

# Hur man blir en forskande lärare

– en personlig betraktelse

**Annika Lilja**

**JAG VAR FÄRDIGUTBILDAD** mellanstadielärare 1989 och jobbade på några olika skolor innan jag 1995 kom till Jonsereds skola i Partille kommun, där jag fortfarande arbetar som klasslärare. Läraryrket var mitt drömjobb redan som barn och så har det fortsatt att vara.

Efter tio år i yrket kände jag ett allt större behov av att förkovra mig. Jag hade börjat trampa på i samma hjulspår och behövde hjälp att utvecklas i min roll som lärare. Jag sökte mig då till ett magisterprogram i pedagogik med inriktning mot didaktik vid Göteborgs universitet. Där mötte jag andra lärare som, precis som jag, ville utvecklas i sitt yrke som lärare.

Ungefär samtidigt som jag gick min utbildning, halvfart på kvällstid, så realiserades tanken på arbetslag på min arbetsplats. De här två faktorerna, utbildningen och chansen att arbeta nära ihop med kollegorna, betydde mycket för min yrkesroll. Jag och mina kollegor ville utveckla vår undervisning, dels för att öka elevernas måluppfyllelse, men också för att det skulle bli roligare för eleverna att lära och roligare för oss att undervisa.

Under utbildningen läste jag teori och det fick för mig en helt annan betydelse än den haft under lärarutbildningen. Efter tio år i yrket kunde jag relatera till teorierna på ett helt annat sätt och det fick

stor betydelse för mig och för mina kollegor. I arbetslagets planeringar och diskussioner kunde jag föra in teorier från kursernas litteratur och eftersom mina kollegor var intresserade av det jag hade att komma med så innebar det förändring. Teori och praktik möttes och ledde till utveckling. Med dessa erfarenheter i bagaget fick jag blodad tand, och då blev forskarutbildningen nästa mål.

## Varför behövs forskarutbildade lärare?

Ulf P Lundgren och Bo Lindensjö (2000) talar om tre arenor där skolan formas, en formuleringsarena, en medieringsarena och en realiseringsarena. Formuleringsarenan består av riksdagen, departementen, Skolverket och andra statliga myndigheter samt kommunernas förvaltningar, det vill säga instanser där mål och riktlinjer för verksamheten formuleras. Medieringsarenan består av media, av intressegrupper och opinionsbildare, ofta samma som återfinns på formuleringsarenan. På realiseringsarenan finns lärarna. Lundgren och Lindensjö konstaterar att det finns ett glapp mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan, som gör att samspelet gnisslar. Berit Askling (2006) beskriver dagens situation på ett lite annat sätt men kommer till samma slutsats, nämligen att det finns ett tomrum mellan dem som producerar och dem som

konsumerar utbildningsvetenskaplig forskning.

Läraryrkeskommitténs betänkande *Att lära och leda. En läraryrkesutbildning för samverkan och utveckling* (SOU, 1999:63b) kom för tio år sedan, och även om en hel del hänt sedan dess så känns deras bakgrundsbeskrivning fortfarande aktuell. Kommittén konstaterade att lärare till stor del har saknat en forsknings- och forskarutbildningsorganisation, och därför saknas en naturlig tradition av samordning och närhet mellan forskning, utbildning och yrkesverksamhet. Man konstaterade också att ämnet pedagogik hade misslyckats med att skapa en relevant forskningsbas för läraryrkesutbildningen och för läraryrket. Läraryrkeskommittén hävdade också att förändringarna de senaste årtiondena mot en mer decentraliserad och målstyrd yrkesverksamhet hade satt de pedagogiskt yrkesverksamma i en ny situation där kraven på att självständigt kunna utforma och utveckla arbetet har höjts. Det var mot den här bakgrunden förslaget på ett nytt vetenskapsområde, utbildningsvetenskap, kom.

Hur skall glappet eller tomrummet fyllas ut? Jag tror att en skol- och utbildningsforskning med förankring bland lärarna själva skulle göra stor skillnad. Disputerade lärare kan kombinera kunskap om skolans praktik och skolans frågor med vetenskaplig kompetens; genom att bidra med forskning, relevant för läraryrket, och genom att i olika sammanhang vara med och kommunicera realiseringsarenans villkor och den utbildningsvetenskapliga forskningens resultat så att formuleringsarenan lyssnar. På så sätt kan den tradition av forsknings- och forskarutbildningsorganisation som saknats börja byggas upp och stimulera fler lärare till att disputeras.

Men det behövs också andra parametrar om tomrummet skall fyllas ut. Den disputerade läraren är en part, men för att det skall göra någon skillnad

måste vi se en stor satsning, det räcker inte att bara en liten klick lärare får chansen. Det behövs strategier för samordning mellan forskning, utbildning och yrkesverksamhet och det kan inte de disputerade lärarna ordna själva. Andra parter som med nödvändighet måste delta aktivt är riksdagen, departementen och Skolverket som måste ge tydliga riktlinjer om att detta är viktigt för den svenska skolan. Akademien måste ge förutsättningar genom att rent praktiskt möjliggöra för lärare att forska och genom att ta den kunskap som forskande lärare tar fram på allvar. Kommunerna måste ha med forskarutbildningen som en del av de olika karriärvägar man erbjuder, och aktivt uppmuntra och stödja sina anställda att söka sig till forskarutbildningen.

