

Synen på generell lärarkompetens i Läroplanen för grundskolan (Lgr 11)

En textanalys

Marta Mesaros

Handledare
Glen Helmstad



Abstract

- Arbetets art: Masteruppsats, 30 hp.
- Sidantal: 44
- Titel: Synen på generell lärarkompetens i Läroplanen för grundskolan (Lgr 11). En textanalys
- Författare: Marta Mesaros
- Handledare: Glen Helmstad
- Datum: 2013-06-13
- Sammanfattning: Statliga utredningar tillskriver lärare fullt ansvar för elevutfall och de låga resultaten och satsar därför på att höja lärarkompetens. Eftersom läroplanen är ett statligt styrdokument är det befogat att anta att grundskolans läroplan Lgr11 är det dokument som bestämmer vilken lärarkompetens som behövs för att undervisa i grundskolan med de uppsatta målen och riktlinjerna.
- Syftet med det här arbetet är att tolka avsnittet om övergripande mål och riktlinjer i läroplanen för grundskolan, Lgr11, för att identifiera vilken syn på generell lärarkompetens som präglar detta styrdokument. Studiens metod är en kvalitativ textanalys. Fokus ligger på lärares uppgifter, handlingar och relationer.
- Av analysen framkommer att lärares arbete huvudsakligen bör grundas på mötet med elever, där lärare skapar förutsättningar för måluppfyllelse och oftast förväntas att inta initierande och ledande roll. Slutsatsen är att läroplanen betonar lärares initiativtagande, ledningskompetens, organisatorisk kompetens och aktivt agerande. Att läroplanen betonar lärarkompetensens kognitiva och verbala karaktär ligger i linje med nutidens syn på kompetens, kunskap och lärande som finns både i Sverige och inom EU. Texten som analyseras omnämner däremot inte den didaktiska kompetensen vilket gör att kärnan i läraryrket – att lära någon något – inte finns med som nödvändig generell lärarkompetens för grundskolan.
- Lärares relation med elever framstår i läroplanens text som den viktigaste förutsättningen för att nå läroplanens uppsatta mål. I texten ställs inga krav på administration, dokumentation och utvärdering. Det hade varit intressant att undersöka vilka krafter och tolkningar som ligger bakom den upplevda ökade administrativa bördan i läraryrket idag.
- Nyckelord: *lärarkompetens, Läroplan för grundskolan, Lgr11, grundskollärare*

Innehåll

Förord	i
Introduktion	1
<i>Syfte och frågeställningar</i>	2
<i>Utveckling av forskningsproblemet</i>	2
Kunskapsförmedling i den mål- och resultatstyrda skolan.....	3
Fokus på lärarkompetens	6
Sammanfattning.....	9
<i>Disposition</i>	10
1. Teori.....	11
<i>Kompetens</i>	11
<i>Lärarkompetens</i>	13
Lärarkompetens och professionalism	14
Lärarkompetens och kvalifikation	16
Lärarkompetens och lärares kunskap	17
<i>Sammanfattning</i>	21
2. Analysuppläggning och tillvägagångssätt	22
<i>Material: Skolans övergripande mål och riktlinjer (Lgr 11)</i>	22
<i>Metod: en kvalitativ textanalys</i>	26
<i>Sammanfattning</i>	27
3. Analys	28
<i>Lärares handlingar</i>	28
Verb som uttrycker lärares handling	28
Tolkning av tabell I	30
<i>Lärares aktiva agerande</i>	31
Tolkning av tabell II	33
<i>Lärares relationer</i>	34
Tolkning av tabell III.....	36
<i>Sammanfattning</i>	37
4. Sammanfattning.....	38
5. Diskussion	39
Referenser	41
Bilag/a/or	Fel!Bokmärket är inte definierat.

Förord

I en pressmeddelande läser jag att den ungerska filmregissören Béla Tarr har tillkännagivit att han med filmen *Turinhästen* har gjort sin sista film. Härmed lägger han av med uppdraget. Han har gjort film i drygt trettio år för att han hade någonting att säga, tillägger han, och inte i första hand för att det var roligt att göra film. Nu har han sagt allt som han ville säga och nu är han färdig.

Vid samma tillfälle läser jag på nätet ett sorgligt öppet brev till nuvarande utbildningsminister. Det är en lärare som skriver och tillkännager att hon lägger av med sitt uppdrag. Såsom många av hennes kollegor som inte orkar mer i undervisningen. De administrativa sysslorna belastar lärarna enormt och tar över tid, energi och lust från det som uppdraget borde handla om.

Vad är lärares uppdrag idag? – undrar jag.

Den här uppsatsen är ett resultat av min enorma nyfikenhet. Eftersom jag ännu tycker att göra forskning är roligt, är min väg till att ”ha sagt allt” fortfarande lång.

Glen, stor tack för din handledning på den här vägen!

Marta Mesaros,

Lund, 14 juni 2013

Introduktion

Uppdrag: att vara där man är.
T. Tranströmer, *Stigar* (1973)

Så är det tyvärr med alla kända uttalanden: konstaterandet är visserligen sant men urblekt. Det kan gälla även den här uppsatsens inledande budskapstanke, nämligen att förväntningar på lärare är stora idag. Det vet alla: fackförbunden, skolledare, debattörer, forskare och lärarna vet det som bäst. Förväntningarna är stora, kraven och arbetsbelastningen är höga men yrket har låg status och läraryrket är oattraktivt att välja.

Även om man inte fördjupar sig i de vetenskapliga arbetena om lärarkompetens, finns det legio diskussionsmaterial att hitta. Lärare som förbittrade skriver och pratar om sina besvikelser: att kontakten med elever får i undervisningspraktiken lida av att de administrativa uppgifterna tar för mycket plats.

Dagens samhälle har blivit komplext och lärarnas arbete likaså. Den vida lärarrollen innefattar många fasetter från bemötande av elever, genom undervisningens organisering och utförande till yrkets, skolans och egen utveckling. Lärare har fått ett ökat ansvar i att bemöta elevernas olika behov och förutsättningar samt uppvisa positiva utbildningsresultat.

Ett av statens skarpaste konstaterande är att läraryrket saknar kompetenta lärare (Stadskontoret 2007). Högpresterande studenter väljer i första hand andra utbildningar och ett större antal verksamma lärare saknar adekvat utbildning. Skolverket (2011a) håller fram forskningsresultat som stöd för sin rekommendation att förstärka kompetensen i lärarkåren. Fokus ska ligga på att ställa högre krav på lärare, att göra lärarlönen attraktiv, att skapa möjligheter till utveckling av en bra arbetsmiljö och till kompetensutveckling.

Det finns alltså ett brinnande behov av kompetenta lärare som kan förverkliga skolans mål och svara för undervisningens resultat. De senaste åren har staten vidtagit flera omfattande åtgärder som åsyftar att förbättra lärares kompetens. De mest tongivande är utvecklingen av en ny lärarutbildning (Proposition 2009/10:89), införandet av lärarlegitimation (SOU 2008:52) och införandet av en introduktionsperiod för nyexaminerade lärare (Skolverket 2011b; 2011c).

Det finns mycket litteratur om lärarnas kunskap och kompetens, om vad lärare bör kunna och kan. Det är dock inte alltid lätt att identifiera vad som krävs av lärare för att klara skolans uppdrag och uppgifter idag, eller vad de goda läraregenskaperna egentligen är. En svärm formuleringar passerar revy: den professionella läraren – den kompetenta läraren – den goda läraren – lärarnas kunskap och kompetens – lärares professionella kunskap och kompetens. Vilken benämning betyder vad? När är en lärare professionell och när är hen kompetent? Att ha goda yrkeskunskaper, är det samma som att vara kompetent? Vilka lärarkompetenser är önskvärda, krävda och konkret synliggjorda i praktiken men även i skolans styrdokument? Säger skolans läroplan någonting om detta över huvud taget?

På den komplexa arenan där lärare uppträder kommer förväntningar från olika håll. Lärare ska uppvisa sitt professionella ansvar och resultat gentemot olika aktörer: mot skolan som arbetsorganisation, mot eleverna, lärarkollektiven, föräldrar, samhället. I en demokratisk skola, som skolan bör vara idag, vill jag betona att även elever har förväntningar på sina lärare. Bergem (2000) finner i sin forskning att det är lärares personliga attityd till eleverna som har stor betydelse för elevernas upplevelse av den goda läraren.

Det finns ett oeftergivligt krav som elever, oavsett ålder och kön, ställer på skolans lärare: lärarna ska bry sig om dem och ta dem på allvar (Bergem 2000, s. 97).

Behovet och vikten av det relationella mellan elev och lärare är en grundläggande tanke i den här uppsatsen. Läraryrket är ett människoorienterat yrke, primärt grundat på den professionella mänskliga relationen mellan lärare och elever. Samspelet mellan lärare och elev, det som händer i klassrummet och hur lärandeprocessen går till, är essentiella för ett bra undervisningsresultat (Hatties 2009). Liksom i andra människoorienterade yrken, går det inte att mäta och redovisa resultat bara i termer av kvantifierbara data. Att etablera, upprätthålla och utveckla de komplexa och ibland svårfångade relationerna inom undervisningskontexten är enligt mig kärnan av lärarens kompetens. Därför tycker jag att det är högst intressant att belysa vad som betraktas som lärarkompetens idag.

Syfte och frågeställningar

Syftet med det här arbetet är att identifiera och tolka innebörden av grundskollärares generella kompetens som den ter sig i formuleringen av övergripande mål och riktlinjer för undervisning i den nya läroplanen för grundskolan.

Med generell menar jag kompetens som gäller alla grundskollärare oavsett om de är ämneslärare eller undervisar i grundskolans tidigare år (årskurs 1–3 och förskoleklassen).

Centrala frågeställningar är:

1. Vad säger samtliga verb i läroplanens riktlinjer om lärarkompetens?
2. Med vem ingår lärare en professionell relation och vilken roll har lärare i dessa relationer?

Jag vill alltså identifiera vilken syn läroplanen har på *generell* lärarkompetens. Förväntningen är att hitta i textdelen en generell lärarkompetens som ändå är specifik i bemärkelsen att den är specifik för lärare och inga andra yrkesgrupper.

Utveckling av forskningsproblemet

Det här arbetet har sitt ursprung i mitt intresse för vad som betraktas som lärares kompetens idag.

Jag ser två tendenser som påverkar synen och kraven på lärarkompetens idag. Å ena sidan upplever lärare att deras arbete mer och mer präglas av marknadsekonomiska särdrag, något som också får stöd i forskningen – lärare förväntas att leverera resultat vilket snarare ger dem rollen av administratörer och kontrollanter och för dem längre bort från uppdraget att lära, bilda och fostra. Å andra sidan konstaterar staten att det saknas kompetens i lärarkåren och därför gör omfattande statliga insatser med avsikt att höja lärarkompetensen – förbättrad lärarkompetens ska leda till förbättrade elevresultat är avsikten. Men vilken lärarkompetens handlar det om?

I utvecklingen av forskningsproblemet visar jag att utvecklingen mot mål- och resultatstyrd skola har resulterat i att lärare måste kontrollera mer, medan de själva blir hårdare kontrollerade av statliga instanser. Båda kontrollerna har, direkt och indirekt, elevernas resultat i fokus. Den Europeiska unionen och också Sverige har en syn på kunskap och lärande som visar marknadsekonomiska särdrag: kunskap och resultatet av lärande ska vara mätbara och användbara på den snabbt föränderliga arbetsmarknaden. Eftersom faktakunskaper bjuder sig lättast att mätas, finns det risk att de kommer att dominera skolans uppdrag, vilket är den oroande följden av ett system där "resultat ska levereras". Ovanstående implicerar att lärares prestation bedöms på effektivitet och produktivitet. Då är frågan om vilka lärarkompetenser som behövs idag ännu mer relevant.

En studie om lärares kompetens och läroplan är aktuell mot kontexten av lärares arbete idag. Här räknar jag förändringar i skolans organisation och styrning och, i ett bredare perspektiv, den nutida europeiska kunskapssyn som har påverkat den svenska utbildningen.

Kunskapsförmedling i den mål- och resultatstyrda skolan

Dagens skola karakteriseras som mål- och resultatstyrd där faktakunskaper börjar få mer betoning än vad bildningsaspekten får (Englund 2012a, Nordin 2012).

Den senaste skolreformen för grundskolan inleddes med avsikt att göra de nya lärarutbildningarna bättre anpassade efter skolans mångfacetterade uppdrag (Proposition 2009/10:89). Regeringen sätter upp ett ambitiöst mål för skolan: att alla elever ska nå kunskapsmålen i alla ämnen. Den svenska regeringens utbildningspolitik har som syfte att höja kvaliteten i förskolan och skolan och satsar därför på en lärarutbildningsreform för att få tillgång till nya kompetenta lärare. De nya kompetenta lärarna föreställer regeringen sig som pedagogiskt skickliga med gedigna ämneskunskaper.

Skolreformerna har resulterat i att skolans styrning förändrades från regelstyrning (hur man ska arbeta) till målstyrning (vad som ska uppnås) vilket kommer till uttryck i grundskolans läroplan Lpo 94 och i den aktuella Lgr 11. Den här förändringen medför en högre grad av självbestämmande eftersom det inte slås fast på vilket sätt man ska undervisa. Därför kan varje lärare välja hur ens egen verksamhet ska utformas (Carlgren och Marton 2000). Lärarnas självbestämmande i det vardagliga arbetet är således på ett sätt stort. Det är också en förutsättning för det professionella arbetet. Men frågan är hur autonoma lärare egentligen är när deras arbete styrs av målen och när det finns ett resultatkrav att alla elever ska nå kunskapsmålen i alla ämnen.

Skolan är en politiskt styrd institution. Vad skolan ska arbeta med styrs av skollagen och styrdokument som läroplanen. De utvecklas och utarbetas som resultat av en politisk konsensus. I takt med europeiska utvecklingar pekar även tendenserna inom det svenska utbildningsfältet mot en hårdare central styrning av skolväsendet (Nordin 2012, Englund 2012a, Fritzell 2012). Fritzell (2012) karakteriserar den aktuella situationen för den svenska skolan i termer av spänningar mellan decentralisering och recentralisering, differentiering och likvärdighet, individualisering och standardisering.

Vad vi redan sett är striktare regelstyrning via betygssystem med tydligare kunskapsmål, formella utvecklingsplaner, förstärkta nationella prov, täta utvärderingar och löpande inspektioner, vilket tillsammans med andra reformer i samma riktning avses säkerställa rättvisa och likvärdighet för olika intressenter på utbildningsmarknaden. Den internationella konkurrensen uppges ställa allt högre krav på att utbildningssystemet i dess helhet är

kunskapseffektivt, samtidigt som den politiska retoriken betonar att den enskilde individens kunskapsbehov måste stå i fokus (Fritzell 2012, s. 142)

Skolans uppdrag går ut på en effektiv kunskapsförmedling. Lärare som yrkesgrupp har ett samhälleligt uppdrag att professionellt arbeta med kunskapsfrågor. Synen på kunskap, lärande och bildning har också fått nya impulser. Vilka kunskaper handlar det om? Vem bestämmer vilka kunskaper det är som skolan ska förmedla och vilka bedöms vara mer önskvärda än andra? Hur ska lärandeprocessen utformas?

