

MITTUNIVERSITETET  
Institutionen för utbildningsvetenskap (UTV)



Examensarbete inom  
lärarutbildningen, 15 högskolepoäng

**Spår av teorier i planering**  
En intervjustudie om teoriers betydelse i planering

**Elisabet Bylund**

## **Abstract**

This essay concerns the connections teachers make between theory and practice with regard to the requirements placed on teachers today. The purpose of the study is to investigate how teachers perceive the using of theories in their class preparation work. This empirical study has been conducted through interviews with seven teachers. The resulting material has been analyzed from a fenomenographical perspective and three different views have appeared. The views have been categorized as follow: A: Theories are considered and thought of as helpful. B: Theories are not considered but influence all the same, and C: Theories are thought of as removed and not connected to practice. The result show different views among teachers regarding the relation between theories and practice and the incorporating of theories in teaching practice. In categories B and C a picture appeared of views that greatly value knowledge gained by experience, and consequently, a discussion followed regarding the need to raise experienced based knowledge to a scientifically secure level. This would enable teachers to meet the expectations and requirements placed on them today. That is, to be able to explain and support their methods using results from scientific research.

Keywords: theories, teaching practice, planning, fenomenographi.

## Innehållsförteckning

<b>ABSTRACT</b> .....	<b>II</b>
<b>INNEHÅLLSFÖRTECKNING</b> .....	<b>III</b>
<b>INTRODUKTION</b> .....	<b>4</b>
DISPOSITION .....	5
<b>BAKGRUND</b> .....	<b>5</b>
DEFINITIONER .....	5
SKOLANS STYRNING.....	6
LÄRARES PROFESSIONALITET.....	7
FÖRHÅLLET TEORI - PRAKTIK .....	9
TIDIGARE FORSKNING KRING PLANERING.....	11
SAMMANFATTNING .....	12
<b>SYFTE</b> .....	<b>13</b>
<b>METOD</b> .....	<b>13</b>
ANSATS.....	13
ANALYSMETOD.....	14
URVAL .....	15
DATAINSAMLINGSMETOD .....	15
PROCEDUR .....	16
ETISKT STÄLLNINGSTAGANDE .....	16
<b>RESULTAT OCH ANALYS</b> .....	<b>17</b>
BESKRIVNINGSKATEGORIER.....	18
<i>Kategori A: Teorier är något närvarande som hjälper och stödjer</i> .....	19
<i>Kategori B: Teorier är något omedvetet vilket påverkar</i> .....	22
<i>Kategori C: Teorier är något frånvarande vilket inte kopplas till praktiken</i> .....	23
<b>DISKUSSION</b> .....	<b>25</b>
METODDISKUSSION.....	25
RESULTATDISKUSSION .....	27
<i>Teorier i planering</i> .....	27
<i>Förhållandet teori och praktik</i> .....	28
<i>Kopplingen mellan teorier och praktik</i> .....	29
<i>Teorier som krav eller eget behov</i> .....	30
<i>Skolans styrning och lärares professionalitet</i> .....	31
<i>Den praktikgrundande kunskapens status</i> .....	32
<i>Till sist</i> .....	34
FRAMTIDA STUDIER .....	35
<b>REFERENSER</b> .....	<b>36</b>
<b>BILAGA 1: INTERVJUGUIDE</b> .....	<b>38</b>

## Introduktion

Nu när mina studier inom lärarutbildningen går mot sitt slut och den pedagogiska praktiken kommer allt närmare har mina tankar många gånger rört förhållandet mellan teori och praktik. Under utbildningen har jag kommit i kontakt med olika teorier inom det pedagogiska fältet. Det har främst varit olika lärandeteorier och det sociokulturella perspektivet som har betonats och genomsytrat min utbildning på ett påtagligt sätt. Hur kommer jag att kunna ta med mig teorier in i praktiken? På vilket sätt kan teorier vara till hjälp då jag som lärare ansvarar för utformningen av undervisningen? Utifrån tankar och frågeställningar likt dessa har mitt intresse väckts över verksamma lärares förhållande till teorier.

Under min verksamhetsförlagda utbildning inom grundskolans tidigare år har en uppgift varit att planera och genomföra lektioner. Jag har då funderat över målet med lektionen och hur den ska utformas på ett genomförbart sätt med utgångspunkt i bland annat gruppen, lokalerna, hjälpmedel och mina förmågor. Till en början tänkte jag inte på vilka konsekvenser mitt sätt att utforma lektionen skulle få med tanke på elevernas möjligheter till lärande genom att forma och utveckla egen kunskap istället för att endast reproducera kunskap. Under utbildningens gång har dessa tankar och frågor vuxit sig starkare och det har gjorde mig nyfiken på hur andra, mer erfarna lärare gör och tänker när de planerar inför den pedagogiska praktiken. Vad grundar de sin planering på? Hur tar de hjälp och stöd i teorier när de utformar sin undervisning?

Under de senaste decennierna har lärares arbete genomgått en enorm förändring då skolan har gått från regelstyrning till mål- och resultatstyrning. Beslut vad gäller utformandet av skolans verksamhet har decentraliserats och detta ställer helt nya krav på läraren som fått en stor frihet, och därmed även ett stort ansvar, att välja undervisningsinnehåll och utforma metoder. I och med denna omdaning till ett målstyrt system, menar Carlgren (2002) att det blir än viktigare att diskussionerna om kunskaps- och inlärningsteoretiska utgångspunkter förs bland lärare. I dagens läraruppdrag ligger alltså ansvaret för hur verksamheten utformas på skolorna och detta leder till att lärare ställs inför val och beslut vilka rör lärande, kunskap och undervisning. Frågan hur lärare tänker om den pedagogiska praktiken utifrån dagens läraruppdrag blir därmed befogad och av intresse anser jag då den enskilde läraren har stor frihet att utforma den undervisning eleverna faktiskt möter i klassrummet. Carlgren (2005) menar vidare att detta ansvar för utformningen gör samspelet mellan lärares teoretiska utgångspunkter och den pedagogiska praktiken mer aktuell för reflektion än tidigare. Att vara lärare idag innebär alltså att både designa och genomföra undervisning. Detta medför nya krav och förväntningar på den enskilde läraren att kunna motivera och förklara sitt handlande i den pedagogiska praktiken. Det blir därför viktigt idag menar Carlgren att kunna koppla teori med praktik för att på så sätt motivera och rättfärdiga sina handlingar i den pedagogiska praktiken.

Utifrån mina egna erfarenheter och tankar kring teorier och planering samt det jag med hjälp av Carlgren beskrivit ovan tar jag avstamp i frågan: Hur tänker lärare om den pedagogiska praktiken utifrån dagens läraruppdrag? Jag har valt att utifrån detta problemområde gå vidare och närma mig teorier och dess betydelse i planering.

## **Disposition**

Utifrån det problemområde jag tecknade inledningsvis kommer jag att under rubriken Bakgrund först definiera begreppen teori och planering vilka jag anser är två centrala begrepp i mitt arbete. Sedan går jag vidare genom att i stora drag teckna en bild av de rambetingelser vilka formar den pedagogiska praktiken. Detta gör jag genom att beskriva den förändring skolan genomgått genom ändrad styrning och det uppdrag som finns i läroplanen. Jag går vidare med att visa på den frihet och det ansvar som återfinns i dagens lärarprofession samt de krav och förväntningar som följer med detta. Därefter belyser jag relationen teori och praktik. Till sist lyfter jag fram valda delar ur tidigare forskning kring lärares planering.

