vara olika till de olika lagen och att lagen spelades ut mot varandra. Deltagarna lärde sig bl.a. att lagar och regler kunde tolkas olika men ändå följa dem. Användbarheten av den senare kursen var inledningsvis inte lika självklar men nyttan av den har framträtt senare i kommunikation och samverkan med andra människor. Deltagandet i kursen ledde till att jag utvecklade ett nytt synsätt på vad fred och konflikter är och hur män-

niskor kan samverka i fråga om fred och konflikter. Samtidigt lärde jag olika undervisningsmetoder som kunde användas både bland kollegor och bland elever t.ex. att använda strategispel. Genom ett nytt synsätt på samverkan och undervisning blev jag förmodligen bättre på att utföra mitt arbete.

Det första exemplet på kompetensutveckling är av en sådan karaktär som lärare brukar ge positiv kritik eftersom kunskapen kan omsättas direkt i praktiken. Däremot får kompetensutveckling av det slag som den andra kursen är exempel på ofta negativ kritik och betraktas som mindre användbar eftersom läraren för att kunna använda kunskaperna i undervisningssituationen måste utveckla egna specifika didaktiska kunskaper.

Tankarna kring problemen med att som lärare kunna använda både akademisk teoretisk kunskap och praktisk lärarkunskap utvecklades med tiden och det som bl.a. förundrade mig var att flera av kollegorna som var intensivt upptagna i sin yrkesroll med att påverka elever att utveckla kunskap, både teoretisk och praktisk, var så negativa till att själva utveckla teoretiska kunskaper. Här fanns en motsättning som jag omöjligt kunde sluta att tänka över och som jag genom detta arbete till viss del vill försöka belysa, analysera och tolka.

Mina erfarenheter från praktisk skolverksamhet har gett en slags vag kunskap om att lärare i grundskolan uppfattar den kompetens som relevant, som kan användas ganska obearbetad och omedelbart i skolverksamheten. De kompetenser som framträtt som relevanta är kompetens att bedöma metoder och idéer som fungerar i lärarens praktik och kompetens att enligt instruktioner genomföra metoderna och idéerna. Varför metoderna och idéerna ska genomföras, verkar ha varit en fråga om att lärarna skulle förmå sina elever att utveckla kunskaper som krävs. I praktiken har det framstått som om det är de enskilda lärarna som bedömt vilka kunskaper som krävts och grunden för lärares bedömning verkar ha varit tolkning av läroplaner och egna erfarenheter. Kraven på lärares kompetens att få elever att utveckla kunskaper, tycks också ha kommit från skolledningen. Om de enskilda lärarna tolkat att de redan uppfyllt kraven, har denna tolkning varit avgörande och ytterligare kompetens verkar ha bedömts som överflödiga. Skolledningen å sin sida har haft krav på sig från politiker att skolverksamheten ska utvecklas och följa en förmodad samhällsutveckling. Det har gjort att skolledningens krav haft sin grund i brister i verksamheten sett i förhållande till politiska visioner. Skolledningens krav grundar sig egentligen inte i verksamhetens bristande funktion i nutid. Skolledningen kan ha fått problem med att övertyga lärare om att de i nutid måste förändra sin kompetens på grund av en tänkt framtida samhällsutveckling. Ett sådant problemområde är införandet av en akademiska

och vetenskapliga grund för lärares och elevers kompetens. En tanke skulle då kunna vara att lärare som professionella faktiskt vet vad som är bäst kunskap för deras elever och att lärarna själva skulle kunna avgöra vilken kompetens de behöver för att utveckla elevers kunskaper. Men med tanke på att lärare i skolverksamheten utbildar elever som ska vara samhällsmedborgare i den snabba utveckling som sker på olika områden krävs förmodligen en samordnad och systematisk kompetensutveckling för lärare. Under de 25 år som jag varit verksam som lärare, har den fortbildningen förändrats liksom synen på vad som är teori och praktik. Ytterligare en förändring gäller vad som betraktas som användbar kunskap vid kompetensutveckling i relation till lärares yrkesroll. Tankarna om fortbildningskurserna från slutet av 1970-talet och tankarna om problemen med lärares förhållningssätt till teori och praktik, ledde mig alltså in på arbetet med att utforska hur grundskollärare tänker om kompetensutveckling.

Med hjälp av finansiering från Högskola i Halmstad, ELU:s forskningsråd och aktivt stöd från personal på ELU under vårterminen 2004, år 2005 samt vårterminen 2006, har det blivit möjligt att genomföra och slutföra arbetet som resulterade i denna avhandling. En rad personer från Lunds universitet är jag stort tack skyldig för all hjälp, allt stöd och uppmuntran som ledsagat mig under vägen till målet. Jag vill särskilt tacka min handledare professor Lennart Svensson som med ihärdigt och outtröttligt stöd har möjliggjort att arbetet förverkligats i en avhandling. Dessutom vill jag tacka Fil. Dr. Glen Helmstad som läst manus efter manus och i samband med det gett värdefulla kommentarer, som skingrat mina ibland något vilsna tankar. Prefekt Tina Kindeberg har till och från deltagit i samma grupp och uppmuntrat och bidragit med viktiga synpunkter. Ett särskilt tack till Fil. Dr. Birgitta Svensson, Högskolan i Halmstad, som har språkgranskat manus samt till Helen Avery, Lunds universitet, som språkgranskat den engelska texten.. Ett särskilt tack vill jag också rikta till alla lärare som delgav mig sina tankar om kompetensutveckling. Tackar även mina bröder Hans Nilsson och Christer Nilsson som också språkgranskat mina manus och Jan Nilsson som ständig datorsupport.

Innehållsförteckning

Inledning	1
Från fortbildning till kompetensutveckling.....	3
Lärarkompetens som akademisk kunskap och hantverkskunnande	5
Disposition	9
1 Precisering av syftet med undersökningen och perspektiv på kompetensutveckling	10
1.1 Motivering och precisering av syftet med undersökningen	11
1.1.1 Utbildningspolitiskt relevant lärarkompetens och lärares tankar om kompetensutveckling	11
1.1.2 Lärares tankar om kompetensutveckling som forskningsobjekt.....	14
Syftet	20
1.2 Tidigare forskning.....	21
Forskning om kompetensutveckling	22
Från forskning om organisation till forskning om verksamhet	25
Forskning om lärares kompetensutveckling.....	28
Forskning om kompetensutveckling och implementering av utbildningspolitiska mål.....	32
Olika riktningar inom senare internationell forskning om skolverksamheter	38
Lärarprofessionen och vetenskaplig kompetens	41
2 Teori och metod	49
2.1 Teoretiska utgångspunkter.....	50
2.1.1 Människans kunskap i ett livsvärldsperspektiv.....	51
2.1.2 Kunskap som grund för verksamhet	57
2.1.3 Lärares kunskap och agerande i skolverksamhet	61
2.2 Praktiskt genomförande	64
Avgränsning av fenomenet lärares tankar om kompetensutveckling	65
2.2.1 Utbildningspolitiska dokument och lärares kompetensutveckling, 1980-2002.	68
Allmän- och specialpedagogisk kompetens samt ämneskompetens för alla lärare	70
Kompetens för en målstyrd demokratisk skola	74
Lärare som skolutvecklare och forskare.....	80
Sammanfattning	83

2.2.2 Yrkesverksamhet och fortbildningskurser initierade av stat, kommun och lärare	84
2.2.3 De intervjuade lärarna	87
Urval och datainsamling	88
Databearbetning	94
2.3 Reflektion rörande validitet	96
3 Resultat	98
3.1 Beskrivning av fyra olika sätt att tänka om kompetensutveckling	98
Bättre skolämneskunskaper som grund för utveckling av den egna undervisningen	103
Bättre ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens för bättre utformning av elevernas lärsituationer	109
Utveckling av allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre kollegial samverkan	118
Utveckling av integrerad allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre verksamhetsutveckling	126
3.2 Systematisering av lärarnas utsagor	145
3.3 Sammanfattning av undersökningsresultatet	153
4 Diskussion	156
4.1 Undersökningens begränsningar	156
Dilemman i forskningsprocessen	157
4.2 Fortsatt utformning av kompetensutveckling för lärare	163
Lärare uppfattar kompetenser i sammanhang	163
Individ, skolverksamhet och samhälle som utgångspunkt för kompetensutveckling	168
Lärares individuella kompetensutveckling	169
Lärare i verksamhetsutveckling	170
Lärare i samhällsutveckling	175
Forskning och lärares kompetensutveckling	176
Sammanfattande slutkommentar	182
English Summary	187
Changing competence development	187
Research on organisations and activity	188
Conceptions of relevant knowledge	190
Four categories of description	194
To use all the competence in a team	196
Referenser	200

Bilagor	I
1. Skriftlig inbjudan om möjlighet till medverkan i pilotundersökningen ...I	
Kära kollegor!	I
2. Intervjufrågorna i pilotundersökningen.....	I
3. Skriftlig inbjudan om möjlighet till medverkan i undersökningen	I
4. Intervjufrågorna i undersökningen	II
5. Intervjufrågor i den kompletterande intervjun	III
6. Exempel på produkter från kursen ”Kreativ undervisning”	IV
7. Rapport från kursen ” Att möta sexåringar”	V

Tabeller

<i>Tabell 1.</i> Antal intervjupersoner i pilotstudien	90
<i>Tabell 2.</i> Antal personer som inbjöds att delta i huvudstudien	91
<i>Tabell 3.</i> Antal medverkande i huvudstudien	91
<i>Tabell 4.</i> Sammanställning av uppgifter om intervjupersonerna	93
<i>Tabell 5.</i> Lärarnas tankar om relevant innehåll i och användning för den kompetens som utvecklas.....	99
<i>Tabell 6.</i> Bättre skolämneskunskaper som grund för utveckling av den egna undervisningen	104
<i>Tabell 7.</i> Bättre ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens för bättre utformning av elevernas lärsituationer.....	110
<i>Tabell 8.</i> Utveckling av allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre kollegial samverkan	119
<i>Tabell 9.</i> Utveckling av integrerad allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre verksamhetsutveckling.....	128
<i>Tabell 10.</i> Systematisering av lärares tankar om relevant innehåll i och användningsområde för kompetensutveckling med uppdelning inom respektive kategori i innehåll och användningsområde i den enskilda lärarens perspektiv	147
<i>Tabell 11.</i> Intervjupersonernas fördelning på beskrivningskategorierna	150
<i>Tabell 12.</i> Jämförelse av utfallet beskrivningskategorier och kategorier av över- och underordning av teori och praktik	153

Inledning

Samhället är generellt sett i ständig utveckling och till viss del försöker aktörerna i samhällets institutioner svara upp mot utvecklingen genom sitt inflytande över medborgares kompetensutveckling. Inflytandet över kompetensutveckling för medborgare betraktas då som ett styrmedel för samhällsutvecklingen. Samhällsutvecklingen har bl.a. inneburit att den politiska demokratin i västvärlden och i Sverige från 1980-talet har genomgått en utveckling från komunitär demokrati till liberal demokrati. Den komunitära demokratin utgick från samhällets kollektiv av medborgare medan den liberala demokratin utgår från samhällets individer. Samhällets inflytande över medborgarna har även ändrats i samma riktning. Helldén (1996) skriver om kommunitaristers ensidiga inriktning på kollektivet:

Det gemensamma för kommunitaristerna är att de ser kollektivet som naturligt att följa. Den plan som är given i gemenskapen skall fullföljas. Det finns ingen annan utväg såvida inte en rå nihilism tillåts. Individen blir fri genom att komma i samklang med gemenskapens djupt inskrivna mål. (A.a.s. 98)

I den komunitära demokratin förverkligades individen i och genom ett kollektiv. Genom en samhällsutveckling till ett postmodernt samhälle blev demokratin liberal med krav på mångfald i vilken individen skulle framträda som ett aktivt subjekt med frihet och bryta sig loss från kollektivet. Förändringen var inte helt oproblematiserad då individer ofta var beroende av ett kollektiv (Helldén, 1996).

Den liberala demokratin i USA:s utbildning beskrivs av Gutmann (1990) och hon lyfter fram problemet med individen och kollektivet utifrån två tankegångar, nämligen Platons familjestat och staten som individer:

Above all, democratic education accepts the fact that we are difficult people. Whereas the Platonic family state denies this fact by subsuming individual freedom into civic virtue and the state of individuals denies it by elevating freedom above virtue, democratic education empowers citizens to make their own decisions on how to combine freedom with virtue. Democratic education thereby authorizes people to direct their individual and collective destinies. (A.a.s. 19)

Författaren diskuterar statens, föräldrars och skolors rätt att påverka elever att bli goda samhällsmedborgare som själva kan ta ansvar för sina liv. Hon skriver att det i sammanhanget finns strukturella problem, som hindrar

demokratisk undervisning i USA. Det beror dels på att samhällsmedborgarna inte lyckats förena individuell frihet med samhällsansvar, men även på att samhällets politiska och ekonomiska institutioner som ska verka för demokrati, inte fungerar demokratiskt. För att uppnå det demokratiska målet krävs att undervisning fungerar demokratiskt, eftersom undervisning, ekonomi och politik fungerar i ett sammanhang. Målet är att demokratin ska utvecklas och bevaras: "Conscious social reproduction is the ideal not only of democratic education but of democratic politics as well." (s. 19). Att verka för mångfald i fråga om kultur, religion m.m. är av stor vikt i den liberala demokratin synsätt (Gutmann, 1990).

Gutmann (1995) betonar problemet med om demokratiundervisning ska syfta till elevers förmåga att verka som politiska medborgare eller om undervisningen även ska syfta till områden som faller utanför politiken, t.ex. privat moral. Författaren undersöker möjligheten till konkretion av social mångfald i en liberalt demokratisk undervisning. Slutsatsen blir att liberal politik kan kompletteras med alternativet liberalism i allmänhet, anknuten till politik:

Comprehensive liberalism offers not only political principles but also a conception of the good life, typically as a life of individuality or autonomy, that complements its political principles. (A.a.s. 558)

Författaren anser att det finns möjligheter för liberal politik att utveckla demokratisk undervisning som inte endast omfattar tolerans, utan även ömsesidig respekt i fråga om olikheter samt ställningstaganden i för individen viktiga frågor. Detta ställer krav på ökat reellt elevinflytande vilket kan upplevas som ett hot från stat, föräldrar och lärare (Gutmann, 1995). Gutmann (1999) lyfter i en filosofisk diskussion fram problem med den liberala mångfalden i relation till vad som moraliskt betraktas som rätt och fel i samhället.

I samband med demokratin utveckling (Helldén 1996; Gutmann 1990, 1995), har samhället från 1980-talet globalt sett också genomgått en s.k. kunskapsexplosion som innebär att utvecklingen av ny kunskap går snabbare än tidigare (Hargreaves, 1999, 2003/2004; Pittman, 2000). Kunskapsexplosionen har sin grund i att fler, globalt sett, har fått tillgång till utbildning och även högre utbildning. Allas rätt till utbildning är en del av de mänskliga rättigheterna (FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna, 1948, artikel 26).

Samtidigt med andra strukturella förändringar i världen, som t.ex. östblockets öppnande mot väst, har en ökad samverkan om kunskapsutvecklingen blivit möjlig. Den snabba kunskapsutvecklingen har fått konsekvenser för forskning och utbildning. För forskningen och den enskilda forskaren har

hastigheten i kunskapsutvecklingen inneburit att den vetenskapliga kunskapsutvecklingen blivit svår att överblicka. Samtidigt har kraven på att utbildning generellt sett ska grundas i vetenskaplig kunskap ökat (Hargreaves, 1999).

Den snabba kunskapsutvecklingen och den liberala demokratiska utvecklingen har medfört krav på individens ansvar för kompetensutveckling vilket inverkat på svensk utbildningspolitik allmänt sett. Utvecklingen som helhet har även haft stor betydelse för hur samhällets strategier för kompetensutveckling utvecklats i Sverige och i synnerhet för lärares kompetensutveckling. De utbildningspolitiska kraven på lärares kompetensutveckling, finns bl.a. som riktlinjer i utbildningspolitiska dokument för lärarutbildning och lärares kompetensutveckling samt i nationella och lokala styrdokument. Kompetensutvecklingen för lärare har genom den liberala demokratiska decentraliseringen och individinriktningen flyttats från central statlig nivå till kommunal och lokal skolnivå. Det framgår tydligt i den senaste läroplanen Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1994, 1998) att rektor har ansvar för att skolverksamhetens personal kan utveckla kompetens för att kunna utföra sitt uppdrag. Kompetensutveckling är en gemensam angelägenhet för skolläring och lärare och ansvaret för kompetensutvecklingen finns alltså på verksamhetsnivån.

Från fortbildning till kompetensutveckling

Kompetensutveckling är ett mångtydigt begrepp som i sammanhanget behöver beskrivas i relation till utbildningspolitik. Begreppet kompetensutveckling, har ersatt andra begrepp, som användes i början av 1980-talet i utbildningspolitiska dokument. Då användes i de utbildningspolitiska dokumenten begreppet personalutveckling och beskrevs med utgångspunkt i individens behov eller i organisationens behov. Prop. 1980/81: 97 beskriver t.ex. personalutveckling som ”introduktion, fortbildning och vidareutbildning samt de övriga åtgärder som arbetsgivaren vidtar och som bidrar till personalens utveckling” (s. 7). Personalutbildning var fortbildning och vidareutbildning, och fortbildning var utbildning som syftade till att skolpersonalens kunskaper skulle vara adekvata för kraven som ställdes i yrket. Vidareutbildning innebar breddning och fördjupning med möjlighet till annan behörighet. En annan del av lärares personalutveckling var lokala utvecklingsarbeten, som en del i en kontinuerlig verksamhetsutveckling. De lokala utvecklingsarbetena utgick från av statsmakterna formulerade problem och möjligheter, som

definierades och operationaliserades i den lokala verksamheten, ofta med hjälp av universitet och högskolor (prop. 1980/81: 97).

Demokratiutvecklingen medförde runt 1990 en decentralisering i samhället, vilken även gällde beslut och ansvar för vidareutbildning och fortbildning. Under en stor del av 1990-talet ställdes, i de utbildningspolitiska dokumentens texter, verksamhetens behov av kompetensutveckling i centrum och den enskilda lärarens behov av kompetensutveckling framstod som underordnade (prop. 1992/93: 250). Det är också tydligt att det skedde en utveckling av begreppen fortbildning, vidareutbildning och lokalt utvecklingsarbete till det vida begreppet kompetensutveckling i utbildningspolitiska dokument under 1990-talet. Prop. 1992/93: 250, exempelvis, beskriver hur ordet fortbildning ersattes med kompetensutveckling för att poängtera en vidare betydelse.

Genom förändringen i de utbildningspolitiska dokumenten av utgångspunkten för kompetensutvecklingen från läraren till skolverksamheten, ändrades sättet varpå innehållet i lärares kompetensutveckling omtalades. Från att i de utbildningspolitiska dokumenten innehålla fortbildningskurser riktade mot lärares undervisning ändrades innehållet i lärares kompetensutveckling till lärares livslånga och livsvida lärande för skolverksamhet.

Elevers lärande förändrades samtidigt i de utbildningspolitiska dokumenten till elevers livslånga och livsvida lärande av kompetenser och kallades också kompetensutveckling (Askling, Christiansson & Foss-Fridlitzius, 2001; Utbildningsdepartementet, 2001). Förändringen i synen på elevers lärande innebar att lärare behövde utveckla en didaktisk kompetens för att lära elever att utveckla sin kompetens. För grundskollärare och elever har krav utvecklats som innebär att den enskilda individen i en gemenskap och i konkurrens, genom livslångt lärande under eget ansvar kontinuerligt ska utveckla för den egna personen relevant kunskap och kompetens.

Samtidigt med utvecklingen av begreppet kompetensutveckling i de utbildningspolitiska dokumenten, vidgades alltså innehållet i begreppet livslångt lärande från att ha inneburit återkommande utbildning för vuxna till livslångt och livsvitt lärande för alla åldrar, även för barn. Vidgningen av begreppet livslångt och livsvitt lärande är tydlig i de utbildningspolitiska dokumenten. Regeringens skrivelse, rskr. 1993/94:183 och prop. 1994/95:164 framställer det livslånga lärandet som en del av demokratin. Vuxenutbildning ansågs ge möjligheter för alla att följa med i en snabb kunskapsutveckling och det var den snabba kunskapsutvecklingen som elever skulle förberedas för genom att utveckla en vilja till livslångt lärande. Det demokratiska inflytandet över lärarkompetensen förstärktes ytterligare enligt SOU 1999: 63

som beskriver att demokratiseringen hade påverkat lärarkompetensens innehåll. Läraruppslaget ansågs kräva ytterligare kunskapsbredd och specialisering, samtidigt som lärare behövde beredas inför ett s.k. lärande samhälle med livslångt och livsvitt lärande. Samhällsförändringarna ansågs påverka läraruppslaget och lärarkompetensen. Exempelvis ansågs globaliseringen medföra behov av kompetens i att hantera mångfald i kommunikation, både socialt och kulturellt. Ett krav var att kunna skapa helheter med utgångspunkt i en bestämd värdegrund. Läraruppslagets komplexitet framhölls:

Läraryrkeskommissionen menar att lärare måste ha kompetens som ger grund för livslångt lärande inom läraryrket. Kompetens uppfattas som liktydigt med olika förmågor som ingår i den professionella processen. Det kan t.ex. gälla problemlösningsförmåga, förmåga att hantera sambandet mellan teori och praktik, förmåga att utveckla sin verksamhet, förmåga att fatta rationella välunderbyggda beslut, samt förmåga att ständigt lära nytt. (A.a.s. 11)

En vidgad lärarroll gjorde att benämningen fortbildning åter problematiserades och nu byttes mot kompetensutveckling. Prop.1999/2000:135 lyfter fram skolområdets avtal 2000 från 1995 som innebar att kompetensutveckling förutom fortbildningsinsatser skulle omfatta:

... gemensam reflektion och diskussion om undervisningen, barnens och elevernas inläring, pedagogisk utvärdering, handledning, auskultation vid kollegors undervisning, pedagogisk planering, litteraturstudier m.m. Begreppet kompetensutveckling är således enligt avtalet mycket brett. (A.a. kap. 6, Lärares kompetensutveckling, s. 28)

SOU 1999:63 och prop. 1999/2000:135 beskriver även begreppet livslångt lärande. I beskrivningarna blir läraryrket en del av lärares livslånga och livsvida lärande. Beskrivningarna visar att även eleverna i grundskolan ska utveckla inte bara en vilja till livslångt och livsvitt lärande utan också ett livslångt och livsvitt lärande redan under skoltiden. Rskr. 2001/02:188, lyfter fram att det livslånga lärandet inbegriper lärares ansvar för skolverksamhetens kvalitetsutveckling med grund i forskning.

Lärarkompetens som akademisk kunskap och hantverksskunnande

Lärare har oftast deltagit i någon form av läraryrkesutbildning och har därmed en viss grundutbildning och grundkompetens. Prop. 1999/2000: 135, om den nya läraryrkesutbildningen och rskr. 2001/02:188 lyfter fram att lärare inleder sin kompetensutveckling genom läraryrkesutbildning och fortsätter kompetensutvecklingen i det livslånga lärandet. Det är den fortsatta kompetensutvecklingen som avses i avhandlingen och därmed förutsätts att lärare har en viss

grundkompetens utvecklade genom lärarutbildning. För låg- och mellanstadielärare, är det dock möjligt att som fortbildning delta i vissa delar av lärarprogrammets grundutbildning vid vissa lärosäten, vilket gör att den fortsatta kompetensutvecklingen för låg – och mellanstadielärare kan vara densamma som grundutbildning för nya lärare.

Lärarutbildningens betydelse för den kompetens som lärare utvecklar behandlas av Lindberg (2002) som analyserar vad en lärarutbildning är och vad en lärare är, bl.a. genom en analys av SOU 1999: 63. Lindberg utgår i analysen av texten från Toulmins begrepp, den första, andra och tredje moderniteten, där den första moderniteten varar från 1500-talet till industrialiseringen, den andra från industrialiseringen fram till nutid och den tredje moderniteten är framåtsyftande. I den första moderniteten sågs läraren som en god person och en stark individ, men i den andra moderniteten talas om lärare som kollektiv. Genom utbildningspolitiska direktiv för den senaste lärarutbildningen lyfts läraren i den tredje moderniteten åter fram som en god person och en stark individ. Lämpligare än begreppet lärarutbildning blir, enligt författaren, lärares utbildning. Begreppet kan tydligare inbegripa krav på lärares självständighet och kritiskt förhållningssätt, lämpligt i den tredje moderniteten. Det finns även skillnader i hur lärarkompetens framställs internationellt. I England finns enligt författaren en tradition inriktad på hantverkskunskaper och mindre på teori. I USA däremot har lärarutbildningen läkarutbildning som föredöme, vilket innebär att forskning ses som en del av yrket. Enligt författaren finns både engelsk och amerikansk lärarutbildning som utgångspunkter för den nya svenska lärarutbildningen vilket innebär dilemman för dem som ska utveckla kompetenserna (Lindberg, 2002).

I viss forskning (Andersson, 1995; Arfwedsson, 1994; Beach, 1995; Carlgren, 1997) lyfts även fram att olika lärosäten kan ha olika inriktning i lärarutbildning vad gäller akademisk kunskap eller yrkesinriktad kunskap. Lärarstudenternas grundkompetens kan alltså variera beroende på ämnesinriktning, åldersinriktning och lärosätets inriktning.

Andersson (1995) undersöker förekomsten av fyra olika paradig hos lärarutbildare vid fyra olika institutioner för svensk lärarutbildning för lärare i årskurs 1-7. Hennes resultat visar att de mest framträdande paradigmen vid lärarutbildningarna var det akademiska och det yrkestraditionella, men att de progressivt kritiskt-sociala och personlighetsutvecklande paradigmen endast förekom på en individuell nivå. Med utgångspunkt i Anderssons forskning är det möjligt att se en uppdelning i två paradig, dels det yrkestraditionella paradigmet och dels det akademiska paradigmet. Liknade resultat har Beach

(1995) kommit fram till i en undersökning av lärarutbildares undervisningsinriktningar och lärarstuderandes uppfattningar av undervisningsinriktningarna inom ett lärosäte. Modeller för teoretisk kunskap jämfördes och en konstruktivistisk kunskapsinriktning som föreskrevs i lärosätets intentioner och i nationella styrdokument, uppfattades inte som bäst av lärarstuderande, för lärarutbildning. De uppfattade antingen en ämnesteoretisk modell som den som bäst definierade relevant kunskap, eller en modell som gav konkreta undervisningstips. Även Carlgren (1997) hävdar att det finns olika kulturer i lärarutbildningar. Författaren genomförde en studie som visade olikheter i lärarutbildares sätt att se på vad lärarkunskaper är. Intervjuer av 28 lärarutbildare analyserades i två steg, först fenomenografiskt och därefter i en multivariat analys. I den fenomenografiska analysen framträdde 160 olika uppfattningar och i den multivariata analysen blev tre subkulturer, när det gäller hur lärarutbildare uppfattar vad som är viktiga kunskaper för lärare synliga i form av kluster. Subkulturerna benämndes kulturkonservatism, progressiv kultur och kulturradikalism. Kulturkonservatism innebär att lärarutbildare ser ämneskunskaper som viktiga för lärare, samt förmedlande undervisning medan läroplaner betraktas som långt från skolverkligheten. I progressiv kultur är barnets utveckling och kunskaper om denna viktigast för att läraren ska kunna utveckla miljöer för lärande. Läroplanen är utgångspunkten för lärarutbildningen. Kulturradikalism innebär att lärare ska vara med om att utbilda blivande samhällsmedborgare och styrdokument är viktiga, men ska kritiseras. Arbetssätt och prioriteringar av kunskap i relation till mål blir viktiga. Författaren hävdar att de olika kulturerna har värde i sig som kompletteringar till varandra i en mångkultur. Arfwedsson (1994) lyfter fram att det finns stora variationer i forskningsresultat om hur lärarutbildning påverkar lärarkompetens och resultaten ses som en effekt av de variationer som finns inom området med lärare för olika ämnesområden och åldrar.

Mot bakgrund av forskningen om lärarkompetens antas, att även om lärare har en gemensam grund är kompetens inte likadan för alla lärare. Lärares kompetens ska utvecklas och det ska ske i en process som kallas kompetensutveckling. Utbildningspolitiskt anses utveckling av lärarkompetens inledningsvis kräva en yrkesutbildning vid lärarhögskolor, där studenter ska utveckla kompetenser för sitt kommande yrke. Processen kompetensutveckling fortsätter därefter ofta i någon utbildning, fortbildning eller i något utvecklingsprojekt. Syftet är också ofta att processen ska leda till att lärarens förändrade kompetens ska leda till förbättringar i en specifik del av en verksamhet eller i hela verksamheten. Vid bedömningen av om lärares kompetensutveckling lyckas, framhålls ofta kriteriet att det för eleverna ska bli en

förbättring i undervisningen (Skolverket, 1992). Effekterna på elevers kompetensutveckling är också avgörande för den utbildningspolitiska bedömningen av om lärares kompetensutveckling uppfyllt målen. Vad som är lärarkompetens enligt utbildningspolitiska dokument förändrar sig också i takt med samhällsutvecklingen.

Lärare utvecklar alltså lärarkompetens även efter lärarutbildningen genom erfarenhet och kunskapsutveckling, bl.a. som en del i skolutveckling. Carlgren och Hörnqvist (1999) beskriver hur förändringen av skolutveckling kan delas in i tre perioder under de senaste 50 åren. Den första perioden sträckte sig från 1950-talet fram till och med 1960-talet, då skolutveckling innebar utveckling av generella undervisningsmetoder som skulle tillämpas av alla lärare samtidigt. Under den andra perioden, 1970 till 1990, antogs att det fanns vetenskapligt utprovade undervisningsmetoder och i skolutvecklingen skulle metoderna användas av lärare och därmed spridas. I den sista perioden från slutet av 1980-talet till nutid innebär skolutveckling att utveckla lokala lösningar för att uppnå målen med skolverksamheten.

Claesson (1999, 2001) beskriver med utgångspunkt i teorier utvecklade av Dreyfus och Dreyfus (1986) hur lärares kompetens att undervisa förändras i olika steg, från nybörjare som endast fokuserar på den egna undervisningen till förnyare. Nybörjaren kan utvecklas kontinuerligt från en lärarcentrerad kompetens till en holistisk kompetens, som kan användas intuitivt när läraren utvecklats till mästare. Det är inte självklart att alla lärare genomgår hela denna utveckling. Claesson (2001) skriver att eftersom skolutveckling har lyfts fram som en del av läraruppdraget, som det beskrivs i utbildningspolitiska dokument runt 2000, har lärarkompetens utvidgats till att omfatta steget förnyare enligt Duesund (1996). Det finns också liknande forskning om lärarkompetens inom området kallat "Teacher thinking" som utvecklades under 1980-talet (Lowyck & Clark, 1989).

Sammanfattningsvis kan sägas att definitioner av kompetensutveckling i forskning (Claesson, 1999) och i utbildningspolitik (prop. 1999/2000:135) har följt en utveckling, som utmynnat i ett behov av att kompetensutveckling ska definieras av individen, läraren, med utgångspunkt i en verksamhet som är i ständig förändring. Med utgångspunkt i det livslånga och livsvida lärande som lyfts fram av Askling, Christiansson och Foss-Fridlitzius (2001) ska lärare ha ansvar för egen kompetensutveckling, utveckla eget livslångt och livsvitt lärande och initiera elever i livslångt och livsvitt lärande. Lärares kompetensutveckling ska inte endast handla om ämnesinnehåll och undervisning, områden som delegerats till lärare och elever genom mål – och

resultatstyrning. Lärare måste även utveckla kompetenser som svarar mot hela verksamhetens specifika behov.

Lärares kompetensutveckling i skolverksamheten gör det angeläget att undersöka lärares tankar om kompetensutveckling.

Disposition

Återstoden av avhandlingen är indelad i fyra kapitel. Kapitel 1, Precisering av syftet med undersökningen och perspektiv på kompetensutveckling, ger bakgrunden till vikten av att undersöka grundskollärares tankar om grundskollärares kompetensutveckling. Den forskning om kompetensutveckling som lyfts fram, visar en utveckling från forskning med utgångspunkt i forskares frågor (Sohlman, 1980) till praxisnära forskning med lärare som formulerar problem för forskning (Tiller, 1999).

I kapitel 2, Teori och metod, beskrivs det teoretiska perspektiv som är utgångspunkt för analysen och den kontextuella analysen i sig (Svensson, 1976). Utgångspunkten är fenomenologisk teori om kunskapens relevans för individen (Natanson, 1970; Schutz, 1966, 1932/1997; Schutz & Luckmann, 1973, 1983/1989). I kapitlet avgränsas det fenomen som ska analyseras, grundskollärares tankar om kompetensutveckling, liksom kontexter för lärares tankar om kompetensutveckling. Den yttre kontexten för fenomenet avgränsas till det som skrivs om grundskollärares kompetensutveckling i utbildningspolitiska dokument. Texterna (prop. 1980/81: 97; prop. 1999/2000:135; rskr. 2001/02:188) belyser hur skolans demokratiska utveckling och lärares kompetensutveckling förändrats från 1980 till 2002. En något snävare situationskontext är olika fortbildningskurser som intervju-personerna deltagit i och individkontexter för varje enskild intervju-person. Den empiriska undersökningen innehåller nitton intervjuer som insamlades vid tre olika tillfällen 1990, 1991 och 2000. Analysprocessen innebär bearbetning av lärares utsagor om kompetensutvecklingen, samt utveckling av ett kategorisystem.

I kapitel 3, Resultatredovisning, presenteras beskrivningskategorierna med citat och referat från intervjuerna och citaten och referaten relateras till kunskapsteori (Natanson, 1970; Schutz, 1966, 1932/1997; Schutz & Luckmann, 1973, 1983/1989). Resultatet av den kontextuella analysen systematiseras i form av ett kategorisystem. Kategorisystemet innehåller fyra beskrivningskategorier som visar principiella skillnader i de nitton lärarnas tankar om kompetensutveckling. En analys, av utsagornas över – och under-

ordning av teori och praktik, med utgångspunkt i teori enligt Myhre (1980) integreras även i resultatredovisningen.

I kapitel 4, Diskussion, lyfts undersökningens begränsningar fram med avseende på problem och genomförande. Därefter diskuteras fortsatt utformning av lärares kompetensutveckling mot bakgrund av kategorisystemet. Kunskapsteori (Natanson, 1970; Schutz, 1966, 1932/1997; Schutz & Luckmann, 1973, 1983/1989) används för att reflektera över resultaten i beskrivningskategorierna och beskrivningskategoriernas relation till lärares skolverksamhet och den utbildningspolitiska styrningen. En diskussion förs också om hur lärares tankar om kompetensutveckling kan vara utgångspunkt för lärares kompetensutveckling för både lärare och styrande.

1 Preciserings av syftet med undersökningen och perspektiv på kompetensutveckling

I avsnitt 1.1. preciseras syftet med undersökningen av lärares tankar om kompetensutveckling i läraryrket genom avgränsningar av undersökningsobjektet.

I avsnitt 1.2 lyfts nationell och internationell forskning om kompetensutveckling fram mot bakgrund av syftet. Inledningsvis belyses kompetensutveckling i allmänhet och därefter kompetensutveckling för lärare. Forskningen om kompetensutveckling har förändrats från att oftast vara inriktad på icke-empirisk organisationsteori till att även inriktas på lärande i verksamheter, vilket Ellström (1992) beskriver. Engeström (2001) lyfter fram exempel på verksamhetsteoretisk empirisk forskning om kompetensutveckling som utgår från verksamhet inom vård. Svensson et al (2002) undersöker lärande i företag och lyfter fram både övergripande teoretiska perspektiv och empiriska fallstudier. Motsvarande utveckling för forskning om kompetensutveckling för lärare belyses av t.ex. Madsén och Risberg (1994) som lyfter fram kritik mot organisationsteoretisk forskning om lärares kompetensutveckling. Harris (2003) är exempel på verksamhetsinriktad forskning om utveckling av lärares kompetens.

1.1 Motivering och precisering av syftet med undersökningen

I inledningen talades om att från 1980-talet har samhällsutvecklingen (Gutmann, 1990, 1995; Hargreaves, 1999, 2003/2004; Pittman, 2000) påverkat de krav som ställs på medborgares kompetensutveckling och så även på lärares kompetensutveckling. De utbildningspolitiska dokumenten visar att fenomenet kompetensutveckling framträdde på olika sätt under utvecklingens gång och så småningom tog gestalt i de vida begreppen livslångt och livsvitt lärandet för alla åldrar (prop. 1980/81:97; prop. 1999/2000:13; rskr. 2001/02:188). Dokumenten visade också att lärare ska ansvara för sitt eget livslånga och livsvida lärande och även för sina elevers livslånga och livsvida lärande, tills dess att eleverna har utvecklat förmågan att fullt ut ta eget ansvar. Även kraven på lärarkompetens förändrades vilket utbildningspolitiskt bl.a. visades i en för alla verksamhetsinriktningar akademiserad lärarutbildning som även skulle bygga på beprövad erfarenhet (Lindberg, 2002).

1.1.1 Utbildningspolitiskt relevant lärarkompetens och lärares tankar om kompetensutveckling

Kompetensutveckling för lärare är till viss del bestämd av utbildningspolitik med följden att det i detta sammanhang blir viktigt att beskriva grunden för hur lärares kompetensutveckling avgränsas av utbildningspolitik. Den utbildningspolitiskt bestämda kompetensutvecklingen för lärare motiveras bl.a. med grund i de nationella målen för de olika verksamhetsformerna i skolan, kommunernas skolplaner och verksamhetens lokala måldokument. Det framgår av utbildningspolitiska dokument (prop. 1991/92:75) att målen med lärares kompetensutveckling är att lärare ska kunna ge elever bättre möjligheter att uppfylla lokala och nationella mål. Propositioner och andra utbildningspolitiska dokument visar politikernas förhållningssätt till innehåll i och användning av lärares kompetensutveckling. I de utbildningspolitiska texterna föreskrivs att lärare ska utveckla vissa kompetenser och det blir då mer eller mindre tvingande för lärare att utveckla kompetenserna. Relevant kompetensutveckling för lärare, enligt utbildningspolitiska dokument, har varierat över tid som beskrivits i inledningen. Här finns ett problem för lärare på grund av den utbildningspolitiska makten att ändra definitioner av begreppet kompetensutveckling. Dynamiken i definitionerna kan medföra att långsiktigheten i processen kompetensutveckling försvåras för de individuella lärarna.

Författarna till de utbildningspolitiska dokumenten använder internationell utbildningspolitik som grund för propositioner och beslut och den internationella utbildningspolitiken följer en global samhällsutveckling. Lärares kompetensutveckling har inom utbildningspolitiken förändrats från lärares deltagande i kurser som den enskilda läraren själv definierade som viktiga (prop. 1980/81: 97) till krav på lärares kompetensutveckling som definieras nationellt med utgångspunkt i det internationellt definierade livslånga lärandet (prop. 1999/2000:135; rskr. 2001/02 :188). Sveriges medlemskap i EU inverkar även på hur kompetensutveckling för läraryrket definieras nationellt, vilket beskrivs av Utbildningsdepartementet (2001). Konsekvenserna av det livslånga och livsvida lärandet som ett uttryck för demokrati blir att kompetensutvecklingens tyngdpunkt blir eget ansvar i en vidgad lärarroll. Utbildningsdepartementet (2001) beskriver hur EU-kommissionen 2000 utformade ett memorandum om livslångt lärande och att 2001 inbjöds medlemsstaterna till att utveckla en debatt. Utgångspunkten för debatten var viktiga områden för utvecklandet av gemensamma strategier som t.ex. utbildning för alla, samverkan, holistisk syn på lärarrollen och lärande. Målen med det livslånga lärandet är inriktade på att individen ska lära både för arbetsmarknaden och för medborgarskap. Den svenska politiken anses i sammanhanget behöva utveckla samverkansformer mellan olika politiska områden i fråga om livslångt lärande t.ex. mellan utbildningspolitik, arbetsmarknadspolitik och socialpolitik. Det livslånga lärandet ska utvecklas hos medborgarna genom förskolans läroplan med inriktning på individens utveckling, grundskolans individualisering, vuxenutbildningens kompletterande och individutvecklande funktioner, samt högskolans öppenhet mot samhället och förändrade antagningskrav (Utbildningsdepartementet, 2001).

Kritik framförs av samma författare mot den nya definitionen av livslångt och livsvitt lärande, framför allt mot att involvera det livsvida lärandet i utbildning. Anledningen till kritiken är att ett förstatligande av det icke-formella och informella lärandet skulle kunna inverka negativt på mindre traditionella lärandeformer. Ytterligare kritik är att individens stora ansvarsstagande för sitt eget liv kan öka ojämlikheten i samhället (Utbildningsdepartementet, 2001).

Askling, Christiansson och Foss-Fridlitzius (2001) beskriver det livslånga lärandet som livsvitt mot bakgrund av decentralisering, målstyrning, individualisering och ett tvärvetenskapligt kunskapsideal. Samma författare lyfter fram livslångt lärande för elever utifrån UNESCO:s fyra hörnpelare, som innebär att individens lärande ska omfatta lärande i att vara, veta, göra och

att leva tillsammans. Definitioner av kompetensutveckling som livslång och livsvid finns även i de utbildningspolitiska dokumenten.

Utvecklingen finns inom hela EU, här exemplifierat genom Harris (2003), som lyfter fram hur en utvidgad lärarroll kräver att lärare inom EU, utvecklar ett distribuerat ledarskap för den utvidgade lärarrollen. Författaren hävdar att lärare i England och i övriga anglosachsiska länder ingår i ett hierarkiskt skolsystem som ger lärare begränsade möjligheter att leda, förutom inom vissa specifikt erkända områden. Harris understryker en dimension av lärarens ledarskap, som har stora likheter med det som prop. 1999/2000:135 kallar en vidgad lärarroll. Den vidgade lärarrollen anses kräva att lärare inom EU utvecklar nya former av ledarskap, enligt Harris (2003). Författaren tar upp att lärares ledarskap specificerat som distribuerat ledarskap visat sig viktigt för lärarprofessionen och skolors framgång.

I Sverige har lärare traditionellt haft stora möjligheter att leda undervisning inom klassens ram i ett centralstyrt system, men även i Sverige har lärarrollen vidgats och ny kompetens krävs. Även om skolsystemet demokratiserats så att andra aktörer fått större inflytande t.ex. elever och elevers föräldrar, krävs att lärare fungerar som ledare. Lärare är traditionellt ledare för kunskapsutveckling, kontakt med elevers föräldrar och att driva metodiska frågor. Rskr. 2001/02:188 betonar också att skolledningen måste utveckla sitt ledarskap så att lärarna kan utveckla avsedd kompetens. I en vidgad lärarroll har lärares ledarskap utvecklats till ledning av skolutveckling gemensamt med kollegor, något som även innebär utveckling av ny kunskap t.ex. genom forskning. Samhällsutvecklingen pågår kontinuerligt med förändringar i de grupper som lärare leder, t.ex. elever och elevers föräldrar och lärares vidgade ledarskap medför därmed krav på lämplig kontinuerlig kompetensutveckling. Lärarutbildningen ses också generellt som starten på en livslång kompetensutveckling (prop. 1999/2000: 135). Lärare måste, p.g.a. samhällsutveckling och global snabb kunskapsutveckling, alltså betrakta sig som deltagare i fortsatt lärande, trots att de fått lärarexamen.

För lärare kan den kompetensutveckling, som beskrivs som relevant i vissa av de utbildningspolitiska dokumenten, vara relevant, men det är inte självklart att utbildningspolitiskt relevant kompetensutveckling är relevant för alla lärare. I sammanhanget blir det relevant att undersöka vad lärare egentligen tänker om fenomenet kompetensutveckling, för att ge en utgångspunkt för att utveckla en ömsesidig kommunikation mellan företrädare för beprövad erfarenhet och forskning.

1.1.2 Lärares tankar om kompetensutveckling som forskningsobjekt

Begreppen kompetens och kompetensutveckling behöver definieras för den undersökning som avses. Definitionen kompetensutveckling är i avhandlingen vid och för avgränsningen används definitioner från forskning och utbildningspolitik. Ellström (1992) definierar kompetens som:

...en individs potentiella handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation eller kontext. Närmare bestämt förmågan att framgångsrikt (enligt egna och andras kriterier) utföra ett arbete, inklusive förmågan att identifiera, utnyttja och om möjligt, utvidga det tolknings-, handlings- och värderingsutrymme som arbetet erbjuder. (A.a.s. 21)

Ellström lyfter fram framgång "(enligt egna och andras kriterier)". Med grund i kunskapsteori (Schutz 1966, 1932/1997; Schutz & Luckmann 1973, 1983/1989) som innebär att kunskap ska vara relevant för individen, är det i avhandlingen lärarens egna kriterier som är i förgrunden. Ellström (1992) använder begreppet kompetens om individens förmåga och begreppet kvalifikation om yrkets krav på individen.

Med kvalifikation avses här den kompetens, som objektivt *krävs* på grund av arbetsuppgifternas karaktär, och /eller som formellt eller informellt *efterfrågas* av arbetsgivaren. (a.a.s. 29)

Författaren utvecklar en indelning av yrkeskvalifikationer i uppgiftsrelaterade kvalifikationer, ideologisk – normativa kvalifikationer och utvecklingsinriktade kvalifikationer, som utgår från vad yrket eller verksamheten kräver. Definitionen av begreppet kompetensutveckling utgår från de tidigare definitionerna av kompetens och kvalifikation och beskrivs som:

...en sammanfattande beteckning på de olika typer av planerade åtgärder, som kan utnyttjas för att påverka utbudet av kompetenser/kvalifikationer på den interna arbetsmarknaden...(a.a.s. 106)

Ellström (1996) närmar sig verksamhetsnivån genom att i ett handlingsteoretiskt perspektiv utgå från begreppet livslångt lärande, där lärandet i det dagliga arbetet ses som relevant för människor i en yrkesverksamhet. Författaren lyfter fram två former av lärande i relation till lärandets kontext och de två formerna är anpassningslärande och lärande för utveckling. Anpassningslärandet innebär att lära rutiner och automatisera vissa kunskaper vilket författaren anser vara vanligt både i undervisning och i arbetslivet. I arbetslivet krävs även lärande på ett högre plan och författaren skriver:

Den högre ordningens lärande innebär istället att uppgiften, målen eller förutsättningarna inte är eller tas för givna. Individerna (eller gruppen) tar själv ansvar för att identifiera, tolka och formulera uppgiften, eller, om denna är given, börja med att undersöka innebörden av, bakgrunden till och önskvärdheten av uppgiften och de för övrigt givna förutsättningarna. (A.a.s. 151)

Den andra formen för lärande kallas för utvecklingsinriktat lärande och detta lärande kräver av den lärande en förmåga att samverka i grupper, att kunna reflektera över kunskaper och handlande.

Ellström (2002) för resonemang om "två skilda verksamhets- och lärandelogiker" (s. 341), med grund i det tidigare nämnda resonemanget om anpassningslärande och lärande inriktat på utveckling. Arbetslivet kräver handling på rutin och rutinhandlingar är ofta en stor del av produktionen, och benämns produktionens logik. Handlandet och lärandet får dock inte grundas i endast rutin, handlande och lärandet måste också grundas i utvecklingslogik genom reflektion och nytänkande. Av vikt är att det finns lämplig balans mellan de olika logikerna. Det kan vara problematiskt att finna en god balans mellan utveckling och rutin, då arbetslivet av tradition är inriktat på produktion. I produktionen betonas formell utveckling genom utbildning skild från verksamheterna. Verksamheterna däremot har en implicit utveckling av kreativ problemlösning i vardagen. Författaren vill lyfta fram betydelsen av att från ledningsnivå skapa utrymme för ett explicit utvecklingslärande för komplex problemlösning integrerad i verksamheterna.

Prop. 1999/2000:135 definierar lärares kompetensutveckling som både innehåll och handling:

Kompetensutveckling är ett vidare begrepp än fortbildning, och rymmer såväl ämnesbreddning som ämnesfördjupning, metodutveckling, arbetslagsutveckling, forskning och utvecklingsarbete samt annan verksamhetsutveckling av betydelse för förskolan, skolan och vuxenutbildningen. (A.a. kap. 6)

Det som lyfts fram i citatet ovan ses i avhandlingen som yrkeskvalifikationer som krävs att lärare utvecklar utöver kompetens från lärarutbildning. Yrkeskvalifikationerna omfattar både utvecklingsinriktat lärande och anpassningslärande, även om anpassningslärande inte är tydligt uttryckt (prop. 1999/2000: 135). Beträffande jämvikten mellan utvecklingslogik och produktionens logik förefaller utvecklingslogiken vara mer framlyft i citatet.

En definition av kompetensutveckling som livslångt och livsvitt lärande ges av Askling, Christiansson och Foss-Fridlitzius (2001). I definitionen faller innehållet i kompetensutvecklingen till stor del på individens ansvar att

utveckla. Kompetensutveckling för lärare innehåller i avhandlingen också en livsvid och livslång dimension.

För kompetensutveckling är sammanhangen, t.ex. utbildning, arbetsliv och/eller vardagsliv i vilka kompetensen utvecklas, av vikt. Kompetensutveckling ses i avhandlingen som en komplex cirkulär process som pågår kontinuerligt i olika sammanhang och avgränsas inte till ett specifikt sammanhang. I processen kompetensutveckling finns lärande, kunskap och handlingsmöjligheter, samt utförda handlingar. Det är oftast inte relevant annat än i reflektion, att avgränsa de olika delarna lärande, kunskap och handlingsmöjligheter eller utförda handlingar då delarna kan utvecklas kontinuerligt och samtidigt. Lärande i verksamheter kan innebära att kompetensutveckling och användning av kompetens är processer som inte är möjliga att separera. Det medför att användning av kompetens är viktig, eftersom handling innebär användning av kompetensen. Lärande i verksamheter kan innebära att kompetensutveckling och användning av kompetens är processer som inte är möjliga att separera. Användning avgränsas i avhandlingen till individernas tankar om användning av kompetens i verksamheten och tankarna ses som en form av reflektion.

Vilka argument finns det då för att lyfta fram lärares tankar om kompetensutveckling som forskningsobjekt överhuvudtaget? Det första argumentet är att lärares tankar om kompetensutveckling behöver undersökas för en saklig och kritisk utveckling av kunskaper om hur lärares kompetensutveckling uppfattas på individnivå. Dels är det en fråga om att få ökade kunskaper om kompetensutveckling i sig, kunskaper som är viktiga för kompetensutvecklingens olika aktörer och särskilt för lärare som ska utveckla kompetenserna. Dels är det en fråga om att kunna exemplifiera hur utbildningspolitik uppfattas av lärare och hur de vill operationalisera utbildningspolitiken, även medierad genom lokal styrning.

Lärarnas tankar om aspekterna relevant innehåll i och användning av kompetensutveckling blir viktiga att undersöka eftersom synen på dessa aspekter kontinuerligt förändrats i utbildningspolitiken de senaste tjugo åren, vilket visats tidigare i inledningen. Att synen på kompetensutvecklingens innehåll och användning förändrats inom utbildningspolitiken (prop. 1980/81: 97; 1999/2000:135; rskr. 2001/02:188) behöver alltså inte innebära att innehåll och användning förändrats på samma sätt i lärares tankar om kompetensutveckling. Genom att undersöka hur lärare faktiskt tänker om relevant innehåll i och användning av kompetensutveckling kan det bli möjligt för lärare, politiker och forskare att utveckla kunskap om förutsätt-

ningarna för processen att utveckla för lärare och verksamhet relevant innehåll och användning.

Andra argumentet för undersökning av lärares tankar om kompetensutveckling är vikten av att utveckla kunskaper om lärares tankar om yrkeskunskap. Tankarna om yrkesinriktad kompetensutveckling kan antas skilja sig från tankar om kunskap i allmänhet. Ellström (1992) beskriver utförligt hur kompetens relateras till kvalifikationer i yrket. Yrkesinriktningen antas göra kompetensen kontextuellt bunden mer än kunskap i allmänhet. Det medför att tankar om hur kunskap i allmänhet utvecklas inte säkert kan antas vara giltig för lärares tankar om kompetensutveckling. Inom professionsforskningen kritiserar ofta lärares yrkeskunskap för att vara alltför kontextuell och inte vetenskaplig (Colnerud, 1995; Colnerud & Granström, 1993; Parsons, 1967).

Ett tredje argument är samhällets krav på lärares kompetens att klara förändringar. Att lärare ska använda och utveckla vetenskaplig kunskap (prop. 1990/91:18; prop. 1999/2000: 135; rskr. 2001/02 :188) är exempel på kompetens som krävs p.g.a. samhällets kunskapsutveckling. Alla lärare ska i sitt livslånga och livsvida lärande finna det relevant att utveckla kompetenser att använda vetenskapliga kunskaper. Det finns behov av att explicitgöra och diskutera lärares tankar om kompetensutveckling i relation till uppfattningar av vetenskaplig kunskap.

Sista och fjärde argumentet är att bidra till empirisk forskning om kompetensutveckling i ett lärarperspektiv. Det finns en mängd empiriska studier om hur lärare utvecklar kompetens allmänt sett (Folkesson, 1998; Rudhe, 1997; Rönnerman, 1993). Vid en litteratursökning 2004-06-07 med sökorden "in service training and teachers" mellan 1980 -2004 i databaserna Eric och Academic search elite, fanns det 1505 artiklar som behandlade ämnet och det tyder på att också internationell forskning om lärares kompetensutveckling är omfattande.

Vad som däremot inte är lika frekvent är empirisk forskning ur lärares perspektiv om kompetensutveckling för den verksamhet lärare ska vara verksamma i. Forskning om kompetensutveckling utgår ofta från utbildningspolitiska krav och forskningen utgår då ofta från kunskap som i utbildningspolitik betraktas som viktig, och inte från lärares tankar om relevant kunskap i kompetensutveckling. Ett exempel är de resultat som redovisas av Madsen och Risberg (1994) där lärarkompetens är relaterad till utbildningspolitiska dokument. Andra forskningsresultat visar däremot att det inte är självklart att utbildningspolitiskt relevant kompetens är relevant när det

gäller hur lärosäten, lärarstudenter och högskolelärare ser på lärarkompetens vilket t.ex. Beach (1995) och Lindberg (2002) lyfter fram.

Det verkar finnas ett förgivettagande både i beskrivningar av lärares kompetensutveckling i utbildningspolitiska dokument (prop. 1999/2000:135) och i viss forskning (Madsen & Risberg, 1994) att lärare uppfattar och ska uppfatta fenomenet *kompetensutveckling* som den beskrivs i aktuella utbildningspolitiska dokument. I det förgivettagandet finns grunden till problemet med grundskollärares tankar om kompetensutveckling.

Problemet i avhandlingen handlar om hur lärare tänker om den kompetensutveckling som ska göra det möjligt för dem att följa med i samhälls- och kunskapsutveckling i sitt yrkesarbete. Den empiriska undersökningen ska utveckla kunskaper specifikt om lärares tankar om kompetensutveckling. Empiriska kunskaper om lärares tankar om utveckling av kompetens, tillsammans med kunskaper om skolverksamheten i vilken lärarkompetens ska utvecklas, utvidgar ytterligare kunskaperna om förutsättningar för kompetensutveckling i en skolverksamhet.

De tankar från grundskollärare om kompetensutveckling som kommer att presenteras i denna avhandling, formulerades i intervjuer utförda på 1990-talet. Forskningsobjektet är grundskollärares tankar om grundskollärares kompetensutveckling. Analysen är inspirerad av kontextuell analys (Svensson, 1976). Grundskollärares tankar om kompetensutveckling analyseras med avseende på likheter och skillnader som grund för en gruppering i olika kategorier. En utgångspunkt för analysen är kunskapsteori (Schutz, 1966, 1932/1997; Schutz & Luckmann, 1973, 1983/1989). Kunskapsteorin används för att belysa lärares individuella utveckling av kunskap och skolverksamhetens utveckling av kunskap. I kunskapsteorin specificeras ontologiska och framför allt epistemologiska antaganden. Med hjälp av kunskapsteorins ontologiska antaganden betraktas lärare i sin livsvärld där skolverksamhet och kompetensutveckling ingår. I undersökningen av lärares tankar om kompetensutveckling ses lärare som subjekt i en skolverksamhet som även är del i samhällets verksamheter. Viktigt är vad lärare antar att skolverksamheten innehåller av lärares undervisning och lärares gemensamma aktiviteter, samt lärarnas avgränsning av livsvärlden för sig själva som lärare i skolverksamheten. Denna avgränsning antas även ha betydelse för lärarnas tankar om kompetensutveckling.

Sättet i avhandlingen att se på lärarnas livsvärld är delvis likt sättet att se på individernas relation till livsvärlden som finns i verksamheten i verksamhetsteori (Engeström, 2001). Teorin innebär, att individer och handlingsarenan för individer ses i ett dialektiskt förhållande till varandra, där individer

påverkar verksamheten och verksamheten påverkar individerna. Det är en förstärkning av individernas position jämfört med hur lärare relateras till verksamheten i utbildningspolitiska dokument. I de utbildningspolitiska dokumenten, t.ex. prop. 1999/2000:135, beskrivs skolverksamheten som styrande för lärares kompetensutveckling utan någon dialektik i det avseendet mellan individ och verksamhet. En viktig skillnad mellan utgångspunkten i avhandlingen och Engeström (2001) är emellertid att i avhandlingen är lärares tankar överordnade verksamheten och i Engeströms teori är verksamheten överordnad individen. Det finns likheter med Svensson et al. (2002) när det gäller utgångspunkten hos individen. I en jämförelse mellan företag i olika länder används ett perspektiv som är vidare än i organisationsteorier och verksamhetsteori. Även en institutionell nivå, som är vidare än organisationsnivån, integreras i undersökningen.

Sist avgränsas fenomenet lärares tankar om kompetensutveckling för att visa på skillnaden jämfört med de två tidigare nämnda områdena, grunden till kraven på lärares kompetensutveckling i utbildningspolitiska dokument och de tidigare nämnda definitionerna av kompetensutveckling. Det är alltså lärares *tankar* om kompetensutveckling som är undersökningsobjekt och inte faktisk kompetensutveckling. I avgränsningarna av fenomenet lärares tankar om kompetensutveckling lyfts två aspekter fram: innehåll och användning.

Lärarnas tankar om teori och praktik som inslag i kompetensutveckling undersöks och tankar om relationen mellan vetenskaplig kunskap och beprövad erfarenhet framträder. Problem med att integrera vetenskap och praktik är välkända inte bara för lärare. Myhre (1980) beskriver skillnader i förhållandet mellan teori och praktik i teoretiska och praktiska vetenskaper. Författaren betraktar pedagogik som en praktisk vetenskap. Den praktiska vetenskapen pedagogik, utvecklar teorier som inte kan tillämpas p.g.a. karaktären på de pedagogiska forskningsproblemen. Teorierna inom pedagogik ska däremot utveckla riktlinjer för handlande i praktiken, enligt författaren. Det är en syn på vetenskaplig kunskap som innebär att man även bör kunna synliggöra lärares tankar om användande av vetenskaplig kunskap.

Lärarnas tankar om kompetensutveckling ses i relation till olika kontexter, och kontexterna benämns yttre kontext, situationskontext och individkontext. Den yttre kontexten för undersökningarna avgränsas till texter i utbildningspolitiska dokument, som är formulerade av personer som inte ska operationalisera de olika kraven och direktiven. Kraven och direktiven angående lärares kompetensutveckling formuleras på en abstrakt nivå, med grund i de behov som politiker uppfattar finns nationellt och internationellt. De utbildningspolitiska kraven och direktiven för lärares kompetensutveck-

ling tolkas kommunalpolitiskt och medieras bl.a. av skolledare till lärare. Lärarna är i undersökningarnas situationskontext när de i sin skolverksamhet ska tolka och operationalisera krav och direktiv angående specifik kompetensutveckling som medierats till dem, bl.a. genom den kommunala styrningen. Av vikt är dock vetskapen om att lärares tankar om kompetensutveckling i situationskontexten också kan vara direkt relaterade till utbildningspolitiska dokument, skolverksamhetens tradition, forskning av olika karaktär, alltså även till det som Clandinin och Connelly (1995a) kallar ”konkurrerande berättelser”. För varje lärare avgränsas också en individkontext, som är varje lärares specifika biografi, utbildning och erfarenhet. Mot bakgrund av biografi, utbildning och erfarenheter tolkar lärarna i sina reflektioner vad som är relevant kompetensutveckling för lärare. Text i relation till de tidigare nämnda kontexterna är lärarnas tankar om relevant kompetensutveckling. Lärares tankar om vad som är relevant innehåll i och användningsområde för kompetensutveckling är ett tämligen utforskat område.

En möjlighet hade varit att anta att utbildningspolitiskt bestämd kompetensutveckling har stor överensstämmelse med varje lärares tankar om relevant kompetensutveckling vilket skulle medföra förväntningar på små variationer i lärares tankar om relevant innehåll i och användningsområde för kompetensutveckling. En annan möjlighet är att utgå från att det finns sådana kvalitativt skilda sätt att tänka som Svensson (1976) och Svensson och Theman (1983) beskriver även när det gäller lärares tankar om kompetensutveckling. Genom att utgå från det senare alternativet uppkommer en förväntan om att det ska finnas variationer i grundskollärares tankar om innehåll i och användning av kompetensutveckling. Den grupp lärare, vars tankar analyseras är grundskollärare d.v.s. lärare som arbetar inom grundskolan. Grundskollärare är egentligen de lärare som gått ut grundskollärarytbildningen men både de och lärare med tidigare lärarytbildningar brukar inom grundskolan benämnas grundskollärare eller lärare. Orden grundskollärare och lärare används därför synonymt om inte något annat anges.

Syftet

Det övergripande syftet med denna undersökning är att utveckla kunskaper om hur grundskollärare tänker om kompetensutveckling. Ett specifikt syfte är att utveckla kunskaper om variationer i grundskollärares tankar om relevant innehåll i kompetensutveckling. Ett annat specifikt syfte är att utveckla kunskaper om variationer i grundskollärares tankar om möjligheter att använda innehållet i skolverksamheten. I anslutning till syftesformuleringen specificerades två frågor:

Vad tänker grundskollärare om relevant innehåll i lärares kompetensutveckling och hur varierar tankarna om det relevanta innehållet?

Vad tänker grundskollärarna om användning av detta innehåll och hur varierar tankarna om användningen?

1.2 Tidigare forskning

Det finns omfattande forskning om kompetensutveckling i allmänhet och även specifikt om lärares kompetensutveckling och följande översikt över forskning om kompetensutveckling i allmänhet samt kompetensutveckling för lärare, gör inte anspråk på att vara heltäckande. Översikten ger en inblick i svensk forskning, viss anglosachsisk forskning och viss övrig europeisk forskning om kompetensutveckling som har beröringspunkter eller likheter med denna studie. Vid en jämförelse mellan den tidigare forskningen om kompetensutveckling och denna studie är skillnaden framför allt att individens uppfattningar lyfts fram tydligare i denna studie. Det innebär att kompetensutveckling studeras genom att lärare beskriver sina tankar om kompetensutvecklingens relevanta innehåll och användning. En strävan i undersökningen har varit ett mindre normativt förhållningssätt till vad som är relevant innehåll i och användning av kompetensutveckling för att lärarna ska få utrymme att lyfta fram det som de uppfattar som relevant.

Forskning om kompetensutveckling i allmänhet hade under 1980-talet ett organisationsteoretiskt perspektiv. Det innebar att forskningsproblemen formulerades med utgångspunkt i att åtgärder för kompetensutveckling bäst konstruerades med utgångspunkt i samhällets, företagets och institutionens krav på kompetensutveckling. Forskningen kring fortbildning var inriktad på personalutveckling och personalutbildning i hela utbildningssystemet och hela arbetsmarknaden. Begrepp som vidareutbildning och fortbildning för yrkeslivet var de som användes och det de stod för sågs som delar av s.k. återkommande utbildning. Individerna som skulle utveckla kompetens betraktades som ett kollektiv (Helldén, 1996). Ellström (1992), Sohlman (1982) och Söderström (1981, 1991) diskuterar problemen med organisationsteoretisk forskning.

Den verksamhetsteoretiska forskning som utvecklats under 1990-talet har fortfarande en viss grund i organisationsnivån, men forskningsproblemen formuleras med utgångspunkt i att åtgärder för kompetensutveckling bäst konstrueras i dialog med dem som ska utveckla den avsedda kompetensen i verksamheten. Individerna som ska utveckla kompetensen ses som individer som ska samverka i grupper, vilka även de ska samverka i verksamheten och

utgångspunkten är alltså holistisk. Ett närmande till verksamheten finns hos t.ex. Sandberg (1994). Senare forskning, t.ex. Engeström (2001) är tydligt inriktad på området verksamhetsteori för kompetensutveckling, vilket även gäller Minnis och John-Steiner (2001). Forskning om kompetensutveckling inom verksamheter håller på att innehållsmässigt utvecklas bl.a. till forskning om livslångt lärande i lärande organisationer, vilket t.ex. Ellström (1996, 2002), Longworth (1996), Svensson et al. (2002) och Utbildningsdepartementet (2001) tydligt lyfter fram.

Beskrivningen av tidigare forskning om kompetensutveckling kommer i det följande att (i det närmaste) kronologiskt utgå från hur man inom verksamhetsteori, i förhållande till områden som lärande organisationer, livslångt lärande och vidgat innehåll i lärandet, utvecklade forskning om kompetensutveckling i allmänhet och forskning om lärares kompetensutveckling.

Forskning om kompetensutveckling

Forskning på organisationsnivå om planläggning och utformning av kurser för arbetstagare med syftet komplettering av kompetens, uppehållande av kompetens eller vidareutbildning med målet att kunskapen skulle användas i ett avgränsat bestämt yrkesliv, förekom under 1980 – talet. I forskningen lyftes fram vad som var relevant kompetensutveckling för arbetstagare och vad arbetstagaren skulle använda kompetensutvecklingen till. Relevant innehåll och användning var oftast bestämt med utgångspunkt i utbildningspolitiska dokument. Exempelvis studerar Sohlman (1982) utbildningspolitik i ett nationalekonomiskt perspektiv och hon undersöker om kvantitativa humankapitalmodeller är möjliga att använda i utbildningsplanering. En av humankapitalteorierna innebär mycket förenklat att insatsen att utbilda sig medför att de nya kunskaperna är nytt humankapital, avsett att användas i en marknadsekonomi. Författaren försöker belysa hur expansionen inom utbildningssektorn har påverkat relationen mellan utbildning och arbetsmarknad. Det framgår bl.a. att utbildningspolitiken vid den aktuella tiden utgick från att ungdomar efter inträdet på arbetsmarknaden skulle behöva ha ytterligare utbildning generellt sett och denna utbildning kallades återkommande utbildning. Författaren lyfter fram att de kvantitativa humankapitalteorierna inte kunde användas för att beskriva individerna, individernas val av utbildning, informell utbildning eller kunskapseffekter (Sohlman, 1982). Synliggörandet av de kvantitativa metodernas brister för att kunna beskriva individerna som deltagare i olika former av återkommande utbildning visar förmodligen på ett behov att använda andra forskningsmetoder.

Den pedagogiska forskningen om kompetensutveckling hade runt 1980 på liknande sätt organisationsteori som utgångspunkt, vilket beskrivs av

Söderström (1981) och Ellström (1992). Kompetensutveckling hade sin grund i begrepp som personalutveckling och personalutbildning i organisationsteoretisk forskning och utbildningspolitik. Söderström (1981) menar, med utgångspunkt i organisationsteori, att inom skolområdet ses personalutbildning som en del av personalutvecklingen. Författaren visar hur personalutveckling som pedagogiskt system fungerade med grund i organisatoriska och utbildningspolitiska förutsättningar runt 1980. Utbildningspolitiska syften med återkommande utbildning kunde indelas i tre områden: kunskap för arbetslivets förändringar, utjämning av utbildningsklyftor och höjning av levnadsnivån. Personalutveckling definierades som ett led i återkommande utbildning och innebar systematiska åtgärder av pedagogisk art, som kunde förekomma i en organisation. Utgångspunkten var att individen befann sig i en organisation, som kunde vara ett lärande eller ett icke lärande system och möjligheter att lära kunde finnas till för organisationen eller individen. Målen kunde vara grundade i ekonomi, professionalitet eller i en kombination av dessa. De övergripande målen styrdes av en mekanisk eller organisk syn på utbildning, där den mekaniska synen var inriktad på mätbara kunskaper, medan den organiska var inriktad på holistiska kunskaper. Personalutvecklingens funktion kunde vara flerfaldig t.ex. vara verksamhetsrelaterad, ha en vuxenutbildningsfunktion och/eller en arbetsmarknadspolitisk funktion. Personalutveckling sågs som en resurs för personer inom yrkeslivet och utformades med målet att uppnå de funktioner som samhälle, organisationer och individer hade utformat. Söderström prognostiserade att personalutbildning skulle komma att öka i betydelse som en följd av ökad kunskapsutveckling i samhället (Söderström, 1981).

Även om forskning och utbildningspolitik fortfarande var relaterade till arbetsmarknaden fick den organisation i vilken kompetens skulle utvecklas allt större tyngd. Under 1990-talet ändrades fokus i forskningen om kompetensutveckling ytterligare, nu från organisation till verksamhet, enligt Knutagård (2003). Förändringen innebar att i första hand forskning om verksamhetens behov av kompetensutveckling fokuserades och kompetensutveckling blev en del av verksamheten. Organisationer, verksamheter och arbetsplatser började ses som platser för "lärande". Lärande i det vardagliga arbetet lyfts även fram av Ellström (1992).

I slutet av 1980-talet började alltså begreppet lärande i arbetslivet utvecklas inom forskning kring arbetslivet. En viktig förändring blev därmed att i kompetensutveckling problematiserades inom forskning lärandet som fenomen och individen blev mer synlig. Söderström (1991) finner att "företagets eller organisationens behov står i centrum för varje diskussion om

lärande och kompetens” (s. 16) bland ekonomer. Författaren skiljer på tre olika perspektiv och det första är inriktat på verksamhet där kompetens är en av flera faktorer och han tror att detta perspektiv kommer att få ökad betydelse inom tjänsteproduktion. Det andra är ett individuellt perspektiv med kompetensutveckling som en möjlighet till deltagande i välfärden i kunskapsamhället. Det tredje är ett interaktivt perspektiv där lärandemiljön och lärandeprocesser är intressanta. Söderström för ett resonemang om att forskningen även börjar bli inriktad på organisationens verksamhet och det framstår som om författaren menar att det interaktiva perspektivet handlar om att individerna utvecklar kompetens i en dialog med verksamhet och organisation.