Sveriges utbildningspolicy påverkas av Europeiska unionens policy även om den inte riktigt siktar på att bestämma över medlemsstaternas undervisningsutformning och innehåll (Nordin 2012). Inom Europeiska unionen, där Sverige är medlem sedan 1995, läggs en stor vikt på utbildning i form av olika insatser, aktiviteter och rekommendationer. I EU-sammanhang är det i alla fall två diskurser som märkbart har influerat den svenska utbildningen: nyckelkompetenser för livslångt lärande och EU:s kunskapsdefinition.

Sedan 1990-talet ligger livslångt lärande högt upp på dagordningen inom både EU och OECD¹, liksom inom FN och UNESCO (Forsberg 2009). Relationen mellan EU och OECD beskriver Nordin (2012) som en ”diskurskoalition”. De båda institutionerna har för avsikt att gemensamt föra en diskurs för implementering av nyckelkompetenser för livslångt lärande (i stället för fokus på ämneskunskaper). Både EU och OECD grundar sin kunskapssyn på samma teoretiska förarbete². Både EU:s kunskapssyn och principen om livslångt lärande har fått plats i den aktuella svenska skollagen.

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska *inhämta* och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en *livslång lust att lära* (Skollag 2010:800, 1 kapitel 4 §, min kursivering)

Skollagen tar över EU:s definition av kunskap (presenteras nedan) och följer EU:s kurs mot livslångt lärande. Därför är en närmare kritisk granskning av EU:s kurs aktuell och relevant även för den svenska utbildningssituationen.

År 2008 tog EU fram en Europeisk referensram för kvalifikationer för livslångt lärande: European Qualifications Framework for lifelong learning, EQF (EU-kommissionen 2008). EQF fungerar som en översättningsapparat för att göra nationella utbildningskvalifikationer lättare att läsa i hela Europa samt främja arbetstagarnas och elevernas rörlighet mellan länder och underlätta deras livslånga lärande.

Referensramen omfattar följande åtta nyckelkompetenser för livslångt lärande:

- Kommunikation på modersmålet
- Kommunikation på främmande språk
- Matematiskt kunnande och grundläggande vetenskaplig och teknisk kompetens
- Digital kompetens
- Lära att lära

¹ OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling). Sverige anslutet till sedan 1961 (<http://www.oecd.org>)

² Det teoretiska förarbetet är framställt av ’Rychengruppen’. Se Liedman (2008) för en vidare kritisk reflektion om Rychengruppens arbete och kompetensbegreppets problematiska betydelse för undervisning.

- Social och medborgerlig kompetens
- Initiativförmåga och företagsanda
- Kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer

(EU-kommissionen 2008)

Nyckelkompetenserna är tänkta att ha samma vikt och de kan överlappa och komplettera varandra (EU-kommissionen 2003). Referensramen förutsätter att alla individer behöver dessa nyckelkompetenser för en personlig utveckling, aktivt medborgarskap, social integration och anställbarhet.

Varje nyckelkompetens beskrivs och konkretiseras vidare med hjälp av kategorierna kunskaper, färdigheter och attityder. Speciellt kunskapsdefinitionen har fått kritik i den aktuella svenska utbildningsdebatten. Definitionen av kunskap (respektive den engelska *knowledge*) enligt EU är följande:

Kunskaper: resultat av tillgodogörande av information genom lärande. Kunskaper utgörs av fakta, principer, teorier och praxis som är kopplade till ett arbets- eller studieområde. I förbindelse med den europeiska referensramen för kvalifikationer beskrivs kunskaper som teoretisk eller faktabaserad (Europaparlamentet 2008)

‘Knowledge’ means the outcome of the assimilation of information through learning. Knowledge is the body of facts, principles, theories and practices that is related to a field of work or study. In the context of the European Qualifications Framework, knowledge is described as theoretical and/or factual (Europaparlamentet 2008)

Gemensamt i kritikernas argumentation är att de signalerar ett minskat utbildningspolitiskt intresse för skolans bildningsuppdrag och konstaterar en förändring i innebörden av kunskap, lärande och utbildning mot en mer marknadsekonomisk inriktning. Nordin (2012) visar i sin studie om europeiska och svenska kunskapsdiskurser att de gängse definitionerna av lärande och kunskap är starkt förknippade med ekonomisk tillväxt i det europeiska reformarbetet. Fritzell (2012) pekar på den förväntning som EU förmedlar, nämligen att den gynnsamma utvecklingen i Europa ska befördras genom kunskap, och att det är kunskapen som ska ge EU:s stater en stark konkurrensposition på den globala marknaden. Det finns en föreställning om att statens välfärd och konkurrensposition är hotade på den expansiva globala marknaden och att ”förprogrammerad bristvara kallad kunskap” ska introduceras som det ulti- ma skyddet mot detta (a.a., s. 150).

Kunskap i bemärkelsen ”veta att” presenteras i EQF-dokumentet (EUT C111/2008) som ett snabbt föränderligt tillstånd. Det snabbt föränderliga samhället ständigt uppmanar att ta in nya faktakunskaper och att förnya dem gamla. Mindre snabbt ändras färdigheter (”kunna hur”). Attityder, i bemärkelsen livshållning, är det som tar längst tid att förändra. Det betyder att uppgiftsrelaterade kunskaper och faktakunskaper kan inhämtas snabbt medan ens attityd till omvärlden formas genom en lång process. Individens attityd är ju färgad och präglad av de egna känslorna, tankarna, handlingarna. Den här förklaringen låter oss anta att faktaorienterad kunskap ska få en central betydelse i praktiken, såsom i undervisningen, eftersom den utvecklas och ändras i snabb takt. Samhället som ändras rasande, kräver mer av de snabbrorliga kunskaperna (faktakunskaper) än av de trögrörliga (Nordin 2012). Faktakunskaper får således företräde framför det mest grundläggande elementet i kompetensen som är attityden. Härmed uppenbarar sig en kvalitativ skillnad mellan de tre kompetensaspekterna (fakta, färdighet, attityd) där attityd får minst betydelse. Den här tendensen gör att lärare måste

prioritera de kunskapsmål och det undervisningsinnehåll som har mer att göra med faktakunskaper än med bildningsaspekter, karaktärformning eller värdeutveckling.

Även tolkningen av vad lärande ska leda till enligt EU är i detta sammanhang intressant att betrakta. Definitionen av lärande (Europaparlamentet 2008) som ”resultat av tillgodogörande av information” (eng. ”the outcome of the assimilation”) framställer lärande som personens passiva informationstillgodogörande. I samma dokument jämförs till exempel lärprocessen med ”inläring” och individer presenteras som ”kunskapsinhämtare”, något som också pekar i samma riktning. I definitionen överskuggas den människoorienterade karaktären av lärande (O’Dowd 2009), de etiska och värdeorienterade aspekter som skolan ska stå för marginaliseras och i stället tar de kognitiva, förnuftiga aspekterna över terrängen (Nordin 2012).

Fokus på lärarkompetens

Kunskapsdefinitioner och kunskapsyn är knutna till politiska beslut och de är objekt för olika intressen. I de aktuella svenska debatterna och åtgärderna verkar det dock att fokus huvudsakligen ligger på skolans och lärares uppdrag, inte så mycket på synen på och innebörden av kunskapen i sig. I centrum står lärares kompetens medan kunskapsfrågan – vilken kunskap som är relevant, varför och vilka konsekvenser den kan ha på lärares uppdrag – problematiseras inte tillräckligt.

Skolan blir alltmer en aktör bland andra på den expanderande kunskapsmarknad som individer befinner [sig] på genom hela livet. Lärandet framställs som en individuell och självstyrd process där kognitiva färdigheter och attityder lyfts fram som centrala byggstenar. Den begreppsliga repertoar som används leder tankarna i riktning mot en individuell kognitiv lärförståelse där själva kunskapsstoffet i allt väsentligt behandlas på ett oproblematiserat sätt (Nordin 2012, s. 147).

Lärare ska alltså sammanbinda kunskapsmål med kunskapsinnehåll där den kognitiva, förnuftiga inhämtningen av faktakunskaper dominerar.

Englund (2004) noterar att värdet av lärares didaktiska kompetens inte har fått tillräckligt utrymme i den vida skoldebatten medan Skolverket (2009) understryker att lärarens didaktiska kompetens är avgörande för elevers kunskapsutveckling och social utveckling. Englund (2004) sätter undervisningens innehåll i centrum för en önskvärd debattriktning om professionella lärare. Han ser didaktisk kunskap och kompetens som tongivande för lärares professionalism. Den kollektiva reflekterande undervisningen ska därför vara innehållsrelaterad och didaktikcentrerad.

Den didaktiskt kompetente läraren är till skillnad från den innehållsbekräftande istället problematiserande och ständigt prövande, öppen för olika vägar och allra helst medveten om och kunnig vad gäller konsekvenserna beträffande olika handlingsvägar, olika val av innehåll (...) (Englund 2004, s. 49-50)

Både Englund (2004) och Nordin (2012) hävdar att det behövs diskussion om själva kunskapsstoffet och ämnesinnehållet som lärare ska förmedla. Det är väsentligt för elevernas resultat hur väl lärare behärskar sitt ämnesområde och hur hög lärares undervisningskvalitet är.

Europakommissionen (2007) konstaterar i sin rapport att lärarnas undervisningskvalitet av alla andra faktorer påverkar elevernas resultat mest. Lärarnas undervisningsskicklighet (*teacher quality*) har betydligt större effekter på elevernas resultat än effekterna av skolorganisation, ledning, ekonomiska förutsättningar och klasstorleken. Till samma slutsats kommer fram Skolverket (2002; 2011a) och menar att satsningen på lärares

kompetens ska föredras framför investeringar i administration, lokaler och utrustning. Dessa har nämligen inga distinkta betydelser för elevernas resultat enligt rapporten. Att lärarprofilen ska förtydligas och lärarnas kompetens ska förstärkas är Sveriges utbildningspolitiska kurs idag.

OECD (2005) framhåller i en rapport att staten behöver formulera en tydlig lärarprofil och definiera de nödvändiga kunskaper och kompetenser en lärare bör ha. Lärarkompetensprofilen ska svara mot skolans mål och de nationella mål som eleverna ska uppnå. Lärarnas kompetensprofil ska ligga till grund för (den nya) lärarutbildningen och ska till exempel bidra till hur lärarlegitimationen ska utformas eller lärarnas kunskaps- och kompetensutveckling ska bedrivas. EU-kommissionen (2007) anger lärarkompetenser som EU-medlemsstaterna kan använda sig av vid utformning av sina lärarutbildningar och lärarfortbildningar³. EU-kommissionen framför följande lärarkompetenser:

läraren ska kunna kartlägga varje enskild elevs särskilda behov och kunna möta dem med hjälp av en bred arsenal av undervisningsstrategier;

läraren ska kunna stödja ungdomarna i deras utveckling till "helt självständiga *inlärare*";

läraren ska kunna bidra till att ungdomarna utvecklar de kunskaper och färdighet som formuleras i EU:s åtta nyckelkompetenser;

lärarna ska kunna arbeta i en mångkulturell miljö;

lärarna ska kunna samarbeta nära med kolleger, föräldrar och närsamhälle

(EU-kommissionen 2007, svensk översättning i Wahlström 2012, s. 262, min kursivering)

Även bland lärarkompetenserna beskrivs elever som inlärare, något som återigen ger uttryck för EU:s syn på lärande. Rapporten beskriver för övrigt nutidens lärare som den effektiva läraren som ska svara mot yrkets mångsidiga krav. Härmed likställs i rapporten lärarkompetensen med effektivitet.

Som i fallet med kunskapsförväntningen visar också förväntningen på lärarkompetens ett visst marknadsekonomiskt särdrag, nämligen att arbeta och leverera resultat "effektivt".

Effektiva lärare är lärare som är kompetenta över en rad olika områden. (...) [E]ffektiva lärare är intellektuellt kapabla personer som är artikulerade och kunniga samt har förmåga att tänka, kommunicera och planera på ett systematiskt sätt. De behöver djupa innehållskunskaper kombinerade med skicklighet i att organisera och att använda den kunskapen för att stimulera, leda och utvärdera lärande i skiftande och dynamiska miljöer. Effektiva lärare behöver också sådana personliga egenskaper som väcker elevers, föräldrars och kollegers förtroende och tillit (OECD 2005, s. 134, svensk översättning i Wahlström 2012, s. 255)

Kompetenta lärare är alltså effektiva lärare. Effektivitet tolkar jag som uttryck för kvantitativ prestation, som bjuder sig att formuleras i mätbara resultat och med kvantitativa värden. Den här förskjutningen mot förväntningen av effektivitet är inte överraskande när vi betraktar de förändringar som skolan har genomgått.

Den svenska skolans decentralisering på 1980-talet medförde att tonvikten i läroplanerna har förflyttats från målstyrning till resultatstyrning. Det har resulterat i att

³ EU-kommissionen är Europeiska unionens organ som har ett nära samarbete med OECD; EU:s utbildningspolicy påverkas således av OECD:s kurs.

kraven på lärare har ökad och mångfacetterats med följderna av att läraren bland annat har ett ökat dokumentationskrav. De tongivande uppgifterna för lärarens effektivitet blir att observera, mäta, beskriva, värdera och dokumentera (Englund 2012b). Dagens utbildning som är mål- och resultatfokuserad väntas av den effektiva läraren att vara en "leverantör inom utbildningstjänster" (Wahlström 2012). Den här tendensen ovälkomnas i lärarkåren och lärarfacket. Kritiken är att lärarens huvuduppgift – undervisning och bildning – kommer att drabbas av de ökade administrativa kraven. Lärarens arbete blir således instrumentellt: de ska mekaniskt utföra de upplagda uppgifterna (Goodson och Hargreaves 2005). Samtidigt ska lärare använda sina pedagogiska och personligt-mänskliga resurser för att bygga upp en fruktbar relation med elever, optimera villkor för lärande och inte minst uppvisa positiva resultat.

Elevernas resultat tillskrivs alltså i hög grad lärarnas undervisningsförmåga. Forskningar som OECD (2005) redogör för visar dock att elevernas resultat inte uteslutande påverkas av lärarens undervisning. Skillnaden i elevernas lärande och kunskapsresultat påverkas, enligt rapporten, i hög grad av elevernas individuella kapacitet, förhållningssätt och sociala bakgrund. Ändå är det lärarens kompetens som blir föremål för riktat förbättringsarbete i flera aktuella svenska utredningar och insatser. En förklaring till att lärarkompetens ligger i brännpunkten för utbildningspolitiken är enligt Wahlström (2012) att elevrelaterade faktorer är så komplexa att politiken inte lätt kan påverka dem medan lärarkvaliteter och lärarens kompetens anser staten kunna påverka konkret genom olika regler och åtgärder. Följaktligen ställs lärarens undervisningskvalitet till ansvar för resultatutfall (Englund 2012c). Statens slutsats är att lärarkompetensen ska förstärkas för att lärare ska kunna uppvisa bättre resultat i arbete mot de mål som skollagen och skolans styrdokument, läroplanen, sätter upp för skolan.

Lärarens arbete regleras formellt av skollagen och läroplanen. Sedan 1990-talet har det i olika omgångar skett förändringar i den svenska skollagen, lärarutbildningen och bedömningssystemet av både elevernas prestationer och av skolornas resultat (Englund 2012a). Skollagen (1 kapitel 4 §) slår fast mot vilka mål och med vilka syften lärare ska verka:

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barns och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

Utbildningen syftar också till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsfulla individer och medborgare (Skollag 2010:800).