Med utgångspunkt i den bakgrund jag tecknat formuleras sedan syftet med denna studie och därefter följer en beskrivning av de val jag gjort vad gäller metod, tillvägagångssätt och urval. Efter detta presenteras och analyseras resultatet. Sedan följer en diskussion vad gäller metod och studiens tillförlitlighet, slutligen diskuteras studiens resultat.

## **Bakgrund**

### **Definitioner**

Jag kommer här att definiera två centrala begrepp i min studie, dessa är teori samt planering.

Teori står allmänt för ”en grupp antaganden eller påståenden som förklarar företeelser av något slag och systematiserar vår kunskap om dem” (Nationalencyklopedin [NE], 2009). Enligt Egidius (2002) *Termlexikon i psykologi, pedagogik och psykoanalys* definieras teori som tankekonstruktion vilken bland annat ”används för att beskriva och förklara observerade företeelser” eller ”som används för att ge mening och innebörd åt upplevda eller iakttagna fenomen” (a.a. s. 411). Birkler (2005) menar att teorier kan ses som en förenkling av den komplexa verkligheten. För att förtydliga vad teori står för vill jag ställa det mot begreppen modell och metod. Modell inom vetenskapen står vanligen för ”detsamma som en representation av ett fenomen.” (NE, 2009). Där framgår vidare att det oftast handlar om en abstrakt modell med vissa antagna egenskaper beskrivna i en teori. Egidius (2002) definierar begreppet modell som en ”förenklad beskrivning av ett invecklat fenomen” (a.a. s. 256) Alltså kan en modell bestå av några få grundläggande principer vilka beskriver ett mer invecklat fenomen. Det finns både fysiska och abstrakta modeller. Enligt Birkler kan de abstrakt modellerna kallas för teorier då båda är en beskrivning av verkligheten. Han menar att teorier alltid kan ses som en modell, däremot är inte alla modeller teorier. Metod däremot anger hur vi ska gå tillväga för att nå ett visst mål. NE (2009) definierar metod som ett ”planmässigt tillvägagångssätt för att nå ett visst resultat”.

Då jag i denna studie söker lärares uppfattningar om teoriers betydelse har jag inte sökt det korrekta innehållet i begreppet teori utan just lärares uppfattningar om vad teorier har för betydelse. I min studie gör jag alltså ingen skillnad på det lärare kallar teorier och söker inte närmare definiera begreppet teorier.

Stukát (1998) menar att: ”En allmän innebörd av begreppet planering är att göra upp en genomtänkt plan för att uppnå ett visst mål.” Under planeringen försöker vi se in i framtiden och göra oss en bild vad som kan ske beroende på vilka handlingsalternativ vi väljer. I denna studie avser jag den planering lärare gör för genomförandet av den pedagogiska verksamheten. Jag har valt att inte precisera vilken typ av verksamhet planeringen syftar till.

## **Skolans styrning**

Här kommer jag att ge en bild av dagens läraruppdrag utifrån skolans förändrade styrning vad gäller decentraliserade beslut och centraliserad resultatkontroll, samt läroplaners utformning.

I och med den reform som genomfördes 1991 förändrades styrsystemet i svenska skolor. Carlgren (2005) beskriver skolans förändrade styrning genom att lyfta fram den decentralisering som skett av olika beslut till skolorna samtidigt som resultatkontrollen har centraliserats. Idag är det lärare och rektors ansvar att utveckla lokala kursplaner och att utforma den pedagogiska praktiken på ett sådant sätt att skolans uppdrag förverkligas på bästa sätt (Carlgren, 2005). Gunnar Bergs (2003) frirumsmodell är relevant i och med dagens utformning av skolans styrsystem. Kort kan sägas att detta frirums yttre gränser sätts av stat och samhälle medan dess inre gränser utgörs av skolans ledning. Berg menar att det är avgörande för skolans utveckling att skolans aktörer upptäcker sina frirum och erövrar dessa med tanke på elevers bästa. Skolverket (2000) skriver så här: ”Skolan har stor frihet att välja innehåll och arbetssätt för att nå de mål staten satt upp [...] Detta är det lokala frirummet.” (a.a. s.10) Detta frirum förutsätter enligt Skolverket (2008) att lärare reflekterar och utvärderar sitt arbete, enskilt men också gemensamt med kollegor.

Lärare har att utgå från Lpo 94 där uppdraget är att forma alla elever till ansvars-kännande människor och fungerande samhällsmedborgare finns givet. Lpo 94 anger bland annat att lärarens uppdrag är att främja lärande genom att stötta och inspirera eleverna till att inhämta kunskap. I Lpo 94 finns även de kunskapsmål angivna vilka eleven med skolans hjälp ska nå. Detta kan ses som en grundläggande plattform för den verksamhet som bedrivs inom skolan. Problemet är bara att det kan göras på många olika sätt och det är inte oviktigt hur. Carlgren (2005) menar att utifrån läroplanernas nuvarande utformning är det svårt att acceptera det traditionella klassrummets utformning där läraren, vilken anses besitta kunskapen, ställer frågor, eleven svarar och läraren värderar svaren. Det kunskapsuppdrag som är utformat i Lpo 94 ställer andra krav på den pedagogiska praktiken. Lärarens roll har enligt Carlgren (a.a.) gått från en direkt påverkan på elevers utveckling till en indirekt funktion. Detta leder till att lärare idag har en större utformande funktion. Carlberg uttrycker denna nya roll på ett målande och talande sätt. Hon skriver att ”läraren skall [...] vara såväl arkitekt som byggherre som vicevärd.” (a.a. s. 276) Hon menar vidare att detta ökar kraven på lärares medvetenhet om den pedagogiska praktikens sociala förutsättningar och meningsskapande miljö.

För att lärare ska kunna erbjuda en undervisning som tar hänsyn till olika behov, intressen och förutsättningar hos eleverna är det enligt den norske professorn Imsen (2006) viktigt att lärare har kunskap om hur elever tänker, vad lärande är och hur lärande sker i samspel med vår omgivning. Här blir det viktigt, menar Imsen, att lärare med hjälp av olika inläringsteorier höjer sitt medvetande om dessa processer för att lyckas. Även Säljö (2000) är inne på detta när han säger att ”Det är givet att [...] dessa skillnader i föreställningar om hur lärande skall förstås och förklaras har avgörande betydelse för hur man hanterar svårigheter och problem” (a.a. s.24). Utifrån detta blir den teoretiska utgångspunkten intressant med tanke på lärares uppdrag att inom det lokala frirummet utforma den pedagogiska verksamheten.

### **Lärares professionalitet**

Jag vill här lyfta fram talet om lärarkårens behov av ökad professionalitet utifrån dagens läraruppdrag. Jag kommer att fokusera på resonemanget kring behovet av en gemensam kunskapsbas samt ett gemensamt yrkesspråk.

Skolverket (2008) framhåller att förutom yrkesetiska regler, yrkesmässig autonomi samt auktorisation i form av legitimation, är det två begrepp som utgör själva kärnan i professionsbegreppet. Dessa två begrepp är en vetenskaplig kunskapsbas samt ett gemensamt yrkesspråk. Dessa två kriterier är nära sammanlänkade och dagens forskare är, enligt Skolverket, tämligen överens om att båda kriterierna haltar när det gäller lärarna. Skolverket menar vidare att lärare behöver ett yrkesspråk vilket öppnar upp för reflektioner över den pedagogiska praktiken. De menar att lärare även behöver, så väl individuellt som gemensamt, relatera sina reflektioner över den pedagogiska praktiken till dokumenterad kunskap och aktuell forskning för att utforma en gemensam kunskapsbas.