Forskningens utgångspunkt i organisationsteori medförde alltså att forskningsproblemen formuleras långt från verksamhetens praktik vilket kritiserades runt 1990. Ellström (1992) lyfter fram fyra processorienterade organisationsteoretiska perspektiv på kompetensutveckling och den kritik som riktats mot de olika perspektiven. Första perspektivet med utgångspunkt i Weber, benämns tekniskt rationellt och organisationens mål är utgångspunkt. Perspektivet kritiseras för en instrumentell syn på människan. Ett humanistiskt perspektiv med utgångspunkt i ”Human resource management” och ”Human resource development” är inte lika mycket inriktat på mål som på förändring. Kompetensutveckling ses som en kollektiv process, med informellt lärande. Perspektivet kritiserades för bristande möjlighet till intern kritik. Till skillnad från konsensusorienteringen i föregående perspektiv, framhålls konflikt och kontroll i ett tredje perspektiv med företrädare som Mintzberg. Motsättningar i grupper är en del av organisationen. Organisationens medlemmar har möjlighet till makt genom ”kamp, förhandling, kompromiss” (s. 112). De grupper som är starka har även möjlighet till inflytande över kompetensutveckling, vilken kritiserar i fråga om jämlikhet. Det fjärde perspektivet är institutionellt med utgångspunkt i verksamheten och verksamhetens tysta kultur. Organisationen har ett värde, även för andra institutioner och organisationens värden är utgångspunkt för kompetensutveckling i det institutionella perspektivet, som närmar sig utgångspunkterna för verksamhetsteori. Kritik mot perspektivet är att det saknar långsiktighet när det gäller kompetensutveckling (Ellström, 1992).

Kritiker inom organisationsteori har alltså uppmärksammat bristen på empirisk forskning om kompetensutveckling. Ellström (1992) bekräftar också att det är huvudsakligen inom de tekniskt rationella och humanistiska perspektiven som empirisk forskning utvecklats.

Författaren lyfter t.ex. fram att den begränsade empiriska forskningen om kompetensutveckling och att den empiriska forskning som fanns i början av 1990- talet inte

var teoretiskt grundad. Författaren är även kritisk till forskningslitteraturen om kompetensutveckling i praktiken eftersom litteraturen har lärobokskaraktär. Teorierna bakom modellerna anses varken problematiseras eller prövas. Litteraturen kan också innehålla beskrivningar för att ”analysera de strategier och metoder för kompetensutveckling, som företag och organisationer de facto tillämpar” (s. 116) och den senare formen av forskning anser författaren är alltför sällsynt. Författarens slutsats är att framtida forskning bör utgå från problem närmre verksamheten, men samtidigt anknyta till organisationen (Ellström, 1992).

Den organisationsteoretiska forskningen utgick ofta från teoretiska resonemang som inte prövats empiriskt, vilket gjorde att forskningen inte alltid utgick från det som uppfattades vara relevant för verksamhetens aktörer. Forskningsfrågorna inriktade sig på vad som var grund för att organisationer skulle använda sig av kompetensutveckling och på processen bakom planering av och beslut om kompetensutveckling. Verksamheten och verksamhetens aktörer var alltså inte nämnvärt involverade i den organisationsteoretiska forskningen om kompetensutveckling. Resultaten av kompetensutveckling förutsattes vara goda, allt i överensstämmelse med en allmän tro på utbildning, grundat i organisationsteoretisk icke empiriskt prövad forskning. Inom utbildningspolitiken började kompetensutvecklingens effekter däremot ifrågasättas (rskr. 1993/94:183).

Från forskning om organisation till forskning om verksamhet

I forskning om kompetensutveckling, betraktad i ett rent organisationsperspektiv, sågs kompetensutveckling som en del av en organisation och hur kompetensutvecklingens innehåll skulle förverkligas problematiserades inte explicit, utan var förgivettaget. En utveckling till ett verksamhetsperspektiv inom forskningen om kompetensutveckling under 1990-talet, där aktörerna var involverade i forskning om och utveckling av kompetens, exemplifieras här genom de tidigare nämnda Engeström (2001), Minnis och John-Steiner (2001), Sandberg (1994) samt Svensson et al. (2002). Sandberg (1994) använder kontextuell analys i en undersökning av hur motoroptimerare vid Volvo uppfattar sin kompetens i relation till sitt arbete. Analysen gällde de begrepp som de som skulle utveckla kompetens hade i relation till arbetet. Författarens utgångspunkt var en modell som innebar att uppfattningar av kompetens innehåller aspekter av teoretisk kunskap, praktisk kunskap, kapacitet och socialt nätverk. Utfallet blev tre kompetensformer, en atomis-

tiskt fragmenterad, en interaktiv inom arbetsplatsen och en interaktiv även med kunden. Uppfattningarna kan ordnas hierarkiskt och den sist uppräknade uppfattningen förutsätter de båda tidigare. Författaren ställer sig frågan hur det är möjligt att förändra kompetensnivån från den första atomistiska till en mera djupinriktad och kommer fram till att utgångspunkten för kompetensutveckling ska vara arbetstagarnas uppfattningar av kompetensen och vid behov kan arbetstagare medvetandegöras om olika kompetensuppfattningar och den egna positionen för en utveckling mot en helhetlig kompetensuppfattning.

Forskning om kompetensutveckling är runt 2000 med andra ord ofta inriktad på verksamheter. I verksamhetsteori fokuseras aktiviteten, verksamheten och Engeström (2001) beskriver en verksamhetsteori där människan uppfattas vara i växelverkan med olika nivåer i samhället. Det innehåll som är viktigt för den specifika verksamheten problematiseras och de specifika kompetenser och handlingar som ska utvecklas är viktiga. Engeström visar exempel på kompetensutveckling som effektiviserade en sjukhusorganisation så att personal i öppenvård och på sjukhus samt föräldrar till barn med flera olika sjukdomar, fick tillgång till relevant information överförd mellan olika vårdtillfällen. Teorin utgår från olika verksamhetsformer i en dynamisk samverkan där varje individ är ett aktivitetssystem som interagerar med andra aktivitetssystem. Genom interaktionen finns det möjlighet till utvidgat s.k. expansivt lärande för hela verksamheten.

Activity theory and its concept of expansive learning are examined with the help of four questions: 1. Who are the subjects of learning? 2. Why do they learn? 3. What do they learn? 4. How do they learn? Five central principles of activity theory are presented, namely activity system as unit of analysis, multi-voicedness of activity, historicity of activity, contradictions as driving force of change in activity, and expansive cycles as possible form of transformation in activity. Together the four questions and five principles form a matrix which is used to present a study of expansive learning in a hospital setting in Finland. (A.a.s. 133)

Matrisen används som modell för strategisk utveckling av kompetens. Frågorna och de fem principerna ska användas av deltagarna för att strategiskt lyfta upp och bearbeta motsägelser inom verksamhetsområdet. Det strategiska lärandet ska utmynna i att deltagarna utvecklar en modell för det bearbetade området. Modellen ska testas, användas och utvärderas för utveckling av praktisk kompetens.

I den empiriska studien som beskrivs av Engeström utvecklade personal en medvetenhet om specifik användning för kompetensutveckling, vilket

ledde till att innehållet i kompetensutvecklingen blev relevant för personalen. Både innehållet och användningen av kompetensutvecklingen utgick från både verksamhetens och individens, alltså personalens behov. Verksamhetens behov var att få en bättre situation för barnpatienter med en fragmenterad vårdssituation och personalens behov var att bli medvetna om problemet. Personalen medvetandegjordes genom att de fick studera verksamhet filmatiserad. Det räckte inte med att personalen fick se att patienterna hade problem, eftersom personalen såg problemen som en del av patientens ofrånkomliga problem med de olika sjukdomarna. Personalen måste först bli medveten om att det var problem som kunde lösas och personalen utvecklade då en ny syn på användning och nya modeller för att barnpatienterna skulle få mindre fragmenterad vård. Engeströms teori innebär att i ett möte mellan vetenskaplig kunskap och vardagskunskap utvecklas och fördjupas lärandet. Engeström skriver att om förändringar av den ovan nämnda karaktären implementeras vertikalt blir kunskapen som ska leda till förändring oftast inte relevant för dem som ska förändra (Engeström, 2001).

Att forskning om kompetensutveckling börjar ta sin utgångspunkt i verksamhetsteori innebär möjlighet till ett förändrat undersökningsobjekt från antingen organisation eller individ till individ och verksamhet som en integrerad undersökningsenhet. I Engeströms forskning har sjukvårdspersonalen ett normativt bedömt behov av att bli medvetna om patienters möjligheter till förbättrad vård.

Minnis och John-Steiner (2001) beskriver också hur området "Activity theory", verksamhetsteori, är under utveckling med grund i bl.a. Vygotskijs teori om omgivningens inverkan på lärandet. Det som utvecklas är synen på individen i dialektik med verksamhet. Författarna tar även upp verksamhetsteori utvecklad av Engeström (2001).

Svensson et al. (2002) har ett holistiskt perspektiv på lärande i företag. Fem länder jämförs med avseende på institution, organisation, arbetsplats och kommunikation i perspektiven kultur, management, lärmiljö och lärande. Syftet är bl.a. att utveckla kunskaper om lyckade lärmiljöer och strategier för lärande i de multinationella företagen. Inriktningen är explorativ och designen är fallstudier. Resultatet blir bl.a. att lärandet är framträdande i företagen både som formellt och informellt lärande. Aktörers medbestämmande i fråga om lärandet i relation till kraven från arbetsplatsen synliggörs. Det centrala problemet är att uppnå en verksamhetsgrundad och ekonomiskt hållbar utveckling av arbetet genom ett aktörsstyrt lärande.

Forskning om lärares kompetensutveckling

I tänkandet om lärares kompetensutveckling var utgångspunkten fram till 1990-talet ofta teoretisk organisationsteori. Senare utvecklades forskningen med utgångspunkt i skolverksamhet (Abrahamsson, 2002; Lindblad, 1994; Madsén & Risberg, 1994). Det var dock ännu inte fråga om den tidigare nämnda verksamhetsteorin. Lärares kompetensutveckling var ett medel för skolutveckling och personlig utveckling runt 1980 och innehåll och användning problematiserades utifrån utbildningspolitiskt och organisationsteoretiskt grundad kvalifikationsforskning.

Under början av 1990-talet började den tidigare nämnda liberala demokratin (Gutmann, 1990, 1995) även att få konsekvenser för forskning om lärares kompetensutveckling. Den liberala demokratin innebar utbildningspolitiskt en decentralisering till kommunal nivå av beslut om viss kompetensutveckling för läraryrket (prop. 1989/90:100, Bilaga 10) och att verksamhetens aktörer skulle bli mer involverade i besluten. Förflyttningen av ansvar för lärarkompetensers innehåll och utveckling från central utbildningspolitik till kommunal politik, vidare till skolledning och enskilda lärare skedde förhållandevis snabbt. Vid ungefär samma tid skärptes de utbildningspolitiska kraven på kompetensutvecklingens resultat och effektivitet (prop. 1990/91:18) och individens personliga önskemål blev mindre viktiga till förmån för organisationens behov. De arbetsmarknadspolitiska målen med kompetensutveckling fick mindre utrymme. Förändringarna blir således tydliga i forskning om kompetensutveckling allmänt sett och i forskning om kompetensutveckling för lärare. Det innebar också att forskningsproblem om kompetensutveckling började formuleras med utgångspunkt i deltagarnas verksamheter.

Förändringen under 1990-talet från forskning om kompetensutveckling för organisationer till forskning om kompetensutveckling i verksamheter gjorde således att läraren som individ blev mer synlig i forskningen. Samtidigt fick utgångspunkten i individens arbetsmarknadspolitiska behov, t.ex. av personlig utveckling, träda tillbaka för utgångspunkten i skolverksamhetens behov. Samhället genomgick en snabb kunskapsutveckling, vilket medförde att utbildningar inte kunde förutsäga de kompetenser som skulle komma att krävas i olika yrken (Hargreaves, 1999). Lärarstudier och redan yrkesverksamma lärare skulle därför utveckla kompetens att kritiskt följa med i den snabba kunskaps- och samhällsutveckling.

Abrahamsson (2002) lyfter också fram att forskning om kompetensutveckling utvecklades under 1990-talet från forskning med utgångspunkt i organisation och samhälle till utgångspunkt i individers lärande i arbetslivet,

organisationer som lärande och samhällets utbildning och kompetensutveckling som livslångt lärande. Lärarens individuella och kollektiva ansvar betonades och ansvaret framställdes som en möjlighet för individen. Genom inriktning på individen och individens ansvar kunde forskning om lärares kompetensutveckling förändras och bli mer konkret förankrad i individens kontext. Författaren visade emellertid att forskning om det livslånga lärandet närmast kan betraktas vara i ett stadium av problemformulering, med avsaknad av empirisk forskning. Författaren beskriver, hur begrepp som lärande i arbetslivet, kompetensutveckling, livslångt lärande m.m. har använts på en mängd olika sätt i forskningen och i praktiken under de senaste tio åren. Det gäller både för forskning om kompetensutveckling inom OECD och för forskning i Sverige. Forskning om kompetens inriktas dels på institutionaliserat lärande, d.v.s. lärande i utbildning och dels på lärande i arbetslivet. Forskning om lärande i arbetslivet har visat på vikten av samverkan mellan det formella och informella lärandet. Förändringen har medfört att kompetensutveckling även innehåller nyskapande lärande, liksom nya former för lärande som distansutbildning och nätbaserad utbildning. Flexibilitet och förmåga att följa med i samhällsutvecklingen genom ständiga förbättringar i yrkesverksamheten har blivit krav på arbetskraften. En viktig fråga är hur kompetensutveckling ska balansera verksamhetens behov av kompetensutveckling i relation till individens behov. Abrahamsson skriver att enligt OECD är syftet med det livslånga lärandet att höja arbetskraftens utbildningsnivå och att ge kompensation åt eftersatta grupper (Abrahamsson, 2002).

Ett exempel på att den organisationsteoretiska inriktningen hos forskningen utmanades är Lindblad (1994) som framhåller ett mikropolitiskt perspektiv som ett alternativ till ett organisationsteoretiskt perspektiv vid undersökning av skolans verksamhet. I en decentraliserad skola ger ett mikropolitiskt perspektiv en möjlighet att utveckla realistiska beskrivningar, enligt författaren.

I en antologi (Madsén, red., 1994) tar de olika författarna upp lärares lärande i arbetslivet som livslångt lärande i en lärande organisation. Författarna lyfter fram problemet med skolverksamhetens svårigheter att uppfylla läroplanens demokratimål. De olika författarna uttrycker att lärarna ska ansvara för kontinuerlig skolutveckling för att uppnå målen med den egna verksamheten och möjligheterna till kompetensutveckling bedöms som stora. Forskningskompetens anses inte finnas tillgänglig kontinuerligt i skolutvecklingssammanhang, utan lärare ska utveckla skolan av egen kraft.

Madsén och Risberg (1994) skriver att det som brukar styra verksamheten i skolan är olika traditioner som reproduceras genom att lärare lär av varandra genom t.ex. tyst kunskap. Tyst kunskap behandlas utförligt av Rolf (1991) med utgångspunkt i Polanyis teorier och tyst kunskap ses som reflekterad kunskap som blivit tyst. Madsén och Risberg (1994) menar att vid användandet av tyst kunskap är praktiken styrande i bemärkelsen det som brukar göras, vilket oftast inte behöver motiveras på annat sätt för att accepteras som rätt och riktigt. Även val av t.ex. undervisningsmaterial styr verksamheten på ett sätt som gör förändringar problematiska. Författarna fortsätter med att de effekter som förväntas genom att verksamheten ska målstyras, inte är tydliga för lärarna. Lokal utvärdering lyfts fram som en viktig form av fortbildning, även som självreflektion och gruppreflektion, inriktad på att kunna avgöra måluppfyllelsen. Ett skäl att kräva ett reflekterande förhållningssätt till kompetensutveckling är de krav som kommer att ställas på att lärarna ska medverka till elevernas ”kompetensutveckling”. Kravet att utveckla livslångt lärande gäller alltså inte endast lärarnas egen kompetensutveckling, utan är även en fråga om att utveckla kompetens att hjälpa eleverna i deras livslånga och livsvida lärande. Författarna kritiserar även lärarna för att de verkar i en tradition som inte överensstämmer med de utbildningspolitiska målen och det ifrågasätts om lärarna kan ändra traditionen.

Vidare beskrivs hur kraven på lärarrollen förändrats från att lärare ska göra det som står i läroplanen och i olika läromedel till att lärarna nu själva ska finna relevanta kunskaper, organisera kunskaperna, för olika ämnen och elever, i meningsfulla helheter med lärares professionella kompetens som grund. Lärarrollen har alltså enligt författarna vidgats till att omfatta en kunskapsteoretisk kompetens som krävs för att lärare kritiskt ska kunna granska kunskapernas grund och möjliga utveckling för specifika ämnen och för specifika elever (Madsén & Risberg, 1994).

Liknande utvecklingsprocesser finns i internationell forskning. I slutet av 1990-talet utvecklades således internationell och nationell kritiskt inriktad pedagogisk forskning som fokuserade förändringarna för styrning av skolsystemen, samt konsekvenser som förändringarna kunde få för lärare och elever i praktiken. Forskningen har ofta en normativ teoretisk inriktning, även om normeringen kan ta sig andra uttryck än liberal demokrati.

Popkewitz (1997) analyserar diskurser för pedagogisk forskning och utbildningspolitiska reformer, en statlig diskurs från början av 1900-talet och en samtida post-modern kritiskt pedagogisk diskurs i slutet av 1900-talet. Författaren är övertygad om att vissa normer för styrning som fanns i början

av 1900-talet upprepas i diskurser för styrning i slutet av 1900-talet. ”I argue that similar redemptive images of progress, expert-knowledge and populism are utilized.” (s. 91) I början av 1900-talet skulle barnet inte längre styras av kyrkan utan barnet skulle utvecklas till en självständig individ i ett samhälle med liberal demokrati och förändringen gällde även lärarna. Författaren finner också att pedagogisk forskning används för att professionalisera lärare i båda diskurserna. Reformerna har liknande innehåll för lärare och elever: deltagande, samverkan och ett socialt konstruktivistiskt förhållningssätt till kunskap. I den senare diskursen blir en vidgad lärarroll tydlig med inriktning på tillämpad demokrati. Även de samtida reformerna anses innebära att vissa individer utesluts från deltagande och reformerna ses som nya former för maktutövande. Den pedagogiska forskningen anses utveckla en kultur som lyfter fram normer för hur medborgare ska styras.

Bernstein (1997) resonerar om att marknadsanpassade styrsystem genom utbildningspolitisk centralisering och decentralisering av resurser genererar nya pedagogiska identiteter för lärare, studenter och elever, i England och Wales. Även denna författare lyfter fram hur strukturer från förra sekelskiftets religiösa andliga styrning nu kan finnas kvar, men utanför skolpolitiken. När skolpolitikens styrning utvecklas av lärare och elever inverkar även t.ex. kultur och ekonomi genom olika officiella och lokala identiteter. Han beskriver en modell som lyfter fram olika officiella pedagogiska identiteter hos lärare och elever grundade på hur resurser används i relation till förfluten tid, nutid och framtid. Modellen utvecklas även för att förklara hur nya lokala identiteter utvecklas och påverkas av de officiella identiteterna, antingen så att identiteterna följer den officiella normen eller står i opposition till den samma.

Den kritiska forskningen har också ett sociokulturellt perspektiv som belyser betydelsen av hur miljön inverkar på lärandet. Lawn (1997) argumenterar, med utgångspunkt i tidigare forskning, för att lärarrollen har förändrats i Storbritannien, genom samhällsutveckling i samverkan med hur design av skolbyggnader och artefakter förändras. Ett teoretiskt perspektiv som lyfts fram är klassrum som teknologi, som i undervisningsforskning brukar uppfattas som användande av verktyg, t.ex. böcker. Författaren har ett vidare perspektiv på teknologi som är ”the tool and the thinking the tool represents” (s. 39). Med teknologi avser alltså författaren objekt, processer, tänkande och tyst kunskap för sammanhanget. Klassrummen kan ses antingen som en utbildningspolitisk social konstruktion som formar lärarens praktik, eller som en del av organisationen som gör det möjligt eller omöjligt för läraren att operationalisera undervisning. Författaren ser en möjlighet till

förändring av undervisningen som social teknologi genom att lärare själva kan operationalisera och förbättra sin kompetens.

Forskning om lärares kompetensutveckling, har under de senaste tjugo åren utvidgats till att omfatta lärarkompetens även för skolutveckling och forskningen har därmed också fått ett verksamhetsperspektiv (Abrahamsson, 2002). Utvecklingen av forskning om kompetensutveckling i ett verksamhetsperspektiv innebär att användningsområdet för lärares kompetensutveckling vidgats i forskningen. Från att knappast ha problematiserats på en konkret nivå inom organisationsteori (Madsén & Risberg, 1994) har forskning om kompetensutveckling genom livslångt och livsvitt lärande utvecklats. Det livslånga och livsvida lärandet beforskas som aktiviteter och lärande i verksamheten. En liknande vidgning av användningsområdet finns i texterna i de utbildningspolitiska dokumenten t.ex. vid jämförelse mellan prop. 1980:81 97 och prop. 1999/2000:135. I det senare dokumentet utvecklas vikten av att utveckla kompetenser holistiskt, vilket påverkar kompetensens användningsområde till att också bli holistiskt.

Forskning om kompetensutveckling och implementering av utbildningspolitiska mål

Under 1980-talet började samhällets utveckling således medföra krav på livslångt lärande som återkommande utbildning av medborgare (Sohlman, 1982). Personalutbildning sågs inom forskningen som en del av återkommande utbildning under 1980-talet och återkommande utbildning ansågs nödvändig på grund av en snabb kunskapsutveckling och samhällets föränderlighet. Ett pedagogiskt perspektiv på lärande i arbetslivet utvecklades i forskningen under 1990-talet. Longworth (1996) t.ex., lyfter fram livslångt lärande och förändringar i samhällets strukturer som har samband med det livslånga lärandet. Författaren förutspår en global samhällsutveckling som kommer att kräva att samhället och dess individer satsar på det livslånga lärandet. Det livslånga lärandet inleds i skolan som är en lärande organisation och fortsätter i yrkeslivets lärande organisationer för att övergå i den tredje ålderns, pensionsålderns lärande.

Forskning om utbildningspolitiskt styrd kompetens utvecklad i praktiken, lyfts t.ex. fram av Berg (1995), Clandinin och Connelly (1995d, c), Emsheimer (1992), Falkner (1997), Linnell (1999) och Rönnerman (1993). Skillnaden mellan ansatsen i Rönnermans och Linnells studier, och denna studie om tankar om lärares kompetensutveckling är att empirin här insamlats från lärare som lyft fram olika innehåll, medan innehållet var givet i Rönnermans och Linnells studier. Likheter är att lärarna m.fl. definierar hur kompetensen ska utvecklas. Emsheimer undersöker fortbildningens

innehåll allmänt och jämfört med denna avhandling finns det likheter i att varierande innehåll lyfts fram men innehållet undersöks i ett vidare verksamhetsperspektiv i Emsheimers undersökning. Falkner undersöker däremot hur lärare uppfattar skolförändringar och är inriktad på styrning, vilket också har vissa likheter med denna avhandling. Berg har ett organisationsperspektiv och anser att utöver styrningen påverkar kulturen organisationens kompetens. Clandinin och Connelly angriper problemet på ett annat sätt med utgångspunkt i hur ledning och styrning påverkar individen. Skillnaden jämfört med de tidigare författarna är att Clandinin och Connelly problematiserar ledningens och styrningens inverkan på individens kunskapsutveckling.

Clandinin och Connelly (1995d) analyserar alltså hur lärares kontextuella kunskap utvecklas i lärares professionella kunskapskontext och hur lärare samtidigt utvecklar den professionella kunskapskontexten. Författarna använder sig av metaforer för att närma sig problemet med komplexiteten i lärares kunskapsutveckling. En av metaforerna är landskapsmetaforen och författarna förklarar:

Understanding professional knowledge as comprising a landscape calls for a notion of professional knowledge as composed of a wide variety of components and influenced by a wide variety of people, places and things. (ss. 4-5)

Landskapets olika delar kan avgränsas och författarna lyfter fram två avgränsade delar i det professionella landskapet: klassrummet med eleverna, samt området utanför klassrummet med andra personer i skolverksamheter.

We want to think about the dilemmas created by moving in and out of the classroom on the professional knowledge landscape. We want to describe the uneasy state of teachers' professional lives as part and parcel of moral and epistemological dilemmas associated with living in, and repeatedly crossing back and forth between, two epistemologically different places on the landscape.(s. 5)

Att lärare ska kunna hantera båda dessa områden i landskapet uppfattas som ett dilemma Författarna ser också ett dilemma med teori och praktik i relation till lärarkunskap. Teoretiker finner inte gehör hos praktiker och lärare som vill arbeta teoretiskt anses inte göra det på rätt sätt. Clandinin och Connelly verkar i Nordamerika där undervisning är dominerad av teori och författarna använder en trattmetafor och en ledningsmetafor för att visa hur teori relateras till praktik. De anser att teorin skilts från den kontext och de frågor som är utgångspunkten och teorin blir därmed abstrakt. Dilemmat är då att teoretisk kunskap, skild från ett vetenskapligt problemområde, "leds" in i undervisningen, som abstrakta lösningar i läroböcker m.m. Landskapet utanför

klassrummet är alltså fyllt av abstrakt kunskap som genom ledningen blir värdeladdad. Clandinin och Connelley (1995d) säger att ”Thus, what is dripped down the conduit is a moral, abstract rhetoric of conclusions.“ (s. 11) Denna kunskapsform är inte vetenskaplig i strikt vetenskaplig bemärkelse och inte konkretiserad för praktik. Utanför klassrummet finns alltså ett abstrakt språk som ej är grundat i en livsvärld. I klassrummet finns å andra sidan en berättande kunskap, som är privat och omsluts av stängda dörrar och den berättande kunskapen lyfts sällan ut i den abstrakta delen av landskapet utanför klassrummet. I den berättande kunskapen är läraren en person i den berättelse läraren författar och klassrummets privata karaktär har en epistemologisk trygghetsfunktion för lärare (Clandinin & Connelley, 1995d).

Craig (1995) exemplifierar, i samma arbete, de två olika delarna av landskapet och svårigheterna med att integrera dem. Hon beskriver hur hon i klassrummets trygga del av landskapet utvecklade en genuin social medkänsla med en socialt utsatt elev. En motsättning utvecklades när det abstrakta landskapet utanför klassrummet trängde sig på i form av att skolan måste ha bättre testresultat. Förväntningarna på henne som lärare var att hon skulle prioritera tiden till att förbereda elever och genomföra test och stå för värderingarna bakom genomförandet som om de vore hennes egna.

Clandinin och Connelly (1995c) diskuterar med utgångspunkt i Craigs arbete dilemman som uppkommer, när lärare ska integrera privata och professionella delar av ett landskap, om de privata delarna av landskapet inte överensstämmer med de professionella delarna av landskapet. Det finns ett dilemma mellan den kunskap som läraren påtvingas genom ledningen och som läraren förutsätts leva ut som sin egen. När nya lärare ska skaffa sig en position i en verksamhet är det viktigt att de kan utveckla sina berättelser i samklang med den skola de arbetar på. Positioneringen kan bli problematisk om lärarens funktion t.ex. är resurslärare. Inte förrän lärare börjar utveckla sin egen kunskap i en egen berättelse anses de lyckas utveckla en egen funktionell lärarroll. Ytterligare ett exempel på dilemma är när lärare åläggs att utveckla kompetens som inte överensstämmer med deras kunskap. Lärare har kunskapsgemenskaper i det professionella landskapet på platser som är säkra, där de kan reflektera och utveckla sin professionella kompetens att hantera olika dilemman. Exempel på var sådana kunskapsgemenskaper kan bildas är högskolor och universitet.

Det finns liknande dilemman i lärarutbildningens praktik och författarna beskriver hur lovande lärarstudenter kan bli förvirrade av lärarutbildningen, om de tvingas överta någon annan lärares kunskapsberättelse. Ytterligare ett dilemma är om lärarutbildningen utvecklar alternativa kunskapsberättelser,

då det finns en risk att kunskaperna i stället utvecklas i motsättning till praktiken (Clandinin & Connelley, 1995c).

Problemet med att utveckla utbildningspolitiskt styrd kompetens i skolans praktiska verksamhet har även uppmärksammats nationellt. Berg (1995) belyser problemen med styrning av skolan som organisation, där den politiska styrningen inte är ensam om att påverka riktningen i skolutvecklingen. Organisationen är ett verktyg att styra institutionen med. Kultur är ett värde i en organisation och innefattar t.ex. det pedagogiska arvet och yrkeskårens professionalism. Organisationens och statens styrinstrument är inte alltid förenliga, vilket kan påverka utvecklingen negativt. Av vikt är enligt författaren att integrera styrning och kultur.

Den utbildningspolitiska styrningens effekter har studerats empiriskt av t.ex. Emsheimer (1992) och Falkner (1997). Emsheimer (1992) studerar lärares fortbildning vid några gymnasieskolor i Stockholm med syftet att undersöka fortbildningsplanering, fastställa hinder och pröva förbättrande idéer. Han kommer fram till att det finns fyra olika typer av fortbildning: ämnesfördjupning, didaktisk fortbildning, pedagogisk fortbildning samt specialpedagogisk fortbildning. Fortbildning av allmän karaktär prioriteras av skolledare i konflikt med lärare på gymnasiet och på grundskolans högstadium där lärare anses prioritera fortbildning av ämnesteoretisk karaktär. Skolledarna lämnar p.g.a. bristande tid eller kompetens över beslut om kompetensutveckling till lärare. Författaren tror att lärarnas valfrihet ger bra fortbildningsinsatser men att det inte innebär att eventuella verksamhetsproblem löses. Eftersom författaren inte anser att fortbildning följs upp om den inte är planerad, tror han att man egentligen inte avser att fortbildningen ska ge effekt. En uppföljning innebär för författaren att deltagarna i förväg blir styrda av skolledningen med avseende på hur kunskaperna senare ska användas och spridas. Oklarhet finns om vad som ska ligga till grund för fortbildning: lärares önskemål och behov eller intentioner uppifrån och författaren är övertygad om att det ska finnas en balans mellan önskemål, upplevda behov och riktlinjer som tillsammans ska utforma ett koncept för fortbildning.

Falkner (1997) undersöker hur tjugo grundskollärare, verksamma sedan 1980, uppfattar utbildningspolitiska förändringar. I undersökningen framkommer att lärare kunde uppfatta förändring som centralstyrd, horisontellt styrd eller som krav från verksamhetens omstrukturering. De horisontellt styrda förändringarna var bl.a. kompetensutveckling på lärares eget initiativ. Uppfattningarna av förändringarna relaterades till styrdokument, organisation och resurser. Författaren visar också att när det sker en förändring kan lärarna uppfatta att de får större frihet, som dock måste kontrolleras genom

allianser av lärarna. Kontrollen är till för att friheterna som lärarna kan ta sig i fråga om undervisning m.m. hålls inom accepterade gränser. Lärarna kan också känna misstroende om de ej får använda sin befintliga kompetens. Om de tvingas till kompetensutveckling som de ej kan påverka, känner de sig underordnade.

Linnell (1999) problematiserar lärares fortbildning genom studiedagar. Ett huvudproblem som lyfts fram är att fortbildningens intentioner oftast inte blir märkbara vilket blir problematiskt när staten ska använda fortbildning som styrmedel. Författaren belyser den statliga styrningen vid genomförandet av Lpo -94 genom att undersöka sjutton fortbildningstillfällen i fyra olika kommuner. Resultatet visade att det i de fyra kommunerna fanns olika läroplanskoder som fick betydelse för planering, genomförande och utfall av studiedagarna. Alla kommunerna behandlade den nya läroplanen i studiedagsinnehållet som utformades på olika sätt med utgångspunkt i det tolkningsutrymme som styrningen medgav. Innehållet i studiedagarna utformades kring organisation, didaktik, värdefrågor eller organisation i ett ämnesperspektiv. Fortbildning inriktad på didaktik och organisation i ett ämnesperspektiv och där lärare varit involverade i planeringen upplevdes mest positivt.

Det finns också exempel på forskning där försök visar att utbildningspolitiskt styrd kompetensutveckling leder till ett positivt resultat. Åtta olika projekt med lågstadielärare som deltagare, analyseras av Rönnerman (1993) och författaren ville skapa förståelse för utvecklingsprojekt utförda av lärare i svenska grundskolan. Ett syfte var att lärarna skulle utveckla sin personlighet i riktning mot yrkets krav. Följden blev att lärarna uppfattade samarbete som viktigt, att den pedagogiska kommunikationen ökade och att de lärare som deltagit i projektet försökte överföra kunskapen till andra. Projekten resulterade också i att lärarna utvecklade nya samarbetsformer, integrerade olika ämnen och utvecklade ny pedagogisk praktik. Förändringarna kvarstod i undervisningen efter det att ett speciellt ekonomiskt stöd upphört, vilket enligt författarna är ovanligt när extern personal använts för kompetensutveckling (Rönnerman, 1993).

Under 1980-talet förändrades generellt synen på kunskaper och lärande till ett holistiskt synsätt och Carlgren (1986) lyfter fram holistiska kunskaper som väsentliga för lärares lokala utvecklingsarbete. Den förändrade synen på kunskaper och lärande har påverkat synen på innehåll och användningsområde för kompetensutveckling i forskning vilket är tydligt hos Calderhead och Gates (1993), Hoffman, Artiles och López- Torres (2003), Kubler LaBoskey (1993) och Schön (1991) i forskning om reflektion och hos Harris

(2003), Naeslund (1997) och Nilsson (1995) i forskning om utveckling av innehållet i en vidgad lärarroll.

Under senare delen av 1990-talet har lärare fått reglerad reflektionstid i sin arbetstid, vilket är en del av en vidgad lärarroll (prop 1999/2000:135). Tanken bakom reflektionstiden är inte att lärare endast ska reflektera i bemärkelsen tänka, utan reflektionen ska också användas som ett redskap i arbetet. Schön (1991) lyfter tidigt fram vikten av reflektion i arbetet och beskriver olika sätt att reflektera. Reflektion beskrivs av författaren i olika tidsperspektiv och reflektion kan ske efter aktionen men även i själva aktionen för att medvetandegöra praktiken. Kubler LaBoskey (1993) utvecklar en komplex modell för hur lärare kan utveckla kompetens i reflektion och hon kommer i sin studie fram till att reflektion innebär mer än tänkande: "If a person is to engage in a particular act of reflection, there must be a reason or impetus for doing so; there must be a purpose to the endeavour." (s. 31) En inre motivation att reflektera är alltså enligt författarna viktig för att den lärande ska kunna utveckla både reflektion i arbetet och över arbetet. Liknande tankegångar framför Calderhead och Gates (1993) som beskriver problemet utifrån hur lärarstudenter ska kunna lära sig att reflektera utan att ha praktik att reflektera över. Även Hoffman, Artiles och López-Torres (2003) betonar reflektion i läraryrket och poängterar vikten av att reflektera över yttre företeelser som politik, kultur m.m. av betydelse för den kulturella mångfalden i den egna verksamheten.

I den vidgade lärarrollen är det också viktigt att lärare kan uppfatta och formulera den kompetens de behöver utveckla. Nilsson (1995) gör en empirisk utvärdering av specialpedagogik i grundskollärarutbildningen och lärarstudenterna i den empiriska undersökningen lyfter då fram att för att utveckla kompetens måste de själva hitta problemen i vardagen och utifrån en analys försöka utveckla sina kunskaper inom specifika områden av specialpedagogik. De intervjuades resonemang har stora likheter med hur livslångt och livsvitt lärande tänkes utvecklas av lärare.

Kompetens att undervisa alla elever är ett utbildningspolitiskt krav som lyfts fram tydligt genom Lpo -94, (Utbildningsdepartementet, 1994, 1998) och kravet förändrar lärarrollen. Naeslund (1997) undersöker lärares handlingsutrymme och handlingsstrategier i klassrummet för elever med lässvårigheter och kommer fram till att ämnet måste vidgas till lärares arbetssätt, värderingar och språkbruk. Beroende på i vilken fas i livscykeln lärare befinner sig kan kraven på att utvidga lärarrollen genom studier vara mer eller mindre problematiska.

Olika riktningar inom senare internationell forskning om skolverksamheter

Efter 2000 har verksamhetsteoretisk forskning, med sociokulturell inriktning, om lärares kompetensutveckling, utvecklats internationellt. Det finns ett antal empiriska studier som undersöker lärares kompetensutveckling. Flera av dessa, t.ex. Daniels (2004), Edwards och D' Arcy (2004), Even och Schwarz (2003) samt Roth och Tobin (2004) tar sin utgångspunkt i Vygotskijs sociokulturella teori och/eller Engeströms verksamhetsteori. Daniels (2004) beskriver hur aktivitetsteorin kan användas för att lärare ska kunna expandera sitt lärande till kollegiallärande. Det expanderade lärandet kan uppnås genom ingripande i undervisningen för att ändra på rådande diskurser till diskurser som ger en förändrad praktik. Förändringen innebär bl.a. att det ses som acceptabelt med flera lärare i samma klassrum. Utgångspunkter för Daniels är förutom Engeström även Vygotskij och Bernstein. De försök som gjorts har varit lovande och lärarna i undersökningen accepterade kollegahandledning som relevant kompetensutveckling. Även Edwards och D' Arcy (2004) utgår från verksamhetsteori. De anser att lärare som verkar i en sociokulturell undervisning, syftar till att mediera utbildningspolitiskt relevanta kunskaper och kompetenser. Lärare ska då ha kompetens att använda positiva, sociala processer och gruppsammansättningar som utgångspunkt för intersubjektiv kunskapsutveckling. Författarna visar att lärarstudenters sociokulturella undervisningskompetens påverkas av om lärarstudenternas handledare har kompetensen. I en studie visades att lärarstudenter inte utvecklade sociokulturell undervisningskompetens om de hade handledare utan kompetensen. Ett undervisningsförsök, visade dock att det var möjligt för lärarstudenter att påbörja en utveckling till sociokulturellt kompetenta lärare genom att de blev medvetna om hur elever kan påverkas negativt affektivt i en undervisningssituation.

Roth och Tobin (2004) hävdar att "co - teaching", som innebär att två lärare undervisar samtidigt i en klass utvidgar båda lärarnas kompetens samt elevernas. I ett försök visar de att lärarnas sätt att undervisa närmar sig varandra efter ca två månader:

Rather than sitting back and after the lesson talking about it or, worse, blaming the other for making mistakes, co teachers who enact their part of the collective responsibility do what can be done to improve the situation then and there. (s 173)

Författarna skriver att de undervisande lärarna fokuserar på att eleverna ska utveckla lärande och agerar omedelbart i undervisningssituationen om något kan förbättras. Det innebär krav på lärare att ta kollektivt ansvar om de upplever att något behöver ändras. I den aktuella studien var tanken att elever

skulle utveckla naturvetenskapliga begrepp. Klassens ordinarie lärare uppfattade inte att hon hade tillräckliga ämnesdidaktiska kunskaper för att ställa rätt sorts frågor till eleverna och ytterligare en lärare med dessa kunskaper engagerades. De två lärarna närmade sig varandras sätt att undervisa och den ursprungliga läraren utvecklade sin förmåga att ställa frågor som expanderade elevers lärande. Lärandet blev reciprokt då den nya läraren utvecklade sin förmåga att lösa elevernas samverkansproblem. Efter försöket blev den ursprungliga läraren ”co - teacher” för andra lärare i den aktuella skolverksamheten och kompetensen spreds i hela verksamheten. Det expansiva lärandet går ut på att hitta och eliminera förhållanden som låser systemet, inte endast på individnivå. Ett problem var hur lärarna skulle kunna uppnå en jämn fördelning av frågor till flickor och pojkar. Även om lärarna ville fördela frågorna jämnt var flest pojkar villiga att svara på frågorna. När lärarna försökte övertyga tysta flickor att tala protesterade de eftersom de tyckte att det var onödigt att de skulle tvingas svara om pojkarna ville svara. Även pojkarna protesterade mot att de inte fick svara när de kunde svaret på frågorna. I ett senare försök har författarna försökt lösa problemet genom att involvera eleverna i problematiken, men ytterligare forskning krävs för att nå tydliga resultat .

Kritik har också riktats mot att sociokulturell teori inte tillräckligt uppmärksammar undervisningens innehåll. Even och Schwarz (2003) analyserar därför observationer av en matematiklektion med utgångspunkt i både kognitionsvetenskap och sociokulturell aktivitetsteori. Författarna ser en poäng i att tolka resultaten i olika perspektiv och integrera kunskaperna. I kognitiv vetenskap fokuseras endast elevens kognitiva förmåga och i sociokulturell teori fokuseras endast förutsättningarna för läroprocesserna. Författarna anser att det är viktigt att undersöka om den kognitiva förmågan har något samband med elevernas sociokultur för att därmed få en helhetsbild av en komplex verksamhet.

Lavonen, Jauhiainen, Koponen, och Kurki-Suonio (2004) undersöker vad fysiklärare tror om kunskapsgrunden för experiment i fysikundervisning, samt effekten av längre fortbildning (1,5 år) på lärares tro om kunskapsgrunden för experiment i fysikundervisning. Författarna anser att avsikten med experiment är att elever ska utveckla begrepp och konstruera mening inom området i grupper tillsammans med andra elever. Det är denna avsikt med experiment i fysikundervisning som lärare också ska utveckla genom fortbildning. Effekten av fortbildningen blev att fler lärare i experimentgruppen efter utbildningen anslöt sig till författarnas ståndpunkt att eleverna ska utveckla begrepp och konstruera mening i grupper tillsammans med andra

elever med avseende på kunskapsgrunden för experiment i fysikundervisning (Lavonen, Jauhiainen, Koponen & Kurki-Suonio, 2004). I denna undersökning, som i många andra, är det tydligt vad som är en av forskaren förutbestämd riktig ståndpunkt.

Två brittiska forskare, Lewis och Day (2004), lyfter fram betydelsen av att biologilärare får kontinuerlig kompetensutveckling i ämnet biologi, som författarna anser vara ett ämne i snabb utveckling. Goda ämneskunskaper hos lärare betonas också som viktiga för att de ska kunna intressera och motivera elever att bli duktiga inom naturvetenskap. Författarna föreslår att lärarna ska följa en kontinuerlig plan som ska förvaras i en portfolio. Deltagarna ska genom programmet CPD, "continuing professional development" (s.144) komma upp i ett visst antal poäng grundat i aktiviteter de deltagit i. I programmet ingår både traditionell fortbildning och lärande i arbetslivet (Lewis & Day, 2004).

Även McGregor (2004) använder, ovan nämnda, CPD, när hon gjorde ett försök med att lärare skulle genomgå en interaktiv fortbildning för att utveckla pedagogiska strategier för elevers sociala och kognitiva utveckling, bl.a. peerlearning, lärande genom andra elever. Lärare utvecklade också kompetens i interaktionsmetoder för elevers sociala utveckling och kunskapsutveckling. Resultaten av fortbildningen visade att de lärare som fick interaktiv fortbildning i metoden interagerade annorlunda med eleverna genom att de t.ex. ställde fler öppna frågor och att de gick in i olika processer med lämpliga strategier. Före och efter lärarnas fortbildning mättes skillnader i antalet episoder där lärarnas elever använde avancerad verbal interaktion. Följden av lärarnas ökade kompetens blev att eleverna ökade antalet avancerade verbala interaktioner vid problemlösning (McGregor, 2004). Även i detta försök påverkades lärare direkt att utveckla en normativt bestämd kompetens.

Swinson och Cording (2002) lyfter fram att lärare behöver fortbildning i hur de ska hantera elevers störande beteende i klassrum. Författarna gjorde ett försök i Liverpool med lärare som utbildats i en behavioristisk metod. Den innebär att lärarna i möjligaste mån ska ge positiv feedback när eleverna följer regler och utför det arbete som planerats. Försöket gick ut på att minska störande beteende hos elever med emotionella störningar och beteendestörningar. Personalen föreslog på eget initiativ att få delta i en kurs och kursen pågick under tre veckor. I Swinsons och Cordings studie gjordes mätningar av elevernas beteenden före och efter lärarnas fortbildning och elevernas acceptabla beteende ökade, deras störande beteende minskade,

lärarna använde positiv feedback och klasserna som helhet blev mer positiva.

Forbush och Morgan (2004) beskriver ett försök med Internetbaserad utbildning för obehöriga specialpedagoger i USA. De obehöriga lärarna blev handledda av behöriga lärare som samtidigt fick undervisning i hur de skulle handleda sina obehöriga kollegor. Författarna hävdar att lärarutbildning inte utbildar lärare till att handleda obehöriga lärare och därför utbildades, i försöket, båda lärarkategorierna. Poängen var också att lärarna skulle bli ett team. Undervisningsmaterialet bestod bl.a. av olika fall som visades på film och de behöriga och obehöriga lärarna skulle tillsammans lösa fallen. Båda lärarkategorierna utvecklade kunskaper inom specialpedagogik respektive handledning (Forbush & Morgan, 2004).

Lärarprofessionen och vetenskaplig kompetens

Läraryrket har förändrats och utvidgats till att förutom kunskapsutveckling omfatta skolutveckling i samband med det livslånga och livsvida lärandet (Utbildningsdepartementet, 2001) vilket flera forskare belyser (Alexandersson, 1994; Carlgren & Hörnqvist, 1999; Rönnerman, 1997; Söderström, 2002; Tiller, 1999).

Alexandersson (1994) skriver om förändringen i kompetensutveckling och om de ökade kraven på skollära och lärare, de professionella, som ska driva skolutvecklingen. Skolutvecklingen ska vara integrerad i skolans vardag och pågå kontinuerligt och skolan ska ses som en arbetsplats för barn och vuxna. Viktigt anser författaren vara att kunna identifiera problem och att kunna utveckla lärande gemensamt, inte för att alla ska utveckla exakt likadan kunskap, utan för att gemensamt lärande anses som mer konstruktivt. Även i detta sammanhang lyfts reflektion fram som ett sätt att utveckla den egna kompetensen. Reflektion ses då som en cirkulär process med utgångspunkt i den egna erfarenheten, som genom reflektion kan utvecklas till abstrakta begrepp, som kan generaliseras och därefter kan prövas igen. Reflektion har varit en viktig lärandestrategi för lärare under 1990-talet, men reflektionen har kritiserats för att inte i sig leda till kunskapsutveckling. För kunskapsutveckling krävs gemensam reflektion och didaktisk reflektion i relation till ny kunskap, enligt författaren.

Den vidgade läraryrket innehåller alltså även ansvar för kontinuerlig skolutveckling. Carlgren och Hörnqvist (1999) skriver om olika skolverksprojekt som hade skolutveckling som mål.

Inom alla områden betonas erfarenhetsdelningen, den egna organisationen som lärande, möten med andra skolor som väsentliga inslag i kompetensutvecklingen. Handledning, för arbetslag eller lärargrupper, är andra öns-

kade och frekventa inslag. Detta hindrar inte att det också finns både behov av och önskemål om såväl ämnesinriktad fortbildning som fortbildning i traditionell kursform, både kortare och längre. (A.a.s. 79)

Man fann en stor variation mellan olika områden för kompetensutveckling och även mellan skolor.

Den tidigare nämnda utvecklingen av en vidgad lärarroll har lett till forskning om lärares kompetensutveckling och skolutveckling inriktad på aktionslärande och till praxisinriktad forskning. Tiller (1999) argumenterar för hur skola och forskning behöver samverka för att utveckla samhällets krav på skolutveckling genom olika former av aktionsforskning och aktionslärande. Aktionsforskning kan enligt författaren vara teknisk, praktisk och frigörande till sin inriktning. Den tekniska aktionsforskningen är traditionellt styrd och utvecklad av forskare. I den praktiska aktionsforskningen är forskaren en uppmuntrande ledare och i den frigörande aktionsforskningen tar forskare, skolledare och lärare ett gemensamt ansvar för skolutveckling. Indelningen är inte oemotsagd och de olika formerna för aktionsforskning kan ses som integrerade delar i samma forskningsprocess. Aktionsforskning skiljer sig från aktionslärande, som grundas på reflektion över erfarenhet, utvecklat i lärande dialog med kollegor. Rönnerman (1997) lyfter fram ett experiment med nya former av fortbildning. Den nya fortbildningsformen innebar att lågstadielärare deltog i aktionsforskning, där lärare och forskare hade lika stort ansvar. Lärarna hade ansvar för att utveckla kunskaper om det egna sättet att undervisa och därigenom utveckla egna undervisningsstrategier. Formen för lärarnas fortbildning var seminarier, reflektioner och observationer i den egna praktiken, samt presentation av en plan för utveckling av undervisningen. Utfallet av experimentet visade att några av deltagarnas medverkan i forskning ledde till utveckling av skolan.

Söderström (2002) kommer i sin rapport fram till att villkoren för lärares kompetensutveckling har försämrats de senaste tio åren bl.a. beroende på ekonomiska åtstramningar inom kommunerna. Samtidigt med de ekonomiska åtstramningarna har kompetensutvecklingen ändrat karaktär till aktionslärande, något som liknar lärandet eleverna ska utveckla i det livslånga och livsvida lärandet. Aktionslärandet har sin grund i lärares egna praktiska problem, som reflekteras över och bearbetas för att utgöra grund för ett bättre handlande. Den förändrade karaktären på kompetensutvecklingen sätts i relation till de ekonomiska åtstramningarna och aktionslärande betraktas som en billigare och sämre variant av kompetensutveckling om det är den enda formen av kompetensutveckling som förekommer.

Den vidgade lärarrollen innebär också att lärare ska kunna verka närmare forskning. Inom viss forskning har också samverkan utvecklats med lärare. I

samband med den vidgade lärarrollens inriktning på forskning är det motiverat att lyfta fram professionsforskning av vikt för lärares kompetensutveckling. Samhällets syn på vad som är relevant kompetensutveckling blir beroende av hur ett yrke uppfattas i samhället, vilket Schutz (1973) beskriver. Läraryrket kan i forskning betraktas som mer eller mindre professionellt beroende på utgångspunkten för betraktandet. Det finns dels funktionalistiska klassiska professionsteorier som Parsons (1967) lyfter fram, samt teorier om professionaliseringsprocesser som lyfts fram av Selander (1989b). Parsons (1967) utvecklar en sociologisk professionsteori och beskrev kriterier för yrken som tillhör klassiska professioner. Klassiska professioner är yrken som har eller har haft hög legitimitet och status i samhället, t.ex. präster, läkare och jurister. Kriterierna var känslomässig neutralitet, universalism, att arbetet utförs till kollektivets bästa (etik), autonomi, funktionell specificitet och förvärvad kompetens. Den känslomässiga neutralitetens möjlighet har ifrågasatts, men en viktig del av den känslomässiga neutraliteten för lärare innebär att känslor inte ska avgöra vid betygssättning m.m. I sammanhanget finns också etiska aspekter som belyses av Colnerud (1995) och Colnerud och Granström (1993). Före år 2001 hade inte lärare en gemensamt utarbetad etik eller några gemensamt utarbetade etiska regler, utan den etik som styrde i skolan var grundad i sunt förnuft, och etiken var lokalt utvecklad och grundad. Yrkesetiska principer formulerade av Lärarnas riksförbund och Lärarförbundet (2001) har möjlighet att bilda grunden för en gemensam etik för läraryrket. Universalismen innebär enligt Parsons (1967) att yrkena i de klassiska professionerna har ett fritt universellt kunskapsutbyte inom yrket. Med Colnerud och Granström (1993) som utgångspunkt blir det tydligt att inom vissa delar av läraryrket har lärares tysta kunskap endast en räckvidd inom lokala skolverksamheter. Med lokala skolkulturer och lokala yrkespråk är det problematiskt att sprida de kunskaper som utvecklas utanför den lokala kontexten.

I den klassiska professionen enligt Parsons (1967) är de professionella autonoma och har inga chefer. Autonomi innebär också att de professionella har klienter. Grundskollärare däremot har elever som är tvingade att delta i verksamheten. Med avseende på autonomi har lärare chefer men enligt läroplanen, även den senaste Lpo -94 (Utbildningsdepartementet, 1994, 1998) har lärare för grundskolan fortfarande rätt att i samverkan med kollegor och elever avgöra vilket arbetssätt som är lämpligast för att uppfylla vissa mål. Styrdokument begränsar dock autonomi för lärare. Funktionell specificitet innebär enligt Parsons (1967) att den professionella auktoriteten berör ett avgränsat område och inom detta område råder auktoritet över alla,

även över dem som utanför har högre social status. Den högsta kunskapsauktoriteten finns på universitet och högskolor, enligt den funktionella specificiteten. För vissa yrkesgrupper finns det också krav på praktisk verksamhet utöver teoretiska kunskaper. Läraryrket är ett av dessa yrken och Carlgren (1997) beskriver också hur lärares professionalism grundar sig i didaktik. Vetenskapsområdet didaktik utvecklades runt 1990, till att tydligare omfatta undervisningens innehåll, vilket beskrivs av Kroksmarks (1998). Inom vetenskapsområdet didaktik kan emellertid andra än lärare ha den högsta auktoriteten. Den förvärvade kompetensen innebär att kompetensen ska bygga på en utbildning med grund i vetenskaplig kunskap som ger gemensam kompetens. Läraryrket är i sig inte något enhetligt yrke, utan innefattar inriktningar på olika kunskapsformer och olika ålderskategorier. Alla lärare som nu läser lärarprogrammet blir dock behöriga att söka in på forskarutbildning i ämnet utbildningsvetenskap eller motsvarande enligt prop. 1999/2000: 135. Det har emellertid varit problematiskt för lärare att utveckla vetenskaplig kompetens. Clandinin och Connelly (1995d) lyfter fram problemet med olika delar i lärares professionella landskap och att gränserna mellan delarna är svåra att överskrida. Vetenskaplig kunskap finns enligt författaren oftast utanför klassrummet som en abstrakt kunskap, varken väl förankrad i teori eller praktik. Det innebär att det kan bli problem för lärare att uppfatta vetenskaplig kunskap som relevant.

Inriktningen på lärarkompetens utvecklades i ett verksamhetsperspektiv frångår tanken om ett yrkes professionalisering, eftersom professionalisering bygger på yrkets starka sammanhållning i en enhet, med ett exkluderande förhållningssätt till dem som inte ingår i professionen. Detta gäller särskilt de klassiska professionsteorierna. Torstendahl (1989) beskriver den moderna gradualistiska professionsforskningen som skiljer sig från den äldre typologiska. Inom den typologiska klassiska professionsteorin betraktades läraryrket som en semiprofession, vilket innebar att yrket inte uppfyllde alla kriterier. Alla yrken anses numera ha svårt att uppfylla alla kriterier för de klassiska professionerna och vissa av kriterierna anses omöjliga att uppnå. Det grundas i att inte någon person är helt opåverkbar av den miljö den befinner sig i och att beslut och handlingar påverkas av bakgrund, omgivning och de personer som berörs. Ur de funktionalistiska modellerna för professioner har det utvecklats modeller som har dynamiska kriterier för professionalisering mer rimliga än kriterierna för de klassiska professionerna. Kriterierna blir, i modellerna med dynamiska kriterier, visioner och mål, som ska uppnås i så hög grad som möjligt. Distinktionen mellan kriterierna som visioner och som mål i yrket, avgör i vilken grad yrket kan uppfylla kriteri-

erna. Läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1994, 1998) uttrycker att lärare är professionella, läraren har ett professionellt uppdrag men det är utsagt om professionell i professionsteoretisk betydelse avses. Lärares fackliga organisationer arbetar för att läraryrket ska öka sin professionalitet, i samverkan med arbetsgivare, elever och föräldrar. Denna strävan visades bl.a. i de tidigare nämnda etiska reglerna av Lärarnas riksförbund och Lärarförbundet (2001).

Lärare som grupp, brukar kritiseras för att, som i frågan om yrkesetik inte ha ett gemensamt yrkesspråk. Avsaknaden av ett gemensamt yrkesspråk har uppfattats som ett hinder för professionalisering. Colnerud och Granström (1993) skriver att en yrkesmässig och yrkesetisk utveckling kan uppkomma då en grupp lärare har överensstämmande förklaringsmodeller om undervisning, elevvård och omvärlden uttryckta i ett metaspråk, ett språk om praktiken. Lärare som ensam vuxen i ett klassrum anses knappast ha haft någon möjlighet att utveckla ett gemensamt metaspråk om undervisningen i klassrummet. Frånvaron av ett gemensamt yrkesspråk anses också som ett hinder för lärares användande och utveckling av vetenskaplig kunskap.

En konsekvens av kraven på att lärare ska grunda kunskap och kompetens vetenskapligt är att forskning med anknytning till skolverksamhet har utvecklats under 1990 - talet och i flera studier undersöks samverkan mellan forskning och skolverksamhet (Askling, Christiansson & Foss-Fridlitzius, 2001; Folkesson, 1998; Hultman & Hörberg, 1994; Härnsten, 2001; Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2002; Rudhe, 1997).

Hultman och Hörberg (1994) lyfter fram att till skillnad från forskningskunskap är lärarkunskap inriktad på nutid, komplexitet, intuitiv bedömning med grund i om åtgärder fungerar, hantverksmässig kunskap samt individuellt arbete. Forskningskunskap används oftast inte instrumentellt, men begreppsligt och då ofta partiellt. Lärarkunskap skiljer sig alltså mycket från traditionell specialiserad forskningskunskap vilket gör att lärare inte använder forskningskunskap som grund för egen eller elevers kompetens.

För att komma tillrätta med detta, görs numera vid landets lärarhögskolor stora insatser för att stärka blivande lärares vetenskapliga skolning. Den vetenskapliga fortbildningen av redan verksamma lärare och skolledare skulle säkerligen också kunna intensifieras. För att nå goda resultat är det emellertid viktigt att det blir en kunskap som efterfrågas och upplevs som betydelsefull av de yrkesverksamma. Medverkan i forskning kan kanske vara en inspirationskälla. (A.a.s. 99)

Karaktern på forskningen är också avgörande och "Kvalitativ forskning som är mera konkret och lättförståelig, ökar möjligheterna för utnyttjande." (s.

41). Även om lärarutbildningen kan påverka intresset och möjligheterna för lärare att delta i forskning kommer det att krävas ett intensivt samarbete mellan högskolor, kommuner och lärare för att genomgripande utveckla skolans anknytning till forskning, enligt författarna.

Lärares kompetensutveckling ska grundas i vetenskaplig kunskap och beprövad erfarenhet. Den vetenskapliga kunskapen utvecklas genom forskning inom olika ämnesområden och den beprövade erfarenheten utvecklas i lärares vardagliga lärargärning. Rudhe (1997) betonar studier som är inriktade på forskningsanknytning av lärares kompetensutveckling i vardagen. Studierna tar upp reflektion, kamratutvärdering, processtänkande, vetenskapligt tänkande och samarbete med högskola. Rudhes forskningsresultat är positiva när det gäller lärares förmåga till forskningsanknytning och studien visar att när forskningsverksamheten utvecklas i undervisningspraktiken blir resultatet skolutveckling. Resultatet visar att förändringar i lärares syn på forskningsanknytning sker i samband med högskolesamarbete men det finns svårigheter med att fortsätta använda forskning när samverkan med handledare och högskola upphör. Rudhe menar att det är viktigt att kompetensutvecklingen tar sin utgångspunkt i det som lärare problematiserar som relevant i sin undervisning. Genom att utgå från undervisningen kan konkreta exempel göra det möjligt för lärare att utveckla teoretisk kunskap. Kompetensutveckling ska vidare utformas så att deltagarna är delaktiga i hela processen. Delaktigheten i processen möjliggör för lärare att upptäcka att det finns en relation mellan undervisning och samhällets intentioner med utbildning genom kompetensutveckling (Rudhe, 1997).

Undersökningen av Folkesson (1998) är en beskrivning av lärares lärande som stödjer Rudhes resultat om vikten av samverkan mellan företrädare för vetenskapligt grundad kunskap och beprövad erfarenhet. Folkesson systematiserar lärares lärande genom att beskriva lärares vardagslärande i deras eget perspektiv och belyser lärares kunskapssyn i relation till eget lärande. Resultatet visas bl.a. som en lärandeprofil för varje lärare. Enligt Folkesson behövs det ett närmande mellan praktikgrundad beprövad erfarenhet och teoretiskt grundad kunskap. Resultatet innebär förutom att lärare har olika lärandeprofiler, också att de har olika perspektiv på lärande, liksom olika strategier för lärande och olika egenskaper hos lärandeprocessen (Folkesson, 1998). I Folkessons undersökning beskriver lärare sitt lärande i vardagen och relaterar även till privat lärande. Eftersom lärare ofta saknar forskning som erfarenhet, blir det i utvecklandet av kunskap som privat, problematiskt att anknyta till forskning.

I försöken att utveckla samarbetet mellan vetenskapens företrädare och företrädare för beprövad erfarenhet finns det specifika svårigheter med grund i gruppernas olika förväntningar. Rudhe (1997) och Folkesson (1998) beskriver lärares problem och möjligheter att anknyta till forskning men företrädare för forskning har också ett ansvar för att en samverkan utvecklas. Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2002) lyfter fram handledning från högskolan som utvecklingsinstrument för skolverksamheten och ser problem med olika förväntningar på handledningssituationen. Lärare uppfattar att ett innehåll ska förmedlas, medan högskolans handledare uppfattar att lärares kunskaper ska belysas och utvecklas.

Förutom att lärare ofta saknar erfarenhet av forskning och att det ofta saknas en ömsesidig kommunikation mellan lärare och forskare, finns det skillnader av epistemologisk karaktär. Lärarkompetens och forskares kunskap kan utgöra hinder för kommunikation när forskningsresultat ska användas i skolan. Forskare har tidigare ofta ifrågasatt lärares kompetens utifrån forskarens egen forskning. Att använda vetenskaplig kunskap för lärare har i sig inte inneburit att undervisningen ska ha forskningsanknytning utan kan tolkas som att lärare får använda vetenskaplig kunskap på det sätt som de uppfattar vetenskapen. Senare forskning har genom den s.k. praxisnära forskningen inom t.ex. utbildningsvetenskap (Carlgrén et al., 2003; Carlgrén & Hörnqvist, 1999; Fransson & Lundgren, 2003) börjat utveckla forskning i samverkan med lärare med utgångspunkt i de lokala skolornas behov av kompetens. Lärares kompetens blir därmed utgångspunkt i forskningen.

Viss forskning om lärares kompetensutveckling lyfter fram forskningscirkel som ett sätt att utveckla samarbetsformer mellan skolverksamheternas lärare och företrädare för lärarutbildning (Härnsten, 2001). Hittills har forskningscirkelarna huvudsakligen utgått från universitetens och högskolornas arbeten med den tredje uppgiften, men tanken är att praktikerna ska få ökat utrymme för sina frågor.

Jaworski (2003) utvecklar en teoretisk ram för organisation av forskningsprojekt i undervisning och skolverksamhet. Flera forskare medverkar, och några är aktionsforskare och andra forskare har en traditionell forskarroll. I aktionsforskningen involveras både forskare och lärare, även som forskare och syftet är att alla ska utveckla kompetens men med olika innehåll och användningsområde. Det som forskare försöker influera är lärares problemorientering för lärande, reflektion och utveckling av intersubjektiv kunskap. Tre tidigare studier jämfördes och utfallet blev att i forskningen utvecklades lärande och kompetens hos lärare och forskare. Däremot kunde inte bättre kunskaper hos eleverna påvisas.

I Tidigare forskning, framgick att det finns problem med att integrera den vetenskapliga kunskapen med den beprövade erfarenheten både i lärarutbildningen och ute i skolverksamheten. Den återopade forskningen visade att även om det finns ett utbildningspolitiskt krav på lärare att använda vetenskaplig kunskap har utvecklingen gått långsamt. Ett skäl som Hultman och Hörberg (1994) lyfter fram som grund till den långsamma utvecklingen, är att lärare och forskare verkar ha vissa problem med att kommunicera med varandra. Engeström (2001) hävdar att vertikala krav på förändringar i kompetens sällan leder till förändring. Även om exemplet på forskning inte utvecklats inom området kompetensutveckling för lärare, finns det anledning att anta att lärare reagerar på liknande sätt när kraven på kompetensutveckling är vertikala. Detsamma gäller för en undersökning av Svensson et al. (2002). De betonar att det krävs en utveckling för att integrera styrning från ledning och från verksamhetens aktörer.

Det finns ett dilemma för alla aktörer såväl inom lärares kompetensutveckling som inom forskning om densamma, genom den utbildningspolitiska styrningen av kompetensutvecklingen. Det är uppenbart att styrningen så som den skett tidigare inte gett de önskade effekterna (rskr. 1993/94:183) och att samhällsutvecklingen medfört nya krav på lärares kompetensutveckling (prop. 1999/2000: 135; rskr. 2001/02: 188). Som svar på utebliven effektivitet har styrningen av kompetensutvecklingen blivit än mer utbildningspolitisk styrning. Forskningen styrs också in på att utgå från samma normer med forskningsproblem grundade i utbildningspolitik. Forskning med utgångspunkt i verksamhetens problem håller emellertid på att utvecklas både när det gäller kompetensutveckling allmänt sett (Engeström, 2001; Svensson et al., 2002)) och lärares kompetensutveckling (Härnsten, 2001). Även om den politiska styrningen inriktar nationell och internationell forskning om kompetensutveckling på likartade sätt, saknas en systematisk överblick över och samordning av forskningen om lärares kompetensutveckling. Området tycks i det avseendet ha likheter med forskning om lärarutbildning (Lindberg, 2002).

2 Teori och metod

I detta kapitel redovisas de teoretiska utgångspunkterna för, uppläggnings och genomförandet av den empiriska undersökningen. De teoretiska utgångspunkterna lyfts fram i metodkapitlet som en teoretisk referensram för analysmetoden. Problemet att undersöka lärares tankar om kompetensutveckling medför att forskaren på något sätt måste få kunskap om hur lärare tänker om fenomenet kompetensutveckling. Att undersöka tankar om kompetensutveckling är inte detsamma som att undersöka en persons kompetensutveckling och Schutz och Luckmann (1983/1989) för ett resonemang om att den kunskap forskare utvecklar vid åskådande observation inom naturvetenskap skiljer sig från den kunskap forskaren, inom t.ex. sociologi, utvecklar vid kommunikation med en person. Den senare formen kallas ”constructs of the second degree” (s. 240). Marton (1986) menar i ett liknande resonemang att forskning som utgår från information från undersökningspersoner är av andra ordningens perspektiv medan information som forskaren får genom t.ex. observation av ett fysikaliskt fenomen är av första ordningens perspektiv. Forskaren kan således inte direkt observera det som lärarna tänker om kompetensutveckling, utan lärarna måste på något sätt kommunicera sina tankar till forskaren. Det är fenomenet lärares tankar om kompetensutveckling som är objekt för denna undersökning och inte personerna som uttrycker tankarna.

Eftersom forskningsproblemet innebär undersökningar av tankar som varierar kvalitativt, krävs det en metod som möjliggör insamling av kvalitativa data, samt beskrivning och analys för att urskilja skillnader i tänkandet. Forskningsansatsen har inspirerats av kontextuell analys som en generell metodologisk ansats och fenomenografi som forskningsinriktning, i vilka forskare undersöker variationer i människors tankar och uppfattningar. En liknande kombination av metodologi och inriktning finns i ett flertal tidigare arbeten (Hansson, 2000; Rosenlind, 2000; Svederberg, 1997; Svensson, 1976, 1984). Flera arbeten diskuterar också fenomenografiska undersökningars metodaspekter utifrån olika utgångspunkter (Giorgi, 1986; Hasselgren & Beach, 1996; Svensson, 1976, 1984; Uljens, 1989, 1992). I den fenomenografiska forskningen om människors tankar och uppfattningar om olika företeelser görs en kontextuell analys av uppfattningar eller tankar (Svensson, 1976, 1984). Tankarna analyseras i meningen urskiljs i sitt sammanhang och tankar om ett visst fenomen jämförs och olika uppfattningar av fenomenet i sin helhet beskrivs. Principiellt likartade uppfattningar, grundat i likhe-

ter mot bakgrund av skillnader, sorteras i samma kategori och resultatet blir olika beskrivningskategorier som gäller uppfattningar av en bestämd företeelse. Samma intervjuperson kan ha tankar som ingår i flera beskrivningskategorier. Ansatsens inriktning på variationer i tänkandet om en företeelse i en kontext gör metoden lämplig att använda i denna undersökning. Grundskollära tankar om kompetensutveckling som presenteras i denna avhandling formulerades i intervjuer.

Enligt Svensson (1976) finns i fenomenografin ett grundantagande om att det hos människor finns olika uppfattningar av samma fenomen och att lärande innebär att en människa ändrar uppfattning av ett fenomen. Detta kan skapa förväntningar på att undersökningen syftar till att utröna om lärarna ändrar uppfattningar och lär genom kompetensutveckling. Så är inte fallet, eftersom det fenomen som undersöks inte är lärande, utan vad lärare uppfattar som förutsättningar för att lärande skall vara relevant inom deras yrkesliv.

Undersökningen behöver även en teori som referensram för att strukturera svaren på frågorna om vad relevant innehåll och användningsområde är i lärares tankar om kompetensutveckling. Eftersom de olika lärarna i undersökningen själva ska formulera tankar om den kunskap och kompetens som är relevant, bör teorin utgå från att vad som menas med kunskap inte är statistiskt, utan öppet för variation. Köhler (1947) utvecklar gestaltpsykologiska teorier om hur människor organiserar sin omvärld i uppfattningar och de gestaltpsykologiska teorierna har påverkat sättet att se på uppfattningar inom fenomenografin och kontextuell analys. Gestaltpsykologin har även påverkat hur man inom fenomenologin ser på det som framträder i människors medvetande. Den teoretiska utgångspunkten i fenomenologi verkar alltså vara i överensstämmelse med epistemologiska och ontologiska utgångspunkter för kontextuell analys. Inom ramen för den kontextuella analysen specificeras då för denna undersökning, epistemologiska och ontologiska antagandena grundade i fenomenologisk kunskapsteori (Natanson, 1970; Schutz, 1966, 1932/1997; Schutz & Luckmann, 1973, 1983/1989). Kunskapsteorin är utgångspunkt för hur lärares tankar om kompetensutveckling uppfattas variera beroende på hur lärarna organiserar sina tankar om relevant kompetensutveckling.

2.1 Teoretiska utgångspunkter

I avhandlingen undersöks alltså lärares tankar om utveckling av lärarkompetens. Historiskt har olika skolbildningar inom lärarutbildningar antingen varit inriktade på teoretiska kunskaper eller på hantverkskunskaper, vilket

beskrivs av Isling (1980, 1988) och Marklund (1980). Gymnasie - och läroverkslärares utbildning var fokuserad på ämnesstudier vid universitet (Marklund, 1980) medan folkskollärares och småskollärares utbildning inriktades på breda ämneskunskaper vid seminarier fram till slutet av 1960-talet (Isling, 1980, 1988). Inom lärarhögskolorna, som tillkom under 1950-talet och framåt, organiserades kunskap och kompetens på ett sätt som integrerade tidigare traditioner. Flertalet lärare i avhandlingen utbildades inom lärarhögskolor

Oavsett variationen i lärarutbildning ska lärare utveckla kompetenser av olika karaktär, vilket inkluderar integration av teoretisk kunskap i praktikers utövande av kunskap. För att bemästra lärarens yrkesroll krävs alltså kompetenser inom både praktiska och teoretiska områden och under 1990-talet har ett krav på att lärarkompetensen skall utgå från vetenskaplig kunskap lyfts fram (prop. 1999/200:135).