I skollagens text växer fram en bild av lärare med en bred arsenal av specifik kompetens för de specifika uppgifterna.

Den aktuella läroplanen Lgr 11 för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet trädde i kraft den 1 juli 2011 och ersatte föregångaren Lpo 94. Anledningen till förändringarna var kritiken att Lpo 94-kursplaner inte var tillräckligt tydliga. Regeringens proposition *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan* (2008/09:87) lade grunden till Skolverkets uppdrag att utveckla en ny läroplan. Även

Lärarnas riksförbund tolkar förändringarna som ett svar på förändringarna i hela skolområdet: ökad statlig styrning och en mer framskriven kunskapsfokus (www.lr.se: Grundskolans läroplan med kursplaner).

I läroplanen organiseras värderingar, kunskaper och erfarenheter som resultat av historiska utvecklingar och arbetsmarknadens påverkan (Lundgren 1989). Läroplanen, med sina beaktade värden, normer och kunskapsval, blev i dagens samhälle "statens primära ideologiska instrument för att styra skolan och i förlängningen också samhället" (Englund 2012a, s. 9). I läroplanen sammanvävs politiska och pedagogiska diskurser. De är resultat av politiska kompromisser och representerar den gällande pedagogiska begreppsapparaten.

... [vi kan] tala om läroplanen som resultat av vilka utbildningsfilosofiska begrepp och uttolkningar som vinner företräde, ges innebörder och tillåts framträda som läroplanens selektiva sanningsregim (Morawski 2012, s. 271).

Läroplan är alltså ett styrdokument som formellt reglerar lärares arbete. Den föreskriver skolans uppdrag som i sin tur speglar den aktuella politiska och samhälleliga synen på en bra utbildning. En läroplan innefattar två huvudelement: styrning och kontroll (Lundgren 1989).

Sammanfattning

I det här arbetet utgår jag från ett forskningsproblem som kan sammanfattas som följande.

För det första är det EU:s kunskapssyn som influerat den svenska utbildningspolitiken och den svenska skolan. EU:s kunskapssyn präglas av ett marknadsekonomiskt tanke- och förhållningssätt, nämligen att kunskap är någonting man kan producera och mäta. Den nutida mål- och resultatstyrda skolan ställer ett ökat krav på lärare att dokumentera, mäta, redovisa och utvärdera sin arbetsinsats, något som i sin tur får uttryckt i elevernas resultat. Resultatet ska vara mätbart; därför riskerar faktakunskaper att få företräde framför attitydutveckling hos elever – en långsammare och en mer abstrakt process. Samtidigt minskar lärares handlingsutrymme och autonomi i det grundläggande uppdraget: att undervisa och bilda elever.

För det andra ställer staten högre krav på lärarkompetenser i form av förnyade lärarutbildningar och det nyligen införda behörighetskravet. År 2011 introducerades en förnyad läroplan för grundskolan Lgr 11 som inte bestämmer hur målen ska uppnås utan anger vad målen är och ger riktlinjer för att arbeta med målen. Lärare ska vara kompetenta i att tolka och gestalta läroplanens innehåll. Lärare ska också vara kompetenta i att utforma sin undervisning på så sätt att alla elever ska nå målen. Det kräver specifik och komplex lärarkompetens.

Här ovan har jag skrivit om den mål- och resultatstyrda skolans krav på lärare. Jag har kritiskt belyst den svenska skolans aktuella kunskapssyn. Idag verkar det vara så att samhället har mer behov av produktiva lärare som lär ut faktakunskaper. Därför är det intressant att undersöka om läroplanen präglas av samma syn på lärarkompetens. Är det så att läraren förväntas vara effektiv och produktiv i läroplanens text?

Disposition

I kapitel ett (Teori) redovisar jag teorier som ligger till grund för det här arbetet. Det handlar om en precisering av innebörden av lärarkompetens. Begreppets allmänna innebörd beskriver jag med betoning på Illeris (2007, 2011) teori om lärande och kompetensutveckling. Sedan utarbetar jag begreppet lärarkompetens som jag urskiljer från professionalitet, kvalifikation och kunskap.

I kapitel två (Analysuppläggning och tillvägagångssätt) presenterar jag hur forskningsarbetet är upplagt. Under avsnittet om material introducerar jag kort läroplanen för grundskolan Lgr 11 samt den textdel som fastställer grundskolans övergripande mål och riktlinjer eftersom den ska analyseras. Under avsnittet om metod redovisar jag mina teoretiska forskningsmetodiska val för kvalitativ textanalys och hur jag har tillämpat den.

I kapitel tre (Analys) beskriver jag de steg som genomfördes i analysen. Dessa är kodning av materialet, verburval, kartläggning av lärares agerande och lärares relationer som jag identifierade i texten och slutligen tolkningen av lärarkompetens i texten.

I kapitel fyra (Sammanfattning) sammanfattar jag resultaten och reflekterar över dem i kapitel fem (Diskussion). Jag delar med mig av mina funderingar om resultatens möjliga konsekvens för praktiken och ger förslag på vidare forskning.

1. Teori

Inom ramen för den här studien genomför jag en kvalitativ textanalys av en del av läroplanen för grundskolan, Lgr 11, med avsikten att tolka vilken syn på generell lärarkompetens som genomsyrar läroplanen. För den här analysen behöver jag först definiera vad lärarkompetens är. I det här teoretiska avsnittet utvecklar jag en definition av kompetensbegreppet och preciserar dess innebörd. Det gör jag genom att särskilja lärarkompetens från lärares professionalism, lärarkvalifikationer och lärares kunskaper.

Kompetens

Exakt vad kompetens betyder och hur och för vad benämningen ska användas är inte entydigt i litteraturen. En internationell jämförelse av motsvarande terminologi till det svenska begreppet kompetens har inte kunnat resultera i en entydig begreppshantering (Bjurklo och Kardemark 2005).

De flesta definitionerna av kompetens kopplar ihop begreppet med arbete och arbetsorganisation (Söderström 1990) även när kompetens betraktas som individens egenskap.

Kompetensbegreppet som jag använder här preciseras huvudsakligen av Ellströms (1992) och Illeris (2007, 2011) definitioner. Ellströms definition av kompetens verkar vara grunden till flera andra svenska källor som har definierat kompetensbegreppet, speciellt vad gäller kompetensens kontextuella och uppgiftsrelaterade egenskap. Illeris behandlar kompetensbegreppet huvudsakligen ur lärandeperspektiv och arbetstagarnas kompetensutveckling. Både Ellström och Illeris definierar kompetens ur ett kontextuellt perspektiv där lärande och utveckling anses vara sociala processer i en viss kontext. Det betyder att de riktar fokus på de handlingar och relationer som växer fram i samspelet mellan aktörer och kontext. Det här kontextuella synsättet fokuserar på individen som en del av en arbetskollektiv där de ömsesidigt påverkar varandra (Ellström 1996). Verksamheten utvecklar individen men även individen påverkar verksamhetens utveckling.

Ellström (1992) beskriver kompetens som individuell eller samlad kapacitet att klara av en konkret uppgift i en viss situation.

Kompetens är individens potentiella handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation eller kontext. Närmare bestämt förmågan att framgångsrikt (enligt egna eller andras kriterier) utföra ett arbete inklusive förmågan att identifiera, utnyttja och, om möjligt, utvidga det tolknings-, handlings- och värderingsutrymme som arbetet erbjuder (Ellström 1992, s. 21).

Ellström menar alltså att kompetens alltid måste betraktas i relation med en situation eller en uppgift. Att vara kompetent betyder att man är kompetent för en viss uppgift.

Med utgångspunkt i att kompetens är individrelaterad urskiljer Ellström och Kock (2009) två former: den formella kompetensen förvärvad genom utbildning och skolning och den aktuella kompetensen som man använder för att klara sig i en viss situation för en viss uppgift. Den formella kompetensen och den aktuella kompetensen förutsätter inte varandra. Någon kan ha formella kompetenser utan aktuella och tvärtom. Men måttet på formella kompetenser används ofta som indikator på aktuella kompetenser (har man utbildning eller skolning, klarar man arbetsuppgifterna). I min studie söker jag

de *aktuella kompetenserna* som lärare förväntas använda sig av, enligt läroplanen Lgr 11. Det betyder att jag inte tar med de kvalifikationer som lärarutbildningar ger för lärarbehörigheten.

Illeris (2011) ser på kompetens som ett holistiskt koncept i stället för urskilda egenskaper. Han pratar om *kompetenselement* som han åtskiljer från begreppet kvalifikationer eftersom det inte enbart handlar om att vara lämplig eller behörig. Det handlar om sådana kompetenselement som är nödvändiga för att inte bara vara uppdaterad i arbetslivet utan i det moderna livet i allmänhet.

Jag använder mig av Illeris (a.a.) beskrivning av kompetenselement och utgår ifrån att kompetens:

- innehåller potential och möjlighet för handlande;
- används i en specifik situation;
- innehåller insikt, empati och strukturell förståelse;
- har bedömning och beslut som centrala element.

Närmare bestämt betyder dessa egenskaper följande.

Potential och möjlighet

Ett viktigt element i kompetensen är personens möjlighet att lämpligt hantera oförväntade situationer. Det betyder att någon inte bara behärskar ett yrkesområde utan också kan tillämpa sina professionella kunskaper enligt situationens krav, även om situationen är osäker eller oförutsägbar. Med andra ord omfattar kompetens personens värdering, attityd och förmåga att använda en essentiell del av sitt personliga kunnande.

Situationsbunden

Kompetens är situationsbunden i den meningen att den möjliggör handling i en specifik situation. Kompetensen kommer inte till uttryck förrän man har använt den. För att vara kompetent är det inte bara ens kunskap man ska använda i praktiken utan även egna insikter, in tränade tekniker och metoder på ett visst område. Därför är kompetens ett koncept som är i linje med nutidens dynamiskt förändrande samhälle där nya utmaningar uppstår och kräver härmed flexibla insatser.

Insikt, empati och strukturell förståelse

För att kunna bedöma en situation behövs insikt: insikt i objekten liksom insikt i deras förhållande till varandra och insikt i de medverkande krafterna. Utöver intellektuella ansträngningar kräver det även emotionella och sociala förhållningssätt. Dessa inbegriper individens underbyggda åsikter och attityd. Ens åsikter och attityd måste vara tillräckligt stadiga för att de ska kunna samverka även när omständigheterna förändras eller blir spända. Det räcker inte med att bara förstå mekanismerna eller känna till dem gällande principerna. Kompetenser ska således vara utvecklade så att de kan skapa flexibilitet och möjliggöra förändrade handlingsmodeller.

Bedömning och beslut

Ett annat viktigt element av kompetens är att den ger personen möjlighet att göra kvalificerade dömmingar och ta relevanta beslut i praktiken. Nya situationer kräver ibland att omedelbara bedömningar görs och beslut fattas under tidspress.

I hur hög grad de respektive kognitiva företeelserna, intuition och empati är engagerade är svårt att säga. Det viktiga är att dessa samspelar för att personen ska kunna komma till rätt bedömning och fatta beslut i praktiken.

Enligt Illeris (a.a.) är de mest väsentliga styrkorna i kompetensen att:

- kompetensen uttrycker mänskliga kvaliteter som man inte kan producera utan bara utveckla;
- kompetensen inte kan beskrivas kvantitativt utan bara kvalitativt;
- kompetensen inte kan beskrivas som mekanisk funktion utan bara som potential;
- kompetensen inte kan förklaras exakt utan bara i relation till vissa utmaningar eller uppgifter;
- kompetensen står i förbindelse med lärande, utveckling och förbättring.

Illeris ser alltså på kompetens som ett koncept som innebär potential för handling. Det finns andra kompetensdefinitioner som så att säga zoomar in på individens förmåga i det hela kompetenskonceptet. Enligt Alexandersson (1994) är kompetens individens förmåga som består av kunskaper (veta vad man gör och varför), färdigheter (ha rutin och vana i sitt handlande) och attityder (vilja att handla och ta ansvar). Men kompetens inbegriper enligt honom också möjligheten att få använda kunskaperna och färdigheterna. Kompetens har en riktning mot något – individen hanterar en specifik uppgift i en specifik kontext. I den individuella kompetensen ingår, utöver kunskaper och färdigheter, även individens förmåga till abstraktion. Det betyder att individen som använder sina kunskaper och färdigheter har möjlighet att bilda idéer och modeller utifrån den specifika situationen samt pröva vedertagna teorier. Ännu en aspekt som ingår i den individuella kompetensen enligt Alexandersson (a.a.) är individens känslomässiga upplevelse av handlingen.

Alexandersson (1994) betonar också skillnaden mellan kompetens och förmåga. Kompetens är mer än förmåga eftersom kompetens involverar hela personen. För att utföra komplexa uppgifter använder personen också sin motivation, attityd, beteende och personlighet. Den här synen på kompetens betonar kompetensens komplexitet relaterad till komplexa arbetsuppgifter. Även Van der Heijde och Van der Heijden (2006) delar den här synen på förmåga och kompetens. Enligt de siktar förmåga på att utföra en enda (arbets)uppgift medan kompetens siktar på att utföra en rad av olika (arbets)uppgifter inom ett visst område.

Sammandraget blir det tydlig att de nämnda definitionerna framhäver kompetensens *komplexitet* som dess förnämsta värde. Kompetenskonceptet hänvisar i grunden till användning av *potential*, det vill säga förmåga att hantera okända situationer, utmaningar och problem i framtiden, och den kan man inte mäta. Om man skulle försöka mäta även de minst komplicerade kompetenserna och dra några slutsatser, hade man devalverat hela konceptet. Konceptet har värde och betydelse just i nuets verklighet, just i sin mångfald och komplexitet.

Lärarkompetens

En allmän syn på lärarrollen är att där ingår pedagogiska kompetenser, ämneskompetenser och yrkesetiska kompetenser. Bergem (2000) tillägger att lärare också måste ha förmågan och viljan att sammanföra dessa till en helhet. Den här karakteriseringen verkar inte längre helt aktuell som resultat av skolans förändrade

uppdrag och den utvidgade lärarrollen. Lärarutbildningskommittén menar även att ”den traditionella uppdelningen i undervisningsämnen, pedagogik, metodik, ämnesdidaktik och praktik behöver förändras när läraruppdraget förändras” (SOU 1999:63, s. 71). Lärares arbete förändras i takt med samhällsliga förändringar, speciellt vad gäller riktningen mot livslångt lärande. Därför riktas fokus i utredningen på lärares livslånga lärande och på generella kunskaper som förutsättning för detta.

Lärarutbildningskommittén tar i sin utredning (SOU 1999:63) avstånd från en definiering av lärarkompetens som en specifik färdighet. När man betraktar lärarkompetensen som en uppsättning av flera bestämda kunskaper, färdigheter och attityder, blir kompetens ett kvantitativt begrepp: begrepp som går att förklara genom att räkna upp de olika kunskapsområdena. I utredningen betraktas lärarkompetens i stället som en relation mellan lärare och uppgiften (jfr Ellström 1992). Lärares kompetens kommer till uttryck i en dynamisk process och bör svara nutidens krav på livslångt lärande och kontinuerlig utveckling. Det här synsättet lägger tonvikten på relationen mellan lärares förmåga i olika avseenden och skolans uppgifter. Således menar kommittén att kompetensen alltid är situations-, kontext- och uppgiftsrelaterad och betraktas ur ett utvecklingsperspektiv.