Kraven och förväntningarna på hur lärarens undervisning bör utformas, såväl innehåll som form, förändras ständigt. Förutom styrdokumentens riktlinjer påverkas lärarens praktik av bland annat samhällsliga förändringar och skolans organisering och styrning. I ständiga förändringar blir det svårt att luta sig mot tidigare erfarenhet. Praktikgrundad kunskap kan ses som ”paradigmatiska”. I och med nya mål och ändrade förutsättningar sker ett paradigmskifte där nya kunskaper efterfrågas. (Carlgren, 1990) ”Det finns duktiga men ”paradigmatiskt felaktiga” lärare.” (Carlgren, 2005 s. 279) Då det ständigt blåser nya vindar verkar det alltid finnas andra som vet bättre än läraren. Ett sätt att komma ifrån detta är att ta till vara lärares förtroenhetskunskap genom att dessa kunskapers innehåll och betydelser formuleras och uttrycks språkligt och på så vis arbeta mot en ökad professionalitet inom läraryrket menar Carlgren.

En viktig åtgärd med syfte att stärka lärares professionalism är enligt Skolverket (2008) att öka forskningsanknytningen samt höja betydelsen av generell teoretisk kunskap inom lärarkåren. Skolverket ger flera förslag på möjligheter som finns för lärare att öka kontakten med forskning. Bland andra förslag nämns bokcirkel där lärare läser forskningsrapporter vilka de sedan samtalar om, att som lärare ha en forskare som ”kritisk vän [...] som är beredd att bistå läraren genom att belysa den pedagogiska praktiken ur olika perspektiv” (a.a. s.19) och att lärare och forskare möts i handledning där utgångspunkten är lärares vardagsproblem. I en statlig utredning, gjord av Utbildningsdepartement 2005, framkommer att lärare har få kontakter med forskning. Endast 19 procent av lärare i grundskolan uppger att de har kontakt

med någon forskare och nästan hälften uppger att de anser att de inte har behov av att ta del av resultaten från pedagogisk forskning för att vara en bra lärare. Skolverket (2008) framhåller att en professionell lärare ”agerar i spänningsfältet mellan den pedagogiska praktiken och det perspektiv som skapas när man prövar praktiken mot generella teorier och modeller.” (a.a. s.10) Genom en gemensam kunskapsbas och ett yrkesspråk kan den pedagogiska praktiken prövas mot teorier och modeller för att lyftas till en generaliserbar nivå. Detta öppnar upp för ett nära samarbete mellan forskare och lärare i ett ömsesidigt beroendeförhållande, menar Skolverket.

Strävan att öka lärares professionalitet har enligt Carlgren (2005) haft som mål att ersätta den praktikgrundade kunskapen med vetenskapsgrundade kunskapssteorier. Carlgren menar dock att under det senaste decenniet har röster höjts för betydelsen av den praktikgrundade kunskapen och frågan huruvida praktik är tillämpad teori har problematiserats. Professionalitet kommer främst till uttryck genom hur man formulerar och tolkar problem. Det som kännetecknar en professionell lärare är därmed inte bara vad hon gör utan även hur hon uppfattar vad hon gör. (Carlgren, 2005; Skolverket, 2008) Genom att reflektera över sina handlingar och erfarenheter och ta med denna praktikgrundade kunskap utvecklas de yrkesmässiga kunskaperna i samspel med de vetenskapligt grundade teorierna. På detta sätt utvecklas tänkandet om praktiken och därmed professionalismen (Carlgren, 2005). Även Lindqvist (2004) framhåller lärares reflektion som en nödvändig och naturlig del i läraryrket. Han framhåller att i reflektionen uppfattar läraren problem och söker lösningar samt kritiskt granskar sin ursprungliga förståelse. Bronäs & Selander (2006) är inne på liknande tankar när de skriver att medvetet eller omedvetet styr den teoretiska utgångspunkten kunskapsutveckling, problemuppfattning och lösningsförslag. De menar vidare att därför blir reflektion över teoretiska utgångspunkter viktiga i utvecklandet av praktisk verksamhet.

Denna diskussion om ”den reflekterande praktikern” har pågått sedan Donald Schöns bok *The reflective practitioner* som kom ut 1983. Röster har höjts och nya förväntningar formats vilka fordrar att lärarkåren ökar sin retoriska och formulerande förmåga utifrån sin praktik (Arfwedson, 2002; Carlgren, 2005). I vilken mån är det då möjligt för läraren att vara reflekterande i klassrummet? Läraren måste i första hand vara handlingsorienterad i klassrummet. Beslut av skilda slag måste fattas snabbt och rätt handling ske i rätt tid (i begreppet ”rätt” ryms enorma etiska diskussioner). Carlgren resonerar vidare och menar att i lyhördhet, takt och flexibilitet ligger professionalism, att sträva efter långtgående reflektioner i praktiken kan därmed motverka sitt syfte. Att däremot reflektera över erfarenheter gjorda i klassrummet i efterhand utvecklar lärarens förståelse för möjligheter och förutsättningar. Denna förståelse höjer lärarens beredskap och ger ny erfarenhet att ta med sig in i kommande situationer. (Carlgren, 2005)

Enligt Carlgren (2005) är det mer relevant för läraren att reflektera i sitt planeringsarbete. I planeringen av form och innehåll är läraren fri att pröva idéer och experimentera sig fram till verksamhetens mål. Den lärare som är reflektiv i sin planering utvecklas i sitt tänkande om den pedagogiska praktiken. Det som blir centralt här, enligt Carlberg är språket, det professionella språket. Här behövs en annan språklig form än den handlingsorienterade vilken oftast förekommer inom läraryrket. Lärare idag behöver ett språk där orden uttrycker betydelser och mening. Carlgren (a.a.) ger uttryck för att ett rikt och fungerande professionellt språk öppnar för en medveten pedagogik vilket ökar möjligheterna för reflektioner över den egna och den gemensamma pedagogiska praktiken.



Idag höjs även röster vilka ifrågasätter påståendet om lärares bristfälliga språk. Lindqvist & Nordänger (2007) konstaterar att ett relativt vanligt uttalande idag är att lärare saknar ett professionellt språk. Författarna stöder sitt uttalande på bland annat Utbildnings- och kulturdepartementets skrift Att fånga kunnandet om lärande och undervisning och Colnerud & Granström (2002). Men Lindqvist & Nordänger frågar sig om det verkligen förhåller sig så att lärares gemensamma professionella språk och kunskapsutveckling förblir outvecklat och obefintligt på grund av att deras kunskap i stor utsträckning baseras på deras praktiska erfarenheter med en stark relation till den situerade praktiken. Lindqvist & Nordänger ställer frågan om det inte finns möjlighet att utveckla generell kunskap ur praktiskt erfaret kunnande. Deras erfarenhet av möten med lärares berättelser om sina erfarenheter och kunskaper är att de faktiskt förstår och författarna ifrågasätter därmed talet om lärares brist vad gäller yrkesspråk. Författarna lyfter fram betydelsen av lärares användning av metaforer, exempel och analogier som ett målande och förmedlande språk. De menar att flera studier visat på att metaforer kan användas för att förmedla praktiskt kunnande, det vill säga, att metaforer sätter ord på yrkesmänniskors tysta kunskap. Genom metaforer kan även personliga, genuina erfarenheter kommuniceras till den utan liknande erfarenhet. Lindqvist & Nordänger menar att något viktigt riskeras att gå förlorat i försöken att översätta dessa liknelser och metaforer till något som mer liknar ett traditionellt yrkesspråk med exakta och fasta begrepp. De menar att lärares berättelser om praktiken måste erkännas och betraktas som en del av deras professionella språk.