Således varierar kraven på lärarkompetensen historiskt och ämnesmässigt mellan olika lärarkategorier samt i fråga om bredd och djup i kompetenserna. Lärares tankar om kompetensutveckling ska, som tidigare sagts, undersökas på individnivå för att utveckla kunskaper om hur lärare som individer tänker om kompetensutveckling i ett livsvärldsperspektiv (Schutz, 1966, 1932/1997; Schutz & Luckmann, 1973, 1983/1989). Livsvärldsperspektivet innebär att utgångspunkten är hur lärare tänker om kompetensutveckling utifrån den egna livsvärlden. Bakgrunden till problemet finns, som tidigare beskrivits i problemformuleringen, i utbildningspolitiska dokument, (prop. 1980/81:97; 1999/2000:135). Innebörden i det praktiska problemet är att lärare bl.a. ska utveckla utbildningspolitiskt bestämd kompetens, utan att lärarna som individer har varit med om att bestämma vad som är relevant kompetens.

2.1.1 Människans kunskap i ett livsvärldsperspektiv

Det finns begrepp som hittills i avhandlingen har använts utan någon närmare förklaring, t.ex. kunskap och användningsområde för kompetensutveckling. Dessa begrepp kommer att lyftas fram och definieras ytterligare i detta avsnitt. Det som kommer att lyftas fram från Schutz teorier gäller individens kunskapsutveckling, människans kunskap i relation till människans handling, människans kunskap i ett kulturellt sammanhang, samt samhällets socialt relevanta kunskap (Natanson, 1970; Schutz 1966; 1932/1997; Schutz & Luckmann, 1973, 1983/1989). Att människans handlande lyfts fram beror på att kompetensutveckling ses som en process som innebär handling och handlingsberedskap.

Utgångspunkten i fenomenologin innebär epistemologiskt att sinneserfarenheter, perceptioner, och tidigare erfarenheter ligger till grund för kunskapskonstitutionen i medvetandet (Husserl, 1995). Husserl hävdade att om kunskap skulle vara absolut sann skulle den framträda i medvetandet grundad i sinneserfarenheter, vara immanent. Mycket av människans kunskap ansågs av Husserl inte vara absolut sann utan den ansågs vara transcendent, överskridande. Husserl (1992) skriver att människan har möjlighet att göra transcendent kunskap immanent genom fenomenologisk reduktion och därmed nå fenomenets essens. Husserls fenomenologi genomgick en utveckling från empirisk-idealism till en svagare form av empirisk-idealism. I den mest idealistiska fasen antog Husserl att den fenomenologiska reduktionen kunde frigöra människan från livsvärlden och att hon kunde konstituera sann kunskap fri från transcendent teori. Mot denna bakgrund såg Husserl problem med att kommunicera kunskapen intersubjektivt d.v.s. att få tillgång till en annan människas kunskap i egenskap av absolut sann kunskap.

Inom en inriktning av fenomenologin såg företrädarna inte det som en möjlighet att frigöra sig från förförståelse och fenomenologin utvecklades till att människan alltid ansågs vara i sin livsvärld, vilket Mearly-Ponty (1962/1994, 1942/1963) hävdar. Mearly-Pontys utveckling av Husserls teorier innebar en insikt om att människan i konstitutionen av kunskap inte kunde frigöra sig från livsvärlden, men hon kunde inta en fenomenologisk attityd för att konstituera kunskap i medvetandet. Schutz (1966) utvecklar Husserls fenomenologi ytterligare med avseende på intersubjektivitet och intersubjektivt grundad kunskap. Schutz uppfattade att intersubjektivitet inte kunde reduceras från livsvärlden. Fenomenologin enligt Schutz, har också ett socialt och språkligt handlingsperspektiv. Det som skiljer Schutz fenomenologi från fenomenologin hos Husserl (1992) och Mearly-Ponty (1962/1994, 1942/1963) är alltså att intersubjektivitet är en del av livsvärlden. Schutz teorier lyfter fram individens kunskap och handling i samhället och samhällets krav på kunskap och handling

Inom kunskapsteori finns olika syn på människans förmåga att se på sin omvärld och förändra sin relation till omvärlden. Fenomenologisk kunskapsteori har påverkats av gestaltpsykologin t.ex. Köhler (1947) som hävdar att människan organiserar sina erfarenheter efter vissa principer som t.ex. distans och närhet. Schutz (1966) hävdar i ett vidare resonemang att människan definierar situationers ontologiska struktur och uppfattar relevanta delar, element, med utgångspunkt från motivationsrelevans, tematisk relevans och tolkningsrelevans. Relevansteorier har historiskt använts för att förklara varför människan utvecklar viss kunskap och Schutz och Luckmann

(1973) framhåller att Schutz analys av relevansproblemen utgår från den grekiske skeptikern Karneades¹.

Enligt Schutz (1966) har människan en naturlig attityd i livsvärlden och ett förgivettagande om vad som är konstant i livsvärlden t.ex. strukturer i världen och om förmågan att agera i världen. Förståelsen av världen är en ungefärlig bild av det förgivettaget kända och det förgivettagna kan ifrågasättas. Individens har en kunskapsgrund relaterad till livsvärlden:

If we briefly examine how the individual experiences its (the stock of knowledge, kunskapsgrundens, författarens anm.) structure, we discover as subjective correlates of the several forms of knowledge corresponding zones of interests by which the individual is motivated. The individual finds himself perceiving, thinking, acting in the world which he, as a spontaneous being apperceives. (A.a.s. 121)

Hur individens uppfattar kunskapsgrundens struktur är relaterat till det intresse som motiverar individens. Det är detta intresse som avgör vad som ontologiskt och epistemologiskt är relevant, ”for the individual to define his situation thinkingly, actingly, emotionally, to find his way in it, and to come to terms with it.” (Schutz, 1966, s. 123)

Individens intresse anses således bestämma vad ur den ontologiska strukturen och ur kunskapsgrundens som är relevant för att definiera situationen och det bestämda anses vara motivationsrelevant. Det finns ett system, en livsplan, bakom människans intressen och kunskapsstrukturer:

The system of these complexes, which are interwoven in manifold ways, is subjectively experienced by the individual as a system of his plans for the hour or the day, for work and leisure; all these particular plans being integrated into one supreme system which, without being free from contradictions, encompasses all the other plans. We shall call the supreme system the “life-plan”. (a.a.s. 122)

“Livsplanen” är bestämd av specifika planer, som är grund för intressen, som påverkar vilka element en individ urskiljer i en situation som ska definieras. Kunskapsgrundens struktur avgör tydligheten i hur denna motivationsrelevans erfars och kunskapsgrundens innehåll är uppbyggt av alla erfarenheter av tidigare definitioner av situationer.

¹ Karneades levde ca. 200-100 f. Kr, enligt *Filosoflexikonet. Filosofer och filosofiska begrepp från A-Ö. En uppslagsbok* (1988). (Översättning Hartman, J., 2:a tryckningen). Stockholm: Forum.

Schutz och Luckmann (1973) beskriver motivationsrelevansen som fri eller bunden där den fria motivationsrelevansen har sin grund i de planer en människa har medan den bundna motivationsrelevansen har sin grund i människans biografi. Den förra motivationsrelevansen är grund för i - avsikt - att- motiv och den senare för därför- att -motiv. (De olika motivformerna beskrivs mer utförligt i avsnitt 2.1.2.)

Även den tematiska relevansen beskrivs av Schutz och Luckmann (1973) i olika former, en tvingande, en motiverad och en hypotetisk relevans. Tematisk relevans utgår från erfarenhetens tematiska fält, ur vilket ett tema framträder. Den tematiska tvingande relevansen kan utvecklas genom att det okända framträder utan grund i individens erfarenhet. Motiverad tematisk relevans innebär att hela det tematiska fältet är okänt och att det förväntas att något okänt framträder som tematiskt relevant. En erfarenhet kan också var hypotetiskt tematiskt relevant vid osäkerhet som gäller om ett tema är ett tema, t.ex. om en uppfattad fara är en fara.

Schutz (1966) skriver vidare att tematisk relevans är styrd av motivationsrelevans och att tematisk relevans avgör om ett element är ett problem som är relevant att söka kunskap om och hur elementet uppfattas. Världen uppfattas i typer som t.ex. berg, växter och djur av olika slag. Typifikationer antas ske enligt relevansstrukturer och en hund kan uppfattas som en frisk hund, en särskild hundras, en levande varelse och som ett däggdjur. Den tematiska relevansen anses avgöra vilken strukturtyp som väljs och individens förståelse av något som p och inte q, avgörs av tematisk relevans. När ett element blir tematiskt relevant, ett tema, anses individen rikta uppmärksamheten mot elementet.

Schutz och Luckmann (1973) understryker att för att en erfarenhet som har tematiserats ska bli tolkningsrelevant ska temat genomgå en jämförelseprocess med individens tidigare kunskaper i kunskapsgrunden. Temat kan i jämförelsen likna ett tidigare tema i kunskapsgrunden och uppfattas som tillräckligt tydligt bestämt. Om temat däremot inte överensstämmer med tidigare kunskap blir temat ett problem i medvetandet och problemet behöver förtydligas. Processen att förtydliga innebär att ny kunskap behövs för att temat och ett tolkningsschema i kunskapsgrunden i en jämförelse ska uppfattas som förenliga. Förtydligandet av problemet medför att antingen ny kunskap utvecklas, alternativt att typifikationer ändras eller att nya tolknings-scheman utvecklas.

Det som är tolkningsrelevant i kunskapsgrunden är enligt Schutz (1966), typifierad kunskap som tidigare varit tematiskt relevant och som blivit odiskutabel kunskap. Om det tematiskt relevanta är typiskt känt uppfattar

individens det som tolkningsrelevant. Kunskapsgrunden anses vara en lagring av all erfarenhet av individens tidigare definitioner och när situation och kunskapselement definierats, kan en igenkännande syntes uppkomma och resultatet av den igenkännande syntesen beror på hur förkunskaper och situation definieras. Den igenkännande syntesen mellan den nya situationen och kunskapsgrundens lagring kan innebära att den nya situationen är typiskt lik en tidigare definierad situation, en variation av en tidigare identifierad situation eller en helt ny situation. Det tematiskt relevanta uppkommer t.ex. när motivationsrelevansens element inte är tillräckligt kända och ny kunskap behövs för att elementen ska bli relevanta för att individen ska kunna definiera situationen. Temat blir ett problem som kräver en lösning och om problemet känns igen eller behöver bearbetas bestäms av tolkningsrelevansen som avgör varför problemet behöver lösas. Det tematiskt relevanta problemet, blir således möjligt att uppmärksamma och kan bli ett tolkningsrelevant problem. Problemet ifrågasätts i ett utforskande av inre och yttre horisonter, genom att problemet sätts in i en igenkännande syntes. Insättandet i den igenkännande syntesen sker för att jämföra med kunskapsgrundens element och upptäcka problemets relevans för fenomen i världen.

If, by syntheses of recognition, an actually relevant theme is brought to coincidence as typically known, typically familiar, typically alike, with a type which pertains as habitual to the horizontally given stock of experience and displays the same degree of familiarity, then this foreknown type becomes interpretationally relevant with respect to the actual theme. (A.a.s. 128)

Den tolkningsrelevanta kunskapens element är relaterade genom att vara grundade ontologiskt och biografiskt, motivationsrelevant och nu tematiskt relevant, vilket gör kunskapen identifierbar.

När kunskap uppnåtts, som gör att ett problem uppfattas som löst enligt individens utgångspunkter och syfte, avslutas problemet tills vidare. Kulturtillhörighet anses påverka det som ifrågasätts, individens ständigt föränderliga avgränsande horisonter och när problem betraktas som lösta.

Att finna överensstämmelse mellan det verkliga temat och de horisontellt givna erfarenheterna, som tidigare blivit tolkningsrelevanta, anses vara en aktiv process, inlär sedan barndomen, rutinmässig under inverkan av biografi, kultur och socialt liv.

... all problems are connected with one another, all thematic relevancies form systems, because all motivational relevancies are subjectively experienced as systems of plans, subordinate to the life plan of the individual in question. Because these systems of motivational relevancies,

determine not only the systems of thematic relevancies but also the corresponding interpretational relevancies, the latter also stand in systematic context, and the same holds for typifications originating here from and for the corresponding degrees of familiarity of our stock of knowledge. (a.a.s. 130)

De olika relevansformerna anses ingå i ett system och de differentieras inte i den naturliga attityden, men kan differentieras genom reflektion, enligt Schutz (1966).

Schutz och Luckmann (1973) framhåller hur de olika relevansformernas strukturer samverkar genom att beskriva nivåer för relevansstrukturernas funktion. Resonemanget innebär att vid bestämningen av en erfarenhet som tematiskt relevant inkluderar den tematiska relevansen strukturer från tolknings- och motivationsrelevans. Erfarenheten problematiseras genom motivationsrelevansen som inkluderar strukturer från tematisk relevans och tolkningsrelevans. Riktningen hos processen av förtydligande bestäms av tolkningsrelevansen som inkluderar strukturer av tematisk relevans och motivationsrelevans. Avslutandet eller avbrytandet av processen av förtydligande orsakas av motivationsrelevansen som inkluderar strukturer av tolkningsrelevans och tematisk relevans. Förtydligandet lagras i kunskapsgrunden under ledning av de tre relevansformerna. I en ny situation lyfts användandet av den lagrade kunskapen fram genom relevansstrukturerna och processen kan då upprepas.

Det finns skillnader i kunskapsinnehåll och spridning inom och mellan grupper enligt Schutz (1966). Även Natanson (1970) skriver att Schutz poängterar att det finns differentierade kunskapsformer i livsvärlden och kunskapsformerna antas förändras hos individen och i sociala grupper. Individens samlade kunskap, kunskapsgrunden, innehåller olika kunskapsformer med olika grader av förtrogenhet. Schutz och Luckmann (1973) hävdar att människans kunskapsgrund i livsvärlden är begränsad och fragmentarisk men att det inte upplevs som ett problem i den naturliga attityden.

The life worldly stock of knowledge is confirmed in the mastery of situations, and the relatively opaque provinces of the life-world can, insofar as they are relevant, be elucidated step by step. (A.a.s. 171)

Kunskapsgrunden i livsvärlden uppfattas alltså oftast som tillräcklig, men livsvärlden kan utvidgas, vid vissa tillfällen.

The world can become a mystery that becomes transparent only by means of knowledge superordinated to everyday reality- knowledge of a religious, philosophical, or scientific kind. (a.a.s. 171)

Individen kan hamna i en situation, en kris, som kräver att ny kunskap utvecklas när kunskapsgrunden inte är tillräcklig.

Språket anses enligt Schutz (1966) innehålla typifierad kunskap som är tolkningsrelevant och giltig, och kan överföras genom t.ex. utbildning. Detsamma är giltigt för annan kunskap som kulturen gör tillgänglig i livsvärlden. Giltigheten gäller hanterandet av livsvärlden som vid användande av verktyg, sociala institutioner, symbolsystem m.m. Kunskaper om de kulturellt accepterade kunskapsvägarna styr de olika relevanstyperna som varje individ i en social grupp infogar i en kunskapsgrund, som odiskutabel horisont, vilken ger individen möjlighet att tolka sin situation i livsvärlden. Den språkliga kommunikationen med andra i livsvärlden förutsätter en liknande struktur av tematisk relevans och tolkningsrelevans (Schutz, 1966).

2.1.2 Kunskap som grund för verksamhet

I människans kunskapsgrund ingår också kunskap om att kunna handla och agera på ett visst sätt beroende på den sociala situationen. Schutz utgår från att människan har en föreställningsförmåga som grund för socialt handlande och det föreställda finns i medvetandet men inte i verkligheten (Natanson, 1970; Schutz & Luckmann, 1983/1989). De föreställda handlingarna kallas projekterade och uppmärksamheten är i föreställningen reflexiv. Med föreställning som grund tänks då de sociala handlingarna innan den sociala handlingen verkställs. Om projekterade handlingar blir verklighet, ändras uppmärksamhetens reflexiva attityd, till "positional" attityd, som innebär att de projekterade handlingarna väljs ut ur det föreställda. Det som väljs ut i projekthandlingar beror på de ovan nämnda olika typerna av relevans. Social handling finns i en kontext, vilket även är giltigt för föreställningar. Förståelse av en annan persons handling kräver kunskap om aktörens motiv i en situation och motiven grundas även tidsmässigt. Schutz differentierar motiv i framtidsinriktad handling som beror på i-avsikt-att-motiv och dåtidsrelaterad aktion som beror på därför-att-motiv. På frågan om varför man utför en aktivitet kan svaret bli i-avsikt att och/eller därför-att. Motivformerna kan vara synonyma. Social handling är fundamentalt motiverad av i-avsikt-att-relationer, som är förgivettagna av aktören. I-avsikt-att-relationer i situationer där aktioner projekteras, förutsätter tidigare akter och tidigare projekts historia. Natanson (1970) skriver:

The practical efficacy of past performances in a variety of situations assures a base from which each new present projecting is oriented. Pragmatic justification of that base in turn renders new projects of action

typically assured. In the moment of reflection the ego looks back on its fund of knowledge gained from past acts and makes the assumption that what has typically worked reasonably well in the past will also work equivalently well in the future. (A.a.s. 109)

Processen som beskrivs är inte automatisk. Det förgivettagna kan om situationen kräver det ifrågasättas och ny kunskap utvecklas.

Schutz och Luckmann (1983/1989) hävdar vidare att livsvärlden fundamentalt är dunkel, men bitvis klar, beroende på individens biografi och kunskapsgrund och med det som utgångspunkt definierar individen praktiska möjligheter, användningsområden för sina aktioner. Schutz (1966) och Schutz och Luckmann (1973) för ett resonemang om hur människan utvecklar kunskap som är relevant i relation till tidigare kunskap och livsvärlden. De inriktar sig då på människors handlingar och kunskaper i ett socialt perspektiv. Schutz och Luckmann (1973) beskriver således användningsområdet för relevant kunskap i livsvärlden som "the province of practice, of action" (s. 18).

I livsvärlden utförs handlingar med motiv att uppnå möjliga mål. Individen orienterar sig och sina handlingar i livsvärlden med utgångspunkt i den tid och det rum som individen uppfattar faktiskt är nåbara, som har varit nåbara i förfluten tid och som är möjliga att nå i framtiden. Ett förgivettagande hos individen i den naturliga attityden är att även andra använder tid och rum för att bestämma det nåbara i livsvärlden. De delar av livsvärlden som individen uppfattar att den kan handla i, benämns "the zone of operation." (s. 41). Den operationella zonen definieras dels som en primär zon för omedelbar handling. Dels definieras den operationella zonen som en sekundär zon för handlingar som p.g.a. teknikutvecklingen förändras beroendet av tid och rum. I den sekundära zonen finns även en distinktion mellan vad som är möjligt för en specifik individ och vad som är möjligt för samhället i stort. Det som inte tillhör den primära zonen för handling överskrider den, till en sekundär zon för möjlig handling

Människan lever i en gemenskap i en livsvärld och handlingarna riktas mot medmänniskor i livsvärlden. Genom intersubjektiv konstitution av kunskap (Schutz, 1966) utvecklas en social kunskapsgrund, som är relevant i samhället (Schutz, 1932/1997). Den enskilda personens kunskap förhåller sig på olika sätt till den sociala kunskapen beroende på samhällets karaktär. Ett enkelt samhälles kunskapsgrund innehåller generell kunskap som är relevant för de flesta medlemmarna, samt viss specialistkunskap för det som samhällsmedlemmar i allmänhet inte klarar. Alla i samhället har en överblick över den specialistkunskap som finns och kan anlita specialisterna. I ett mer komplext samhälle är den generella kunskapen, som är relevant för alla, mer

differentierad med fler expertområden för specialister. Det har enligt författaren blivit en diskrepans mellan lekmän och experter, som gjort lekmän beroende av experter, vilket fått till följd att lekmän upplever ett behov av att själva behärska specialistkunskaper. Det som lekmannen kan tillägna sig är inte all expertkunskap i sig men kunskaper om expertkunskaper som gör att lekmannen kan orientera sig i vardagsvärlden. Schutz kallar en person som är orienterad om expertkunskaper för ”välinformerad” medborgare.

Schutz och Luckmann (1973, 1983/1989) menar att så gott som all kunskap som människan tillägnar sig är intersubjektivt grundad även om människan tillägnar sig kunskapen på egen hand. För att grunda kunskap intersubjektivt krävs minst två personer. Att grunda kunskap intersubjektivt sker genom indikationer, märken, tecken och symboler. Kroppsspråk är indikationer som människan tolkar för att överskrida solipsismen. Märken är t.ex. en del av mnemoteknik och överskrider nutidens immanens. Indikationer och märken behöver inte vara intersubjektiva, men kan tolkas intersubjektivt och ingå i en kommunikation. Språket, skriver Schutz och Luckmann (1983/1989) är vårt viktigaste teckensystem och det är intersubjektivt grundat. Tolkning och grundande av mening genom språket vilar på systematiska märken och tecken, framför allt det skrivna språket. Språket anses vara av vikt för konstruktion av individens sociala livsvärld. Symboler kan överbrygga olika meningsområden och det som presenteras (framträder) i symboliska relationer tillhör verklighetsområdet minnet. Det finns hos symboler en viss godtycklig varierande mening och symboler är historiska.

Genom kommunikation med indikationer, märken, tecken och symboler anses människan alltså till viss del kunna överskrida solipsismen genom små, medelstora och stora transcendenser. Att något är transcendent innebär, som nämnts, att det är överskridande och det som överskrids är livsvärldens gränser, såsom de hittills varit. En av livsvärldens gränser är tiden och människans tid på jorden. Människan kan endast uppleva något immanent i nutid men däremot kan det som hände i förfluten tid återkallas i minnet och det som kommer att hända i framtiden kan projekteras i föreställningar. Att t.ex. återkalla något i minnet som hände igår är en liten transcendens. I den medelstora transcendenten kan människan överskrida kunskaperna om vad en annan människa menar och gör genom antaganden om hur människor tänker och känner och genom att tolka olika indikationer som t.ex. andra människors kroppsspråk. Människan upplever det oftast inte som relevant att lämna vardagsvärldens naturliga attityd. I den naturliga attityden uppfattas inte små och medelstora transcendenser som ett problem, utan tolkas som mer eller mindre ungefärliga sanningar. Ytterligare en gräns i livsvärlden är

mellan vardagsvärldens naturliga attityd och andra verkligheter, som t.ex. drömmar. Att överskrida den naturliga attityden och försöka rekonstruera en dröm, är enligt Schutz en stor transcendens. Symboler kan överbrygga i stora transcendenser eftersom symboler tillhör andra verklighetsområden. Människan kan lämna vardagsvärldens naturliga attityd för andra verklighetsområden genom t.ex. teoretiskt tänkande.

Människan kan således ta avstånd från vardagsvärlden genom en teoretisk inriktning och teoretisk inriktning uppnås genom att i tanken sätta vardagsvärlden inom parentes, en s.k. epoché. I en pre- och semiteoretisk transformation av den naturliga attityden anser Schutz att det är möjligt att ställa "onaturliga" frågor, frågor som går utanför den naturliga attityden. I den teoretiska attityden däremot, är verkligheten hypotetiskt inte närvarande och ju mer distans en person har från den naturliga attityden, desto mer oberoende är personen av pragmatiska motiv. Detta gäller även personens själv som också omfattas av epochén. Schutz lyfter fram att teoretiskt tänkande grundas i individens tidigare teoretiska tänkande, vilket huvudsakligen har sitt ursprung i andras tänkande i en social kunskapsgrund. Även i epochén är alltså människan beroende av livsvärlden (Schutz & Luckmann, 1983/1989).

Inom kunskapssociologin har Schutz teorier använts av Berger och Luckmann (1966/1998). Enligt Berger och Luckmann har människor i vardagsvärlden tillgång till s.k. kokbokskunskap, som innebär att de flesta kan använda en telefon och elektriska apparater m.m. Däremot är det inte självklart att alla som använder en telefon har kunskaper om hur en telefon är konstruerad för att kunna överföra ljud. Det är inte heller självklart att de som använder en elektrisk apparat har djupare kunskaper om fenomenet elektricitet. Även om människans vardagsverklighet är dominerande finns utanför människors vardagsverklighet olika betydelseområden som exemplifieras med lek, drömmar, teoretiskt tänkande m.m. Vissa av dessa områden går över en pragmatisk gräns till ett symboliskt betydelseuniversum som är "en samlad teoretisk tradition som integrerar olika betydelseområden och omfattar den symboliska ordningen i en symbolisk totalitet" (s.114). Skolan är ett symboliskt betydelseuniversum, en persons yrke ett annat. Ett betydelseuniversum är institutionaliserat och därmed är det legitimerat socialt (Berger & Luckmann, 1966/1998).

Det kunskapsteoretiska fenomenologiska livsvärldsperspektivet i avhandlingen innebär alltså att människor konstituerar kunskap i sitt medvetande genom perceptioner som organiseras och uppfattas i meningsfulla helheter i relation till världen de uppfattar att de lever i. För individen varierar livsvärlden beroende på tidigare erfarenheter och kunskapsgrund. Kunskapens rele-

vans är avgörande för om ny kunskap utvecklas. Motivationsrelevans avgör vad människan ser som ett fenomen, tematisk relevans hur människan ser fenomenet och tolkningsrelevans varför människan utvecklar kunskap om fenomenet. Kunskapsgrunden och relevanssystemet är avgörande för mänsklig handling. Människan lever tillsammans med andra människor i en livsvärld av natur och kultur, en gemenskap som bygger på en språklig kommunikation. I samhället finns socialt relevant kunskap som konstituerats intersubjektivt. Av vikt är att påpeka att Schutz resonemang är filosofiska och kunskapsteoretiska och inte grundade i empirisk forskning, vilket han påpekar i sina texter.

2.1.3 Lärares kunskap och agerande i skolverksamhet

I analysen används Schutz teori (Natanson, 1970; Schutz, 1966, 1932/1997; Schutz & Luckmann, 1973, 1983/1989) som referensram för att gruppera intervjuutsagor med grundskollärares tankar om kompetensutveckling. Reflektioner över de tre områdena lärares tankar om innehållet i kompetensutveckling, lärares tankar om kompetensutvecklingens användningsområde, "province of practice" (Schutz & Luckmann, 1973, s. 18) samt samhällets utbildningspolitiskt relevanta kunskapsgrund, relateras i avsnittet till den teoretiska referensramen.

När det gäller det första området, kompetensutvecklingens innehåll antas varje lärare kunna beskriva ett innehåll i kompetensutveckling beroende på vad som är motivationsrelevant för den läraren att söka kunskap om. Motivationsrelevansen antas göra att läraren riktar sin uppmärksamhet mot visst innehåll som relevant vid kompetensutveckling på ett specifikt sätt och att innehållet kan bli tematiskt relevant. Den tematiska relevansen avgör hur strukturtypen i innehållet i kompetensutveckling uppfattas och om innehållet i kompetensutveckling ska tematiseras som ett problem. Om problemet, innehållet i lärares kompetensutveckling, blir värt att uppmärksamma och kompetensen uppfattas som typiskt känd blir problemet tolkningsrelevant och ny kompetens kan bli möjlig att utveckla. När lärare anses ha utvecklat den nya kompetensen avgörs av individen och skolverksamhetens kultur.

Med avseende på det andra området, kompetensutvecklingens användningsområde, antas att det lärarna uttrycker i sina tankar om hur de ska använda eller praktisera innehållet i kompetensutvecklingen är det som kallas projekterade handlingar (Natanson, 1970; Schutz & Luckmann, 1983/1989). Lärares projekterade handlingar grundar sig då även på de olika relevanssty-

perna och således på lärarnas tidigare kompetens. Lärarna förmodas beskriva kompetensutvecklingens projekterade handling med motiv i framtidsinriktad handling som beror på i-avsikt-att-motiv och dåtidsrelaterad handling som beror på därför-att-motiv. Om och hur den projekterade handlingen kommer att realiseras i praktiken är beroende av om läraren i en framtid kommer att uppfatta att en situation kräver just den aktiviteten. Kompetensen som projekteras i handlingen antas bli tolkningsrelevant i relation till livsvärlden och till tidigare kunskap. När lärarna projekterar sina handlingar antas de beskriva livsvärlden som de uppfattar att de kan handla i, den tidigare nämnda "the zone of operation" enligt Schutz och Luckmann (1973, s. 41). Den operationella zonen är, i undersökningen, inte nåbar för omedelbar handling och den operationella zonen blir sekundär. Lärarna i intervjuerna förmodades ha det som Schutz (1966) kallar en naturlig attityd i livsvärlden, men när de ska utveckla sina tankar kommer de antagligen delvis att lämna den naturliga attityden för en teoretisk attityd genom reflektion. Däremot kommer de under intervjuerna inte att inta en för forskaren synlig positional attityd med avsikt att faktiskt handla.

Det tredje området för reflektion är den utbildningspolitiskt relevanta kompetensen som den framträder i utbildningspolitiska dokument om lärares kompetensutveckling. Exempel är prop. 1984/85: 122 där det skrivs att grundskollärarytbildningen skall bli forskningsförberedande. Både den vetenskapliga kunskapen och den beprövade erfarenheten lyfts fram i propositionen. De traditionella kunskaperna "ämne-teori, pedagogik, metodik och praktik" (s. 11) ska integreras i hela lärarutbildningen. Syftet med praktiken i lärarutbildningen är bl.a. att de studerande skall få möjligheter att tillämpa teoretiska kunskaper. Det betonades att grundskollärarytbildningen ska ge en allmän behörighet till forskarutbildning och lärarutbildningens praktikorganisation ska bygga på en kontakt mellan skola och forskning. Prop. 1987/88: 100 Bilaga 10, s. 17, poängterar att lärarna ska vara beredda att använda kunskaper som utvecklas inom forskning, vilket skall möjliggöras genom grundskollärarytbildningen. Kompetensutvecklingen skall gälla vetenskapligt grundade allmänpedagogiska kunskaper och ämnesinriktade kunskaper (prop. 1999/2000:135). Det innebär att lärare inom sitt yrke blir det som Schutz (1932/1997) beskriver som "välinformerade" medborgare med överblick över specialistkunskap i utbildningsvetenskap, om specialistkunskap definieras som vetenskaplig kunskap. Efter grundskollärarytbildning och lärarexamen har lärare, som nämnts, behörighet att söka till forskarutbildning och möjligheter att utvecklas till specialister i utbildningsvetenskap. Beroende på vad som avses med specialist skulle grundskollärarna kunna betrak-

tas som specialister även om de inte har gått forskarutbildning. För skolverksamhetens kultur finns också utbildningspolitiskt relevant kunskap. (Den utbildningspolitiskt relevanta kompetensutvecklingen kommer att behandlas utförligt i avsnitt 2.2.1.)

Schutz (1966) teori används i undersökningen av lärares tankar om kompetensutveckling så att motivationsrelevant, tematisk relevant och tolkningsrelevant kunskap lyfts fram. Lärarna i undersökningens intervjuer reflekterar över kompetensutveckling och lämnar ibland den naturliga attityden och uttrycker då olika relevansformer, vilka har analyserats och till viss del explicitgjorts. De olika relevansformerna är egentligen inte åtskiljbara men blir till viss del synliga i intervjuanalyserna. När innehåll i kompetensutveckling benämns som relevant avses alltså alla tre formerna av relevans och att det som är relevant kunskap ständigt utvecklas i den tidigare nämnda process som Schutz (1966) och Schutz och Luckmann (1973) beskriver.

Schutz och Luckmann (1973) beskriver däremot hur relevansstrukturen varierar beroende på biografi och sociala strata som t.ex. skillnader mellan män och kvinnor, men att varje människa är unikt socialiserad i fråga om kunskaper. Socialt relevanta specialistkunskaper fördelas till människor, grundat i den grad av arbetsdelning som finns i samhället och sociala strata som t.ex. klass. Schutz använder "sociala strata" i en vid och allmän betydelse.

Rather, what occurs here is that similar "biographies" (i.e., similar biographical categories of subjective experience) develop in the course of progressive division of labour. These biographies form the basis for more or less unified apprehensional perspectives. These perspectives which are conditioned by the social world are in part socially established, as for instance in the common relevance structures of more or less well-defined social levels. The transmission of elements of general knowledge is differentiated accordingly. (A.a.s. 313)

Människor med olika biografi som tillhör samma sociala strata, får ett socialt gemensamt relevanssystem och utgår från liknande perspektiv. I undersökningen är utgångspunkten att det på individnivå finns strukturella variationer i lärares tankar om kompetensutveckling, och en skillnad jämfört med Schutz teorier, är att lärarnas tankar inte undersöks med avseende på fördelning på olika sociala strata.

Lärarna är i en social kontext och det är variationer i lärares tankar inom denna kontext som undersöks. De strukturer som uppstår antas ha sin grund i, förutom det som Schutz och Luckmann (1973) kallar för biografi, att lärarna är i en socialt avgränsad situation, kontext, som påverkar hur de

tänker om lärares kompetens och kunskap. Det är möjligt att Schutz skulle ha hävdad att lärarna ingår i ett socialt strata genom att vara lärare, och med utgångspunkt i Schutz resonemang om likheter i relevansstrukturer för sociala strata, skulle således inga variationer i tankar om kompetensutveckling förväntas uppkomma inom lärargruppen.

Sammanfattningsvis utgår undersökningen av grundskollärares tankar om utveckling av kompetens från fenomenologisk kunskapssteori (Natanson, 1970; Schutz, 1966, 1932/1997; Schutz & Luckmann, 1973, 1983/1989) som lyfter fram relevansstrukturer i innehåll och användningsområden som grund för att utveckla kunskap och kompetens intersubjektivt hos människor. Teorin är referensram i en kontextuell analys av lärares tankar om relevant innehåll i och användningsområde för kompetensutveckling. Lärarna visar således, genom sina uttryckta tankar, vad som är relevant i fråga om kompetensutvecklingens innehåll och användning i den egna livsvärlden.

2.2 Praktiskt genomförande

I detta avsnitt beskrivs kontextuell analys i relation till den aktuella undersökningen. Svensson (1976) skriver att den kontextuella analysen är en metod för analys av data som kan användas på individnivå:

A contextual analysis within the area of research dealt with here must first of all consider the individual as the most immediate context as regards interpretations of specific data. Thus the analysis must give descriptions of relations between specific data within individuals. (A.a.s. 187)

Utgångspunkten för kontextuell analys är att forskaren tolkar den specifika kontexten för data och data i sig, för att tydliggöra, avgränsa och relatera olika data till varandra inom fall, t.ex. individer. Vid undersökning av grupper av fall jämförs fallen och resultatet av analysen blir kategoriseringar och relationer mellan kategorier (Svensson, 1976).

Kontextuell analys är explorativ inom vissa avgränsningar och startar med det objekt som ska undersökas. Avgränsningen kan inledningsvis vara vag men preciseras under analysens gång. Genom preciseringen ska fenomenets delar och relationerna mellan dessa utforskas och beskrivas. Avgränsningen av fenomenet som helhet blir avgörande för hur avgränsningen av och förståelsen av kontexten förändras (Svensson, 1993).

En datainsamlingsmetod som ofta har använts i undersökningar som använt kontextuell analys är intervju med öppna frågor. Svensson (1984) betonar att vid genomläsning av intervjuerna ska specifika delar avgränsas med utgångspunkt i det fenomen som undersöks. Utifrån de delar av uppfatt-

ningar som framträder i intervjuerna och relationerna mellan dessa kan intervjupersonernas uppfattningar beskrivas. Svensson och Theman (1983) beskriver en intervjuundersökning av intervjuades uppfattningar av politisk makt och analysen gällde då innehållet i intervjupersonernas utsagor.

We would like to stress that it is the meaning, the intentional act, as expressed through the separate manifestations, that constitutes the conceptions of power in the most genuine sense, as a relation between the individual and the world. (A.a.s. 41)

I Svenssons och Themans undersökning är den intervjuades uppfattningar uttryck för individens relation till det undersökta fenomenet, politisk makt. Uljens (1989) beskriver vad uppfattningar är i fenomenografi och här överförs vissa delar av beskrivningen av uppfattningar på vad tankar är i den aktuella kontextuella analysen. Uljens anser det viktigt att klargöra hur de olika intervjupersonerna i tankarna avgränsar fenomenet. Klargöranden krävs för att få säkerhet i att de intervjuades tankar riktar sig mot samma fenomen och till samma aspekter av fenomenet, för att kunna hävda att personernas tankar tillhör en viss beskrivningskategori.

Resultatet av den kontextuella analysen är i många undersökningar beskrivningskategorier och relationer mellan kategorierna. Beskrivningskategorierna kan i vissa fall utvecklas till ett kategorisystem med olika strukturer, t.ex. hierarkiska eller horisontella. Innehållet i beskrivningskategorierna utgör en relation mellan teori och praktik. Beskrivningskategorierna kan användas teoretiskt genom att de är möjliga att relatera till tänkande och forskning i andra kontexter och beskrivningskategorier är även empiriska genom att de sammanfattar empiriska resultat.

Avgränsning av fenomenet lärares tankar om kompetensutveckling

Kontextuell analys inleds med att avgränsa ett fenomen och därför beskrivs här processen för avgränsningarna av fenomenet lärares tankar om kompetensutveckling. Några olika försök att avgränsa fenomenet gjordes inledningsvis. En pilotundersökning med syftet att undersöka lärares uppfattningar av kompetens i relation till lärares professionalisering visade att lärarna lyfte fram kompetens på fyra olika sätt: kompetens som kunskap, kunskap i relation till samhället, kompetens i relation till ekonomi och kompetens i relation till läraryrkets professionalisering och status, där kategorin kompetens som kunskap var överordnad de tre andra. Ur pilotstudien utvecklades en huvudstudie som i ett initialskede inriktades på uppfattningar av teoretisk och praktisk kunskap och kompetens. Kompletterande intervjuer

i en kontrollstudie genomfördes slutligen med fördjupande frågor om kunskap och kompetens.

Tanken var att i intervjuerna om temat kompetensutveckling skulle olika uppfattningarna av teoretisk och praktisk kunskap och kompetens framträda. Analysen visade emellertid att lärare uttryckte något utöver uppfattningar av fenomenet teoretisk och praktisk kunskap. En analys av hur lärarna överordnade teori och praktik som delar i kompetensutveckling genomfördes under avgränsningsprocessen med utgångspunkt i en teori enligt Myhre (1980). Analysens syfte var att undersöka hur lärare förhåller sig till problemet med överordning av teori och praktik i tankarna om kompetensutvecklingens innehåll. Myhre (1980) skriver om primatfrågan när det gäller teori och praktik i vetenskapen pedagogik: *”Er teorien det primære i pedagogikken og praksis noe sekundært og avledet, eller er praksis det primære og teori noe avledet og sekundært?”* (s. 174). Ytterligare ett problem anses vara om teori uppfattas som ren eller praktisk. Den praktiska teorins uppgift är enligt författaren att ge struktur och att ge riktlinjer för handlandet, grundat på reflektion. Pedagogik anses av författaren vara en vetenskap som utvecklar praktisk teori och då kan inte teorier användas för tillämpning. Eftersom lärare enligt t.ex. prop. 1984/85:122 och prop. 1999/2000:135 ska grunda sina och elevers kunskaper i vetenskaplig kunskap skulle lärare kunna antas vara insatta i vetenskaplig pedagogisk praktisk teori genom lärarutbildning och statlig och kommunal styrning. I analysen förutsattes däremot inte att teorin som intervjupersonerna refererar till är vetenskaplig teori. Myhres teori har använts som tankeprinciper för hur lärare överordnar teoretisk och praktisk kunskap, utvecklad genom kompetensutveckling för pedagogisk praktik, även om lärarna i sina tankar inte refererar till vetenskaplig kunskap.

I den fortsatta kontextuella analysen framträdde andra variationer i lärarnas tankar om kunskap i kompetensutveckling. Analysen inriktades därför på fenomenet kunskapssyn i allmänhet. Men variationer i grundskollärans kunskapssyn allmänt sett visade sig dock vara ett alltför vitt forskningsobjekt. Med tanke på att datamaterialet var knutet till situationer med kompetensutveckling, framkom inte all nödvändig information om lärarnas kunskapssyn. Intervjufrågorna skulle behöva utvecklas för alla intervjuade på liknande sätt såsom i kontrollstudien (se bil. 5). Det visade sig att med intervjufrågor inriktade på kunskapssyn, framträdde kunskapssynen tydligare än om lärare endast utvecklade sina tankar om kompetensutveckling. Resultatet av analysen av de tidigare intervjuerna blev således alltför osäker som grund för att dra slutsatsen att tankarna om kompetensutveckling även var giltiga för kunskapssyn generellt sett.

I detta skede av avgränsningen utvecklades tanken att genom att analysera intervjuerna om lärares tankar om kompetensutveckling skulle deras uppfattningar av lärarkunskap i fortbildning framträda och fenomenets avgränsning ändrades till uppfattningar av lärarkunskap i fortbildning. Det visade sig vara ett alltför vitt mål, med tanke på att det datamaterial som fanns inte var tillräckligt omfattande i fråga om uppfattningar av lärarkunskap. Analysen inriktades därefter på variationer i uppfattningar av fenomenet fortbildningskunskap, dvs. den kunskap som lärare utvecklar vid fortbildning. Försöket att dra slutsatser om fortbildningskunskap som fenomen gjorde att användningsområdet för kunskapen blev alltför snävt då lärare i sina tankar uttryckte sig vidare än det som traditionellt avses med fortbildning. Vid intervjutillfällena undrade intervjupersonerna om de endast skulle avgränsa sig till ett fortbildningstillfälle men för att utveckla ämnet ombads intervjupersonerna att relatera till allt de uppfattade som fortbildning. Efter som intervjufrågorna var inriktade på fortbildning och kompetensutveckling (se bil. 4) utvidgades avgränsningen till lärares tankar om kompetensutveckling som omfattade både tankar om lärarkunskap och tankar om teori och praktik, relaterade till kompetensutveckling. Det slutliga fenomenet, lärares tankar om kompetensutveckling, visade sig vara den bästa analysenheten, med utgångspunkt i datamaterialet.

Avgränsningen av fenomenet lärares tankar om kompetensutveckling fortsatte i relation till fenomenets kontext. I de följande avsnitten kommer kontexten som helhet att avgränsas, först i en yttre, vid kontext, därefter i snävare situationskontexter av verksamhet för kompetensutveckling och slutligen i kontexter på individnivå. Den yttre kontexten för lärares tankar om kompetensutveckling avgränsas till de senaste tjugo årens utbildningspolitik, rörande lärares kompetensutveckling m.m. Situationskontexter aktualiserades vid intervjutillfällena och avgränsades till lärares specifika kompetensutveckling och verksamhet i grundskolan. Individkontexter är knutna till de intervjuade lärarna, deras bakgrund och nuvarande situation. Kunskapsteorin (Natanson, 1970; Schutz, 1966, 1932/1997; Schutz & Luckmann, 1973; 1983/1989) används som teoretisk utgångspunkt för reflektion över de olika kontexterna och för att strukturera lärarnas tankar om relevant innehåll och användningsområde. Metaforerna professionella landskap och ledning som presenteras av Clandinin och Connelly (1995d) används också för att beskriva relationerna mellan de olika kontexterna.

2.2.1 Utbildningspolitiska dokument och lärares kompetensutveckling, 1980-2002.

Med hjälp av undersökningen av lärares tankar om kompetensutveckling ska alltså de intervjuade lärarnas perspektiv lyftas fram i relation till samhällets intentioner med lärares kompetensutveckling. Samhällets intentioner med lärares kompetensutveckling finns i den yttre kontexten. Den yttre kontexten kan betraktas som en del av den av Schutz (1932/1997) beskrivna sociala kunskapsgrund som är relevant i samhället. Enligt de utbildningspolitiska dokumenten hade lärares tidigare utbildningspolitiskt relevanta kunskap blivit otillräcklig på grund av en global snabb kunskapsutveckling. Lärare som grupp fick under 1980-talet problem med det som Berger och Luckmann (1966/1998) kallar legitimitet, och lärarnas status i samhället sjönk. Samhällsutvecklingen innebar ett förändrat förhållande mellan experter och lekmän och ett ökat antal ”välinformerade” samhällsmedborgare även bland elevernas föräldrar.

Samhällets intentioner med kompetensutveckling finns dels uttryckta i utbildningspolitiska dokument och dels beskrivna i forskning om kompetensutveckling. För att belysa det inflytande som samhällets institutioner vill utöva på lärares kompetensutveckling, beskrivs i detta avsnitt de krav på lärares kompetensutveckling som finns i svenska utbildningspolitiska dokument. Clandinin och Connelly (1995a) hävdar att lärarkompetens som är utbildningspolitiskt relevant leds in i lärares professionella landskap och lärare tvingas att utveckla den avsedda kompetensen. Lärare kan uppleva det som problematiskt om den kompetens som ska utvecklas inte kan integreras i lärarens s.k. kunskapsberättelse.

Utbildningspolitiken ger således en yttre avgränsning av kontexten för lärares tankar om kompetensutveckling och utbildningspolitiken styr lärarens liv i skolan. Den individuella lärarens utveckling av lärarkompetens sker genom lärarutbildning, och vidareutvecklas genom lärares fortsatta kompetensutveckling i yrket (Andersson 1995; Beach 1995; Carlgren 1997; Claesson 1999; Linberg 2002). Lärares fortsatta kompetensutveckling ska möjliggöra skolutveckling enligt utbildningspolitiskt angivna mål. Att kompetensutvecklingen knyts till skolutveckling får också till följd att den förändras över tid.

I avsnittet behandlas skrivningar om lärares kompetensutveckling: delar av utbildningspolitiska dokument från 1980-talet och till 2002, främst propositioner t.ex. prop.1980/81:97, 1984/85: 122 och 1999/2000:135. Texterna från de utbildningspolitiska dokumenten visar på den kompetens som samhället sett som relevant för lärares kompetensutveckling under tidsperioden.

Det som huvudsakligen lyfts fram från dokumenten är förändringen av utbildningspolitiska intentioner i fråga om innehåll i och användningsområde för lärares kompetensutveckling. Skälet att utgå från 1980 är att det då utvecklades en ny läroplan, Lgr 80 (1980) vars innehåll fortfarande håller på att genomföras, utvecklat i en ny läroplan Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1994, 1998).

De utbildningspolitiska dokumentens beskrivning av utvecklingen av lärarutbildningen från 1980-talet kommer också att lyftas fram. Det är tydligt att riktlinjerna för lärares kompetensutveckling i utbildningspolitiska dokument påverkades av grundskollärarutbildningens (prop. 1987/88:100) och den nya lärarutbildningens riktlinjer (prop. 1999/2000:135; rskr. 2001/02:188).

Först ges en kort historisk tillbakablick som beskriver bakgrunden till det skolsystem som påverkades av utbildningspolitiska intentioner som även påverkade lärarutbildning och lärarkompetens. Grundskolans och lärarhögskolornas utveckling genom den första folkskolestadgan 1842 och det första reglementet för folkskollärarseminarier 1862 belyses av Isling (1980, 1988) och lärarhögskolornas utveckling belyses av Linné (1996). Författarna visar att politiska dokument utgör en del av den politiska styrningen av grundskolans och lärarhögskolans utveckling. De politiska kraven har varit inriktade på skolans och seminarieutbildningens samt lärarutbildningens form, innehåll och metod och därmed även på lärarkompetensen. Olika inriktningar i lärarutbildning och grundskola lyfts fram av Isling (1980, 1988). Inriktningarna har bl.a. sin grund i didaktik som beskrivs av Comenius (1632/1989). Ett övergripande sätt att inrikta kompetenserna var att utgå från den evangeliska pedagogiken med rötter i Herbarts pedagogik (Herbart, 1835/1993) och ett annat övergripande sätt var att utgå från reformpedagogik med rötter i Pestalozzis pedagogik (Pestalozzi, 1901).

Utbildningspolitiskt har alltså utvecklingen gått från patriarkal till demokratisk styrning, åtminstone teoretiskt men inte alltid på handlingsplanet, vilket Isling (1988) framhåller. Huvudramen för både kunskapssyn och människosyn var vid folkskolans start det kyrkliga patriarkatet och kunskapssyn och människosyn utvecklades bl.a. genom folkrörelserna i demokratisk riktning. Folkskollärarna fick därmed enligt Florin (1987) och Linné (1996) genom att vara politiskt aktiva, makt över sitt eget yrke. I lärarutbildningen generellt, förekom enligt Lindberg (2002) ämnesstudier och allmänna kunskaper i pedagogik och didaktik redan i början av 1800-talet. Han lyfter också fram att skolans moraliska styrning hade en större betydelse för folkskolans lärarutbildning än för andra skolformers lärarutbildning.

När folkskolan växte fram under senare delen av 1800-talet var folkskollärares kompetensutveckling efter avslutad seminarieutbildning inte något stort utbildningspolitiskt område enligt Skolverket (1992). Däremot anslog staten medel till läroverkslärarens fortbildning. I slutet av 1800-talet arrangerade emellertid folkskollärares lärarorganisationer viss kompetensutveckling även om begreppet kompetensutveckling ännu inte användes. Det fanns möjlighet för folkskollärare att söka stipendier för fortbildning i början av 1900-talet, men de kunskaper och färdigheter som utvecklades under seminarieutbildningen förutsattes i stort vara relevanta för hela yrkeslivet. Lärares kompetensutveckling, som utbildningspolitiskt område, genomgick förändringar under hela 1900-talet. Från att ha kontrollerats av lärare och lärarorganisationer i början av 1900-talet ökade de folkvalda politikerna stegvis kontrollen över lärares kompetensutveckling först genom statlig centralisering, därefter genom decentralisering och kommunalisering. Skolöverstyrelsen, (SÖ), anordnade mellan 1930 och 1982 konsulentverksamhet för lärares kompetensutveckling. Från 1960-talet ingick fem studiedagar i tjänsten för grundskolans lärare. SÖ anordnade till slutet av 1970-talet s.k. sommarkurser inom ämnen och senare också för verksamhetsutveckling (Skolverket, 1992).

Den demokratiska processens påverkan på lärares kompetensutveckling kan följas kronologiskt i utbildningspolitiska dokument. Runt 1980 började statsmakterna göra anspråk på att få styra lärares kompetensutveckling mer systematiskt. Motiv för personalutbildning var, att lärare skulle klara förändringar, kunna anknyta teori och praktik, kunna delta i lokalt utvecklingsarbete och utveckla den egna personligheten. Lärare antogs till viss del fortbilda sig på eget initiativ, delta i skolverksamhetens studiedagar, ca fem per läsår, och delta i lokalt utvecklingsarbete (prop. 1980/81:97). Statens styrning var ännu av ganska liten omfattning och bestod i att bevilja ledighet och ersättning för viss fortbildning.

Allmän- och specialpedagogisk kompetens samt ämneskompetens för alla lärare

Den demokratiska processen innebar alltså att staten alltmer påverkade innehållet i kompetensutvecklingen. I början av 1980 – talet var den allmän- och specialpedagogiska lärarkompetensen inte tydligt framlyft i de utbildningspolitiska dokumenten. Prop. 1980/81:97 t.ex. skiljer på skolinriktad fortbildning med fokus på gemensamma arbetsuppgifter och individriktad fortbildning med fokus på individuella arbetsuppgifter. Den allmän- och specialpedagogiska lärarkompetensen blev mer tydlig vid de inledande diskussionerna om grundskollärarytbildningen. Prop.1984/85:122, Om

lärarutbildning för grundskolan m.m. tydliggör allmän-, specialpedagogisk samt ämnesinriktad kompetens som kompetensområden. Det antogs i propositionen att redan verksamma lärares behov av fortbildning skulle komma att vara stora, men det sågs inte som möjligt att ge alla lärare lämplig fortbildning inom en snar framtid.

Lärarutbildningens traditioner medförde svårigheter för utvecklingen av grundskolan. Propositionen lyfter fram behovet av en ny lärarutbildning, som var anpassad till grundskolans organisation men med bibehållande av vissa skillnader. Den kompetens hos lärare som lyftes fram gällde basfärdigheter, undersökande arbetssätt för att göra undervisningen mer konkret, ämnesövergripande teman, som en fråga om både ämnesövergripande undervisning och ämnesundervisning. För att lärare skulle ha kompetens att undervisa i flera ämnen i de högre årskurserna skulle ämnesbredden öka. Forskningsförberedande utbildning i akademisk allmänpedagogisk kompetens skulle utökas för att utveckla lärares kompetens att förbättra den sociala kontakten med äldre elever. Skolsystemets organisation då, innebar nämligen att de yngre eleverna upp t.o.m. årskurs sex omfattades av ett klasslärarsystem med ett fåtal lärare och kontinuitet i undervisningen och i fråga om sociala kontakter. I årskurs sju, däremot, fick eleverna ett större antal lärare, vilket kunde påverka de sociala kontakterna och kontinuiteten i elevernas utveckling negativt. Inte minst viktigt ansågs kontinuiteten vara för elever i behov av särskilt stöd. Även grundläggande ämneskunskaper för lärare till yngre elever framhölls som viktiga (prop.1984/85:122).

Statsmakterna betonade möjligheterna att styra skolutvecklingen genom att förändra lärarutbildningen. Målet var att skolan skulle utvecklas demokratiskt till en skola för alla. Prop. 1984/85: 122 beskriver hur den differentierade lärarutbildningen skulle bli mer enhetlig och ingå i ett system för att utbilda lärare med kompetens att undervisa i en skola för alla. Betydelsen av statens styrning av lärarutbildningen framhölls och att "Lärarutbildningen är ett medel att förverkliga samhällets intentioner med skolan". (s. 9).

Styrningen av skolutvecklingen för en skola för alla fick till följd att läraruppdraget blev vidare vilket påverkade innehållet i den kompetens som krävdes. Målsättningen var också att skolutvecklingen till viss del skulle ske genom lokalt utvecklingsarbete som även innebar en demokratisk förändring. Definitionen av det lokala utvecklingsarbetet ändrades, som nämnts, under 1980-talet från formulering av lokal utveckling på en statlig nivå, till projektinriktad lokal utveckling för att förverkliga lokala verksamhetsmål (Carlgren & Hörnqvist, 1999).

Personalutveckling och utvecklingsarbete fick en vid betydelse och initiativ till utveckling skulle komma från verksamheten med ansvar för genomförande vilket innebar ökat inflytande för verksamheten och därmed ökad demokrati. Genom finansiering av lokalt utvecklingsarbete skulle staten målstyra innehållet. De lokala utvecklingsarbetena ansågs vara effektiva och medföra att verksamheterna utvecklades. Det gav upphov till en reform som innebar att en stor del av lärares kompetensutveckling skulle utformas på ett liknande sätt som lokala utvecklingsarbeten (prop. 1987/88: 100 Bil 10, sammandrag av rapport DsU 1986:16, Personalutbildning och lokalt utvecklingsarbete i skolan). Det framgår att reformen skulle samordna fortbildning med lokalt utvecklingsarbete.

När grundskollärarytbildningen startade 1988 var den utbildningspolitiska intentionen också att öka de blivande lärarnas beredskap inför den accelererande kunskapsutvecklingen, med utgångspunkt i läroplanens grundsyn, d.v.s. en skola för alla enligt prop.1987/88:100. En skola för alla var en del av den demokratisyn som förverkligats kvantitativt i grundskolans genomförande 1962 och som nu höll på att utvecklas kvalitetsmässigt. I propositionen förordas också en utjämning i allmänpedagogiska och ämnesinriktade kunskaper mellan olika lärarkategorier.

Fortbildning för verksamma lärare aktualiserades eftersom grundskollärarytbildningen innebar att allmän-, specialpedagogisk och ämnesinriktad kompetens skulle utvecklas genom akademiska studier enligt prop. 1987/88:100. Lärarytbildningen förlängdes med ämnesstudier för utbildning till låg- och mellanstadielärare och med allmänpedagogiska studier för alla lärarkategorier. Det ansågs knappast som rimligt att vidareutbilda alla redan verksamma lärare och det antogs att nya tjänster för grundskollärare inte skulle medföra krav på vidareutbildning för redan verksamma lärare. De skulle kunna söka samma tjänster som grundskollärare. Den nya lärarytbildningen sågs som ett viktigt styrmedel för grundskolan, men insikten om tiden det skulle ta att utveckla skolan genom lärarytbildning, gjorde att målstyrd fortbildning behövde utnyttjas mer än tidigare. Lärare behövde komplettera vissa kompetenser enligt regeringen Carlsson:

... de grundläggande sociala förutsättningarna för barns och ungdomars utveckling och inläring, behovet av ett ökat elevansvar i skolan samt önskan om ett närmare samarbete mellan skola och hem. De allra flesta lärare med äldre utbildning behöver komplettera sina kunskaper inom bl.a. dessa områden. (A.a.s. 51)

Förhållningssättet mot elever i behov av särskilt stöd var ett område som skulle prioriteras i fortbildningen. Enligt propositionen borde fortbildningen

av lärare utgå från en överordnad plan som skulle konkretiseras på skol- och individnivå. De verksamma lärarna som inte gått grundskollärarytbildning skulle utveckla en jämställd kompetens med de nyutbildade grundskollära-
nas kompetens med avseende på en allmänpedagogisk, specialpedagogisk och ämnesinriktad lärarkompetens. Enligt ett riksdagsbeslut grundat på budgetpropositionen 1987/88:100 Bil 10, s. 50 ff., skulle de verksamma lärarna delta i en kompletteringsfortbildning, utsträckt över tio år. Fortbildningen skulle inte generellt ge kompetens för överliggande stadier, men att utveckla sådan kompetens skulle vara en möjlighet om det fanns önskemål från lärare och om det fanns resurser. Ökad kompetens hos redan verksamma lärare skulle göra det möjligt för dem och nyutbildade lärare att ha en likvärdig kompetens, även om det fanns skillnader rent formellt enligt prop. 1987/88:100. Grundskollära-
nas utbildning skulle till stora delar utveckla kunskap som vilade på vetenskaplig grund och mindre på beprövad erfarenhet.

När det gäller innehållet i utbildningspolitisk kompetensutveckling sägs av Skolverket (1992) att allmänpedagogisk kompetensutveckling, för att vara relevant för verksamhet och lärare, behöver anknytas till ett ämnesområde. I de utbildningspolitiska dokumenten används begreppen ämnesinriktad och allmänpedagogisk kompetens på ett allmänt sätt, utan att gå in på hur ämnen och allmänpedagogik ska relateras. Det som kan utläsas är att ämnesinriktad kompetensutveckling är ämnesteorier, även skolämnen, nya ämnesområden, samt ämnesdidaktik. Det som i utbildningspolitiska dokument kallas allmän- och specialpedagogisk kompetens, tycks innehålla ämnen som pedagogik, sociologi, psykologi, specialpedagogik, didaktik m.m.

Det för samhället relevanta innehållet i lärares kompetensutveckling kan vid en snabb anblick te sig likartat över tid vid en jämförelse mellan texterna i de utbildningspolitiska dokumenten. Även om ordet fortbildning har ersatts av kompetensutveckling och lärande har blivit livslångt och livsvitt, beskrivs innehållet i kompetensutveckling på ett likartat sätt. Vid en jämförelse t.ex. mellan prop. 1980/81: 97 och prop. 1999/2000: 135, skrivs att lärare ska ha goda ämneskunskaper, arbeta ämnesövergripande, ha goda kunskaper i barns och ungdomars utveckling och anknyta teori och praktik, vid båda tidpunkterna. En viktig skillnad är emellertid att den allmän- och specialpedagogiska lärarkompetensen har fått större utrymme och har utvecklats till nya akademiska ämnesområden som blivit explicitgjorda på ett tydligare sätt i den senare propositionen. Det är det allmänna utbildningsområdet, ibland kallat utbildningsvetenskap som har utvecklats inom lärarutbildningen för att bl.a. möjliggöra forskningsanknytning för lärare, vilket Fransson och Lundgren

(2003) lyfter fram. En annan viktig skillnad är att lärarkompetensen runt 1980 betraktades som bestående av skilda delar, men runt 1990 som en helhet av integrerade delar. Prop. 1999/2000:135 lyfter fram den för samhället relevanta kompetens som lärare har personligt ansvar för att utveckla och integrera i sina verksamheter. Den vidgade lärarrollen kräver, utöver tidigare krav på goda ämneskunskaper även allmänpedagogisk och specialpedagogisk lärarkompetens grundad bl.a. i läroplanernas värdegrund (Utbildningsdepartementet, 1994, 1998). Värdegrunden bygger på liberala demokratiska värden som ska tolkas och konkretiseras av lärare och elever i den lokala verksamheten. Kravet på att lärare ska utföra tolkningsprocessen och tillämpningen av målen gör att användningsområdet för lärares kompetens har vidgats utöver lärares undervisning i ämnen. Lärarutbildningar skulle därför innehålla utbildning för didaktisk kompetens. Didaktisk kompetens skulle bl.a. hjälpa lärare att kunna utföra sitt uppdrag att tolka styrdokumentet (prop. 1999/2000:135).

Det är tydligt i rskr. 2001/02:188 att lärare behöver kompetens för demokratisk undervisning och vissa prioriterade områden för lärares kompetensutveckling lyfts fram, som t.ex. att kunna inkludera alla elever i vanlig undervisning. Allmänpedagogisk kompetens relateras alltså till demokratibegreppet. ”Demokratiuppdraget är tillsammans med kunskapsuppdraget fundamentet för all verksamhet i skolan.” (rskr. 2001/02:188, 3.1.5 Det demokratiska uppdraget – värdegrund, s. 40). Regeringen sägs också ha gjort särskilda insatser: för att utbilda obehöriga lärare, för att utveckla IT-kompetens i skolan, mot mobbning och för jämställdhet. Den lärarutbildning som startade 2001 ses också som en möjlighet för verksamma lärares kompetensutveckling och lärarutbildningen har fått utökade resurser till forskning.

Kompetens för en målstyrd demokratisk skola

Under slutet av 1980-talet och under hela 1990-talet bröts centralstyrningen av skolsystemet upp genom att kommunernas ansvar för skolverksamheten skulle öka och innehållet i elevernas kunskaper skulle mål- och resultatstyras. På 1990-talet började all fortbildning integreras i verksamhetsinriktad kompetensutveckling, som delvis bortsåg från individen (prop. 1989/90: 41; 1989/90: 100, Bilaga 10; 1990/91: 18; 1991/92: 75). Kommunalisering av lärartjänster skulle öka möjligheten till lokal demokrati, men samtidigt ansåg politikerna till att börja med att likvärdigheten mellan kommunernas utbildning riskerades. Problemet lyfts fram i SOU 1988:20, Styrningsberedningen, som menar att personalpolitiken behövde vara flexibel och mer aktiv för att påverka skolutvecklingen, öka det lokala inflytandet och ”göra det möjligt att

i större utsträckning ta hänsyn till de anställdas behov, intressen och förutsättningar.” (s. 90). Det fanns en insikt om att den enskilda lärarens kompetensutveckling var viktig och att det krävdes samverkan för förverkligandet av den avsedda kompetensutvecklingen. Argument mot en kommunalisering började förändras till argument för kommunalisering enligt prop. 1988/89:4, Styrningspropositionen. Grundskolläraryt utbildning och kompletteringsfortbildning sågs som förutsättningar för målstyrning och ett ökat lokalt ansvar för skolan. Målstyrning innebar att skolorna fick färre nationella regler för hur skolans nationella mål skulle uppnås, samtidigt som kraven ökade på att målen faktiskt skulle uppnås. Skolutvecklingen skulle påverkas genom det fria val av grundskola som elever och föräldrar skulle få göra, samt genom samverkan skola – barnomsorg. Valfriheten och samverkan mellan olika yrkesgrupper ökade konkurrensen inom lärarkollektivet, vilket skulle påverka kvaliteten i skolverksamheten positivt. Genom en mer flexibel och aktiv personalpolitik skulle verksamhetens mål uppnås i ökad utsträckning och individualisering i utformningen av lärararbetet skulle göras möjlig. Även lärares kompetensutveckling ansågs behöva systematiseras på lokal nivå. Ett sätt att möjliggöra detta skulle vara kommunalisering av lärtjänsterna.

Prop. 1988/89:4, kapitel 3, Utveckling av skolan, lyfter fram ökad valfrihet, för att skolan ytterligare skulle kunna följa med i samhällsutvecklingen och förändringen av den offentliga sektorn. Propositionen framhöll att det nu genom grundskolan fanns en grundläggande enhetlighet innehållsligt som inte skulle bli till likformighet. Grundskolläraryt utbildningen troddes ge ökade förutsättningar för kontinuitet med avseende på arbetssätt i grundskolan, tillsammans med den kompletteringsfortbildning som skulle börja 1989/90.

Demokratiseringen innebar ökat lokalt ansvar och inflytande på kompetensutveckling och undervisning enligt prop. 1989/90: 41, Kommunaliseringspropositionen. Det ökade lokala ansvaret innebar att lärarrollen vidgades vilket medförde krav på innehållet i kompetensutvecklingen som skilde sig från innehållet i kompetensutveckling inriktad endast på lärares undervisning. Kompetensutvecklingen skulle bli verksamhetsinriktad genom att vara allmänpedagogisk och ämnesinriktad. Det allmänpedagogiska och ämnesinriktade innehållet var i linje med innehållet i grundskolläraryt utbildningen.

Grundskolläraryt utbildning och fortbildning var viktiga styrinstrument för skolutveckling och en viktig förutsättning för skolutvecklingen var att alla lärare skulle utveckla sin kompetens i ämneskunskaper och allmänpedagogik. Prop. 1989/90: 41 skriver att en förändrad regelstyrning till målstyrning ökade behovet av flexibilitet på den lokala nivån och kommunernas samlade

ansvar för verksamheten skulle underlättas genom helhetsansvar för skolan. Grundskollärautbildningen skulle utbilda lärare med grund i gällande läroplan och skolans personal skulle fortbildas med utgångspunkt i de nationella målen, den lokala skolans behov av kompetens och lärares egna behov av utveckling. Lärares vidgade lärarroll och kommunalisering sågs nu som en förutsättning för målstyrning och en likvärdig skola. Budgetpropositionen 1989/90: 100, Bilaga 10 lyfter fram personalen i skolan som resurs och drivkraft, och målstyrningen sågs som en möjlighet för lärare till kompetensutveckling på sikt. Fortbildningen skulle vara återkommande under yrkeslivet för att utveckla kompetens och verksamhet. Precis som prop. 1989/90:41, lyfter prop. 1989/90:100 Bil 10, avsnitt 2.6-7, s. 21 ff. fram olika typer av personalfortbildning. Propositionen uttrycker att fortbildningen skulle utökas och kostnaderna minskas genom att fortbildningen skulle förläggas till tid utanför undervisning och lärares arbetstid skulle utökas under ferietid. Kommunaliseringen av skola och lärartjänster sågs nu som nödvändig för att berörda på det lokala planet skulle få ökat inflytande.

Prop. 1990/91:18 , Om ansvaret för skolan, skärper kraven på att all fortbildning skulle bidra till ökad målluppfyllelse och skolutveckling. För att effektivisera fortbildningen skulle den utvecklas strategiskt. Fortbildning sågs som en del av kompetensutveckling och fortbildning kunde användas när en reform behövde implementeras snabbt. Staten ville därför ha kvar möjligheten att direkt påverka utvecklingen genom fortbildning även om kommunerna skulle ha det största ansvaret för personalens fortbildning. Efter kommunaliseringen 1991 skulle staten däremot inte detaljreglera det lokala utvecklingsarbetet, eftersom ansvaret flyttats till kommun- och skolnivå (prop. 1990/91:18).

Kommunerna skulle efter kommunaliseringen av skolan 1991 planera personalens kompetensutveckling men staten kunde fortfarande använda kompetensutveckling som medel för mål- och resultatstyrning av skolan. Staten, genom Statens Skolverk, fick leda och ange innehåll i viss kompetensutveckling och skulle prioritera utifrån regeringens och riksdagens mål för kompetensutveckling, mål för skolverksamheten, utvärdering av skolan och personalens intresse

Prop. 1991/92:75, Om lärarutbildning m.m., ägnar kapitel sex åt fortbildning av lärare. Staten gavs ansvar för att det fanns fortbildning för lärare och Statens Skolverk tilldelades medel för ändamålet. Kommunerna gavs som arbetsgivare ansvar för att all personal fick fortbildning. Finansiering av fortbildning ingick i ett sektorsbidrag, vilket möjliggjorde en planering efter

kommunala behov och inom den ramen hade lärare möjlighet att påverka med utgångspunkt i verksamheten.

Samtidigt med ökade krav på effektivisering av kompetensutvecklingen, utvecklades lärarutbildningen ytterligare. Propositionen uttalar krav på holistiska ämneskunskaper i lärarutbildningen och fortbildningssituationen för verksamma lärare belystes. Prioriteringen av olika områden för kompetensutveckling förändrades och lärares ämneskompetens lyftes fram tydligare som en del. För att utveckla verksamheten bedömdes även här utveckling av holistiska ämneskunskaper vara viktiga. Kompletteringsfortbildning lyftes åter fram och särskilt fortbildning för utveckling av den allmänna och specialpedagogiska kompetensen, med kunskaper om undervisning vid läs- och skrivsvårigheter (prop. 1991/92:75).

Prop. 1992/93: 250, i avsnitt 9:3 Kompetensutveckling för skolans personal, gällde även för grundskolans personal, men var ursprungligen riktad till de frivilliga skolformernas personal. Propositionen lyfter fram att lärarutbildning och fortbildning var viktiga styrmedel för att påverka förutsättningarna för en likvärdig utbildning. Det är tydligt i propositionen att lärarkompetens skulle utvecklas verksamhetsinriktat och inte utgå från lärare som individer. Den läroplan som började gälla 1980, Lgr 80, ansågs nu behöva ersättas med tanke på de förändringar som skett och höll på att ske i samhället genom snabb kunskapsutveckling och globalisering.

Prop.1992/93:220, behandlar ett förslag till en ny läroplan som skulle genomföras med början läsåret 1994/95. Det föll på Statens Skolverk att planera de insatser i form av kompetensutveckling som krävdes för att genomföra förändringen. Först skulle ledningspersonal, politiker och all skolpersonal utbildas. Lärare skulle kunna föra en diskussion om hur målen skulle nås, hur elevernas inflytande skulle utvecklas och hur utvecklingsamtal skulle användas. Lärares kompetens behövde även utvecklas när det gällde utvärdering och bedömning av undervisning. Ändrade kursplaner krävde djupare ämneskunskaper, och miljökunskap samt etik lyftes fram som viktiga ämnesområden för lärares kompetensutveckling. Innehållet i kompetensutvecklingen blev nu inriktat på genomförandet av en ny läroplan.