Frågan om läraryrkets professionalisering har också betydelse i detta sammanhang. Den drivs hårt av lärarfacken och även regeringen pratar om att höja läraryrkets status. En framgångsrik professionalisering innebär att en yrkesgrupp får just hög status och legitim auktoritet i allmänhetens ögon, och det skulle också innebära att lärarna själva skulle känna sig övertygade om sin egen kompetens. Men, professionella grupper brukar vara kapabla att styra sina egna områden enligt sina egna normer, och mycket forskning tyder på att de brukar vara svåra att styra utifrån (Lindensjö & Lundgren, 2005). Så frågan är, hur stort är egentligen intresset från formuleringsarenan att lärarkåren blir mer självmedveten, slår sig in på medieringsarenan och själva tar fram den vetenskapliga forskning som yrket vilar på?

### **Förberedelser inför forskarutbildningen**

Att befinna sig i utveckling är mycket stimulerande, roligt och beroendeframkallande. För min del blev det så att jag bara fortsatte och fortsatte med

studierna. Jag skrev först en C-uppsats och sedan en D-uppsats och sedan var det bara forskarutbildningen kvar om jag vill fortsätta att förkovra mig inom pedagogiskt arbete. När jag började på magisterprogrammet var min ambition att utvecklas till en bättre lärare, men allteftersom jag läste vidgades mina mål till att också vara med och utveckla läraryrket. Att ta ytterligare ett steg in i den akademiska världen genom en forskarutbildning skulle kunna ge mig denna möjlighet.

Allting löste sig väldigt bra för mig. När min D-uppsats var klar startade Göteborgs universitet en forskarskola för lärare, CUL – Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning – och min arbetsgivare, Partille kommun, var villig att satsa på mig. Jag sökte och kom in.

Det kan tyckas som om min resa var väldigt enkel och lyckades tack vare att tillfälligheterna var på min sida. Någon sanning ligger väl i det, men jag hade ganska tidigt under min påbyggnadsutbildning satt som mål att jag en dag skulle utbilda mig till forskare och detta mål fanns med mig i allt jag gjorde under ett par år, och det var nödvändigt. Det krävdes envishet, målmedvetenhet och långsiktighet för att komma in på forskarutbildningen och det är egenskaper man måste ha med sig och underhålla även genom forskarutbildningen. Min grundutbildning räckte inte, så magisterprogrammet var en förutsättning för att jag skulle bli behörig.

Jag kände mig ganska ensam som lärare i mina drömmar om att forska. Det finns ingen tradition inom skolan att lärare disputerar, och därmed finns det inte heller några färdiga strukturer för lärare som vill kvalificera sig för att söka forskarutbildningen. Jag hade inte heller upplevt någon efterfrågan på disputerade lärare, varken från kommunen eller från akademien, det verkade inte finnas någon självklar uppgift för den disputerade läraren.

Men något har hänt de senaste åren. Kommunerna har så sakteliga börjat intressera sig och ser möjligheter till kvalitetshöjning av verksamheten även om man nog ännu inte riktigt vet hur vi kan komma till nytta. Akademien har också, på flera ställen i landet, tagit initiativ för att underlätta för lärare att disputerar. Det har börjat röra på sig. I och med att möjligheterna för lärare att vidareutbilda sig till forskare ökar, så ökar också medvetenheten och intresset från lärarna. Många lärare vill vidareutbilda sig, vid senaste antagningen till Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning vid Göteborgs universitet sökte ca 160 lärare till ungefär tio doktorandplatser.

Det finns naturligtvis många anledningar till att lärare vill utbilda sig till forskare, men något som nog är gemensamt för alla är att man har frågor som man vill få svar på. Det är det forskningen går ut på – att besvara frågor på ett systematiskt sätt och på så vis bidra med ny kunskap som leder till utveckling.

Här följer en kort beskrivning av hur det kan gå till att som lärare söka till forskarutbildningen. Det är en beskrivning utifrån mina personliga erfarenheter från Göteborgs universitet. Former och krav kan skilja sig något från hur det går till vid andra universitet.

Vad är det som krävs, förutom allmän behörighet, och hur får man en handledare?

Den ansökan man skickar in till Göteborgs universitet skall, förutom det vetenskapliga arbete man gjort i sin grundutbildning eller i en påbyggnadsutbildning, också innehålla en forskningsplan eller forskningsskiss. Där redogör man för det problemområde man vill utveckla kunskaper inom. Det vill säga, man skall formulera sina forskningsfrågor. Här skall det också finnas med en kort genomgång av det aktuella läget inom det forskningsområde man är intresserad av, alltså vad det är för kunskaper

per som redan finns. Det gäller att vara uppdaterad och inläst. I forskningsplanen skall det också redogöras för hur det egna forskningsintresset är relevant för, och bidrar med ny kunskap till, kunskapsområdet. Man skall också redogöra för hur man tänker lägga upp sin studie; är det en kvantitativ eller kvalitativ studie man vill göra, vilka teorier vill man bygga sin forskning på och så vidare. Viktigt är också att man argumenterar för de val man gjort.