Sammanfattningsvis kan sägas att utifrån dagens läraruppdrag finns krav på lärare att utforma, utveckla och motivera den pedagogiska verksamheten. För att detta ska kunna ske behöver lärare utforma en gemensam kunskapsbas och ett gemensamt yrkesspråk. Med språket och kunskapsbasen som redskap kan pedagogen pröva praktiken mot teorier och utifrån detta spänningsfält utforma, utveckla och motivera den pedagogiska verksamheten. I planering finns möjlighet för läraren att reflektera över sin praktik och sitt handlande och pröva detta mot teorier. Genom att undersöka teoriers betydelse i lärares planering kommer detta spänningsfält i fokus och en bild av hur lärare ser på den pedagogiska praktiken kan bli synlig.

### ***Förhållandet teori - praktik***

Här kommer jag visa på olika sätt att tänka kring, och se på, förhållandet teori och praktik. Men först vill jag lyfta fram vad lärares yrkesetiska principer säger om relationen lärare, teori och praktik.

Enligt de yrkesetiska reglerna, vilka de båda fackliga lärarorganisationerna fastställt 2001, förbinder sig läraren ”att i sin yrkesutövning bedriva och utveckla sitt arbete utifrån såväl vetenskap som beprövad pedagogisk erfarenhet.” (Läraryrkesförbundet 2006, s. 140) Där fastslås även att: ”Lärare arbetar utifrån en vetenskaplig kunskapsbas kring lärande och vidareutvecklar det pedagogiska arbetet enligt aktuell forskning och beprövade pedagogiska erfarenheter.” (a.a. s.140)

Teori uppfattas i många sammanhang som det föreskrivna, nyckeln till en fungerande praktik. I vår kultur ser vi enligt Kveli (1993) historiskt på teori och praktik som två skilda element. Detta synsätt har bidragit till en teknisk uppfattning om pedagogisk teori där tron lätt blir att

---

med den senaste och mest aktuella teorin kommer jag som lärare att klara av alla vardagens problem och dilemman. Detta synsätt leder ofta till en stelbent och byråkratisk lärarstil (Claesson, 2007; Kveli, 1993). Claesson (2007) lyfter fram tre olika sätt att se på relationen mellan teori och praktik. Det första hon nämner är att se på teori som något överordnat och möjligt att implementera i praktiken. Detta är det synsätt vilket beskrevs i stycket ovan. Ett annat sätt Claesson nämner är att utgå ifrån att det är praktiken som är giltig. Detta synsätt leder till förvisningen om att det är i klassrummet och vardagen som lärare kan skapa teorier. Ett tredje perspektiv framhåller teori och praktik som jämbördiga. Genom ömsesidig påverkan samspelar teori och praktik. Det är först i den enskilda situationen det blir tydligt hur teori förhåller sig till praktiken. Kveli (1993) framhåller att den dialektiska synen på teori och praktik har i efterhand fått genomslag inom det pedagogiska ämnet. Hon menar att teorin i praktiken kan bli det redskap med vilket vi kan analysera och förstå praktiken, vilket i sin tur leder till att teorin utvecklas i detta samspel med praktiken.

Kveli (1993) nämner begreppen praktikteori och lärarens praktiska yrkest teori. Hon menar att lärarens handlingar i hög grad bestäms av lärarens åsikter och föreställningar om den pedagogiska praktiken. Dessa åsikter och föreställningar bygger på lärarens samlade kunskaper, erfarenheter, värderingar och attityder. Kveli ser detta som lärarens personliga praktik teori. Oberoende av lärarens medvetenhet vad gäller yrkest teori påverkar den det praktiska arbetet. Lindqvist (2004) menar att lärare inte behöver göra alla misstag själv för att lära och samla erfarenhet i praktiken. Genom att se, inspireras av och imitera andra lärares pedagogiska handlingar, kan lärare samla insikter och utveckla sin yrkesroll genom beprövad pedagogisk erfarenhet.

Enligt Skolverket (2008) är lärares yrkeskunskap om praktiken till stor del erfarenhetsgrundad förtrogenhetskunskap vilken anses personlig. Den praktiska kunskapen har enligt Arfwedson (1994) kännetecknats som situationsspecifik, tidsbunden, personlig samt handlingsorienterad. Arfwedson slår fast att kunskap anses ha olik status och den praktikgrundande kunskapen tillmäts inte samma status som den vetenskapliga. Även Carlgren (2005) är inne på bristande respekt för pedagogers praktikgrundande kunskaper. Bronäs & Selander (2006) slår fast att yrkeskompetens utvecklas från både reflekterad praktik och teori. De menar vidare att praktiken är impregnerad av teori på samma sätt som teori är impregnerad av praktik.

När Claesson (2007) ger sin beskrivning av vad som sker när lärare skapar sin yrkest teori uttrycker hon sig så här: ”att de i de sammanhang där de befinner sig blandar influenser för att skapa en så god undervisning som möjligt.” (a.a. s.115) Claesson utgår ifrån att de influenser som blandas är olika vetenskapliga teorier och att lärarens personliga erfarenheter och förhållningssätt tillsammans med den yttre kontexten fungerar som ramfaktorer vilka påverkar valet av teori och sättet på vilket teorin omsätts i praktiken. Claesson menar vidare att det är en fördel och styrka för lärare att ha tillgång till olika teorier om undervisning och samtidigt kunna urskilja de olika teorierna i sin egen praktik för att på så sätt se och kunna ifrågasätta sina handlingar.

När Bronäs (2006) funderar kring teorier och hur de kan relateras till praktiken skriver hon att teorier kan hjälpa oss skapa mening i en mångfacetterad verklighet och hjälpa läraren att förstå och förklara situationer i verkligheten. Men utifrån att teorier alltid sammanfattar och står för en generell kunskap måste läraren kunna omvandla teorier och bruka dem i de

---

konkreta och unika situationer läraren står i. Bronäs menar att förhållandet teori och praktik inte är enkelt då teorier är av generell karaktär medan verkligheten är unik och mångfacetterad. Därmed kan aldrig teori och praktik helt överlappa varandra. Även Hallström (2002) lyfter fram svårigheten med att översätta teori till praktik då han skriver:

”Ingen teoretisk kunskap kan direkt omvandlas till en praktisk undervisningshandling. Varje teoretisk analys måste omstöpas, dvs. *kontextualiseras* och ompassas till unika situationer. Detta hör till lärares praktiska yrkeskunnande, och det innebär att man inte direkt kan översätta teori till praktik.” (a.a. s. 60)

När Lindqvist (2004) resonerar kring hur förhållandet mellan vetenskap och lärarbete bör se ut, menar han att läraren har att ta hänsyn till den mångfacetterade verklighet läraren står i och bör fråga sig om och hur den vetenskapliga teorin går att relatera till den enskilda eleven, klassen samt den aktuella skolan. Genom att pendla mellan praktisk erfarenhet och teorier och tillsammans med andra diskutera och analysera olika aspekter menar Claesson (2007) att vi kan hantera teorier i praktiken på ett verksamt sätt. Bronäs (2006) framhåller att genom problematiseringar och reflektion kan lärare förstå teorier och koppla dessa till praktiken. Hon ser alltså reflektionen som en förbindelselänk mellan teori och praktik

Utifrån detta finner jag det intressant att i denna studie fokusera teoriers betydelse i lärares planering. I planeringen finns tillfälle för lärare att reflektera (Carlgren, 2005) över den praktiska verkligheten och dess förhållande till teorier.