Propositionen problematiserar att fortbildningen vidgats till kompetensutveckling, vilket medförde att styrning av kompetensutveckling från verksamhetsnivån blev en realitet. Innehållet i kompetensutvecklingen blev en fråga för stat, kommun, rektor och den enskilde läraren och innehållet skulle specificeras mer noggrant i kompetensutvecklingsplaner för personalen. Regeringen understryker betydelsen av att kompetensutvecklingen hade en längd som gav möjlighet till djup. En förutsättning för en verksamhetsinrik-

tad fortbildning var att lärare nu hade ferietid som tillsammans med studiedagar kunde vara mellan 13-17 dagar per läsår, dagar som skulle användas till fortbildning (prop.1992/93:220).

Att fortbildning skall leda till att de nationella målen uppfylls och ha skolutveckling som konsekvens, lyfts nu fram av rskr. 1993/94:183, Utvecklingsplan för skolväsendet, avsnitt 3.3. Innehållet i kompetensutvecklingen skulle decentraliseras ytterligare eftersom fortbildningen skulle leda till uppnåendet av skolans mål. Fortbildning började ifrågasättas som lämpligt medel för statens styrning om inte fortbildningen på ett medvetet sätt var del av en verksamhetsinriktad kompetensutveckling. I skrivelsen flyttades fokus från krav på att läraren skulle identifiera och utveckla kunskaper utifrån lokala behov till krav på producenter av fortbildning att utveckla lämplig fortbildning som tog sin utgångspunkt i skolornas behov av skolutveckling. All fortbildningen skulle utgå från skolornas lokala behov vilket förutsatte kommunikation mellan skolan och anordnare av fortbildning för att fortbildningen skulle bli ett effektivt styrmedel av skolutveckling (rskr. 1993/94:183).

I mitten av 1990-talet började en insikt om vikten av att se allmänpedagogisk, specialpedagogisk och ämnesinriktad kompetens i ett sammanhang bli tydlig i dokumenten. Prop. 1994/95:164, Om jämställdhet, betonar innehåll i kompetensutveckling för uppnående av de demokratiska målen med undervisningen, särskilt jämställdhet. Propositionen integrerar allmänpedagogisk, specialpedagogisk och ämnesinriktad kompetens på ett tydligt sätt. Fortbildning bedömdes alltså återigen vara ett viktigt medel för att utveckla lärares kompetens inom det demokratiska området, särskilt med avseende på flickors och pojkars lika möjligheter. Propositionen lyfter alltså fram ett av de i läroplanen ingående demokratiska värdena och att det är ett krav att lärare ska utveckla kompetens inom området. Ansvar för att fortbildningen leder till skolutveckling den önskvärda inriktningen föll på högskolan, kommunerna och de enskilda lärarna som t.ex. förutsattes arbeta med egna attitydförändringar om det var nödvändigt (prop. 1994/95:164).

Den vidgade lärarrollen, som redskap för den demokratiska utvecklingen, började också lyftas fram i dokumenten. Rskr. 1996/97:112, Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet, utvecklar tidigare krav på förverkligande av demokratiska mål och på en medveten planering för kompetensutveckling i kommuner och i skolverksamhet, vilket kräver tydlighet från de styrande. Ett specifikt innehållsområde för kompetensutveckling lyftes fram. Det var det snabbt expanderande IT området och skolan gavs ett kompensatoriskt ansvar för att alla elever skulle utveckla

kunskaper inom området. Skrivelsen visar exempel på hur allmänpedagogisk, specialpedagogisk och ämnesinriktad kompetens skulle integreras för att uppnå målen med verksamheten. I skrivelsen framförs behovet av en ny lärarutbildning som skulle integrera flera områden som blivit viktiga på grund av samhällsutvecklingen.

Behovet av kompetensutveckling bedömdes finnas inom alla områden, inom övergripande läroplansfrågor, organisationsfrågor och ämnesfrågor, för den vidgade lärarrollen. På kommunal nivå fanns medel genom de bidrag som staten betalade till kommunerna för skolverksamheten, men utvärderingar visade att möjligheterna till kompetensutveckling varierade mellan kommunerna (rskr. 1996/97:112).

Senare utbildningspolitiska dokument (prop. 1999/2000:135) lyfter fram individerna som aktiva i hela verksamheten och den vidgade lärarrollen, med kompetens att utveckla ny relevant kunskap för hela verksamheten, betonas. Lärares ansvar för verksamhetsutveckling innebär att användningsområdet för lärares kompetensutveckling blivit vitt. Användningsområdet för lärares kompetensutveckling utvidgades även genom förändringar i lärarutbildningen t.ex. utökad antal akademiska poäng i allmänpedagogiska och specialpedagogiska kunskaper. En anledning till utökningen och akademiseringen av den allmänpedagogiska kompetensutvecklingen inom lärarutbildningen var att lärare skulle utveckla kompetens att ersätta den tidigare regelstyrningen med mål- och resultatstyrning.

Prop. 1999/2000:135 tydliggör också att läraren är ansvarig för att utveckla allmän- och specialpedagogisk, samt ämnes- och ämnesdidaktisk kompetens, integrerade utifrån den lokala verksamhetens behov. Kommunen är ansvarig för att se till att det finns lämplig kompetensutveckling för personalen och då är den nya lärarutbildningen, Lärarprogrammet, viktig för vidareutbildning både för lärare med äldre utbildning och för andra yrkesgrupper. För att kunna realisera kompetensutvecklingen krävs samverkan mellan skola, kommun, högskola, m fl. Styrningen av kompetensutvecklingens innehåll av allmänpedagogisk och ämnesinriktad kompetens har decentraliserats till den enskilda läraren i ett livslångt och livsvitt lärande. Propositionen beskriver hur ansvaret för kompetensutveckling flyttades åter till lärarna men nu var ansvaret förenat med att kompetensutvecklingen skulle leda till skolutveckling i verksamheten:

Målen för verksamheten, uttryckta i den lokala arbetsplanen, bör ligga till grund för kompetensutvecklingen för såväl skolan och arbetslaget som för den enskilda läraren. Den årliga kvalitetsredovisning, som skolan skall upprätta som ett led i den kontinuerliga uppföljningen och utvärderingen

av arbetsplanen, är ett viktigt underlag för beslut om kompetensutveckling. (a.a. kap. 6 Lärares kompetensutveckling s. 28)

Innehållet i kompetensutvecklingen blev därmed verksamhetsinriktat på ett tydligt sätt (prop. 1999/2000:135).

Rskr. 2001/02:188 är tydlig med demokratimålets betydelse och betonar att grundskolan som utbildning ska ge alla likvärdig utbildning. Det som nu dessutom blir framträdande är att likvärdigheten gäller kvaliteten på utbildningen. Ansvaret för kvalitetsutvecklingen ökar för verksamheten, dvs. rektorer, lärare och elever. En viktig fråga i kvalitetsutvecklingen är hur elevernas utveckling förhåller sig till läroplanens mål för år 5 och år 9 och det lyfts fram att elevers utveckling regelmässigt ska dokumenteras, t.ex. i individuella studieplaner.

Ett systematiskt kvalitetsarbete syftar till att åstadkomma en sådan förbättring, genom att på alla nivåer utvärdera resultat och måluppfyllelse, identifiera brister, analysera orsaker till dessa och vidta de åtgärder som behövs. (A.a. 2.2 Det systematiska kvalitetsarbetet - stöd för verksamhetsutveckling, s. 21)

Lärare behöver utveckla, förutom god ämneskompetens, kompetens för nya uppgifter som t.ex. förhållningssätt lämpliga för en demokratisk undervisning. Ett sådant förhållningssätt kan t.ex. innebära att i undervisningen involvera elever med funktionshinder och elever med utländsk bakgrund eller att bevara elevers lust att lära (rskr. 2001/02:188).

Lärare som skolutvecklare och forskare

Samtidigt med att skolutvecklingen har decentraliserats och ändrat karaktär, har även karaktären på forskningen om skolverksamheterna utvecklats och en utbildningspolitisk strävan har varit att forskningens problem ska utgå från problem formulerade i skolverksamheten. Propositionerna mellan 1980 och 1987 uttryckte att lärare och lärarstudenter skulle kunna tillämpa teoretiska kunskaper. Forskning sågs inte som en del av lärarkompetensen och det var inte något uttalat krav att lärare skulle bedriva forskning. Prop. 1980/81:97 ser sektorsforskning som ett instrument för statsmakternas långsiktiga planering av skolväsendet. Prop. 1984/85: 122 säger att grundskollärarytbildningen skulle bli forskningsförberedande och prop. 1987/88: 100, Bilaga 10, (s. 17) betonar att lärarna skulle använda vetenskaplig kunskap. Både den vetenskapliga kunskapen och den beprövade erfarenheten lyfts fram i propositionen. Syftet med praktiken i lärarutbildningen var bl.a. att de studerande skulle få möjligheter att tillämpa teoretiska kunskaper. Det understryks att grundskollärarytbildningen skulle ge en allmän behörighet till

forskarutbildning i utbildningsvetenskap och att lärarutbildningens praktikorganisation skulle ge en kontakt mellan skola och forskning. Prop. 1987/88: 100, bilaga 10, (s. 17) poängterar att lärarna skulle vara beredda att använda kunskaper som utvecklades inom forskning, vilket skulle möjliggöras genom grundskollärarytbildningen.

Efter 1988 och fram till 1997 skrevs i de utbildningspolitiska dokumenten att det var önskvärt med ett aktivt samarbete mellan företrädare för forskning och verksamhetens aktörer. Vikten av att utgå från verksamhetens problem betonades, men lärarna hade inte krav på sig att formulera forskningsproblemen. Forskning sågs som viktig men skulle inte vara styrande. Prop. 1989/90:100, Bil 10, framhåller högskolans kompetens både i ämnen och i pedagogik och forskningen lyftes fram: "Ett fortgående informationsutbyte och samarbete bör därför stimuleras." (s. 15). Lärare och skolledare fick alltmer ansvar genom demokratiseringen och viss forskning förlades närmare verksamhetens aktörer. Forskning, tillsammans med lokala och centrala utvärderingar skulle vara grund för skolutveckling enligt prop. 1990/91:18. Det skrevs att likvärdighet inom den grundläggande lärarutbildningen innebar att innehållet i lärarutbildningen kunde variera mellan olika högskolor men så att innehållet "både vilar på vetenskaplig grund och förbereder för yrkeslivet." (s. 94). Ökade krav på lärarkompetens lyftes fram och att lärarutbildningen skulle lägga grunden för lärares professionalism. Fortbildning fick flera olika funktioner beroende av varandra och förutom att utveckla lärares professionalism, en likvärdig skola och reformer, tillkom en ny funktion som innebar att fortbildningen skulle höja skolans kvalitet. Funktionerna skulle utmynna i en ökad måluppfyllelse och kraven på skolutveckling är tydliga:

Lärare och skolledare är de som närmast skall ansvara för att verksamheten i skolan genomförs enligt läroplanerna och att utbildningen bedrivs i överensstämmelse med vetenskap och beprövad erfarenhet. Läroplanerna skall därför primärt rikta sig till dem. Härigenom kommer deras professionella ansvar att framgå tydligare. Lärarna skall också kunna utveckla verksamheten i skolan på ett mera självständigt och ansvarsfullt sätt. De erfarenheter som lärarna gör i sitt arbete kommer att kunna läggas till grund för förändringar inte bara på lokal nivå utan också, i första hand genom rapporter från utvärderingen, på central nivå. (Prop. 1990/91:18, ss. 21-22)

Propositionen lyfter alltså fram att verksamhetens kvalitet skulle utgå från vetenskap och beprövad erfarenhet. Högskolans kompetens skulle användas vid fortbildning i ämnes- och lärarkunskaper och även för fortbildning med

utgångspunkt i lokala behov, under förutsättning att skolans inflytande och inte högskolans inflytande dominerade (Prop. 1990/91:18, Avsnitt 3.6.3, s. 39).

Prop. 1991/92: 75, beskriver hur lärarstudenter skulle utveckla ämneskunskaper som utgår från grundläggande kunskaper, egen problemlösning, vetenskapliga färdigheter och utifrån kunskaperna utveckla förhållningssätt grundade i en demokratisk värdegrund. Ämnesstudierna skulle ha yrkesanknytning genom didaktisk inriktning och varvas med praktik. Rskr. 1996/97:112 nämner forskarutbildning för lärare, främst riktad till gymnasielärare, i samband med planering av lokal kompetensutveckling och vikten av att skolforskning blev tillgänglig för berörda lärare. Kunskaperna och undervisningen i skolan skulle bygga på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Från 1999 beskrivs teori och praktik på ett sätt som involverade praktiker som delaktiga i forskningsprocessen genom att läraren skulle formulera forskningsproblem. Det innebar att det fanns en poäng med samverkan mellan teori och praktik, både för att utveckla vetenskaplig kunskap och beprövad erfarenhet. Enligt SOU 1999:63 skulle lärare utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt till praktiken genom att lärare skulle formulera relevanta problem som skulle analyseras vetenskapligt. Den traditionella indelningen av lärarkompetensen i ämneskunskaper, pedagogik, metodik och praktik sågs inte som relevant och försök gjordes att formulera lärarkompetens som var verklighetsförankrad för alla lärarkategorier. Lärarutbildningens ämnesbegrepp vidgades till att omfatta olika synsätt, ”såväl disciplinära, ämnesövergripande, tvärvetenskapliga som tematiska.” (s. 85, not 51). Den vetenskapliga grunden var ett förhållningssätt till ämnet, vilket ansågs inverka på lärarens didaktiska förhållningssätt i specifika frågor som val av innehåll, metod och undervisningsstrategier (SOU 1999:63).

Prop. 1999/2000:135 beskriver hur kompetensutveckling för redan verkssamma lärare skulle utvecklas i samarbete med högskolor genom t.ex. distansutbildning och olika centrumbildningar. Detta skulle ge skolorna möjlighet att ta del av forskningsresultat och skolans frågor skulle inspirera lärarutbildningen.

Tankarna bakom utvecklingen av det allmänpedagogiska ämnet utbildningsvetenskap berör särskilt tre områden. En tanke var att stärka lärarutbildningarnas möjligheter att utveckla egen forskning och forskning med utgångspunkt i att teoretiska kunskaper ska samverka med praktiken. Inom utbildningsvetenskap är forskningen också inriktad på praxisnära forskning för att ge praktiker möjligheter att utveckla praktisk teori och samverka med

forskare, vilket beskrivs av Carlgren et al.(2003) och Carlgren och Hörnqvist (1999). Användningsområdet för lärares kompetensutveckling har då vidgats till att omfatta forskning inom skolverksamheten. Tanken var också att ämnet utbildningsvetenskap skulle utveckla bättre social didaktisk kompetens även för lärare till elever i grundskolans senare år. Ytterligare en tanke var att blivande lärare skulle utveckla kompetens för målstyrd verksamhetsutveckling.

Sammanfattning

I de utbildningspolitiska dokumenten från 1980 –2002 utvecklades kraven på lärares kompetensutveckling till krav på kompetensutveckling som var helhetsinriktad och verksamhetsinriktad. Synen på relevant innehåll i utbildningspolitiska dokument hade en liknande utveckling till att det skulle vara både allmänpedagogiskt och ämnesinriktat för att säkra en likvärdig skola som kunde svara mot den snabba kunskapsutvecklingen. Gemensam verksamhetsinriktad kunskap blev viktig som mål för och innehåll i lärares kompetensutveckling och lärarna skulle ha inflytande över sin kompetensutveckling, inom ramen för verksamheten. Den lärarkompetens som utvecklades genom studier i allmänpedagogiska ämnen utökades för alla lärare och lärarexamen skulle leda till behörighet att söka forskarutbildning i det allmänpedagogiskt inriktade ämnet utbildningsvetenskap. Den allmänpedagogiska lärarkompetensens ökade utrymme blev viktigt för att garantera skolornas likvärdighet efter den minskade statliga regleringen. Denna ökade också kraven på verksamma lärare att utveckla likvärdig kompetens bl.a. genom kompletteringsfortbildning.

Utvecklingen innebar att lärares kompetensutveckling blev föremål för tydligare politisk styrning eftersom kompetensutveckling skulle användas inriktad på skolutveckling i högre grad än vad den varit i det centralstyrda systemet. Genom kommunaliseringen av lärartjänster blev målstyrning av kompetensutvecklingen möjlig, med utgångspunkt i den lokala verksamheten och styrdokumentet. Ett sätt för statsmakterna att styra kompetensutvecklingen var att bestämma över visst innehåll och att delegera ut ansvaret för visst annat innehåll. Användningsområdet för kompetensutveckling vidgades i takt med utvecklingen av synen på livslångt lärande till livslångt och livsvitt lärande och innehållet blev mer individuellt bestämt med utgångspunkt i lärarens skolverksamhet.

Hela innehållet i lärarutbildningens akademiserades och skulle studeras holistiskt, för att kunna integreras med praktiken. Den ökade akademiseringen ökade även kraven på redan verksamma lärares kompetens. Genom

lärarprogrammet 2001 utvecklades krav på det livslånga och livsvida läran-
det i lärarutbildningen och verksamma lärare fick ett eget ansvar för sin
kompetensutveckling enligt prop. 1999/2000:135 och rskr. 2001/02:188.
Kompetensutveckling skulle i en mål- och resultatstyrd skola öka möjligheter
till kvalitetsutveckling av verksamheten.

Demokratisk liberal samhällsutveckling (Gutmann, 1990, 1995) har alltså
medfört att de utbildningspolitiska kraven på lärares kompetensutveckling
(prop. 1999/2000:135) för den individuella läraren inneburit ökat ansvar för
innehåll i och användning av kompetensutveckling, genom en valfrihet som
ska ställas i relation till en yrkesverksamhet. Samtidigt med den ökade
valfriheten har en snabb global kunskapsutveckling ökat kraven på lärares
användande av vetenskaplig kunskap. Den kompetensutvecklingen som ses
som relevant i utbildningspolitiska dokument är alltså verksamhetsinriktad,
vetenskaplig, integrerad och omfattar allmän- och specialpedagogisk kom-
petens, ämneskompetens, samt beprövad erfarenhet. Kompetens att utveckla
livslångt och livsvitt lärande i ämnesövergripande, tvärvetenskapliga lärmöj-
ligheter, präglade av mångfald i ett globaliserat samhälle, lyfts särskilt fram i
de senare dokumenten.

2.2.2 Yrkesverksamhet och fortbildningskurser initierade av stat, kommun och lärare

Ovan har den yttre kontexten för fenomenet som undersöks, tankar om
lärares kompetensutveckling, beskrivits som utbildningspolitiskt relevant
kompetensutveckling för lärare.

I det följande ska kompetensutveckling för skolverksamheten beskrivas
som situationskontext för fenomenet lärares tankar om kompetensutveckling.
Berger och Luckmann (1966/1998) skriver att skolan är ett betydelseuniversum
som innehåller olika betydelseområden och för lärare skulle yrkesverk-
samheten kunna vara ett betydelseområde. Här kan också landskapsmetafo-
ren som beskrivs av Clandinin och Connelly (1995d) vara användbar och
lärarna befann sig vid fortbildningen i den delen av det professionella land-
skapet som är utanför klassrummets trygghet. I fortbildningsituationen finns
abstrakt kunskap som varken är teoretiskt eller praktiskt grundad, men det
finns också s.k. säkra platser för kunskapsgemenskap där lärarna själva tar
initiativ till kompetensutveckling.

Yrkesverksamheten vid en viss tidpunkt var alltså den specifika situations-
kontexten som de intervjuade lärarna befann sig i och situationskontexten
hade en relation till fenomenets vidare kontext, kompetensutveckling i

utbildningspolitiska dokument. Skolverksamheten var runt 1990 organiserad i rektorsområden med flera skolenheter som riktade sig till elever i åldern 7-16 år. Den beskrivna kommunaliseringen (prop. 1990/91:18) trädde i kraft samtidigt med genomförandet av huvudstudiens intervjuer och berörda skolenheter fick ett särskilt bidrag för att personalen skulle kunna genomföra trivselaktiviteter. Runt 2000 ingick även förskolans organisation i skolverksamheterna. Andra stadiindelningar började också förändras, t.ex. började årskurs sex flyttas till grundskolans senare år prop (1999/2000:135).

Lärarna deltog i fortbildning för kompetensutveckling med olika utbildningspolitisk styrning. Som verksam lågstadielärare deltog författaren i några av de fortbildningskurser som de intervjuade lärarna beskrev att de deltagit i vid intervjutillfället 1991. För att ge en mer fullständig beskrivning av lärarnas situationskontexter och en inblick i författarens förståelse beskrivs tre av fortbildningskurserna, nämligen en statligt centralstyrd kurs som var en del av kompletteringsfortbildningen (prop. 1987/88:100) därefter en kurs med frivilligt deltagande, initierad av ett arbetslag som utnyttjade feriefortbildningsdagarna (prop. 1992/93:220) och sist en kurs styrd av utbildningspolitik på kommunal nivå med grund i kommunaliseringen (prop. 1989/90:100; bet. 1989/90:UbU9; rskr. 1989/90:58).

Den centralstyrda kompletteringsfortbildningen (prop. 1987/88:100, Bil 10) anordnades av den aktuella kommunen och fortbildningen organiserades av fem rektorsområden. Fortbildningen kallades ASK-en, och innehöll allmän - och specialpedagogisk kompetens med tre avsnitt fördelade på tre år. Första året behandlades barns utveckling, andra året kunskap och didaktik och tredje året skulle behandla kommunikation. Målet med fortbildningen var att lärarna skulle kunna använda kunskaperna direkt i undervisningen och därmed öka kompetensen att förstå och hjälpa elever. Specialpedagogik var ett genomgående tema under de tre åren och fortbildningen skulle ge kunskap om specialpedagogikens grunder, förståelse för speciallärarens roll, kompetens att medverka vid diagnostisering av elever i behov av stöd och kompetens att individualisera undervisning för elever med speciella svårigheter. Det var del två av ASK-en, med inriktning på kunskap och didaktik som var aktuell och ett gemensamt innehåll för huvudintervjuns lärare. Fortbildningen innehöll två föreläsningar, en inriktad på kunskap och en på didaktik, omfattande 12 timmar tillsammans, samt 6 timmars inläsning av litteratur. Litteraturen bestod bl.a. av Gunilla Svingbys *"Sätt kunskapen i Centrum"* (Svingby, 1985). Fortbildningens innehåll riktade sig till alla lärarkategorier inom grundskolan och temat för en av föreläsningarna var "Behovet av helhetssyn på elevutveckling och undervisning", där lärarens

samhällssyn, kunskapssyn och elevsyn relaterades till skolans innehåll och till samhällets riktlinjer för skolan. Samhällssynen innebar att skolan antingen kunde vara individinriktad, samhällsanpassande eller samhällsförändrande. Det antogs finnas tre sorters elevsyn: Den självförverkligande elevsynen, den sociala elevsynen och den krassa, mer auktoritära elevsynen. Innehållet i momentet kunskapssyn var en beskrivning av olika kunskapsformer: baskunskaper, fördjupade kunskaper, processkunskaper och människokunskap. Momentet innehöll även en framställning om inläringssyn som teoribaserad eller erfarenhetsbaserad. En erfarenhetsbaserad kunskapssyn exemplifierades didaktiskt genom projektarbete på en högstadieskola. Föreläsningarna följdes vid ett senare tillfälle av gruppdiskussioner i tvärgrupper över alla stadierna. I diskussionerna skulle tvärgrupperna diskutera vilka beredskaper inför framtiden, skolan skulle ge eleverna i form av kunskaper, färdigheter och attityder. Fortbildningens mål för den andra delen av ASK-en var att deltagarna skulle utforma en gemensam kunskapssyn. I kursen deltog alla intervjupersoner i huvudstudien, på olika platser i kommunen då det fanns flera föreläsningar att välja på. Tankarna som låg till grund för kunskaperna som skulle utvecklas var egentligen ganska diffusa och det framgick inte tydligt hur lärarna skulle utveckla en gemensam kunskapssyn, människosyn och elevsyn. Innehållet i sig gav möjlighet till att lärarna skulle utveckla en helhetssyn och organisationen i tvärgrupper underbyggde möjligheter till samsyn. Examinationen av kursen innebar deltagande vid föreläsning och diskussion, men de kunskaper som lärare skulle utveckla, kontrollerades inte på annat sätt.

Den frivilligt och av arbetslaget initierade kursen som tre av intervjupersonerna från huvudstudien deltog i och refererar till i intervjuerna, var kursen "Kreativ undervisning", förlagd till Moheda. Kursen innehöll kunskap om hur elevers arbeten och alster skulle presenteras på ett konstnärligt fördelaktigt sätt t.ex. genom att lära eleverna att tillverka böcker, ramar och utföra drama, dans m.m. Deltagandet innebar övernattnings i Moheda och sociala aktiviteter gjorde att kursdeltagandet blev något utöver vanliga studiedagar. Examinationen bestod i tillverkning av alster med olika tekniker och metoder, alltså till viss del hantverkskunskaper. Innehållet i kursen liknade den kurs om tillverkning av lerfigurer som beskrevs i förordet, men det fanns en vag explicit teori med inriktning på helhetssyn. Några alster från kursen Kreativ undervisning finns i bilaga 6, för att visa på kursens didaktiskt-metodiska inriktning. Kursen genomfördes i oktober 1990 och det var rektor som godkände deltagandet, men initiativet kom från lågstadielärarna och tiden för de 13-17 feriefortbildningsdagarna användes (prop. 1992/93:220).

Kursen ”Att möta sexåringar”, en högskoleutbildning omfattande tre poäng, var obligatorisk för arbetslag i stora delar av kommunen och styrd av utbildningspolitik på kommunal nivå. Tidsutsträckningen för kursen var ett och ett halvt läsår. Målet för kursen var att ge deltagarna möjlighet att skaffa sig fördjupade kunskaper om barns utveckling och inläring i ett helhetsperspektiv tillsammans med pedagoger som arbetade med barn i åldrarna 6-10 år. Deltagandet i kursen innebar litteraturläsning, t.ex. en avhandling av Pramling (1990), deltagande i föreläsningar och seminarier. Examinationen innebar att skriva en kort rapport. Vid intervjutillfället skulle tre av intervjupersonerna i huvudstudien delta i kursen. En rapport finns i bilaga 7 som ett exempel på ett resultat av kursen.

Ytterligare tillfällen med kompetensutveckling beskrivs av de intervjuade och lärarnas olika beskrivningar av kompetensutvecklingens innehåll och användningsområden utgör grunden för analysen av olika tankar om kompetensutveckling. Det innebär att lärarna beskriver olika innehåll i kompetensutveckling vilket kan vara problematiskt vid en jämförelse mellan olika tankar om kompetensutveckling. Samtidigt är det en poäng med att lärarna och inte forskaren visar på vad som är innehåll i kompetensutveckling, eftersom lärarnas tankar ger värdefull information om vad som är relevant kompetensutveckling och vad som är användningsområde.

2.2.3 De intervjuade lärarna

Lärarna som individkontexter beskrivs med avseende på kön, utbildning, yrkeserfarenhet och intervjutillfälle. I detta avsnitt beskrivs också genomförandet av de olika momenten i undersökningen. Urval och datainsamling beskrivs för tre datainsamlingstillfällen: en pilotstudie, en huvudstudie och en kontrollstudie. I avsnittet om databearbetningen beskrivs urval ur intervjuerna.

Det som efterforskas är variationer i lärares tankar om fenomenet kompetensutveckling hos individer och variationerna görs synliga genom att jämföra tankarna hos flera individer. Lärare intervjuas och varje intervjuperson är kontext för analys och tolkning av data och text som uttrycker lärarnas tankar om kompetensutveckling. Det som ska fokuseras i analysen är intervjupersonernas uttryckta mening. Analysen av relevans hos innehåll och användningsområden i de uttryckta tankarna tar, som nämnts, sin utgångspunkt i relevansteorier (Natanson, 1970; Schutz, 1966, 1932/1997; Schutz & Luckmann, 1973, 1983/1989). Den kontextuella analysen lyfter fram det som intervjupersonerna uttrycker i sina tankar om kompetensutveckling och

tankarna tolkas i relation till situationskontexterna och den utbildningspolitiska kontexten. Undersökningen utgår från att lärarens tankar om kompetensutveckling också uttrycker en relation mellan läraren och kompetensutveckling.

Urval och datainsamling

Det finns en komplexitet i urvalet som beror på den undersökta lärargruppens olika kompetensinriktningar och utbildningsbakgrund. En möjlig avgränsning hade varit att undersöka tankar hos lärare för t.ex. skolår 2, deltagande i kompetensutveckling i förslagsvis matematik med en allmänpedagogisk inriktning eller tankar hos lärare för skolår 9 deltagande i kompetensutveckling i svenska med allmänpedagogisk och ämnesövergripande inriktning. Ur forskningssynpunkt är dessa specifika områden som ger möjlighet att avgränsa specifika problem. Ett hinder är att det knappast existerade ämnesinriktad allmänpedagogisk kompetensutveckling runt 1990 då kompetensutveckling oftast var antingen allmänpedagogisk eller ämnesinriktad. Ytterligare ett hinder är att det var ganska sällsynt att flertalet lärare i ett arbetslag deltog i samma kompetensutveckling, om den inte var allmänpedagogiskt inriktad, eftersom lärare var specialiserade inom olika ämnen och ofta deltog i kompetensutveckling inom de ämnen de specialiserat sig i. Några av de intervjuade lågstadielärarna deltog i den tidigare nämnda kursen, Kreativ undervisning, som var både ämnesövergripande och allmänpedagogiskt inriktad men de lärare som både deltog i intervjuerna och i kursen var endast tre till antalet. Den vidgade lärarrollen som innebär att lärare är ansvariga för hela verksamheten, arbetar i arbetslag och undervisar i flera ämnen skulle falla utanför undersökningen vid en begränsning till specifika kompetensutvecklingsinsatser. Verksamhetens och skolans komplexitet är delar av lärares skolverklighet och bestämmer kompetensutvecklingens relevans, vilket gör att det blir mindre lämpligt att avgränsa undersökningar av tankar om kompetensutveckling till ett visst skolår eller ett visst ämne. Om designen i sig är ämnesinriktad inbjuder den lärarna att endast tänka på ämneskunskaper som kompetensutveckling.

För att beskriva variationer i lärares tankar om kompetensutveckling används intervjuer med öppna frågor, med möjlighet för den intervjuade att strukturera och organisera tankarna om kompetensutveckling. Intervjufrågorna är semistrukturerade med vissa förutbestämda frågeområden och finns i bilagorna 2, 4 och 5. Intervjuerna genomfördes på lärarnas arbetsplatser, i klassrum, i personalrum och i lärares hem. Bandinspelningar av intervjuerna användes och de skrevs ut i intervjuprotokoll.

Datamaterialet är alltså från tre olika insamlingstillfällen i en västsvensk kommun: pilotintervjuer med sex låg- och mellanstadielärare vårterminen år 1990, en huvudintervju med elva låg- och mellanstadielärare vårterminen år 1991 och kompletterande intervjuer med en högstadielärare och en grundskollärare vårterminen år 2000. Vid det första intervjutillfället 1990 genomfördes i kommunen den kompletteringsfortbildningen som lyfts fram av prop. 1987/88: 100, Budgetpropositionen, Bilaga 10. Lärarna vid de två specifika skolorna där intervjuerna genomfördes hade dock ännu inte deltagit i kompletteringsfortbildningen. Andra intervjutillfället 1991 låg tidsmässigt terminen efter genomförandet av andra delen av den allmänna och specialpedagogiska kompletteringsfortbildning, vid den specifika skola där intervjuerna genomfördes. Kommunaliseringen av lärartjänster genomfördes, som nämnts, 1991 och en stor del av ansvaret för personalens fortbildning förlades då till kommunen samtidigt med genomförandet av intervjuerna. I den aktuella kommunen delegerades ett visst ansvar till rektor på skolorna och på den aktuella skolan delegerade rektor något av ansvaret till lärarna. Ferieförlagd fortbildning, ca tretton dagar feriearbetstid (prop. 1992/93: 220) började, som nämnts, användas vid skolan. Kommunalpolitiskt prioriterades även samverkan mellan olika verksamhetsformer och inom flera rektorsområden i kommunen var sådan fortbildning obligatorisk. Den kompetensutveckling som prioriterades i kommunen runt 2000, vid intervjutillfälle tre, var inriktad på genomförande av läroplanen Lpo 94, (Utbildningsdepartementet, 1994, 1998), organisationsförändringar och arbetslagsutveckling, d.v.s. kompetensutveckling inriktad på allmän lärarkompetens (Prop.1992/93:220; rskr. 1996/97:112).

I undersökningen tillfördes således åtta nya fall som efter en kontextuell analys visade sig tillhöra tre av beskrivningskategorierna. De nya fallen var intervjuerna i pilotstudien och kontrollstudien. Pilotstudiens intervjuer var ursprungligen inte avsedda att användas annat än som pilotintervjuer. Efter analysen av huvudstudiens uppkom dock idén att göra en jämförelse med pilotintervjuerna. En ny kontextuell analys genomfördes och resultatet blev att pilotintervjuernas utsagor kunde kategoriseras i tre av beskrivningskategorierna. För att kontrollera om resultaten bestod över tid, genomfördes även en kontrollstudie, med två nya intervjuer och den kontextuella analysen upprepades med alla nitton intervjuerna. En poäng med att betrakta kompetensutveckling vid tre olika tidpunkter är att det blir möjligt att bedöma om kategorierna är konstanta över tid. Ytterligare en poäng är att det blir möjligt att bedöma hur utvecklingen inom området kom att gestalta sig, under en 10-årsperiod.

Syftet med pilotstudien var att studera lärares förväntningar på kompletteringsfortbildning och fortbildning sedda i relation till läraryrkets professionalisering. Intervjuerna genomfördes på två skolor i kommunens centralort. Forskaren tjänstgjorde som lågstadielärare vid de två skolorna, vilket kan vara positivt med tanke på ökad förförståelse och negativt med avseende på minskad förmåga att genomskåda förgivettaganden. Urvalet var strategiskt och sammanlagt deltog sex intervjupersoner från två olika skolor. I det strategiska urvalet varierade lärarnas bakgrund när det gällde lärarkategori och kön.

Tabell 1. Antal intervjupersoner i pilotstudien

Deltagande	Grundvuxlärare	Mellanstadielärare	Lågstadielärare	Totalt
Kvinnor	2	1	2	5
Män	0	1	0	1
Totalt antal deltagande	2	2	2	6

I tabell 1 visas antalet deltagare fördelat på kön och lärarkategori. Endast en man intervjuades, vilket kan verka vara alltför få. Men mot bakgrund av att det inom Grundvux och på lågstadiet endast fanns kvinnor som var lärare, var antalet deltagande män förklarligt.

Datainsamlingen inleddes med att intervjupersonerna tillfrågades om de ville delta i en intervju och om de accepterade överlämnades det brev som finns i bil. 1. Intervjupersonerna bestämde plats för intervjuerna, klassrum eller personalrum och intervjuerna bandades. Intervjufrågorna finns i bilaga 2. Tre av intervjuerna skedde i en följd, vilket kan ha haft en negativ påverkan på intervjuarens förmåga att intervju. Det arrangemanget av intervjuerna berodde på deltagarnas möjligheter att medverka. Ett alternativ till intervjuerna togs i beaktande och det var att intervjupersonerna skriftligt skulle formulera sina uppfattningar eftersom innehållet i fenomenet är komplext. En fördel med att bända intervjuerna i stället för att intervjupersonerna ska dokumentera är att det förenklar för intervjupersonen. Att intervjupersonerna inte har tid att formulera sig mer exakt i en intervju kan även ge en mer omedelbar bild av uppfattningar och tankar.

Pilotstudiens intervjuer belyste intervjupersonernas förväntningar på kompletteringsfortbildningen och tankar om annan fortbildning. Förväntningarna grundade sig på erfarenheter av utbildning, fortbildning och på den information som varje lärare tillägnat sig om kompletteringsfortbildningen.

Pilotstudiens ursprungliga analyser var delvis inspirerade av kontextuell analys men flera olika analysmetoder användes för att undersöka vilken metod som var lämpligast.

Huvudstudiens intervjuer inriktades på lärares tankar om kompetensutvecklingens innehåll och kompetensutvecklingens användning, grundat på analysresultatet i pilotstudien. Huvudstudien genomfördes vid en låg- och mellanstadieskola i ett litet samhälle inom kommunen. Urvalet var alla lärare på skolan, 17 lärare och de tillfrågades om de ville delta i en intervju. Lärarna fick ett missiv där bakgrunden till kompletteringsfortbildningen beskrevs (se bil. 2).

Tabell 2. Antal personer som inbjöds att delta i huvudstudien

Tillfrågade	Låg-, mellan- och högstadielärare	Mellanstadielärare	Lågstadielärare	Totalt
Kvinnor	1	3	7	11
Män	1	5	0	6
Totalt urval	2	8	7	17

Av 17 personer accepterade 11 att bli intervjuade. I tabell 2 kategoriseras folkskollärare som mellanstadielärare och småskollärare som lågstadielärare. Tabellen visar att av det ursprungliga urvalet bestående av 17 personer, var 11 kvinnor, varav 1 låg- mellan- och högstadielärare, 3 mellanstadielärare och 7 lågstadielärare. 6 personer var män, varav 1 låg- mellan- och högstadielärare och 5 mellanstadielärare.

Tabell 3. Antal medverkande i huvudstudien

Deltagande	Låg- mellan- och högstadielärare	Mellanstadielärare	Lågstadielärare	Totalt
Kvinnor	1	3	3	7
Män	0	4	0	4
Totalt antal deltagande	1	7	3	11

I tabell 3 visas antalet deltagande intervjupersoner i huvudstudien. Av kvinnorna deltog 7, varav 1 låg- mellan- och högstadielärare, 3 (alla) mellanstadielärare och 3 lågstadielärare. Av de 6 männen deltog 4, och alla var mellanstadielärare. Det var 2 av männen som inte deltog, en låg- mellan- och

högstadielärare och en mellanstadielärare och det var 4 kvinnor som var lågstadielärare som inte deltog. Av 2 låg- mellan- och högstadielärare ställde 1 upp, av 8 mellanstadielärare ställde 7 upp och av 7 lågstadielärare ställde 3 upp.

Intervjuerna genomfördes, som nämnts, i slutet av andra delen av den planerade kompletteringsfortbildningen. Den inledande intervjufrågan (se bil. 4) var allmänt hållen med tanke på att intervjupersonerna skulle organisera sina tankar utan att styras av intervjuarens uppfattningar och teoretiska antaganden. Fortbildningens utformning i tid och rum behandlades, liksom innehållet i fortbildningen. Inom de frågeområdena utvecklade intervjupersonerna sina tankar om relevant innehåll i kompetensutveckling. Intervjupersonerna definierade användningsområdet för kompetensutveckling genom att utveckla hur fortbildning blir användbar och hur den påverkar verksamhet, yrke och samhälle. Avslutningsvis fanns en fråga inriktad på teori och praktik. Även om intervjupersonerna behandlade kompetensutvecklingens användningsområde, innehåll, teori och praktik i den inledande allmänna frågan, specificerades frågorna senare i intervjuerna.

Forskaren hade även, vid tiden för huvudintervjun, en lågstadielärartjänst på skolan där de intervjuade arbetade. Det kan i sig innebära ett problem att som forskare vara kollega med intervjupersonerna, men eftersom tjänsten påbörjades samma läsår som intervjuerna genomfördes och avslutades efter tre år blev närheten till de intervjuade inte särskilt stor. Involveringen i yrkessituationen är även positiv genom ökad förförståelse och möjlighet att kunna avgränsa viktiga aspekter av situationen. Eftersom kompetensutveckling behandlas i ett lärarperspektiv är det en fördel att vara förtrogen med detta perspektiv.

De kompletterande intervjuerna genomfördes vid en högstadieskola och intervjupersonerna var två män, varav en var grundskollärare och en var högstadielärare. Intervjuerna genomfördes vårterminen 2000. Karaktären på intervjufrågorna var semistrukturerade och innehållet i intervjuerna var inriktat på kompetensutveckling. Inför kontrollstudien kontaktades skolor med högstadielärare i olika kommuner, och rektorerna tillfrågades om de kände till lärare som kunde tänkas ställa upp i intervjuer. År 2000 var det betydligt svårare att få intervjudeltagare än 1990, vilket dels kan bero på att kompetensutveckling prioriterades lågt och dels på tidsbrist hos lärarna p.g.a. minskad lärartäthet. Det var två lärare på samma skola som ställde upp och en av dem intervjuades i personalrummet och en intervjuades hemma hos intervjupersonen. Intervjuerna var omfattande en timma respektive en och en halv timma. Ljudupptagningarna omvandlades till skrivna intervjuprotokoll.

Intervjuprotokollen skickades till intervjupersonerna för kontroll. Intervjufrågorna som finns i bilaga 5, har delvis en annan karaktär än i de tidigare intervjuerna eftersom kompletteringsfortbildningen inte längre var aktuell. De ursprungliga frågorna utökades också med frågor om kunskapssyn. I de öppna frågor som gav intervjupersonen tillfälle att utveckla tankar allmänt om kompetensutveckling utvecklades intervju svaren på liknande sätt som i tidigare intervjuer.

För att ge en överblick över intervjupersonernas antal och bakgrund ges en sammanställning i tabell 4.

Tabell 4. Sammanställning av uppgifter om intervjupersonerna

Intervjuperson	Kön	Läro-utbildning	Antal verksamhetsår	Intervjustudie
1	K	Mellanstadielärare	1	Huvud
2	M	Folkskollärare	40	Huvud
3	K	Lågstadielärare	25	Huvud
4	M	Mellanstadielärare	20	Huvud
5	K	Slöjdlärare	20	Huvud
6	K	Mellanstadielärare	1	Huvud
7	K	Lågstadielärare	25	Huvud
8	K	Mellanstadielärare	25	Huvud
9	M	Mellanstadielärare	10	Huvud
10	K	Småskollärare	30	Huvud
11	M	Mellanstadielärare	30	Huvud
12	M	Mellanstadielärare	20	Pilot
13	K	Lågstadielärare	30	Pilot
14	K	Lågstadielärare	30	Pilot
15	K	Mellanstadielärare	2	Pilot
16	K	Folkskollärare	25	Pilot
17	K	Lågstadielärare	30	Pilot
18	M	Grundskollärare	5	Kontroll
19	M	Högstadielärare	20	Kontroll

Tabell 4 visar således en sammanställning över de olika intervjupersonernas kön, utbildningsbakgrund, ungefärligt antal verksamhetsår samt vilken

intervjustudie som de deltog i. Vissa av lärarna, t.ex. ip. 2 och 16, är också utbildade speciallärare. Det är sammanlagt 12 kvinnor och 7 män som har deltagit i intervjuerna.

Databearbetning

Avsnittet visar hur beskrivningskategorier och kategorisystem utvecklas med grund i lärares uttryckta tankar om kompetensutveckling. Kontextuell analys innebär att avgränsa ett fenomen och även att identifiera fenomenets huvuddelar.

Dataanalysen av intervjuernas innehåll utgjorde en del i processen med avgränsning av fenomenet lärares tankar om kompetensutveckling. Processen ledde fram till de slutliga avgränsningarna av problemformulering och syfte, vilka beskrivs i avsnitt 1.1.2. Syftet med undersökningen var att beskriva och analysera variationer i lärares tankar om kompetensutveckling. Två frågor om variationer i tankar om relevant innehåll hos samt användningsområde för kompetensutveckling utvecklades ur syftet och skulle besvaras genom undersökningen.

Avgränsningen av intervjuernas innehåll påverkades av avgränsningen av fenomenet lärares tankar om relevant innehåll i och användningsområde för kompetensutveckling. Processen att avgränsa intervjuernas innehåll innebar att det skedde en växling mellan analys av en helhetsbild av varje intervju och analys av problemets huvuddelar, kompetensutvecklingens innehåll och användningsområde. Analysen av datamaterialet innebar genomläsningar av varje intervjuprotokoll för att se helheten och avgränsningar av varje intervjupersons tankar om fenomenets innehåll och användningsområde. Allt datamaterial inkluderas som underlag för urval av data för analys. Varje lärares tankar om kompetensutveckling utgör en helhet. Huvuddelarna är dels hur läraren tänker om vad som är relevant innehåll i kompetensutvecklingen, dels hur läraren tänker om vad som är användningsområde för kompetensutveckling. En jämförelse gjordes av de individuella avgränsningarna av fenomenets huvuddelar i de olika intervjupersonernas tankar för att urskilja organisation av tankarna och därefter gruppera dem i olika beskrivningskategorier.

Grundat på tolkningar av intervjupersonernas olika tankar, differentierades mellan delarna allmän lärarkompetens och ämnesinriktad kompetens som relevant innehåll i kompetensutveckling. Relevant kunskap och kompetens används, som nämnts, i betydelsen tolkningsrelevant enligt Schutz (1966). De intervjuades utsagor gällde innehåll i fortbildning t.ex. lärarutbildning, studiedagar, obligatoriska och frivilliga kurser, lärande i arbetslivet och

kompletteringsfortbildning. Innehållet i utsagorna närmar sig i vissa fall det som kallas ett livsvitt lärande (Askling, Christiansson & Foss-Fridlitzius, 2001; Ellström, 1996, 2002).

Lärarkompetens delades in i allmän lärarkompetens samt ämnesinriktad kompetens grundat i det som intervjupersonerna uttryckte att de tänkte om innehållet i kompetensutveckling. Tankekategorierna som benämns allmän lärarkompetens var inriktad på individens lärande i allmänhet, lärmiljöer, skolorganisation, läroplansfrågor och på akademiska allmänt inriktade ämnen som psykologi, sociologi och pedagogik. Allmän lärarkompetens differentierades i dels underkategorierna både traditionell och icke-traditionell kompetensutveckling, t.ex. gemensam handledning i undervisning, och dels underkategorierna endast traditionell kompetensutveckling, t.ex. studiedagar. Den andra tankekategorierna, ämnesinriktad kompetens, var inriktad på teoretiska och didaktiska ämnes- och skolämneskunskaper i kurser av olika karaktär. Kurserna var akademiska kurser i ett specifikt skolämne eller tvärvetenskapliga kurser inom olika ämnesområden, liksom kurser som var inriktade på metodiska ämneskunskaper. Tankekategorierna ämnesinriktad kompetens differentierades i dels underkategorierna ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens, t.ex. hur matematikkunskaper ges vardagsanknytning, och dels underkategorierna skolämneskunskaper, t.ex. kunskaper i skolämnet geografi.

Hur lärarna tänkte om användningsområdet för kompetensutveckling differentierades i tankekategorierna lärares undervisning och skolverksamhet. Tankekategorierna lärares undervisning kunde differentieras i två underkategorier i dels lärares egen undervisning och dels lärares arbete med egna elevers lärsituation. Underkategorierna lärares egen undervisning refererade till lärares undervisning i klassrumsmiljö och underkategorierna arbete med elevers lärsituationer refererade till utveckling av elevers lärsituationer både i och utanför klassrummet. Tankekategorierna skolverksamheten differentierades i två underkategorier, som dels refererade till samverkan med kollegor utanför den egna undervisningen och dels till samverkan med kollegor i verksamhetsutveckling. Samverkan med kollegor utanför den egna undervisningen refererade till samverkan i planering, på konferenser m.m., men inte i undervisning. I verksamhetsutveckling integrerades däremot även verksamhet med eleverna, t.ex. undervisning med kollegahandledning. Även användningsområdet för kompetensutveckling varierade på fyra kvalitativt skilda sätt.

Variationerna i lärares tankar om innehåll i och användningsområde för kompetensutveckling blev alltså grund för en gruppering av tankarna i olika kategorier. I intervjuerna har intervjupersonerna utvecklat sina tankar om kompetensutveckling, som har tolkats och grupperats i beskrivningskatego-

rier. Beskrivningskategorierna har relaterats till varandra i en taxonomisk struktur och utgör därmed ett kategorisystem. Det innebär att beskrivningskategorierna är byggda på tankar som skiljer sig kvalitativt åt.

Med utgångspunkt i SOLO- taxomin, Structure of the observed learning outcome, som beskrivs av Biggs och Collis (1982) har beskrivningskategorierna placerats in i en taxonomi som har fem nivåer med olika svarsstrukturer. Svarsstrukturerna är enkel prestrukturell, unistrukturell, multistrukturell, relationell och utvidgad abstrakt struktur. De tre mest komplexa svarsstrukturerna multistrukturell, relationell och utvidgad abstrakt struktur finns i beskrivningskategorierna i denna undersökning. Biggs och Collis (1982) diskuterar vad det beror på att en person svarar med en viss svarsstruktur. Det kan bero på en mängd faktorer, t.ex. kan ett svar med en utvidgat abstrakt svarsstruktur bero på att personen är mycket intresserad av frågan. Ett svar med en prestrukturell svarsstruktur kan bero på att personen egentligen vill undvika samtalsämnet. En viktig faktor som måste tas upp i sammanhanget med intervjuerna med grundskollärarna är tiden som för vissa intervjupersoner kunde upplevas som begränsad. Om läraren hade andra relevanta uppgifter att genomföra i anslutning till intervjun, kan tidsaspekten ha gjort att ämnet har undvikits. Om läraren upplevt stress kan svarsstrukturen ha blivit annorlunda jämfört med om läraren haft en mer avspänd intervjusituation.

Biggs och Collis (1982) tar även upp problematiken med övergångsformer mellan SOLO- taxominns olika delar, vilket innebär att svarsstrukturen inte alltid passar in exakt i de givna svarsstrukturerna.

2.3 Reflektion rörande validitet

Kvale (1989) lyfter fram problemet med validitet i forskning som använder kvalitativa data. Han noterar att validitet hos kvalitativa data bl.a. uppnås genom kontinuerliga frågor med utgångspunkt i problemet. "Validating becomes investigation, continually checking, questioning, and theoretically interpreting the findings." (s. 77). Huruvida kunskapen kan betraktas som välgrundad beror på de ontologiska och epistemologiska grundantaganden som görs.

Uljens (1989) fokuserar problem med validitet inom fenomenografin t.ex. om forskaren tolkar intervjupersonens utsagor på ett riktigt sätt och sanningsenligheten i intervjuerna i relation till verkligheten.

I kontextuell analys är intervjusituationen en kontext som är grund för tolkningen av vad de intervjuade menar i intervjusituationen. Forskarens tolk-

ning är giltig för hur den intervjuades uttryck uppfattas i den specifika intervju-situationen.

Vissa problem finns med validiteten inom undersökningen av lärares tankar om kompetensutveckling som t.ex. problemet med att de olika intervju-personerna kan tänka på olika fenomen då de uttrycker tankarna om kompetensutveckling. Att intervju-personerna kan tänka på olika fenomen med avseende på lärares kompetensutveckling är emellertid i denna undersökning en del av forskningsproblemet. Ett problem är att de intervjuade lärarna kan tänka på ett sätt och ge uttryck för något annat. Schutz och Luckmann (1973, 1983/1989) beskriver dock språket som operationaliserad handling, och människans handlingar grundar sig på människans relevanssystem. Om läraren avstår från att verbalisera något tänkt är det tänkta alltså inte relevant att verbalisera. Läraren gör ett urval som är relevant för läraren att uttrycka. Eftersom syftet är inriktat på relevans, medför intervju-personens urval snarast en höjd validitet. Dock kvarstår problemet med att forskaren kan tolka det uttryckta på ett sätt som inte överensstämmer med den intervjuades mening.

Ett problem med validiteten är att forskaren, som påpekats, var eller hade varit kollega med flera av de intervjuade i pilotstudien och i huvudstudien, vilket kan ha påverkat hur lärarna framförde sina tankar. Lärarna kan ha sett forskaren som kollega och mindre som forskare och kan därmed ha delgivit sina kollegiala tankar, vilket kan vara både positivt och negativt. Det negativa är att en okänd forskare hade kunnat stimulera till mer avancerade tankar, men som kanske hade varit mindre relevanta i sammanhanget och intervjuinnehållet kanske hade förlorat lärarperspektivet. Positivt är att det som kollega fanns möjlighet att få tillgång till ett genuint lärarperspektiv och samtidigt har det bidragit till en större förståelse av lärarnas kontext för kompetensutveckling. Om det hade varit fråga om en utvärdering av fortbildning hade risken för påverkan på resultatet varit större genom att lärarna på något sätt skulle kunna tillrättalägga resultaten för att inte stöta sig med avnämaren.

3 Resultat

I resultatredovisningen presenteras resultaten av analysen av lärares tankar om relevant innehåll och användningsområde för den kompetens som lärare avser utveckla. Resultaten av den kontextuella analysen är bl.a. ett avgränsat fenomen eller undersökningsobjekt. Undersökningsobjektet i denna kontextuella analys är intervjupersonernas tankar om motivationsrelevant, tematiskt relevant och tolkningsrelevant innehåll i kompetensutveckling samt användningsområdet för kompetensutveckling. För att strukturera lärarnas relevanssystem används relevans teorier (Natanson, 1970; Schutz, 1966, 1932/1997; Schutz & Luckmann, 1973, 1983/1989). Avgränsningen av undersökningsobjekt och problemformulering, och kunskapsutvecklingen är således delar av forskningsprocessen. Det är en cirkulär process som innebär att analysen har upprepats allteftersom kunskaperna har utvecklats. Resultaten, bestående av bl.a. fyra beskrivningskategorier, presenteras i ordning med den minst komplexa kategorin först och den mest komplexa kategorin sist, tänkt att ge läsaren en bättre förståelse för hur beskrivningskategorierna är uppbyggda. Efter presentationen av beskrivningskategorierna presenteras ett kategorisystem, uppbyggt av de fyra beskrivningskategorierna.

3.1 Beskrivning av fyra olika sätt att tänka om kompetensutveckling

Resultatet av den kontextuella analysen visar att det finns minst fyra beskrivningskategorier med kvalitativt skilda sätt att tänka om relevant innehåll och användningsområde för den kompetens lärare tänker utveckla, enligt forskarens tolkning. Vid genomläsningar av intervjuerna kunde tankar om relevant innehåll och användningsområde avgränsas i relation till varandra, vilket beskrivs i det följande. Tankarnas variationer med avseende på relevant innehåll och användningsområde är grund för beskrivningskategoriernas innehåll. Det relevanta innehållet i kompetensutveckling som lyfts fram är allmän lärarkompetens, samt ämnesinriktad kompetens, med varierande vidd i de olika kategorierna. Kompetensutvecklingens användningsområden är skolverksamheten och lärares undervisning, även de med varierande vidd i de olika kategorierna. Det tycks finnas en ömsesidig relation mellan det relevanta innehållet i och användningsområdet för kompetensutveckling.

Relationerna mellan lärares tankar om kompetensutvecklingens relevanta innehåll och användningsområden visas i tabell 5.

Tabell 5. Lärarnas tankar om relevant innehåll i och användning för den kompetens som utvecklas

Relevant innehåll	Användningsområde
Skolämneskunskaper	Lärares egen undervisning
Ämneskunskap och ämnesdidaktisk kompetens	Utformning av elevernas lärsituationer i lärares egen undervisning
Allmän lärarkompetens, ämneskunskap och ämnesdidaktisk kompetens	Kollegial samverkan och lärares egen undervisning
Integrerad allmän lärarkompetens, ämneskunskap och ämnesdidaktisk kompetens	Verksamhetsutveckling

I tabell 5 visas först att intervjupersoner som tänker om skolämneskunskaper så att de bedömts som relevant innehåll, tänker även att skolämneskunskapens användningsområde är lärares egen undervisning. Skolämneskunskaper är kunskaper i de ämnen som intervjupersonen undervisar elever i. För en lågstadielärare är det alla ämnen som eleverna har, och för en högstadielärare är det de specifika ämnen läraren är utbildad i. Vilka ämnen som är skolämneskunskaper varierar alltså med åldern på elever som undervisas och med lärarens specifika utbildning och behörighet. I enlighet med den taxonomi som Biggs och Collis (1982) lyfter fram är svarsstrukturerna multistrukturerna, de minst komplexa svarsstrukturerna i undersökningen. Svarsstrukturen kan genom övergångsformer utvidgas till både en relationell och en utvidgat abstrakt svarsstruktur. I intervjuerna finns exempel som tyder på en övergång från multistruktur till relationell eller utvidgat abstrakt svarsstruktur. I svarsstrukturerna är relationer mellan olika skolämneskunskaper och lärares individuella undervisning inte tydligt uttryckta.

Därefter visas att intervjupersoner som bedömt ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som relevant innehåll i kompetensutveckling, tänker även att kompetensens användningsområde är lärares egen undervisning som utformning av elevers lärsituationer. Ämneskunskaper är t.ex. kunskaper i akademiska ämnen och ämnesdidaktisk kompetens, hur lärare kan undervisa i ämnet. De senare kunskaperna krävs för att undervisa elever i

olika åldrar i specifika ämnen. Orden ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens har alltså en vidare betydelse än ordet skolämneskunskaper. Elevers lärsituationer gäller, förutom elevers lärande i klassrummet, även lärande i naturen och i samhället. Användningen av kompetens gäller en specifik lärarens undervisning, utan att relatera till övrig skolverksamhet, men lärarens undervisning har vidgats till påverkan på lärsituationer utanför klassrummet och didaktik framhålls tydligare än i den tidigare kategorin. Svarsstrukturerna är mer utvidgade i dessa tankar och i enlighet med taxonomin som Biggs och Collis (1982) beskriver är svarsstrukturerna relationella. Relationerna i svarsstrukturerna finns mellan ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens samt mellan dessa och lärarens undervisning.

Det visas sedan att intervjupersoner som bedömt dels allmän lärarkompetens, dels ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som relevant innehåll i kompetensutveckling, tänker att kompetensutvecklingens användningsområde är kollegial samverkan för lärarens egen undervisning. Tankarna som innebär att den allmänna lärarkompetensen är relevant innehåll är jämfört med tankarna i de två tidigare nämnda kategorierna, en utvidgning av innehållet. Allmän lärarkompetens är allmän- och specialpedagogiska kunskaper, kunskap om skolans och den specifika skolans organisation, lärarprofessionen och lärande. Relationen mellan allmän lärarkompetens och ämneskunskaper samt ämnesdidaktisk kompetens är inte tydlig i utsagorna. Kollegial samverkan utsträcker sig endast till samverkan med kollegor i den lokala skolorganisationen utanför lärarens egen undervisning. Användningsområdet utvidgas därmed till verksamhet utanför lärarens undervisning, samverkan med kollegor, men i undervisningen antas läraren vara ensam. Även dessa svarsstrukturer är relationella i enlighet med taxonomin som Biggs och Collis (1982) lyfter fram och kan utvecklas till utvidgad abstrakt svarsstruktur genom övergångsformer. I intervjuerna relateras flera olika ämnen till undervisning, liksom till gemensam kompetensutveckling med kollegor. Svarsstrukturen liknar Bättre ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens för bättre utformning av elevernas lärsituationer, men i denna tredje beskrivningskategori finns relationer både mellan allmän lärarkunskap och verksamhet samt mellan dessa och lärarens egen undervisning.

Sist i tabell 5 visas att intervjupersoner som i sina tankar integrerar allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens till en helhet, som relevant innehåll, tänker att kompetensutvecklingens användningsområde är verksamhetsutveckling, inom vilken samverkan med kollegor för alla verksamhetens elever sker. Innehållet utvidgas till lärande i arbetslivet med både allmän lärarkompetens och ämneskunskaper samt

ämnesdidaktisk kompetens, och innehållets olika delar integreras och relateras tydligare än i den föregående nämnda kategorin. Samverkan med kollegor sker inom den lokala skolans organisation, även i undervisningen, för verksamhetsutveckling. Användningsområdet vidgas således jämfört med tidigare nämnda kategorier, så att kompetens ska utvecklas tillsammans med kollegor och elever i hela verksamheten som livslångt och livsvitt lärande i arbetslivet. Med utgångspunkt i taxonomin som beskrivs av Biggs och Collis (1982) uppvisar utsagorna en abstrakt utvidgad svarsstruktur som blir synlig i relationerna mellan ämneskunskap, ämnesdidaktisk kompetens och den allmänna lärarkompetensen, samt mellan dessa och skolverksamhet och undervisning. Att utsagorna kan sägas ha en utvidgat abstrakt svarsstruktur beror på utsagornas utvidgning av användningsområdet till skolverksamheten. Den utvidgat abstrakta svarsstrukturen har även sin grund i att kollegors kompetens ses som ett komplement till den egna kompetensen. Det abstrakt utvidgade i utsagorna är bl.a. att utsagorna inbegriper användningsområden för och innehåll i kompetensutveckling som ännu inte fanns som reell del av skolverksamheten, vid intervjutillfällena.

I de följande avsnitten presenteras tolkningar av grundskollärares tankar om relevant innehåll och användningsområde i kompetensutveckling, uppdelade på de olika beskrivningskategorierna. Det är relevanssystemet och den process för relevansstrukturer som Schutz (1966) och Schutz och Luckmann (1973) lyfter fram som avses med relevans. Relevanssystemet innebär, som nämnts, att kunskaper och kompetenser ska bli motivationsrelevanta, tematiskt relevanta och tolkningsrelevanta, i en cirkulär process, för att lärare ska utveckla kunskap. I intervjuerna reflekterar lärarna över kompetensutveckling med olika innehåll och användningsområde och i reflektionerna framkommer att viss kompetensutveckling inte är motivationsrelevant. Det kan innebära att kunskapen och kompetensen inte explicitgörs. Om kunskaperna och kompetenserna inte blir motivationsrelevanta, kan de inte bli tematiskt relevanta eller tolkningsrelevanta. I lärarnas reflektioner framkommer också att viss kunskap och kompetensutveckling blir motivationsrelevant, problematiseras tematiskt och kan uppfattas som tematiskt relevant. Kunskaperna och kompetenserna blir relevanta som ny kunskap och lärarna riktar sin uppmärksamhet mot frågan om kompetensutveckling för att avgöra om kunskaperna och kompetenserna ska utvecklas. Det kan finnas likheter mellan lärarens kunskapsgrund och den tänkta kompetensutvecklingens kunskaper och kompetenser som gör att befintlig kompetens uppfattas som tillräcklig. Om önskade kompetenser däremot inte överensstämmer med lärarens tidigare kunskapsgrund kan kompetensutveckling bli ett problem som

behöver hanteras. När kompetenser och kunskaper sätts in i en jämförelse med tidigare kunskaper kan de bli tolkningsrelevanta. Tolkningsprocessen kan då leda till tolkningen att nya eller djupare former av kunskaperna och kompetenserna behöver utvecklas.

Den tidigare nämnda analysen av lärares tankar om hur kompetensutvecklingens teori och praktik relaterades (Myhre, 1980) lyfts även fram i samband med resultatredovisningen. Det finns vissa strukturella likheter mellan kategorierna som gäller innehåll i och användningsområde för kompetensutveckling och kategorierna som gäller synen på teori och praktik, och likheterna kommer att lyftas fram i resultatredovisningen. Resultaten av analysen av teori och praktik exemplifieras, genom citat från intervjupersoner, i samband med presentationen av varje beskrivningskategori. Analysens fyra kategorier, inriktade på hur teori och praktik överordnades och relaterades benämns Praktik, Teori, Teori och praktik samt Teori integrerad med praktik.

Kategorin Praktik innebär att teori inte ses som relevant för praktiken. Eftersom lärarna inte känner igen praktiken i teorin, avfärdas all teori, och även forskning, som icke-användbar, även om inte forskning är explicit avfärdad. Intervjupersonerna uppfattade antagligen teori som ren teori som skall tillämpas (Myhre, 1980) vilket medförde att teorin inte uppfattades stämma med verkligheten och teorin uppfattades då inte som användbar i praktiken.

Kategorin Teori innebär att teorin används och utvecklas i praktiken på praktikens villkor. Utgångspunkten för teorin är de behov av teoretisk utveckling som finns i praktiken. Även om teori är relevant som innehåll i kompetensutveckling är det praktiken som är användningsområde och styrande för synen på teorin. I kategorin behandlas inte forskning explicit men däremot akademiska kunskaper, högskoleutbildning m.m. som har anknytning till forskning.

I kategorin Teori och praktik beskrivs teori både som ren teori och teori för praktik. Praktik kan utvecklas utan teori eller med praktisk eller ren teori. I denna kategori explicitgörs forskning som en del av teoriutveckling. Däremot är teori och praktik inte märkbart relaterade. Olika former av teoriinriktad verksamhet som högskoleutbildning och forskning blir relevanta.

I kategorin Teori integrerad med praktik, poängteras integration av kompetensutvecklingens teori i praktiken i intervjupersonernas utsagor. Teoretisk kunskap kan utveckla praktiken och praktiken kan utveckla teoretiska kunskaper för praktiken. Poängen med integrationen av teori och praktik är att den ger kunskapsutveckling i praktiken, enligt intervjupersonerna. I intervju-

erna diskuteras anknytning till vetenskaplig teori genom akademiska kurser, lärarhögskolans verksamhet och/eller forskning. Men det finns inga tankar om att praktiken kan tillföra kunskaper till forskning eller att lärare ska bedriva forskning både för den egna verksamheten och för att utveckla nya kunskaper. Olika former av teori blir relevanta beroende på de användningsområden som finns i praktiken.

Bättre skolämneskunskaper som grund för utveckling av den egna undervisningen

I beskrivningskategorin *Bättre skolämneskunskaper som grund för utveckling av den egna undervisningen* är det relevanta innehållet skolämneskunskaper och användningsområdet för kompetensutveckling lärares undervisning. Att endast skolämneskunskaper är relevant innehåll i lärares kompetensutveckling är knutet till att användningsområdet för den kompetens som ska utvecklas endast är lärares undervisning. Det finns en möjlighet att didaktisk kompetens är underförstådd, tyst kunskap i kompetensutvecklingen, men de ämnesdidaktiska kunskaperna finns inte explicit angivna eller genom exempel i utsagorna.

I tre av nitton intervjuer har skolämneskunskaper framträtt som det relevanta innehållet. Det relevanta innehållet är skolämneskunskaper i ett eller flera specifika ämnen som t.ex. matematik, historia och geografi. Skolämneskunskaperna ställs mot allmän lärarkompetens som innehåll i kompetensutveckling och den allmänna lärarkompetensen är möjligtvis motivationsrelevant och tematiskt relevant, men inte tolkningsrelevant som kompetensutveckling för lärares undervisning. Tankarna är inriktade på djupgående kunskap i ämnen som ska vara nyttig och ska kunna användas. Tankarna skulle, om de varit didaktiskt inriktade, kunnat utveckla t.ex. hur skolämneskunskaper ska användas eller att särskild kunskap behövs för att skolämneskunskaper ska kunna användas. I tabell 6 visas referat av de tre intervjuersonernas utsagor, som ligger till grund för beskrivningskategorin *Bättre skolämneskunskaper som grund för utveckling av den egna undervisningen*.

Tabell 6. Bättre skolämneskunskaper som grund för utveckling av den egna undervisningen

Intervjuperson	Innehåll och användningsområde: Skolämneskunskaper i relation till lärares undervisning
Ip. 5, L-H huvudstudien	Ip. uttrycker sin besvikelse över att kompletteringsfortbildningens studiedagar inte är inriktade på ämnet textilslöjd. Även om det kan finnas ett visst behov av allmänpedagogiska kunskaper bidrar de inte till att man kan utveckla undervisningen.
Ip. 9, M huvudstudien	Djupinriktade ämneskunskaper är möjliga att använda i undervisningen. Det är inte tillräckligt att utveckla det allmänna tänkandet om undervisning, som i kursen Positiv påverkan. En fortbildningskurs i matematik för samtliga mellanstadielärare var inriktad på att utveckla undervisningen.
Ip. 17, L pilotstudien	Ip. reflekterar över kompetensutveckling och lyfter fram utveckling av teoretiska skolämneskunskaper, som grund för undervisning. Personliga egenskaper är också viktiga i undervisningen, men de omfattas inte av kompetensutveckling. Kunskapsutveckling i ämnen lyfts generellt sett fram som relevant för studiedagar i kompletteringsfortbildningen

Referaten i tabell 6 tydliggör att ämneskunskaper i textilslöjd, matematik och ämnen generellt sett ska studeras vid studiedagar, formella kurser som skolämneskunskaper för att utveckla undervisning. I intervjuutsagorna är gränsen mellan skolämneskunskaper och allmän lärarkompetens tydlig. Varken arbete med elever eller i arbetslag är explicita användningsområden för kompetensutveckling. Det är däremot möjligt att arbetslag ingår i intervjupersonernas praktik på ett sätt som inte framgår av lärarnas tankar om kompetensutveckling.

I analysen av teori och praktik enligt Myhre (1980) kategoriserades tre ip. i kategorin Praktik. Enkelheten i strukturen är lik den ovan redovisade beskrivningskategorins struktur. Ett exempel är ip. 9, man och mellanstadielärare som har gått på lärarhögskola och har varit verksam ca tio år som lärare. Han är negativ till teori som utgångspunkt för lärares kunskapsut-

veckling: De teoretiska kunskaperna saknade enligt ip. förankring i kompetensutveckling i praktiken. Ip. uttrycker tydligt att praktiken är överordnad i kompetensutvecklingen och att användningsområdet är praktiken. Han gör en jämförelse med de blivande grundskollärarna:

Jag tror att vi kommer att stå oss väl så bra som de, (grundskollärarna) med tanke på den livserfarenhet som vi har, den anser jag värd många, många gånger mer än all den teoretiska kunskap man blir itutad på lärarhögskolan. --- För att få en stark, välmående lärarkår, så ska man vara rädd för att spara in för mycket pengar på vettig fortbildning. Och jag menar att det är ju inte kvantiteten som räknas. Det är ju kvaliteten. Det är ju det som ger utslag sen efteråt. Det tar ju alltid ett antal år efter det att man har fått en fortbildning, innan man har hunnit köra in sig på den. (Ip. 9)

Ip. 9, uttrycker sig negativt om teori generellt sett, om teorin inte har någon anknytning till beprövad erfarenhet. De nya grundskolläraernas teoretiska kunskaper bör underordnas verksamma lärares praktiska erfarenheter enligt ip. Han ser ämnesteorin som viktig, men den ska vara djupgående och styras av praktikerns behov. Praktik överordnas och teori som är användbar ska användas på praktikens villkor. Det innebär att både teori och praktik kan vara viktiga, men teori har inte något egenvärde utan skall ingå på praktikens villkor.