Om man är en "vanlig" lärare som gått sin lärarutbildning, jobbat på ett par år utan att ha behållit kontakten med högskola eller universitet och sedan kommit fram till att man vill vidareutbilda sig och gå forskarutbildningen, så kan det vara svårt att själv skriva en forskningsplan som står sig i konkurrensen om de ofta fåtaliga platser som utannonseras. Man måste ta hjälp av någon som finns inom det kunskapsområde man är intresserad av att forska inom. Denna någon finns ofta på en högskola eller ett universitet, det vill säga någon som arbetar inom akademien. Om man inte har några kontakter alls så kan det vara en bra idé att till exempel kontakta någon lärare man haft under lärarutbildningen eller någon man vet är kunnig inom det område man är intresserad av, kanske någon som skrivit intressanta artiklar.

Man kan behöva hjälp med att sätta sig in i det aktuella forskningsläget, att få tips om relevanta forskare och dessa personers forskning. Man kan också behöva hjälp att formulera en forskningsfråga som håller. Som lärare har vi ofta frågor som finns rent praktiskt i vår verksamhet, dessa frågor är ofta också ganska stora. Att anpassa detta till en fråga som man faktiskt kan besvara på ett vetenskapligt sätt är delvis en process som sker under utbildningen till forskare, men man måste ha kommit en bit redan när man författar sin forskningsplan. När jag väl kommit in på forskarutbildningen

upplevde jag hur min ursprungliga fråga, som jag sökte på, krympte till en liten, smal remsa av allt det jag ville veta.

Till sist gäller det också att vara insatt i hur man vill göra sin undersökning. Det sägs att forskningsfrågan bestämmer undersökningens metod. Så skall det vara, men min erfarenhet är att det inte alltid fungerar riktigt så. Här har valet av handledare stor betydelse. Är man medveten om vilka teorier om ontologin, epistemologin och metodologin som man omfattas av kan man som doktorand söka en handledare som arbetar inom samma ansats, men om man inte funderat över frågor som dessa blir det oftast så att man ansluter sig till de teorier som handledaren är kunnig inom. Ett resultat av detta kan bli att forskningsfrågorna anpassas efter teorin i stället för tvärt om.

Hur det går till att få en handledare inom det egna intresseområdet kan variera. Rent formellt är det fakulteten eller institutionen som utser handledare, men i praktiken kan det gå till på olika sätt. Det beror lite på hur den utannonserade tjänsten ser ut. Ibland kan det vara så att man söker doktorander till ett redan färdigt projekt, då finns det handledare inom ramen för projektet. Själv hade jag möjlighet att fritt få välja vilka forskningsfrågor jag ville beforska och jag fick också möjlighet att själv välja en handledare. Man har en huvudhandledare som minst måste vara docent, och dessutom har man rätt till två biträdande handledare. Man väljer oftast i samråd med universitetet en handledare som är insatt i och intresserad av det kunskapsområde som doktoranden valt att beforska. Kanske vet man själv någon som forskar inom det kunskapsområde man är intresserad av och som finns vid det egna universitetet, och då är det bara att fråga. Har man ingen aning om vem som skulle kunna passa så kan studierektorn för forskarutbildningen hjälpa till. Som doktorand har du rätt att

byta handledare om det skulle visa sig att samarbetet av någon anledning inte fungerar.

### **Dilemman under resans gång**

Att arbeta halvtid som lärare och halvtid som doktorand är väldigt stimulerande, men ibland blir det också ganska svårt. Det som är oerhört positivt med att finnas på två olika arbetsplatser är dels utmaningen med det nya, dels tryggheten med det kända och invanda. För mig har det betytt att samtidigt som jag skulle lära känna och etablera mig i en ny och främmande miljö, akademin, hade jag kvar basen på min arbetsplats där strukturer och kollegor är kända. Och framför allt, glädjen att få fortsätta jobba med eleverna. Som doktorand kommer man ständigt i kontakt med aktuell forskning och den kunskapen tar man med sig till sin arbetsplats. Man har också skolans verksamhet väldigt närvarande när man befinner sig på universitetet. Att få möjlighet att gå forskarutbildningen inom ramen för sin tjänst är förmånligt. Det innebär oftast att man behåller sin lärarlön och slipper gå ner på en doktorandlön.

Att ha två halvtidsjobb är som sagt stimulerande, men ibland är det också svårt att få tiden att räcka till. Det gäller att själv vara duktig på att sätta gränser. På den gamla arbetsplatsen kan det lätt upplevas som att man är ledig när man inte är på skolan. Det kan också vara svårt att minska de arbetsuppgifter som inte är kopplade direkt till undervisningen, man är tvungen att prioritera bort sådant man tidigare gjort. Man kanske har varit med och drivit utvecklingen på sin arbetsplats och plötsligt har man en ny verksamhet som man också i hög grad måste driva själv. Som doktorand är man i utveckling hela tiden, och i den situationen minskar både möjligheten och intresset för att delta i fortbildning på skolan tillsammans med kollegorna.

För den som arbetar som klasslärare går det inte

att strunta i arbetslagets planeringar, föräldramöten och utvecklingssamtal. Man måste delta aktivt i planeringen av undervisningen och i elevernas liv i skolan, annars kan man inte göra sitt jobb som klasslärare på halvtid. Men samtidigt skall doktoranden etablera sig på sin nya arbetsplats, på universitetet. Det är inte bara kurser och den egna forskningen som ingår i arbetet. Det gäller också att komma med i olika sammanhang som utvecklar doktoranden till forskare, det gäller att gå på seminarier som bidrar till utbildningen, det gäller att hitta kollegier där man kan delta och diskutera vetenskapliga frågor och det gäller att åka på konferenser och presentera sin forskning för att få kritik och därifrån arbeta vidare. Det gäller att sätta sig in i institutionens liv och lära känna sina nya kollegor. Allt det här tar tid.