### ***Tidigare forskning kring planering***

Jag vill här ge en kort presentation av Teachers thinking-traditionen (TT-forskningen) då min studie kan ses som en del i denna tradition. TT-forskningen söker en förståelse av lärares sätt att tänka i samband med undervisningen. Intresset riktas här emot lärares lektionstankar före, under och efter lektionen och man har försökt att kartlägga och namnge dess olika beståndsdelar (Arfwedsson, 1994). Intresset för lärares tankar och uppfattningar inom forskarvärlden hänger samman med antagandet att dessa uppfattningar ligger till grund och har betydelse för lärares handlande vid undervisning. Indirekt når alltså lärares uppfattningar eleverna och deras lärande. Arfwedsson (1994) menar dock att den största vinningen med TT-forskningen är att fördjupade insikter om läraryrkets komplexitet sprids utanför lärarkretsar och därmed motverkas förenklade och idealiserade uppfattningar om lärares arbete. TT-forskningsresultat kan även vara till god hjälp för blivande lärare, då den presenterar en komplex bild av yrket.

Med hjälp av Imsen (1999) vill jag visa på vilket komplext arbete som sker i lärares planering. Lärare har att ta hänsyn till och förhålla sig till kontexten, eleverna (var och en och som grupp), kritiska röster, samhällets allmänna opinion, ideologi, skolans tradition och organisation, praktiska begränsningar. (Imsen, 1999) Till detta kommer våra styrdokument och lärares egna begränsningar och förmågor. I denna mångfacetterade process är jag alltså ute efter att synliggöra lärares uppfattning av teoriers betydelse vid planering.

---

Forskning om lärares undervisningsplanering vilka gjorts under 60-, 70- och 80-talet har haft som syfte att utvärdera lärares planering eller forma modeller för hur planering bör gå till. Dessa planeringsmodellens syfte har varit att stödja och effektivisera läraren i sin planeringsprocess. Den mest kända skapades 1950 av Ralph Tyler, den s.k. Tyler-rationalen. Denna modell utgår från målprecisering men mycket forskning har senare visat att det lärare utgår ifrån i sin planering är eleverna och deras behov, intressen och förmågor. (Arfwedson, 1994)

Det har gjorts relativt få studier under senare tid inom området planering menar Stukát (1998). Under tiden för Lpo 94 har dock Staffan Stukát och Margareta Casservik gjort svenska studier som rör undervisningsplanering. Ur dessa vill jag redogöra för det jag anser berör mitt syfte med denna studie. I varken Casserviks eller Stukáts studier kommer teorier fram som en faktor i planeringen, däremot ger deras studier bland annat en bild av andra faktorer vilka inverkar på planeringen.

Casservik (2005) har studerat vad som styr lärare i sin planering. Hon har då specifikt tittat på planering för ämnet historia i grundskolans år 3-8. I den sammanfattning Casservik presenterar utifrån de svar hon fått vid intervjuer av historielärare angående vilka faktorer som styr planeringen nämns inte teorier överhuvudtaget. Lärarna lyfter fram styrdokument, läroböcker, tradition, kronologi, lärares kompetens, tiden och andra ramfaktorer, elevernas och lärarens intresse samt ledningen på den enskilda skolan som de styrande faktorerna.

Stukát (1998) har skrivit en avhandling gällande lärares planering före och efter lärarutbildningen. Det Stukát lyfter fram som rör planering generellt sett är bland annat att planering är ett försök att föregripa de aktiviteter vilka kan bli aktuella i praktiken, så som konversationer, frågor och svar, relationer och handlingar. Under planeringen är läraren begränsad av sin oförmåga att kontrollera och förutse framtiden samt lärarens individuella erfarenheter. Enligt Stukát handlar undervisningsplanering till stor del om de val lärare gör med tanke på undervisningens utformning. Han framhåller att i detta planeringsarbete blir lärarens tankar, ideologier och perspektiv synliga.

## **Sammanfattning**

I dagens lärarprofession ligger ett stort frirum att utifrån det kunskapsuppdrag vilket återfinns i Lpo94, utforma den pedagogiska praktiken. Med denna frihet följer även ett ansvar och ett krav på lärarprofessionen att kunna förklara och motivera sina val och sitt handlande. Det är läraren som skapar sambanden mellan medel och mål och för att kunna planera, motivera och argumentera för sin pedagogiska praktik krävs reflektioner och utformning av en gemensam kunskapsbas och ett fungerande språk. Därmed blir det mer aktuellt för lärare att reflektera över hur man utformar sin undervisning och att koppla den egna praktiken till vetenskapliga teorier menar Carlgren (2005). Vidare menar Carlgren att det som kännetecknar en professionell lärare är inte bara vad hon gör utan även hur hon uppfattar det hon gör. Hur tänker då lärare om den pedagogiska praktiken utifrån dagens läraruppdrag?

## Syfte

Ett sätt att närma sig lärares tankar om den pedagogiska praktiken utifrån dagens läraruppgifter är att undersöka själva planeringsarbetet vilket ligger till grund för den pedagogiska praktiken. Utifrån den bakgrund jag tecknat finner jag det intressant att undersöka lärares uppfattningar vad gäller teoriers betydelse i planering. Jag finner även lärares planering vara ett ämne av intresse att studera sett ur ett vetenskapligt perspektiv, då det enligt Stukát (1998) har bedrivits lite svensk forskning vad gäller lärares planering.

Syftet med denna studie är alltså att undersöka lärares uppfattningar om teoriers betydelse i planering.

## Metod

Utifrån mitt syfte att undersöka lärares uppfattningar vad gäller teoriers betydelse i planering blir mitt metodproblem hur jag kan få lärares uppfattningar att framträda på ett tillförlitligt, trovärdigt och vetenskapligt giltigt sätt.

## Ansats

Då jag vill belysa lärares uppfattningar om teoriers betydelse i planering blev den kvalitativa metoden ett naturligt val. De kvalitativa metoderna har som syfte att beskriva egenskaper hos något och försöka förstå innebörden av en upplevelse eller företeelse. (Larsson, 1986; Merriam, 1994) Kvalitativ forskning handlar i stor utsträckning om att betrakta fenomen i deras naturliga miljö och försöka tolka och göra dessa fenomen förståliga utifrån den mening individer ger dem. (Ryen, 2004) Utifrån mitt syfte med denna studie passar den kvalitativa metoden väl.

Inom det kvalitativa perspektivet ryms två skilda beskrivningsnivåer. Den första ordningens perspektiv, vilken söker efter hur något är och den andra ordningens perspektiv, vilket handlar om hur någon erfar något (Larsson, 1986). Då mitt syfte är att beskriva lärares uppfattningar om ett visst fenomen blir den andra ordningens perspektiv aktuell för mig i denna studie. Då den fenomenografiska ansatsen inriktar sig på den andra ordningens perspektiv har jag valt att utgå från den. Den fenomenografiska ansatsen söker just hur något uppfattas vara, man är ute efter innebörder snarare än förklaringar och samband. Den fenomenografiska ansatsen vill alltså beskriva hur något framstår för vissa människor och inte hur något är. (Larsson, 1986)

I mitt val av metod har jag även vägt in frågor kring reliabilitet och validitet. Begreppet reliabilitet syftar till att beskriva hur pass pålitligt resultatet är, frågan om samma resultat skulle uppnås om undersökningen upprepades är här central. Validitet syftar till att beskriva i vilken mån det man avser att mäta i en studie verkligen mäts (Birkler, 2005). Hur ser man då på reliabiliteten och validiteten inom den kvalitativa forskningen? Ryen (2004) framhåller att när det gäller reliabiliteten höjs röster inom forskarvärlden som menar att den kvalitativa forskaren allt för ofta, endast presenterar brottstycken av sitt datamaterial och därmed är läsaren prisgiven åt forskaren. Vissa kvalitativa forskare menar att då den sociala verkligheten ständigt är i rörelse blir frågan om reliabilitet irrelevant. Utan fasta och stabila förhållanden i den sociala verkligheten är det meningslöst att tala om mätinstrumentens tillförlitlighet.