Det första exemplet i tabell 6 kommer från ip. 5, kvinna, lärare i textilslöjd som har gått en ettämneshögskola utbildning inriktad mot att undervisa av alla grundskolans elever. Hon har varit verksam ca 15 år. Ip. kommenterar innehållet i kompletteringsfortbildningen i relation till sitt huvudämne:

Det (ASK-en) är ju inte riktat direkt till vårt ämne (textilslöjd). Nej, det är det ju inte. Men sen är det ju bra att få det allmänna också. Ja, det är ju bra. Men sen är det ju inte riktat och många gånger sitter man och har ingen aning om saker och ting och det här med språksvårigheter och inläring och sånt där. Det (språksvårigheter och inläring) har vi ju inte så mycket nytta av. (Ip. 5)

Ip. uttrycker i citatet att kompetensutveckling ska vara riktad mot ämnet textilslöjd och vara nyttig för undervisning i textilslöjd som användningsområde. Kursen i citatet, som inte är riktad till ämnet textilslöjd, är den tidigare nämnda ASK-en i kompletteringsfortbildningen (prop. 1987/88:100 Bil 10). ASK-en är motivationsrelevant men blir inte tematiskt relevant och därmed inte heller tolkningsrelevant. En av bristerna i kompetensutvecklingen med inriktning mot allmän lärarkompetens är enligt ip. egentligen att hon saknar grundläggande kunskaper inom de allmänpedagogiska ämnena, vilket gör att

kompetensutveckling i allmän lärarkompetens inte blir tolkningsrelevant. För henne blir kunskaper om språksvårigheter och inläring inte tolkningsrelevanta då de ingår i allmän lärarkompetens. Forskaren ställer en retorisk fråga för att belysa vikten av allmän lärarkompetens och ip. verkar instämma:

De här eleverna, som har de här speciella problemen, det måste ju vara jobbigt för er i undervisningen? (Intervjuare)

Ja, det många gånger så är det ju lite jobb, därför är det nyttigt att gå också på det här. För då får man ju veta lite grand, vad sådana svårigheter beror på och sånt där. Så det kan ju vara nyttigt också. (Ip. 5)

Ip. inser, tveksamt, efter forskarens övertalning att det är viktigt med allmänpedagogiska kunskaper om elever, att det faktiskt kan vara bra med allmän lärarkompetens, men hon blir inte övertygad och den allmänpedagogiska kompetensen bedöms inte som tolkningsrelevant.

Man säger att man kommer hem och säger att man har suttit av en dag och då är det ju onödigt. Studiedagar som vi har inom vårt ämne, där är ju många jättefina studiedagar som verkligen ger någonting. (Ip. 5)

I citatet jämför ip. med den tidigare nämnda allmänpedagogiska kompletteringsfortbildningen som inte är tolkningsrelevant, utan beskrivs som onödig medan ämnet textilslöjd är tolkningsrelevant. Ip. ser viss fortbildning som onödig, men studiedagar inom ämnet textilslöjd är oftast bra och ip:s tankar tolkas som att det framför allt är skolämneskunskaper som är ett tolkningsrelevant innehåll. Ip. bekräftade att innehållet i studiedagarna med textilslöjd var relevant. Detta behövde förtydligas eftersom en vanlig uppfattning bland lärare var att studiedagarna saknade kontinuitet och meningsfullt innehåll.

Det låter precis tvärtom ibland och lärare brukar säga att många av studiedagarna, de har inte varit särskilt bra. (Intervjuare)

Forskaren påpekade ovan att grundskolans lärare ofta är missnöjda med studiedagar för att försäkra sig om att ip:s positiva attityd till studiedagar uppfattats korrekt. Nu formulerar sig ip. övertygande:

Nehej, ja de flesta har vi faktiskt haft fina. Det är någon gång att det har varit misslyckat. Nej, jag tycker att de är fina. (Ip. 5)

Ip. bekräftade åter att innehållet i studiedagarna med textilslöjd var tolkningsrelevant.

Tolkningen av ip:s tankar om fortbildning är alltså att ämnesinnehållet textilslöjd är tolkningsrelevant och att det hon lär i kompetensutveckling ska kunna användas i hennes undervisning. Det skulle kunna vara så att den fortbildning som ip. har i ämnet textilslöjd faktiskt har ett innehåll som går ut på att utveckla allmän lärarkompetens t.ex. att använda värdegrunden eller att

individualisera undervisningen men det är inte något som framgår i ip:s utsagor. Om så är fallet kan allmän lärarkompetens vara tyst kunskap för ip. Utsagorna om skolämneskunskaper och lärares undervisning är tydliga i intervjun. Tydligheten kan bero på forskarens frågor om allmän lärarkompetens som besvarades negativt, samtidigt som svaren innebar att ip. förtydligade sina tankar.

Nästa exempel är utsagor om skolämnena matematik, svenska, engelska, historia och geografi som bedömts som tolkningsrelevant för kompetensutveckling och som ip. uppfattar som användbar i den egna undervisningen. Exemplet kommer från den tidigare nämnda intervjun med ip. 9. Ip. riktar uppmärksamheten på fortbildning i matematik:

Jag har ju fått en viss fortbildning som jag tycker är bra. Vi har haft bl.a. matematikfortbildning. (Ip. 9)

Var det läraren från X med en viss metod? (Intervjuare)

Ja, just det läraren är ifrån X-trakten. Han gav många positiva tankar om matematik och hur man skulle kunna åtgärda den. Kanske ibland att han var lite för optimistisk, för sin sak. Den var positiv, den mattefortbildningen och den var ganska omfattande. Jag tror att vi var iväg i stort sett hela mellanstadiet under en dag per vecka under några veckor.--- --- Det är något år sedan. Men den var mycket bra. Den har jag delvis använt. (Ip. 9)

Ip. lyfter fram att nya ämneskunskaper i matematik från fortbildning kunde användas, vilket tolkas som att användas i undervisningen. Innehållet i fortbildningen handlade om hur kunskaperna i matematik skulle utvecklas, eller hur han skulle "åtgärda matematiken", vilket tolkas som att undervisa om ett specifikt innehåll i matematikundervisningen. Forskaren frågade för att förtydliga om det didaktiska innehållet i kursen och ip. svarade ganska ospecifikt att han använt sig av det han lärde i fortbildningen. I utsagorna framgår att flera lärare från ip:s skola deltog i samma kompetensutveckling men ip. lyfter endast fram att han använde kompetensen och användningsområdet för kompetensutvecklingen tolkas då som ip:s undervisning. Syftet med kompletteringsfortbildningen är otydligt för ip, men han formulerar egna mål:

För mig svävar den lite granna fortfarande. Vad är egentligen huvudmålet? Jag personligen skulle vilja ha en kompletteringsfortbildning där man skulle kunna specialisera sig. En djupare kursplan, t.ex. i svenskan, svensk grammatik, engelska, engelsk grammatik. Det kan vara lite mer på

djupet, likadant i matten. Det är något som jag tycker att man ska kämpa för. Kanske ha en djupare inblick även i historia och geografi. (Ip. 9)

I citatet förklarar ip. att undervisningen i kompletteringsfortbildningen varit alltför grund, och att han vill specialisera sig och därefter räknar han upp de olika skolämnena i vilka han kan tänka sig att fördjupa sina kunskaper. Det är tydligt att det är flera ämnen som är tolkningsrelevanta för kompetensutveckling. Ip. är kritisk till mellanstadielärares ämnesinriktning:

Ja, vi är helt klart mer inriktade på ämnet. Det finns inte i lågstadiets arbete. Jag skulle nog vilja praktisera ett par veckor inne på lågstadiet för att följa med, för att auskultera helt enkelt. (Ip. 9)

I citatet visar ip:s utsaga att han anser att mellanstadielärare generellt sett är inriktade på ämnen, särskilt i jämförelse med lågstadielärare. Det han uttrycker i citatet tolkas i denna undersökning som att han ser det som negativt att endast vara inriktad på skolämnena och att han skulle vilja utveckla ett nytt sätt att se på kunskap i kompetensutveckling. Det skulle han göra genom att ta del av undervisning hos kollegor på lågstadiet. I hans utsagor är inte lågstadiets arbetsformer tolkningsrelevanta ännu, men av intresse att studera och alltså motivationsrelevanta och tematiskt relevanta. I ip:s utsagor vidgas användningsområdet så att kompetensutveckling i allmän lärarkompetens blivit möjlig, men ännu inte tolkningsrelevant. Tolkningen att ip:s utsagor tillhör Bättre skolämneskunskaper som grund för utveckling av den egna undervisningen, beror alltså på att även om ip. skulle vilja se lågstadiets arbetsformer, är de ännu inte tolkningsrelevanta. Möjligt är att ip. håller på att ändra sitt sätt att tänka om kompetensutveckling genom att vidga innehåll till allmän lärarkompetens som tolkningsrelevant innehåll.

Sammanfattningsvis innehåller beskrivningskategorin Bättre skolämneskunskaper som grund för utveckling av den egna undervisningen, tankar som tyder på att tolkningsrelevant innehåll i kompetensutveckling är skolämneskunskaper och användningsområdet lärarens egen undervisning. Innehållet är kunskaper från olika formella kurser i skolämnena som svenska, matematik och slöjd. Skolämneskunskaper avgränsas mot allmän lärarkompetens genom att endast skolämneskunskaper är tolkningsrelevanta i lärares kompetensutveckling eftersom endast skolämneskunskaper anses möjliga att använda konkret i undervisningen. Användningsområdet lärarens undervisning avgränsas till lärarens egen undervisningssituation och användningsområdet framgår tydligt i intervjuerna, men hur kompetens utvecklas och varför är mindre tydligt. Anledningen till att användningsområdet ändå är tydligt är att intervjupersonerna lyfter fram att viss kompetensutveckling inte kan användas och hur den inte kan användas.

De intervjupersoner som har tankar som innebär att tolkningsrelevant kompetensutveckling ska innehålla skolämneskunskaper och som ser användningsområdet som lärares egen undervisning, kan ha andra tankar om kompetens i ett annat sammanhang än kompetensutveckling. Om studien hade varit inriktad på att lärarna i stället skulle utveckla tankar om hur de undervisar, hade troligtvis alla lärare relaterat till elever och elevers sätt att tänka.

Bättre ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens för bättre utformning av elevernas lärsituationer

I beskrivningskategorin *Bättre ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre utformning av elevernas lärsituationer* är det relevanta innehållet ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens och användningsområdet för kompetensutveckling bättre utformning av elevers lärsituationer genom lärares undervisning. Lärares undervisning och bättre utformning av elevers lärsituationer är relaterade till ämneskunskaper och ämnesdidaktik, genom att ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens ska integreras för bättre utformning av elevers lärsituationer i lärares undervisning. Det relevanta innehållet i ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens är mer utvecklat i jämförelse med skolämneskunskaper i den första beskrivningskategorin. Även användningsområdet för kompetensutveckling är utvidgat och tydligare explicitgjort, från att endast omfatta lärares egen undervisning i den första beskrivningskategorin till utformning av elevers lärsituationer och lärares egen undervisning i denna andra beskrivningskategori. Vidgat relevant innehåll och användningsområde gör det möjligt att relatera ämneskunskaper och ämnesdidaktiskt innehåll i kompetensutvecklingen. Ämneskunskaperna innehåller bl.a. skolämneskunskaper och den ämnesdidaktiska kompetensen innehåller t.ex. teorier för undervisning, metodik och tips för undervisning.

I fem intervjuer uttrycker lärare tankar om att kompetensutvecklingens syfte är bättre utformning av elevers lärsituationer genom lärares undervisning. Kompetensutvecklingen ska innehålla ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens för att vara relevant. Ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens avgränsas mot allmän lärarkompetens genom att endast ämneskunskap och ämnesdidaktisk kompetens är relevanta för undervisning och elevers lärsituationer. Den allmänpedagogiska kompetensutvecklingen är möjligtvis motivationsrelevant och tematiskt relevant men inte tolkningsrele-

vant. I tabell 7 presenteras referat från de fem intervjupersoners utsagor, som ligger till grund för beskrivningskategorin Bättre ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens för bättre utformning av elevernas lärsituationer.

Tabell 7. Bättre ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens för bättre utformning av elevernas lärsituationer

Intervjuperson	Innehåll: Ämneskunskap och ämnesdidaktisk kompetens i relation till lärares egen undervisning.	Användningsområde: Lärares påverkan på elevers lärsituationer för att utveckla elevers möjligheter till kunskap.
Ip. 1, M Huvudstudien	Ip. uttrycker sin besvikelse över att kompletteringsfortbildningen inte var ämnesinriktad och att innehållet var detsamma som på lärarhögskolan.	Ip. reflekterar över effekten av kompletteringsfortbildningen och tror att skolan blir mer verklighetsanknuten för eleverna. För ip. är det viktigt att få använda kunskaper från fortbildning i undervisning av eleverna.
Ip. 4, M huvudstudien	Ip. beskriver en matematik- och naturorienteringskurs som gav grundskollärarkompetens. Han tar avstånd från utveckling av allmän lärarkompetens t.ex. genom enstaka studiedagar.	Ma- no-kursen har utvecklat ip. att leda eleverna i ett undersökande arbetssätt. Han kommer att arbeta med sopor och miniräknare men han anser inte att tiden är mogen för en spridning av arbetssättet bland kollegorna. Kunskaperna var möjliga att använda i undervisningen vilket inte var fallet med Ask-en. Visserligen kunde viss del av Ask-ens litteratur vara användbar, men kursen i stort var inte användbar i undervisningen.

Ip. 8, M huvudstudien	Ip. vill utveckla ämneskunskaper i t.ex. matematik och engelska, även didaktiskt och pedagogiskt för att få nya perspektiv på kunskap och undervisning och därmed kunna utveckla undervisningen.	Ip. reflekterar över hur läraryrket förändrats till ökad fostran av elever och ip. anser sig behöva utveckla sina kunskaper, t.ex. genom kurser på lärarhögskola. Arbetet med ungdomar är intressant, men kräver nya idéer för att följa med i utvecklingen.
Ip. 13, L pilotstudien	Ip. vill utveckla ämnet Svenska 2 pedagogiskt och metodiskt genom teoretisk och praktisk fortbildning för nya idéer.	Kunskaperna skall vara inriktade på elevernas bakgrund och deras specifika svårigheter och metoder för hur eleverna ska lära grammatik, meningsbyggnad och läsförståelse.
Ip. 16, M pilotstudien	Det som behöver utvecklas hos lärare på grundvux är kunskaper i Svenska 2, invandrarkunskap, matematik och no. Kurserna är inte tillräckligt omfattande för att förbättra kompetensen. Erfarenhet är viktigast.	Ip. reflekterar över att det inte är möjligt att genom teoretiska kunskaper utveckla förmågan att arbeta med människor. Det är endast möjligt att utveckla den kompetensen teoretiskt om en erfarenhetsgrund finns. Grundvuxlärare ska först ha erfarenhet av arbete med människor.

I intervjuutsagorna är gränsen mellan ämnesdidaktisk kompetens och allmän lärarkompetens inte tydlig. Om intervjupersonerna i utsagorna uttryckligen prioriterar ämneskunskaper i den didaktiska kompetensen tolkas kompetensen som ämnesdidaktisk. I intervjuutsagorna framgår att ämneskunskaper

och ämnesdidaktisk kompetens främst ska utvecklas genom formella kurser t.ex. vid högskola.

Användningsområdet för kompetensutvecklingen är att utveckla ämneskunskaper och ämnesdidaktiska kompetens för att kunna utveckla lärsituationer för elever. De lärsituationer som avses är de som berörs av lärarens egen undervisning. Övriga lärare i den aktuella skolverksamheten ses i utsagorna snarare som hinder för kompetensutveckling än som en del i kompetensutveckling.

Med avseende på analysen av synen på teori och praktik enligt Myhre (1980) placeras utsagorna i kategorin Teori där teorin överordnas praktiken. Kategorins struktur är mer komplex än kategorin Praktik och teorin ses som viktig för utveckling av kompetens i praktiken. Det finns en överensstämmelse med huvudkategorin genom att denna innehåller didaktisk användning av teori i praktiken. I denna kategori ingår fyra intervjupersoners utsagor. Ett exempel på synen att teori ska vara överordnad, men ska anpassas till praktiken är utsagor från ip. 1, mellanstadie lärare och kvinna som varit verksam i skolan ett år:

Alla ska få en kurs med behörighetspoäng som ger mer djupgående och mer konkreta kunskaper. --- Det var inte så att jag fick någon idé och tänkte att, det ska jag genomföra, någon modell eller något sånt --- Vad jag saknade både där och vad jag saknade på lärarutbildningen, är mer praktik, hur jag ska använda det tillsammans med barnen, i alla fall som ny lärare. Då har man ju inte så stor erfarenhet av det --- Ja, hur man kan omsätta det i verkligheten alla de här idéerna. (Ip. 1)

Ip. 1 anser att akademiska poäng skulle ge ökad tyngd åt kompetensutvecklingen. Av vikt för ip. är också att i utbildningen få teorierna anknutna till praktiken särskilt som hon saknar erfarenhet av hur teorin ska användas i praktiken.

Tankeinnehållet inom beskrivningskategorin Bättre ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens för bättre utformning av elevernas lärsituationer, exemplifieras genom citat från två intervjupersoners utsagor.

Det första exemplet är utsagor som tydligt lyfter fram att ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens är tolkningsrelevanta i förhållande till användningsområdet bättre utformning av elevers lärsituationer. Det finns en tydlighet i avgränsningen av ämneskunskaper, och ämnesdidaktisk kompetens och elevaktiva arbetssätt grundad i en konstruktivistisk idé om bättre utformning av elevers lärsituation. Exemplet har utsagor som visar att ämnena matematik och naturorienterade ämnen ses som tolkningsrelevant innehåll i kompetensutveckling i ramen för en konstruktivistisk syn på

lärsituationer. Ip. 4 är man, mellanstadielärare som gått på lärarhögskola och har varit verksam i ca 20 år. Ip. beskriver hur kompletteringsfortbildning i matematik och naturorienterande ämnen, NO, utvecklat hans kompetens till ett nytt sätt att tänka om förbättring av elevers lärsituationer i undervisningen.

Ja, mycket bra. Fantastiskt bra. NO - utbildningen går ut på att i stället för att vi ska från boken undervisa ungarna hur det kan se ut i naturen, så ska vi i stället gå ut och låta dem själva upptäcka. Vi ska låta dem göra miss-tagen och sen rätta dem. Vi får inte undervisa om en sak som vi har i verkligheten hundra meter ifrån oss. Gå ut i stället och titta på den. Man ska konstruera. (Ip. 4)

Utgångspunkten för ip:s resonemang är en matematik - och NO-utbildning som ingick i kompletteringsfortbildningen (prop. 1987/88:100 Bil 10). Den traditionella läroboken ska enligt ip. till viss del ersättas av undervisning i naturen. Han utvecklar didaktiska tankar som tolkas som en implicit utgångspunkt i konstruktivistisk teori, bl.a. metoder för att göra undervisningen konkret. Ip. framhåller att eleverna ska tänka själva och konstruera sin egen kunskap, utan att läraren tillrättalägger världen för eleven. Ip. ser tydligt hur kunskaperna kan användas:

Så när du får en sån här kurs alltså, så här kan det fungera i stället. Att det blir roligare för barnen. Det är nya grepp också nytt innehåll. Varför sitter vi och jobbar i matte till exempel bara med siffror, siffror och varför är inte ungarna ute och undersöker, räknar bilar och pengar och flisor? (Ip. 4)

Ip. ger konkreta exempel på effekterna av kompletteringsfortbildningen i matematik och NO när han säger att undervisningen blir roligare för eleverna eftersom den innehåller mer aktivitet, som att eleverna i matematik undersöker genom att t.ex. räkna flisor. Det är samtidigt en utsaga som visar vad ip. avser med att ”man ska konstruera” i föregående utsaga. Användningsområdet för kompetensutvecklingen framgår tydligt i utsagorna som förbättring av elevers lärsituationer genom lärares undervisning. Ip. jämför därefter olika fall av kompetensutveckling inom kompletteringsfortbildningen.

Så Asken i tre år, den har nog mest varit ... Det tycker jag. Däremot så har jag gått den här matte - NO - kursen här hela året. Jag är ju fri varje tisdag. Och den har ju varit perfekt. Det är det vi önskar som lärare, ofta, det är att du kan ta den kunskapen och direkt omsätta den i klassen. Du ser att det blir bättre resultat. Det blir roligare att jobba. --- Naturorientering ledde ju till det här med sopor. Det jag gjorde i matte, ledde till att jag kommer att ta in miniräknare. (Ip. 4)

Ip. har för avsikt att fortsätta att förändra undervisningen. Ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens i kompetensutvecklingen är tolkningsrelevant eftersom ip. säger att de kan användas direkt i undervisningen. Som kontrast använder han allmän lärarkompetens som möjligtvis är tematiskt relevant, men avfärdas då den inte ger användbar kunskap. Han betonar vikten av att kompetensutveckling i ämneskunskaper kan "omsättas" i klassen, så att lärare kan utveckla kunskaperna bland eleverna, vilket tolkas som att kompetensen ska vara ämnesdidaktisk. Exempel är arbete med sopor och att använda miniräknare i matematikundervisningen. Ip. uttrycker att det är problematiskt att han är den första läraren på skolan som arbetar med utgångspunkt i det nya arbetssättet:

Man får vara rätt tuff ensam om man börjar med detta ensam.

- Det är möjligt att ni tycker att jag missar det här, men jag har så mycket annat vi ska hinna.

Och det värsta för oss mellanstadielärare, som du också kan känna som har en trea, det är att högstadiet säger att din klass kan ju ingenting.

- Vad menar du med det? Kan de ingenting? Det är klart att de kan någonting.

- Nej vi hade matteprov här och det har visat sig att de har alltså mycket dåligt resultat.

- Ja, men det har de ju på det jag inte har undervisat dem på. (Ip. 4)

Av intervjuutsagorna framgår att det finns problem med att kollegorna undervisar på ett annat sätt. Problemet är för ip. att möta kraven från kollegor som han överlämnar eleverna till. Han genomför en tänkt dialog med en mottagande lärare som ett exempel för att forskaren ska förstå avsikten. Högstadiets lärare ska ta emot hans tidigare elever och kommer att använda traditionella mätmetoder för att utvärdera elevernas kunskaper, vilket kan vara negativt både för eleverna och för honom. Ytterligare ett problem för ip. är spridningen av kunskap och samverkan med andra lärare som inte har deltagit i liknande kompletteringsfortbildning.

- Och sen kan jag visa dem när lågstadiet kommer upp i fyran. Det gick ju bra, så här gör vi. När vi ska byta ändå till fyran, så detta år, jag drar alltså inte med mig skolans folk på detta för man orkar inte, utan jag kör det själv först. Sen kan jag visa dem. Så här kan man göra i stället. Det tror jag är litet lättare. För miniräknare för oss äldre lärare det är precis som ja, du vet... (Ip.4)

Ip. utvecklar tankar om att han skulle vilja att hela lärarlaget skulle utveckla liknande kompetens, men han finner det alltför komplicerat att involvera flera lärare just nu. Han väntar sig ett alltför kompakt motstånd.

Ip. har förändrat sin undervisning till ett elevaktivt arbetssätt för att eleverna ska utvecklas genom förbättrade lärsituationer. Han poängterar vikten av att kunskaperna i kompetensutvecklingen är relevanta för undervisningen. I ip:s tankar om kompetensutveckling finns ett didaktiskt förhållningssätt som närmar sig allmän lärarkompetens, t.ex. att undervisningen ska vara rolig, att utgå från verkligheten och att eleverna ska ha egna erfarenheter. I intervjuutsagorna underordnas emellertid den allmänna lärarkompetensen specifika ämnen och lärarkompetensen tolkas som att den är integrerad med ämnet, och först då blir kunskaperna tolkningsrelevanta. Tolkningen i denna undersökning är att ip:s tankar om kompetensutveckling är inriktade på utformning av elevers lärsituationer och integration av ämneskunskaper i matematik och naturorienterade ämnen med ämnesdidaktisk kompetens, på ett sätt som för ip. innebär ett nytt sätt att undervisa.

Kompetensutveckling i matematik och naturorientering blir tolkningsrelevant genom att kompetensen utvecklas med elever, som ska arbeta konkret, inriktade på förståelse av fenomen i matematik och NO. Förståelse ska eleverna utveckla genom att de själva ska konstruera sin kunskap i olika situationer i klassrummet, naturen och samhället. Kompetensutveckling för lärarens egen undervisning prioriteras, men samtidigt framhålls kollegors bristande kompetens som ett hinder.

Nästa exempel är ett gränsfall och varken ämnesdidaktisk kompetens eller förbättrad utformning av elevers lärsituationer är tydliga inslag. Vissa utsagor indikerar att elevers lärsituationer och ämneskompetens är tolkningsrelevanta. Ip. 8 är kvinna, mellanstadielärare som gått på lärarhögskola och har ca 25 verksamma år bakom sig. Ip. beskriver kurser i ämnen som innehåll och lärares undervisning som användningsområde, vilka bedömts som tolkningsrelevanta. Relationen till bättre utformning av elevers lärsituationer är otydlig, men bättre utformning av elevers lärsituationer framgår implicit som användning eftersom ip. framhåller den elevcentrerade Montessoripedagogiken. Ip. utvecklar inte närmare innehållet i pedagogiken, men i Montessoripedagogik ingår bl.a. ämnen som botanik, zoologi, historia, matematik, svenska och att elevers lärsituationer ska utformas för aktivt lärande. Kompetensutvecklingens tolkningsrelevanta innehåll tolkas med en viss tveksamhet som ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens. Tveksamheten beror på att ip. uttrycker att hon vill läsa ämnen med mycket pedagogik. Pedagogik skulle kunna vara allmän lärarkompetens, men eftersom ip.

överordnar ämneskunskaperna blir tolkningen att allmän lärarkompetens möjligtvis är motivationsrelevant eller tematiskt relevant, men det tolkningsrelevanta innehållet är ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens. Ip. reflekterar över vissa förändringar i läraryrket:

Nej, jag tycker att vårt yrke blir mer uppfostran. --- Alla de här fina tankarna, att man skulle ta hit då. Många föräldrar ställer ju upp. Det skulle kunna gå att ordna. Det låter fint men sen blir det alltså alltid samma sak. --- Nej, jag tycker fortfarande att det är roligt att jobba med ungar och undervisning, men jag vill ha en kick som ger mig, lite nya idéer. Det tycker jag. (Ip. 8)

Ip. framhåller att läraryrket inbegriper fostran av elever och samtidigt att lärarens förmåga att fostra inte påverkas av kompletteringsfortbildningen (prop. 1987/88:100 Bil 10). Hon betonar samtidigt att det är arbetet med eleverna och undervisningen som gör yrket intressant och för att bibehålla engagemanget krävs nytt tänkande kring undervisningen. Det tolkas som att formandet av elevernas lärsituationer genom lärares undervisning är användningsområdet för kompetensutveckling, men det är inte tydligt uttryckt i intervjun. Tidigare i utsagan framgår att ip. inte hann bli klar med en fortbildningskurs eftersom hon flyttade från en skola till en annan. Efter flytten var hon tvungen att övergå till ny kompletteringsfortbildning:

Nu har jag gått över till Ask-en och Ask-en är ju sådär allmän. Jag vill avsluta det (tidigare fortbildning) och sen då i nästa andetag ska jag börja på något nytt. (Ask-en) Jag tycker inte att jag blir bättre lärare, det tycker jag inte. --- Jag skulle ha velat satsa på något ämne där jag kunde fördjupa mig och få mycket praktiska tips. Metodik och pedagogiktips. Koncentrera mig på ett ämne och få göra det med mycket pedagogik. Det skulle jag vilja, det saknar jag. (I Ask-en) Man går i vanliga hjulspår. Man sitter och lyssnar men just att få besöka de som kan det och få det nedskrivet och det där, att få pröva det själv. (Ip. 8)

Ip. säger att innehållet i kompetensutveckling ska utgå från ett ämne och ska inriktas på metodik, pedagogik och tips. Hon använder pedagogik inom ämnen som kontrast till allmän lärarkompetens och detta tolkas som att pedagogik och didaktik är underordnade ämnena och därmed endast blir motivationsrelevanta och tematiskt relevanta, men inte tolkningsrelevanta som allmän lärarkompetens. Om orden metodik och pedagogik tolkas utan relation till innehållet i resten av citatet och intervjun, skulle tolkningen kunna bli att metodik och pedagogik hör till allmän lärarkompetens. I citatet ovan framgår också att ip. ska delta i fortbildning för att utveckla kompeten-

sen i den egna undervisningen. Utfallet av kompletteringsfortbildningen blev en besvikelse för ip, eftersom hon ville läsa ett ämne:

- Ja, jag tycker alltså att det börjar här (uppe) och så är det så (nere). Jag tycker att jag har varit ute i 25 år nu. Då vill jag ha litet nytt nu så att säga. Ett ämne. Jag skulle gärna ha matte, jag skulle gärna fräscha upp engelskan. (Ip. 8)

Ip. avgränsar åter ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens från den allmänna lärarkompetensen och säger att hon vill studera ämnena engelska och matematik. Den allmänna lärarkompetensen är inte ny kunskap för ip. och är därmed inte tolkningsrelevant. I nästa utsaga förstärker ip. sin tidigare uttryckta uppfattning av ämneskunskaper och allmänpedagogiska kunskaper.

Jag har en väninna som går Montessori nu och hon får praktiskt göra då de här grejerna. Sen även då för de som kan. Ja, få lite nya idéer, infallsvinklar, ett ämne i taget. Det tror jag på. Det här (Asken) ger inte något. (Ip. 8)

I ip:s utsagor framgår att utbildning till Montessorilärare är exempel på tolkningsrelevant innehåll i kompetensutveckling, då det ingår att praktiskt tillverka material som ger nya tips och idéer i varje ämne. Ip. ser möjligheter för kompetenta elever att kunna utvecklas vidare genom Montessoripedagogiken. Återigen används Asken som kontrast och endast ämneskunskaper och ämnesdidaktiska kompetens är tolkningsrelevant. Genom synen på kompetensutvecklingens användningsområde som lärares utformning av elevers lärsituationer genom egen undervisning och innehållet som ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens genom kurser i Montessoripedagogik, blir tolkningen att ip:s utsagor tillhör beskrivningskategorin Bättre ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens för bättre utformning av elevernas lärsituationer.

Ip. närmar sig således en uppfattning som innebär att den allmänna lärarkompetensen är tolkningsrelevant när hon säger att hon vill ha tips från pedagogik och metodik för hur hon ska handla i praktiken och att ämnet ska studeras med metodik och pedagogik. Tankarna skulle kunna utvecklas till att omfatta allmän lärarkompetens och kan med tanke på det sägas vara ett sätt att resonera som motsvarar den övergångsform till den utvidgat abstrakta svarsstrukturen som beskrivs av Biggs och Collis (1982). Hon integrerar de olika kompetenserna, men överordnar ämnesinriktad kompetens och allmän lärarkompetens tolkas som ämnesdidaktik.

Sammanfattningsvis innehåller beskrivningskategorin Bättre ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens för bättre utformning av elevernas lärsituationer, tankar som innebär att tolkningsrelevant innehåll i kompetens-

utveckling är ämneskunskaper samt ämnesdidaktisk kompetens och användningsområdet bättre utformning av elevers lärsituationer genom lärares undervisning. Ämneskunskaper och ämnesdidaktiska kompetensen kan t.ex. vara ämnet svenska med en teori om lärande i svenska och användningsområdet för kompetensutvecklingen lärares undervisning inriktad på bättre utformning av elevers lärsituationer t.ex. genom Montessoripedagogik. Både kompetensutvecklingens användningsområde och tolkningsrelevanta innehåll är mer utvecklade i utsagorna som ligger till grund för denna beskrivningskategori, jämfört med utsagorna som ligger till grund för den första beskrivningskategorin.

Även för denna andra beskrivningskategori är det viktigt att påpeka att tolkningarna endast gäller lärarnas utsagor om kompetensutveckling. Det som lärarna inte tar upp i tankarna om kompetensutveckling t.ex. samverkan med kollegor kan för intervjupersonerna vara aktuellt inom områden som inte ses som aktuella för kompetensutveckling.

Utveckling av allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre kollegial samverkan

I beskrivningskategorin *Utveckling av allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre kollegial samverkan*, är det relevanta innehållet i kompetensutveckling allmän lärarkompetens och ämneskunskaper samt ämnesdidaktisk kompetens. I utsagorna framgår det inte om läraren föreställer sig att det finns en relation mellan den allmänna lärarkompetensen, ämneskunskaper och den ämnesdidaktiska kompetensen. Det innebär att kompetensutveckling är utveckling av dels allmän lärarkompetens och dels ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens. Användningsområdet för kompetensutveckling är bättre samverkan med kollegor för att underlätta lärares undervisning. I utsagorna är användningsområdet för kompetensutveckling, samverkan med kollegor och lärares undervisning. Jämfört med de två tidigare beskrivningskategorierna har både det relevanta innehållet i och användningsområdet för kompetensutvecklingen vidgats. I denna tredje beskrivningskategori har användningsområdet för kompetensutveckling vidgats till ett område utanför undervisningssituationen. Förmåga till kollegial samverkan utanför undervisningen tänkes ingå i den kompetens som ska användas. Om innehållet i allmän lärarkompetens t.ex. gäller samverkan i ett arbetslag, blir samverkan med kollegor under fortbildningen en förutsättning för att använda kompetensen i arbetslaget och

därefter i undervisningen. Om innehållet är matematik, ska flera kollegor i samma arbetslag delta i fortbildningen för att kunna samverka i planeringen av undervisningen. Den allmänna lärarkompetensen innehåller också t.ex. psykologi eller specialpedagogik.

I tre av de nitton intervjuerna har lärare tankar som innebär att relevant kompetens ska innehålla dels allmän lärarkompetens och dels ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som dels utvecklas i traditionell fortbildning, helst tillsammans med kollegor och används dels tillsammans med kollegor utanför undervisningen och dels i lärares egen undervisning. Tabell 8 visar referat från de tre intervjupersonernas utsagor, som ligger till grund för beskrivningskategorin Utveckling av allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre kollegial samverkan.

Tabell 8. Utveckling av allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre kollegial samverkan

Intervjuperson	Innehåll:	Innehåll:	Användningsområde:
	Pedagogisk, didaktisk, psykologisk och sociologisk kompetens för läraryrket	Ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens i svenska, bild och proces-skrivning	Gemensam kompetens för lärares individuella undervisning
Ip. 2, M huvudstudien	Ip. beskriver tidigare studier i psykologi, som utvecklade kompetens att förstå yrkes-språk, men inte undervisning.	Ip. reflekterar över vikten av ämneskunskaper särskilt i praktisk estetiska ämnen. Organist-examen gav kompetens för undervisning.	Ip. reflekterar över vikten av kompetens i arbetslag, och att nya kunskaper ger andra perspektiv. För ip. innebar fortbildning möjligheter att utbilda kollegor.

Ip. 3, L huvudstudien	Ip. reflekterar över en 3-poängskurs i specialpedagogik som innebar koncentrerade och fördjupade studier. Kompetensen fortsatte att utvecklas vidare i undervisningen.	Ip. reflekterar över kontinuiteten mellan studiedagar, med erfarenhet av tidigare studiedagar som gav ytliga kunskaper i olika ämnen. Exempel på studiedagar som utvecklat undervisningen lyfts fram och gällde svenska och matematik.	Ip. lyfter fram vikten av att kunna använda kompetensen i undervisningen. En kurs i specialpedagogik, ansågs användbar. Förutsättningarna att utveckla kompetens i undervisningen ansågs öka i de gemensamma kurserna Att möta sexåringar och Kreativ undervisning.
Ip. 7, L huvudstudien	Ip. reflekterar över hur kunskaperna ska ge möjlighet att förverkliga läroplanens idéer i undervisningen t.ex. genom arbetsplatsbesök och att använda tidningen i skolan.	Ip. beskriver en kurs i skrivprocessen som gav för undervisningen användbar kompetens, till skillnad från ostrukturerade studiedagar utan sammanhang.	Ip. framhåller vikten av gemensamma kunskaper och exemplifierar med kursen Kreativ undervisning, som hela lärarlaget deltog i. Ip. reflekterar över lärares förändrade sätt att bearbeta problem, och framhåller vikten av ökad samverkan.

I tabell 8 visar referaten att det som nämns som allmän lärarkompetens är pedagogik, psykologi, specialpedagogik och didaktik utan någon explicit relation till ämneskunskap och ämnesdidaktisk kompetens. Den gemensamt utvecklade tolkningsrelevanta kompetensen är i samma intervju av olika

karaktär och kan t.ex. utvecklas i om möjligt gemensam fortbildningen i högskolekurser i psykologi eller specialpedagogik och på studiedagar som är anordnade av kommunen. Användningsområdet innebär att varje lärare utanför undervisningen ska utveckla och använda liknande kompetens som lärare i samma arbetslag för att var och en ska utveckla och använda liknande kompetens i sin egen undervisning.

I analysen av synen på teori och praktik enligt Myhre (1980) är det kategorin Teori och praktik som är aktuell här. Kategorins struktur innebär att det finns olika delar, teori och praktik, som båda är viktiga men endast ottydligt relaterade. Ett exempel är ip. 3, lågstadielärare och kvinna som varit verksam i skolan i 25 år. Hon säger:

De dagarna vi hade matematik, de har också förändrat mitt arbetssätt sen tidigare. Där har jag ändrat mig på grund av det och det beror ju på vad forskarna har kommit fram till. (Ip. 3)

Utsagan ovan skulle kunna visa att ip. använder forskningsresultat i praktiken. Ip. säger att hon anknyter sin undervisning till forskning men lyfter också fram att praktiken är något för sig:

Man kan ju ändå inte, man måste nog ändå själv försöka i sin egen klass. Man kan nog inte förvänta sig att man ska ha det (praktikanknuten kompetensutveckling) också. Det skulle nästan inte gå att ordna någon utbildning med praktik. (Ip. 3)

Ip. ser det som tillräckligt att läraren själv utvecklar kompetens i praktiken. Det innebär att ip. kan utgå från den egna tolkningen av kursen, när hon använder kunskaperna. Den egna praktiken blir alltså styrande för den teori som utvecklas i praktiken.

Vad som avses konkret med tolkningsrelevant allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens för kollegial samverkan i lärares undervisning illustreras genom citat från två intervjupersoners utsagor.

Ip. 2 betonar att kunskaper ska vara gemensamma för kollegor och exemplifierar med hur problematiskt det var att vara ensam lärare med kompetens i psykologi. Han är man, mellanstadielärare och har seminarieutbildning. Han har ca 40 verksamhetsår och undervisar som speciallärare. Det innehåll som är tolkningsrelevant är psykologi, samt ämneskunskaper i estetiska ämnen. Utsagorna visar tydligt att tolkningsrelevant kompetens utvecklas tillsammans med kollegor, dock inte i lärares undervisning. Ip. ser sålunda att användningsområdet för kompetensutveckling med kollegor finns utanför undervisningssituationen. Användningsområdet finns även i lärares undervisningssituation, men utan direkt samverkan med kollegor. Ip. påstår

att alla lärare i grundskolan (mellanstadiet) behöver kompetens i vissa ämnen som han exemplifierar:

Egentligen skulle ju alla lärare ha gymnastik, teckning och musik som de egentligen inte behärskar. Vi (folkskollärare) har ju både teckning och gymnastik, men inte musik. Jag har ju organistexamen från 1956, men jag har aldrig haft någon tjänst. Men jag har ju haft en väldig glädje av det i skolan. (Ip. 2)

I citatet lyfter ip. fram vikten av kompetensutveckling i ämnen och ämnesdaktisk kompetens i estetiska ämnena som numera benämns bild, idrott och hälsa, samt musik. Han synliggör problemet med att mellanstadielärare ofta undervisar i de ämnena utan att varken ha kompetens eller behörighet. Här lyfter ip. fram vikten av gemensam kompetens i bemärkelsen att alla lärare behöver mer liknande kompetens i dessa ämnen för att klara undervisningen. Ip:s organistexamen är relevant i skolsammanhang och skulle kunna vara bra för alla lärare, även om ip. har upplevt det som positivt att i sitt arbetslag vara ganska ensam om att kunna använda denna kompetens. Han hade också erfarenhet av att vara ensam om att i ett kollegium ha kompetens inom psykologi:

Jag läste psykologi, då fick vi en fråga (av psykologiläraren) om varför jag intresserade mig för det här. Då sa jag att när det gällde mig, att vi (lärare) hade väldigt dålig eller lite utbildning när det gäller psykologi. (Ip. 2)

Citatet visar ip:s ursprungliga tanke med psykologistudierna. Det visar också att tolkningsrelevant innehåll i kompetensutveckling är allmänna lärarkunskaper till vilka psykologi kan hänföras i detta sammanhang. I ip:s fyraåriga folkskolläraryt utbildning saknade han viss utbildning, men det fanns möjligheter att läsa 20 poäng pedagogik eller psykologi som kompetensutveckling. Han upplevde initialt studierna i psykologi så att de bedömdes som tolkningsrelevanta och grundade det i att han tyckte att lärare i allmänhet inte hade tillräckliga kunskaper i psykologi. Ip. upplevde det som problematiskt att vara ensam om kompetens i psykologi:

Ja man kan ju säga om en sån här utbildning, (teoretisk) så känner man sig relativt ensam. Man skulle vara flera i arbetsenheten. Det är svårt det här. Man smyger med det. Man ser med öppnade ögon på ett annat sätt. (Ip. 2)

I citatet blir användningsområdet tydligt genom att ip. lyfter fram att innehållet i kompetensen blir möjligt att använda endast om flera lärare deltar i samma kurs för att utveckla liknande sätt att se på kunskaper. Hans erfarenhet av kompetensutveckling i 20 poäng psykologi som inte kollegorna var

delaktiga i, innebar något som han inte kunde visa öppet och kunskapen blev inte tolkningsrelevant. Det tolkas som att kompetens behöver vara gemensamt relevant. Att användningsområdet behöver vara gemensamt grundar sig på ip:s beskrivningar av tidigare erfarenheter av fortbildning som bedömts som tolkningsrelevant kompetensutveckling. Ip. utvecklade emellertid ett användningsområde för den tidigare fortbildningen i psykologi:

Det är klart att jag har ju varit cirkelledare (i Asken) under de här två åren, men jag måste säga att hade jag inte läst det jag hade läst under de åren (när ip. läste psykologi) så hade jag inte varit cirkelledare. Man hade lite stabilare bakgrund. Jag tror också att det blev nyttigt att läsa. Jag fick det här fikonspråket som finns. Det finns i den här litteraturen som jag har fått på Asken. Det är många lärare som tycker att det här är väldigt svårt, specialuttrycken. (Ip. 2)

Ip. lyfter fram att kunskaperna kunde utvecklas med kollegorna, genom att ip. var deras cirkelledare i ASK-en, och innehållet i kompetensutvecklingen blev tolkningsrelevant. I Asken deltog alla kollegor i arbetslaget och det blev möjligt för alla att utveckla liknande kompetens. Kompetensutvecklingen gjorde enligt ip. att han utvecklade ett språkbruk som gjorde att han kunde vara delaktig i andra lärares kompetensutveckling.

Tolkningen av ip:s tankar är att kollegorna i arbetsenheten ska delta i kompetensutveckling med liknande innehåll för att kunna förverkliga kompetensen i undervisningen och det tolkningsrelevanta innehållet är dels allmän lärarkompetens och dels ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens. Allmän lärarkompetens t.ex. psykologi är ett kompetensområde och ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens i estetiska ämnen är ett annat kompetensområde utan någon explicit relation i utsagorna.

I nästa exempel är utsagorna otydligare och ett gränsfall ifråga om huruvida man förvärvar kunskaperna kollegialt och om allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens avses. Utsagorna är från ip. 7, som är kvinna och lågstadielärare. Hon lyfter bl.a. fram att lärare behöver diskutera vardagliga problem gemensamt utanför undervisningen. Ip. har gått på lärarhögskola och har varit verksam ca 25 år. Utsagornas innehåll visar inte tydligt att kompetensutvecklingens användningsområde är kollegial samverkan, men det finns tendenser som gör att utsagorna tolkas som att kompetens ska utvecklas tillsammans med kollegor. Det är även otydligt om utsagorna innebär att det tolkningsrelevanta innehållet är dels allmän lärarkompetens och dels ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens. Ip. förklarar varför hon anser att fortbildningen har blivit bättre nu:

Jag menar just det här då att vi åkte iväg till Moheda, alla tillsammans. Det tycker jag var positivt. Det är precis sådana saker som man behöver. (Ip. 7)

I citatet framgår det positiva med att flera utbildas i samma kurs, som i exemplet med kursen Kreativ undervisning i Moheda. Det är oklart om det positiva är en social aktivitet i allmänhet eller en social aktivitet för kompetensutveckling. Ip. säger att lärare behöver ”precis sådan” fortbildning och det tolkas som att lärare behöver gemensam fortbildning för att kompetensen ska vara tolkningsrelevant. Kursen Kreativ undervisning innehåller både allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens, men i utsagan är det inte innehållet, utan formen som är poängen. Det kan vara så att ip. vill integrerar allmän lärarkompetens samt ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens, eller är på väg att utveckla tankarna på kompetensutveckling i den riktningen, men i utsagorna är det otydligt och tolkningen blir att kompetensutvecklingens tolkningsrelevanta innehåll är allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesinriktad kompetens, som ej integreras. Ip. lyfter fram ytterligare ett sätt att använda kompetens gemensamt:

Jag tror nog att lärare i allmänhet nu är mer öppna. Man har förstått att det inte går att gå i samma hjulspår. Man måste få prata av sig för att man ska orka med skolarbetet. Att man hjälps åt. Det är det som gör att man kan överleva. Skulle man inte få prata av sig sina bekymmer så skulle det inte gå. (Ip. 7)

Ip. framhåller en vardaglig form av samverkan som innebär att lärare ska delge kollegorna problem som uppkommer i vardagen. Det är inte explicit sagt att lärare ska hjälpa varandra i undervisningen, utan i samtalet syftas på verksamheten utanför undervisningen, vilket är grund för tolkningen att lärare ska utveckla gemensam kompetens i fortbildning och utanför undervisningen. Ip. jämför den tidigare fortbildningen med den pågående:

Förut har jag ju alltid upplevt det så att studiedagarna, de har svävat i luften, var för sig, och det har inte funnits någon röd tråd i dem men nu tycker jag att man börjar skönja äntligen att man kan få fortsätta med någonting som man avslutar. Likadant då det här att man utbildar sig i grupp i arbetsenheten. Det är ju också mer vettigt. De här dagarna då i början eller i slutet av sommarlovet, det har jag absolut ingenting emot om man får en vettig utbildning under de dagarna. De dagarna i början av höstterminen, tyckte jag, de dagarna på högskolan de gav mig väldigt mycket. Vi fick mycket idéer och det handlade om skrivprocessen. (Ip. 7)

Ip. beskriver hur lärare i en arbetsenhet deltar i gemensam fortbildning. I citatet är kompetensutveckling i ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens gällande skrivprocessen tolkningsrelevant. Studiedagarna har fått kontinuitet och blivit mindre ytliga än förr, enligt utsagorna. När det gäller fortbildningens praktik lyfts lärarens arbete i klassen fram:

Nej, det (Att utveckla kompetensen inom kursens ram tillsammans i praktiken) tycker jag inte. Det är ju onödigt när man har en klass. Men har man inte en klass då är det ju bra. Det har ju inte alla. Men på nåt sätt jobbar man ju i skolan om man har klass eller inte. (Ip. 7)

Det framgår att gemensam utbildning är bra, men att utveckla kompetensen gemensamt i praktiken är onödigt. Det innebär att ett sådant innehåll möjligtvis är motivationsrelevant och tematiskt relevant. Tolkningen blir att kompetensutvecklingens användningsområde är kollegial samverkan för att stödja lärares undervisning. Ip. uttrycker att fortbildningen ska hjälpa lärare att konkretisera läroplanen:

Att man står vid det, att det är det som är det viktiga också. Att vi inte kan leva i vår egna slutna lilla värld, utan om vi går på en sådan utbildning så att man kan ta tag i. Det står i läroplanen att man ska göra så. Och det är ju ändå svårt att hitta de vägarna. Får man det i utbildningen så är det ju positivt. --- Det är ju i så fall arbetsplatsbesök som man kan göra. Man kan använda tidningen i skolan. (Ip. 7)

I ip:s utsagor finns ett allmändidaktiskt perspektiv som utgår från läroplanens innehåll och fortbildning ska ge kompetens att tolka läroplanen. Den allmänna lärarkompetensen är alltså också tolkningsrelevant innehåll. Denna utsaga är möjlig att tolka som att kompetensutveckling skall integrera allmän lärarkompetens och ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens, men ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens är otydligt och mindre explicit utsagda. Arbetsplatsbesök och användandet av tidning i skolan kan betraktas som att det gäller samhällskunskap, samt svenska och skulle då kunna tolkas som hörande under ämneskunskap.

Tolkningen av ip:s tankar om kompetensutveckling är att dels allmän lärarkompetens och dels ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens t.ex. i svenska, inriktad på kollegial samverkan inför undervisning, är tolkningsrelevant innehåll. Allmän lärarkompetens är dels metodisk men även allmändidaktisk med utgångspunkt i läroplanen. Alla lärare i en arbetsenhet ska delta i liknande kompetensutveckling, utan att delta i varandras undervisning. Det är möjligt att otydligheten i ip:s utsagor beror på att hon håller på att förändra sina tankar till att man bör integrera allmän lärarkompetens med ämnesinriktad kompetens.

Sammanfattningsvis innehåller beskrivningskategorin Utveckling av allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre kollegial samverkan, tankar som innebär att det tolkningsrelevanta innehållet i kompetensutveckling är dels allmän lärarkompetens och dels ämneskunskaper samt ämnesdidaktisk kompetens, och att användningsområdet är samverkan med kollegor för att underlätta egen undervisning. Det finns en generell holistisk syn på kompetensutveckling men i utsagorna anges inte någon explicit relation mellan allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens. Den allmänna lärarkompetensen kan t.ex. vara specialpedagogik eller kompetens i att förverkliga läroplaner. Innehåll i ämnen och ämnesdidaktisk kompetens kan utgå från ett universitetsämne eller vara skolämneskunskaper i t.ex. svenska. Kompetensen utvecklas genom gemensamma tankar och idéer och praktiskt stöd till kollegor, men i undervisningen arbetar läraren individuellt. I denna beskrivningskategori har svarsstrukturerna vidgats på två olika sätt jämfört med den andra beskrivningskategorin. Dels har det tolkningsrelevanta innehållet vidgats till att även innehålla allmän lärarkompetens och dels har förbättrad kollegial samverkan vidgat användningsområdet för kompetensutveckling. Det vidgade användningsområdet är verksamheten utanför undervisningen men i undervisningen agerar läraren ensam. Svarsstrukturerna har även blivit mindre explicita när det gäller förbättring av elevers lärsituationer som knappast lyfts fram alls, medan både ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens lyfts fram.

Utveckling av integrerad allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre verksamhetsutveckling

I beskrivningskategorin, *Utveckling av integrerad allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre verksamhetsutveckling*, är det relevanta innehållet integrerad allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens och användningsområdet, för den kompetens som utvecklas, skolverksamheten. En viktig skillnad är, jämfört med de tre tidigare beskrivningskategorierna att i utsagor om skolverksamhet integreras allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens mer eller mindre tydlig. Kunskaper och kompetenser ses som relaterade till samhälle, skolverksamhet och individuella lärare. Den allmänna lärarkompetensen innehåller t.ex. kunskaper om samhället i relation till skolverksamheten, organisationskunskaper om verksam-

heten som kan relateras till ämneskunskaper som ingår i undervisningen, samt kunskaper om hur elever lär och fungerar socialt både som individer och i grupp. Ämneskunskaperna kan fås i traditionella akademiska ämneskurser, men även i ämnesintegrerade kurser, som utgår från mindre traditionella undervisningsmetoder, t.ex. PBL, (problembaserat lärande). Kunskaper och kompetenser om olika samhällen, språk och skolämnen, utvecklade genom resor, uppfattas både utvidga lärarens ämneskunskaper och utveckla dem på ett djupare plan. Om en språklärare åker till ett land där språket talas, anses möjligheterna även öka för att ytterligare utveckla kompetensen att undervisa i ämnet. Ämnesdidaktisk kompetens anses också kunna utvecklas genom olika ämneskurser som integrerar skolämnena teoretiskt och praktiskt både i förhållande till lärares utbildningssituation och undervisningssituation.

Kompetensutvecklingens karaktär skiljer sig i denna beskrivningskategori från kompetensutvecklingens karaktär i de tre tidigare beskrivningskategorierna genom att kompetensutvecklingen omfattar formellt, icke formellt och informellt lärande. Formellt lärande finns i kompetensutveckling som innebär deltagande i kurser i utbildningssystemet, t.ex. högskolekurser. Icke formellt lärande är kompetensutveckling som läraren deltar i utanför utbildningssystemet, t.ex. lärande i arbetslivet, kurser i studieförbund och föreningsliv. Informellt lärande är det lärande som inte är planerat och som blir en bieffekt av kompetensutveckling. Kompetensutvecklingen kan vara både traditionell t.ex. studiedagar, och okonventionell t.ex. kompetensutveckling där kollegor, rektorer, forskare m.fl. är handledare i den vardagliga undervisningen. Den enskilda läraren kan utveckla sin kompetens genom att reflektera individuellt eller i en lärargrupp inom verksamheten, men kompetensutvecklingen kan även genomföras med andra yrkeskategorier, som t.ex. finns i elevvårdsteam. Att flera av verksamhetens aktörer samverkar i kompetensutveckling innebär också att allmän lärarkompetens, ämneskompetens samt ämnesdidaktisk kompetens kan integreras.

Användningsområdet för kompetensutvecklingen är utvidgat till utbildningens förhållande till samhället, den lokala skolans verksamhet i förhållande till eleverna och samverkan med kollegor även i den egna undervisningen. När det gäller samhället som användningsområde syftar kompetensutvecklingen till att lärare ska kunna samverka med institutioner utanför skolverksamheten för att utveckla skolverksamheten. Den lokala skolverksamheten är användningsområde för kompetensutveckling genom att kompetenserna anses lämpliga att sprida och utveckla hos alla lärare och i förhållande till alla elever i verksamheten, för att lärarna ska utveckla både helhetssyn och gemensamma kompetenser. Att lärares undervisningssituation

är användningsområde för gemensam kompetensutveckling öppnar för gemensamt lärande i vardagen där läraren har möjligheter att utveckla gemensam kompetens, men även specifik individuell kompetens. Att kompetens utvecklas gemensamt behöver alltså inte innebära att alla lärare utvecklar exakt likadan kompetens.

Det är bl.a. vidden i både innehåll och användningsområde som skiljer beskrivningskategorin från de tre tidigare nämnda. Skillnaden mellan kollegial samverkan i den tredje beskrivningskategorin och verksamhetsutveckling i den fjärde beskrivningskategorin är, att det i verksamhetsutveckling i den senare beskrivningskategorin kan ingå samverkan med kollegor även i undervisningen, men i den tidigare nämnda beskrivningskategorin ingår endast samverkan med kollegor utanför undervisningen. Intervjupersonerna i den fjärde beskrivningskategorin har ett djupare holistiskt perspektiv på kompetensutveckling.

I åtta av de nitton intervjuerna uttrycks tankar som innebär att relevant innehåll i kompetensutveckling ses som integrerad allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens, relaterade till skolverksamheten i och utanför undervisningen. Tabell 9 visar referat av de åtta intervjupersonernas utsagor, som ligger till grund för beskrivningskategorin.

Tabell 9. Utveckling av integrerad allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre verksamhetsutveckling

Intervju-person	Innehåll:	Innehåll:	Användningsområde:	Användningsområde:
	Pedagogik, didaktik, sociologi, psykologi m.m. som kompetens för läraryrket.	Ämnesteorin och metodik	Gemensam kompetens i fortbildning och undervisning	Elevinriktad kompetens i att utveckla elevers möjligheter till lärande.
Ip. 6, M huvudstudien	Ip. reflekterar över vikten av sociala kunskaper i undervisningen tillsammans med mer metodik och praktik.	Ip. prioriterar nya ämneskunskaper t.ex. i idrott, som används stadieövergripande.	Ip. vill utvidga sina kunskaper och förankra dem i undervisning tillsammans med kollegor.	Ip. relaterar kunskaper till elevperspektivet, t.ex. att lärare ska lära sig att ta ett elevperspektiv genom drama.

Ip. 10, L huvudstudien	Ip. har gått en 5-poängskurs i specialpedagogik som gav helhet och sammanhang, och utvecklade kunskaper i praktiken.	Ip. bearbetade kunskaper i matematik och svenska i förhållande till praktiken som en del av utbildningen.	Ip. reflekterar bakåt i tiden om vikten av gemensamma kunskaper i praktiken som kan fås genom auskultationer.	Kursen Kreativ undervisning gav nya idéer som gjorde undervisningen rolig, och visade på möjligheter att motivera eleverna.
Ip. 11, M huvudstudien	Ip. reflekterar över vikten av att utveckla nya kunskaper i sociologi och psykologi i förhållande till praktiken. Ip. lyfter fram en studiecirkel om elevers sociala problem, förankrad lokalt, inriktad på skolans elever.	Ip. reflekterar över att ämnesfördjupning t.ex. i svenska behövs för yngre lärare eftersom de har ytliga kunskaper i språk. Erfarna lärare har ofta en väl utvecklad ämneskompetens.	Ip. reflekterar över behovet av utveckling av gemensamma kunskaper genom lagarbete och kunskapsspridning av forskning genom forskningskrifter.	Ip. framhåller vikten av elevcentrerade kunskaper vid implementation av sociala och psykologiska kunskaper för att hantera sociala problem som inverkar på undervisningen
Ip. 12, M pilotstudien	Ip. reflekterar över vikten av att konkretisera värdegrundsfrågor, elevernas motivation och individualisering, i överensstämmelse med	Ämneskunskaper är grunden för undervisningen och utvecklas mest genom eget lärande. Ip. bedömer sina ämnes-	Ip. reflekterar över vikten av praktisk kompetens och att samverka organiserat. Formell teoretisk utbildning för högstadiet är inte nödvändig för ip.	Ip. problematiserar balansen mellan enskilda elever och gruppen i relation till mål med undervisningen.

	<p>styrdokument. Kunskap om elevernas sociala situation framhålls och kompetens att skapa meningsfulla lärmiljöer för elever.</p>	<p>kunskaper som goda, och behöver endast fortbildning i IT.</p>	<p>eftersom han utvecklar viktiga kunskaper med lärarkollegor privat.</p>	
<p>Ip. 14, L pilot-studien</p>	<p>Ip. reflekterar över den allmänna kunskapens innehåll och prioriterar nya kunskaper om barns utveckling, genom teoretiska och praktiskt undersökande arbetsformer i fortbildningen</p>	<p>Ip. bedömer sin egen kompetens i svenska som god, men vill utveckla ämneskunskaper och metodik i matematik.</p>	<p>Ip. reflekterar över vikten av gemensamma kunskaper för arbetslag och gemensam utveckling av nya kunskaper.</p>	<p>Ip. reflektera över att ett relationsinriktat elevperspektiv gör att elevernas kunskaper i ämnen utvecklas bättre då eleverna blir sedda och trivs.</p>
<p>Ip. 15, M pilot-studien</p>	<p>Ip. vill utvidga allmänna kunskaper som socialpsykologi bland lärare för att få ökad möjlighet att hantera elevers problem.</p>	<p>Ämneskunskaperna ska studeras problembaserat på högskolenivå i olika perspektiv, med fördjupning i ämnet även metodiskt och pedagogiskt.</p>	<p>Ip. lyfter upp betydelsen av gemensamma kunskaper och av ökade möjligheter att använda dem i undervisningen</p>	<p>Viktigt är ett elevperspektiv och att hantera elever i undervisning. Kunskaper som kan användas för att elever ska utvecklas prioriteras.</p>

Ip. 18, G kom- plette- rande studie	Ip. vill utveckla relationen mellan undervisningen och nya kunskaper om forskning om lärande för att stödja elever och lärare, skolorganisation samt elevvård.	Ip. reflekterar över ämneskunskaper i SO som behöver anknytas till forskning, pedagogik och metodik för att utveckla kompetensen, utöver det som det individuella lärandet i skolvardagen utvecklar.	Ip. reflekterar över hur gemensam kunskap skulle kunna utvecklas genom facktidskrifter. Gemensam kunskap utvecklas vid diskussioner efter gemensamma föreläsningar. Problembaserad undervisning kräver gemensam kunskap.	Ip. lyfter fram elevvård som en del av yrkesvardagen. Ip:s beskriver vikten av arbetssätt som aktiverar eleverna. För elevernas utveckling är praktisk-estetiska ämnen viktiga .
Ip. 19, H kom- plette- rande studie	Ip. beskriver vikten av fortbildning om hur man skapar arbetslag och hur man med utgångspunkt i olika modeller utvecklar idéer i undervisningen.	Ip. reflekterar över ämnesövergripande fortbildning i matematik och fysik. Kunskaper i ämnen utvecklas även i vardagen t.ex. genom tidskrifter, TV lika väl som genom att anordna kurser.	Ip. reflekterar över gemensamma kunskaper som utvecklas genom att t.ex. informera kollegor. Utvecklingen av kompetens ska grundas i skollidningens överblick över verksamheten och kan också ske genom kollegahandledning.	Ip. reflektera över fördelning av frågor till elever och konsekvenserna av fördelningen utifrån elevernas perspektiv.

Allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens integreras och utvecklas tillsammans med elever samt med kollegor. Innehållet i den allmänna lärarkompetensen är t.ex. pedagogik, psykologi, sociologi och didaktik, och i ämneskunskaper t.ex. matematik som akademiskt ämne eller andra ämneskunskaper gällande matematik och i ämnesdidaktisk kompetensen t.ex. matematikdidaktik. Det formella lärandet har tolkats som det lärande som de intervjuade säger att de utvecklar genom akademiska kurser. Det icke-formella lärandet har tolkats som det lärande som utvecklas genom lärande i skolverksamheten eller kurser arrangerade av utbildningsanordnare utanför utbildningssystemet. Det informella lärandet har tolkats som det lärande som utvecklas utan att avsikten egentligen är kompetensutveckling t.ex. läsning av tidskrifter och TV-tittande. Den allmänna lärarkompetensen, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens relateras på olika sätt mer eller mindre explicit. Exempelvis ses allmän lärarkompetens inriktad på verksamhetens gemensamma organisation av lektioner som viktig för undervisning i de enskilda ämnena. Ytterligare exempel är att allmän lärarkompetens prioriteras för att elever genom lärares sociala kompetens och trivselskapande åtgärder m.m. skall kunna motiveras och bli intresserade av skolämnen.

Kollegial kompetens uppfattas utvecklas på olika sätt genom privata kontakter, formellt lagarbete, informellt lagarbete, kurser, handledning och auskultationer. Kompetens som ska bli gemensam utvecklas även på traditionellt sätt genom t.ex. forskning, högskolekurser, studiedagar, kortare kurser och lärares erfarenheter. Användningsområdet för den gemensamma kompetensen är en lokal gemenskap med samverkan med kollegor i och utanför undervisning för att stödja eleverna i att utveckla kunskap.

När det gäller synen på teori och praktik enligt Myhre (1980) har åtta intervjupersoner utsagor i kategorin Teori integrerad med praktik. Strukturerna i kategorin är komplexa och teori och praktik relateras på flera olika sätt, dialektiskt. Strukturens komplexitet och integrationstanken har likheter med beskrivningskategorin. Här lyfts två exempel från kategorin Teori integrerad med praktik, fram. Ett exempel är ip. 11, mellanstadie lärare och man som varit verksam som lärare i 30 år:

En, han ägnade sig åt forskning och vad han gjorde det var att gå ut och plocka ut det material som läraren kan jobba med. Och det vill han ha ut på skolorna. Läkare brukar läsa i läkartidningen. Det är mycket läkare kommer på. Man sticker på ett sätt och man vaccinerar på ett annat sätt, man vaccinerar på ett visst sätt. Man lägger sprutan på ett visst sätt. Så skriver de det här i läkartidningen och det försöker han att plocka ut.---

Jag tror väl att i och med att vi inte sitter i lärarlag, sitter och diskuterar, det gör kanske att vi har problem. (Ip. 11)

Ip. beskriver hur en kollega försökte att sprida forskningsresultat och jämför spridning av forskning inom läraryrket med läkaryrket. Ip. förklarar då brister i hur lärare får tillgång till forskningskunskap med brister i lärares samverkan. Ett annat exempel på att vetenskaplig kunskap och vardagskunskap ses som relevanta ges av ip. 18, grundskollärare och man som varit verksam i fem år:

Har man inte grundkunskaperna, eller högre kunskaper då blir man genast lätt, rätt så lätt genomskådad. Men har man de kunskaperna, men saknar de här vardagskunskaperna, då kommer man aldrig fram helt. Jag inbillar mig att man gör det. En kombination är ju alltid att föredra. --- Jag skulle vilja ha mera koppling till ämnen, ny forskning. Den som inte vi kan ta till oss på samma sätt här, utan där man kan få ett utbyte med högskolan. Det är två olika saker kan man säga. Jag skulle gärna vilja ha mer av högre utbildning också. (Ip. 18)

Det som är poängen är att bättre nå fram till eleverna genom att använda både forskning och vardagskunskap.

Vad som avses konkret i utsagorna i beskrivningskategorin Utveckling av integrerad allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre verksamhetsutveckling exemplifieras genom citat från intervjupersonernas utsagor. Först lyfts citat från två intervjupersoner fram, därför att det i utsagorna är tydligt att tolkningsrelevant kompetensutveckling har ett innehåll med integrerad allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens. Det är även tydligt hur de enskilda lärarna ses som involverade med verksamhetens övriga aktörer.

I det första exemplet är det tolkningsrelevanta innehållet mycket vitt och innehållet är inriktat på verksamheten. Ip. 19 är man, högstadielärare som gått på lärarhögskola och har varit verksam ca 20 år. Allmän lärarkompetens är enligt ip. t.ex. kompetens att utveckla arbetslag, som en ämnesövergripande verksamhetsorganisation för lärare. Vid intervjutillfället arbetade lärarna på högstadiet oftast i ämnesarbetslag. Tanken med arbete i arbetslag var att lärarna skulle få en helhetssyn på eleverna. Kompetensutveckling i ämneskunskaper, t.ex. i fysik, innebar att gå på forskares föreläsningar och kompetensutveckling i ämnesdidaktisk kompetens innebar att utveckla kunskaper om hur undervisning i fysik ska utvecklas för att bli intressant för elever. Den ämnesdidaktiska kompetensen vill ip. utveckla med ämnesteorier som grund i den egna undervisningen eller tillsammans med t.ex. lärarstudenter. Integrerad allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidak-

tisk kompetens kan t.ex. vara kunskap om yngre elever, om det ämne de skall ska undervisas i samt problembaserat lärande i detta ämne. Ip. ger en bred beskrivning av tänkbart innehåll i kompetensutveckling och antyder vikten av ett vidgat användningsområde:

Den kan ju vara inom flera områden. Normalt sett när man säger fortbildning, då tänker jag mig ämnesfortbildning. Jag är ju matematik- och fysiklärare. På vår skola har vi börjat med årskurs sex: Vi hade tidigare 7-9, nu har vi fått 6-9. Då kan man ju tänka sig - hade det varit rimligt att vi skulle ha fått någon fortbildning när vi kom ned ett år? För att lära oss någonting, skaffa någon erfarenhet innan vi sätter igång med att jobba där. (Ip. 19)

Ip. lyfter fram kompetensutveckling i ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens i fysik och matematik som tolkningsrelevanta, eftersom det är de ämnena han undervisar i. Ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens för att utveckla kunskaper om att undervisa yngre elever, är också tolkningsrelevanta eftersom skolans organisation håller på att förändras så att yngre elever ska ingå i organisationen. Utsagan tolkas som att allmän lärarkompetens, ämneskunskaper, samt ämnesdidaktisk kompetens är tolkningsrelevant innehåll i kompetensutvecklingen. Den allmänna lärarkompetensen innebär i denna tolkning, kunskaper om hur yngre elever lär och utvecklas allmänt, inte bara ämneskunskaper i matematik och fysik. Den allmänna lärarkompetensen blir här tolkningsrelevant eftersom användningsområdet ska utvidgas med avseende på elevers åldrar. Ip. fortsätter med ett resonemang om olika innehåll i kompetensutveckling:

Fortbildningen, det är alltså det ena, ämnesfortbildningen. Det andra skulle ju kunna vara t.ex. fortbildning hur man skapar arbetslag. Det har bildats arbetslag men inte fortbildning att lära sig ordna arbetslag. (Ip. 19)

Det borde enligt ip. finnas kompetensutveckling för arbetslag och organisationer som är av en annan karaktär än den fortbildningen i ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens han tidigare lyfte fram. Enligt ip. finns redan arbetslag, men kompetensen att skapa arbetslag saknas. Att skapa arbetslag tolkas som allmän lärarkompetens eftersom ip. kontrasterar med fortbildning i ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens. Lärarna har erfarenheter av att samverka med lärare med liknande ämnen och ämneskombinationer, t.ex. matematik och No – lärare, lärare i språk, och lärare i so - ämnen. Den nya formen av arbetslag innebär att lärarna ska arbeta ämnesövergripande med de flesta ämnena. De ämnen som eleverna har skall vara representerade i varje arbetslag. För att kunna arbeta ämnesövergripande behövde också organisationen av arbetet ändras.

När vi så gick upp till 60- minuters lektioner, det var en 50 % -ig höjning, och då fick man det så här stort plötsligt och vad ska man fylla det här med? Det blir en ny arbetsmodell i de 60 minuterna, jämfört med när vi hade 40 minuter. Så innehållet, hur man ska bygga det i den modellen det kommer ju senare. Det gör det ju. Man skulle kunna tänka sig modeller med att man har två lektioner i veckan, en 40, en 60 kanske. 60 skulle kunna vara laborationer. 40 skulle kunna vara lite mera teoretiskt katederaktigt. (Ip. 19)

Även om lärarna inte fick arbetslagsutbildning, fick de viss relevant fortbildning för andra organisationsförändringar. Tolkningsrelevant innehåll i kompetensutvecklingen, i citatet ovan, är allmän kunskap om organisation och ämnesdidaktisk kompetens i förhållande till hur ämnesinnehåll ska behandlas under 60 minuter. Viss del av det tolkningsrelevanta innehållet i kompetensutvecklingen behandlades under skolans studiedagar och konferenser, organisationsförändring och verksamhetsutveckling med grund i de nationella styrdokumentet. Tre olika modeller för förändringarna i ip:s skolverksamhet föreslogs och presenterades av rektorn och lärarna diskutera modellerna. Ip. lyfter fram att en lärare från en skola i kommunen hade föreläst om en lösning som innebar att undervisning som organiserats i 40 – minuters lektioner nu skulle organiseras i både 40- minuters lektioner och 60-minuters lektioner. Att ändra lektionernas tidsomfång skulle få konsekvenser för lektionernas innehåll vilket skulle kräva utveckling av ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens. Att undervisa i 60 minuter skiljer sig från att undervisa i 40 minuter. Teoretisk undervisning i 40 minuter uppfattar ip. som acceptabelt, men 60 –minuters lektioner ställer krav på högre grad av elevaktivitet. Fortbildningen bedömdes vara tolkningsrelevant då ip. var positiv till att bli delaktig i utvecklingen och såg kompetensutvecklingen som en typ av problembaserat lärande som var gemensamt med kollegorna. Genom det problembaserade lärandet integrerades allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens. Studiedagen medförde att ip. även ansåg att ämnesdidaktisk kompetens för undervisning i längre arbetspass blev tolkningsrelevant. Ip. betonar också lärande i skilda sammanhang:

Fortbildning det kan ju också vara att titta på nyheter, för en so- lärare, att följa med i vad som händer, som det förändras i världen. Då är det naturligtvis viktigt att man är med och framför allt då eleverna tittar på TV. Läraren måste vara lite, lite alert med vad som händer. Det är en slags fortbildning. (Ip. 19)

Ip. ser i citatet det informella lärandet som integrerat i kompetensutvecklingen. Han lyfter fram att lärare utvecklar kompetens kontinuerligt som en del av vardagen genom egen fortbildning grundat i intressen, t.ex. genom att

följa med i nyhetsutvecklingen och ip. inkluderar informella kunskaper och det livslånga lärandet genom att han uttrycker att det är av vikt att lärare följer med i kunskapsutvecklingen på olika sätt.