Att vara kompetent betyder (...) att veta både hur och på vilka grunder man handlar när man utövar läraryrket samt hur och på vilka grunder man kan förändra rådande praxis (SOU 1999:63, s. 70)

Av citaten framgår att en lärare bör både anpassa sig till skolans kontext och medverka till dess förändring och utveckling.

På ett mer allmänt plan beskriver utredningen tre olika former av lärarkompetens: den formella, den yrkeskulturella och den kommunikativa kompetensen. Den formella kompetensen förutsätter att personer med lärarutbildning klarar sina arbetsuppgifter (jfr Ellström och Kock 2009). Den informella lärarkompetensen är personlig, socialt angiven och kontextbunden. Den kommunikativa lärarkompetensen är pedagogiskt laddad och innefattar reflektion om skolans värdegrund och arbete samt om den vetenskapliga grunden för de egna handlingarna. Lärarutbildningskommittén beskriver för övrigt ett antal grundkompetenser som gäller alla lärare: kognitiv, kulturell, kommunikativ, kreativ, kritisk, social och didaktisk kompetens (SOU 1999:63).

Den kompetenta läraren kallas i rapporten även för den professionella läraren. Hur det kompetenta och det professionella förhåller sig till varandra utreder jag i följande avsnitt.

Lärarkompetens och professionalism

Uttrycket ’den kompetenta läraren’ används ibland i litteraturen synonymt med ’den professionella läraren’. Här vill jag visa att dessa två begrepp inte betyder detsamma och således inte ska användas som identiska.

För att föreslå varför lärargruppen karakteriseras som de professionella måste vi gå tillbaka till 1980-talet när statliga utredningar började karakterisera läraryrket som de professionella. Motivet var den politiska diskursen mot en decentraliserad styrning av skolan (Carlgrén 1994). Lärarna som de professionella var för politikerna en förutsättning för att övergå till ett decentraliserat styrningssystem och kunna överlåta mer ansvar till lärarna. Det var ju lärarna som skulle verkställa politikernas beslut om en målstyrd skola och det skulle de göra som professionella. Effekten blev att

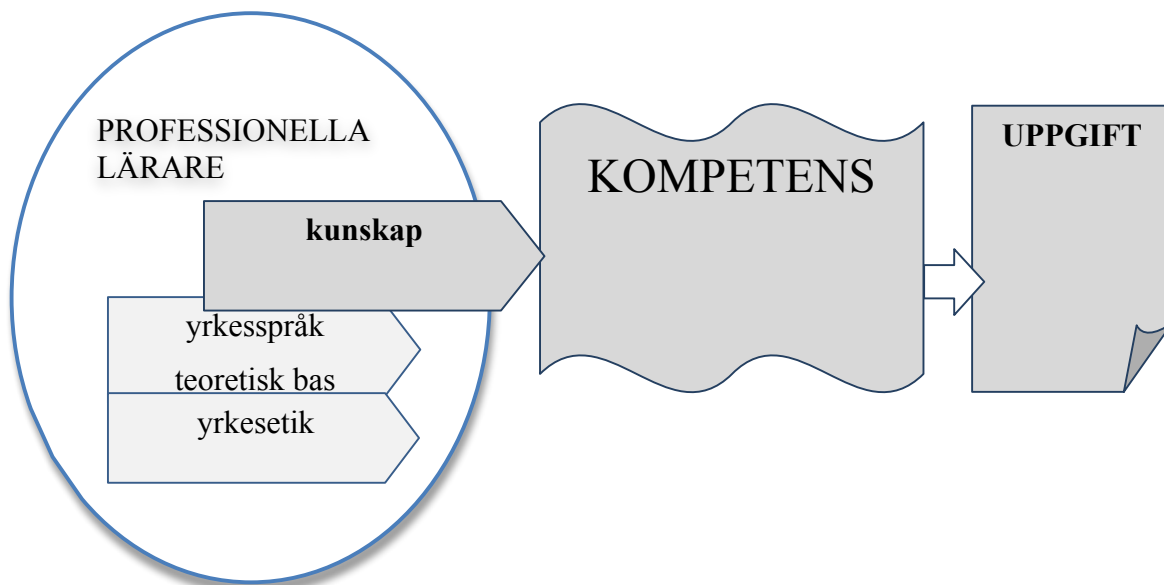
karaktärsteckningen `de professionella lärare` gjorde entré i skoldebatter och härmed bildades en ny syn på lärare: som de professionella.

Jag beskriver här kort vad professionalism betyder för att inte förväxla begreppet med lärarkompetens senare. Idag är begreppsförväxlingen fortfarande märkbar. Även lärarutredningens förslag om lärarlegitimation (SOU 2008:52) och lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63) talar till exempel om den professionella läraren som synonym till den kompetenta läraren.

Professionalism tyder på yrkesgruppens interna kvalitet (Englund 2004, Selander 1989). Den interna kvaliteten kommer till uttryck i bland annat *yrkeskunskaper*. Dessa yrkeskunskaper är emellertid inte tillräckliga för att uttrycka lärares professionalism. Professionalism är även ett uttryck för att lärarkåren använder sig av ett gemensamt *yrkesspråk* för att hantera gemensamma modeller och teorier, genomföra sitt uppdrag och förklara praktiken (Colnerud 2004). Ett annat uttryck för lärarprofessionalism är att lärare uppträder i arbetet enligt en gemensamt utvecklad *yrkesetik* (Colnerud 2004, Fjellström 2006) för att professionellt tillämpa sina kunskaper och ta ansvar. Därför räcker det inte med enbart yrkeskunskaper när vi ska tala om den professionella läraren även om de är nödvändiga i praktiken. Goodson och Hargreaves (2005) hävdar till och med att den ensidiga betoningen på praktiken och de praktiska kunskaperna har en avprofessionaliseringseffekt, vilket betyder här att lärarkåren förlorar sin autonomi, inflytande och moraliska ansvar i yrkesutövandet. En ensidig betoning av yrkeskunskaper och en minskad autonomi kan resultera i att lärare uppfattas som, tekniskt sett, kompetenta men okritiskt levererande efter systemets beställning. Professionalism och en viss grad av autonomi förutsätter ju lärares moraliska yrkesansvar för läroplanens målen.

En ökad autonomi betyder för läraryrket inte bara mer autonomi i klassrummet utan också mer inflytande på (utbildningspolitiska) faktorer som påverkar lärares arbete. Det är viktigt i detta avseende att läroplanens innebörd och tillämpning som styrdokument även påverkas av utbildningspolitikens och förvaltningspolitikens intresse. Deras intresse kan väsentligt skilja sig från lärarnas avsikt och intresse (Fritzell 2012). När läraryrket betraktas som ett professionellt yrke är det viktigt att uppleva en viss grad av autonomi i att analysera och diskutera även läroplanens innehåll och direktiv. Om den här intresseskillnaden mellan styrdokumentet och den pedagogiska praktiken inte tas upp i forskningen och i utbildningspraktiken kommer lärare att hamna i en position av förvaltningspolitikens handläggare – tjänstemän som utan vidare reflektion och diskussion lyder sitt uppdrag, hävdar Fritzell (2012).

Således kom jag fram till att professionalism betyder att lärare använder sina kunskaper och att lärarkåren använder sig av en gemensam teoretisk bas och har en delad yrkesetik. Figur 5 visar sambandet mellan lärares kunskap och lärares kompetens.



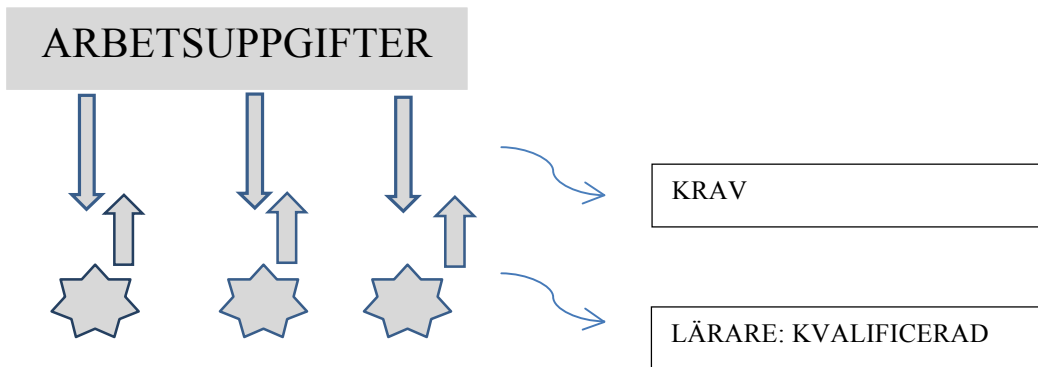
Figur 5: Relation mellan kompetens och kunskap

Av figur 5 framgår att lärares professionalism innebär att lärare har och använder specifika yrkeskunskaper, men inte bara det. Professionella lärare använder sig av ett gemensamt yrkesspråk som möjliggör kommunikationen utifrån den gemensamma yrkesteoriska basen och delar en yrkesetik. Kompetens innebär att lärare integrerar sina kunskaper och använder den för en specifik uppgift.

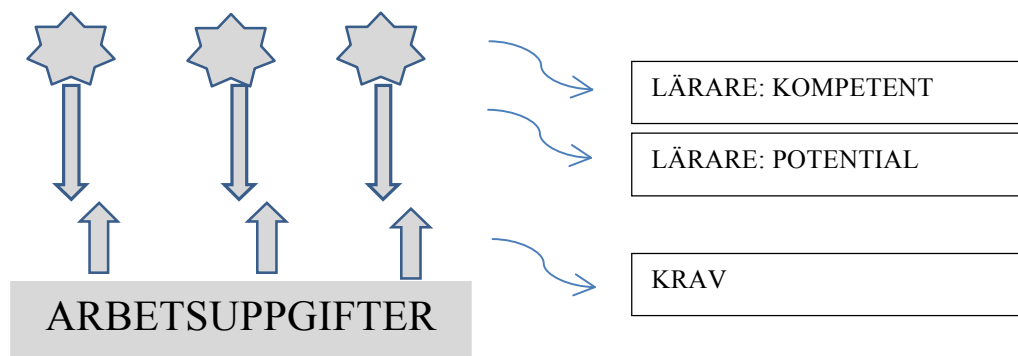
Lärarkompetens och kvalifikation

Kompetens är inte samma som kvalifikation även om kompetensbegreppet ursprungligen användes i bemärkelsen 'att vara kvalificerad för ett visst jobb'. I enighet med Ellström (1992) och Illeris (2011) använder jag begreppet kvalifikation för det krav som en viss arbetsuppgift ställer på individen. Följaktligen utgår jag ifrån att kompetens indikerar individens potentiella handlingsförmåga i relation till en viss uppgift. Det förefaller därför vara relevant att studera skolans styrdokument för att definiera de kvalifikationer som betraktas som nödvändiga för lärare. En möjlig fråga från anordnare av lärarutbildningar skulle vara: Hur översätter vi läroplanens krav till konkreta lärarkvalifikationer för att försäkra oss om att vi utbildar lärare som kan klara av sina arbetsuppgifter, fastlagt läroplanens målformuleringar och riktlinjer? I min frågeställning ligger fokus på lärare: lärare med specifikt kunnande och specifika egenskaper. Jag försöker skapa ett bredare koncept än det av kvalifikationer och hitta *kompetens* som läroplanen generellt förutsätter för att lärare ska kunna klara uppdraget.

Figur 1 illustrerar att kvalifikationer har sin utgångspunkt i arbetsuppgifter och i kravet som arbetsuppgifterna ställer på lärare. Figur 2 visar att kompetens har sin utgångspunkt i lärare och lärares potential att klara en viss uppgift som arbetet kräver.



Figur 1: Kvalifikation (egen)



Figur 2: Kompetens (egen)

Lärarkompetens och lärares kunskap

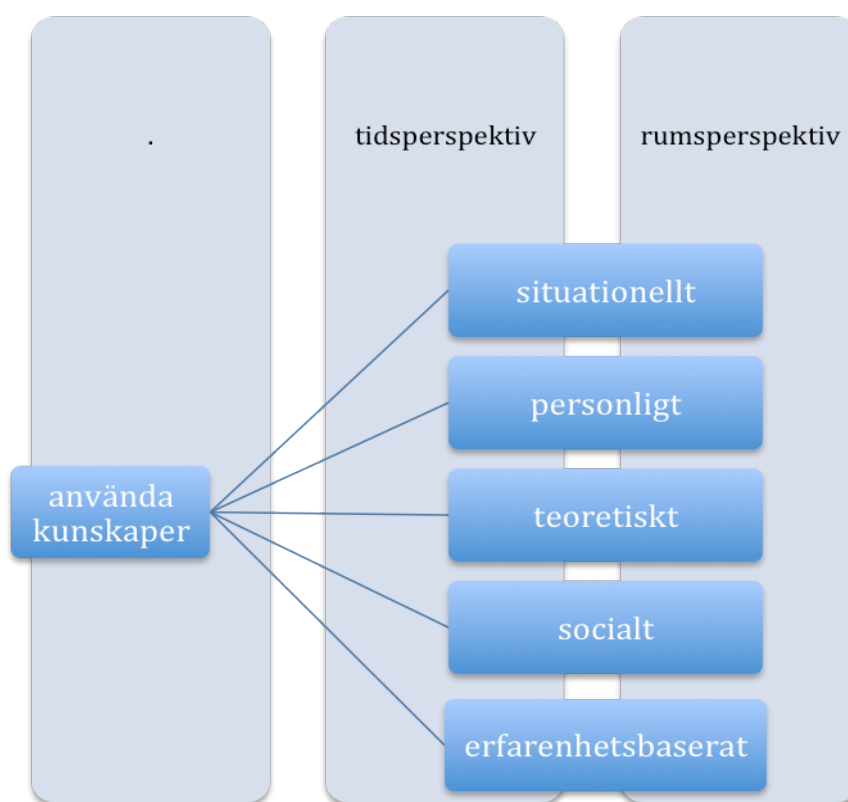
I en kontext där kompetensbegreppet behandlas är det svårt att inte ta upp begreppet kunskap. Kompetens är ett brett och komplext begrepp och handlar om mer än bara kunskap – liksom det handlar om mer än färdigheter eller attityder (Söderström 1990). Kunskap utgör dock kärnan i kompetensbegreppet. Kompetens innefattar vissa kunskaper men kunskap och kompetens är inte identiska.

Vad som räknas som kunskap har varierat i historien från antikens kunskapsfilosofiska frågor till nutidens tekniskt-administrativa perspektiv med arbetsmarknadens anspråk på mätbar kunskap (Englund, 2012a). Jag använder mig av teorier som ser kunskap som ett absolut begrepp (Söderström 1990) som inte behöver vara relaterat till någon arbetsuppgift. Kompetens är däremot ett komplext, relativt och kvalitativt begrepp, relaterat till en viss uppgift i en viss kontext (Söderström 1990, Ellström 1992, Illeris 2007, 2011).

En annan skillnad mellan kunskap och kompetens ser jag i att man kan ha kunskap utan att använda den medan kompetens innehåller *potential* att kunna använda sina kunskaper (och sina färdigheter). Kunskap kan lättare observeras och mätas medan kompetens bjuder sig inte att mätas (Söderström 1990, Illeris 2007).