Systematisk forskning ses som omöjlig då varje tillfälle är unikt och därför inte går att upprepa. Vad gäller validiteten har kritik riktats mot den kvalitativa forskningen för att använda ett fåtal berättelser och utesluta avvikelser eller data vilken är mindre obestridlig. Om forskaren inte försöker diskutera och problematisera avvikande fall blir validiteten lidande menar Ryen (2004). Författaren framhåller dock att då kritik även riktas mot den kvantitativa forskningen måste valet av metod bestämmas av studiens syfte. Vidare menar Ryen att den analytiska metoden är det centrala då hon ser den analytiska kvaliteten som viktigast. Vilket jag nämnt tidigare anser jag att utifrån mitt syfte är den kvalitativa metoden med en fenomenografisk ansats den som bäst hjälper mig att uppfylla mitt syfte med denna studie, trots dess svagheter och brister. Med tanke på de svårigheter som kan finnas inom den kvalitativa forskningsmetoden och utifrån det Ryen framhåller om analysens betydelse vill jag under kommande rubrik på ett tydligt sätt visa hur jag gått till väga i min analys.

Detta ger att jag sammanfattningsvis kan säga att jag utgår från det kvalitativa perspektivet och låtit mig inspireras av den fenomenografiska ansatsens då jag i min studie fokuserar lärares egna uppfattningar om teoriers betydelse vid planering. Min analys utgår från fenomenografin då jag kategoriserar och söker skillnader och likheter i min inhämtade empiri.

## **Analysmetod**

Alexandersson (1994) har i boken *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* beskrivit en fenomenografisk analysmetod vilken jag utgått ifrån. Den består i att bekanta sig med data för att därigenom uppmärksamma likheter och skillnader i utsagor. Vidare kategoriseras uppfattningar i beskrivningskategorier och då kan den underliggande strukturen i kategorisystemen studeras. De fyra faserna är alltså:

### 1. Bekanta sig med data

Genom att läsa igenom de transkriberade intervjuerna flera gånger och på så sätt bli förtrogen med materialet kan kvalitativa skillnader i respondenternas uppfattningar om det undersökta bli synligt. Respondenternas olika uppfattningar blir tydliga genom de svar som betonas och förekommer mer frekvent än andra svar eller genom svar som innehåller stor exakthet eller beskrivs konsekvent.

### 2. Uppmärksamma likheter och skillnader i utsagor

Denna fas syftar till att få en helhetsbild av materialet. Detta görs genom att söka efter vad som överensstämmer och skiljer de olika utsagorna åt. Utifrån den helhetsbild som växer fram kan man försöka förstå enskilda svar och deras förhållande till det hela. De svar som exemplifierar helhetens olika delar väljs ut. Dessa utgör början till olika kategorier.

### 3. Kategorisera uppfattningar i beskrivningskategorier

Här delas respondenternas uppfattningar in i beskrivningskategorier. Kriterierna för dessa kategorier är att de för det första ska vara relevanta för det fenomen som diskuteras. De ska kvalitativt skilja sig åt och får ej överlappa varandra. Gjorda kategorier ska kunna beläggas direkt i data. (Alexandersson, 1994) Genom att analysera skillnader och likheter i uppfattningar samt innebörden i uppfattningar bildas beskrivningskategorierna (Uljen, 1989). Uppfattningar skiljs alltså från individer och bildar mer stabila beskrivningskategorier.

#### 4. Studera den underliggande strukturen i kategorisystemet

I den sista fasen ordnas beskrivningskategorierna i en gemensam struktur, ett utfallsrum, där de olika uppfattningarnas förhållande till varandra kan studeras. I strukturen framträder beskrivning av den totala variationen uppfattningar vad gäller det undersökta fenomenet. (Alexandersson, 1994)

### **Urval**

Jag valde att utgå från tre grundskolor inom samma kommun, med år F - 9. Dessa tre skolor valde jag utifrån att en är, vad jag uppfattar, en vanlig kommunal skola. Den andra, även den en kommunal skola, men med den skillnaden att just vid tiden för denna studie studerar och samtalar alla lärare på skolan under återkommande utbildningstillfällen utifrån boken *Vygotskij i praktiken* av Leif Strandberg (2006). Mitt tredje val föll på en friskola. Inom varje skola sökte jag få intervjua en lärare med längre yrkeserfarenhet och en lärare vilken inte arbetat lika länge. Dessa val av skolor och lärare har jag gjort för att försöka få fram så stora skillnader som möjligt då jag vill försöka hitta så många olika uppfattningar som möjligt (Larsson 1986). Totalt fick jag kontakt med sju lärare vilka passade in på mina kriterier och var villiga att ställa upp för intervju, av dessa sju lärare är sex kvinnor. Då jag inte valt att lägga något genusperspektiv i denna studie och inte söker att generalisera mitt resultat har jag bortsett från kön i mitt urval och i min bearbetning av resultatet. De sju lärarna fördelar sig genom att tre lärare arbetar på den skolan som läser om Vygotskij och två på friskolan och således de resterande två på den andra kommunala skolan. De tre lärarna med längre yrkeserfarenhet vilka är fördelade på de tre skolorna har arbetat mellan 18 – 27 år som lärare. De övriga lärarna har arbetat mellan 5 – 11 år. De lärare som har längre yrkeserfarenhet har upplevt den tidigare formen av styrning samt den förändring som skett sedan decentraliseringen 1991 vilket jag beskrivit i bakgrunden. De övriga lärarna har bara verkat inom dagens skola. Detta urval fann jag intressant och relevant utifrån min problemformulering.

### **Datainsamlingsmetod**

Intervju som metod fungerar väl inom fenomenografi då denna ansats utgår ifrån att kunskap är att tolka omvärlden och att ta reda på hur en individ föreställer sig omvärlden. Syftet är att med hjälp av intervjun upptäcka skillnader och likheter inom en population samt att försöka förstå fenomen ur respondentens perspektiv. (Larsson, 1986)

Till en början var jag inställd på att inhämta min empiri genom så kallade fokusgrupper. Jag tilltalas mycket av de fördelar denna metod kan generera. Till exempel kan gemensamt förankrade attityder bli synliga och nya aspekter kan komma fram under samtalet då deltagarnas olika tankar och aspekter inspirerar och för varandras tankar vidare (Wibeck, 2000). Jag insåg dock snart att med den begränsade tid jag hade för denna studie skulle det bli svårt att genomföra då denna metod förutsätter att forskaren bör använda sig av minst tre grupper med åtminstone fyra deltagare. Jag valde istället att enskilt intervjua sju lärare. Jag använde mig av några få öppna frågor för att på så sätt minimera min påverkan på respondenten. Mina intervjuer är det Merriam (1994) kallar för delvis strukturerade intervjuer. Jag har i min intervjuguide tecknat ner fyra huvudfrågor vilka för mig anger de teman jag ville att intervjupersonen skulle beröra under intervjutillfället. I vilken ordning de kom upp spelade ingen roll. Det viktiga var alltså att dessa teman berörs och inte om det sker utifrån min fråga och i vilken ordning. Frågorna har inte ställts ordagrant utan anpassats till den

specifika intervjun. Genom detta förfarande ville jag begränsa risken att leda deras tankar och lägga ord i deras munnar och i och med det tror jag att respondenternas egna uppfattningar och erfarenheter lättare kommer fram. Jag har utifrån deras svar gått vidare med följdfrågor för att få respondenterna att förtydliga sina uppfattningar. Följdfrågorna har inte varit förutbestämda eller lika vid de olika intervjuerna. De har formats av mig vid det enskilda intervjutillfället.