I kompetensutvecklingen ingår även kollegornas gemensamma kompetensutveckling inriktad på eleverna i hela skolverksamheten. Kollegor ska informera varandra om fortbildningens innehåll som ett led i kompetensutvecklingen och handleda varandra i undervisning inriktad på att alla skolans elever ska utveckla goda kunskaper.

En svensk kille som forskade nere i Tyskland hade en kanonföreläsning. Det var pass på två, två och en halv timma. Det var så att man inte ville att han skulle sluta, för att det var så spännande. Därefter kom jag hem och det var inte någon som var intresserad utav vad jag hade gjort. Ingen är intresserad av det. Det har alltså upprepats nu ett antal gånger om man har varit iväg på någonting. Det här tycker jag ligger inom fortbildningsområdet, nämligen att man åker iväg, kommer hem och berättar och tillför gruppen någonting. (Ip. 19)

I citatet framgår att man ska dela med sig av kompetensutveckling och ip. exemplifierar med att han bevistade en föreläsning i kvantfysik, som hade ett relevant innehåll för hela verksamheten. Detta innehåll gick inte att dela eftersom kollegorna inte var intresserade av ip:s information. Om kollegorna hade tagit del av informationen skulle detta kunnat öka kunskaperna både ämnesmässigt och ämnesövergripande bland kollegorna. Ett användningsområde för kompetensutveckling är i utsagan en efterföljande utveckling av kompetens gemensam med kollegor.

Ja, någon gång har frågat de som varit iväg, bl.a. en SO-lärare. Jag tycker alltså att det skulle ingå när du åker iväg, så ska du sen automatiskt inför dina arbetskamrater på konferenser säga goddag, goddag jag har varit iväg då och då och åkte dit och dit. Det här sades. Man tar tio minuter en kvart, eller vad det tar. Man får åtminstone informera. Det var något om fortbildning. (Ip. 19)

I citatet ovan lyfter ip. åter fram vikten av att kollegor utvecklar viss kompetens gemensamt Han framhåller i citatet att han för att utveckla gemensam kompetens, hade informerat sig om innehållet i en kollegas fortbildning i samhällsorienterande ämnen. Det borde enligt ip. vara obligatoriskt att på något sätt tillföra kunskaper från fortbildning till kollegorna. Innehållet i medarbetarsamtalen ska till en betydande del ha med de anställdas utveckling och önskade fortbildning.

- Sedan när du kommer hem, så vill jag att du berättar för alla vad du har varit med om.

Och att den önskande gör en utvärdering, berättar för rektorn, så här var det på den här kursen. (Ip. 19)

För att styra den gemensamma kompetensutvecklingen ska skolledningen involveras i planering av fortbildning på individnivå i det medarbetarsamtal som varje lärare har tillsammans med skolledningen, enligt ip. Skälet till detta är att ip. anser att skolledningen har den bästa överblicken över verksamhetens behov av kompetensutveckling. För att fortbildning ska leda till gemensam kunskap ska skolledningen åtminstone kräva information från deltagare om fortbildningen, så att kollegor kan utveckla kunskaperna och kompetenserna. Ip. tar i utsagorna rektors roll när han dramatiskt framställer ett tänkt scenario. Tydligt är att ip. anser att verksamheten i den aktuella skolan ska styra över kompetensutvecklingen och att individerna ska vara aktiva i och för verksamheten.

En viss typ av fortbildning som inte skulle kosta någonting, det vore om rektorn någon gång kom in i klassrummet, rektor eller biträdande rektor. På tjugo års tid har jag aldrig haft en rektor som har sagt till mig så här: Du jag sitter hos dig en kvart och lyssnar. Få höra. Tänk om man skulle få sådan fortbildning. --- Tänk om man då hade en rektor som är pedagogisk ledare som kom in och satt en kvart, tjugo minuter och tittade på ungarna.

- Har du tänkt på när du går ut till klassen, går du alltid ut på den sidan. De andra ungarna kommer du aldrig nära, du skulle kanske kunna tänka på det och variera dig. (Ip. 19)

I utsagan framgår att rektor som pedagogisk ledare bör utveckla kunskap om medarbetarnas kompetens genom besök i undervisningen. Det framgår vidare att rektor som pedagogisk ledare aktivt bör utveckla medarbetarnas kompetens genom att bedöma och utveckla lärares undervisning. Användningsområdet för kompetensutveckling utvidgas i utsagan till handledning i skolverksamheten. Därefter fortsätter ip. med att beskriva handledningssituationer med lärarstudenter:

När de har haft lektioner har jag ritat rutor för varje plats i klassen, varje bänk där det har suttit en elev. När de har fått frågan, har jag kryssat för. Jag gjorde det här i fysiksalen. Då visar det sig: De som satt ute i kanterna fick aldrig någon fråga och de som satt i mitten, de fick frågorna. --- De visste inte ens om att jag gjorde det, jag gjorde mina kryss eller markeringar, beroende på var frågorna landade, vem som fick chansen att svara. Då tänkte jag att jag måste göra det här och bocka av när jag själv ställer mina frågor. Jag har alltså genom detta blivit uppmärksam på: Se till att du fördelar frågorna överallt, annars finns det ungdomar som säger: Det är jättetråkigt, han frågar aldrig mig någonting. Jag har aldrig visat att jag

har läst läxan. Vad är en pärla värd om man inte har någon att visa den för? Som Steinbeck, skrev, tror jag. (Ip. 19)

Ip. redogör för hur han uppmärksammar lärarstudenter och sig själv på viktiga frågor om allmän lärarkompetens i ämnesundervisningen, genom att lyfta fram frågorna och reflektera över dem. Ett exempel är när han kartlägger var de elever, som får frågor av lärarstudenter, är placerade i klassrummet och ip. finner att lärarstudenter ger frågor till elever som är centralt placerade i klassrummet. En poäng med resonemanget var att han började reflektera över hur han själv fördelar frågor och konsekvenserna av fördelningen utifrån elevernas perspektiv. De elever som sällan får frågor blir inte sedda och kan därmed bli mindre motiverade enligt ip.

Kompetensutvecklingens användningsområde är här utvidgat till att omfatta stöd till elever och en relation mellan allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens. Ip. konstaterar också att utvärdering av en kollegas undervisning är en form av fortbildning:

Det är ju också en fortbildning om någon sitter och lyssnar på en i undervisningssituationen, eller att man själv får sätta sig och lyssna. Jag har aldrig gått in till mina kollegor, för det finns inte mycket tid till det. Vårt schema det ligger så det är svårt. Jag ska försöka dra mig loss när jag kan och gå och sätta mig hos vilken lärare som helst, bara för att känna efter: Hur undervisar han? Hur gör han? Hur gör hon? Kan jag lära mig någonting? Kan jag kanske tala om för henne eller honom: Har du tänkt på det där? Har du tänkt på det? De här kandidaterna t.ex. brukar jag säga till: Du måste inte stå vid en sida av katedern. Ni kan ju gå runt lite grand. Efter ett par veckor vågade de sig ut utanför det säkra området. Det är ju en fortbildning det här att lyssna på varandra, komma med positiv och negativ kritik. Det måste få finnas både och, tycker jag. (Ip. 19)

Ip. poängterar därefter att även ömsesidig utvärdering är viktig och utvärdering av kollegors undervisning bedöms som tolkningsrelevant kompetensutveckling. Varje individ ses således som en del av verksamheten och det är viktigt att individen är utgångspunkt för kompetensutveckling i verksamheten genom att varje lärare utvecklar kompetens tillsammans med andra lärare. Det har ip. hittills inte hunnit genomföra, men ser möjligheter till didaktisk utveckling, liknande den som lärarstudenter genomgår.

Tolkningen av ip:s tankar innebär att lärares egen motivation och livssituation skapar möjligheter att utveckla kompetens i ett livslångt lärande för en vidgad lärarroll. Kompetensutvecklingens användningsområde är skolverksamheten i en gemenskap med kollegor, genom information och kollegavärdering, för utveckling av kompetens i förhållande till alla elever. Viss tolkningsrelevant kompetensutveckling innehåller endast allmän lärarkompetens

t.ex. förmåga att skapa arbetslag, viss tolkningsrelevant kompetensutveckling innehåller endast ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens t.ex. kompetensutveckling i kvantfysik och viss tolkningsrelevant kompetensutveckling innehåller integrerad allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens, t.ex. förmåga att organisera lektioner i olika ämnen vid ändrad lektionstid.

I nästa exempel är relationen i utsagorna tydlig mellan allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens. Ip. 15 är kvinna, mellanstadielärare som avslutade sin lärarutbildning ca 1 år före intervjuutfället. Det tolkningsrelevanta innehållet är dels allmän socialpsykologisk lärarkompetens, dels kunskap i estetisk ämnen och i ämnesdidaktisk kompetens. Ip. lyfter fram att kompetensutveckling i matematik får djup genom att matematik studeras i flera olika perspektiv. Allmän lärarkompetens och ämneskunskaper samt ämnesdidaktisk kompetens integreras i problembaserat lärande i ämnet matematik. Användningsområdet för kompetensutveckling är den totala skolverksamheten i vilken lärare ska samverka även med inriktning mot alla verksamhetens elever. Ip. lyfter fram olika kompetenser och ämnen som viktiga:

Ja, man ska ha god hand med barn, god kontakt och kunna ställa sig på elevernas nivå. Det tycker jag är nummer ett. Kunskaperna är ju också viktiga, men det får komma som nummer två. Kan man inte nå barnen då kan man inte heller lära dem någonting. Mycket utav det som mellanstadiebarnen lär sig, det är sådant som de flesta kan. Kan de inte så kan man repetera det ganska fort. Man ska vara positiv också. Man måste vara allkonstnär. --- Ja, man är ibland i vissa lägen tvingad till att ha allt från musik, bild, engelska, matematik, gymnastik, ja allt. Därför tror jag det är positivt med det som kommer med tidigarelärare och senarelärare. Att var och en kan ta sitt specialämne. Att man inte behöver hålla sig ajour med precis allt. Det är ju jobbigt. Man får vara väldigt allmänbildad och helst vig som en katt samtidigt. (Ip. 15)

I citatet framhåller ip. vikten av allmän lärarkompetens för att hantera undervisningens komplexitet och allmän lärarkompetens är tolkningsrelevant. Att ha ”god hand med barn”, vilket ip. anser som viktigast, tolkas som allmän lärarkompetens. Denna omfattar också att kunna utgå från eleven, att inta ett elevperspektiv och tolkas som att ha kunskaper om elever och kompetens att i undervisningen utgå från elevernas kunskaper. I citatet relaterar ip. den allmänna lärarkompetensen till ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens. Ip. prioriterar allmän lärarkompetens före ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens. Hon relaterar delarna genom att hon uttrycker att

allmän lärarkompetens är en förutsättning för att elever ska få stöd att utveckla skolämneskunskaper. Ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens är relevanta för mellanstadielärare enligt ip., då kompetenserna är grunden för att eleverna ska kunna utveckla goda kunskaper. Ip:s utsagor om ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens, kan te sig något motsägelsefulla. Först är de en del av allmänbildningen, något som de flesta vuxna redan har kunskaper i, men därefter lyfter hon fram vikten av specialisering för lärare i olika ämnen. Att mellanstadielärare dittills undervisat i de flesta skolämnena har gjort att de varit tvungna att ha en bred men ytlig ämneskompetens, men den nya organisationen med grundskollärare kommer att möjliggöra specialisering i ämnen enligt ip. Specialisering av ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens gör också att den enskilda lärarens hela lärarkompetensen blir mindre splittrad.

Ja, precis. För man vill ju att alla barnen ska få tillgodosett sin talang och är jag då dålig i t.ex. musik... Ett barn som bara har det som specialintresse, kan jag ju inte ge så mycket. Då kan det vara bra om man blandar in flera lärare i klassen och specialundervisning. (Ip. 15)

Hon fortsätter med vikten av att läraren utvecklar kunskaper som gör det möjligt för eleverna att få stöd att utvecklas i verksamheten. I ip:s resonemang finns också tankar om att inte alla lärare har möjligheter att utveckla kompetens i alla ämnen, så att kompetensen är tillräcklig för att ge eleverna i en klass möjligheter att utveckla sina talanger. Det innebär att flera lärare med olika kompetenser, ska samverka om stöd till verksamhetens elever. Hon exemplifierar med konsekvenserna av att hon inte anser sig ha tillräckliga kunskaper inom musik. Ip. understryker också betydelsen av att lärare ska ha kompetens att klara uppgifter utanför klassrummet:

Det är klart man hör äldre lärare som säger att vi nya har ingen utbildning på hur man lägger upp klassmöten och föräldramöten. Det har jag ju fått i min utbildning och mycket sådant tror jag skulle behövas. Att man fick genomgång i psykologi, kanske inte bara barns utvecklingspsykologi, utan hur man möter kriser i skolan och hur man möter föräldrar som är aggressiva till exempel. Det är nog där vi är sämst förberedda egentligen, för att lärarrollen tror jag de flesta klarar ganska bra inne i klassrummet. Men det här när problemen kommer, de stora sociala problemen, om ett barn som är väldigt stort, ofta ligger det i hemmet. Hur man då ska kunna tackla det med alla kontakter med sociala myndigheter, med polis. Det tror jag är det som en lärare behöver mest. (Ip. 15)

Ip. framhåller i citatet allmän lärarkompetens som innehåll i kompetensutveckling genom att exemplifiera med att verksamma lärare saknar formell

socialpsykologisk kompetens för kontakter med föräldrar, när det gäller enskilda kontakter. De saknar både teoretiska och praktiska kunskaper inom området. Kompetensutvecklingen anknyts till samhällsnivån. I hennes utbildning ingick emellertid allmän lärarkompetens för att kunna hantera problem även utanför klassrummet t.ex. i förhållande till elevernas hem och kontakter med andra myndigheter. Mot bakgrund av att hon har den utbildningen ser hon det som viktigt att även andra lärare har kompetens att samverka med viktiga institutioner i samhället. Detta tolkas också som ett uttryck för betoning av vikten av att lärare generellt och formellt utvecklar allmän lärarkompetens för en vidgad lärarroll. Bedömningen blir även här att allmän lärarkompetens är tolkningsrelevant. Ip. utvecklar emellertid kritik mot det som hon kallar ”studiedagspocket”:

Jag vet inte om man ska dra in feriefortbildningen, men det är ju också sagt att det ska vara en kvalificerad utbildning. Det är ju det här studiedagspocket som det alltid har varit. --- En kvalificerad utbildning ska vara så att man väljer ett ämne eller ett speciellt problem, som man sedan får syssla med flera dagar intensivt. Det går inte att läsa en dag engelska och en dag matematik, en dag har man hjärt-lungräddning och en annan dag så sitter man och läser kriser. Utan väljer man att fortbilda sig i matematik, då ska det vara matematik från alla olika håll och synvinklar. Dels ämnesfördjupning och dels det metodiskt pedagogiska. Hur gör jag? Att det läggs mer på ett högskoleplan. Det är svårt, men ska det ge någonting så måste det bli någon form av praktisk- teoretisk skola i det ämnet i princip. (Ip. 15)

För att utveckla kompetensen uttrycker ip. att kompetensutvecklingen måste ha ett visst djup så att den blir kvalificerad. Hon relaterar till ”studiedagspocket” som innebär att de olika studiedagarna som funnits haft ett varierande innehåll utan kontinuitet och djup. Den typen av kompetensutveckling har oftast inte uppfattats som relevant. Innehållet ska enligt ip. inkludera både allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens för att utveckla det djup som ger avsedda kunskaper. Ip. exemplifierar med ämnet matematik som då ska studeras i flera perspektiv både ämnesinriktat, metodiskt, pedagogiskt och praktiskt. Hon fortsätter med att resonera om hur kompetensutvecklingen ska organiseras och användas:

Skolvis är inte bra, om man ska lösa det på terminstid, därför att då kommer ju många lärare från samma skola att ryckas bort. Organisationen, kontinuiteten på skolan faller, men ett par stycken från varje skola, så att man har någon att diskutera med, eller någon som man kan genomföra saker med på skolan sedan. Det som man har lärt sig. (Ip. 15)

Citatet visar att användningsområdet för kompetensutvecklingen är den gemensamma skolverksamheten genom att minst två lärare från varje skola ska delta för att kompetensutveckling ska bli genomförbar i verksamheten. Idealet hade för ip. varit att alla lärare på en skola skulle få samma kompetensutveckling men det anser hon inte vara realistiskt med tanke på att skolan hon arbetar på har för få lärare för att de ska kunna vikariera för varandra. Om alla lärare deltar i kurser kan undervisningen bli lidande eftersom okända vikarier stör kontinuiteten i undervisningen. Hon ser fördelar med att kollegor deltar gemensamt i kurser dels för att kunna diskutera hur de ska handla i praktiken men även för att kunna handla gemensamt i praktiken.

Tolkningen av ip:s tankar är att tolkningsrelevant kompetensutveckling innehåller integrerad allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens med inriktning på verksamhetsutveckling. Kompetensen utvecklas i skolverksamheten genom god kontakt med alla verksamhetens elever och i samverkan med kollegor utifrån gemensamma och specifika kunskaper. Tolkningsrelevant innehåll i kompetensutvecklingen kan utvecklas genom djupinriktade högskolestudier. Att ip. har de tankarna kan ha sin förklaring i att hon nyligen genomgått lärarutbildning. Även om hon har gått en mellanstadielärarutbildning började grundskollärarutbildningen samtidigt att utvecklas vid de olika lärosätena och kan ha påverkat ip. i slutet av hennes utbildning.

Nästa intervju är ett gränsfall där det finns oklarheter när det gäller om användningsområdet faktiskt innehåller samverkan mellan individuella lärare och verksamhetens olika övriga aktörer. Ip. 10 är kvinna och lågstadielärare. Hon har varit verksam i 30 år och har gått på seminarium. Tolkningsrelevant innehåll är allmän lärarkompetens t.ex. specialpedagogik och olika skolämnen som svenska och matematik. Användningsområdet för kompetensutvecklingen är fortsatt gemensam kompetensutveckling med kollegor, samt kollegors och egen undervisning av elever, d.v.s. skolverksamheten. Auskultationer lyfts fram som en kompetensutveckling som är lärorik. Ip. påpekar betydelsen av att lärare har kompetens att motivera eleverna till lärande:

Och det var ju på ett roligt sätt. (Kreativ undervisning) Det är väl det som man måste försöka göra nuförtiden. Visserligen kan man ju inte vara Magnus och Brasse eller de här på TV:n. (Skratt) Det var jobbigt ett tag, tycker jag, när det var. För att då skulle man som lågstadielärare, då när man lärde in bokstäverna försöka att vara... För de lyssnade ju inte då på vad man sa och hur man än gjorde, var det svårt att få dem fångade. (Ip. 10)

Ip. refererar till kursen ”Kreativ undervisning” i citatet ovan. Hon deltog i kursen tillsammans med kollegor i arbetslaget och kursen gav tips för undervisningen, vilket för ip. var tolkningsrelevant. I utsagorna framgår det inte explicit att kollegor tillsammans skulle utveckla kompetens i kursen men elevinriktningen var tydlig. Ip. lyfter även fram fortbildning inriktade på andra kompetenser:

Det var under ett läsår och det tycker jag att, det fungerade jättebra. (En kurs i specialpedagogik) Men så de här andra kurserna som nu den här studiedagen i höstas, som jag valde, Aktiv avslappning hette den. Då trodde jag ju att det här var något som var väldigt bra, men det gav inte mig någonting. Någonting som jag trodde att jag skulle kunna använda, men det har jag inte kunnat. Det är liksom två saker som är aktuella just nu. Så det är både och, tycker jag. Det är bra och dåligt. Jag har ju känt att jag har mött andra lärare, (i kursen Aktiv avslappning) och mycket då kunnat delge och vi har pratat med varandra och det är väl det som gjort att jag kunnat vidga mina vyer, lite mer än om jag hade suttit ensam. (Ip. 10)

Ip. jämförde en studiedag med en 5-poängskurs i specialpedagogik, som hon syftar på i inledningen av citatet och som hon ansåg vara bra. Kursen i specialpedagogik bedömdes alltså som tolkningsrelevant. På studiedagen deltog ip. i en kurs om aktiv avslappning, som gav nya perspektiv genom samverkan med kollegor. Innehållet i den kursen bedömdes däremot inte vara tolkningsrelevant, eftersom ip. säger att innehållet inte kunde användas i undervisningen. Den aktiva avslappningen blev tematiskt relevant, men uppfattades inte som den typ av kunskap som kan användas i undervisning. Ip. är kritisk mot att inte kunna använda kompetensen och hon är även kritisk till visst innehåll i kompletteringsfortbildningen:

Jag tycker det är, det skulle jag inte behöva läsa om igen, också sitta då på kvällar och mala detta med, med andra. Det var klart det att vi var blandad grupp, det var ju inte så dumt. Att vi hade även högstadiet med och hörde deras syn, mellanstadiet. Man lärde ju känna andra. Det var väl det positiva, men det var sånt som jag kunde innan. Helt enkelt. Så var det, helt ja onödigt egentligen. En del i alla fall. (Ip. 10)

Ip. lyfter fram en kurs i kompletteringsfortbildningen, Ask- en (prop. 1987/88:100 Bil 10) som innebar samverkan med kollegor på olika stadier och att samverkan var positiv. Citatet tolkas som att ip. uppfattar det som bra att lära av kollegor allmänt sett, men att just denna kurs hade ett innehåll som gjorde att samverkan inte var bra. Innehållet innebar inte heller utveckling av ny kunskap för ip., vilket påverkade bedömningen att kunskaperna inte var

tolkningsrelevanta, utan möjligen tematiskt relevanta. Det som slutligen gjorde att tolkningen blev att ip. inkluderar samverkan med övriga individer i verksamheten var synen på att det behövs auskultationer, liknande dem som ip. deltog i under sin utbildning på seminariet, för att kunna se hur verkligheten ser ut.

Om man tänker då hade man ju sådana här handledare, man var ju ute och auskulterade, ute på landet i skolor, det är ju skolor och det var roligt. Vi tyckte att det var jätteskojigt. Det skulle det behövas mer av säkert i utbildningen. Då det är ju där man ser hur det är. (Ip. 10)

Användningsområdet utvidgades till verksamheten med kollegor i förhållande till alla elever. Ip. framhäver viss formell utbildning som relevant kompetensutveckling:

Jag har gått en 5-poängskurs i specialpedagogik. --- Det var en jättebra kurs. Den var nog den bästa. Då kom det ju föreläsare från Lund och vi fick ju liksom göra olika arbeten. Det var ju i både matte och svenska och det har jag ju haft nytta utav, tycker jag. (Ip. 10)

Ip. exemplifierar med innehållet specialpedagogik med ämnena matematik och svenska, som medfört kompetensutveckling. Det innehållet har av ip. bedömts som tolkningsrelevant. Från kursen i specialpedagogik lyfter ip. fram både allmänna lärarkunskaper och specialpedagogik inriktad på ämnena svenska och matematik.

Tolkningsrelevant innehåll i kompetensutveckling är alltså integrerad allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens. Ip. ser kompetensutveckling i samverkan med andra lärare som positiv men vill ha ett innehåll som är tolkningsrelevant. Användningsområdet är hela skolverksamheten men inte med tydlig inriktning på eleverna. Utsagorna skulle eventuellt kunna tolkas som Utveckling av allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre kollegial samverkan, eftersom utsagor om eleverna inte är tydliga.

Sammanfattningsvis innebär beskrivningskategorin Utveckling av integrerad allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre verksamhetsutveckling, att det tolkningsrelevanta innehållet i kompetensutveckling är integrerad allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens och att användningsområdet är samverkan med kollegor, elevinriktad, för verksamhetsutveckling. Innehållet i allmän lärarkompetens är t.ex. specialpedagogik och/eller organisationskunskap och innehållet i ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens är kunskaper från ett universitetsämne och/eller skolämneskunskaper som gäller t.ex. matematik med metodik. Användningsområdet för kompe-

tensutveckling är samverkan med kollegor, auskultationer, lärarlagsutveckling, problembaserat lärande, ömsesidig kollegavärdering och information avvägt mellan gruppens och individens behov. Då de intervjuades användningsområde är den allmänna skolverksamheten, medför det möjligheter att integrera den allmänna lärarkompetensen, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens. Innehållet i allmän lärarkompetens relaterar ofta till skolverksamheten även utanför undervisningssituationen och även till ämnen. Om utsagornas användningsområde för kompetensutveckling endast varit lärares undervisning hade den allmänna lärarkompetensen inte haft samma självklara utrymme och hade förmodligen inte blivit tolkningsrelevant. I jämförelser med beskrivningskategorin Utveckling av allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre kollegial samverkan har användningsområdet vidgats till verksamhetsutveckling som omfattar gemensam kompetensutveckling med inriktning mot alla verksamhetens elever, även i lärares undervisning. Innehållet i kompetensutvecklingen har även vidgats till att omfatta kompetensutveckling för gemensam verksamhetsutveckling i undervisningen.

Ytterligare en förändring jämfört med tidigare nämnda beskrivningskategorier är att i Utveckling av integrerad allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre verksamhetsutveckling är, som visats, delarna allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens, integrerade. Tolkningen gäller även här endast intervjupersonernas tankar om kompetensutvecklingens tolkningsrelevanta innehåll samt användningsområde och säger inte något om tankar om samverkan i undervisning som inte relateras till kompetensutveckling.

3.2 Systematisering av lärarnas utsagor

I analysen har intervjupersonernas utsagor abstraherats till beskrivningskategorier och beskrivningskategorierna utgör resultatet av analysen. En intervjupersons olika utsagor i samma intervju kan tillhöra flera olika beskrivningskategorier beroende på vad intervjupersonen relaterar till. Tanken är således inte att kategorisera intervjupersonerna och säga att de endast tänker på ett visst sätt eller att de är olika typer i fråga om tankar om kompetensutveckling. Intervjupersoners tankar, som på ett mindre bestämt sätt överensstämmer med kriterierna för beskrivningskategorierna har beskrivits som övergångsformer mellan olika svarsstrukturer enligt Biggs och Collis (1982). Övergångsformerna har vid tolkningen här setts som övergångsformer mellan olika kategorier, om tankarnas innehåll skulle kunna placeras i mer än

en beskrivningskategori. Det innebär att tankarna för varje person har inordnats i en specifik kategori, även om tankarna inte helt entydigt tillhör kategorin, men då med reservationen att tankarna uttrycker en övergångsform. Men med intervjupersonens inordnande i en beskrivningskategori menas, som nämnts, inte att tankarna i beskrivningskategorin är det enda sätt intervjupersonen tänker om kompetensutveckling. Resultatet gäller endast för det specifika intervjutillfället, situationskontexten med den specifika kompetensutvecklingen och den yttre utbildningspolitiska kontexten. Individkontext, situationskontext och yttre kontext förändras ständigt och därmed förmodligen individens tankar om kompetensutveckling.

Resultatredovisningen började med den minst komplexa svars-kategorin och utvecklades med alltmer komplexa svars-kategorier. När nu kategoriernas uppbyggnad förhoppningsvis är begripliggjord i resultatredovisningen genom presentationen av beskrivningskategoriernas innehåll och struktur kommer däremot den mest komplexa kategorin att visas först i den fortsatta systematiseringen. De olika beskrivningskategorierna har innehåll som gör det möjligt att utforma ett kategorisystem som är taxonomiskt med avseende på komplexiteten i intervjuernas svarsstrukturer. Det bör då poängteras att innehåll och struktur i beskrivningskategorierna har ett ganska starkt samband och att svarsstrukturernas komplexitet sammanfaller med komplexiteten i kategoriernas innehåll.

Ett kategorisystem utvecklades med grund i de svarsstrukturer som finns i de olika beskrivningskategorierna grundade i lärares tankar om kompetensutveckling.

Tabell 10. Systematisering av lärares tankar om relevant innehåll i och användningsområde för kompetensutveckling med uppdelning inom respektive kategori i innehåll och användningsområde i den enskilda lärarens perspektiv

1. Utvidgat abstrakt svarsstruktur	A. Utveckling av integrerad allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre verksamhetsutveckling			
	Utveckling av hela vår lärarkompetens	Utveckling i, och av vår verksamhet		
2. Relationell svarsstruktur	B. Utveckling av allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre kollegial samverkan		C. Utveckling av ämneskunskaper som grund för bättre utformning av elevernas lärsituationer	
	Utveckling av våra olika kompetenser	Utveckling av vår kommunikation som stöd för min egen undervisning	Utveckling av min ämneskompetens	Utveckling av stöd till mina egna elevers lärande
3. Multi-strukturell svarsstruktur	D. Bättre skolämneskunskaper som grund för utveckling av lärares undervisning			
	Utveckling av mina ämneskunskaper	Utveckling av min egen undervisning		

I tabell 10 visas beskrivningskategorierna sammansatta i ett kategorisystem. Den tidigare nämnda Solotaxonomins strukturer, som beskrivs av Biggs och Collis (1982) används för att ordna beskrivningskategorierna i tre nivåer. Lärarnas utsagor som ligger till grund för kategorisystemet har bedömts finnas inom de utvidgat abstrakta, relationella och multistrukturella svarsstrukturerna. Den första kategorin A i figuren har en utvidgat abstrakt svarsstruktur. En sådan svarsstruktur, har enligt Biggs och Collis (1982) ett för frågorna relevant svarsinnehåll, med flera olika relaterade aspekter. Svares-

strukturen innebär att allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens enligt lärarna ska integreras i en helhet av verksamhetsutveckling tillsammans med kollegor och elever och det är detta integrerande helhetstänkande om kompetensutveckling som är utmärkande för beskrivningskategorin. Lärarnas helhetsperspektiv på individuella och gemensamma relevanta kompetenser gäller hela deras verksamhet, individuell och gemensam. De olika delarna sätts i förhållande till hela verksamheten som meningssammanhang. De kompetenser som ska utvecklas relateras inte endast till den egna personen eller till de egna eleverna. Det vida relevanta innehållet är alltså strukturerat i delar som relateras till delar av ett vitt användningsområde.

Den relationella svarsstrukturen, innehåller enligt Biggs och Collis (1982) relevanta relaterade data som kan generaliseras inom en kontext utan inkonsistens. Denna svarsstruktur finns i beskrivningskategori B. Kollegial samverkan och lärares undervisning relateras till allmän lärarkompetens, ämneskompetens och ämnesdidaktisk kompetens. I beskrivningskategorin är kompetensutvecklingens relevanta innehåll mindre vitt jämfört med den första beskrivningskategorin liksom användningsområdet, då det inte omfattar hela verksamheten. Användningsområdet är endast samverkan med kollegor och egen undervisning.

Den relationella svarsstrukturen finns även i beskrivningskategori C. Ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens relateras till lärarens egen undervisning för stöd till elevers lärande. Kompetens för stöd till elevers lärande och lärarens egen undervisning är också relaterade. I denna beskrivningskategori prioriterar lärare ämnesinriktad kompetens före allmän lärarkompetens, som lärarna därmed antingen ej explicitgör, underordnar ämnesdidaktik eller tar avstånd från. Innehållets vidd minskas därmed. Användningsområdet för kompetensutvecklingen vidgas på ett sätt genom att lärarna tar med elevers lärsituationer, men lärarna tar inte med samverkan med kollegor varken i förhållande till gemensam eller egen undervisning. Utmärkande för beskrivningskategorin är inriktningen på lärarens utformning av bättre lärsituationer för eleverna.

I de multistrukturella svaren finns enligt Biggs och Collis (1982) relevant men isolerat svarsinnehåll. Svarsstrukturen finns i beskrivningskategori D, Bättre skolämneskunskaper som grund för utveckling av den egna undervisningen som innehåller data om skolämneskunskaper och lärarens egen undervisning. Lärarna tar antingen avstånd från, eller avstår från att explicitgöra allmän lärarkompetens i denna beskrivningskategori. Användningsområdet för kompetensutveckling i beskrivningskategorin, lärarens egen undervis-

ning, utesluter också kompetensutveckling som involverar lärare i kollegors undervisning liksom samverkan med kollegor. Utveckling av elevernas lärmiljö explicitgörs inte heller som användningsområde för kompetensutveckling, men kan vara implicit. Det medför att det relevanta innehållet i kompetensutveckling i denna kategori, skolämneskunskaper, utesluter åtminstone delar av det användningsområde som finns för allmän lärarkompetens. Utmärkande för beskrivningskategorin är inriktningen på skolämneskunskaper.

Enligt Biggs och Collis (1982) finns det övergångsformer i svarsstrukturerna, vilket är fallet här. Att det finns övergångsformer kan vara ett tecken på att tankarna om lärares kompetensutveckling, inte är statiska och håller på att utvecklas hos olika intervjupersoner. Vissa intervjupersoner har i sina utsagor ett något vidare eller snävare tolkningsrelevant innehåll i kompetensutvecklingen, jämfört med beskrivningskategorins svarsstrukturer. Det samma gäller för vidden i kompetensutvecklingens användningsområde. En övergångsform finns i Utveckling av integrerad allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre verksamhetsutveckling hos intervjuperson 10, där det var tveksamt om hon i svaren inkluderade alla elever. Intervjuperson 7 i beskrivningskategorin Utveckling av allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre kollegial samverkan, har en övergångsform i svarsstrukturerna som skulle kunna utvecklas till en utvidgat abstrakt svarsstruktur eftersom hon framhåller vikten av gemensam kompetensutveckling, även i mindre traditionella former. I Bättre ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens för bättre utformning av elevernas lärsituationer vill ip. 4 integrera kollegor när han ska utveckla kompetens för undervisning med miniräknare och skulle kunna utvidga sättet att tänka mot en utvidgad abstrakt svarsstruktur. För ip. 8 är allmän lärarkompetens tematiskt relevant, men ämnesinriktad kompetens överordnas allmän lärarkompetens som då explicitgörs som ämnesdidaktisk kompetens och allmän lärarkompetens blir inte tolkningsrelevant. Utsagorna är inte helt utvecklade med avseende på elevers lärsituationer och det skulle vara möjligt att kategorisera utsagorna som en multistrukturell svarsstruktur och då tolka ämnesdidaktisk kompetens som en övergångsform till Bättre ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens för bättre utformning av elevernas lärsituationer. Ip.16 har ganska otydliga utsagor om att kompetensutveckling ska vara inriktad på elever. Hon är i sina resonemang tydlig med att grundvuxlärare behöver erfarenheter som tolkas som att de ska användas som allmän lärarkompetens, men samtidigt är den kunskapen omöjlig att utveckla genom teoretisk kunskap eller

genom kurser, enligt ip. och den allmänna lärarkompetensen blir inte ett tolkningsrelevant innehåll i kompetensutvecklingen. Ip:s resonemang skulle kunna bedömas som lärande i arbetslivet när hon säger att grundvuxlärare ska utveckla kompetensen från erfarenheter tillsammans med eleverna. Innehållet i kompetensutveckling skulle då kunna ses som vidgat till att omfatta allmän lärarkompetens med en abstrakt utvidgad svarsstruktur.

Bättre skolämneskunskaper som grund för utveckling av den egna undervisningen innehåller en övergångsform i svarsstrukturerna hos ip. 5, som gränsar till en uppfattning som innebär att allmän lärarkompetens är tolkningsrelevant och ligger nära beskrivningskategorierna i den relationella svarsstrukturen. Ip. 9 har ett användningsområde som innebär att allmän lärarkompetens skulle kunna bli tolkningsrelevant och han vill studera praktiskt hur lågstadiets lärare arbetar och håller möjligen på att utveckla sitt sätt att tänka mot en utvidgad abstrakt svarsstruktur.

Ytterligare en aspekt, som påverkar strukturerna i kategorierna, och som nämnts i avsnitt 2.2.3 om de intervjuade lärarna, är hur benägna intervjupersonerna känner sig att ge uttömmande svar beroende på tid, personlig relation, ämnets karaktär m.m. Det som kan vara begränsat tänkande kan alltså vara begränsat av själva intervjusituationen eller av kontexten i sig.

Resultaten sammanställs i tabell 11 med fördelning av intervjupersonerna på de olika beskrivningskategorierna. Fördelningen visar att det finns flest intervjupersoner, åtta, i den mest komplexa kategorin, kategori A, enligt tabellen. Om man utgår från att kategori B och C är ungefär lika komplexa finns det emellertid lika många intervjupersoner (åtta) i den komplexitetsgraden. I kategori fyra, den minst komplexa kategorin, finns tre intervjupersoner.

Tabell 11. Intervjupersonernas fördelning på beskrivningskategorierna

Beskrivningskategori	Intervjuperson
A. Utveckling av integrerad allmän lärarkompetens, ämneskunskap och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre verksamhetsutveckling	6, *10, 11, 12, 14, 15, 18, 19
B. Utveckling av allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre kollegial samverkan	2, 3, 7
C. Bättre ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre utformning av elevernas lärsituationer	1, 4, 8, 13, 16

* Understrykningen visar att intervjupersonen har övergångsformer till en annan beskrivningskategori i sina utsagor

Tabell 11 visar alltså att sju av de nitton intervjupersonerna uttryckte uppfattningar delvis utanför den aktuella beskrivningskategorin.

Schutz och Luckmann (1973) framhåller, som nämnts, att socialt relevanta kunskaper distribueras till människor grundat i arbetsdelning och sociala strata. Människor med liknande biografi som tillhör samma sociala strata, får ett socialt gemensamt relevanssystem och utgår från liknande perspektiv. I denna studie finns inte någon avsikt att undersöka hur synen på kompetensutveckling varierar mellan olika sociala strata t.ex. lärarkategori, kön eller generation. Avsikten med följande analys är emellertid att visa på de variationer som finns i de olika beskrivningskategorierna när det gäller sociala strata. I syftesformuleringen gjordes också ett antagande om att tankarna skulle variera kvalitativt och att variationer skulle kunna förekomma inom och mellan individer. Det som framkommit i den tidigare resultatredovisningen är att det finns variationer i tänkandet mellan individer. Variationer finns även inom individers tankar. Det kan vara intressant att se om det i fördelningen finns något mönster som skulle tyda på att intervjutillfälle, tillhörighet till lärarkategori, antal verksamma år eller kön är vanligare i någon beskrivningskategori.

Med utgångspunkt i Tabell 4, Sammanställning av uppgifter om intervjupersonerna är det möjligt att se att det i den första och mest komplexa beskrivningskategorin finns intervjupersoner från tre olika intervjutillfällen, som kan representera olika tidsmässiga strata: Ip. 6, 10 och 11 från huvudstudien och ip. 14, 15 och 12 från pilotstudien, samt ip. 18 och 19 från kontrollstudien. Det finns representanter från tre olika lärarkategorier, ip. 18 och 19 är grundskole- eller högstadielärare, ip. 6, 11, 12 och 15 är mellanstadielärare och ip. 10 och 14 är lågstadielärare. Intervjupersonerna i beskrivningskategori A har också varit verksamma som lärare i varierande antal år, mellan trettio och ett år: Ip. 10, 11 och 14, trettio år, ip. 19, tjugo år, ip. 12, tjugo år, ip. 18, fem år och ip. 6, ett år. Det finns både män och kvinnor bland intervjupersonerna i kategorin: Ip. 6, 10, 14 och 15 är kvinnor och ip. 11, 12, 18 och 19 är män.

I beskrivningskategori B finns endast intervjupersoner från ett tillfälle, huvudstudien. Intervjupersonerna tillhör olika lärarkategorier, ip. 2 är folkskollärare och ip. 3 och 7 är lågstadielärare. Antalet verksamma år som lärare

varierar, ip. 2 har varit verksam fyrtio år, ip. 3 och 7, tjugofem år. Det finns en man, ip. 2 och två kvinnor, ip. 3 och 7, i beskrivningskategorin.

När det gäller beskrivningskategori C, finns det intervjupersoner från de två första intervjutillfällena, ip. 1, 4 och 8 från huvudstudien och ip. 13 och 16 från pilotstudien. Det finns två lärarkategorier, mellanstadie – eller folkskollärare: Ip. 1, 4, 8 och 16 och en lågstadielärare, ip. 13. Antalet verksamma år som lärare varierar mellan ett och trettio år, ip. 13 och 16 trettio år, ip. 8 tjugofem år, ip. 4, 20 år och ip. 1, ett år. Både män och kvinnor finns med i beskrivningskategorin, ip. 1, 8, 13 och 16 är kvinnor och ip. 4 man.

I beskrivningskategori D är ip. 5 och 9 från huvudstudien och ip. 17 från pilotstudien. Intervjupersonerna är från tre olika lärarkategorier, låg- mellan - eller högstadielärare. Ip. 5 är högstadielärare, ip. 9 mellanstadielärare och ip. 17 lågstadielärare. Antal verksamma år som lärare varierar mellan tio och trettio år: Ip. 17, trettio år, ip. 5, tjugo år och ip. 9, tio år. Även i denna beskrivningskategori finns både män och kvinnor, ip. 5 och 17 är kvinnor och ip. 9 är man.

Det finns alltså inte något mönster som visar på att intervjutillfälle, intervjupersonernas tillhörighet till en viss lärarkategori, antal verksamma år och/eller kön, skulle vara avgörande för tillhörighet till någon beskrivningskategori, eftersom det finns variationer inom varje beskrivningskategori. I beskrivningskategori B är emellertid de tre intervjupersonerna från samma intervjutillfälle, men lärarkategori, antal verksamma år och könstillhörighet varierar. Beskrivningskategori C har fyra kvinnor och en man, vilket skulle kunna tyda på en ojämn könsfördelning. Eftersom könsfördelningen i data-materialet är ojämn finns det dock större möjlighet att fler kvinnor finns i samma kategori, utan att det är tecken på något samband mellan kategori och kön. Något som skulle kunna tyda på att kontexten förändrats, är att intervjupersonerna från det sista intervjutillfället finns i samma beskrivningskategori A, och att intervjupersonerna tillhör samma lärarkategori. Däremot finns hos de båda intervjupersonerna en variation i antal verksamma år i skolan. Det finns alltså inte något tydligt mönster som visar på att intervjupersonernas tillhörighet till en viss lärarkategori, antal verksamma år och/eller kön skulle vara avgörande för beskrivningskategorins komplexitetsgrad.

Att människors tillhörighet till sociala strata, skulle påverka deras relevanssystem är inte något som framkommer i denna undersökning. Det verkar som om det finns en spridning över olika sociala strata t.ex. lärarkategori, kön och generation inom varje beskrivningskategori.

Resultatet av analysen av teori och praktik, med grund i teori enligt Myhre (1980) inordnades delvis i resultatredovisningen av den kontextuella

analysen. Tabell 12 är en jämförelse av utfallet i beskrivningskategorier och kategorier av över- och underordning av teori och praktik.

Tabell 12. Jämförelse av utfallet beskrivningskategorier och kategorier av över- och underordning av teori och praktik

Kategori	Intervjuperson	Beskrivnings- kategori	Intervjuperson
Teori integrerad med praktik	6, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 19	A	6, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 19
Teori och praktik	3, * <u>4</u> , <u>13</u> , <u>17</u>	B	2, 3, 7
Teori	1, <u>2</u> , <u>7</u> , 8	C	1, 4, 8, 13, 16
Praktik	5, 9, <u>16</u>	D	5, 9, 17

* Understrykningen visar intervjupersoner vars utsagor utfaller på olika sätt i kategori av över- och underordning av teori och praktik och beskrivningskategori

Jämförelsen i tabell 12 visar att det finns ganska stora likheter mellan fördelningarna i de olika kategoriutfallen. Skillnader finns också, främst mellan kategorierna Teori och praktik och Teori, jämfört med Beskrivningskategori B och C. Möjligt är att skillnaderna kan sammankopplas med tidigare nämnda övergångsformer (Biggs & Collis, 1982). Skillnaderna kan även ha andra orsaker. För ip. 13 och 17, kan t.ex. skillnaden bero på "mätfel" p.g.a. att de intervjuerna skedde under störst tidspress och därmed blev minst utvecklade totalt sett.

3.3 Sammanfattning av undersökningsresultatet

Det första resultatet i den kontextuella analysen är avgränsningen av undersökningsobjektet, som i denna undersökning är lärares tankar om kompetensutveckling, mer specifikt aspekterna lärares tankar om kompetensutvecklingens tolkningsrelevanta innehåll och användningsområde. Enligt Schutz och Luckmann (1973, 1983/1989) finns det socialt relevant kunskap. I undersökningen uppmärksammas främst utbildningspolitik för lärares kompetensutveckling, lärarutbildning och utbildningsväsende, som bestämmande för den socialt relevanta kunskapen. Utbildningspolitik för lärares kompetensutveckling är också fenomenets yttre kontext, fortbildningskurser

och skolverksamhet är fenomenets situationskontext och de intervjuade lärarna är fenomenets individkontext.

Det andra resultatet av den kontextuella analysens jämförelser visar att de intervjuade lärarna har minst fyra olika sätt att tänka om kompetensutvecklingens relevanta innehåll och användningsområde. Sätten att tänka om lärares kompetensutveckling utformades till beskrivningskategorier med utgångspunkt i aspekterna relevant innehåll och användningsområde. Beskrivningskategori A, Utveckling av integrerad allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre verksamhetsutveckling, omfattar de flesta tänkbara kompetenser och användningsområden för läraryrket och beskrivningskategorin är således mycket vid. Användningsområdet skolverksamheten omfattar t.ex. andra kollegors undervisning och skolverksamhetens alla elever. Mindre vid, med avseende på användningsområde, är beskrivningskategori B, Utveckling av allmän lärarkompetens och ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre kollegial samverkan. Även om innehållet i beskrivningskategori B också är vitt liksom i beskrivningskategori A finns en viktig skillnad. I B är de olika innehållsområdena allmän lärarkompetens och ämnesinriktat innehåll inte explicit relaterade, medan de är det i kategori A. Tankarna i beskrivningskategori B gäller kompetensutveckling som samverkan med kollegor i traditionella kurser inriktade på egen undervisning och användningsområdet är alltså mindre vitt än i beskrivningskategori A, då kompetensutveckling i undervisningen tillsammans med andra lärare inte är något som framträder i beskrivningskategori B. Kompetensutvecklingens inriktning gäller lärarens egna elever. I beskrivningskategori C, Bättre ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens för bättre utformning av elevernas lärsituationer minskar vidden i innehållet. I tankarna om kompetensutvecklingens innehåll, framträder ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som tolkningsrelevant medan allmänna lärarkunskaper utesluts eller underordnas ämnesdidaktisk kompetens. Användningsområdet är lärarens egen undervisning utvidgat till lärarens egna elevers lärmiljö, medan samverkan med kollegor endast utgör bakgrund. Beskrivningskategori D, Bättre skolämneskunskaper som grund för utveckling av den egna undervisningen har, i jämförelse med de tre andra kategorierna, både smalt relevant innehåll och användningsområde. Exempel på relevant kompetensutveckling är kurser i matematik eller engelska. I tankarna om innehållet i kompetensutveckling är skolämneskunskaper tolkningsrelevanta, men däremot utesluts allmänna lärarkunskaper. Användningsområdet är här endast lärarens egen undervisning, utan att vare sig elever eller kollegor framträder.

Resultatet att det finns minst fyra olika beskrivningskategorier innebär också att lärarnas tankar om kompetensutveckling förmodligen har sin grund i deras personliga relevanssystem för kunskap och handling. Det personliga relevanssystemet tycks dock ha ett speciellt område för yrkesrelevans, som framträder genom användningsområdet, men yrkesrelevansen tycks då även vara beroende av det personliga relevanssystemet. Det finns alltså skäl att anta att lärarnas tankar om vad som är användningsområde för läraryrkets kompetensutveckling är knutet till deras relevanssystem.

En slutsats blir således att i de olika beskrivningskategorierna tycks det synliggjorda användningsområdet ha stor betydelse för hur kompetensutvecklingens relevanta innehåll kan tolkas. Lärarnas avgränsning av skolverksamheten tycks vara väsentlig för lärares syn på kompetensutveckling. Lärares tankar om relevant innehåll verkar vara avgörande för det användningsområde som blir synligt. Förmodligen är innehåll och användningsområde ömsesidigt beroende i lärarnas tänkande.

Ytterligare en intressant slutsats är att vid en jämförelse mellan intervjupersonernas tankar om kompetensutvecklingens relevanta innehåll och användningsområde i beskrivningskategorierna, och analysen av lärares tankar om teori och praktik, visade det sig att alla intervjupersoner vars utsagor utföll i den mest komplexa beskrivningskategorin, A, Utveckling av integrerad allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre verksamhetsutveckling, även hade utsagor som utföll i kategorin där intervjupersonerna integrerar teori och praktik. I kategorin med den integrerade teorin och praktiken är kompetensutvecklingens innehåll utvidgat till forskning. Användningsområdet skulle kunna utvecklas till användande av forskning och forskning i verksamheten, för verksamheten.

Det innebär att lärarna som tänker som i beskrivningskategori A, kan antas vara förberedda för de krav som samhällsutveckling, utbildningspolitiska dokument och omgivningen ställer på lärares kompetensutveckling. Lärarna skulle kunna ha förutsättningar att bedriva kontinuerlig skolutveckling med vetenskaplig kunskap som grund (prop. 1999/2000: 135).

Med avseende på likheter inom analyserna är ämneskunskaper det som är framträdande som innehåll i kompetensutveckling i den kontextuella analysen, men om helheten betraktas har ämneskunskaper varierande innebörd. I analysen av synen på teori och praktik finns också likheter mellan kategorierna som visar att användningsområdet för teori och/eller praktik i kompetensutveckling är lärares praktik.

4 Diskussion

De fyra kvalitativt skilda sätten att tänka om relevant innehåll och användningsområde, beskrivningskategorierna, kunde alltså sättas in i ett hierarkiskt kategorisystem. Det var tydligt att tankarna om kompetensutvecklingens relevanta innehåll och användningsområde var inbördes relaterade så att karaktären på det relevanta innehållet indikerade karaktären på användningsområdet. Troligt är också att kompetensutvecklingens innehåll måste ha ett användningsområde för att bli relevant. Något som förvånade var att resultaten var så entydiga. Förväntningarna var att det skulle finnas ett betydligt mer komplext relationsmönster mellan relevant innehåll och användningsområde. Den kontextuella analysen har visat att undersökningens ursprungliga frågor om lärares tankar om förhållandet mellan kompetensutvecklingens teori och praktik och mellan vetenskaplig kunskap och lärarkunskap behöver besvaras utifrån lärarnas syn på karaktären hos innehållet i kompetensutvecklingen och vad innehållet ska användas till. Det verkar vara så att lärare måste uppfatta att det finns ett relevant användningsområde för forskningsresultat för att de ska se forskningen som tolkningsrelevant innehåll i kompetensutveckling för lärare. Resultaten bör dock tolkas med försiktighet p.g.a. vissa begränsningar i undersökningen, som kommer att lyftas fram i diskussionskapitlets första avsnitt. Resultatens möjliga betydelse för fortsatt arbete med förutsättningar för lärares kompetensutveckling både för individ, för verksamhet och för samhälle, kommer sedan att lyftas fram.

4.1 Undersökningens begränsningar

En viktig fråga som rör tolkningen av resultaten är om intentionen som lyftes fram i inledningen har lyckats dvs. att förvandla vardagstankarna om kompetensutvecklingens teori och praktik till vetenskaplig kunskap. Det som lyftes fram i förordet var vaga vardagsföreställningar om att lärare föredrar praktisk kompetens före teoretisk.

Vardagsföreställningarna har under undersökningens gång omprövats och utvecklats med hjälp av den av Svensson (1976) beskrivna, kontextuella analysen av empiriska data, relaterad till, den av Schutz (1966) beskrivna, fenomenologiska kunskapsteorin i ett livsvärldsperspektiv.

Dilemman i forskningsprocessen

Ett sätt att få pröva undersökningens vetenskaplighet är att lyfta fram undersökningens begränsningar. Man kan som Kvale (1989) skriver, ställa frågor för att få svar på om undersökningen är valid. Två centrala frågor är varför ett så brett ämne som kompetensutveckling valdes och varför det avgränsades till just lärares tankar om kompetensutveckling. Som redan har diskuterats i avsnitt 2.2 Praktiskt genomförande, är en del av den kontextuella analysens resultat avgränsningen av ett forskningsobjekt och då är avgränsningen vag i början för att under processens gång preciseras. I avsnittet Urval och datainsamling, argumenteras också för varför inte undersökningsproblemet preciserats till ett specifikt innehåll. Även om det är en del av metodologin att starta med ett vagt undersökningsobjekt och att det finns praktiska argument för varför inte ett mer precist undersökningsobjekt valts är det av vikt att inse att denna brist på precision också påverkar resultatet. Vid själva intervjutillfällena var inte forskningsproblemet exakt formulerat och därmed var inte frågorna precisa för forskaren. Det medförde att klargörande följdfrågor förmodligen inte kunde formuleras på samma sätt som om forskningsproblemet varit mer precist. Att inte frågorna var precisa vid intervjutillfällena är i just denna undersökning inte endast en nackdel, eftersom det gav möjlighet för intervjupersonerna att belysa vad som var relevant innehåll och användningsområde för dem när det gällde kompetensutveckling. Undersökningsobjektet, lärares tankar om kompetensutveckling, är dessutom komplext, vilket medför att problemet inte kan reduceras utan att förlora i validitet. Komplexiteten lyftes också fram i avsnittet Urval och datainsamling.

Det kan framstå som om forskarens anknytning till livsvärlden för lärares kompetensutveckling har varit avgörande för valet av ämne. Så är naturligtvis fallet, men det är även tillhörigheten till det akademiska ämnet pedagogik som varit avgörande för valet. Valet är ett försök att problematisera ett ämne som var relevant för både skolverksamheten och det akademiska ämnet. När det gäller problemformuleringen skulle det möjligtvis kunna vara en tillgång med en forskare som är i den undersökta kontexten och har eller har haft, som Schutz och Luckmann (1973, 1983/1989) skriver, sitt relevanssystem i den aktuella vardagsvärlden. Om problemformuleringen påverkas av det aktuella relevanssystemet skulle möjligheten kanske öka att intervjuade lärare i kontexten upplever problemet som relevant även om det är ett forskningsproblem. Naturligtvis finns det svårigheter för forskaren att avgränsa ett vetenskapligt problem som är relevant både för forskning och för undervisningspraktik.

En begränsning som också är anknuten till problemformuleringen är t.ex. att det som undersöks endast är lärares tankar om kompetensutveckling och inte av forskaren observerade handlingar i verksamheten. Med utgångspunkt i teorier formulerade av Schutz (1932/1997) kan man säga att i intervjusituationen projekterade de intervjuade sina aktioner i fråga om kompetensutveckling mot bakgrund av sina tidigare erfarenheter av kompetensutveckling och hur de hade kunnat använda sin kompetens. I intervjusituationen kom de intervjuade inte fram till den punkt där de lämnade den reflekterande attityden och övergick i "positional" attityd. De valde däremot ut projektakter med grund i på-grund-av-att-motiv och därför-att-motiv genom att de lyfte fram vad som är tolkningsrelevant innehåll i kompetensutveckling och hur de skulle använda innehållet.

Undersökningar med intervjuer med lärare är mindre påträngande för verksamheten och har därmed större möjligheter att genomföras än undersökningar som kräver observationer. Avvägningen mellan att visa respekt för verksamheten och möjligheten att utveckla djupare kunskaper är en bedömningsfråga där alltså inte endast kraven på vetenskaplig kunskap kan vägas in. Detta dilemma, som finns i avhandlingens tre undersökningar, berör också frågor som hur mycket tid varje lärare hade möjlighet att ställa upp med under intervjun, hur det var möjligt att utnyttja skolans lokaler m.m. Hur dessa dilemman hanterades är naturligtvis avgörande för tillförlitligheten i resultaten.

Några av de dilemman som uppkommit i undersökningen rör det ovan nämnda datadjupet i intervjuerna, samt antalet intervjupersoner och antalet intervjutillfällen. Det var alltså nitton lärare som ställde upp på deltagande i intervjuer men urvalet var betydligt större ursprungligen. De lärare som inte ställde upp hade förmodligen också tankar om kompetensutveckling. Eftersom alla lärare deltar i kompetensutveckling är bristen på kunskap om tankar hos lärare som inte deltog i intervjuundersökningen en begränsning. Här är det endast möjligt att spekulera i om lärare som inte ställde upp i intervjuerna hade tankar som skulle ha utfallit i de fyra beskrivningskategorierna eller om ytterligare beskrivningskategorier skulle ha tillkommit. Alla de intervjuade lärarna anser att viss kompetensutveckling är relevant, men frågan är om det finns ytterligare tankar som skulle kunna visa på något annat resultat. En utvidgning av den empiriska grunden skulle ha gjort resultaten mer täckande och förmodligen säkrare.

Ytterligare en fråga är om osäkerheten i resultaten ökar på grund av forskningsprocessen som innebar att intervjuer från de tre intervjutillfallen har använts i samma kontextuella analys, fastän yttre kontext, situationskon-

text och individkontext delvis har ändrats under tiden. Utspridningen i tid mellan intervjutillfällena kan kanske, som nämnts, uppfattas som försök att undersöka om det blivit någon förändring i intervjupersoners tankar mellan de olika tidpunkterna, vilket inte har varit avsikten. Avsikten har snarare varit motsatsen, dvs. att utröna om kategorisystemet som utvecklats med grund i tankar runt år 1990 fortfarande var aktuellt i skolverksamheterna runt år 2000. Förändringarna skulle kunna ha medfört ytterligare kategorier, men det var inte något som framkom i undersökningen. Däremot tyder resultaten och den utbildningspolitiska utvecklingen inom kompetensutveckling på att förändringar är något som är en del av lärares livsvärld och att det i avgränsningen av kontexten och problemet behöver ingå att kontexten ständigt är föränderlig. Den demokratiska utvecklingen (Gutmann, 1990, 1995) det livslånga och livsvida lärandet (Askling, Christiansson & Foss-Fridlitzius, 2001) och den snabba kunskapsutvecklingen (Hargreaves, 1999; Pittman, 2000) får alltså även betydelse för hur forskningsproblem inom området kan formuleras.

En annan viktig fråga är hur forskarens delaktighet i lärarnas livsvärld påverkat forskningsprocessen och resultatets vetenskapliga kvalitet. Enligt Schutz och Luckmann (1973, 1983/1989) tycks forskares relevanssystem vara skilda från vardagsvärlden men ändå måste forskare utgå från vardagsvärlden. Med Schutz' teorier som utgångspunkt skulle forskare kunna växla mellan olika relevanssystem och därmed är det möjligt att vara delaktig i livsvärlden och utveckla vetenskaplig kunskap. Eftersom forskaren har varit verksam som lärare skulle det kunna vara möjligt att växelvis arbeta med forskningskunskap och skolkunskap. Hultman och Hörberg (1994) skriver att kunskap som används för undervisning behöver vara inriktad på funktion i relation till elever. Om forskare och lärare däremot har direktkontakt finns det bättre förutsättningar för att forskningskunskap blir relevant och kan komma till användning. I undersökningarna av lärares tankar om kompetensutveckling har forskaren ingått i arbetet i den dagliga verksamheten och har också en viss överblick över hur de olika lärarna utvecklar sin kompetens i verksamheten utanför undervisningen även om inga systematiska observationer genomförts.

En fråga är hur forskarens anknytning till de olika kontexterna, positivt och negativt, kan påverka hur intervjupersoner uttrycker sig. Påverkan på intervjupersoner har tidigare diskuterats i avsnitt 2.3 Reflektion rörande validitet. Genom missiv som skrevs (se bil. 1 och 3) blev lärarna medvetna om att det fanns utbildningspolitiskt relevant kompetensutveckling, vilket de kan ha varit dessförinnan också. Det verkade också som om de intervjuer-

soner som ställde upp för intervjuerna var mycket intresserade av ämnet och tyckte att kompetensutveckling i sig var viktig för lärare och något som var viktigt att forska om. Det finns inte någon anledning att tro att intervjupersonerna på något sätt har undanhållit något som de tyckte var relevant eller avsiktligt sagt något vilseledande. Här är det också av vikt att åter lyfta fram tankarna enligt Biggs och Collis (1982) som innebär att det inte endast är intervjuämnet som är avgörande för intervjuvaren, utan även tidsaspekten och kontexten för intervjun.

Det finns, som nämnts, forskning, om kompetensutveckling (Daniels, 2004; Edwards & D' Arcy, 2004; Engeström, 2001; Even & Schwarz, 2003; Roth & Tobin, 2004) med vissa likheter med denna avhandling när det gäller hur individen lyfts fram. Likheten med den nämnda forskningen behöver inte innebära att avhandlingens forskningsproblem har lösts och bearbetats på ett sätt som skapat kunskap av vetenskaplig kvalitet. Då karaktären på avhandlingens undersökning är explorativ, med ett problem som ställts upp på ett mindre vanligt sätt, finns inte särskilt mycket forskning att jämföra med. Det gör att osäkerheten i resultaten ökar ytterligare och vid tolkning av resultaten krävs medvetenhet om att resultaten grundar sig på en explorativ undersökning.

Ett annat sätt att lyfta fram undersökningens begränsningar är att jämföra resultatet med de fyra argument för att skriva om lärares tankar om kompetensutveckling, som lyftes fram i avsnitt 1.1.2 Lärares tankar om kompetensutveckling som forskningsobjekt.

Det första argumentet var att utveckla kunskaper om lärares kompetensutveckling för att öka lärares, utbildningspolitikernas och forskares medvetenhet om vad som är viktigt på individnivå i relation till kompetensutveckling. Det som visats genom undersökningen om lärares tankar om kompetensutveckling är att lärarna tänker på olika sätt om kompetensutvecklingens relevanta innehåll och användningsområde. I undersökningen utvecklades kunskaper om förutsättningar att utveckla kompetens endast grundat på de tankar som lärarna uttryckte. Individuella lärares förutsättningar för kompetensutveckling är dock viktiga för att i fortsatt forskning och i utbildningspolitik kunna avgöra hur lärares kompetens faktiskt kan utvecklas.

Det andra argumentet handlade om vikten av kunskaper om lärares tankar om kompetensutveckling i förhållande till läraryrket, till skillnad från lärares tankar om kunskap i allmänhet. Undersökningen visar (Se avsnitt 4.2.) att lärares tankar om relevant innehåll och användningsområde för kompetensutveckling inte alltid överensstämmer med utbildningspolitiskt relevant kompetensutveckling och det kan då finnas problem med om lärare eller den

utbildningspolitiskt relevanta kompetensens företrädare har tolkningsföreträdare. Om lärare har tolkningsföreträdare i fråga om relevant kompetensutveckling skulle det kunna innebära att lärare inte behöver skilja på den personliga kompetensen i allmänhet och den utbildningspolitiskt relevanta kompetensen. Den relevans som blir tydlig i varje lärares tankar om kompetensutveckling är troligtvis relaterad till läraryrket som ett särskilt meningsområde inom den lärarens livsvärld.

Det går inte att se att lärare generellt sett har ett specifikt gemensamt socialt relevanssystem för kompetensutveckling i yrket likt det som Schutz och Luckmann (1983/1989) skriver om särskilda relevanssystem för forskares utveckling av vetenskapliga kunskap. Även om intervjupersoner har liknande uppfattningar, finns det inte något i studien som pekar på att de som har utsagor i samma beskrivningskategori även har en gemensam professionell kunskapsgrund. De intervjuade lärarna verkar vara utpräglade praktiker och framhäver kompetensutvecklingens bruksvärde. Möjligt är dock att lärare i beskrivningskategori A, Utveckling av integrerad allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre verksamhetsutveckling har möjligheter att utveckla gemensamma meningsområden, både lokalt i den egna verksamheten och mer övergripande.

En annan möjlighet skulle kunna vara att lärarna i undersökningen, kollektivt sett har gemensamt grundad yrkeskunskap, som inte är densamma som utbildningspolitiskt relevant kompetens. Inom professionsteorier (Parsons, 1967; Torstendahl, 1989) anses klassiska professioner ha en gemensam vetenskaplig kunskapsgrund, men lärarprofessionen däremot betraktas som en semiprofession bl.a. eftersom lärare anses sakna en gemensam vetenskaplig kunskapsgrund. Selander (1989 a) beskriver hur man inom olika yrken försöker utveckla en vetenskaplig kunskapsgrund för att öka sin status i samhället. Möjligt är att denna strävan också har ett samband med det som Schutz (1932/1997) lyfter fram om att samhällen under sin utveckling uppnår en komplexitet som gör att människor blir beroende av att ha tillgång till egen expertkunskap, utan att kunna kalla sig experter. Det svenska samhället är komplext och har utvecklat ett ganska stort antal "väl informerade medborgare". Att fler har tillgång till vetenskaplig kunskap kanske inte ökar yrkens status utan kan mer ses som ett krav grundat i den tidigare nämnda kunskapsutvecklingen (Hargreaves, 1999; Pittman, 2000). De beskrivningskategorier, som framträder i undersökningen, tyder inte på att lärare som kollektivt utvecklade generell gemensam kunskap grundad i "common sense" eller vetenskap. Däremot uttryckte flera av intervjupersonerna en vilja att utveckla gemensam kunskap, även med vetenskaplig grund. Möjligt är också

att lärare utvecklade gemensam kunskap i den lokala skolverksamheten, särskilt inom området tyst kunskap (Rolf, 1991). Efter de olika intervjutillfällena har däremot en yrkesetik utarbetats av Lärarnas riksförbund och Lärarförbundet (2001) som är ett exempel på försök att utveckla gemensam kunskap. Skärpta krav på lärare att utveckla olika former av generell gemensam kunskap kan utvecklas av skolmyndigheterna t.ex. genom skolans kvalitetsutveckling (rskr. 2001/02:188). Det skulle kunna innebära att lärare måste använda kompetenser som kan hävdas som de mest lämpliga. Davies (1999) t.ex. argumenterar för att lärare ska utveckla "evidence – based education" (s. 109). Att kunna använda gemensamma kunskaper och kompetenser skulle då kunna utvecklas till explicita yrkeskvalifikationer (Ellström, 1992, 1996, 2002) för lärare. Krav på utvecklingsinriktat lärande i kompetensutveckling och balans mellan produktionslogik och utvecklingslogik kan också komma att skärpas (Ellström, 1996, 2002).

Det tredje argumentet var att samhällsutvecklingen påverkar lärares kompetensområden så att de ständigt förändras och därmed behöver lärare kompetensutveckling och det behövs därför kunskap om lärares tankar om kompetensutveckling som en utgångspunkt för att bedriva en sådan kompetensutveckling. Den snabba samhälls- och kunskapsutvecklingen är det som lärare ska hantera genom att i samverkan med verksamheten utveckla relevanta kompetenser. Skolverksamheter har som mål att uppnå hög kvalitet, t.ex. genom att lärare har för skolverksamheten relevanta kompetenser vilket innebär att skolverksamheterna ska utveckla kompetens att följa med i samhälls- och kunskapsutvecklingen. I SOU 1988:20 betonas konkurrens som ett medel att öka kvaliteten i skolverksamheten. Senare forskning (Svensson, et al., 2002) visar att organisation och verksamhet även bör vara inriktad på samverkan för att kunna utveckla en kreativ lärmiljö.

En invändning i sammanhanget är att den snabba samhällsutvecklingen försvårar utveckling av kunskaper om vad som är relevant kompetensutveckling. Här finns dock en tendens i undersökningsresultatet som visar att de kunskapsteoretiska grunder som Schutz (1966) och Schutz och Luckmann (1973, 1983/1989) utvecklar, verkar vara beständiga över tid. Att lärares tankar om tolkningsrelevant innehåll har stark anknytning till hur lärare tänker om kompetensutvecklingens användningsområde kan alltså ge möjligheter att kunna utveckla lärares tänkande.

I det sista argumentet lyftes det fram att empirisk forskning om lärares tankar om kompetensutveckling i ett livsvärldsperspektiv där lärare är subjekt i stor utsträckning saknas. Undersökningen ger ett bidrag till empirisk forskning om lärares tankar om kompetensutveckling och därmed även till

forskning om lärares kompetensutveckling. Variationerna i lärarnas tankar visar på att lärare har olika förutsättningar vilket förmodligen inverkar på den kompetensutveckling som är möjlig för varje lärare att utveckla.

4.2 Fortsatt utformning av kompetensutveckling för lärare

Det sammanhang som resultaten kommer att sättas in i är den yttre kontext som utbildningspolitiska dokument, lärares situationskontext, dvs. lärares verksamhet och lärares individkontext utgör. En intressant fråga är då hur de olika beskrivningskategorierna förhåller sig till den syn på vad som, enligt de olika författarna i de utbildningspolitiska dokumenten, är relevant kompetensutveckling.