För att de två jobben skall kunna fungera parallellt så krävs flexibilitet, från doktorandens sida men också från arbetskamraterna på skolan och från akademin. Ofta har man som lärare ett fast schema som löper på under läsårets alla veckor. Några dagar är man på skolan och några dagar på universitetet. skall man åka på en konferens ligger den kanske inte just de dagar man har till förfogande för sin forskning, då krävs det flexibilitet från skolan för att ordna detta. När man är på universitetet kanske en kurs ligger en av de veckodagar då man har undervisning, kan inte kursdagen ändras kan man inte gå kursen. Det krävs samarbete och flexibilitet från akademin för att möjliggöra för lärare att forska på halvtid.

Efter min upprådning av alla problem som kan finnas i samband med att vara lärare på halvtid och doktorand på halvtid kan det tyckas som ett hoppöst projekt, men så är det absolut inte. Det är bra att i förväg veta om vad som kan bli problem, men problem är till för att lösas och ju fler lärare som forskar på halvtid, desto bättre kommer förutsätt-

ningarna att bli. Skolan kommer att lära sig vad det innebär att ha medarbetare som forskar och akademien kommer att organisera sig så att det blir möjligt att vara lärare utanför högskolan på halvtid och doktorand på halvtid.

### **Utvecklandet av den forskningsbara frågan**

När jag skulle skriva min C-uppsats ville jag, i stort sett, ta reda på vad som är meningen med livet i skolan, nämligen hur jag som lärare skulle få mina elever att vilja lära sig för lärandets egen skull? Jag ville inte att de skulle fråga "Hur många sidor måste man skriva?" Jag ville att de skulle skriva en bra och intressant text oberoende av hur lång den var. Jag läste på om inre och yttre motivation och förstod vad som var det rätta, men förstod ändå inte hur jag skulle kunna svara på frågan. Ganska snart insåg jag att det inte finns några generella svar på frågor av den typ jag ställde mig, så enkelt är det inte, som tur är. Svaren på en sådan fråga är lika många som det finns lärare och elever. Jag fick tänka om. Jag intervjuade tretton olika elever i årskurs ett, fem och åtta. Jag frågade dem vad det var som drev dem att arbeta i skolan. Det visade sig vara flera olika anledningar, en del som hade med inre motivation att göra och en del som hade med yttre motivation att göra. Men det som verkade vara viktigast var läraren. I D-uppsatsen gick jag vidare och intervjuade elva lärare på åtta olika grundskolor om vad de tyckte sig se driva elevernas arbete. Det var en hel del, men gemensamt för de flesta av lärarna var att de kände ett engagemang i sina elever, de ville deras bästa och de såg att det hade betydelse för samarbetet med eleverna.

Med de här erfarenheterna som grund skrev jag min forskningsplan inför antagningen till forskarskolan. Det jag ville komma åt var någon slags tyst kunskap som inte finns beforskad. När jag väl kom-

mit in på forskarutbildningen satte jag igång, tillsammans med min handledare, att försöka formulera och förklara det jag ville ha svar på, det tog sin tid. I början av forskarutbildningen så kommer det egna projektet lite i skymundan, för utbildningen består till knappt hälften av kurser och resterande tid finns till den egna undersökningens förfogande. Av de kurser man skall gå är en del obligatoriska, de är ett led i utbildningen inom vetenskap, och en del väljer man själv. Alla doktorander skall ha kunskap om vetenskapens historia och utveckling. Man skall dessutom veta lite mer om det ämne man disputerar i och man skall ha kunskap om de teorier som ligger bakom alla de olika vetenskapliga metoder som finns till en forskares förfogande.

Parallellt med kurserna som ingår i utbildningen jobbar man vidare med att utforma sin egen undersökning. Allteftersom man blir mer och mer medveten om vad man skall göra och hur, desto mer kan man använda sig av kurserna för att driva det egna arbetet framåt. I alla vetenskapliga undersökningar så har man ett material som man tolkar och analyserar. Man kan samla in sitt material på olika sätt och man kan tolka det på olika sätt.

### **Den förtroendefulla relationen mellan läraren och eleven**

Det mitt avhandlingsarbete nu har kommit att handla om är den förtroendefulla relationen mellan läraren och eleven, samt dess betydelse för elevens lärande och för elevens liv i skolan. Min C- och D-uppsats (Lilja, 2003, 2005) visade att läraren och hennes relation med eleverna är viktiga för elevernas arbete i skolan.

Vad är det för sorts frågor som forskande lärare ställer sig? Oftast har de nog sitt ursprung i den egna praktiken. Den fråga jag valt att undersöka har jag tagit med mig från mitt undervisningsarbete. På vilket sätt kan en avhandling om den för-

troendefulla relationen mellan lärare och elev bidra med ny kunskap som utvecklar skolan? Min förhoppning är att kunna visa hur komplext läraryrket är. En lärare måste ha ämneskunskaper, en lärare måste ha ämnesdidaktiska kunskaper, men jag menar att det inte räcker. För att vara en bra lärare måste man ha en förmåga att nå eleverna. Det spelar ingen roll vilket innehåll man undervisar om, eller vilka metoder man använder i sin undervisning, om eleverna inte bryr sig. För att nå eleverna, både de redan motiverade och de som inte är så intresserade, krävs specifika kunskaper som de flesta lärare har. Men vad är det lärare kan, och vad är det lärare gör, för att få eleverna att sitta redo i sina bänkar och lära sig ett innehåll? Det vill jag beskriva.