Eftersom kompetens betyder att lärare har förmåga och potential att använda sina kunskaper är det inte bara kunskapens befintlighet som är avgörande; hur lärare använder sina kunskaper är också viktigt. Elbaz (1983) beskriver fem sätt som lärares kan använda kunskapen på: situationellt, personligt, teoretiskt, socialt och erfarenhetsbaserat. Kunskap kan användas *situationellt* när läraren medvetet eller intuitivt hanterar situationer och därmed ständigt utökar sin befintliga handlingsrepertoar. Den *personliga* aspekten innebär att lärare använder sina unika känslor, värden och entusiasm. *Teoretiskt* formas kunskap i och med lärarens akademiska utbildning och de olika diskurserna i lärarnas omgivning. Teoretiska kunskaper används för att förstå och tolka olika arbetssituationer och kontexter. I den *sociala* aspekten visar sig lärarens åsikter om och förhållande till sociala frågor och klasstillhörigheten (t ex frågan om hur att behålla en bra kontakt med en omotiverad elev). Den *erfarenhetsbaserade* kunskapen i lärarens kunskapssystem innebär generella handlingsmönster som läraren utvecklar för att hantera undervisnings- och klassrumssituationer.

Till de fem sätten tillkommer två perspektiv: tidsperspektivet och rumsperspektivet (Elbaz 1983). Tidsperspektivet handlar om hur lärare använder sin tid i praktiken, till exempel för att investera mer tid i att lära känna sina elever. Rumsperspektivet är avgörande när lärare använder sina kunskaper för att harmonisera klassrumssituationen utifrån läroplanens riktlinjer och anpassar situationen för bästa resultat (eller kompromissar till fördel för klassrumssituationen utifrån klassrumssituationens förutsättningar). Hur lärare kan använda sina praktiska kunskaper sammanfattas i figur 3.



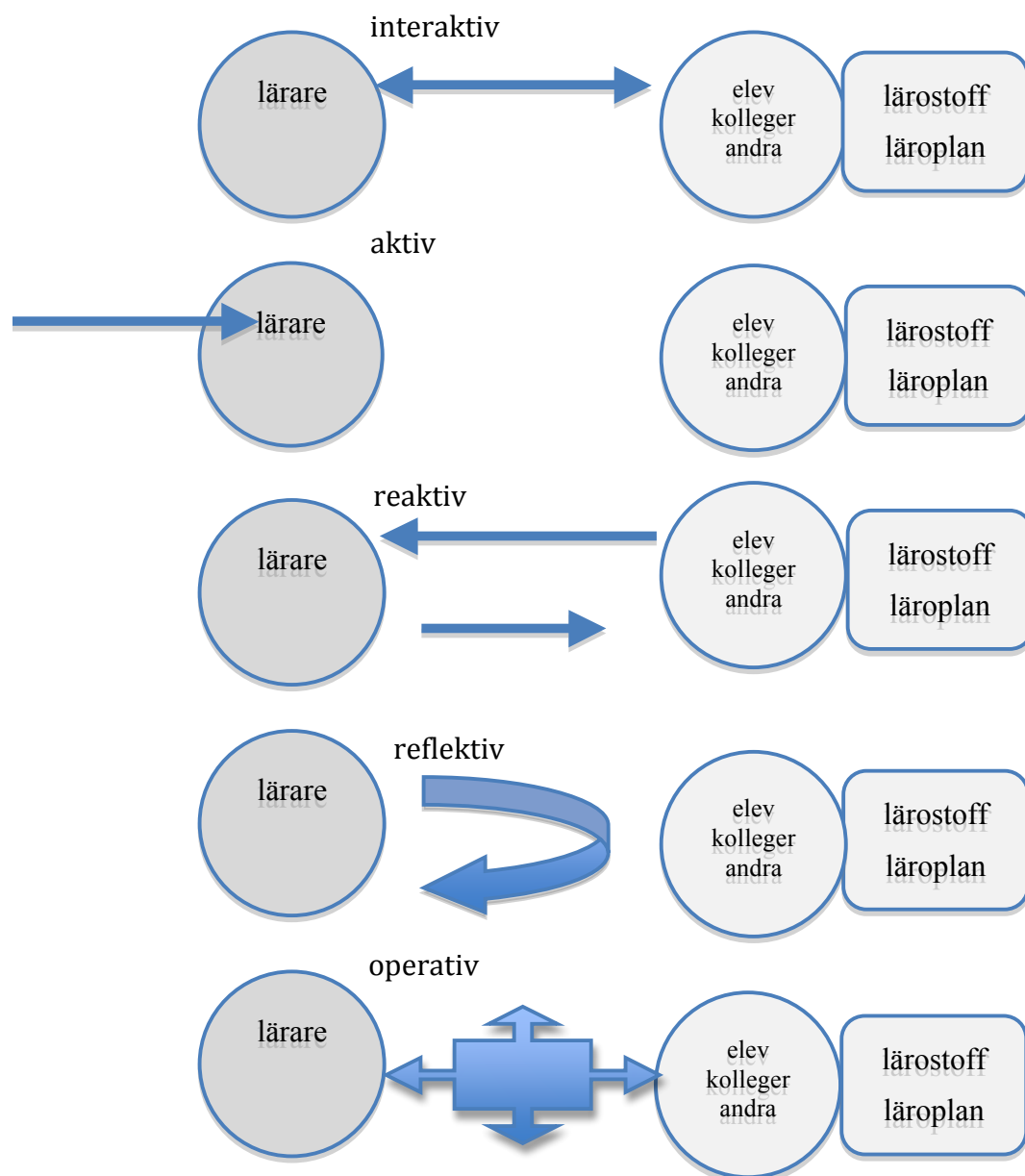
Figur 3: Användande av lärarkunskaper (efter Elbaz 1983)

Figur 3 visar att lärare använder sina kunskaper på olika sätt, anpassat efter de villkor och möjligheter som tiden och handlingsrummet ger.

Lärare använder sina kunskaper för att utföra sitt uppdrag – att nå de uppsatta målen. Lärares arbete är i grunden baserat på *relation* (Carlgren & Marton 2001). Relationen elev–lärare har en klar avsikt i sin uppläggnings. De uppsatta målen förutsätter en samarbetsrelation mellan lärare och elev. Jag anser att just den här relationen är grunden till lärares arbete.

Lärare agerar i olika sammanhang, i olika relationer, alla med sina karakteristiska intentioner och *riktningar* (Magnusson 1998). I sina empiriska studier fokuserar Magnusson på det han kallar lärares praktiska kunskaper. Hans beskrivning av lärares praktiska kunskaper närmar sig innebörden av lärarkompetens. Lärares praktiska kunskaper karakteriseras av att kunskapen kommer till uttryck i konkreta handlingar och kan ha fem olika riktningar. Den *interaktiva* aspekten kommer fram i de många interaktioner som sker i lärares vardagliga arbete. Interaktion med kollegor, övrig skolpersonal, elever, lärostoff och kontext räknas hit. Den *aktiva* aspekten innebär lärares konstruktion av det pedagogiska arbetet enligt individuella eller gemensamma ramar (t ex kursplaner). Den *reaktiva* aspekten gäller lärarens nödvändiga (ofta spontana men inte tillfälliga) reaktioner i olika situationer som grundar sig på lärarens erfarenhet av liknande situationer (t ex anpassning av lektionsplanering beroende på gruppens karaktär). Den *reflektiva* aspekten berör lärarens förmåga att inrikta sig på lektionen och dess kontext. Det avser kunskaper om lektionssammanhangen, elevgruppens karaktär och skolans rådande normer. Tack vare detta är lärare kapabel att fatta snabba och rätta beslut i olika undervisningssituationer. Den *operativa* aspekten avser kunskaper som är synliga och är direkt kopplade till lärarens handling i undervisningssituationen. Det gäller rutiner och ritualer som läraren medvetet tillämpar under sina lektioner.

I Magnussons beskrivning identifierar jag olika relationer mellan de involverade aktörerna. Dessa relationer illustrerar jag i Figur 4. Pilarnas riktning anger var initiativen till en handling eller en relation kommer ifrån och mot vem eller vad som denna relation är riktad. 'Vem' kan vara eleven, kollega/kollegor eller någon annan som arbetar i skolan, samt föräldrar. 'Vad' kan vara lärostoffet, läromaterialet eller själva kontexten där kontakten äger rum. Lärarkunskaper är inte bara riktade mot undervisningsaspekter utan innefattar även kunskaper i att hantera skolans och undervisningens sociala aspekter: att bilda och hantera en elevgrupp och härmed inleda och behålla ett gynnsamt samarbete för en god bildning (jfr Ekholm 2004). Den här sociala aspekten räknar jag till kontext.



Figur 4: Lärares kunskap: relationer och riktningar (egen, efter Magnusson 1998)

Figur 4 visar att lärare kan använda sina praktiska kunskaper på ett interaktivt, aktivt, reaktivt, reflektivt och operativt sätt i riktning mot elever, kolleger, läroplanen och lärostoff inom en viss kontext. I dessa kontakter kan lärare ha en initierande, en ledande eller en lydande roll.

Vilka kunskaper som lärare använder och utvecklar är starkt förknippat med den vardagliga praktiken (Wedin 2007). Lärares kunskapsbildning är i högsta grad elevrelaterad, det vill säga utvecklas genom interaktion med elever. Wedin (2007) ser lärarnas praktiska kunskaper som framför allt *kontextuella* eftersom de bildas i *interaktion* med andra. De är även *personliga* eftersom kunskaperna som läraren har är starkt förbundna med lärares egen person och personlighet. Alla praktiska kunskaper är *användningsinriktade* och många av dem omfattar en *social dimension*.

Sammanfattning

I det här avsnittet har jag avgränsat kompetensbegreppet och visat på skillnaden mellan lärarkompetens, lärarprofessionalism, lärarkvalifikationer och lärarkunskaper.

Den kompetenta lärare och den professionella lärare använder jag inte som synonymer. Att vara kompetent innebär att lärare integrerar och använder sina kunskaper. Dessa kunskaper är bara en del av lärares professionalitet. För att kunna tala om lärares professionalitet behövs ett gemensamt yrkesspråk och gemensam yrkesetik för hela lärarkåren.

Kompetens skiljer sig från kvalifikation för den sistnämnda har att göra med arbetsuppgifternas krav medan kompetens uttrycker den mänskliga, individuella potentialen att klara en viss uppgift.

Kompetensbegreppets innebörd är mer omfattande än den av kunskap. Kunskap, som det framgår av den litteratur som jag gått igenom, är lättare att observera och beskriva, medan kompetens är komplex.

Med utgångspunkt i Illeris (2007, 2011) och Ellströms (1992) teorier definierar jag kompetensbegreppet som en bred och komplex individuell resurs som involverar personens rationella och affektiva motiv – en kapacitet och vilja att handla i en viss situation och för att lösa en specifik uppgift. Därtill menar jag att lärares arbete i hög grad karakteriseras av relationsaspekten. Lärare ingår en yrkesrelation med olika aktörer och i dessa relationer kan inta olika positioner med olika grad av agerande och bestämmande.

I textanalysen utgår jag ifrån den här teoretiska begreppsramningen.

2. Analysuppläggning och tillvägagångssätt

Inom ramen för det här arbetet genomför jag en kvalitativ textanalytisk undersökning (Esaiasson m.fl. 2012) för att identifiera de textdelar och begrepp i grundskolans läroplan Lgr 11 som antyder vad läraren förväntas att kunna. Jag vill till och med detta undersöka vilken syn på generell lärarkompetens som finns i läroplanen.

I det här avsnittet beskriver jag hur textanalysen är upplagd. Under rubriken Material beskriver jag i huvuddrag *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, Lgr 11. Den del av läroplanens text som jag analyserar rör grundskolans övergripande mål och riktlinjer. Dess position, betydelse och struktur presenterar jag också här.

Under rubriken Metod visar jag vilka forskningsmetodiska teorier jag väljer och hur jag tillämpar dem i min textanalys. Jag väljer att utföra en kvalitativ textanalys utan en på förhand konstruerad teori eller kategorischema. Textanalysen och tolkningen av textens manifesta och latenta budskap baserar jag på de teman och mönster som texten innehåller.

Material: Skolans övergripande mål och riktlinjer (Lgr 11)

Läroplanen är skolans lagligt fastställda statliga styrdokument – en förordning utfärdad av den svenska regeringen. Läroplanen anger skolans värdegrund och uppdrag samt föreskriver mål och riktlinjer som är vägledande i skolans arbete.

Skollagen (1 kapitel 11 §) anger vad läroplanen är och dess position som följande:

För varje skolform och för fritidshemmet ska gälla en läroplan som utgår från bestämmelserna i denna lag. Läroplanen ska ange utbildningens värdegrund och uppdrag. Den ska också ange mål och riktlinjer för utbildningen.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer meddelar föreskrifter om läroplaner.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får för en viss skolform eller för fritidshemmet meddela föreskrifter om utbildningens värdegrund och uppdrag samt om mål och riktlinjer för utbildningen på annat sätt än genom en läroplan (Skollag 2012:800).

Varje skolform har alltså sin lagligt fastställda läroplan. Grundskolans senaste läroplan gäller grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Den här läroplanen trädde i kraft den 1 juli 2011 med titeln *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Skolverket 2011d), förkortat Lgr 11. Läroplanen föregicks av en förordning (SKOLFS 2010:37) som fastlade läroplanens innehåll.

Lgr 11 är uppbyggd av tre delar. Del 1 beskriver grundskolans värdegrund och uppdrag. Del 2 beskriver skolans övergripande mål och riktlinjer för utbildning. Del 3 innehåller kursplaner som kompletteras med kunskapskrav för varje ämne. Del 1 och 2 gäller alltså hela grundskolan, inklusive förskoleklassen och fritidshemmet. Del 3 gäller de enskilda ämnena i grundskolan.

Del 2, om grundskolans övergripande mål och riktlinjer, är den del i läroplanen där lärare nämns direkt och där det formuleras mål och riktlinjer som gäller alla grundskollärare. Eftersom jag är intresserad av att utreda läroplanens syn på den

generella, aktuella lärarkompetensen, väljer jag att analysera den här delen. Det är en textdel på åtta sidor (Lgr 11: s.12-19).

Del 2, ”Övergripande mål och riktlinjer”, är indelad i följande sju rubriker: normer och värden, kunskaper, elevernas ansvar och inflytande, skola och hem, övergång och samverkan, skolan och omvärlden, bedömning och betyg samt rektors ansvar. Avsnittet om rektors ansvar tar jag inte med i analysen eftersom det inte handlar om lärare. I figur 6 listar jag de sju rubrikerna som jag analyserar.

Övergripande mål och riktlinjer
2.1 Normer och värden
2.2 Kunskaper
2.3 Elevernas ansvar och inflytande
2.4 Skola och hem
2.5 Övergång och samverkan
2.6 Skolan och omvärlden
2.7 Bedömning och betyg
2.8 Rektors ansvar

Figur 6: Skolans övergripande mål och riktlinjer, Lgr 11 (s.12-19)

Varje rubrik (utom det sista, Rektors ansvar, som inte är med i analysen) beskriver ett antal mål och ger riktlinjer för arbete mot de uppsatta målen.

Figur 7 ger en inblick i läroplanens textdel som ska analyseras. Här vill jag i första hand presentera strukturen och inte innehållet; därför utelämnar jag vissa textpartier vilket i så fall markeras i texten med tre punkter inom parantes: (...). Vid utelämnningar fortsätter texten med liknande formuleringar. Antalet punkter varierar i de olika rubrikerna.