Lärare uppfattar kompetenser i sammanhang

Det som representeras i beskrivningskategorin A, Utveckling av integrerad allmän lärarkompetens, ämneskunskap och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre verksamhetsutveckling fanns som användningsområde enligt prop. 1990/91:18 med krav på kompetensutveckling för verksamheten och som innehåll med krav på holistiska ämneskunskaper enligt prop. 1991/92:75. I de utbildningspolitiska dokumenten fanns då ännu inte krav på integrerade kompetenser för olika sammanhang. Det utvecklas runt år 2000 krav på lärare att utveckla integrerade kompetenser i specifika sammanhang med en personlig bred grundkompetens för stöd till lärande. Ett intressant resultat är att tankarna i beskrivningskategorin i tid fanns innan denna syn på relevant kompetens hade kommit till uttryck i de utbildningspolitiska dokumenten. Prop. 1999/2000:135 beskriver nämligen hela innehållet och användningsområdet som också finns i beskrivningskategorin. Vissa av intervjuerna genomfördes 8-9 år tidigare. Innehåll och användningsområde som lyfts fram i beskrivningskategori A är relaterade till samhälle, skolverksamhet och individer på ett sätt som överskrider gränserna för den runt 1990 traditionella fortbildningen för kompetensutveckling. Flera forskare t.ex. Berger och Luckmann (1966/1998), Clandinin och Connelley (1995d) och Schutz och Luckmann (1983/1989) lyfter fram problem med överskridandet av förgivettagna gränser i livsvärlden. De gränser som överskrids i beskrivningskategorins uppfattningar av kompetensutveckling är lärares samverkan med yrkeskategorier utanför skolverksamheten, samverkan med olika personalkategorier inom verksamheten, samverkan med alla verksamhetens lärare

grundat i verksamhetens behov, samverkan om alla verksamhetens elever, samverkan med lärare i undervisningssituationer och integrering av teori och praktik. En gräns som beskrivs av Clandinin och Connelly (1995d) innebär att lärarens klassrum är en trygg plats, för. s.k. ”hemliga berättelser” och på andra sidan gränsen, alltså utanför klassrummet, finns en abstrakt kunskapsvärld. Schutz och Luckmann (1983/1989) beskriver gränserna mellan vetenskap och vardagsvärld där forskare växlar mellan olika relevanssystem. Enligt Berger och Luckmann (1966/1998) finns det också särskilda betydelseområden där människan för att utveckla dessa kunskapsområden måste överskrida en pragmatisk gräns och träda ut ur den naturliga attityden. Om människan ska överskrida gränsen avgörs av relevanssystemet. Lärare som i sina uppfattningar överskrider gränser i livsvärlden påverkar förmodligen utvecklingen av socialt relevant kompetensutveckling för lärare och det som Schutz och Luckmann (1983/1989) kallar socialt strata, här för lärare. Det finns i samhället generellt sett dock ingen enhetlig uppfattning av vad läraruppdraget innebär och läraruppdraget kan överskrida andra gränser än lärares. Samverkan med yrkeskategorier utanför skolverksamheten kan t.ex. ses som att läraren övertar föräldrarnas ansvar. Vid lärares samverkan med yrkeskategorier inom verksamheten kan problem uppstå när det t.ex. gäller sekretess. Lärares samverkan med andra lärare i verksamheten är inte självklart styrd av verksamheten utan kan vara styrd av det som Schutz och Luckmann (1983/1989) kallar det personliga relevanssystemet. När det gäller samverkan om alla verksamhetens elever är det tydligt framlyft i Lpo - 94 (Utbildningsdepartementet, 1994, 1998) som krav. Det gäller både samverkan i arbetslag och i frågor om de demokratiska värdena. Det fanns dock en tradition inom vilken lärare hade ett klart avgränsat ansvar för eleverna i en specifik klass. Det är den traditionen som Isling (1980, 1988) kallar för klasslärartraditionen. Låg- och mellanstadielärare utbildades i klasslärartraditionen och kan därmed uppfatta samverkan om alla verksamhetens elever som ett problematiskt överskridande av en gräns. Med avseende på samverkan med lärare i undervisningssituationen påpekar även Colnerud (1995) och Colnerud och Granström (1993) att lärare kan uppfatta undervisning tillsammans med kollegor eller handledning av kollegor som något kontroversiellt. Lärarna i beskrivningskategori A, vill också integrera forskning och vetenskap i verksamheten och även i detta avseende överskrider en gräns. Hultman och Hörberg (1994) beskriver t.ex. att praktikens och forskningens olika kunskapsformer är svåra att förena utan att någon av kunskapsformerna får stå tillbaka. Schutz och Luckmann (1983/1989) lyfter fram att det finns olika relevanssystem för livsvärlden och meningsområden utanför den

naturliga livsvärlden, t.ex. vetenskap och att det är möjligt att växla mellan de olika relevanssystemen.

I beskrivningskategori A finns också en framtidsinriktad handlingsinriktning för verksamheten. Teorier för handling, agerande och aktion beskrivs, som nämnts, av Schutz (1932/1997) och innebär bl.a. att det finns två olika motivformer för aktion, därför-att-motiv och i-avsikt-att-motiv. Därför-att-motiv grundas på tidigare erfarenheter av kunskap och handling som lett till de avsedda målen.

Det som beskrivs i kategori B, Utveckling av allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre kollegial samverkan, finns som utbildningspolitiskt relevant kompetens redan hos författarna till prop. 1980/81:97, prop. 1989/90: 41 och prop.1989/90:100, Bilaga 10. Denna beskrivningskategori är väl synkroniserad med samtidens utbildningspolitiska dokument t.ex. prop. 1990/91:18. Om man gör kopplingen att intervjupersonerna i beskrivningskategorin är från samma intervjutillfälle, 1991, kan det vara så att det ganska vagt uttryckta innehållet i och användningen av lärarkompetens i utbildningspolitiska dokument påverkat lärarnas tankar om kompetensutveckling. Det finns i beskrivningskategorin ett översiktligt helhetstänkande som inte tydligt integrerar de olika kompetenserna. Gränsöverskridanden i tankarna om kompetensutveckling finns inte i samma utsträckning i beskrivningskategorin som i kategori A. Att vissa lärare i verksamheten ska utveckla gemensam kompetens är t.ex. inte gränsöverskridande i kategori B eftersom användningen av kompetensen sker tillsammans med de egna eleverna i det trygga klassrummet. I kategori B är tankar om aktion i olika delar av verksamheten tydliga, liksom de två olika motivformerna för aktion (Schutz, 1932/1997). Intervjupersonerna uppfattar p.g.a. tidigare erfarenhet att lärande är bra och motiven för att utveckla gemensam kompetens är både ett dåtidsinriktat därför att - motiv och ett framtidsinriktat i - avsikt - att - motiv.

Kategori C, Bättre ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre utformning av elevernas lärsituationer förekommer mellan år 1980 –2002 genomgående i utbildningspolitiken om lärares kompetensutveckling (prop. 1980/81:97) men inte som enda innehåll. Frågan är om lärares val att lyfta fram endast ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens i tankarna om kompetensutveckling ska ses som mindre utvecklat tänkande eller som en prioritering i en komplex situation. I det senare fallet finns det en möjlighet att lärare redan har utvecklat goda allmänna lärarkunskaper. Den ämnesdidaktisk kompetensen i kompetensutvecklingen är tydligt explicitgjort men avståndstagandet från allmän lärarkompetens i kompetens-

utveckling kan även här vara en fråga om prioritering. Det starka avståndstagandet från allmän lärarkompetens som innehåll i kompetensutveckling kan också innebära att läraren anser sig redan ha den allmänna lärarkompetensen. Därmed anses inte ny eller djupare allmän lärarkompetens för tillfället tolkningsrelevant. Den allmänna lärarkompetensen kan redan ha blivit förgivettagen. Följden blir då att prioriteringen inte har sin grund i utbildningspolitiskt relevant kompetens. Att lärare uppfattar den egna allmänna lärarkompetensen som tillräcklig överensstämmer förmodligen inte med den mening som finns i god allmän lärarkompetens inom utbildningspolitiskt relevant kompetens. Den implicita karaktären på god allmänna lärarkompetens behöver utvecklas till explicit allmän lärarkompetens för en målstyrd skolverksamhet (prop 1999/2000:135; rskr 2001/02:188). Beskrivningskategorin är inriktad på handling i olika delar av verksamheten. Intervjupersonerna beskriver att det är positivt med ny kunskap och de har ett dåtidinriktat därför –att – motiv och ett framtidsinriktat i - avsikt - att - motiv för utveckling av elevers lärsituationer. Det finns ett visst gränsöverskridande när det gäller relevant innehåll men det håller sig inom det som föreskrivs av utbildningspolitiska dokument, det som Clandinin och Connelly (1995d, s. 8) kallar "sacred story". Gränsöverskridandet gäller kontakten med övriga samhället och inriktning på vissa undervisningsmetoder vilket utvidgar kompetensutvecklingens användningsområde.

Den minst komplexa kategorin, D, Bättre skolämneskunskaper som grund för utveckling av den egna undervisningen finns förvisso också som innehåll i alla utbildningspolitiska dokument. Liksom i fråga om föregående beskrivningskategori har intentionerna dock knappast varit att kompetensutveckling endast ska innehålla ämneskunskaper under de tjugo åren mellan 1980 och ca 2000, se även här prop. 1980/81:97. Avståndstagandet från allmän lärarkompetens i kompetensutvecklingen kan även i denna beskrivningskategori vara en fråga om prioritering. Då uppfattas inte de allmänna lärarkunskaperna som tolkningsrelevanta. I det fallet finns också en möjlighet att lärare redan har utvecklat goda allmänna lärarkunskaper och ämnesdidaktisk kompetens och att lärarna integrerar dessa med den nyutvecklade ämneskompetensen i undervisningssituationen utan att explicitgöra integrationen som kompetensutveckling. Även i denna beskrivningskategori gäller att lärarens uppfattning av god allmän lärarkompetens förmodligen inte överensstämmer med den mening som finns i god allmän lärarkompetens i utbildningspolitiska dokument (prop. 1999/2000:135; rskr. 2001/02:188).

Det finns främst i kategori C och D en implicit karaktär hos vissa allmänna lärarkunskaper (Colnerud, 1995; Colnerud & Granström, 1993). Att kunskaperna är implicita innebär en ökad risk för att vissa lärare över huvudtaget inte utvecklar kompetenserna och att eleverna då inte får en likvärdig utbildning. Om lärare har explicit kompetens i allmänna lärarkunskaper blir det mer troligt att lärare generellt sett utvecklar kompetensen. Det visar på vikten av att lärare utvecklar explicita kunskaper och kompetenser för läraryrket som helhet. Det har utvecklats akademiska ämnen, pedagogik och utbildningsvetenskap, för att utveckla explicit lärarkompetens. Att kompetensen är explicit ökar möjligheterna för lärare i skolverksamheten att utveckla kompetensen gemensamt. En explicit vetenskaplig kunskapsgrund för yrket ses också som ett kriterium för ett yrkes grad av professionalisering (Selander, 1989 a). Tyst kunskap (Rolf, 1991) har dock ett värde i sig och är en del av lärares kompetens som också måste utvecklas.

Vid en jämförelse mellan beskrivningskategorierna och de utbildningspolitiska dokumenten, visade det sig alltså att överensstämmelse i både relevant innehåll och användningsområde fanns mellan senare utbildningspolitiska dokument t.ex. prop. 1999/2000:135 och rskr. 2001/02: 188 och kategori A. Det var något oväntat att beskrivningskategorins integrerade innehåll och användningsområde hittades i intervjuer som genomfördes betydligt tidigare än då motsvarande innehåll och användningsområde fanns i de utbildningspolitiska dokumenten. Kategori B överensstämde väl med de vid intervjutillfället aktuella utbildningspolitiska dokumenten. Om man däremot utgår från senare utbildningspolitiska dokument som har en holistisk utgångspunkt, vilken innebär att allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens ska användas verksamhetsinriktat, överensstämde varken kategori C eller D med denna utgångspunkt.

Att vissa lärares tankar om lärares kompetensutveckling föregår de utbildningspolitiska dokumentens krav på kompetens tyder på att politiker till viss del grundar sina visioner och beslut på den verklighet de ska besluta om. Det tyder också på att det finns en god grund för skolutveckling och skolförbättringar inom skolan, en grund som ansvariga för kompetensutveckling och skolutveckling kan använda på ett konstruktivt sätt. Däremot är det förmodligen inte möjligt för alla lärare att känna igen sig i visioner och krav på lärares kompetensutveckling i utbildningspolitiska dokument, eftersom det hos de intervjuade lärarna tycks finnas kvalitativt skilda sätt att tänka om relevant innehåll och användningsområde i kompetensutveckling. Av vikt är resultatet att det finns liknande tankar och variationer i alla lärarkategorier och att det inte är en specifik lärargrupp t.ex. grundskollärare för

senare åldrar som anser att kompetensutveckling ska vara ämnesinriktad. Resultatet visar att de intervjuade lärarna, troligtvis oberoende av lärarkategori, har olika tankar om kompetensutveckling vilket innebär att det finns olika förutsättningar inom en lärarkategori att kunna utveckla den utbildningspolitiskt relevanta kompetens som efterfrågas i utbildningspolitiska dokument.

Carlgren (1997) kommer i sin undersökning av lärarutbildare och kulturer i lärarutbildningar fram till tre olika kulturella kluster som innehållsligt har likheter med tre av beskrivningskategorierna i denna avhandling. Likheterna finns mellan beskrivningskategori A, *Utveckling av integrerad allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre verksamhetsutveckling* och kulturradikalism, mellan beskrivningskategori C, *Bättre ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre utformning av elevernas lärsituationer* och Progressiv kultur, samt mellan beskrivningskategori D, *Bättre skolämneskunskaper som grund för utveckling av den egna undervisningen* och kulturkonservatism. I avhandlingen har inte någon undersökning gjorts om sambandet mellan lärarnas lärarutbildning och deras tankar om kompetensutveckling men jämförelsen med resultaten från Carlgrens undersökning väcker frågan om lärarutbildningen kan motverka intentionerna i utbildningspolitiken när det gäller lärares kompetens.

Individ, skolverksamhet och samhälle som utgångspunkt för kompetensutveckling

Om de fyra beskrivningskategorierna kan generaliseras utanför undersökningen, borde det innebära att utbildningspolitisk styrning av innehåll och användningsområde i lärares kompetensutveckling förmodligen inte når fram till alla lärare. Den bristande styrningen gäller lärare vars tankar inte överensstämmer med eller inte är näraliggande den utbildningspolitiska tanken.

Kompetens är en del av lärares livsvärld och kompetensutveckling kräver ofta att lärare ska distansera sig från den naturliga attityden eller snarare från undervisningsattityden. Beroende på om man då ser individens tankar som en produkt av endast individen själv eller som en produkt av individ och individens livsvärld blir konsekvenserna olika. Är individen ensam ansvarig blir det den enskilda läraren som ska utveckla sina tankar i överensstämmelse med den utbildningspolitiskt relevanta kompetensen konkretiserad utifrån verksamhetens behov. Den liberala demokratins betoning av individualitet, som beskrivs av Gutmann (1990, 1995) blir tydlig i dessa resonemang. Ses

däremot individen, verksamheten och organisationen som grund för lärares tankar om relevant innehåll i och användningsområde för kompetensutveckling blir det, förutom lärarens, även verksamhetens och samhällets ansvar att utveckla möjligheter för lärare till kompetensutveckling. Forskare som Engeström (2001), Minnis och John-Steiner (2001) och Svensson et al. (2002) har emellertid visat att det finns problem med att utveckla kompetens när kompetensutvecklingen ska styras uppifrån eller av en verksamhet.

Lärares individuella kompetensutveckling

Att utgå från varje individuell lärares möjligheter att utveckla kompetens i relation till skolverksamheten är ett sätt att organisera kompetensutveckling som flera av lärarna föreslår i intervjuerna. Tio intervjupersoner lyfter fram betydelsen av att kompetensutveckling planeras individuellt för att bli meningsfull. Det innebär inte att intervjupersonerna avser att utgångspunkten för planeringen ska bestå i enskilda personers preferenser, utan den ska vara verksamhetens behov och individens behov med verksamhetens eller undervisningens behov i centrum. Intervjupersonernas sätt att tänka om individualiserad kompetensutveckling närmar sig den syn som finns i tänkandet om livslångt lärande i arbetslivet (Askling, Christiansson & Foss-Fridlitzius, 2001; Ellström, 1996, 2002).

I de utbildningspolitiska dokumenten är förhållningssätten varierande. Den individuella kompetensutveckling som lärarna talar om kan förväxlas med den individuella kompetensutveckling där varje individuell lärare, som var fallet fram till ca 1980, förutsattes utveckla sin egen kompetens enligt t.ex. prop. 1980/81:97. Den avsedda kompetensen skulle utvecklas i lärarens egen verksamhet. Troligtvis antogs det att om varje lärare utvecklade kompetens för den egna undervisningen och de egna klasserna, utan att kompetenserna i verksamheten samordnades, skulle kompetensen ändå inverka positivt på verksamheten i sin helhet.

Styrningen av lärares kompetensutveckling har förmodligen stor betydelse för lärares möjligheter till inflytande över kompetensutvecklingen både för lärare som grupper och som individer. Om man ser på hur styrningen av lärares kompetensutveckling behandlas i utbildningspolitiska dokument mellan 1980 och 2002, saknades inledningsvis i stor utsträckning styrning av kompetensutvecklingen men senare utvecklades en centralstyrning och därefter en decentraliserad styrning. Lärarutbildningen skulle användas för centralstyrning av lärarkompetens (prop. 1984/85: 122). Därefter decentraliserades styrningen av kompetensutvecklingen som ansågs som ett viktigt styrmedel för skolutveckling. Styrningen delegerades till kommunal nivå och till rektor (prop. 1989/90: 41). Viss centralstyrningen skulle dock ske från

Statens skolverk, samt genom statens styrning av lärarutbildningen. Decentraliseringen innebar även att lärare fick ett visst inflytande över kompetensutvecklingen. Propositionen uttrycker att det finns olika syften med kompetensutveckling och att de nationella målen och den lokala skolans behov av kompetens skulle överordnas lärares egna behov av utveckling. Prop. 1989/90: 100, Bil 10, avsnitt 2.6-7, s. 21 ff. lyfter fram de olika syftena med kompetensutveckling med förändrad ordning. Först finns syftet att utveckla den enskilda lärarens yrkeskunnskap med en verksamhetsinriktning. Prop. 1991/92:75, Om lärarutbildning m.m., lyfter, som påpekats, fram att lärare skulle få möjligheter till inflytande över kompetensutvecklingen utifrån verksamhetens behov. ”Det är i detta perspektiv som enskilda lärares behov och önskemål om fortbildning och utveckling måste ses. Skolans huvuduppgift är att ge eleverna goda kunskaper och färdigheter.” (s. 35)

Prop 1992/93: 220 betonar att gemensam tid för lärares fortbildning skulle öka möjligheterna till positiva effekter i verksamheten och prop. 1992/93: 250 lyfter som nämnts fram att lärarutbildning och fortbildning är viktiga styrmedel för att påverka förutsättningarna för en likvärdig utbildning för elever. Det är tydligt i propositionerna att lärarkompetens skulle utvecklas verksamhetsinriktat. Verksamhetsinriktningen av lärares kompetensutveckling förstärktes ytterligare genom att rskr. 1993/94:183 kräver att lärares kompetensutveckling skulle leda till bättre måloppfyllelse för skolverksamheten.

Prop. 1999/2000:135, en förnyad lärarutbildning, kap 6, skärper åter kraven på kommunens ansvar för personalens kompetensutveckling genom att kommunen skulle vinnlägga sig om planering av kompetensutveckling på varje skolenhet. Att lärare skulle fortbildas för att förbättra elevers kompetens ändrades till att:

Kompetensutveckling är ett led i utvecklingen av verksamheterna och att nå uppställda mål. Enligt nu gällande avtal på skolområdet från år 1995, avtal 2000, avses med kompetensutveckling ”insatser som syftar till att utveckla lärares förmåga att skapa goda förutsättningar för elevernas lärande” (a. a. kap. 6, Lärares kompetensutveckling, s. 28)

Propositionen lyfter också fram lärares livslånga och livsvida lärande med individuellt ansvar i skolverksamheten. Styrningen av kompetensutvecklingen har ändrats från individ till verksamhet och därefter till individen i verksamheten.

Lärare i verksamhetsutveckling

Den tidigare jämförelsen mellan beskrivningskategorierna och synen på kompetensutveckling i utbildningspolitiska dokument tyder alltså på att det

kan finnas en poäng med att utgå från vad varje lärare ser som relevant innehåll i och användningsområde för kompetensutveckling. Genom att utgå från vad varje individ uppfattar som relevant innehåll i och användningsområde för kompetensutveckling skulle en reell möjlighet till bättre kompetensutveckling kunna komma till stånd. Det som då krävs är att de som är ansvariga för kompetensutvecklingen undersöker och analyserar vad de olika lärarna ser som relevant innehåll och användningsområde och jämför det med utbildningspolitiska krav på kompetensutveckling. Det kan vara lämpligt att medvetandegöra lärare om de olika uppfattningarna och visa på vad som överensstämmer med den utbildningspolitiskt prioriterade kompetensutvecklingen. För att utveckla förmågan att utveckla kompetens, skulle olika metoder kunna användas som går ut på att lära i arbetet tillsammans med kollegor (Daniels, 2004; Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal, 1997). De lärare som har mer avancerade uppfattningar än de som finns i utbildningspolitiska dokument skulle på ett mer systematiskt sätt kunna användas i kompetensutvecklingen särskilt för skolutveckling.

Natanson (1970) skriver att Schutz anser att den sociala världens intersubjektivitet framträder genom att den sociala världen är gemensam genom att individens agerande och förståelse är riktade till personer i olika tidsformer. Därmed har intersubjektiviteten öppna horisonter och författaren skriver att: "In sum the intersubjectiv world is the epistemic context for human action, the significative horizon in terms of which individuals, events, and even things are understood." (s.104). Natanson skriver vidare att Schutz menade att den kunskap som konstitueras har en kulturell bakgrund som består av intersubjektiv kunskap och att den kunskap människan konstituerar därmed till stor del är intersubjektiv och förmedlad genom språk och kultur. Det innebar för Schutz att intersubjektiviteten inte var möjlig att reducera i en fenomenologisk reduktion (Natanson, 1970).

Intersubjektivitetens karaktär anses variera beroende på den temporala och rumsliga relationen till olika medmänniskor. Schutz (1932/1997) skriver att tidsmässigt kan medmänniskorna vara företrädare, samtida eller efterträdare. Relationens närhet kan vara från obefintlig till en "face-to-face-relation" s.k. medsocial. Det är endast i den senare relationen som intersubjektiv kunskap kan konstitueras. Relationens karaktär beskrivs så här:

If I know that you and I are in a face-to face relationship, I also know something about the manner in which each of us is attuned to his conscious experiences, in other words, the "attentional modifications" of each of us. This means that the way we attend to our conscious experiences is actually modified by our relationship to each other. This holds for both of

us. For there is a true social relationship only if you reciprocate my awareness of you in some manner or other. As soon as this happens, as soon as we enter the face- to face-situation, each of us begins to attend to his own experience in a new way. This particular attentional modification in which the two partners of a directly experienced social relationship are mutually aware of each other has special implications for the social interaction, which occurs in that situation. *Whenever I am interacting with anyone, I take for granted as a constant in that person a set of genuine because- or in-order-to-motives.* I do this on the ground of my own past experience of that particular person as well as of people generally. (A.a.ss. 171-172)

I den sociala relation där intersubjektiv kunskap utvecklas finns alltså en ömsesidighet som är grund för utveckling av ny gemensamt grundad kunskap. Samspel med andra individer gör att vi också kan uppfatta erfarenheter på ett nytt sätt. I relationen förutsätter individen att även den andra individen har motiv för sina handlingar.

Schutz lyfter alltså fram att det krävs en viss relation till andra individer för att människor ska utveckla intersubjektiv kunskap, kunskap med en gemensam kunskapsgrund. Det finns i intervjuerna också tankar om att flera personer i ett arbetslag måste delta i en kurs för att kompetensen ska bli användbar för lärarens egen undervisning, t.ex. ip. 3 och 7. I dessa fall blir utvecklingen av kompetensen sannolikt intersubjektiv. Andra intervjupersoner ser det i liknande fall som en förutsättning att personen som deltagit i kursen därefter på något sätt ska lära de andra i arbetslaget kursinnehållet och på så sätt göra kunskapen intersubjektiv, t.ex. ip. 14 och 19.

I beskrivningen av situationskontexten fanns ett exempel på kompetensutveckling där lärarna i undersökningen skulle utveckla en gemensam kunskapssyn, människosyn och elevsyn genom en kurs i kompletteringsfortbildningen (prop. 1987/88:100 Bil 10). Kompetensen skulle utvecklas genom diskussioner i tvärgrupper med kollegor, som de vanligtvis inte arbetade tillsammans med. Att utveckla kompetenserna i tvärgrupper är naturligtvis bra för att ge ett vidare perspektiv men frågan är om det i detta fall gav möjlighet att utveckla en gemensam grund för kunskapssyn, människosyn och elevsyn med de lärare som skulle samverka. Ett alternativ hade varit att antingen före eller efter tvärgrupperna utveckla kunskaperna i de grupper som faktiskt skulle arbeta tillsammans.

Engeström (2001) utgår från Vygotskijs sociokulturella teori där individen utvecklar kompetens i samspel med andra människor och både individ och verksamhet framträder tydligt. Som nämnt finns ett antal studier med liknande grund (Daniels, 2004; Edwards & D' Arcy, 2004; Even & Schwarz,

2003; Roth & Tobin, 2004) som i forskningsförsök påverkar lärandet i klassrummen genom att fortbilda lärare i metoder för gruppundervisning m.m. Studierna visar att det går att påverka lärarens undervisningsätt och därmed ibland elevers lärande. För den typen av kompetensutveckling krävs att lärare ser det som relevant att praktiskt utbildas av forskare. Det är en kompetensutveckling som har likheter med den tidigare nämnda kollegahandledningen beskriven av Lauvås, Hofgaard Lycke och Handal (1997). I kollegahandledningen uppkommer problem med gränsöverskridandet mellan klassrum och området utanför klassrummet, beskrivna av Clandinin och Connelly (1995d). Här finns likheter med Schutz handlingsorienterade fenomenologi, där individens handlingar grundas i individens relevanssystem (Schutz, 1966; Schutz 1932/1997). För att lärare ska utveckla kompetenser gemensamt med andra lärare krävs att lärarna står i en viss relation till varandra, vilket även Alexandersson (1994) hävdar. Den gemensamma kunskapskonstitutionen framträder tydligt i beskrivningskategori A, *Utveckling av integrerad allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre verksamhetsutveckling*. Det är endast vissa kollegor som lärarna uttrycker ska integreras i kunskapskonstitutionen om den sker i undervisningen. I beskrivningskategori B, *Utveckling av allmän lärarkompetens, ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens som grund för bättre kollegial samverkan*, framträder också en gemensam kunskapskonstitution tydligt men endast i området utanför klassrummet (Clandinin & Connelley 1995d). I den senare gemensamma kunskapskonstitutionen överskrids inte klassrummet som privat område.

Lindberg (2002) argumenterar å sin sida för att det finns en syn på lärare som innebär att läraren ska vara en stark individ och god person i en deliberativ anda. Författaren anser också att den syn på läraren som en god person och stark individ som finns nu, fanns redan under 1500-talet. Den starka individen och den goda personen ska i nutid göra det möjligt för läraren att utveckla kompetens för att handleda elevers utveckling i ett postmodernt samhälle. Skillnader i individperspektivet finns utvecklade i demokratibegreppet i utbildningspolitiska dokument mellan 1980 –2002 från framlyftandet av en personlighetsinriktad individualism till framlyftandet en verksamhetsinriktad individualism.

I lärarutbildningskommittén SOU 1999:63 lyfts kompetensens sociala dimension fram och det skrivs att ”Kompetens är med andra ord inte en egenskap hos personen utan denna vilar på en relation mellan individuella aktörer och ett socialt regelsystem.” (s. 72). Den kompetens som krävs blir beroende av det sammanhang läraren är verksam i, men det finns dock en

viss bred grundkompetens för alla lärare. Författarna är tydliga med att kraven på individens kompetens styrs av verksamheten, som styrs av samhällsutvecklingen, men man är också medveten om att kompetensen är bunden till individer.

Ett sätt att se på kompetensutveckling är utifrån individ, organisation och samhälle med utgångspunkt i individens livslånga lärande i lärande organisationer (prop. 1999/2000:135). Den synen medför att individens ansvar för kompetensutveckling kan anknytas till organisationens specifika krav och till samhällets utveckling. Samtidigt som individens ökade ansvar för kompetensutveckling ökar möjligheterna för alla individer, ökar även risken för faktisk ojämlikhet för vissa individer. Det finns med den liberala demokratiska utveckling som Gutmann (1990, 1995) beskriver problem med att förena den individuella friheten och ansvarstagandet för den egna utvecklingen i relation till samhällets krav. De utbildningspolitiska dokumenten beskriver en styrning som ska verka för demokrati (prop. 1992/93: 250; rskr. 1993/94:183; prop.1994/95:164; SOU 1999: 63; prop. 1999/2000:135). .

I det livslånga lärandet ska enligt prop. 1999/2000: 135 den individuella kompetensutvecklingen alltså åter lyftas fram, men med individen i ett verksamhetsperspektiv. Det livslånga lärandet förutsätter dock ett individuellt ansvarstagande i förhållande till en verksamhet som är vidare än lärarens egen undervisning. Möjligt är, vilket inte har undersökts, att användningsområdena i beskrivningskategorierna är avgörande för om individualiseringen av kompetensutvecklingen inriktas på undervisningen eller på verksamheten i stort. Rskr. 2001/02:188 utvecklar dock synen på kompetensutveckling genom att lärare även ska kunna utvecklas i sitt yrke, inte endast för den specifika skolverksamheten.

Skolverket (1992) beskriver en tidigare nämnd målkonflikt i kompetensutvecklingen som skulle komma till uttryck genom motsättningar mellan skolverksamhetens och individens behov. Målkonflikten skulle innebära att lärare inte utgår från skolverksamheten när de utgår från individuella behov. Det är enligt resultatet i avhandlingen däremot inte självklart att individens behov står i motsättning till verksamhetens behov. Vissa av lärarna har tankar som uttrycker ett behov av individuellt inriktad kompetensutveckling, men inte nödvändigtvis i motsättning till skolverksamheten utan i linje med skolverksamhetens behov. Engeström (2001) ser vid kompetensutveckling individen som en del av verksamheten och då samordnas individens behov med verksamhetens behov. Mot bakgrund av den demokratiska utveckling som beskrivs av Gutmann (1990, 1995) är det också viktigt att lärare faktiskt kan verka i en demokratisk institution som ger den individuella frihet som

den liberala demokratin faktiskt kan medföra. I rskr. 2001/02:188 framhålls också vikten av att lärare har god kompetens att hantera krav på elevers kunskapsutveckling i en demokratisk skolverksamhet. I skrivelsen lyfts behovet av en förändrad roll för skolledningen fram, med syftet att utveckla ”ett demokratiskt, lärande och kommunikativt ledarskap” (rskr. 2001/02:188, 3.3.2, Ett ledarskap för kvalitet och likvärdighet).

Det finns alltså krav på lärare att de ska utveckla kompetens och kraven kommer från olika håll. Kraven kommer från lärarens eget relevanssystem, lärarens skolverksamhet och utbildningspolitiken.

Lärare i samhällsutveckling

De utbildningspolitiska kraven på lärares kompetensutveckling har ändrats sedan 1980-talet. Även om lärare före 1980 hade möjlighet att t.ex. läsa 21-40 poäng pedagogik med ett visst löneavdrag, skedde lärares fortbildning fram tills dess ofta på lärares eget initiativ och med lärares egna medel, vilket förutsattes av arbetsgivaren (prop. 1980/81:97). Samhällsekonomiskt hade det inte så stor betydelse om kompetensen gick att använda i praktiken, men när kompetensutvecklingen i ökad utsträckning bekostades med statliga eller kommunala medel tillkom ett effektivitetstänkande och kraven på användbarhet i verksamheten ökade. Betydelsen av kompetensutveckling för praktiken ökade liksom kraven på att lärare skulle kunna utveckla teoretisk och vetenskaplig kunskap i praktiken.

Lärare tycks enligt undersökningen utgå från ett eget relevanssystem i tankar om relevant innehåll och användningsområde för sin kompetensutveckling. Det egna relevanssystemet tycks också användas i tankar om relevant kompetensutveckling i relation till en verksamhet med kollegor i olika grupperingar med olika uppgifter. Möjligt är också att några av de intervjuade lärarnas verksamheter skulle kunna utveckla vad Berger och Luckmann (1966/1998) kallar institutionaliserade betydelseuniversa. Ett betydelseuniversum kan då ha ett relevanssystem för kompetens, relevant för den specifika verksamheten. Skolmyndigheterna skulle, som nämnts, kunna skärpa kraven ytterligare på att lärare både som individer och kollektiv ska utveckla olika former av generell gemensam kunskap och kompetens, liknande de krav som finns inom läkarutbildning (Davies, 1999). Det skulle kunna innebära att lärare i högre grad måste använda kompetenser som på ett överenskommet sätt kan hävdas som mest lämpliga kompetenser.

Kraven på lärares kompetensutveckling har alltså delvis sin grund i politiska visioner och kan uppfattas som mindre konkreta i skolverksamheten. Madsén och Risberg (1994) belyser kraven när de lyfter fram den nya lärarroll som ska utvecklas i ett livslångt lärande. Författarna tar för givet att

skolans tradition är ett hinder för utveckling av det livslånga lärandet. En reflektion över författarnas kritik är att traditioner inte är något som lärare medvetet utvecklar utan traditioner är effekter av historiska och sociala samspel mellan olika nivåer och aktörer i samhället. Traditionen är en del av lärarnas livsvärld och förmodligen förgivettagen för de flesta och därmed ifrågasätts traditionen inte. Det är knappast möjligt att undvika en skolverksamhets tradition utan frågan borde snarare vara vad av skolans tradition som är bra och hur den kan integreras i det livslånga lärandet. Claesson (1999, 2002) visar att förmåga att integrera tradition med forskningskunskap i ett sociokulturellt perspektiv ledde till framgång. Liknande tankegångar framförs av Berg (1995) i fråga om att anknyta skolutveckling till en skolas tradition. Carlgren (1997) hävdar olika traditioners värde i sig, som mångkultur.

Kraven på kompetensutveckling i form av livslångt lärande har sammanfallit med en ekonomisk neddragning i den offentliga sektorn vilket försvårat genomförandet av lärares kompetensutveckling. Söderström (2002) har, som tidigare nämnts, kommit fram till att lärares kompetensutveckling innehållsmässigt förändrats till det sämre under 1990-talet beroende på att aktionslärande har blivit den enda möjliga kompetensutvecklingen. Författaren anser att förändringen har sitt ursprung i ekonomiska åtstramningar. På senare tid har dock intresset för lärares kompetensutveckling ökat på nationell nivå och även inom forskningen, men inom skolverksamheten är det inte ett ekonomiskt prioriterat område.

Kraven på kompetensutveckling i form av livslångt och livsvitt lärande i utbildningspolitiska dokument grundas dock inte i att livslångt och livsvitt lärande i sig är bra för lärares eller elevers kunskapsutveckling, utan på ett hot från en global utveckling. Det finns heller inget i de utbildningspolitiska dokumenten som ifrågasätter om det är bra för elever, lärare och samhället att underbygga den s.k. kunskapsexplosionen och globaliseringen. Ingen tydlig diskussion förs om huruvida kunskapsutvecklingen behöver styras eller påverkas. Hela samhället och skolvärlden framstår som offer för utvecklingen och man verkar sakna möjligheter att kontrollera de olika processerna. Kritisk forskning finns, som tidigare nämnts, redovisad t.ex. av Hargreaves (1999, 2003/2004) och Nilsson och Lundahl (red.), (1997).

Forskning och lärares kompetensutveckling

I den tidigare nämnda analysen av hur lärarna överordnar teori och praktik i tankarna om kompetensutvecklingen, genomförd med utgångspunkt i

Myhres teori (Myhre, 1980) blev vissa lärares syn på forskning tydlig. Lärarna i den mest komplexa beskrivningskategorin, verkar vara väl förberedda för att medverka i verksamhetsutveckling och det skulle kunna vara så att deras förhållningssätt är en grund för att lärarna ska använda vetenskaplig kunskap. I övriga beskrivningskategorier ger lärarnas utsagor anledning att anta att lärarna till viss del är förberedda på en vidgad lärarroll, lärande i arbetslivet och livslångt lärande som också innehåller vetenskaplig kunskap.

Vetenskaplig teori har tidigare inte varit lärares område utan lärare har, mycket förenklat uttryckt, varit praktiker som utvecklat praktiken och forskare har varit teoretiker som utvecklat teori. Den vidgade lärarrollen ställer nya krav på lärare som genom lärarutbildningen får redskap att närma sig forskningsverksamheten och blir behöriga att söka forskarutbildning. Grundskollärare har möjligheter att utveckla teori och praktik integrerade i skolutveckling både som vetenskaplig kunskap och beprövad erfarenhet. Det finns dock olika sätt att tänka om teori och praktik, där vissa sätt att tänka kan vara hinder. En lärare som uppfattar vetenskap som ett område som ska utveckla ren teori enligt Myhre (1980) kan ha svårt att se yrkesrelevansen hos vetenskaplig kunskap tillsammans med beprövad erfarenhet. Ren teori uppfattas då inte som tolkningsrelevant för yrket och praktisk teori som riktlinjer för handling uppfattas inte som vetenskap. Analysen visar, som påpekats, att lärare i kategorierna C och D inte explicitgör att forskning är användbar i verksamheten och därmed relevant. I intervjuerna framstår forskningskunskapernas karaktär som ett hinder när t.ex. ip. 8 uttrycker vikten av tips och idéer framför kunskap från forskning. Problematiken med tips och teorier lyfts även fram av Beach (1995) som beskriver hur lärarstuderande uppfattar att en ämnesteoretisk modell är bäst för att utveckla kunskap och en modell som ger konkreta undervisningstips är bäst för att utveckla undervisning. Kroksmark (1998) tar också upp problemet med metodikämnet som erfarenhetskunskap utan anknytning till teoretiska kunskaper. Carlgren och Hörnqvist (1999) och Carlgren et al. (2003) betonar vikten av att forskare intar ett perspektiv som också utgår från lärares kunskaper för att utveckla forskning och kompetens som är relevant för läraryrket.

Undersökningen visade att närmandet till vetenskaplig kunskap kan innebära en mängd aktiviteter för läraren, t ex. att gå på en föreläsning, lyssna på en forskare och därefter testa kunskaperna i verksamheten. Däremot lyftes inte aktionsforskning fram. Aktionsforskning kan enligt Tiller (1999) innebära att inom skolverksamheter på olika sätt involvera lärare i forskningen. Det är då som belysts tidigare inte självklart att det är så att teori ska tillämpas i praktiken, utan praktiken och praktikerna kan formulera problem och

utveckla vetenskaplig kunskap. Ett sätt att använda vetenskaplig kunskap som däremot framkommer i intervjuerna är att använda vetenskapliga teorier för att reflektera över praktiken, vilket Myhre (1980) också lyfter fram. Calderhead och Gates (1993) beskriver också vikten av att spegla erfarenheter mot vetenskapliga teorier för att läraren ska kunna sätta in egen och kollegors kunskap i ett utvecklande sammanhang.

Det beror troligtvis på hur läraren och lärarens omgivning ser på forskning och forskare, hur lärare förväntas använda vetenskaplig kunskap. I Schutz efterlämnade anteckningar (Schutz & Luckman 1983/1989) beskrivs att forskare i den teoretiska attityden får en "disinterested attitude" (s. 318). Den vetenskapliga teoretiska attityden uppfattas vara skild från en teoretisk attityd i livsvärlden eftersom livsvärlden är objekt för den vetenskapliga teoretiska attityden, och forskarens relevanssystem inom livsvärldens naturliga attityd är satt inom parentes. Däremot har forskaren ett relevanssystem grundat i forskarens vetenskapliga problemområde. Schutz skiljer på "common sense" - tänkande som används i den naturliga attityden och på vetenskapligt tänkande som används i den vetenskapligt teoretiska attityden. "Common sense" - tänkandet innebär förgivettagande om gemensamma perspektiv och kunskapsgrund. Den tänkande i en vardaglig livsvärld utgår från sin egen biografiska situation även när det gäller andras tänkande och aktion. I det vetenskapliga tänkandet utgår forskaren däremot från ett förgivettaget tänkande inom vetenskapsområdet. Schutz utvecklar i sina anteckningar hur vardagsvärlden är vår huvudsakliga livsvärld men att vi kan utveckla olika meningsområden med en speciell kognitiv stil och självuppfattning, där vetenskapligt teoretiskt tänkande är ett meningsområde. Han refererar också på andra platser i anteckningarna till Merleau-Ponty (Merleau-Ponty, 1942/1963, 1962/1994) som hävdar att vi dock alltid är i livsvärlden.

Forskare tycks alltså enligt Schutz konstruera livsvärlden på ett annat sätt än personer i en naturlig attityd. Schutz är dock medveten om att forskare måste ställa frågor om personer i den naturliga attityden, observera och delta i vardagsvärlden. Då är det nödvändigt att forskaren går ur den teoretiska vetenskapliga attityden och in i en naturlig attityd, som åter kan lämnas för återgång till en vetenskaplig teoretisk attityd. Kommunikation anses möjlig mellan personer som båda är i en teoretisk vetenskaplig attityd. Däremot antas kommunikation mellan personer vara problematisk om en person är i en teoretisk vetenskaplig attityd och den andra i en naturlig attityd (Schutz & Luckmann, 1983/1989).

Om Schutz resonemang överförs till lärares möjligheter att använda vetenskapliga kunskaper, är det problem med kommunicerbarheten mellan forskare och lärare. Det ställs krav på lärare att kunna kommunicera med forskare i en vetenskaplig teoretisk attityd. Är lärare i en naturlig attityd eller är de i ett meningsområde med en specifik kognitiv stil och självuppfattning? Om det har denna undersökning inte utvecklat empiriska kunskaper och det skulle kunna utvecklas forskning som undersöker om lärare agerar inom ett specifikt meningsområde som skulle kunna kallas didaktik. Didaktik kan ses som ett vetenskapsområde men kan också uppfattas mer pragmatiskt. Hur är det då med lärarnas elever? Skolan ställer egentligen krav på eleverna att de ska inta en speciell kognitiv attityd, som innebär att de ska vilja utveckla livslångt och livsvitt lärande. Den demokratiska samhällsutvecklingen med en snabb kunskapsutveckling har inneburit att allt fler har möjligheter att utveckla vetenskapliga kunskaper. Således skulle skolverksamheten kunna vara en del av det vetenskapliga meningsområdet. Det finns dock vissa problem med att göra skolverksamheten till ett meningsområde för vetenskaplig kunskap, då samhällsutvecklingen även inneburit att skolverksamheten har ett helhetsansvar för eleverna. Många barn börjar i förskolan redan under andra levnadsåret och skolan ska alltså vara barnens livsvärld där de ska leva i en naturlig attityd. Då blir den vetenskapliga teoretiska attityden problematisk för lärare i kommunikation med barnen, åtminstone i lägre åldrar. Däremot bör lärare kunna inta en vetenskaplig teoretisk attityd i kommunikation med andra lärare och forskare som har en teoretisk vetenskaplig attityd. Då skulle de kunna utveckla intersubjektiv vetenskaplig kunskap och knyta an till egna och elevers naturliga attityder, samt pre- och semiteoretiska inriktningar. Den vetenskapliga kunskapens tillgänglighet skiljer sig idag förmodligen från den tillgänglighet som fanns under Schutz livstid. Ett sätt att utveckla Schutz' fenomenologi ytterligare skulle vara att hävda att det vetenskapligt tänkande är mer näralliggande "common sense" tänkandet och att båda alltid är en del av livsvärlden.

Enligt Schutz och Luckmann (1973, 1983/1989) har, som nämnts, forskare ett relevanssystem skilt från vardagsvärlden och med det som utgångspunkt verkar vetenskap och skolkunskap inte förenliga. Med hänsyn till den globala snabba kunskapsutveckling som äger rum borde dock en allt större andel av befolkningen ha tillgång till ett vetenskapligt relevanssystem (Hargreaves, 1999). Om man ser på forskning om kompetensutveckling, t.ex. presenterad av Hultman och Hörberg (1994) beskriver även de att forskningskunskap och lärarkunskap är olika. De lyfter fram att lärare inte tillämpar forskningskunskapen i undervisningen och att den kunskap som används

i undervisningen, inte ses som tillräckligt stringent för att betraktas som vetenskaplig. Författarna tror emellertid att vid utgångspunkt i samhällvetenskaplig forskning blir skillnaderna mellan forskningskunskap och praktisk kunskap mindre. Dessa författares resultat ger därmed anledning att ändra föreställningarna om oförenligheten av teori och praktik. Liknande tankegångar har Clandinin och Connelly (1995b) vilka också ser möjligheter för lärare att utveckla teoretiska kunskaper. Om man ser på senare forskning inriktad på verksamhetsteori t.ex. redovisad av Engeström (2001) framhålls det som viktigt att innehållet i kompetensutveckling är relevant för individen och verksamheten. En slutsats från avhandlingens undersökning är att det är innehåll och användningsområde i kompetensutveckling i relation som är viktiga. En konsekvens blir då att relevansen i kunskaperna är viktig oberoende av om innehållet är forskningskunskap eller ej. Den tidigare nämnda forskningen om lärares kompetensutveckling med utgångspunkt i sociokulturell teori t.ex. Jaworski (2003) intervenerar också i praktiken för att lärare ska uppfatta forskning som relevant. Lindberg (2002) för ett resonemang om att uppdelning i teori och praktik i lärarutbildningen ger ett behov av kommunikation. I t.ex. SOU 1999: 63 sägs att forskningen ska utgå från praktiken och praktiken blir i tidsperspektivet föregående teorin. Lindberg (2002) för också ett resonemang om att den föregående utredningen lyfter, som nämnts, fram att lärarutbildningen ska bli mer praktisk och teoretisk, och att detta framgår genom att utgångspunkterna tas i både engelsk och amerikansk tradition för lärarutbildning.

En vetenskaplig kunskapsgrund är ett av de utbildningspolitiska kraven på lärares kompetensutveckling. Kraven på lärare att vara aktiva utvecklare av den egna skolverksamheten och att använda vetenskaplig kunskap och beprövad erfarenhet har skärpts alltmer efter 1980 (prop. 1999/2000:135; rskr. 2001/02: 188). Den snabba kunskapsutvecklingen har vid ett flertal tillfällen lyfts fram (Hargreaves, 1999; Pittman. 2000) bl.a. som orsak till att lärare inte längre kan få sig tilldelat ett visst avgränsat kunskapsstoff, passande för blivande lärare. De måste utveckla vetenskapliga kunskaper i ett livslångt och livsvitt lärande och även lära elever att utveckla sina kompetenser på liknande sätt. Skolans elever finns i en global konkurrens som de måste kunna hävda sig i. Ansvar för att eleverna ska kunna hävda sig i den globala konkurrensen faller på eleverna men även på lärare och på de aktuella skolverksamheterna.

Lärares deltagande i skolutveckling kan framstå som svår genomförbar, om man utgår från att skolutvecklingen runt 1980 ofta var grundad i statligt initierad forskning. Av vikt är att även begreppet skolutveckling i sig har

förändrats mellan 1980-talet och 2000 (Carlgren & Hörnqvist, 1999). Skolans demokratiska utveckling har medfört en vidgad lärarroll enligt prop. 1999/2000:135 som bl.a. säger att lärare ska vara delaktiga i kontinuerlig skolutveckling. Utgångspunkten för skolutvecklingen är lärarens skolverksamhet och lärares och elevers livslånga och livsvida lärande. Kraven inriktas på lärarens medverkan i skolverksamhetens kontinuerliga utveckling. Det medför att skolutveckling även kan vara små förändringar som lärare gör för att skolverksamheten ska kunna uppfylla de tänkta målen. Förändringarna i synen på skolutveckling är avsedda att vara en viktig del av kvalitetsutvecklingen i skolverksamheten, enligt rskr. 2001/02: 188. Av vikt för skolutvecklingen är även att lärare ska ha ett vetenskapligt förhållningssätt och kunna integrera teori och praktik.

Att lärare ska använda vetenskaplig kunskap innebär bl.a. att lärare måste ha överblick över den vetenskapliga kunskapen och med dagens IT – kunskaper (Hargreaves, 1999) skulle man kunna tycka att det finns möjligheter till detta.

Paradoxalt är, att även om det finns ökad tillgänglighet till forskningsresultat t.ex. via Internet och högskolebibliotekens sökmöjligheter finns problem för den enskilda forskaren att följa med inom utvecklingen av forskning som berör ett specifikt område. Den minskade överblickbarheten kan på sikt innebära att det blir problematiskt att veta vad som är ny kunskap även för forskare. Forskare har emellertid en förtrogenhet med området som grund för att kunna avgöra forskningens relevans. Den vetenskapliga kunskapsutvecklingen kan vara svårare att följa för t.ex. en grundskollärare. Grundskollärare har stora möjligheter till information om vetenskaplig kunskap, men knappast till att utveckla vetenskaplig kunskap och kompetens. För utbildningens aktörer blir det problematiskt att veta vad som är relevant vetenskaplig kunskap. Något som ytterligare försvårar är att den snabba kunskapsutvecklingen kan medföra att även vetenskaplig kunskap fortare kan bli inaktuell.

Kravet på vetenskaplig grund kan tyckas rimligt, men vad som egentligen menas med att kunskap ska vara vetenskapligt grundad är inte klart. Inom professionsteorierna är det förtydligat med att vetenskaplig kunskap är systematiskt utvecklad och akademisk (Parsons, 1967). Däremot är vetenskaplig kunskap mindre tydligt definierad i utbildningspolitiska dokument t.ex. prop. 1984/85: 122 som säger att forskning ska användas, prop. 1990/91:18 som betonar att verksamheten skall utgå från vetenskap och beprövad erfarenhet, rskr. 1996/97:112 som lyfter fram vikten av att skolforskning blir tillgänglig för berörda lärare och SOU 1999:63 som poängterar att lärare ska utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt till praktiken. Otyd-

ligheten öppnar för olika tolkningar av vad vetenskaplig kunskap är, vilket kan vara avsiktligt. En anledning kan vara att det finns vetenskaplig kunskap inom olika discipliner med olika epistemologiska och ontologiska grundantaganden vilket gör att det kan vara problematiskt för utbildningspolitiker att definiera vetenskaplig kunskap mer exakt. Förutom olika discipliner finns det olika "nivåer" eller grader av vetenskaplig kunskap inom och i anslutning till disciplinerna, t.ex. förvetenskaplig kunskap, populärvetenskaplig kunskap m.m. som lärare skulle kunna tänkas använda. En fråga är dock om det inom de olika disciplinerna anses som möjligt för en grundskollärare att använda vetenskaplig kunskap om läraren inte är utbildad för forskning. Läraren måste använda vetenskaplig kunskap utifrån de kunskaper som läraren som person har. För att bättre kunna använda vetenskapliga kunskaper skulle läraren kunna samverka med forskare.

Decentralisering av ansvaret för kompetensutveckling har inneburit att även högskolans roll i lärares kompetensutveckling har förändrats. Förändringen har gått från att implementera teori med lärare och skola som objekt till att involvera lärare och elever som subjekt i forskningsprocessen. Därmed är det möjligt att tillmötesgå kravet på att utgå från problemområden i skolverksamheten. För lärarna i avhandlingens undersökningar var ännu inte samverkan med forskning i verksamheten ett tydligt innehåll eller användningsområde. Försiktigtvis har samarbete börjat utvecklas mellan forskning och praktik genom forskningscirkel, vilket beskrivs av Härnsten (2001). I forskningscirkelna tillvaratas både praktikerns och forskarens kompetens och tanken är att teori och praktik ska kunna integreras. En reflektion över resultatet i forskningscirkel av Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2002) är att båda kategorierna av företrädare, lärare och forskare, förmodligen ser sig som den part som har tolkningsföreträde när det gäller metodiken i samarbetsituationen. Det är dock inte självklart att en av parterna bör ha tolkningsföreträde. Rudhe (1997) beskriver initiativ som visar på försök att öka samverkan mellan forskningsinriktad verksamhet och skolverksamhet genom fortbildning. Resultaten, att det sker förändringar under tiden samverkan existerar, men att det är svårt att vidareutveckla och sprida resultaten utan medverkan från handledare eller högskola visar att samverkan mellan forskning och skolverksamhet antagligen behöver vara kontinuerlig för att bestående resultat ska kunna bli möjliga.

Sammanfattande slutkommentar

De som styr skolutveckling och därmed kompetensutveckling behöver utveckla kunskaper om vilka konsekvenser olikheterna i sätten att tänka om

kompetensutveckling får för lärares kompetensutveckling i det vardagliga skolarbetet. Att tro att lärare idag generellt sett ska utveckla den nödvändiga kompetensen och de demokratiska förhållningssätten helt på eget initiativ är inte rimligt med tanke på komplexiteten i en skolverksamhet. Möjligtvis kan ett arbetslag ha överblick över viktiga strategier för arbetslagets kompetensutveckling men med tanke på komplexiteten i läraryrket och kravet på att utveckla olika kompetenser i en skolverksamhet måste verksamhetens ledning också vara aktiv och ha en överblick över och kunskap om olika kompetenser.

En viktig utgångspunkt för undersökningen var att lärares perspektiv skulle lyftas fram och det resulterade i att fyra olika sätt att tänka om kompetensutveckling blev synliga. Det finns vissa likheter med det resultat Sandberg (1994) kommer fram till när det gäller motoroptimerare vid Volvo och det är att utgångspunkten för kompetensutveckling bör vara de uppfattningar som finns hos dem som ska utveckla kompetensen. Med utgångspunkt i den utbildningspolitiskt relevanta kompetensutvecklingen är det tydligt vilka av avhandlingens beskrivningskategorier som ger bäst förutsättningar. Men om utgångspunkten är att alla lärare i t.ex. ett arbetslag ska bidra till att verksamheten når målen, är det då bäst att alla lärare tänker och utvecklar kompetens, som i undersökningens mest komplexa beskrivningskategori? Det skulle kunna finnas poänger med att i utveckling av skolverksamheten utgå från tankarna i de olika beskrivningskategorierna. Utgångspunkten kan dels vara kompetensutveckling grundad i lärares olika sätt att tänka, men även att varje lärare ska ha kompetens att växla mellan tankar som ligger till grund för de olika beskrivningskategorierna. Om en lärare deltar i en traditionell fortbildningskurs t.ex. i skolämnet historia är det viktigt att läraren kan "översätta" de relevanta kunskaperna till undervisning och verksamhetsutveckling genom ämnesdidaktisk kompetens och allmän lärarkompetens. Kompetensutvecklingen kan då ske i olika sammanhang: vid kurstillfället, i reflektion och planering av undervisning, samt i verksamheten. Lärare kan naturligtvis också delta i fortbildning som innehåller ämneskunskaper, ämneskompetens och verksamhetsutveckling som en helhet. Viktigt att uppmärksamma är problem som kan uppstå i övergångarna mellan olika världar som beskrivs av Clandinin och Connelly (1995d), Lindberg (2002) och Schutz och Luckmann (1973). Troligt är också att med de variationer som finns inom lärarutbildning och som beskrivs av Carlgren (1997) kommer skillnaderna att reproduceras in i framtiden.

Lärarnas olika sätt att tänka om kompetensutvecklingens relevanta innehåll och användningsområde visar på olika förutsättningar att utveckla

kompetens för grundskolans lärare. Eftersom undersökningen inte omfattar hur övriga lärarkategorier inom ungdomsskolan, som gymnasieskolans och förskolans lärare tänker om kompetensutveckling, går det endast att spekulera i hur de tänker. Den utbildningspolitiskt relevanta kompetensutvecklingen enligt prop. 1999/2000:135 och rskr. 2001/02: 188 gäller även för dessa lärargrupper. Det nya lärarprogrammet (prop. 1999/2000:135) initierades och utvecklades (rskr. 2001/02: 188) till en delvis sammanhållen lärarutbildning för alla lärarkategorier inriktade på barn och elever mellan 1-19 år. Lärarna för de allra yngsta barnen ska utveckla en tydligare ämneskompetens och gymnasieskolans lärare ska utveckla en tydligare allmän lärarkompetens än som varit fallet i tidigare lärarutbildningar. Det finns då lärare inom båda dessa grupper som skulle kunna ha svårt att se användningsområdet för de nya kompetenser som ska utvecklas. För några av gymnasieskolans lärare skulle det kunna upplevas som om den allmänna lärarkompetensen stjälar tid från utveckling av ämneskompetens särskilt om synsättet är att lärarens engagemang i ämnet är det som mest motiverar eleverna att lära. En lärare som har det synsättet skulle förmodligen inte bedöma kompetensutveckling med ett innehåll med allmän lärarkompetens som tolkningsrelevant, om inte ett användningsområde blev synligt. Ett område inom den allmänna lärarkompetensen är kompetens att använda det målrelaterade betygssystemet. Selghed (2004) beskriver problemen med betyg och bedömning utförligt i sin avhandling och lyfter fram lärares problem med att använda det målrelaterade betygssystemet så som det är avsett. En allmän debatt under våren 2004, delvis grundad på Selgheds avhandling, gjorde att allmän lärarkompetens förmodligen upplevdes som relevant både av gymnasieskolans lärare och av lärare för grundskolans senare åldrar. Debatten medförde att den västsvenska kommunen initierade obligatorisk kompetensutveckling om betygssystem och bedömning. Användningsområdet blev tydligt för lärarna och kunskap om betygssättning och bedömning blev för flera lärare förmodligen tolkningsrelevant innehåll i kompetensutveckling. Ett annat område inom allmän lärarkompetens som ännu inte självklart uppfattas som relevant av gymnasieskolans lärare är utveckling av viss specialpedagogisk kompetens. Den specialpedagogiska kompetensen innebär att läraren ska ha kompetens att göra det möjligt för alla elever att utvecklas efter sina förutsättningar i skolverksamheten. I SFS nr: 1985:1100, Skollagen, uttrycks tydligt att utbildningen är till för alla elever, även "elever i behov av särskilt stöd" (Skollagen § 2). Alla elever ska alltså ha möjlighet att delta i frivillig undervisning, även elever med t.ex. funktionshinder. Området kommer därmed att bli relevant, eftersom elever med olika funktionshinder kan kräva specialpedagogiska

insatser både av den ”vanliga” läraren och av speciell expertis, för att kunna genomföra sin utbildning. Detta är en utveckling som pågår inom grundskolan och som kommer att fortsätta inom gymnasieskolan.

Utbildningen av lärare för förskolan har också utvecklats och lärarstudenterna läser bl.a. en inriktning i ett ämnesområde motsvarande 40 p. Det kan bli problem för redan verksamma lärare inom förskolan att för sig själva synliggöra användningsområdet för olika ämneskompetenser som deras kollegor med lärarexamen kommer att ha kompetens inom. Möjligt är också att om lärare i förskolan involveras i en undersökning av lärares tankar om kompetensutveckling, skulle en kategori med tankar om att kompetensutveckling endast ska innehålla allmän lärarkompetens kunna framträda. Det finns troligtvis variationer inom andra grupper av lärare liknande de hos undersökningens lärarkategorier, redovisade i tabell 10, Beskrivningskategoriernas innehåll och intervjupersonernas fördelning. Förmodligen finns det också i de båda grupperna gymnasieskolans lärare och lärare för förskolan, liksom hos lärarna i undersökningen, tankar med ett innehåll som föregår innehållet i den utbildningspolitiska styrningen.

Sammanfattningsvis borde både forskare och utbildningspolitiker inrikta sig på hur man ska argumentera för den kompetensutveckling som är utbildningspolitiskt relevant på ett sätt som övertygar dem som ska utveckla kompetensen. Som grund för dessa argument behövs empirisk forskning och goda exempel som kan visa på och medvetandegöra behovet av viss utveckling. Forskning som är kritisk till utbildningspolitikens sätt att styra kompetensutvecklingen behöver utvecklas för att hitta nya mer fruktbara sätt att styra kompetensutvecklingen utbildningspolitiskt. Innehållet i den kritiska forskningen behöver lyfta fram hur lärare i en demokratisk verksamhet ska utveckla kompetens att hantera dilemmat med krav på verksamhetsrelevant och utbildningspolitiskt relevant kompetensutveckling, och samtidigt kunna utveckla kompetens som är relevant för enskilda lärare.

Intentioner och krav som gäller utbildningspolitiskt relevant kompetensutveckling kommer in i verksamheter med olika relevanssystem. I verksamheterna finns lärare med olika uppfattningar av vad som är relevant kompetensutveckling. Relevant kompetensutveckling blir därmed varierande utifrån individ, verksamhet och utbildningspolitik. Att lärare och skolledare allmänt bör utveckla förmågan att acceptera olikheter hos individer och att uppfatta mångfald som något positivt är ytterligare en grund för att använda variationerna i relevanssystem som utgångspunkt. Därmed skulle lärares kompetensutveckling kunna vara ett demokratiskt föredöme. Det kan dock bli problem med mångfalden i relation till olika uppfattningar av vad som kan anses som

moraliskt rätt och riktigt. Variationerna borde, trots problemen, kunna användas som en kraftfull utvecklingspotential genom demokratiskt ledarskap, samordning och strategisk utveckling.

English Summary

Changing competence development

The rapid developments in society and school activities that have taken place during the past twenty years form the background to the issues investigated in this thesis. Liberal democratisation in society as a whole (Gutmann, 1990, 1995) and the global explosion of knowledge (Hargreaves, 1999; Pittman, 2000) have made it necessary for teachers to constantly develop new knowledge.

Conceptions of teachers' knowledge have during these twenty years continuously changed in meaning. Already in 1980, the need for in-service training was mentioned in Swedish policy documents on education, such as the government bill Proposition 1980/81: 97. Several different terms were used to discuss these issues. In-service training (*fortbildning*) was seen as part of the education system and of the labour market at large. The concepts of "further education" (*vidareutbildning*) and "in-service training" were related to "recurrent education" (*återkommande utbildning*), whereas the concept of "competence development" (*kompetensutveckling*) more specifically referred to adults learning at work, and was explicated around 1990. Competence development was seen as something that concerned the development of an individual's qualifications, grounded in the demands from work activities (Ellström, 1992).

During the 1990's, demands arising from school activities were described as the basis for teachers' competence development in education policy documents, and the needs of the individual teacher faded into the background (Proposition 1992/93: 250). The concept of "competence development" involved further education and in-service training, combined with the development of local school activities. New teacher training programmes were introduced as parts of life-long and life-wide learning, pointing to a wider role for the teaching profession (Proposition 1999/2000:135). As a consequence, the content of competence development for teachers also diversified, involving both wider and deeper knowledge relevant to school activities. The definition of teachers' competence development in education policy documents was also further extended, and came to include the definition of life-long and life-wide learning (Askling, Christiansson & Foss-Fridliziuis, 2001).

One of the significant developments in teacher training programmes in the 20th century is described by Lindberg (2002). While teachers were treated

collectively at the middle of the century, at the end of the century they came to be treated as individuals. Variation can also be seen between different universities, concerning the stress laid on the development of academic or practical knowledge, respectively (Andersson, 1995; Beach, 1995; Carlgren, 1997; Claesson, 1999). Claesson (1999, 2001) discusses the professional development of teachers in line with Dreyfus and Dreyfus' (1986) taxonomy of competence development. Teachers develop teaching skills and knowledge in the course of their teacher training which vary, both depending on the age of the pupils the teacher student is going to teach, and the subjects studied. This variation leads to corresponding variation in research results in this field (Arfwedsson, 1994).

Proposition 1999/2000: 135 and the government circular Regeringens skrivelse 2001/02:188 point to that, based on their teacher training, teachers are expected to continue their competence development in life-long and life-wide learning, as well as developing skills continuously in the context of teachers' in-service training. It is this continuous development of knowledge and skills that the present thesis proposes to investigate. The idea of life-long and life-wide learning sees individuals as responsible for their own development of competence, both with respect to developing relevant knowledge content, and to the manner in which competence is developed (see for instance government inquiry SOU 1999:63 on this issue). Furthermore, liberal democratisation (Gutmann, 1990), and the globalisation of knowledge development (Hargreaves, 1999; Pittman, 2000) have led to the necessity for teachers to develop competence, grounded in scientific knowledge.

Research on organisations and activity

The past twenty years' research on competence development, internationally and nationally, has evolved from being grounded initially in organisational theory, almost without empirical research (Ellström, 1992; Söderström, 1991) to involving activity theory. This is grounded in a focus on what Engeström (2001) sees as a dialectic relation between individuals and activity systems, and is a strand of investigation that includes empirical research. The authors in Svensson et al. (2002) emphasize the importance for organisations to handle both the demands from individuals and from the activity. Research on teachers' competence development suggests that a similar development has occurred as in other sectors. Madsén and Risberg (1994) and others point to critique against the organisational theory of teachers' competence development, claiming it is not sufficiently empirical. An example of empirical research is presented in Harris (2003), who investigated

teacher leadership in school activities, and the ways teachers develop leadership competence. Other, later research, for instance Daniels (2004), or Edwards and D'Arcy (2004), uses a socio-cultural approach, making interventions in teachers' practices in order to let them develop competence.

Using school activities as a starting point has allowed new problems to be investigated in research on competence development, moving focus from organisation or individual, to investigating the individual in relation to the activity. Expectations in society concerning life-long and life-wide learning have probably made research focus evolve in the same direction. Research on competence development in terms of life-long learning is discussed by Abrahamsson (2002) and Longworth (1996). A great deal of research concerning teachers' competence development also concerns how well teacher and school activities conform to education policy demands (Clandinin & Connelly, 1995d; Linnell, 1999; Rönnerman, 1993). The idea of life-long and life-wide learning applied to competence development has presumably also had an impact on how researchers look upon content and areas of application for teachers' competence development. Kubler LaBoskey (1993) has studied teachers' reflective competence as a tool for school activities. Research on teachers' reflection has also been carried out by Alexandersson (1994).

The widening of competences required in the teaching profession involves teachers' participation in the development of school activities (Carlgren & Hörnqvist, 1999). Söderström (2002) suggests that the quality of teachers' competence development may be compromised if it only includes action learning at work.

A large number of studies investigate the collaboration of researchers with teachers in the school activities (Carlgren et al., 2003; Folkesson, 1998; Hultman & Hörberg, 1994; Härnsten, 2001; Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2002; Rudhe, 1997). Results show that in this type of collaboration, problems frequently arose concerning the communication between researchers and teachers. Scientific knowledge, used by researchers, is often applied in a restricted fashion, whereas all forms of knowledge, used by teachers, tend to be applied in a more pragmatic way. But the results also show that during the period they collaborate with researchers, teachers are in fact developing competence needed for changing the school activities. An objective in education policy documents is that research on school activities should formulate research problems relevant to the actors involved in the activity. Furthermore, the researchers should include teachers in the research process. The subject called "educational sciences" is now compulsory in

teacher training (Proposition 1999/200:135), so future teachers will be prepared to collaborate with researchers (Carlgren et al., 2003; Fransson & Lundgren, 2003).

One argument for the choice of research problem for this thesis has been the importance of empirical research on teachers' competence development, seen from the teachers' perspective. The overall aim of the thesis concerns the development of knowledge about variation in teachers' thoughts about teachers' competence development. The first of the two research questions related to the teachers' thoughts about relevant content in competence development, and how their thoughts vary. The second research question concerned the teachers' thoughts about how to use the relevant competence development, and how their thoughts on that subject vary. The term 'thoughts' is here used in the phenomenographical sense of "conceptions of a phenomenon" (Svensson & Theman, 1983).

Conceptions of relevant knowledge

The research problem concerns investigating thoughts, which are assumed to vary qualitatively, and this requires a method admitting qualitative variation analysis. One such method is contextual analysis (Hansson, 2000; Rosenlind, 2000; Svederberg, 1997; Svensson, 1976, 1984). The empirical investigation was inspired by the contextual analysis first developed by Svensson (1976). Contextual analysis first delimits an object of investigation, in this case, teachers' thoughts regarding the development of competence. The analysis starts with a vaguely defined object, which in the course of the delimiting process develops to become more precisely explicated. In the present study, the phenomenological theory of knowledge has been used to carry out the delimitation (Natanson, 1970; Schutz, 1966, 1932/1997; Schutz & Luckman, 1973, 1983/1989).

In Schutz' description (Schutz, 1966) human beings develop knowledge depending on a system of relevance, starting with motivational relevance, then thematic relevance and finally interpretational relevance. All three different types of relevance are, according to Schutz, prerequisites for knowledge development. This means that if knowledge is interpretatively relevant, it is also thematically and motivationally relevant. In the course of developing knowledge, individuals depend on their stocks of knowledge, grounded in personal structures of relevance: relevance of motivation for defining the situation of knowledge; thematic relevance for "intentionalising" the problem, and interpretative relevance for deciding if the knowledge is needed:

If, by syntheses of recognition, an actually relevant theme is brought to coincidence as typically known, typically familiar, typically alike, with a type which pertains as habitual to the horizontally given stock of experience and displays the same degree of familiarity, then this foreknown type becomes interpretationally relevant with respect to the actual theme. (Schutz, 1966, p. 128)

Interpretatively relevant typified knowledge is made up of language, and other forms of knowledge generated in the life-world.

Schutz & Luckman (1983/1989, pp. 18-21) claim that human knowledge involves knowledge of action, grounded in the past (“because-of” motives) and/or in the future (“in-order-to” motives). Actions are projected in imagination, and will be realized depending on whether they are interpretatively relevant. Depending on his/her biography and stock of knowledge, the individual defines “provinces of practice” for the action (Schutz & Luckmann, 1973, p. 18).

The interpretatively relevant knowledge developed by the person in the course of developing knowledge is of particular importance in this theory of knowledge. This phenomenological theory (Natanson 1970; Schutz 1966,1932 / 1997; Schutz & Luckman, 1973, 1983/1989) also involves intersubjective knowledge developed in society, called the “social stock of knowledge” (Schutz & Luckman, 1973, p. 250) and more specialized expert knowledge. The border of solipsism is crossed by “transcendences”, that is, by communication with signs and symbols in language.

In this thesis, the teachers’ conceptions of interpretatively relevant knowledge are assumed to vary between individuals, as well as their conceptions of area of application, a part of their province of practice of knowledge. To investigate the variations, the researcher has read the interview protocols to find out each individual’s statements about objects of interest. The researcher has further compared the statements about objects from different individuals, grouped similar conceptions in categories, and finally compared and related the categories to each other.

The categories of description resulting from the analysis are also related to a context. In the contextual analysis used in the thesis, the context is theoretically divided into parts: a wider context, situational contexts and individual contexts. The wider context for the object “teachers’ thoughts about competence development” is partly visible in education policy documents on teacher education and teachers’ competence development. In Sweden, the consequences of the developments in society described above (Hargreaves, 1999; Gutmann, 1990, 1995) motivated the government’s and the Swedish parliament’s decision to start two new teacher training

programmes. The first programme started in 1988 (Proposition 1984/85:122) and the second in 2001 (Proposition 1999/2000:135; Regeringens skrivelse 2001/02:188; SOU 1999:63). The aim was to give teachers, and later on the pupils, necessary prerequisites for developing the competence needed to become good members of a postmodern democratic globalised society of knowledge.

The teacher training programme that started in 1988 for primary and for secondary compulsory education was intended to be an academic education for all categories of teachers (Proposition 1984/85:122). The introduction of this teacher training programme also had an impact on already active teachers. Through supplementary in-service training, these were supposed to develop competence equivalent to the new teachers. The second teacher training programme which started in 2001 (Proposition 1999/2000:135) was called "The Teacher Programme", and included several categories of teachers. The meaning of the word 'teacher' was thereby extended to include teachers at preschool and recreational centres. The demands for competence had increased in the teacher programme, and teacher students were expected to develop life-long and life-wide learning, relevant for their profession. Increasing demands also concerned already active teachers. The demands regarding the teachers' responsibility for the quality development of their school activities were further strengthened by government circular Regeringens skrivelse 2001/01:188.

The past decades' changes in demands on teachers' knowledge and competence development caused by developments in society and school can be seen in Swedish education policy documents (Proposition 1980/81: 97; Proposition 1987/88:100; Proposition 1989/90:100, Appendix 10; Proposition 1999/2000:135). One important change is the decision to delegate control of teachers from the central government to the local government level (Proposition 1989/90:100; Betänkande²1989/90: UbU9; Riksdagsskrivelse 1989/90:58). The policy documents call for competence in realising the democratic values of society. Among the consequences of the democratisation process, mentioned by Gutmann (1990, 1995) is the necessity for teachers and pupils to develop competence in influencing the school activities and their own development of knowledge, developing both theoretical and practical knowledge as well as the competence to integrate this knowledge in different contexts. Two new curricula, Lgr 80 (1980) and Lpo 94

² Reports and statements of opinion from the parliamentary committees, www.riksdagen.se 20060724

(Utbildningsdepartementet, 1994, 1998) were introduced in 1980 and in 1994. A change from governmental control by rules to control by goals was also implemented. This change led to the necessity for teachers to develop competence in interpreting the goals set in the curriculum, and to make these goals visible for the pupils.