Premer och Premer (2006) skriver om omtankens synliga makt som till exempel innebär att personliga och förtroliga samtal kan användas av läraren för undersökning och justering av eleven. Gunilla Granath tar i en artikel i *Pedagogiska Magasinet* (2007) upp hur de milda makterna, i form av utvecklingssamtal och loggböcker, styr eleven mot en av samhället given normalitet för hur en elev skall vara. Åsa Bartholdsson tar i sin avhandling från Stockholms universitet också upp normalitet och vänlig maktutövning (Giota, 2007). Gemensamt för dessa tre projekt är att de tittar på de styrningstekniker som lärare har för att forma en viss sorts vuxen med en särskild normalitet.

Max Weber utgår från det faktum att ingen auktoritet kan vidmakthållas enbart med hjälp av våld. Eftersom varje herravälde också förutsätter någon form av legitimitet så framträder ideologins legitimerande funktion som en förbindelselänk mellan en samhällelig auktoritets anspråk på makt, till exempel skolans, och medborgarnas, i det här fallet elevernas, tilltro till denna auktoritet (Kristensson Ugglå, 1994).

I relationen mellan eleven och läraren har båda parter makt över den andre. Eleven kan, om han eller hon vill, strunta i de outtalade och uttalade krav som skolan och läraren har, och på så sätt göra det obehagligt för läraren. Läraren har ett större ansvar och skall låta makten tjäna elevens bästa, makten skall användas för att göra det möjligt för eleven att lära så bra och så mycket som möjligt. Betyg i till exempel uppförande är ett sätt att ge läraren mer makt över eleven. Ju mer precisa anvisningarna för normerna är, desto lättare är det att konstatera när eleverna följer dem, respektive handlar i strid med dem, och då kan man låta bestämda reaktioner följa på överträdelserna, läraren har makten att låta bli att godkänna eleven.

Den förtroendefulla relationen kan också ses som ett sätt för läraren att disciplinera sina elever. Genom att bygga upp en förtroendefull relation kan läraren lättare styra eleverna och få dem att göra som läraren vill. Men när det gäller förtroende så är relationen intersubjektiv och det innebär att detta regleras av sig själv. Om någon av parterna, eleven eller läraren, känner sig styrd eller utnyttjad på ett sätt som inte kan accepteras så upphör den förtroendefulla relationen att till exempelistera.

Som grund för min förståelse av dessa relationer ligger dels de fenomenologiska teorier som Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty och Alfred Schütz har utvecklat, dels de teorier om förtroende i undervisningssammanhang som Aslaug Kristiansen (2005) utvecklat. Hon har tolkat författare som Martin Buber, Knud E Lögstrup, Niclas Luhman och Anthony Giddens och sett olika varianter av förtroende. Relationer kan vara av olika slag, både helt spontana, men också grundade på en mer eller mindre medveten riskbedömning och ett beslut om hur mycket man vill engagera sig. Relationerna kan också präglas av det tvång som finns inbyggt i den obligatoriska skolan. Ambitionen är att beskri-

va det som sammanfogar hela undervisningsverksamheten, eleverna, läraren, ämnesinnehållet och metoder, det som bidrar till att dessa beståndsdelar blir en helhet som leder till elevernas lärande.

Läraren måste ha en förtroendefull relation dels med hela undervisningsgruppen, dels med de enskilda eleverna. På gruppnivå handlar det om att läraren skapar en miljö som ger förutsättningar för lärande och på individnivå handlar det om att stärka elevens självkänsla och att uppmuntra elevens lärande.

### **Två par glasögon – lärarens och forskarens**

Jag har valt att göra en kvalitativ studie, vilket innebär att jag observerar lärare i deras undervisningsarbete. Jag har hittills följt fyra lärare under en tidsperiod av knappt en termin var. De dagar jag inte själv arbetar som lärare eller går någon kurs har jag åkt ut till den skola där ”min” lärare arbetar, jag har suttit i ett hörn och skrivit ner så mycket jag kan av det jag ser och hör. Som observatör i ett klassrum ser man mer än vad läraren ser eftersom man är helt fokuserad på att uppleva så mycket som möjligt. Vissa saker som man ser och som till exempel eleverna ser att man ser, får bara passera. Gränsen går när det händer något som skadar någon annan på något sätt. Som lärare är det otänkbart att se utan att agera, men som observatör har jag en annan roll.

Allteftersom läraren och eleverna blivit vana vid att jag är där och inte påverkar så mycket har jag kunnat röra mig i klassrummet för att följa lärarens arbete med de enskilda eleverna. Det innebär alltså att ena dagen är jag lärare i mitt eget klassrum, och nästa dag är jag forskare i någon annans klassrum. En del av den kritik som finns mot att verksamma lärare också är forskare går ut på att läraren inte kan lyfta sig från sin egen praktik och

utföra ett vetenskapligt arbete, man är så bekant med kontexten att det blir svårt att se på den utifrån.