## **Procedur**

Jag besökte de aktuella skolorna och sökte på så sätt kontakt med en lärare med längre yrkeserfarenhet och en lärare med färre år inom yrket. Jag berättade för dem om mitt arbete och vad jag var ute efter att undersöka. Det var bara en lärare som tackade nej, hon angav tidsbrist som skäl. Alla de övriga tillfrågade var villiga att delta och vi kom överens om tid och plats för intervjutillfället. Jag spelade in intervjuerna med hjälp av mp3 och därefter transkriberade jag materialet. När jag transkriberade skrev jag ner intervjuerna ordagrant i talspråk. Alla intervjuer utom en transkriberade jag i sin helhet. I den intervju jag utelämnade en del förklarade respondenten en läsinlärningsmetod väldigt ingående och då jag ansåg att det inte bidrog till syftet med min studie, utelämnade jag den delen av intervjun vid transkriberingen. Pauser markerade jag med tre punkter och hummande har jag skrivit ut.

## **Etiskt ställningstagande**

Under arbetets gång har jag beaktat och följt de forskningsetiska principer vilka antogs av Humanistisk- samhällsvetenskapliga rådet 1990. De fyra huvudkraven på forskning är informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Jag kommer här att visa på innehållet i dess principer samt på vilket sätt jag tagit hänsyn till dessa.

**Informationskravet** – Det åligger forskaren att informera de av forskningen berörda om forskningssyftet. Jag har informerat mina respondenter om mitt syfte med studien och deras roll i det. Detta gjorde jag i samband med första kontakten då frågan var om de ville medverka i en intervju. Vidare har jag informerat om att deras medverkan är helt frivillig och att de kan avbryta samarbetet när som helst under processen. Detta tog jag upp på nytt vid själva intervjutillfället.

**Samtyckekravet** - Deltagarna bestämmer själva över sin medverkan. Samtycke till medverkan inhämtades muntligt vid såväl första kontakten som intervjutillfället.

**Konfidentialitetskravet** – Uppgifter om deltagarna ska ges största konfidentialitet och deras personuppgifter ska förvaras på ett säkert sätt för obehöriga. Jag informerade respondenterna innan intervjun att personuppgifter och de uppgifter de lämnar under intervjun kommer att behandlas konfidentiellt och att när resultatet presenteras i uppsatsen kommer allt att presenteras på ett sätt som inte kan identifiera källan.

**Nyttjandekravet** – De insamlade personuppgifterna får endast användas för forskningsändamål. Jag klargjorde för mina intervjupersoner att de personuppgifter jag samlade in inte skulle användas för andra syften.

Innan intervjuerna var jag även tydlig i min fråga om att spela in intervjun på mp3 och förklarade varför och på vilket sätt det inspelade materialet skulle användas. Alla respondenter var villiga till inspelning.



## Resultat och analys

Här vill jag genom de intervjuer jag gjort ge röst åt lärares uppfattningar av teoriers betydelse vid planering. Min analys började med att jag lyssnade på intervjuerna för att på så vis få en helhetsbild av intervjuerna men även fånga tonlägen och betoningar hos både respondenten och mig själv som intervjuare. Jag börjar med att visa på skillnader och likheter som framkommit i intervjuerna som helhet.

De sju intervjuerna i sin helhet skiljer sig mycket markant åt genom att fyra av de intervjuade ger uttryck för att vara klar över sin teoretiska utgångspunkt i sitt planeringsarbete. Dessa fyra sätter ord på sin teoretiska utgångspunkt och på vilket sätt de tycker att de använder sig av teorier. De andra tre intervjupersonerna visade viss osäkerhet under intervjutillfället och även i svaren. Dessa uttryckte tveksamhet över vad jag var ute efter för teorier och om deras svar verkligen var ett svar på de frågor jag ställde. Dessa skillnader var sprida över de urvalskriterier jag gjort. Inom alla tre skolor mötte jag de mer säkra och de som visade viss osäkerhet över ämnet. Dessa båda uttryck återfanns även spritt över urvalet jag gjort vad gäller yrkesverksamma år, dock inte lika jämt fördelat. Här återfinns majoriteten av de vilka uttryckte större säkerhet över sin teoretiska utgångspunkt i den grupp med kortare yrkeserfarenhet. Det framkom även i intervjuerna att sex av de sju lärarna utgick från kunskapsmålen i sin planering, det var det första de nämnde då de beskrev det som ligger till grund för deras planering.

Efter att jag skapat mig en helhetsbild av intervjuerna läste jag utskriften ett flertal gånger och började se likheter och skillnader i uppfattningar av teoriers betydelse vid planering. Dessa skillnader och likheter utkristalliserades så småningom till skilda kategorier. Jag fann att kvalitativt skilda uppfattningar fanns uttryckta i en och samma intervju. Då samma person representerar uppfattningar av skiftande karaktär är det de uttryckta uppfattningarna, alltså inte personer, som jag fördelat i de olika kategorierna. Då det kan vara av intresse att se uppfattningarnas spridning utifrån intervjuerna har jag benämnt de olika respondenterna som framgår av tabellen nedan och hänvisar under varje citat till denna tabell.

Skola	Lärare med kortare yrkeserfarenhet	Lärare med längre yrkeserfarenhet
1	1a	1b, 1c
2	2a	2b
3	3a	3b

---

## **Beskrivningskategorier**

Jag har funnit tre kategorier i intervjumaterialet i vilka lärares uppfattningar av teoriers betydelse vid planering har kategoriserats. Jag kommer att med utdrag ur lärarintervjuerna illustrera uppfattningarnas karaktärsdrag och på så vis tydliggöra grunden för de tre beskrivningskategorierna. Kategorierna har jag formulerat som följer:

---

A: Teorier är något närvarande som hjälper och stödjer

---

Denna kategori representerar uppfattningar vilka ger uttryck för att teorier är ett verktyg för läraren vid planering. Med hjälp av teorier reflekterar man över undervisningen och utformar praktiken. Teorier upplevs som ett stöd för egna tankar och vid utformningen av undervisningen. Här återfinns även uppfattningar som visar på att teorier kan få bekräfta pedagogens egna tankar och på så vis stärka pedagogen i sitt yrkesutövande.

---

B: Teorier är något omedvetet som påverkar

---

Teorier vid planeringsarbetet uppfattas här som något implicit. Här ryms uppfattningar som uttrycker att teorier troligtvis påverkar läraren trots att läraren själv inte medvetet relaterar till dem. Teorier är något diffust som finns i bakhuvudet.

---

C: Teorier är något frånvarande vilket inte kopplas praktiken

---

Uppfattningar i denna kategori karakteriseras av att de uttrycker ett glapp mellan teorier och den pedagogiska praktiken. Här speglar uppfattningarna en syn på teorier som något isolerat vilket hör till den akademiska världen.