2.1 NORMER OCH VÄRDEN

Mål

Skolans mål är att varje elev

- ska göra och uttrycka medvetna etiska ställningstaganden grundade på (...),
- respekterar andra människors egenvärde,
- (...)

Riktlinjer

Alla som arbetar i skolan ska

- medverka till (...),
- i sin verksamhet bidra till (...),
- (...)

Läraren ska

- klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets värdegrund och dess konsekvenser för det personliga handlandet,
- öppet redovisa och diskutera och diskutera skiljaktiga värderingar, uppfattningar och problem,
- uppmärksamma och i samråd med övrig skolpersonal vidta nödvändiga åtgärder för att förebygga och motverka alla former av diskriminering och kränkande behandling,
- (...)

Figur 7: Positionering av den utvalda textdelen "Läraren ska" inom Övergripande mål och riktlinjer; ett exempel (Lgr 11, s. 12-15)

Riktlinjerna beskriver två saker: vad alla som arbetar i skolan ska göra och vad lärare ska göra för att arbeta mot målen. Vad lärare ska göra är beskrivet i ett antal punkter under underrubriken "Läraren ska". Den här textdelen ska jag analysera. Figur 7a visar meningar som utgör texten för analys.

Normen och värden

klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets värdegrund och dess konsekvenser för det personliga handlandet

öppet redovisa och diskutera skiljaktiga värderingar, uppfattningar och problem

uppmärksamma och i samråd med övrig skolpersonal vidta nödvändiga åtgärder för att förebygga och motverka alla former av diskriminering och kränkande behandling

tillsammans med eleverna utveckla regler för arbetet och samvaron i den egna gruppen

samarbeta med hemmen i elevernas fostran och klargöra skolans normer och regler som en grund för arbetet och för samarbete

Kunskaper

ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande

stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan

ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel

stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter

samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen

organisera och genomföra arbetet så att eleven

- utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga,
- upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt,
- får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling,
- successivt får fler och större självständiga uppgifter och ett ökat eget ansvar, får möjligheter till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang, och får möjlighet att arbeta ämnesövergripande

Elevernas ansvar och inflytande

utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring och för sitt arbete i skolan

svara för att alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll samt se till att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad

verka för att flickor och pojkar får ett lika stort inflytande över och utrymme i undervisningen

svara för att eleverna får pröva olika arbetssätt och arbetsformer

tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen

förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle

Skola och hem

samverka med och fortlöpande informera föräldrarna om elevens skolsituation, trivsel och kunskapsutveckling

hålla sig informerad om den enskilda elevens personliga situation och iaktta respekt för elevens integritet

Övergång och samverkan

utveckla samarbetet mellan förskoleklass, skola och fritidshem

utbyta kunskaper och erfarenheter med personalen i förskolan och i berörda skolformer

i samarbetet särskilt uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd

Skolan och omvärlden

bidra med underlag för varje elevs val av fortsatt utbildning

medverka till att utveckla kontakter med mottagande skolor samt med organisationer, företag och andra som kan bidra till att berika skolans verksamhet och förankra den i det omgivande samhället

Bedömning och betyg

genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling

utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn

med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov

vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper

Figur 7a: Material för textanalys (Lgr 11 s. 12-15)

Eftersom det inte finns några explicita beskrivningar av lärarkompetens i texten – varken ordet ”uppgift” eller ”kompetens” förekommer i texten explicit – är jag intresserad av läroplanstextens latenta budskap. Av textens kontext och med utgångspunkt i kompetensbegreppets definition som jag formulerat tidigare, interpreterar jag innebörden av ”Lärare ska”-avsnittet som ”lärares uppgift”. Detta är ett antagande som hela studien bygger på. Innehållet av varje textparti under rubriken ”Läraren ska” tolkar jag alltså som lärares *uppgifter*. Mitt antagande är att lärares olika uppgifter förutsätter olika kompetenser. Jag utgår ifrån att kompetens kommer till uttryck i viss situation och är kopplad till en konkret uppgift (Ellström 1992, Ellström & Kock 2009). Mitt mål är alltså att identifiera och tolka vilka förväntningar på lärarkompetens som ligger bakom de formulerade läraruppgifterna under rubriken ”Läraren ska”.

Metod: en kvalitativ textanalys

Studiens metod är en kvalitativ textanalys där fokus ligger på tolkning av textens innehåll genom aktiv läsning åtföljd av kategorisering och kodning av de relevanta temana i texten. Den kvalitativa textanalysen har sina rötter i tolkningstraditionen hermeneutiken där forskaren tolkar, uttyder eller förklarar texten med avsikt att förstå och skapa mening ur texten (Widén 2009). Eftersom inom hermeneutiken handlar det om tolkning ska forskaren utföra och synliggöra tolkningsprocessen noggrant för att undvika subjektivitet.

För att bestämma i vilken grad en viss text är lämplig för kvalitativ innehållsanalys använder Bergström och Boréus (2012) kriterier på koherens och kommunikativ egenskap. Koherens betyder att det ska finnas inre sammanhang i texten, en tydlig struktur med röd tråd. Textens kommunikativa egenskap bestäms mot bakgrund av det förmedlade budskapet som texten har. Utöver kriterier på koherens och kommunikativ avsikt har texter två huvudfunktioner: innebördsaspekten och den interpersonella aspekten (a.a.). Textens innebörd kan identifieras i den explicita, bokstavligen texten. Textens interpersonella aspekt anger vad texten har för avsikt att göra: det kan vara att uttrycka en åsikt, informera eller ge en order.

Textanalysen kan genomföras antingen med ett på förhand konstruerat analysverktyg eller utan ett sådant instrument med en mer öppen ansats (Borgström och Boréus 2005). Fördelen med de på förhand konstruerade analysinstrumenten är att de redan från början sätter upp tydligare gränser för hur texten ska analyseras. En förutbestämd struktur gör att arbetets utformning och genomförande blir smidigare. Den gör tolkningen mindre känslig för uttolkarens förståelse eftersom även den har avhandlats i förväg. Det finns dock en risk med ett sådant i förväg konstruerat analysinstrumentet att materialet tvingas passa in i den bestämda strukturen.

En forskningsmetod som brukar användas inom kvalitativ textanalys är konventionell innehållsanalys (Hsiu-Fang och Shannon 2005). Enligt den här forskningsmetoden bygger analysen på ett öppet förhållningssätt och en induktiv ansats. Kodningen och analysen sker inte utifrån några bestämda kategorier, teorier eller tidigare forskning utan beror på forskningsfrågans karaktär. Frågan kan vara riktad både till textens manifesta och latenta budskap och ställs innanför textanalysen (Esaiasson m.fl. 2012). Syftet med tolkningen är alltså att utreda vad texten säger i förhållande till en viss frågeställning.

Oavsett om analysen utförs med hjälp av i förväg konstruerade analysverktyg eller inte, kännetecknas kvalitativ textanalys av att den genomförs utifrån några bestämda dimensioner. Widén (2009) nämner tre möjliga dimensioner som ger perspektiv åt textanalysen. Analys ur den första dimensionen utgår från textförfattarens perspektiv. Syftet med analysen blir att förstå författarens avsikt med texten. Analys ur den andra dimensionen har att göra med tolkning av textens språkliga och innehållsmässiga innebörder. Analys ur den tredje dimensionen siktar mot en tolkning av textens effekter i praktiken.

Materialet till den här analysen utgörs alltså av läroplanens textdel om övergripande mål och riktlinjer (Lgr 11 s. 12-18). Läroplanens avsändare (Borgström och Boréus 2005) är regeringen som skapar skolans styrdokument. Lgr 11:s mottagare (a.a.) är grundskollärare och alla som arbetar i skolan inklusive skollärovervakningen. Till mottagarna räknar jag dessutom skolförvaltningen, läromedelsförfattare och skolinspektionen som

också tar emot, använder och tolkar läroplanen. Texten studerar jag inom den utbildningspolitiska kontexten där Lgr 11 har konstruerats och används: det nutida svenska samhället och utbildningspolitiken.

Jag utför en konventionell innehållsanalys (Hsiu-Fang och Shannon 2005) och väljer en induktiv ansats vilket betyder att jag drar slutsatser om läroplanens syn på generell lärarkompetens med utgångspunkt i de resultat som jag kommer fram till i min studie och inte utifrån tidigare forskning eller teorier. Jag använder inget på förhand definierat analysinstrument (Borgström och Boréus 2005) – förförståelsen som jag, som textens uttolkare, har frambringas av kompetensbegreppets innebörd, som den lyfts fram i den teoretiska studien för det här arbetet. I den här studien uppstår analysinstrumentet genom själva läsningen och tolkningen av textens innehåll. Jag konstruerar analysinstrumentet parallellt med tolkningen – jag läser texten, noterar strukturen, söker efter den röda tråden i textens formuleringar, tittar på deras egenskaper och därifrån konstruerar analyskategorierna och -struktur. Den här studien använder en tolkningsstrategi som utgår från mig som uttolkare, hur jag ser på textens innebörd (Widén 2009). Jag applicerar alltså den kvalitativa textanalysens andra dimension, som är läsarens perspektiv, där jag som forskare är själva läsaren.

Den valda textdelen är lämplig för kvalitativ textanalys eftersom den är både koherent och kommunikativ (Bergström & Boréus 2012). Läroplanens del om skolans övergripande mål och riktlinjer är koherent för den utgör en sammanhängande enhet, är uppbyggd enligt en tydlig struktur med en röd tråd: skolans mål och riktlinjer. Texten är kommunikativ i den meningen att den har en tydligt uttryckt mellanmänsklig funktion – genom den utförs en språkhandling av att ge direktiv. Läroplanen föreskriver skolans värdegrund, uppdrag, övergripande mål och riktlinjer samt vad lärare och andra som arbetar i skolan ska uppnå.

Min forskningsinsats gäller textanalysen av läroplanen och mitt intresse går ut till läroplanens latenta budskap (Esaiasson m.fl. 2012). Jag är intresserad av läroplanstextens latenta budskap eftersom det inte finns någon explicit beskrivning av lärares kompetens. Jag tolkar således den utvalda texten i två omgångar. Först interpreterar jag avsnitt under rubriken "Läraren ska" som lärares uppgifter. Sedan tolkar jag avsnittsinnehåll under rubriken "Läraren ska" som en manifestation för ett latent innehåll (Bryman 1997, Esaiasson m.fl. 2012).

Sammanfattning

I det här avsnittet har jag upplagt en kvalitativ textanalys. Jag har förklarat vilka forskningsmetodologiska teorier jag använder och på vilket sätt. Metoden som jag använder mig av innebär att jag ska tolka läroplanens textdel om vad lärare ska göra som återfinns under rubriken "Undervisningens övergripande mål och riktlinjer" i Lgr 11. Tolkningen av textens latenta budskap kräver en noggrann redovisning av analysprocessen. Det gör jag i följande avsnitt.

Analysen genomförs i tre steg. I första steget kodar jag materialet. I andra steget studerar jag lärares handlingar och dess egenskaper som de framstår i texten. I tredje steget visualiserar och analyser jag lärares relationer och dess egenskaper som dessa kommer till uttryck i läroplanens utvalda textdel.

3. Analys

I det föregående avsnittet motiverade jag textanalysen av Lgr 11. Här beskriver jag själva analysen. Jag börjar analysarbetet med att noggrant läsa materialet med avsikt att upptäcka olika ledtrådar som tyder på vilken syn på generell lärarkompetens den utvalda textdelen präglas av. För att lättare kunna hantera texten kodar jag meningarna som finns i texten. Efter det kartlägger jag alla verb som finns i meningarna för att kunna uttala mig om deras egenskaper i samband med lärares kompetens. Slutligen fokuserar jag på textens innebörd och analyserar de relationer i lärares agerande som framträder i texten.

Lärares handlingar

Analysen börjar med kodningen av läroplanens textdel om utbildningens övergripande mål och riktlinjer (Lgr 11, s. 12-18). De sju rubrikerna som rör lärares uppgifter och som ska analyseras förkortas till två bokstäver enligt följande:

1. Normer och värden: NV
2. Kunskaper: KU
3. Elevernas ansvar och inflytande: EL
4. Skola och hem: SH
5. Övergång och samverkan: ÖS
6. Skolan och omvärlden: SO
7. Bedömning och betyg: BB

Varje rubrik beskriver i varierat antal punkter lärares uppgifter. Jag numrerar punkterna och refererar till dem i analysen med rubrikabbreviationen och löpnumret. Den första meningen under rubriken "Normer och värden" kodas därmed med NV1; den andra meningen under samma rubrik med NV2 och så vidare. Tabell I visar alla textens meningar och deras koder.

Verb som uttrycker lärares handling

Ur varje mening (lärares uppgift) väljer jag ut samtliga verb. Dessa anger vad lärare ska göra. De uttrycker lärares handlingar. Jag väljer att välja ut verb, för jag utgår ifrån att lärares uppgifter förutsätter olika satsningar av lärare som kommer till uttryck i vissa *handlingar*. Dessa verb fungerar i min analys som representanter för tillhörande meningar. Samtidigt hanterar jag dessa verb som nyckelord för tillhörande meningens (uppgiftens) kärnbudskap. I de fall där verb är innehållslösa utan komplement anges verbfrasens komplement inom parentes.

Tabell I: Lärares uppgifter enligt läroplanen (kod, uppgift, verb)

KOD	TEXT: LÄRARES UPPGIFT	VERB (verbfraser)
Normen och värden		
NV1	klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets värdegrund och dess konsekvenser för det personliga handlandet	klargöra diskutera
NV2	öppet redovisa och diskutera skiljaktiga värderingar, uppfattningar och problem	redovisa diskutera
NV3	uppmärksamma och i samråd med övrig skolpersonal vidta nödvändiga åtgärder för att förebygga och motverka alla former av diskriminering och kränkande behandling	uppmärksamma vidta (åtgärder) förebygga motverka
NV4	tillsammans med eleverna utveckla regler för arbetet och samvaron i den egna gruppen	utveckla
NV5	samarbeta med hemmen i elevernas fostran och klargöra skolans normer och regler som en grund för arbetet och för samarbete	samarbeta klargöra
Kunskaper		
KU1	ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande	ta (hänsyn)
KU2	stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan	stärka
KU3	ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel	ge (utrymme)
KU4	stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter	stimulera handleda ge (stöd)
KU5	samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen	samverka
KU6	organisera och genomföra arbetet så att eleven <ul style="list-style-type: none"> - utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga, - upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt, - får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling, - successivt får fler och större självständiga uppgifter och ett ökat eget ansvar, - får möjligheter till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang, och får möjlighet att arbeta ämnesövergripande 	organisera genomföra (arbetet)
Elevernas ansvar och inflytande		
EL1	utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring och för sitt arbete i skolan	utgå från
EL2	svara för att alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll samt se till att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad	svara för se till

EL3	verka för att flickor och pojkar får ett lika stort inflytande över och utrymme i undervisningen	verka för
EL4	svara för att eleverna får pröva olika arbetssätt och arbetsformer	svara för
EL5	tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen	planera utvärdera
EL6	förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle	förbereda

Skola och hem

SH1	samverka med och fortlöpande informera föräldrarna om elevens skolsituation, trivsel och kunskapsutveckling	samverka informera
SH2	hålla sig informerad om den enskilda elevens personliga situation och iaktta respekt för elevens integritet	hålla sig informerad iaktta (respekt)

Övergång och samverkan

ÖS1	utveckla samarbetet mellan förskoleklass, skola och fritidshem	utveckla (samarbetet)
ÖS2	utbyta kunskaper och erfarenheter med personalen i förskolan och i berörda skolformer	utbyta
ÖS3	i samarbetet särskilt uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd	uppmärksamma

Skolan och omvärlden

SO1	bidra med underlag för varje elevs val av fortsatt utbildning	bidra
SO2	medverka till att utveckla kontakter med mottagande skolor samt med organisationer, företag och andra som kan bidra till att berika skolans verksamhet och förankra den i det omgivande samhället	medverka till utveckla (kontakter)

Bedömning och betyg

BB1	genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling	främja
BB2	utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn	utvärdera redovisa informera
BB3	med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov	informera
BB4	vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper	utnyttja (tillgänglig information)

Tolkning av tabell I

Lärare, av formuleringarna att döma, bör vara huvudsakligen aktivt agerande. Enligt texten bör lärare ta initiativ till handlingar och processer och inta en aktiv roll i att genomföra och styra processen. Lärarhandlingar som jag utläser i texten kan vara både pro-aktiva och re-aktiva. Lärare är med andra ord inte alltid den aktiva initiativtagaren

utan också är den som förväntas reagera på den andres initiativ och vidareutvecklar mötet med den andre.