Vi är många som menar att det resonemanget inte stämmer, det innebär ett underkännande av forskarutbildningen och av alla de instanser i form av seminarier, kollegier och konferenser som finns inom akademien där man granskar vetenskapliga arbeten. Det är också motsägelsefullt att kunskap om hur en praktik fungerar och kunskap om vilka frågor som finns i praktiken skulle vara en nackdel i forskningen om den.

Inte desto mindre så är det en process att skilja mellan sin roll som lärare och sin roll som forskarstuderande, det är ingen självklarhet utan det är en resa. Rollen som lärare i det egna klassrummet är självklar, även om den efter ett tag får en ny dimension, man lär sig att reflektera mer medvetet över sitt arbete. Att komma som doktorand till någon annans klassrum och ta på sig forskarglasögonen har inte varit självklart från dag ett. Det är ett arbete man växer in i med hjälp av forskarutbildningen, handledaren och sin egen medvetenhet.

Här följer fyra situationer som hämtats från mina observationsanteckningar. Det är fyra vanliga situationer som jag tror att alla lärare känner igen sig i. Efter utdragen ur observationsanteckningarna finns några rader som kommenterar det jag sett. Dessa kommentarer är ett resultat av den utbildning jag går. I den här texten går jag inte närmare in på hur teorierna jag stöder mig på ser ut eller hur jag definierar förtroende, jag redovisar inte heller något resultat. I stället vill jag att exemplen skall ge en bild av vad jag kan se med mina forskarglasögon. För fyra år sedan, innan jag påbörjade forskarutbildningen, hade jag inte ens noterat de här situationerna, så vanliga är de. Men nu menar jag att detta hör till beskrivningen av den förtroendefulla relationen mellan läraren och eleven och att detta



har betydelse för beskrivningen av läraryrket och för lärarutbildningen.

På Furuskolan arbetar Nils som lärare i svenska och engelska i årskurs sex till nio. Klassen håller på med ett projektarbete sedan drygt en vecka tillbaka, eleverna är indelade i grupper på cirka åtta. De har hamnat på en öde ö i Atlanten efter att deras flygplan kraschat och för att överleva måste de tillsammans lösa en rad olika uppgifter, där skolans ämnen kommer in på olika sätt. Den här onsdagsförmiddagen sitter eleverna utspridda i klassrummet, några elever samarbetar och några arbetar enskilt. Det är lugnt i rummet och alla verkar upptagna med olika uppgifter. Nils som sitter vid ett bord i ena änden av klassrummet ser att Erik, som sitter själv vid ett bord mitt i klassrummet, lutar sin panna mot kanten av bordet och skriver SMS i knäet. Nils säger då ganska högt:

– Jag undrar vem man sms:ar mitt på dagen när man är i skolan? Är det till kompisar, eller är det till mamma som är orolig för något?

Några av eleverna tittar upp en kort stund från sitt arbete, men de flesta verkar inte bry sig om frågan över huvudtaget. Erik däremot förstår att den är riktad till honom, han skratrar lite förläget, sätter sig ordentligt på stolen och lägger undan sin telefon.

Nils reser sig och går fram till Erik och frågar:

– Vem är det du sms:ar till, jag är nyfiken för du är inte den enda.

– Det är alla möjliga, svarar Erik lite undvikande, bland annat till kompisar som finns här på skolan.

Det här exemplet handlar om gruppens förtroende för läraren. Det finns en regel, som alla känner till, att man inte får ha sin mobil framme på lektioner-

na. Erik tar i alla fall fram den och använder sin mobil. Nils ser det. Det är lärarens uppgift att se till att reglerna efterlevs. Han väljer att ställa en allmän fråga ut i rummet, men det är ändå ganska tydligt vem han riktar sig till. Erik hör och förstår. Han avslutar genast sin aktivitet och lägger undan mobilen. För att lite ta udden av sin fråga inför gruppen går Nils fram till Erik för att följa upp och kanske se att han inte tog illa upp. Nils förklarar att hans fråga är genuin, han undrar verkligen eftersom Erik inte är den enda som ägnar sig åt att skicka SMS under lektionstid.

Erik störde ingen med sitt sms:ande, men om Nils hade sett och inte reagerat hade det kunnat tolkas som att regeln inte är viktig, det är okej att använda telefonen trots att det finns en regel som säger att man inte får det. Förtroendeaspekten kommer in genom att eleverna kan lita på, känna förtroende för, att läraren tar ett ansvar och ser till att reglerna efterföljs.

Ytterligare en situation som handlar om förtroende på gruppnivå kommer från Ekskolan där Susanna är klasslärare i en grupp med ett och tvåor.

Eleverna har varit i skogen hela förmiddagen och efter lunchen sitter de i en samlingsring och fikar på det som de inte åt upp under utflykten. Eleverna läser om jordens uppkomst och de första människorna. En av eleverna, Kristina som går i årskurs ett, skall få visa sin Tyrannosaurus Rex och berätta om den. Hon blir ideligen avbruten av Björn. Susanna säger till honom flera gånger.

Susanna tar ny sats och sänker sin röst och säger att Kristina vill berätta något för klassen. Kristina visar en dinosaurie i plast som hon har. Hon går runt i samlingsringen. Björn och Alexander pratar högt och rakt ut om olika saker. Susanna säger till dem att dämpa sig.