In the education policy documents written during the years 1980-2000, the relation between theory and practice was also modified and at the end of the period the demands were more specified, requiring teachers to use scientific knowledge and tested experience. This demand concerned general teacher competence, subject knowledge, and competence in teaching the subject (Proposition. 1999/2000: 135; Regeringens skrivelse. 2001/02 :188).

The interviews were carried out in three different schools on three different occasions: 1990, 1991 and 2000, in a municipality in the southwest of Sweden. The researcher worked as a teacher herself on these occasions. The interview participants were nineteen teachers, working at different levels of the nine-year compulsory school. The situational contexts for the teachers under investigation was provided through the wider context of government controlled in-service training courses, teacher initiated in-service training, local government controlled in-service training, and other forms of learning at work that took place in this period. The teachers referred to different courses in the interviews. At the first occasion in 1990, some of the teachers were about to attend a government controlled in-service training course, part of a “complementary in-service training” (Proposition 1987/88: 100). At the second occasion, in 1991, eleven teachers had already attended this course. At the same time, a team of teachers had initiated another course about creative school activities. The time available for that course was a couple of the thirteen days yearly that Swedish teachers are allowed for in-service training on work time (Proposition 1992/93: 220). Three of the nineteen teachers attended this course. A third course was compulsory and initiated at a local municipality level. This initiative was possibly based on the delegation of the responsibility of directing teachers to local government (Proposition 1989/90: 100; Betänkande 1989/90: UbU9; Riksdagsskrivelse 1989/90: 58). At the last interview occasion, in 2000, the issue of competence development concerning a new curriculum Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1994, 1998) was lifted forward in the municipality (Proposition 1992/93:220; Riksdagsskrivelse 1996/97:112).

The validity of research on people’s thoughts can be questioned on the grounds that the researcher may be making an incorrect interpretation of the respondents’ statements (Uljen, 1989). In contextual analysis, the interview

situation forms part of the context, and the validity is considered in relation to this context. The researcher's interpretation takes the specific context into account. Another problem is whether the respondents verbalise their thoughts or not. In this investigation, the verbalisations are looked upon as a form of acting, grounded in the respondents' system of relevance (Schutz, 1966). If an interviewee chooses not to verbalise a thought, the thought is interpreted as not being relevant for the interviewee.

An additional problem concerning the validity in this thesis is the relation between the researcher and the teachers. The researcher served as a teacher in the same school as some of the interviewees, so the interviewees were possibly talking to the researcher as a colleague, and not as a researcher. However, this does not affect the results in view of the aim of this thesis, which is to investigate the issue from the teachers' perspective.

Four categories of description

The contextual analysis of the teachers' statements about competence development displays variation in interpretatively relevant content and in areas of application. The variation in the teachers' thoughts is described in four categories. In the first category, the thoughts about interpretatively relevant content of competence development concern general teacher competence, integrated with subject knowledge and competence in teaching the subject. In the second category, there is no explicated relation between general teacher competence, on the one hand, and subject knowledge and competence in teaching the subject, on the other. In the third category, teachers mention subject knowledge and competence in teaching the subject, whereas in the fourth category, only school subject knowledge is considered.

In the interviews, the complexity of the interpretatively relevant content seems to be dependent on the areas of application for competence development. The areas of application mentioned in the statements also show four types of variation. In relation to the first way of thinking about the content of competence development, described above, the area of application is the most extensive, including school activities in general, teaching, and cooperation with colleagues and pupils. This extensive area of application of competence development is combined with the notion of integrating general teacher competence, subject knowledge and competence in teaching the subject, as interpretatively relevant content. The first category of description of this combination of content and area of application is called *Development of integrated general teacher competence, subject knowledge and compe-*

tence in teaching the subject as a base for better development of the activity at school.

According to the second way of thinking about competence development, the area of application covers cooperation with colleagues outside the teacher's own teaching, on the one hand, and the teachers' teaching of his/her own pupils in the classroom, on the other. This area of application is narrower than in the previous category of description, and the possible interpretatively relevant content is also narrower. The interpretatively relevant content here is formed partly by general teaching competence, partly by subject knowledge, and partly competence in teaching the subject. There is no obvious integration of the different parts. This category of description has been called *Development of general teacher competence, subject knowledge and competence in teaching the subject as a base for better cooperation with colleagues.*

In the third way of thinking, the area of application concerns designing situations for pupils' learning within the teachers' "own" teaching area. The area of application for competence development entails that subject knowledge and competence in teaching the subject become interpretatively relevant content. The interpretatively relevant content here is narrower than in the categories of description mentioned previously. This is obvious because these respondents do not see general teaching competence as interpretatively relevant for competence development. The areas of application are somewhat widened, in the sense that pupils' learning situations are involved, but narrow to the extent that they do not include relations to other teachers. The competence development only aims at teaching the teachers' "own" pupils. The third category of description has been labelled *Better subject knowledge and competence in teaching the subject as a base for better design of pupils' learning situations.*

According to the fourth way of thinking about competence development, the area of application is exclusively the teachers' "own" teaching of his/her "own" pupils. This area of application is combined with the idea that only knowledge of school subjects constitutes interpretatively relevant content. In this case, both interpretatively relevant content and area of application are even narrower than in the previously mentioned category of description. This category of description has been called *Better knowledge of school subjects as a base for development of teacher's own teaching.*

The four categories of description were developed into a system of categories, a taxonomy. The complexity of the structures of the statements grouped in the categories was also analysed, using Biggs and Collis' (1982)

description of response structures. *Development of integrated general teacher competence, subject knowledge and competence in teaching the subject as a base for better development of the activity at school* displays an “extended abstract” structure in the statements. The responses are open, showing several extended hypothetical aspects in the relations, aspects that are not yet commonplace in the regular development of competence in the school activity under consideration. The responses in the two categories *Development of general teacher competence, subject knowledge and competence in teaching the subject as a base for better cooperation with colleagues* and *Development of subject knowledge and competence in teaching the subject as a base for better design of pupils’ learning situations* both display a “relational” structure. They are not as complex as the first category. The second and the third categories of description show fewer relations between aspects, and are not extended by including hypothetical aspects. Finally, the last category *Better knowledge of school subjects as a base for development of teacher’s own teaching* has the least complex structure. Biggs and Collis call this type of structure involving only a few aspects “multi-structural”.

To use all the competence in a team

The results suggest that teachers’ thoughts concerning competence development show at least four main variations of interpretatively relevant content and areas of application. The interpretatively relevant content is complex if the area of application also is complex. On the contrary, if the relevant content is limited, the area of application is correspondingly limited. The results indicate that teachers only have intentions to develop knowledge and competences that are interpretatively relevant to that individual teacher, and that can be applied in areas that are known to the teacher. It is unlikely that teachers are developing knowledge and competence that is not interpretatively relevant to them, within areas of application they are unfamiliar with. The result that teachers are apparently only viewing certain contents as interpretatively relevant, and that these are linked to an area of application that is well known to them, is supported by the phenomenological theory of knowledge (Schutz, 1966). The teachers’ view of certain content as interpretatively relevant, connected to a related area of application, probably changes in a longer time perspective, as a result of developments in society.

The statements of some teachers are “transitional”, that is, contain responses that are not exactly robust with a precise structure (Biggs & Collis, 1982). Results evidence that individuals who consider content with extended hypothetical aspects to be interpretatively relevant, also see an extended

hypothetical aspects to be interpretatively relevant, also see an extended hypothetical area of application. The question of whether the extension of the content of competence development has to be interpretatively relevant before areas of application are extended, or if new areas of application have to be known before it is possible to develop interpretatively relevant knowledge, is not answered in this investigation. In any event, the results support the notion of an ongoing dialectic process, involving the development of both interpretatively relevant content and of related areas of application.

In this thesis, it has been assumed that what constitutes relevant competence for individual teachers is not necessarily the same as relevant competence in education policy. Teachers interviewed in the 1990's who made statements that fell in the category of description *Development of integrated general teacher competence, subject competence and competence in teaching the subject as a base for development of better activity at school* already saw an extended area of application and extended contents in competence development that were not yet present in political documents of that time. This extended area of application involves school activities in a deeply holistic way, lifting forward in-service training, peer supervision, organising outside school teaching and handling the economy. The relevant content is viewed as an integration of general teacher competence, subject knowledge and competence in teaching the subject, also seen in a deeply holistic manner.

An analysis was also carried out on how teachers order theory and practice in competence development. Different ways of ordering theory and practice can be distinguished (Myhre, 1980). In this investigation, four categories of ordering theory and practice according to superiority were established. In the first category, practice is seen as superior, whereas in the second, theory has superiority. In the third category, sometimes theory and sometimes practice are granted superiority, without explicit relations between theory and practice. In the fourth category, theory is integrated with practice in a dialectic way, where sometimes theory has superiority and sometimes practice. The changed ordering here has explicit meaning. Teachers who expressed thoughts that fell in the category *Development of integrated general teacher competence, subject knowledge and competence in teaching the subject as a base for better development of the activity at school* expressed thoughts that fell in the category that integrated theory and practice. In view of both analyses and the categories that applied, teachers who expressed thoughts in the two categories seem to have been better prepared for developing school activities in a general way, in accordance with Swedish education policy of the late 1990's (Proposition 1999/2000: 135). But as

Hultman and Hörberg (1994) have pointed out, there might still be problems in the communication between researchers and teachers needed for this type of development. Clandinin and Connelly (1995d, p. 5) also put forward the difficulty of crossing the boundaries limiting different parts of “teachers’ professional landscapes”. One such boundary lies between scientific theory and school practice.

In fact, six of the respondents explicated thoughts that fell in the category *Development of integrated general teacher competence, subject knowledge and competence in teaching the subject as a base for better development of the activity at school*, eight to nine years before these ideas were mentioned in education policy documents. In the category of description *Development of general teacher competence, subject knowledge and competence in teaching the subject as a base for better collaboration with colleagues*, the thoughts expressed were quite similar to the relevant competence development expressed in education policy documents around 1990 (Proposition 1990/91:18). The thoughts put forward in the two other categories of description, *Better subject knowledge and competence in teaching the subject as a base for better design of pupils’ learning situations*, and *Better knowledge of school subjects as a base for development of teacher’s own teaching* were narrower and less inclusive than the intentions expressed in education policy documents from the period 1980 to 2002 concerning both relevant content and areas of application for competence development.

To conclude, the results show that Schutz’ system of relevance of knowledge (Schutz, 1966) seems to match a system of relevance for competence development, including individual variation. Variation seems to be grounded in the personal system of relevance of the individual, rather than in a general system of relevance for the teachers’ profession (Parsons, 1967). It is possible, although it does not appear in this investigation, that groups of teachers share locally constituted intersubjective knowledge (Schutz, 1932/1997). The categories of description show that some of the teachers want to develop intersubjectively constituted knowledge, both scientific and common sense knowledge. The categories also give evidence that the teachers’ intersubjective constitution of knowledge (Roth & Tobin, 2004) has not yet become a shared contribution to competence development.

One consequence of these results is that principals, teachers and politicians in education ought to be aware of the fact that there are variations in what teachers consider to be interpretatively relevant content and the areas of application they identify for competence development. Politicians, principals and teachers should elaborate strategies for using teachers’ different thoughts

on competence development in order to promote what Engeström (2001) calls “expansive learning”. Some of the interviewees argue for greater individualization in competence development, and certainly this is of great importance. However, it is of equally great importance that teachers acquire intersubjective competence (Schutz, 1932/1997). In the intersubjective process of constitution of knowledge, reciprocity in social relations is essential. The authors in Svensson et al.(2002) identify this problem with the individuals’ influence regarding competence development in relation to the organisation. Finally, knowledge of the variation that occurs in teachers’ thoughts about competence development could become a tool for teachers, principals and pupils in their efforts to develop competence in life-long and life-wide learning.

Referenser

- Abrahamsson, K. (2002). Lärande i arbetsliv och vardag - en tvärvetenskaplig mötesplats? I Utbult, M. (Red.), *Lärande i arbetslivet: Tio års forskning och utveckling i backspeglarna: Översikt av forskning och debatt* (s.136-143). Stockholm: Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap (FAS) och författarna.
- Alexandersson, M. (1994). Fördjupad reflektion bland lärare – för ökat lärande. I Madsén, T., (Red.), *Lärares lärande. Från fortbildning till en lärande organisation* (ss. 157-173). Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, C. (1995). *Läras för skolan eller skolas att lära. Tankemodeller i lärarutbildning* (Uppsala Studies in Education, 63). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Arfwedsson, G. (1994). *Nyare forskning om lärare. Presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning* (Didactica, 3). Stockholm: HLS.
- Askling, B., Christiansson, U. & Foss-Fridlitzius, R (2001). *Livslångt lärande som idé och praktik i högskolan* (Högskoleverkets rapportserie 2001:1 R). Stockholm: Högskoleverket.
- Beach, D. (1995). *Making sense of the problems of change. An ethnographic study of a teacher education reform* (Göteborg Studies in Educational Sciences 100). Göteborg: Göteborgs universitet, pedagogiska institutionen.
- Berg, G. (1995). Skolans styrning, skolan som institution och skolans kultur. I Berg, G., Englund, T. & Lindblad, S. (Red.), *Kunskap, organisation, demokrati* (ss. 23-47). Lund: Studentlitteratur.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966/1998). *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet* (2:a upplagan. Översättning S. Olsson, originaltitel *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*, 1966). Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Bernstein, B. (1997). Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model. In Nilsson, I. & Lundahl, L. (Eds.), *Teachers,*

- curriculum and policy. Critical perspectives in educational research* (pp. 165-179). Umeå: Umeå universitet.
- Betänkande 1989/90: UbU9*. Kommunalt huvudmannaskap för lärare m.fl. på skolområdet. Stockholm: Riksdagen.
- Biggs, J.B. & Collis, K.F. (1982). *Evaluating the quality of learning. The SOLO taxonomy. (Structure of the observed learning outcome.)* (Educational Psychology series). New York, London: Academic press.
- Calderhead, J. & Gates, P. (1993). Introduction. I Calderhead, J. & Gates, P. (Ed), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 1-10). London: Falmer press.
- Carlgrén, I. (1986). *Lokalt utvecklingsarbete* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 56). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Carlgrén, I. (1997). Professional Sub-Cultures in teacher education: Complementary or inconsistent professionalism? In Nilsson, I. & Lundahl, L. (Eds.), *Teachers, curriculum and policy. Critical perspectives in educational research* (pp. 117-132). Umeå: Umeå universitet.
- Carlgrén, I. & Hörnqvist, B (1999). *När inget facit finns... om skolutveckling i en decentraliserad skola* (Skola i utveckling, 99:461). Stockholm: Skolverket/Fritzes.
- Carlgrén, I., Alexandersson, M., Anward, J., Evaldsson, A.-C., Malmgren, G., Marton, F., Molloy, G. & Pehrsson, C. (2003). *Forskning av denna världen – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap* (Vetenskapsrådet rapportserie 2003: 2). (Utbildningsvetenskapliga kommitténs konferens 14 oktober 2002, Praxisnära forskning inom det utbildningsvetenskapliga området). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Claesson, S. (1999). "Hur tänker du då?" *Empirisk studie om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning* (Göteborgs Studies in Educational Sciences, 130). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1995a). Competing and conflicting stories on the landscape. In Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (Eds.), *Teachers' professional knowledge landscapes. Advances in contemporary*

- educational thought, Volume 15*, (pp. 125- 133). London, New York: Teachers' College.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1995b). Educational qualities of the landscape: Desires, Tensions and possibilities. In Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (Eds.), *Teachers' professional knowledge landscapes* (Advances in contemporary educational thought, Volume 15, pp. 153-163). London, New York: Teachers' College.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1995c). Personal and professional knowledge landscapes: In Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (Eds.), *Teachers' professional knowledge landscapes* (Advances in contemporary educational thought, Volume 15, pp. 25- 35). London, New York: Teachers' College.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1995d). Teachers' professional knowledge landscapes: Secret, sacred and cover stories. In Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (Eds.), *Teachers' professional knowledge landscapes* (Advances in contemporary educational thought, Volume 15, pp. 3-15.). London, New York: Teachers' College.
- Colnerud, G. (1995). *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan* (Linköping studies in education and psychology, 44). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Colnerud, G. & Granström, K. (1993). *Respekt för lärare. Om lärares professionella verktyg – yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS.
- Comenius, J.A. (1632/1989). *Didactica Magna Stora undervisningsläran*. (Översättning och förord, Tomas Kroksmark, originaltitel *Didactica Magna*, 1632). Göteborg: Daidalos.
- Craig, C. (1995). Dilemmas on crossing the boundaries on the professional landscape. In Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (Eds.), *Teachers' professional knowledge landscapes* (Advances in contemporary educational thought, Volume 15, pp. 16- 24). London, New York: Teachers' College.
- Daniels, H. (2004). Activity Theory, Discourse and Bernstein. *Educational Review, Vol. 56*, No. 2, June, (pp.121-132, 12 pp.). University of Birmingham, UK. Tillgänglig: Ebsco host: Academic Search Elite, (13532218), [20051220].

- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational studies*, Vol. 47, Issue 2, June, (pp. 108, 14 pp.) Tillgänglig: Ebsco host: Academic Search Elite, (2020222), [200060714].
- Dreyfus, H.& Dreyfus, L. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the area of the computer*. New York: Free Press.
- Duesund, L. (1996). *Kropp, kunskap och självuppfattning*. Stockholm: Liber.
- Edwards, A. & D' Arcy, C. (2004). Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach. *Educational Review*, Vol. 56, No. 2, June, (pp. 121-132, 12 pp.). University of Birmingham, UK. Tillgänglig: Ebsco host: Academic Search Elite, (13532213), [051220].
- Ellström, P.-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.
- Ellström, P.-E. (1996). Rutin och reflektion. Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete. I Ellström, P.-E., Gustavsson, B. & Larsson, S. (Red.), *Livslångt lärande* (ss. 142-179). Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P.-E. (2002). Lärande – i spänningsfältet mellan produktionen och utvecklingens logik. I Abrahamsson, K., Abrahamsson, L., Björkman, T., Ellström, P.-E. & Johansson, J. (Red.), *Utbildning, kompetens och arbete* (ss. 335-353.). Lund: Studentlitteratur.
- Emsheimer, P. (1992). Debattera fortbildningen. *Häftan för didaktiska studier*, 31. Didaktikcentrum, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Stockholm: HLS.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: towards an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, Vol. 14, No. 1, (pp.133-156, 24 pp., 5 charts, 7 diagrams, 1 graph). University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research, University of Helsinki, Finland. Tillgänglig: Ebsco host: Academic Search Elite, (4139632), [20051220].
- Even, R. & Schwarz, B.B. (2003). Implications of competing interpretations of practice for research and theory in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 54, Issue 2/3, (pp. 283–313, 31 pp.). Netherlands: Kluwer Academic Publishers. Tillgänglig: Ebsco host: Academic Search Elite, (11563788), [200051220].

- Falkner, K. (1997). *Lärare och skolans omstrukturering. Ett möte mellan utbildningspolitiska intentioner och grundskollärares perspektiv på förändringar i den svenska skolan* (Uppsala studies in Education 71). Acta Universitatis Upsaliensis. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Filosofilexikonet. Filosofer och filosofiska begrepp från A-Ö. En uppslagsbok* (1988). (Översättning Hartman, J., 2:a tryckningen). Stockholm: Forum.
- Florin, C. (1987). *Kampen om katedern: Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860-1906* (Umeå studies in the Humanities, 82). Umeå: Umeå universitet.
- FN (1948). FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna. Regeringskansliet. www.manskligarattigheter.gov.se [20060325].
- Folkesson, L. (1998). *Erfarenhet och lärande. En studie om hur lärare ser på sitt eget tänkande* (Småskrifter från institutionen för metodik, 22). Göteborg: Göteborgs universitet, institutinen för metodik.
- Forbush, D.E. & Morgan, R.L. (2004). Instructional team training: Delivering, live internet courses to teachers and paraprofessionals in Utah, Idaho and Pennsylvania. Utah State University. *Rural special education quarterly*, Vol. 23, Issue 2, (pp. 9-17, 9 pp., 2 charts). Tillgänglig: Ebsco host: Academic Search Elite, (13466817), [20051220].
- Fransson, K. & Lundgren, U.P. (2003). *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang* (Vetenskapsrådets rapportserie 2003:1). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Giorgi, A. (1986). *A phenomenological analysis of descriptions of concepts of learning obtained from a phenomenographic perspective* (Fenomenografiska notiser, Nr 4, Publikationer från institutinen för pedagogik, 1986:18). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Gutmann, A. (1990). Democratic education in difficult times. *Teachers College Record*, Vol. 92, Issue 1, (p.7, 14 pp.).(AN 9103183650). Tillgänglig: Ebsco host: ERIC, (EJ415842), [20041030].
- Gutmann, A. (1995). Civic education and social diversity. *Ethics*, Vol. 105, Issue 3, Apr., (p. 557, 23 pp.). Tillgänglig: Ebsco host: Academic Search Elite, (9508022374), [20051220].

- Gutmann, A. (1999). Liberty and pluralism in pursuit of the non-ideal. *Social Research*, Vol. 66, Issue 4, Winter, (p.1039, 24 pp.). Tillgänglig: Ebsco host: Academic Search Elite (2810862) [20051220].
- Hansson, B. (2000). *Förutsättningar för gymnasieelevers kunskapsbildning och för undervisning inom miljöområdet*. Akademisk avhandling. Lund: Lunds universitet, Pedagogiska institutionen.
- Hargreaves, A. (1999). Schooling in the new millenium: Educational research for the post modern age. *Discourses: Studies in the cultural politics of education*, Vol. 20, No. 3, Dec., (p. 335, 23 pp.). Tillgänglig: Ebsco host: Academic Search Elite, (6402704), [20060703].
- Hargreaves, A. (2003/2004). *Läraren i kunskapsamhället. I osäkerhetens tidevarv* (Översättning P. Wadensjö, originaltitel Teaching in the knowledge society, 2003). Lund: Studentlitteratur.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed: Heresy, fantasy or possibility. *School leadership & management*, Vol. 23, Issue 3, Aug., (p. 313, 12 pp.). Tillgänglig: Ebsco host: Academic Search Elite, (10894966), [060325].
- Hasselgren, B. & Beach, D. (1996). *Phenomenography. A "good for nothing brother" of phenomenology? or Phenomenography is what phenomenographers do when doing phenomenography* (Department of education and educational research, University of Gothenburg, report No. 1996:05). Göteborg: University of Gothenburg, Department of Education and Educational Research.
- Helldén, D. (1996). Civil olydnad i samtida politisk teori. I Lindensjö, B., Mörkenstam, U. & Reinikainen, J. (Red.), *Liberalismen och den moderna demokratin* (ss. 96 – 117). Lund: Studentlitteratur.
- Herbart, J.F. (1835/1993). *Konturer till föreläsningar i pedagogik* (Ny moderniserad utgåva med inledning av Tomas Kroksmark. Tidigare översättning Efraim Sköld 1917. Original: Umriß Pädagogischer Vorlesungen 1835).Göteborg: Ordmanens Bokförlag.
- Hoffman Kipp, P., Artiles, A.J. & López- Torres, L. (2003). Beyond reflection: Teacher learning as praxis. *Theory into practice*, Vol 42, Number 3. Summer, (pp. 248-254). , The Ohio State University, College of education. Tillgänglig: Ebsco host: Academic Search Elite, (10874800), [20060714].

- Hultman, G. & Hörberg, C. (1994). *Kunskapsutnyttjande. Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan* (Skolverkets monografiserie). Stockholm: Skolverket.
- Husserl, E. (1992). *Cartesianska meditationer. En inledning till fenomenologin* (Filosofi och samhällsteori). (Översättning och förord Daniel Birnbaum och Sven-Olof Wallenstein, originaltitel Cartesianische meditationen). Göteborg: Daidalos.
- Husserl, E. (1995). *Fenomenologins idé*. (Översättning, förord och kommentarer, Jan Bengtsson. 2:a upplagan, originaltitel: Die Idee der phänomenologie). Göteborg: Daidalos.
- Härnsten, G. (2001). *Kunskapsmöten i skolvärlden: Exempel från tre forskningscirkel* (Skolverkets monografiserie). Stockholm: Statens skolverk/Liber.
- Isling, Å. (1980). *Kampen för och emot en demokratisk skola. 1, Samhällsstruktur och skolorganisation* (Pedagogiska skrifter, nr. 262). Stockholm: Sober.
- Isling, Å. (1988). *Kampen för och mot en demokratisk skola. 2, Det pedagogiska arvet* (Sober- dokumentation , 13). Stockholm: Sober.
- Jaworski, B. (2003). Research practice into influencing mathematics teaching and learning development: Towards a theoretical framework based on co-learning partnerships. *Educational Studies in Mathematics*, 54, Issue 2/3, (pp. 249-282, 34 pp.). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
Tillgänglig: Ebsco host: Academic Search Elite, (11563789), [20060325].
- Knutagård, H. (2003). *Introduktion till verksamhetsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. (1998). *Didaktiska strövtåg: Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik* (2:a upplagan). Göteborg: Daidalos.
- Kubler LaBoskey, V. (1993). A conceptual framework for reflection in pre-service teacher education. In Calderhead & Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 23-38). London: Falmer press.
- Kvale, S. (1989). To validate is to question. In Kvale, S. (Red.), *Issues of validity in qualitative research* (pp. 73-92). Lund: Studentlitteratur.
- Köhler, W. (1947). *Gestalt Psychology. An introduction to new concepts in modern psychology* (Mentor book). New York: New American Library.

- Lauvås, P., Hofgaard Lycke, K. & Handal, G. (1997). *Kollegahandledning i skolan* (Översättning: Maud Jonsson, originaltitel Kollegaveiledning i skolen). Lund: Studentlitteratur.
- Lavonen, J., Jauhiainen, J., Koponen, I. T. & Kurki-Suonio, K. (2004). Effect of a long-term in-service training program on teachers' beliefs about the role of experiments in physics education. *Int. J. Sci. Educe.*, Vol. 26, No. 3, 27 February, (pp. 309–328). University of Helsinki, Finland, Department of Teacher Education; Department of Physical Sciences. Tillgänglig: Ebsco host: Academic Search Elite, (12337143), [20051220].
- Lawn, M. (1997). Classrooms technologies. In Nilsson, I. & Lundahl, L. (Eds.), *Teachers, curriculum and policy. Critical perspectives in educational research* (pp. 39-48). Umeå: Umeå universitet.
- Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2002). *Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma: en utmaning för skolan och högskolan* (Forskning i fokus, 4). Stockholm: Statens skolverk /Fritze.
- Lewis, J. & Day, G.(2004). Continuing professional development for teachers. *Journal of biological education.* (38)3, (pp. 144, 146). University of Leeds. Tillgänglig: Ebsco host: Academic Search Elite, (13576517), [20051220].
- Lgr 80 (1980)*. Läroplan för grundskolan. Stockholm: Liber/Utbildningsförlaget.
- Lindberg, O. (2002). *Talet om lärarutbildning* (Örebro Studies in Education, 5). Örebro: Örebro universitet.
- Lindblad, S. (1994). *Lärarna - samhället och skolans utveckling. Utforskningar och analyser av lärarledd verksamhet*. Stockholm: HLS förlag.
- Linné, A. (1996). *Moralen, barnet eller vetenskapen. En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen* (Studies in Educational Sciences, 6). Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för pedagogik. Stockholm: HLS.
- Linnell, U. (1999). *Fortbildning som styrmedel: En studie av sjutton utbildningstillfällen för lärare kring en ny läroplan*. Licentiatavhandling. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för pedagogik.

- Longworth, N. (1996). *Lifelong learning: "New visions, new implications, new roles for people, organizations, nations and communities in the 21st century*. London: Kogan Page.
- Lowyck, J. & Clark, C.M. (Eds.). (1989). *Teacher thinking and professional action* (Studia pedagogica, 9). 3:e ISATT- konferensen. Leuven: Leuven University.
- Lärarnas Riksförbund & Lärarförbundet (2001). *Lärares yrkesetik. Eleven alltid i centrum*. Trycksak. Lärarnas Riksförbund & Lärarförbundet.
- Madsén, T. (Red.). (1994). *Lärares lärande. Från fortbildning till en lärande organisation*. Lund: Studentlitteratur.
- Madsén, T. & Risberg, O. (1994). Från fortbildning till en lärande organisation. I Madsén, T. (Red.), *Lärares lärande. Från fortbildning till en lärande arbetsorganisation* (ss. 129-156). Lund: Studentlitteratur.
- Marklund, S. (1980). *Skolsverige 1950-1975. Del 1. 1950 års reformsbeslut*. Stockholm: Liber.
- Marton, F. (1986). Innehållets pedagogik. I Gustafsson, J. & Marton, F. (Red), (1986). *Pedagogikens gränser och möjligheter* (ss. 211-232). Lund: Studentlitteratur.
- McGregor, D. (2004). Interactive pedagogy and subsequent effects on learning in science classrooms. *Westminster Studies in Education, Vol. 27, No. 2, October*, (pp. 237- 260). UK, Keele University, Education Department. Tillgänglig: Ebsco host: Academic Search Elite, (17596109), [20060325].
- Merleau-Ponty, M. (1962/1994). *Phenomenology of Perception* (Translated from French by Colin Smith. First published in Great Britain in 1962 by Routledge & Keagan Paul Ltd). London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1942/1963). *The Structure of Behaviour* (Translation Alden L. Fisher. Original La Structure du Comportement, Presses Universitaires de France, 1942). Boston: Beacon.
- Minnis, M. & John-Steiner, V.P. (2001). Are we ready for a single, integrated theory? *Human Development (Karger), Vol. 44, Issue 5*, (p. 296, 15 pp.). Tillgänglig: Ebsco host: Academic Search Elite, (11375788), [20040211].

- Myhre, R. (1980). *Innføring i pedagogik nr 3, Pedagogisk filosofi* (Fabritius pedagogiske bibliotek, 7). Oslo: Fabritius.
- Naeslund, L. (1997). *Forskaröga på lärargärning, ett strövtåg i skolverklighet och teorivärld* (LÄRK-projektet). Linköping: Linköpings universitet, Skapande vetande.
- Natanson, M. (1970). Alfred Schutz on social reality and social science. In Natanson, M. (Ed.), *Phenomenology and Social Reality. Essays in memory of Alfred Schutz* (pp. 101-121). Hague: Martinus Nijhoff.
- Nilsson, I. & Lundahl, L. (Eds.). (1997). *Teachers, curriculum and policy. Critical perspectives in educational research*. Umeå: Umeå universitet.
- Nilsson, I. M. (1995). *Kompetens att undervisa elever med funktionshinder i normalklass. Blivande grundskollärares uppfattningar* (Pedagogiska rapporter, Nr 68). Lund: Lunds universitet, Pedagogiska institutionen.
- Parsons, T. (1967). *Essays in sociological theory* (4:th edition, revised edition). New York: The free press, London: Collier – Macmillan Limited.
- Pestalozzi, J.H. (1901). *Enslingens aftonstund* (Pedagogiska skrifter, Sveriges allmänna folkskollärareförenings litteratursällskap, 17:e häftet). (Översättning: Nelander, M.). Lund: Malmströms boktryckeri.
- Pittman, L. (2000). Dealing with the knowledge explosion. *Australian Nursing Journal*, Vol. 8, Issue 5, Nov 2, (p.30, 1p). Tillgänglig: Ebsco host: Academic Search Elite, (3783565), [20060325].
- Popkewitz, T.S. (1997). Educational Sciences and the normalizations of the teacher and the child. Some historical notes on current USA pedagogical reforms. In Nilsson, I. & Lundahl, L. (Eds.), *Teachers, curriculum and policy. Critical perspectives in educational research* (pp. 91-114). Umeå: Umeå universitet.
- Pramling, I. (1988). *Att lära barn lära* (2:a tryckningen, 1990), (Göteborg studies in educational sciences, 70). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Regeringens proposition 1980/81:97. Skolforskning och personalutveckling*. Stockholm: Riksdagen.
- Regeringens proposition 1984/85:122. Lärarutbildning för grundskolan m.m.* Stockholm: Riksdagen.

- Regeringens proposition. 1987/88:100.* Budgetpropositionen. Bilaga 10, Utbildningsdepartementet, 1-3. Stockholm: Riksdagen.
- Regeringens proposition 1988/89:4.* Skolans utveckling och styrning. Stockholm: Riksdagen.
- Regeringens proposition 1989/90:41.* Kommunalt huvudmannskap för lärare, skolledare, biträdande skolledare och syofunktionärer. Stockholm: Riksdagen.
- Regeringens proposition 1989/90:100.* Bilaga 10, Utbildningsdepartementet, 1-3. Stockholm: Riksdagen.
- Regeringens proposition 1990/91:18.* Ansvaret för skolan. Stockholm: Riksdagen.
- Regeringens proposition 1991/92:75.* Lärarutbildning m.m. Stockholm: Riksdagen.
- Regeringens proposition 1992/93:220.* En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialsolan och den obligatoriska skolan. Stockholm: Riksdagen.
- Regeringens proposition 1992/93:250.* Kompetensutveckling för skolans personal. Stockholm: Riksdagen.
- Regeringens proposition 1994/95:164.* Jämställdhet mellan kvinnor och män inom utbildningsområdet. Utbildningsdepartementet. Stockholm: www.riksdagen.se .
- Regeringens proposition 1999/2000:135.* En förnyad lärarutbildning. Utbildningsdepartementet. Stockholm: www.riksdagen.se .
- Regeringens skrivelse 1993/94:183.* Utvecklingsplan för skolväsendet. Utbildningsdepartementet. Stockholm: www.riksdagen.se .
- Regeringens skrivelse 1996/97:112.* Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet. Utbildningsdepartementet. Stockholm: www.riksdagen.se .
- Regeringens skrivelse 2001/02:188.* Utbildning för kunskap och jämlikhet - regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbetet i förskola, skola och vuxenutbildning. Stockholm: www.riksdagen.se .
- Riksdagen 1989/90: 58.* Riksdagsskrivelser (Samling 21, Nr 1-364). Stockholm: Riksdagen.

- Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap. En studie av Michael Polanyis teorier om den professionella kunskapens tysta dimension*. Nora: Nya Doxa.
- Rosenlind, M. (2000). *Vuxnas tänkande om och förhållningssätt till munhälsa*. Akademisk avhandling. Lund: Lunds universitet, Pedagogiska institutionen.
- Roth, W.-M. & Tobin, K. (2004). Co-teaching: from praxis to theory. *Teachers and Teaching: theory and practice, Vol. 10*, No. 2, april, (pp.161-180, 20 pp.). Tillgänglig: Ebsco host: Academic Search Elite, (12917166), [051220].
- Rudhe, E. (1997). *Lära nära. Sex reportage om lärares vardagslärande* (Referensmaterial från Skolverket). Stockholm: Skolverket/Liber.
- Rönnerman, K. (1993). *Lärarinnor utvecklar sin praktik. En studie av åtta utvecklingsarbeten på lågstadiet* (Akademiska avhandlingar vid Umeå universitet, 36). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Rönnerman, K. (1997). Action research as an in-service training – Teachers improve their own training methods. I Nilsson, I. & Lundahl, L. (Eds.), *Teachers, curriculum and policy. Critical perspectives in educational research* (pp.149-161). Umeå: Umeå universitet.
- Sandberg, J.(1994). *Human Competence at Work. An interpretative approach*. Akademisk avhandling. Göteborg: BAS.
- Schutz, A. (1966). *Collected papers 3, Studies in Phenomenological Philosophy* (Phenomenologica, 22), (With an introduction by Aron Gurwitsch, Ed. I. Schutz.). Hauge: Martinus Nijhoff.
- Schutz, A. (1932/1997). *The phenomenology of the Social world* (Studies in phenomenology and Existential Philosophy), (6:th paperback printing, Translation by G. Walsh and F Lehnert, Original Der Sinnhafte Aufbau der sozialen Welt, 1932). Wien: Julius Springer, USA: Northwestern University.
- Schutz, A. & Luckmann, T. (1973). *The structure of the social world, Volume 1* (Studies in phenomenology and Existential philosophy), (3:d paperback printing, translation by R.M. Zaner and H.T. Engelhrdt). USA: Northwestern university.

- Schutz, A. & Luckman, T. (1983/1989). *The structure of the social world, Volume 2* (Studies in phenomenology and Existential philosophy), (Translated by R.M. Zaner and D.J. Parent, original Die Strukturen der Lebenswelt, vol. 2, 1983.). USA: Northwestern university.
- Schön, D. (1991). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. England: Arena.
- Selander, S. (1989a). Förvetenskapligande av yrken och professionaliseringsstrategier. I Selander, S. (Red.), *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund* (ss.111- 123). Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S. (1989b). Inledning. I Selander, S. (Red.), *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund* (ss.11-21). Lund: Studentlitteratur.
- Selghed, B. (2004). *Ännu inte godkänd: Lärares sätt att erfarabetygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen* (Malmö studies in educational sciences, 15). Lunds universitet. Malmö: Malmö Högskola: Lärarutbildningen.
- SFS nr 1985:1100*. Skollagen. Stockholm: www.rikslex.se .
- Skolverket (1992). *Vad är fortbildning bra för? En inventering på central kommunnivå av fortbildning för lärare* (Skolverkets rapport nr 1). Stockholm: Skolverket/Liber.
- Sohlman, Å. (1982). *Utbildning och arbetsmarknad*. Lund: Studentlitteratur.
- SOU 1988: 20*. En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet (Betänkande från beredningen om ansvarsfördelning och styrning på skolområdet). Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1999: 63*. Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling (Slutbetänkande från Lärarutbildningskommittén LUK 97). Stockholm: www.riksdagen.se
- Svederberg, E. (1997). *Tänkande bakom val och användning av livsmedel. Faktorer som medverkar till eller utgör hinder för förändring av matvanor i hälsofrämjande riktning* (Lunds Studies in Education, nr 1). Lund: Lunds universitet, Pedagogiska institutionen.
- Svensson, L. (1976). *Study, Skill and Learning* (Göteborg studies in educational sciences, 19). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Svensson, L. (1984). *Kroppar i linjär rörelse. Teknologers tänkande om några fenomen inom mekaniken* (Rapporter från Göteborgs universitet, pedagogiska institutionen, 4). Göteborg: Göteborgs universitet, pedagogiska institutionen.
- Svensson, L. (1993). *Kontextuell analys*. Opublicerat manuskript, Lunds universitet, pedagogiska institutionen.
- Svensson, L. Svensson, L., Brewster, C., Heraty, N., Holt Larsen, H., Hoogendoorn, J., Kjellberg, Y., Lindved Madsen, P. Morley, M. & Tregaskis, O. (2002). Learning environments of knowledge intensive company units in five European countries. *European Commission, Fourth Framework Programme, Final Report*. [www.pjb.co.uk \(npl/bp30.html\)](http://www.pjb.co.uk (npl/bp30.html) [2006 0729].
- Svensson, L. & Theman, J. (1983). *The relation between categories of description and an interview protocol in a case of a phenomenographic research* (Report from University of Göteborg, the Department of Education, 02). (Paper presented at the second Annual Human Science Research Conference, Duquesne University, Pittsburgh, P.A. USA, May 18-20, 1983). Göteborg: Göteborgs universitet, Pedagogiska institutionen.
- Svingby, G. (1985). *Sätt kunskapen i centrum!* (I brännpunkten: Skola i utveckling B 85:1). Stockholm: SÖ/Utbildningsförlaget.
- Swinson, J. & Cording, M. (2002). Assertive discipline in a school for pupils with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Special Education, Volume 29*, No. 2, June, (pp. 72-74). Tillgänglig: Ebsco host: Academic Search Elite, (6721010), [20051220].
- Söderström, M. (1981). *Personalutveckling i arbetslivet och återkommande utbildning* (Uppsala studies in education, 17). Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Söderström, M. (1991). *Det svårfångade kompetensbegreppet. Några synpunkter på begreppet kompetens* (Underlag för allmänt seminarium den 26/2 1991). Lunds universitet, Pedagogiska institutionen.
- Söderström, Å. (2002). *Aktionslärande som pedagogisk kompetensutveckling* (Skriftserie: Karlstads universitet, Regionalt utvecklingscentrum, 2002:1). Karlstad: Karlstads universitet, Regionalt utvecklingscentrum.

- Tiller, T. (1999). *Aktionslärande: Forskande partnerskap i skolan* (Översättning: Ulla Lindberg, originaltitel Aksjonslaering). Hässelby: Runa.
- Torstendahl, R. (1989) Professionalisering, stat och kunskapsbas. Förutsättningar för en teoribildning. I Selander, S. (Red.), *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund* (ss.11-21). Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi - forskning om uppfattningar* (Teori, forskning och praktik). Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1992). *Phenomenological features of phenomenography* (University of Göteborg, Department of Educational Research, Report no. 1992:03). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Utbildningsdepartementet (1994)*. 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94. Stockholm: Utbildningsdepartementet/Fritze.
- Utbildningsdepartementet (1998)*. 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94. Utbildningsdepartementet: www.skolverket.se
- Utbildningsdepartementet (2001)*. Debatten om det livslånga lärandet: Den nationella konsultationen om EU-kommissionens memorandum om livslångt lärande (Utbildningsdepartementets skriftserie, rapport 5). Stockholm: Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.

Bilagor

1. Skriftlig inbjudan om möjlighet till medverkan i pilotundersökningen

Kära kollegor!

Vårterminen 1990 deltar jag i en kvalitativ metodkurs, som ingår i pedagogisk forskarutbildning. En av uppgifterna är att göra en pilotstudie med kvalitativ inriktning. Ämnet i den pilotstudie som jag ska göra, är: Kompetens och professionalisering genom kompletteringsfortbildning. Det intressanta är er uppfattning om detta, som ni kan ge uttryck för i en intervju. Pilotstudiens resultat ska ge underlag för ytterligare forskning om kompletteringsfortbildningen.

Jag är mycket tacksam om ni ställer upp!

Hälsningar från Ingrid Nilsson

2. Intervjufrågorna i pilotundersökningen

Vad anser du om kompletteringsfortbildningen?

Hur kommer den att påverka dig och din kompetens?

Vad tycker du att kompletteringsfortbildningen ska innehålla?

Hur tycker du att en bra lärare ska vara?

Hur uppfattar andra lärares kompetens?

3. Skriftlig inbjudan om möjlighet till medverkan i undersökningen

Vad tycker du om vår fortbildning?

För att få veta vad ni tycker om vår fortbildning har jag för avsikt att intervjua alla lärare på skolan. Efter intervjun får ni några texter att läsa igenom. Därefter ska ni tala om vad ni tyckte om dessa genom att fylla i ett frågeformulär.

Resultaten är tänkta att användas i en licentiatavhandling.

Intervjuerna hoppas jag kunna genomföra på X-skolan, efter skoltid och varje intervju beräknas ta ungefär en halvtimme.

Jag är tacksam om ni ställer upp!

Ingrid Nilsson

Genom en ny lärarutbildning och kompletteringsfortbildning, förväntas en ökad professionalisering inom lärarkåren. Yrkets status behöver höjas, då lärare upplever problem, anser sig ha för låg lön och inte anser sig få uppskattning för sin arbetsinsats.

Den nya grundskolläraryt utbildningen innebär att all utbildning av lärare i grundskolan genomförs inom en allmän utbildningslinje. Differentieringar inom lärarutbildningen ger två inriktningar, en för åk 1-7 och en för åk 4-9, inom grundskolan.

Riksdagen beslutade 1988, att tre områden vid kompletteringsutbildning av redan en gång utbildade lärare ska prioriteras.

Obligatoriskt för alla lärare på grundskolan - en fortbildning för att utveckla den 'allmänna och specialpedagogiska kompetensen'. Något som beräknas ta tre till fyra veckor.

Obligatoriskt för alla klasslärare - en fortbildning i matematik och no om vardera cirka 5 veckor samt i sv/so. (Utbildningstiden för de två förstnämnda ämnena slogs fast i årets budgetproposition, på bekostnad av svenska/SO som fått en svagare ställning.)

För högstadielärarna - en frivillig fortbildning på upp till 20 poäng för att bredda ämneskompetensen. Den enda del som högskolan klart uttalat ska ha ansvaret för." (Lärartidningen svensk skoltidning, nr 5, 1989, s. 17).

Kommunerna ska se till att alla lärare i grundskolan och grundvux ska få en fortbildning, som avser att höja den specialpedagogiska kompetensen. Tiden bör vara minst två veckor, enligt en förordning från utbildningsdepartementet. Fortbildningen ska vara genomförd läsåret 1998/1999 (Lärartidningen svensk Skoltidning, nr 13, 1989).

Lärartidningen svensk skoltidning, nr 5 1989.

Lärartidningen svensk Skoltidning, nr 13, 1989.

4. Intervjufrågorna i undersökningen

Intervjuernas uppläggning och innehåll i olika frågeområden

Fortbildning och kompletteringsfortbildning i allmänhet

Individnivå: Vad tycker du om fortbildningen?
Ska vi ha kompletteringsfortbildningen?

Vad anser du om egen fortbildning, utan någon formell kurs?

Verksamhetsnivå: Vad tycker din närmaste omgivning?
Vad tror du att kf kommer att få för betydelse för yrket?

Samhällsnivå: Vilken betydelse kommer kf att få med avseende på samhället och dess relation till skolan?

Fortbildningens utformning:

Tidsperspektivet: Vad tycker du om utspridningen på en 10-årsperiod?

Fortbildningens innehåll:

Vad tror du om innehållet i kf?

Inspirerar kf till fortsatta studier?

Inspirerar kf till anknytning till din undervisning?
Relationer mellan olika nivåer
Teori och praktik i fortbildning:
Vad tycker du om de teoretiska avsnitten i utbildningen?
Vilka avsnitt anser du vara teoretiska?
Finns det lagom mycket teori och praktik?
Finns det praktik?
Vad tycker du om den?
Kan du använda kf i din yrkesverksamhet?

5. Intervjufrågor i den kompletterande intervjun

Kompletterande intervjuer

Intervjuerna började med en allmän fråga om kompetensutvecklingen.

Vad tycker du om kompetensutveckling?

1.a) Ge exempel på fortbildning som har ett bra innehåll enligt din kunskapssyn.

Vad innehåller fortbildningen?

Hur struktureras innehållet i fortbildningen?

Varför är innehållet bra?

Vad är bra?

b) Beskriv din kunskapssyn i relation till ditt exempel på bra fortbildningsinnehåll.

Vad lär du i ditt fortbildningsexempel enligt din kunskapssyn?

Hur lär du i ditt fortbildningsexempel enligt din kunskapssyn?

Vilken mening har innehållet för dig i ditt fortbildningsexempel enligt din kunskapssyn?

c) Beskriv din syn på följande relationer mellan olika kunskapsinriktningar i relation till ditt fortbildningsexempel:

vetenskaplig kunskap och vardagskunskap

objektiv kunskap och subjektiv kunskap

praktisk kunskap och teoretisk kunskap

faktakunskaper och förståelse

d) Beskriv din syn på följande relationer mellan olika sätt lära i relation till ditt fortbildningsexempel.

lärande genom förmedling och problembaserat lärande

individuellt lärande och kollektivt lärande

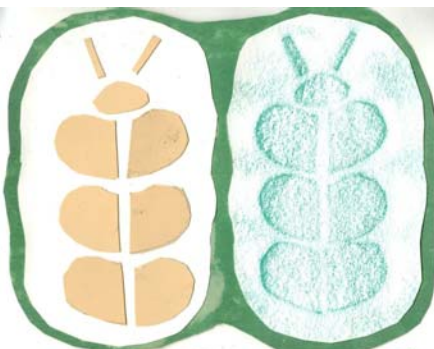
6. Exempel på produkter från kursen "Kreativ undervisning"

Bilag 5. Exempel på produkter från kursen "Kreativ undervisning",

Texterna till bilden är instruktioner som talar om hur bilderna ska tillverkas.



Dylon över vaxkrita: Vaxkrita, utblandad dylonfärg. Måla en bild med vaxkrita, måla över med dylonfärg. Montera.



Uppbyggd bild: Hårt papper. Bygg upp en bild från botten med hårt papper. Frottera med vaxkrita.



Fossilfrottage

7. Rapport från kursen ” Att möta sexåringar”

Högskolan i Halmstad

Institutionen för praktisk pedagogik

Lärande – olika perspektiv?

Ingrid Nilsson

Forskarstuderande vid pedagogiska institutionen i Lund

”Att möta sexåringar”

1991-94 Grupp E

Halmstad 93-11-14

I kursen " Att möta sexåringar", ingår ett projektarbete som ska vara en fördjupning och tillämpning av inhämtade kunskaper, samt en möjlighet att hitta arbetsformer för de olika Lärarkategorierna som ingår i samarbetet om förskolebarn och skolbarn.

För att underlätta samarbetet, är det viktigt att de berörda utgår från samma perspektiv med avseende på det man ska samarbeta om, t ex lärandet. Därför studeras litteraturen med avseende på likheter och skillnader i fråga om lärarkategoriernas uppfattningar av begreppet lärande, med en metod som har sin förebild i hermeneutiken. Resultaten visar att det i styrdokument och teorier finns liknande uppfattningar om lärande, men det påstås, utan egentliga bevis, att man i praktiken agerar utifrån skilda synsätt inom hela utbildningssystemet, inklusive förskolan. Om detta överensstämmer med verkligheten generellt sett, framkommer inte genom denna rapport, men kan bli föremål för ytterligare undersökningar.

2. INLEDNING

Begreppet lärande kan uppfattas olika beroende på perspektiv. Liksom barn, har vuxna olika uppfattningar av vad lärande är. Det som blir avgörande för utvecklingen av innehållet i begreppet, bör för forskolläraren vara det som den egna yrkesutbildningen lagt tillgrund, och detsamma gäller för lågstadielärare och tidigarelärare. Även den efterföljande yrkesverksamheten påverkar innehållet i begreppet som lärande.

3. SYFTE

Genom studier av hur begreppet lärande behandlas i den litteratur som används i kursen "Att möta sexåringar", samt i sammanfattningen av Läroplansbetänkandet SOU 1992:94, kan likheter och skillnader i uppfattningar av begreppet studeras för att förutse svårigheter i ett framtida samarbete, när det gäller områden som berör lärande.

4. METOD

Inom vetenskapen finns en metod för studiet av bl a texter, den s k hermeneutiken, (Ödman, 1988) som kan sägas vara en förebild för den metod som används här, men den tillämpas ej som strikt vetenskaplig metod.

Det perspektiv som används vid litteraturstudierna fokuserar lärande som begrepp på en övergripande nivå, som finns i styrdokumentet. Undersökningen är inte någon innehållsanalys av konkretioner av begreppet.

Litteraturen som studerats utöver läroplansbetänkandet, är delar av den litteratur som ingår i kursen "Att möta sexåringar", där lärandet fokuserats.

5. RESULTATREDOVISNING

Läroplanskommitténs betänkande SOU 1992:94, var vid kursens genomförande helt nytt, och kan ha förändrats, men används här som om det är ett styrdokument. Betänkandet riktar sig till grundskolan, men tar upp vikten av att utveckla en skolförberedande verksamhet i samverkan. Genom forskning anses förståelsen för individens lärande ha förändrats, vilket beskrivs i tre steg:

- införlivandet av yttre kunskaper
 - förståelse utifrån elevens utvecklingsnivå
 - ett samspel mellan individ och miljö "
- (SOU 1992:94, s12)

Lärandet ska uppfattas, som något som sker kontextuellt. Den syn som betänkandet ger uttryck för när det gäller inläring, visar sig överensstämma väl med den syn, som framkommer i den övriga litteraturen.

Ingrid Pramling's studie, Att lära barn läsa, (Pramling, 1988) tar sin utgångspunkt i fenomenografien, inom vilken människors uppfattningar av olika

fenomen och företeelser bearbetas. Uvecklingspsykologiskt beskrivs variationer i sätt att tänka, samt variationer över tid. Inlärningspsykologiskt utgår hon från att barns reflektioner gör att de utvecklas, och att de blir bättre på att lära sig med ökad medvetenhet om den egna inläringen.

I en studie, som är en kartläggning av metakognition, beskrivs förskolebarns kvalitativt olika sätt att tänka om inläring. De olika sätten är att göra något, att veta något och att förstå något.

Genom att använda barns egna tankar och reflektioner om inläring när de ska utföra en aktivitet, utvecklas barns inlärningsuppfattning, vilket behandlas i en delstudie.

Pramling undersöker i huvudstudien om barn mellan sex och sju år, lär sig bättre, eller kvalitativt skilda saker med ökad medvetenhet om inläringen, och försöker besvara om det har någon effekt på inläringen om läraren tillämpar en didaktisk idé. Barnen får reflektera omkring innehåll, innehållets struktur och den egna inläringen, samtidigt som reflekterandet inriktas mot en metakognitiv nivå.

Resultatet blir att det inte räcker med att konkretisera verkligheten, man måste hjälpa barnet att reflektera över innehåll, struktur och sig själv, för att påverka lärandet. Om barnen får denna hjälp, menar författaren att:

"... barnen inte bara blivit medvetna om hur man lär sig utan också blivit bättre på att lära sig nytt innehåll."
(Pramling, 1988 s 107)

Författaren skiljer inte på begreppen inläring och lärande i denna framställning. Lärande genom reflektion kan enligt min uppfattning, i viss mån härledas till Sokrates, vars metod Platon kallade dialektisk.(Egidius, 1983)

Pramling fokuserar inte likheter eller skillnader mellan förskola och skola, men antyder genom exempel på tidigare forskning att resultaten även gäller äldre barn.

Den andra texten, Inläring och utveckling,(Doverberg, Pramling och Qvarsell, 1987) syftar till att formulera ett synsätt på pedagogisk verksamhet i förskola och skola.

Två olika synsätt på inläring tas upp. Först tas det kvantitativa synsättet upp, där minnesinläring är ett mått på lärandet, och därefter det kvalitativa synsättet, där lärandet innebär att förstå och tolka omvärlden. Man menar att minnesinläring är en vanlig metod på alla nivåer inom utbildningssystemet. Författarna betonar ett synsätt, som bygger på kunskapsutveckling i samspel med omvärlden, vilket relateras till Piagets och Vygotskys teorier. Man menar också att barnet lär sig med sina tidigare uppfattningar som utgångspunkt, vilket undervisningen bör bygga på. Förskola och skola bör försöka formulera ett gemensamt synsätt på vad och hur barn ska lära sig, inte bara i styrdokument utan även på läramivå. Styrdokumentet för förskola och lågstadium har en gemensam inlärningsyn som går ut på att barn ska vara aktiva i tanke och

handling. Barnens inlärningsgrund ska bli stabil, och syftet med det som ska läras, blir avgörande för vad som ska läras. På en övergripande nivå ska barnen läras att bli kompetenta samhällsmedborgare. I inlärningsituationen bör lärare vara medvetna om att barn och vuxna inte självklart intar samma perspektiv. Lärarperspektivet är att veta något, medan barnets perspektiv är att lära sig göra något. Inläring anses vara konstruktion av kunskap och minnesbearbetning, vilket ger nya innebörder.

Det framförs att ett annorlunda betygssystem skulle ge barns inläring bättre villkor, om betygen skulle avse positiva kompetenser, barns tänkande och fortsatta utvecklingsmöjligheter.

Här fokuseras en skillnad i lärarperspektiv och barnperspektiv, liksom att det skulle finnas skillnader i inläringssyn inom utbildningssystemet, och då även inom förskolan. Påståendet att minnesinläring är en vanlig metod inom utbildningssystemet, kanske borde undersökas mera noggrant.

Den tredje texten, Lära i förskolan, Allmänna råd från socialstyrelsen 1990:4, riktar sig till personal i förskolan, men även till lägstadielärare. Inläringssynen utgår från det pedagogiska programmet och fokuserar barn i fyra - sexårsåldern. Förskolans verksamhet bygger på socialtjänstlagens demokratiska principer. Barnet ska utvecklas allsidigt, så att olika kompetenser utvecklas för olika färdigheter. Programmets innehåll är organiserat i natur, kultur och samhälle, och dessa delar ska integreras i praktiken. Principer för verksamheten är:

"Inläring och utveckling sker ständigt
Omvårdnaden har ett pedagogiskt värde
Lek- och temainriktat arbete hjälper barn att förstå sin omvärld
Utnyttja gruppen och dess olikheter
Ta utgångspunkt i barns erfarenheter och kunskaper"
(A. a. s 17)

Då teorier och principer ska appliceras, ska personalen välja innehåll och arbetsformer som gagnar alla barns inläring och utveckling. Förståelsen kräver reflektion kring egna erfarenheter och av personalen skapade situationer. Lärandet kräver också ett för barnet begripligt sammanhang. Förskolebarn behöver t ex veta varför de ska räkna, och de behöver utveckla matematiska begrepp. Förskolans roll i läs- och skrivinläringen ska vara att stimulera barns intresse och kompetens, samt att ge barn en uppfattning om läsningens och skrivningens funktion. Syftet är inte formell läs- och skrivinläring, men det påstås att allt fler av de äldre förskolebarnen lär sig läsa.

Hur man lär sig och vad detta innebär är inte självklart för alla barn i förskolan. Uppfattningarna varierar från att lära sig göra något, till att något ändrar innebörd för barnet. Förskolan ska också utveckla föreställningar om att inläring sker genom egen aktivitet.

Här fokuseras barnets förberedelse inför skolstarten, och att inläring ska grundas på barnets egen aktivitet. Denna skrift betonar hur verkligheten bör se ut utifrån de styrdokument som gäller, och tar inte upp problemet med att förmedlingspedagogiken skulle vara en vanlig metod.

Sammanfattningsvis framkommer det i den studerade litteraturen, inga egentliga kvalitativa skillnader med avseende på de styrdokument som gäller för förskolan och skolan. Däremot uppges, utan egentliga bevis, att det i den praktiska verksamheten i skolsystemet finns kvalitativa skillnader i inläringstillämpning, så att inläring med atomistisk inriktning är vanlig inom hela utbildningssystemet, med en antydning om att det atomistiska synsättet ökar i omfattning högre upp i systemet på en betygssystemet.

Ett försök till sammanfattning av likheter i uppfattningar av lärandet med utgångspunkt i litteraturen blir att:

Lärandet ska vara strukturellt, kontextuellt och skapat av elevens egen aktivitet i interaktion med miljön, genom reflektion.

6. DISKUSSION

Att styrdokumentet uttrycker liknande uppfattningar om lärande borde vara en förutsättning för att verksamheterna ska ha en möjlighet att fungera i en mer enhetlig organisation och ge eleverna kontinuitet i den pedagogiska verksamheten. Praktiken påstås uppvisa skillnader i tillämpning och då inte bara mellan olika skolsystem, utan inom hela utbildningssystemet, bli beroende på betygssystemet. Innan några mer generella slutsatser dras av detta resonemang bör fortsatta undersökningar få påvisa faktiska skillnader. Om de visar sig existera bör man inom utbildningssystemet försöka förändra den praktiska verksamheten som inte följer intentionerna i styrdokumentet. Skillnaderna som beskrivits kan visa sig bero på olika uppfattningar och tolkningar, och resultatet kan då bli att uppfattningar av hur praktiken ska genomföras kan variera inom samma kategori av lärande.

Enligt min uppfattning är frågan om hur långt eller hur högt barns kunskapsnivå och lärandenivå kan drivas, inte endast en fråga om att kunna! Det handlar också om att tillåta i ett kulturellt perspektiv. Tillåter vår kultur att förskolebarn och skolbarn intar positionen av kritiskt tänkande dialektiker? Att uppnå ett fungerande samarbete, kan då även bli beroende av hur tillåtande "samhället" är, explicit och implicit, till sina "egna" beslut, när de ska genomföras.

Är det rimligt att sträva efter ett gemensamt synsätt på lärande och barn, applicerat på verksamheten, och inte endast formulerat i styrdokumentet? Min uppfattning är, att det till stora delar är möjligt, om man inriktar sig på den professionella handlingsnivån, och lämnar den privata i fred!

LITTERATUR

Doverberg E., Pramling I., Qvarsell B. Inläring och utveckling. Barnet förskolan och skolan. Stockholm: Utbildningsförlaget 1987.

Egidius H. Terminlexikon Psykologi Pedagogik Psykoterapi. Esselte Studium 1983.

Lillemyr O.F. Lek på allvar. Teorier om lek under förskoleåren. Lund: Studentlitteratur 1990.

Lära i förskolan. Innehåll och arbetssätt för de äldre förskolebarnen. Allmänna råd från socialstyrelsen 1990:4. Socialstyrelsen 1990.

Pramling I. Att lära barn lära. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis 70/1990.

SOU 1992:4 Sammanfattning av läroplanskommitténs betänkande.

Ödman P.-J. Tolkning förståelse vetande Hermeneutik i teori och praktik. Stockholm: Almqvist & Wiksell 1988.

DOKTORSAVHANDLINGAR FRÅN PEDAGOGISKA INSTITUTIONEN, LUNDS UNIVERSITET

Lennung, Sven-Åke. *Meta-learning, laboratory training, and individually difference change*. Malmö: PA-Council. 1974.

Nihlén, Kerstin. *Samspelet mellan skola och hem. Former för kontakt och samarbete mellan lärare, föräldrar och elever i grundskolan*. Stockholm: Bonniers. 1976.

Bergsten-Brucefors, Agneta. *Intelligence Patterns and their relation to social background. A longitudinal study*. Lund: Gleerup. 1976.

Bratt, Ingar. *Engelskundervisningens framväxt i Sverige. Tiden före 1850*. Uppsala: Årsböcker i svensk undervisningshistoria, 139. 1977.

Drakenberg, Margareth. *Förändringar i prestationsprocessen. En longitudinell studie av skolbarn från 10-13 år*. Lund: Gleerup. 1978.

Eriksson, Mona. *Utbildningspraktik. Om utbildning med handledda klient- och patientkontakter på högskolenivå*. Lund: Gleerup. 1978.

Flinck, Rune. *Correspondence education combined with systematic telephone tutoring*. Lund: Gleerup. 1978.

Norberg, Astrid. *Uppfostran till underkastelse. En analys av normer för föräldrabarnrelationer i religiös litteratur om barnuppfostran i Sverige 1750-1809*. Lund: Gleerup. 1978.

Carlsson, Bertil. *Två utbildningsprojekt. En redovisning av arbetet att profilera verksamheten vid en nystartad svensk högskola*. Lund: Gleerup. 1979. (Disp 1980)

Bååth, John A. *Postal two-way communication in correspondence education*. Lund: Gleerup. 1980. (Disp 1981)

Torper, Ulf. *Tidsramar, tidsanvändning och kunskapsutveckling i den svenska grundskolan*. Lund: Gleerup. 1982.

Eppler, Mats och Nelander, Bo. *Kartläggning och omformning av den psykosociala arbetsmiljön på ett sjukhus*. Malmö: Liber. 1984. (Disp 1985)

Ritchey, Elisabet. *Pedagogisk teori och vetenskapspolitik. Tre historiska strömningar*. Malmö: Liber. 1985.

Selander, Sven-Åke. *Livslångt lärande i den svenska kyrkoförsamlingen. Fleninge 1820-1890*. Uppsala: Erene. 1986.

Nilsson, Urban. *Pensionärer och studieverksamhet*. Lund: Pedagogiska institutionen. 1986.

Lundbergh, Beate. *Kom ihåg att du är underlägsen! Pedagogik för borgarflickor i 1880-talets Sverige*. Lund: Studentlitteratur. 1986.

Nilsson, Ingrid. *En spjutspets mot framtiden. En analys av de svenska enhets- och grundskoleformerna i utländsk vetenskaplig litteratur 1950-1980*. Lund: Pedagogiska institutionen. 1987.

Ekwall, Sven. *Tidig småskollärautbildning. En studie med särskilt avseende på Malmölänets 1865-1884*. Uppsala: Årsböcker i svensk undervisningshistoria, 161. 1987.

Härnsten, Gunilla. *Ett decennium av SOL i Sverige. Socialistisk lärarorganisering på 1970-talet i Sverige, med jämförande exempel från några andra länder*. Lund: Pedagogiska institutionen. 1988.

Lundahl, Lisbeth. *I moralens, produktionens och det sunda förnuftets namn. Det svenska högerpartiets skolpolitik 1904 - 1962*. Lund: Pedagogiska institutionen. 1989.

Lundberg, Per. *Utbildning och träning för interkulturell kommunikativ kompetens*. Lund: Pedagogiska institutionen. 1991.

Bauer Alfredsson, Betty. *Förändringsarbetet i äldrevården. Utvärdering av personalutbildning inom institutionsbunden och alternativ äldrevård*. Lund: Studentlitteratur. 1991.

Holm, Kerstin I M. *Företagsutbildning. Tillvaratagande av de mänskliga resurserna?* Lund: Pedagogiska institutionen. 1991.

Erlöv, Iris och Pettersson, Kerstin. *Från kall till personlighet? Sjuksköterskans utbildning och arbete under ett sekel*. Lund: Pedagogiska institutionen. 1992.

Gerrevall, Per. *Högskolestuderandes erfarenheter av självständigt arbete*. Lund: Pedagogiska institutionen. 1992.

Deijenberg, Margot. *Pedagogik och människosyn: Om barnlitteratur och bildningssträvanden i 1860-talets Sverige*. Lund: Pedagogiska institutionen. 1992.

Liljedahl, Kerstin. *Handikapp och Omvärld - 100 års pedagogik för ett livslångt lärande*. Lund: Pedagogiska institutionen. 1993.

Kreitzberg, Peeter. *The Legitimation of Educational Aims: Paradigms and Metaphors*. Lund: Pedagogiska institutionen. 1993.

Magano Amukugo, Elizabeth. *Education and Politics in Namibia. Past Trends and Future Prospects*. New Namibia Books. 1993.

Johansson, Bertil & Johansson, Britt. *Att styra eller inte styra. En kritisk granskning av den svenska grundskolans förändrade styrning med inriktning mot planeringsdokument*. Lund: Pedagogiska institutionen. 1994.

Johansson, Margareta. *Det är ju ändå vi som ska ta över världen. Om grundskoleungdom och den nya fredsfostran i 1980-talets Sverige*. Lund: Pedagogiska institutionen. 1994.

Bendz, Mona. *Kunskap i praktik. Hur sjuksköterskestuderande uppfattar kliniska vårdssituationer och sitt eget handlande i dem samt hur deras uppfattningar förändras under och efter utbildningen*. Lund: Pedagogiska institutionen. 1995.

Holmqvist, Mona. *Autism. Uppfostran, undervisning och förståelse för personer med extremt atomistisk omvärldsuppfattning*. Lund: Pedagogiska institutionen. 1995.

Ohlin, Christer. *Special education in Oman. Primary school teachers' perception of children with learning disabilities*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International. 1995.

Härdig, Jan. *Att utbilda till arbetare. En studie av gymnasieskolans bygg- och anläggningstekniska linje och yrkeslärare*. Lund: Pedagogiska institutionen. 1995.

Lindberg-Sand, Åsa. *Spindeln i klistret. Den kliniska praktikens betydelse för utveckling av yrkeskompetens som sjuksköterska*. Lund: Pedagogiska institutionen. 1996.

Chaib, Christina. *Ungdomsteater och personlig utveckling. En pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande*. Lund: Pedagogiska institutionen. 1996.

Svederberg, Eva. *Tänkande bakom val och användning av livsmedel. Faktorer som medverkar till eller utgör hinder för förändring av matvanor i hälsofrämjande riktning*. Lund: Lund University Press. 1997.

Kindeberg, Tina. *Undervisningens möjligheter att förändra elevernas tänkande inom området aids och sex*. Lund: Lund University Press. 1997.

Vergara, Maria. *Silence, Order, Obedience and Discipline. The educational discourse of the Argentinean Military Regime (1976-1983)*. Lund: Lund University Press. 1997.

Ström, Peter. *Förändringsarbete och lärande. Om utveckling av förändringspraktik bland vårdbiträden i hemtjänsten*. Lund: Lund University Press. 1997.

Ahlner Malmström, Elisabet. *En analys av sexåringars bildspråk - Bilder av skolan*. Lund: Lund University Press. 1998.

Karlsson, Lars. *Leka, lära, öva, verkskapa. Elsa Köhler en österrikisk aktivitetspedagog i Sverige*. Lund: Lund University Press. 1998.

Fritzén, Lena. *Den pedagogiska praktiken janusansikte. Om det kommunikativa handlandets didaktiska villkor och konsekvenser*. Lund: Lund University Press. 1998.

Linder, Karin. *Perspektiv i sjuksköterskeutbildningen. Hur en grupp studerandes uppfattning av sjuksköterskans yrke förändras under tre år av utbildning*. Lund: Lund University Press. 1999.

Anderberg, Elsie. *The relation between language and thought revealed in reflecting upon words used to express the conception of a problem*. Lund: Lund University Press. 1999.

Szybek, Piotr. *Staging science. Some aspects of the production and distribution of science knowledge*. Lund: Pedagogiska institutionen. 1999.

Ekstrand, Britten. *Småbarnsskolan. Vad hände och varför? En sekellång historia studerad med fokus på förändring av pedagogisk verksamhet från 1833 och framåt*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2000.

Rosenlind, Märta. *Vuxnas tänkande om och förhållningssätt till munhälsa*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2000.

Lindberg, Berit. *Kvinnor - vakna, våga! En studie kring pedagogen och samhällsvisionären Honorine Hermelin Grönbeck*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2000.

Hansson, Birgit. *Förutsättningar för gymnasieelevers kunskapsbildning och för undervisning inom miljöområdet*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2000.

Frisdal, Bodil. *Lyhördhet. Studenters uppfattningar av lyhördhet i omvårdnad och utbildning*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2001.

Plöjel Westmoreland, Elisabet. *Tvärkulturell fostran. Svensk-italienska ungdomars erfarenhet av att växa upp med två kulturer*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2001.

Hellström, Esbjörn. *Reformpedagogik i möte med den statskommunala skolan i Barnets århundrade*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2002.

Persson, Ingvar. *Skolledare i grundskolan. En fallstudie av biträdande rektorers möte med skolledning*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2002.

Chekol, Ing-Marie. *Handledning som undervisningsform i sjuksköterskeprogrammets praktik – en beskrivning av variation i innebörd*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2003.

Berggren, AnneCharlotte. *"Hade jag inte läst de där artiklarna..." Barmorskors förhållningssätt till användning av forskningsresultat inom omvårdnad*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2003.

Bager-Charleson, Sofie. *The Parent's School. Narrative Research about Parental Involvement in School*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2003.

Wihlborg, Monne. *A Pedagogical Stance on Internationalising Education: An empirical study of Swedish nurse education from the perspectives of students and teachers*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2005.

Båtshake, Helene. *Lena Lär Lyda. Fostran och disciplinering i svensk skola 1947-1956*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2006.

Nilsson, Ingrid. *Grundskollärares tankar om kompetensutveckling*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2006.