Lärare tillskrivna *aktivt agerande roll* identifierar jag i följande meningar:

- Normer och värden – alla: NV1, 2, 3, 4, 5.
- Kunskaper – alla utom en (KU1): KU 2, 3, 4, 5, 6.
- Elevernas ansvar och inflytande – alla utom en (EL): EL 2, 3, 4, 5, 6.
- Skola och hem – båda meningarna, men observera att SH 2 har två satser där den andra föreskriver att ”iaktta respekt” som jag här tolkar som lärares attityd och förhållningssätt: SH 1, 2.
- Övergång och samverkan – alla: ÖS 1, 2, 3.
- Skolan och omvärlden – båda meningarna: SO 1, 2.
- Bedömning och betyg – alla: BB 1, 2, 3, 4.

Meningar och verb som inte direkt faller under benämning lärares agerande eller handling är KU1, EL1 och SH2. Verb som här används hänvisar snarare till lärares attityd och förhållningssätt.

Lärares aktiva agerande

Lärare framstår alltså som aktivt agerande. Men hur karakteriseras det aktiva agerandet i texten? På vilket sätt bör lärare framträda enligt texten? För att besvara frågorna undersöker jag alla meningar. I textens innehåll urskiljer jag efter upprepade läsning fyra sätt av lärares aktiva agerande: verbalt, kognitivt, organiserande och relationellt. Jag kommer fram till dessa egenskaper efter att ha antecknad vid varje mening min tolkning av *på vilket sätt* en viss uppgift kan utföras eller vad det är som behövs för att klara uppgiften. Sedan väljer jag ut egenskaper som kännetecknar största delen av alla meningar/uppgifter.

För att konkret anvisa i texten de fyra sätt att agera, kodar och tolkar jag dem som följande.

Verbalt (V)

De meningar och verb som yrkar på lärares språkanvändning i tal och skrift märker jag med V.

Kognitivt (K)

Handlingar som har med medvetet styrt tänkande, uppmärksamhet, beslutsfattande och problemlösning att göra räknar jag till kognitivt agerande. Texten som omnämner lärares medvetna tänkande märker jag med K.

Lärares emotion, intention, vilja och empati är inte med i analysen eftersom dessa inte omnämns i läroplanens text, även om lärares tänkande praktiskt taget inte går att skilja från hennes/hans känslor eller vilja, enligt min åsikt.

Organiserande (O)

Lärares handlingar som har att göra med att organisera tid och rum för att kunna utföra uppgiften märker jag med O.

Relationellt (R)

De meningar och verb som uttrycker lärares handling i relation till en annan person märker jag med R. Det handlar om kontakter och relationer som ska etableras och upprätthållas för att lärare ska kunna klara uppgiften.

Tabell II sammanfattar min analys av agerandets karaktär och visar hur lärares agerande karaktäriseras i de olika meningarna i texten (se koderna och verben).

Tabell II: Handlingens karaktär

UPPGIFT KOD	VERB	HANDLINGENS KARAKTÄR			
NV1	klargöra	V	K	O	R
	med eleverna diskutera	V	K	O	R
NV2	redovisa	V	K	O	R
	diskutera	V	K	O	R
NV3	uppmärksamma	V	K	-	R
	vidta åtgärder	V	K	O	R
	förebygga	V	K	O	R
	motverka	V	K	-	R
NV4	utveckla	V	K	O	R
NV5	samarbeta	V	K	O	R
	klargöra	V	K	-	R
KU1	ta hänsyn till	-	K	O	R
KU2	stärka	-	K	O	R
KU3	ge utrymme	-	K	O	R
KU4	stimulera	V	K	O	R
	handleda	V	K	O	R
	ge stöd	V	K	O	R
KU5	samverka	V	K	O	R
KU6	organisera arbetet	-	K	O	R
	genomföra arbetet	V	K	O	R
EL1	utgå från	-	K	O	R
EL2	svara för	-	K	O	R
	se till	-	K	O	R
EL3	verka för	-	K	O	R
EL4	svara för	-	K	O	R
EL5	planera	V	K	O	R
	utvärdera	V	K	O	R

EL6	förbereda	V	K	O	R
SH1	samverka	V	K	O	R
	informera	V	K	O	R
SH2	hålla sig informerad	V	K	O	R
	iaktta respekt	-	K	-	R
ÖS1	utveckla samarbetet	V	K	O	R
ÖS2	utbyta	V	K	O	R
ÖS3	uppmärksamma	V	K	O	R
SO1	bidra	V	K	-	R
SO2	medverka till	V	K	O	R
	utveckla kontakter	V	K	O	R
BB1	främja	V	K	O	R
BB2	utvärdera	V	K	O	R
	redovisa	V	K	O	R
	informera	V	K	O	R
BB3	informera	V	K	O	R
BB4	utnyttja tillgänglig information	V	K	O	R
	bedöma information	V	K	-	-

Tolkning av tabell II

Analysen visar att lärares aktiva agerande har fyra karaktäristiska drag i texten. För att klara uppgiften förväntas det i läroplanen att lärare agerar verbalt, kognitivt, organisatoriskt och alltid i relation med någon.

Tabellen visar att 35 av 45 uppgifter kräver språkliga insatser i både tal och skrift. Där texten inte märks med V menar jag att det inte är språket som i första hand behövs för att läraren ska kunna klara uppgiften. Det kan betyda att hon/han kan uttrycka sig med icke-verbala medel eller att det handlar om ett visst förhållningssätt som kan vara märkbart utan att verbal kommunikation äger rum.

Tabell II visar dessutom att uppgifterna, som dessa är formulerade i läroplanen, i stor utsträckning kräver organisatorisk kompetens av lärare. 40 av de totala 45 verb och tillhörande meningar implicerar att lärare ska kunna organisera tid och rum för uppgiftens skull.

Det framkommer att lärare förväntas att alltid utföra sina uppgifter i relation med någon annan. Ett undantag är uppgiften BB4 som handlar om bedömning av information om elevens resultat. Här handlar det inte om en direkt relation med en annan utan snarare om ett slags administrativ uppgift, som jag tolkar det.

Eftersom lärare alltid agerar i relation med andra, och eftersom relationen utgör grunden för lärararbete är det intressant att analysera vilka relationer som lärare förväntas ingå enligt läroplanen. Det är också intressant att ta reda på vad som kännetecknar dessa relationer.

Lärares relationer

Först analyserar jag texten för att se vilka aktörer lärare förväntas ingå en yrkesrelation med. Därefter vill jag veta vad lärare har för roll i relationerna.

Av textens explicita innehåll framgår att lärare förväntas ingå en professionell relation med elever, med andra som jobbar i skolan, med elevernas föräldrar eller vårdnadshavare och andra utanför skolan som har anknytning till skolans arbete.

I textanalysen använder jag följande koder för att märka dessa relationer:

Relationer

- E: lärare – elev (E)
- H: lärare – hem (H)
- K: lärare – andra som jobbar i skolan (K = ”k” av kollegor)
- A: lärare – andra som jobbar utanför skolan (A)

Med utgångspunkt i lärarens roll identifierar jag i texten olika funktioner i relationerna. Lärare kan agera genom att ta egna initiativ och vara aktiv ledare i relationer. Lärare kan ansluta sig till ett samarbete där hon eller han behåller sin ledande position eller en annan typ av samarbete där betoningen ligger på att gemensamt utföra handlingen. En annan relation som lärare ingår är riktad mot sig själv och innebär självreflektion och reflektion över sitt eget förhållande till och sin attityd gentemot eleven och undervisningen. Här är lärares handlande starkare kopplat till egen person och förutsätter därför en relationsriktning mot egna värderingar i sina handlingar.

I textanalysen använder jag följande koder för att märka lärares roll i relationerna:

Lärares roll i relationerna

- : lärare initierar relationen och har en framträdande roll, leder och styr;
- ↔: samarbete som initieras av lärare och där lärare har en framträdande roll;
- ∞: samarbete där betoningen ligger på gemensamt arbete;
- ⊙: lärares självreflektion och attityd

Tabell III visar vilka relationer som lärare förväntas ingå i varje handling och lärares roll i dessa som den går att tyda i texten. I dessa relationer identifierar jag olika riktningar. För varje handling markerar jag bara en riktning: den som jag tolkar som mest karaktäristisk i texten.

Tabell III: Relationer och lärares roll i relationer

UPPGIFT KOD	VERB	RELATION	ROLL			
			med riktningar			
		E/H/K/A/V	→	↔	∞	↻
NV1	klargöra	E	X			
	med eleverna diskutera	E			X	
NV2	redovisa	E	X			
	diskutera	E		X		
NV3	uppmärksamma	E				X
	vidta (åtgärder)	K			X	
	förebygga	K		X		
	motverka	K		X		
NV4	utveckla	E			X	
NV5	samarbeta	H		X		
	klargöra	H	X			
KU1	ta hänsyn till	E	X			
KU2	stärka	E	X			
KU3	ge utrymme	E	X			
KU4	stimulera	E	X			
	handleda	E	X			
	ge stöd	E	X			
KU5	samverka	K		X		
KU6	organisera arbetet	E	X			
	genomföra arbetet	E	X			
EL1	utgå från	E				X
	svara för	E	X			
	se till	E	X			
EL3	verka för	E	X			
EL4	svara för	E	X			
EL5	planera	E			X	
	utvärdera	E			X	
EL6	förbereda	E	X			
SH1	samverka	H		X		
	informera	H	X			
SH2	hålla sig informerad	H	X			

	iaktta respekt	H	X
ÖS1	utveckla samarbetet	K	X
ÖS2	utbyta	K	X
ÖS3	uppmärksamma	K	X
SO1	bidra	E	X
SO2	medverka till	A	X
	utveckla kontakter	A	X
BB1	främja	E	X
BB2	utvärdera	E	X
	redovisa	E	X
		H	X
	informera	K	X
BB3	informera	E	X
		H	X
BB4	utnyttja tillgänglig information	K	X
		A	X
	bedöma information	-	

Tolkning av tabell III

Om lärares relationer:

Tabellen visar att lärares relationer bör, enligt läroplanens text, vara riktade huvudsakligen mot elever. Till och med lärares utvecklingsarbete (NV4) och organiseringsarbete (KU6) bör involvera eleverna, liksom planerings- och utvärderingsarbetet (EL5, BB2). Det är tydligt att lärare förväntas att involvera elever i sina kunskapsutvecklingsuppgifter.

Där lärare tar en mer tillbakadragen förhållning och inte direkt agerar för eller med elever är NV3. Där handlar det om att uppmärksamma, förebygga och motverka diskriminering och kränkande behandling. Här faller handlingsansvaret på både lärare och andra som jobbar i skolan.

Lärares relation med elevens hem involverar inte i första hand eleven (SH1, SH2). Även när lärare samarbetar med andra utanför skolan (ÖS och SO) är eleven inte direkt med i relationen. Detsamma gäller för bedömningsuppgifterna (BB). Där handlar det mer om bedömning av tillgänglig information om eleven och inte längre om relation med eleven.

Om lärares roll i relationer:

I sina relationer bör lärare agera i rollen av initiativtagare och aktiv aktör, som ledande i samarbetet, som samarbetspartner och som reflekterande praktiker.

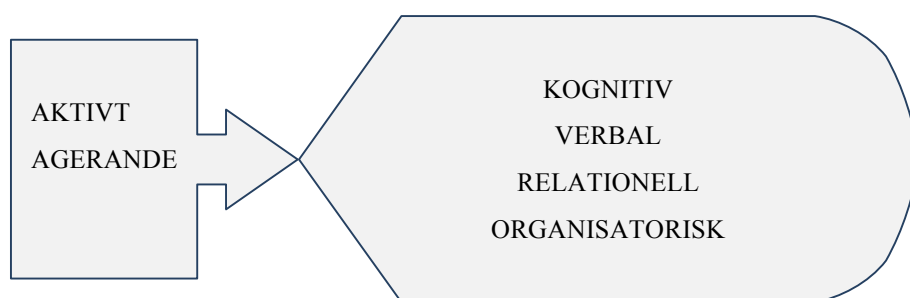
Tabell III visar att lärare bör, enligt läroplanens text, ha huvudsakligen en initierande och aktivt ledande roll. Det gäller för 32 meningar av de totala 45 som uttrycker lärares olika uppgifter.

Utom relationer som lärare initierar och leder finns det relationer som bygger på samarbete. Här kan lärares uppträdande vara mer eller mindre dominant. När betoningen ligger på samarbete förväntas det återigen av lärare att ha en mer aktiv, initierande och ledande roll. I mindre utsträckning förväntas lärare vara en följande partner eller reaktiv.

Det är i tre uppgifter som texten explicit omnämner självreflektion och en bestämd attityd. Det gäller lärares anpassade förhållningssätt till elevernas olika förutsättningar och behov, mot agerande gentemot kränkande och diskriminerande företeelser och att iaktta respekt för familjens integritet.

Sammanfattning

Av analysen framkommer att lärare tillskrivs i texten ett aktivt agerande handlingsätt, där i några enstaka fall hänvisas till lärares attityd som förväntas finnas där när läraren ska agera/handla. I Figur 8 sammanfattar jag att lärares aktiva agerande implicerar enligt läroplanen lärares kognitiva, verbala, organisatoriska och relationella kompetens.



Figur 8: Lärares handling

Analysen av lärares relationer som dessa kommer till uttryck i läroplanen visar att den viktigaste relation som lärare förväntas att etablera och upprätthålla är den med elever. Det gäller även för uppgifter relaterade till organisering, planering, utvärdering och kunskapsförmedling. Samarbete med elever och andra som jobbar inom och utanför skolan anses vara en förutsättning för målinriktat arbete i största delen av den analyserade texten. Lärare förväntas oftast vara initiativtagande i de olika relationerna och föreskrivs en ledande och aktiv roll i kontakten med de andra aktörerna.