Kristina går runt ganska sakta och de andra eleverna väntar, fikar och småpratar med varandra under tiden. När Kristina gått varvet runt säger Susanna till att nu måste det bli alldeles tyst så att alla kan höra vad Kristina berättar. Kristina ställer sig mitt i cirkeln och berättar att det är en Tyrannosaurus Rex och att hon har fått den i Ullared. Hon har många dinosaurier hemma för hon gillar dem. Kristina undrar också om någon har en fråga. Det blir ett samtal mellan Kristina och några elever som vill fråga, men Björn avbryter i stort sett hela tiden, han är ivrig och verkar väldigt intresserad av dinosaurier. Till sist säger Susanna:

– Men Björn, jag blir helt förtvivlad snart. Du måste hejda dig och räcka upp handen. Björn är tyst en liten stund sedan börjar han avbryta och prata rakt ut igen. Susanna går fram till honom och håller runt hans underarm och ser honom i ögonen.

– Björn, Vad kan du göra för att hejda dig, vad kan du göra?

Ganska mycket av lärarens arbete handlar om att skapa en miljö som ger förutsättningar för lärande, det handlar om att tysta ner de som pratar för mycket, det handlar om att få eleverna att komma i tid till lektionerna, det handlar om att se till att det finns möjligheter för alla att få arbetsro i klassrummet, det handlar om att hela tiden diskutera, motivera och sätta gränser. Detta arbete är en förutsättning för att skolan skall fungera så som den är organiserad, eleverna måste känna förtroende för att läraren ger dem möjligheter att lära. Susanna har här ett ansvar när det gäller elevernas liv i skolan. Alla elever skall få ta plats, bli lyssnade på och få synas. Det gäller också att se till så att ingen tar för sig på andras bekostnad. Att läraren ser till att detta

fungerar är en självklarhet för eleverna och även för deras föräldrar, de utgår från att de kan ha förtroende för att läraren får detta att fungera.

Ettill exempelempel på förtroende på individnivå kommer från Almskolan. Där är Karin lärare i en klass med fyror. Om gruppens förtroende för läraren mest har med förutsättningarna för lärandet i rummet att göra, det vill säga att se till att alla kommer i tid, att alla får arbetsro, att eleverna lyssnar på varandra och så vidare, så har individens förtroende för läraren att göra med elevens eget lärande.

Det är tisdag efter lunchrasten, klassen har haft matte en stund men nu skall de arbeta vidare med SO. Eleverna fortsätter med sitt arbete om jordbruket i Sverige. Karin har en kort genomgång innan eleverna får arbeta med ett arbetsblad.

Elsa har ritat fyra bilder som föreställer bondens år på sin stencil, hon söker upp Karin och visar. Karin vill att Elsa skall skriva kort vid bilderna vad de föreställer.

– Nej, det behövs inte, säger Elsa.

– Vad gör bonden på bilderna, frågar Karin och pekar på rutan för våren. Elsa svarar lite svävande.

– Jag vill att du skriver också för det räcker inte med bilderna för att förstå vad det är bonden gör, säger Karin. Elsa protesterar igen.

– Jag tycker inte det behövs.

Karin vänder sig mot en annan elev som också vill ha hjälp och Elsa går in i grupprummet igen där hon sitter och arbetar. Hon kommer dock strax tillbaka för hon har märkt att Olivia inte heller har skrivit vid sina bilder. Elsa ifrågasätter varför Olivia inte behöver skriva. Karin förklarar att hon inte sett Olivias arbete och att Olivia inte har frågat henne. Karin går med Elsa in i grupprummet och förklarar för

alla fyra flickorna som sitter där vad det är som gäller

Elsa är nöjd med att ha ritat i de fyra rutorna som finns på arbetsbladet. Det gör hon snabbt, men när hon visar det för Karin räcker det inte. Karin vill att Elsa också skall skriva och förklara vad bonden gör de olika årstiderna, men Elsa protesterar. Karin kontrollerar snabbt om Elsa vet vad hon ritat, det gör hon inte, därför, för att lära sig, måste Elsa skriva, trots att hon inte riktigt ger sig. Det blir en kamp mellan läraren och eleven och till sist fogar sig eleven. Karin står på sig för det är hennes ansvar att göra det, det är hennes ansvar att Elsa får förutsättningar att uppnå skolans mål och Elsa kan känna förtroende för att Karin tar detta ansvar för hennes lärande.

Ytterligare ettill exempelempel på den individuella elevens förtroende för läraren kommer från Björkskolan där Peter är lärare i matematik och NO i årskurs åtta och nio.

Klass 9 F har matteprov, det handlar om geometri. Allteftersom eleverna räknat färdigt och lämnat in sina prov försvinner de från klassrummet. När klockan är 10.25 sitter sex elever kvar som är koncentrerade på sina uppgifter, en stund senare är det två elever kvar i salen. Anna är en av dem, hon lämnar in sitt prov och ett av skrivpapperna.

– Jag behövde inte det här, säger hon och lämnar tillbaka det papper hon inte skrivit på. Jag är inte tillräckligt smart för att klara de sista talen.

– Joho, säger Peter, du har tid kvar att sitta med dem, svarar han uppmuntrande.

– Nja, säger Anna.