4. Sammanfattning

Syftet med det här arbetet var att identifiera och tolka innebörden av grundskollärares generella kompetens som den ter sig i formuleringen av övergripande mål och riktlinjer för undervisning i den nya läroplanen för grundskolan.

De centrala frågeställningarna var riktade mot lärarkompetens i läroplanens Lgr 11:s formulering:

1. Vad säger samtliga verb i läroplanens riktlinjer om lärarkompetens?
2. Med vem ingår lärare en professionell relation och vilken roll har lärare i dessa professionella relationer?

Textens verb tolkade jag som ett kärnaktigt uttryck för vad lärare ska göra för att nå de uppsatta målen. Lärares kompetens uppfattar jag som i väsen lärares potential som kommer till uttryck när lärare använder den: i lärares handling i olika (undervisnings)-situationer. Resultatet av analysen visar att de undersökta verb tyder på lärarkompetens som huvudsakligen bygger på lärares *aktiva* agerande. Det framgår också av texten ofta bör lärare själv ta initiativ till handlingen.

Varje av lärares aktiva agerande karaktäriseras i texten på fyra sätt. Med enstaka undantag förutsätter alla lärares uppgifter en kombination av de alla fyra kompetens-elementen. Det förväntas av lärare att huvudsakligen agera verbalt, kognitivt, organiserande och i relation med någon.

Oväntat nog omnämns även lärares attityd i tre av uppgifterna i läroplanens textdel om skolans övergripande mål och riktlinjer. För att lärare ska kunna ta ”hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenhet och tänkande” (se KU1 under avsnittet Analys, Tabell I) räcker det inte med att lärare använder sig av sin pedagogisk-didaktiska kunskap. Det skapar förväntningar på lärares förhållningssätt till eleven. Samma gäller för EL1, nämligen att lärare ska ”utgå ifrån att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring och för sitt arbete”. I samarbete med elevens hem och föräldrar krävs det av lärare ett förhållningssätt som synliggör att lärare ska ”iakta respekt för elevens integritet” (SH2). Alla dessa riktlinjer ger en bild av lärarkompetens som riktar uppmärksamheten på lärare som person, med sina personliga egenskaper och förhållningssätt till sitt arbete.

Lärares kompetens karakteriseras alltså i läroplanen av aktivt agerande. Den här synen lägger stor vikt vid lärares kompetens i att etablera och upprätthålla sina professionella relationer, i första hand – och huvudsakligen – med elever. Överlag är det kraven på lärares kognitiva och verbala kompetenser samt den organisatoriska kompetensen att organisera tid och rum i undervisningen som dominerar läroplanens målsättningar⁴.

⁴ Resultatet visar en likhet med kompetensprofilen för nyblivna grundskollärare som Skolverket (2011c) har tagit fram. Kompetensprofilen anger vad som krävs för att kunna bedöma lärare som lämpliga att bedriva undervisning efter en introduktionsperiod i yrket. Kompetensprofilen omfattar lärares följande uppgiftsområden: mötet med eleven, ledarskap, samverkan, ansvar för lärande och yrkesutveckling.

5. Diskussion

Det här arbetets slutsatser får mig att fundera på kärnan i läraryrket som verkar vara borttappad i läroplanens övergripande del.

Vidare undrar jag hur det kommer sig att det i textdelen om skolans övergripande mål och riktlinjer – som gäller alla grundskollärare – inte står förskrivet att lärare ska ha kompetens i att tillämpa sina didaktiska kunskaper och ämneskunskaper. Med tanke på att lärares professionella uppdrag handlar om *lärandet* är det här resultatet oväntat.

Kompetensens innebörd som jag tolkade den i läroplanen är så allmänt och brett formulerad att den kan gälla även andra yrkesgrupper. I mitt resultat visar jag kompetenselement som så länge inte berättar om det som ska vara egenartat för lärares objekt, nämligen lärande. Kompetenskrav på det verbala, kognitiva, organisatoriska och sociala finns i de flesta yrkena nuförtiden (i alla fall dem man skaffar sig genom en högskoleutbildning). Också elementet av det aktiva initiativtagande utgör en del av allmänna kompetenser och yrkeskompetenser. Kompetens som jag beskriver skulle rätt så lätt kunna läggas på teoretiskt utbildade pedagoger, barnpsykologer eller kanske även på erfarna, kunniga, barncentriska scoutledare eller pastorala arbetare. Det som lärare speciellt bör kunna, att lära någon något, finns inte med i den allmänna delen i läroplanen som gäller kompetenskrav för alla grundskollärare.

Frågan om lärarkompetens är också en fråga om lärarprofessionalism. Lärarprofessionalismen handlar om läraryrkets innehåll, läraryrkets status och erkännande och inte minst om yrkesidentitet. En tydlig och stark yrkesidentitet är en förutsättning för vidare strävan efter bättre arbetsvillkor, högre löner och en högre samhällelig status. En stark yrkesidentitet betyder för mig att yrkesgruppen explicit kan benämna och visa upp sitt unika särdrag. Det är en del av professionalismen: kunna göra, kunna benämna och kunna visa hur man jobbar med sitt professionella uppdrag. Uppdraget det handlar om verkar vid första anblicken så varierat att det förefaller vara omöjligt att fatta det i några bestämmelser. Svaret är dock lättare än väntat, enligt mig. Utbildningens, och därmed lärarnas, uppdrag är riktat mot *lärande*. Lärares professionella uppdrag och professionella objekt blir alltså detsamma: någon form av lärande (jfr Carlgren & Marton 2000). Därför är det att förvänta att det som alla lärare bör kunna har i grunden samband med lärande och lärandets villkor. Lärares kompetens ska således grundas på kunskap om hur lärandet sker och hur man gör lämpliga pedagogiska och didaktiska bedömningar och val.

Jag skulle gärna vilja se att didaktik och ämneskunskaper på något sätt får plats i läroplanen där läroplanen beskriver *övergripande* mål och riktlinjer som gäller alla grundskollärare. Det hade tydligare visat kärnan i läraryrket, den som skiljer lärare från andra yrkesgrupper: kompetensen att lära andra något. För en starkare lärarkvalitet, läraridentitet och, som följd, en starkare yrkesposition anser jag att det vore värt att forska ut möjligheterna till detta.

När det kommer till de upplevda ökade kraven på lärare vad gäller organisation och administration kan jag konstatera att det inte är något som föreskrivs i läroplanen. I läroplanens text tolkar jag ”organisering” som en kompetens att skapa förutsättningar för lärande och undervisning. Formuleringarna kopplar den organisatoriska kompetens-

en *direkt* till relationer, i första hand med elever, och mål. Jag tycker mig se en föreskrift om *organisering av tid och rum*. Det är en typ av organisering som ger stöd till undervisningen och skapar förutsättningar för att nå målen.

Om det inte är läroplanen som kräver det orimligt stora sekundära arbetet av lärare, såsom att administrera, dokumentera, utvärdera och liknande, hur kommer det sig att det ändå tar sig in i lärares vardag? Jag antar att svaret snarare ligger i de administrativa, byråkratiska och utbildningspolitiska krafterna som påverkar skolväsendet.

Referenser

- Alexandersson, M. (1994) Fördjupad reflektion bland lärare – för ökat lärande. I: T. Madsén (red.), *Lärares lärande. Från fortbildning till en lärande arbetsorganisation*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergem, T. (2000) *Läraren i etikens motljus*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, G. & Boréus, K. (red:er) (2012) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjurklo, M. & Kardemark, G. (2005) *Redovisningens roll i samband med kompetensskapande*. Karlstad universitet
- Bryman, A. (1997) *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur
- Carlgren, I. (1990) Den svårformulerade yrkeskunskapen. *Nordisk Pedagogik*, 3, 97-98.
- Carlgren, I. (1994) Professionalism som reflektion i lärares arbete. I: Lärarförbundet, *Lärarprofessionalism – om professionella lärare* (s. 14-20). Stockholm: Lärarförbundet.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2000) *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag
- Colnerud, G. (2004) Yrkesetiska aspekter på lärarprofessionalism. I: Lärarförbundet, *Lärarprofessionalism – om professionella lärare* (s. 35-43). Stockholm: Lärarförbundet.
- Eckholm, M. (2004) Lärare, professionalitet och yrkeskvalitet. I: Lärarförbundet, *Lärarprofessionalism – om professionella lärare* (s. 6-19). Stockholm: Lärarförbundet
- Elbaz, F. (1983) *Teacher thinking. A studie of practical knowledge*. London: Croom Helm
- Ellström, P-E. (1992) *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Publica
- Ellström, P-E. (1996) *Arbete och lärande. Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet
- Ellström, P-E. & Kock, H. (2009) Competence development in the workplace. I: K. Illeris (red.), *International perspectives on competence development*. London/New York: Routledge Taylor & Francis Group
- Englund, T. (2004) Professionella lärare? Helst didaktiskt kompetenta. I: Lärarförbundet, *Lärarprofessionalism – om professionella lärare* (s. 44-54). Stockholm: Lärarförbundet
- Englund, T. (2012a) Utbildningspolitisk monopolism – nya utmaningar för läroplansteorin. I: T. Englund, E. Forsberg & D. Sundberg (red:er), *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber

- Englund, T. (2012b) Läraren i samhällsomvandlingen. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på olika samhälleliga arenor. I: T. Englund (red.), *Föreställningar om den goda läraren*. Göteborg: Daidalos
- Englund, T. (2012c) Slaget om lärarutbildningen I: T. Englund (red.), *Föreställningar om den goda läraren*. Göteborg: Daidalos
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson & Wängnerud, L. (2012) *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik
- EU-kommissionen (2003) Implementation of "Education and Training 2010" Work Programme. Working group "Basic skills, entrepreneurship and foreign languages". <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/infonational2004.pdf>. Hämtad 2013-05-22
- EU-kommissionen (2008) *European Qualifications Framework for lifelong learning, EQF*. EUT 2008:C111. <http://eurlex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2008:111:SOM:en:HTML>. Hämtad 2013-05-22
- EU-kommissionen (2007) *Bättre utbildning för lärare. Meddelande från kommissionen till Europaparlamentet*. KOM (2007: 392) <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:sv:PDF>. Hämtad 2013-05-22
- Fjellström, R. (2006) *Lärares yrkesetik*. Lund: Studentlitteratur
- Forsberg, E. (2009) Kompetensrelaterade kunskapsdiskurser – i inter/nationell policy om utbildning. I: I. Carlgren, E. Forsberg & V. Lindberg (red:er), *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. Stockholms universitets förlag
- Fritzell, C. (2012) Integrativ didaktik som kritisk läroplansteori. I Englund, T., Forsberg, E. & Sundberg, D. (red:er), *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber
- Goodson, I. (2005) *Vad är professionell kunskap? Förändrande värderingar av lärarens yrkesroll*. Lund: Studentlitteratur
- Goodson, I. F. & Hargreaves, A. (2005) Pedagogisk förändring och professionalitetens kris. I: I. F. Goodson, *Vad är professionell kunskap: förändrade värderingar av lärarens yrkesroll*. Lund: Studentlitteratur.
- Granström, K. (2004) Om svårighet att tacka ja till professionell utveckling I: Lärarförbundet, *Lärarprofessionalism – om professionella lärare* (s. 27 - 34). Stockholm: Lärarförbundet
- Hattie, J. (2009) *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Heijde, C. M., van der & Heijden, B.I. van der (2006) A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45(3), 449-476
- Hsiu- Fang, H. & Shannon, S.E. (2005). *Three approaches to qualitative content qualitative health research*. London: Sage. Passim.
- Illeris, K. (2007) *Lärande*. Lund: Studentlitteratur

- Illeris, K. (2011) *The fundamentals of workplace learning. Understanding how people learn in working life*. London/New York: Routledge Taylor & Francis Group
- Liedman, S. E. (2008) *Nycklar till ett framgångsrikt liv*. Stockholm: Skolverket.
- Lundgren, U. P. (1989) *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Utbildningsförlaget
- Lärarnas Riksförbund: Grundskolans nya läroplan med kursplaner.
<http://www.lr.se/duidinyrkesroll/skolaiforandring/grundskolansnyalaroplanmedkursplaner.4.55a3cce312c2c08e594800025543.html>. Hämtad 2013-04-13
- Magnusson, A. (1998) *Lärarkunskapens uttryck. En studie av lärares självförståelse och vardagspraktik*. Linköpings universitet.
- Morawski, J. (2012) Läroplanen och bilden av den goda läraren. I: T. Englund (red.), *Föreställningar om den goda läraren*. Göteborg: Daidalos
- Nordin, A. (2012) *Kunskapens politik. En studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy*. Linnéuniversitetet
- O'Dowd, M. (2009) Social cartography mapping in theory and practice. I: H. B. Holmarsdottir & M. O'Down (red:er), *Nordic voices: teaching and researching comperative and international education in the Nordic Countries*. Rotterdam: Sense Publishers.
- OECD (2005) *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers. Education and training policy*. <http://www.oecd.org/edu/school/48627229.pdf>. Hämtad 2013-05-22
- Olsson, M. (2004) Vilka medborgare skulle skolan fostra då? Och nu? I: G. Colnerud (red.), *Skolans moraliska och demokratiska praktik*. Linköpings universitet
- Selander, S. (1989) Förvetenskapligande av yrken och professionaliseringsstrategier. I: S. Selander (red.), *Kampen om yrkesövning, status och kunskap*. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket (2002) *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Rapport 726. Stockholm: Liber
- Skolverket (2009) *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2010) *Förordning om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. SKOLF 2010:37. http://www.skolverket.se/lagar-och-regler/2.3134/visaenskildforeskrift?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolfs%2Fwpubext%2Ffs%2FRecord%3Fk%3D1636. Hämtad 2013-05-22
- Skolverket (2011a) *Skolverkets lägesbedömning 2011. Del 2- Bedömningar och slutsatser*. Rapport 364. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2011b) *Legitimation för lärare, förskollärare och lektorer: introduktionsperiod och kompetensprofiler för lärare och förskollärare*. http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2728. Hämtad 2013-05-22

- Skolverket (2011c) *Skolverkets föreskrifter om introduktionsperiod och kompetensprofiler för lärare och förskollärare Rapport:37*
http://www.skolverket.se/lagar-och-regler/2.3134/visa-enskild-foreskrift?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolfs%2Fwpubext%2Ffs%2FRecord%3Fk%3D2180. Hämtad 2013-05-22
- Skolverket (2011d) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*
Stockholm: Fritzes
- SOU 1999:63 *Att lära och leda*
- SOU 2008:52 *Legitimation och skärpta behörighetsregler*
- Söderström, M. (1990) *Det svårfångade kompetensbegreppet*. Uppsala universitet
- Proposition 2008/09:87 *Tydligare mål och kunskapskrav - nya läroplaner för skolan*
- Proposition 2009/10:89 *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*
- Wahlström, N. (2012) Den effektiva läraren. I: T. Englund (red.), *Föreställningar om den goda läraren*. Göteborg: Daidalos
- Wedin, A-S. (2007) *Lärares arbete och kunskapsbildning*. Linköpings universitet
- Widén, P. (2009) Kvalitativ textanalys. I: A. Fejes & R. Thornberg, *Handbok i kvalitativ analys*. Liber: Stockholm



LUNDS UNIVERSITET
Sociologiska institutionen
Avdelningen för pedagogik
Box 114, 221 00 LUND
WWW.soc.lu.se