– Ja, du bestämmer själv, svarar Peter. Anna tittar ner på talen på provet och säger:

– Jag försöker. Så sätter hon sig igen.

Hon sitter en stund men när den andra eleven går så ger Anna upp. Hon går fram till Peter med provet och frågar om hon får prata om talet utan att han behöver svara. Hon resonerar lite och Peter svarar att han inte kan säga så mycket på röd nivå, som är det svåraste provet. Hon ger sig inte riktigt utan står kvar en stund och försöker.

– Det värsta som kan hända är att man har fel, det är värre att inte ens ha provat, säger Peter.

Peter uppmuntrar Anna att fortsätta försöka räkna de sista talen på provet. Hon säger att hon inte är tillräckligt smart för att klara dem. Peter menar att hon visst är det och han påpekar också att hon har tid att fundera ännu en stund. Han visar att han tror på hennes förmåga och att det är lönt för henne att fortsätta kämpa. Anna väljer att försöka lite till, och när hon inte reder ut det själv vill hon resonera med Peter. Eftersom det är prov kan han inte hjälpa henne, men han lyssnar uppmärksamt på henne och avslutar med att konstatera att det är en kvalitet att utmana sig själv och kämpa även om man inte lyckas lösa uppgiften. Peter ser och bekräftar henne och att han tror på henne tillräckligt för att hon faktiskt skall lägga ytterligare tio minuter på att klara av uppgiften. Anna har ett förtroende för sin lärare och hans agerande utvecklar hennes tro på sin egen förmåga och uppmuntrar hennes lärande.

### Avslutande kommentarer

Hur har jag förändrats hittills under forskarutbildningen? Ser jag något som jag inte såg förut?

Innan jag påbörjade min utbildning var min och arbetslagets undervisning utgångspunkten och det var där mitt utvecklingsintresse låg. Som doktorand har jag lämnat detta, det är två helt olika upp-

gifter, men självklart har jag med mig mina kunskaper och erfarenheter som lärare i forskarrollen, och självklart har jag nytta av mina kunskaper från forskarutbildningen i jobbet som lärare. I dag ligger mitt forskningsintresse på lärarens undervisning och elevernas lärande på en generell nivå. I min undersökning observerar jag några lärare för att med hjälp av dem och med hjälp av tidigare forskning försöka ge en bild av vad en förtroende-full relation mellan läraren och eleven kan betyda för elevens lärande och liv i skolan. Jag har förflyttat mig från den egna praktiken till läraryrkets praktik.

Forskarutbildningen har bland annat lärt mig att se på skolan ur ett annat perspektiv än bara lärarens. Att bli medveten om vilka olika intressen det finns som styr skolans verksamhet och vad det får för betydelse för yrkets praktik och för elevernas lärande, och att kritiskt granska det man läser och hör, är egenskaper som utvecklas under utbildningens gång. Jag har lärt mig att se och förstå lärarnas och skolans roll i ett större perspektiv. Det jag också förstått är att skolan behöver forskare och lärare som står upp för den utbildningsvetenskapliga forskningen och lärarnas yrkeskunnande, som tar plats på formuleringsarenan och medieringsarenan.

Det jag också tror mig veta är att förväntningarna på att forskning skall komma med konkreta lösningar på skolans problem är orealistiska. Det finns inga enkla lösningar i en så komplex verksamhet som skolan, det finns inte en rätt metod som fungerar i alla klassrum i hela Sverige. Det forskning har att erbjuda är systematisk kunskap, och det utbildningsvetenskaplig forskning bör erbjuda är intressanta studier som försöker besvara, diskutera och förklara frågor som har en tydlig koppling till skolans praktik. Detta kan sedan bilda utgångspunkt för lärare på olika skolor att ta ställ-

ning till, diskutera och utveckla i sitt eget arbete. Forskningen skall vara ett stöd och en stimulans för lärarna. Skolnära forskning kan förhoppningsvis också bilda basen för ett samarbete mellan arbetslivet, lärarutbildningen och forskare.

Sist, men absolut inte minst, så är det för den enskilda läraren och doktoranden en mycket rolig och spännande resa att göra.

## Referenser

- Askling, B. (2006). *Utbildningsvetenskap – ett vetenskapsområde tar form*. Rapport nr 16:2006. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Giota, Joanna, (2007). Välskriven rysare. *Pedagogiska Magasinet*, nr 4, 2007, s. 90.
- Granath, G. (2007). Gåtan Raffi – utvecklingssamtal som drama. *Pedagogiska Magasinet*, nr 3, 2007, s. 28–35.
- Kristensson Uggla, B. (1994). *Kommunikation på bristningsgränsen*, Paul Ricoeur. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.
- Kristiansen, A. (2005). *Tillit och tillitsrelasjoner i en undervisningsammenheng*. Oslo: Unipub forlag.
- Lilja, A. (2003). *Elevers drivkraft*. Fördjupningsarbete 1, Göteborgs universitet.
- Lilja, A. (2005). *Elevers drivkraft ur ett lärarperspektiv*. Fördjupningsarbete 2, Göteborgs universitet.
- Lindensjö, B., Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Premer, K., Premer, L.G. (2006). Omtankens osynliga makt. I *Pedagogiska Magasinet*. Nr 4, 2006, s 32–35.
- Utbildningsdepartementet. (1999). *Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. SOU 1999:63b. Lärarutbildningskommittén. U97:07.