Utifrån dessa kortfattade beskrivningar av de tre kategorierna vari lärares uppfattningar framträder vill jag nu, med hjälp av olika uppfattningar hämtade från intervjuerna, illustrera var och en av dessa kategorier mer specifikt. Jag har valt utdrag ur intervjuerna vilka jag menar illustrerar uppfattningarnas karaktärsdrag och visar på beskrivningskategoriernas grunder. Jag har inte synliggjort alla uppfattningar vilka återfinns i intervjumaterialet som berör de olika kategorierna utan de valda utdragen är tydliga exemplifieringar.

### **Kategori A: Teorier är något närvarande som hjälper och stödjer**

Inom denna kategori visar uppfattningarna på en medvetenhet vad gäller teoriers betydelse i planeringsarbetet. Uppfattningar som framkommer här ger uttryck för att pedagogen har reflekterat över sin egen utgångspunkt och gjort ett val i hur den vill utforma och handla i den pedagogiska praktiken.

En respondent uttrycker sig så här om teoriers betydelse i planering:

”Det finns två slags teorier jag använder mig av, dels hur barn lär sig och då har jag den här mer konstruktivistiska, den här lite Vygotskij ... det finns mycket med, och jag tänker på hur man kan skapa såna situationer, det är inte alltid det går men så tänker jag utifrån en teori. Sen finns det ju även andra inför läsinläring ...” 3a

En annan beskriver sin teoretiska utgångspunkt så här:

”Piaget menar att för att kliva till nästa utvecklingssteg så måste du ha trampat färdigt i det gamla. Medan Vygotskij tänker väl att med stimulans och hur du ser andra jobbar präglar hur du utvecklas. Och det känner jag behöver ju inte stå emot varandra utan jag tror nog att båda dom teorierna är ganska starka i hur jag tänker och vill göra.” 1a

I båda dessa uttalanden relaterar respondenterna till lärandeteorier och utifrån dessa förklaras pedagogens teoretiska grund vilken kopplas till den pedagogiska praktiken. Dessa uppfattningar uttrycker en medvetenhet över teorier och den inverkan de har på den enskilde lärarens sätt att tänka och planera sin undervisning.

Att teorier är något närvarande som hjälper och stöder visar också de uppfattningar vilka ger uttryck för teoriers stöd i att kunna kommunicera sitt sätt att tänka om och handla i praktiken. De båda citaten ovan visar på hur teorier och de begrepp som följer med dessa kan vara till hjälp då läraren ska förklara sin utgångspunkt vilket ligger till grund för lärarens sätt att utforma verksamheten. En lärare motiverar teoriens stöd och funktion i praktiken genom att säga:

”Jag vill kunna ... en teoretisk grund som håller dels för att kunna förklara för mina kollegor, dels för att kunna ge bättre undervisning men också för att kunna förklara för föräldrar och sådär att man vet vad man håller på med. Att man kan sätta ord på det å förklara varför man gör.” 3a

Citatet ovan är även ett exempel på uppfattningar vilka speglar hur teorier får vara något som hjälper och stöder läraren i de förväntningar och krav som idag finns på lärare att motivera och förklara utformandet av den pedagogiska praktiken. Ytterligare ett citat får exemplifiera detta. På frågan om behovet av att motivera sitt handlande uttryckte respondenten sig så här:

”Dels har det att göra med att vi har ju mål vi ska uppnå och det har ju blivit mycket tydligare. På ett sätt är ju det lite skönt för att gör att vägen dit kan jag känna mig friare om jag vet var jag ska. Om målen är otydliga då kan det bli väldigt flummigt, speciellt om man vill arbeta som jag vill. Men vet jag vart jag vill då kan jag bredda vägen. Så känner jag.” 1a

Här uttrycker respondenten en tydlig medvetenhet om de mål som ska nås. Detta begränsar inte läraren utan istället framträder en positiv känsla av att med målet tydligt uttalat kunna fokusera på resan dit. Respondenten har tidigare beskrivit sitt sätt att arbeta utifrån sin teoretiska utgångspunkt och relaterar här till det. Detta uttalande exemplifiera uppfattningen att med tydliga mål och med teorier som stöd kan lärare fokusera på resan och utforma den på det sätt som stämmer med lärarens ambitioner och teoretiska utgångspunkt.

En av de lärare vilken relaterade till en läsinlärningsmetod på frågan om sin teoretiska utgångspunkt var väl förankrad i denna metod och kände inte behov av att motivera och ange skäl för sin planering och sitt handlande annat än när det gällde den specifika läsinlärningsmetoden. Vid intervjutillfället var denna lärare mentor i en klass i skolår 3. Läraren uttrycker sig så här om att motivera sin planering och genomförande:

”Ähh ... nja ... jag tror inte att jag kommer att göra det nu, men att när jag tar en etta så brukar jag förklara varför jag gör som jag gör. Annars så kommer ju föräldrar efter nån vecka och frågar barnen; har du lärt dej att läsa nånting, hur går det i skolan, har ni fått skriva nånting och läsläxa och så där. Så det brukar jag ta ganska noga med föräldrarna, jag förklara hur jag jobbar som utefter läsinläringsteorin. Och det förklara jag för barnen också, liksom vägen hur vi kommer att lära oss läsa.” 2a

Samma lärare uttrycker sig även så här:

”Ja, det är väl den jag har haft störst nytta av och som jag använder mig av och som jag hela tiden går tillbaks till och kollar hur var det nu, vad var det dom tyckte. Så det är väl den som jag använder mig av så där som man ska göra.” 2a

Svaret visar på en medvetenhet vad gäller lärarens teoretiska utgångspunkt. Samtidigt är respondenten medveten om att denna metod rör barns läsinläring och inom övriga delar av den pedagogiska praktiken gör hon inga kopplingar till andra teorier.

Ytterligare ett exempel på en typ av uppfattning som ryms inom denna kategori visar på hur teorier hjälper och stöder läraren i sin pedagogiska utveckling över tid.

”Jo men ... när man var ny tog man ju det läromedel som fanns och försökte följa det. Nu är man ju mer kräsen!” 1b

---

En annan uttrycker sig så här:

”Jag vill förankra det jag gör och läser mycket mer den typen litteratur för att få någon sån grund. Jag tror jag har blivit mer medveten, jag tänker att antingen står man still och då backar man bakåt eller så försöker man utvecklas. Vi säger med Vygotskij ... att det här med att språket utvecklar tanken. Jag har nog använt mig av det hela tiden men jag gör det mer och mer medvetet och läser in mig på det. Jag jobbar mycket mer aktivt och medvetet med det idag än vad jag gjorde från början. Man liksom trevar sig ju lite fram. Sen i tanken har jag nog haft samma tankar hela tiden men nu är jag mer, nu har jag mer en fakteoretisk bakgrund. Jag vill förankra det jag gör och läser mycket mer den typen litteratur för att få någon sån grund.” 3a

Citatet ovan visar på hur läraren tycker sig ha förändrats under sina yrkesverksamma år. Med avstamp i teorier och med hjälp av språket ger detta citat en bild av en lärares reflektion över sin utveckling som pedagog. I detta citat framkommer även det många andra av respondenterna gav uttryck för. Nämligen att de utgick ifrån sitt eget sätt att tänka och stämde av med sig själv när de mötte teorier. Upplevde de att en teori rimmade med deras sätt att tänka och uppfatta verkligheten utifrån gjorda erfarenheter tog de till sig teorin som en bekräftelse och ett stöd för sitt sätt att tänka kring och agera i den pedagogiska praktiken. I denna studie var detta ett tydligt sätt att förhålla sig till teorier. En respondent uttrycker sig så här:

”Hör man något på fortbildningsdagarna som stämmer med ens eget sätt, så tänker man ju att ja ja det är ju vad jag alltid har sagt och gjort, sånt hör man ju och då känns det bra. Så är det ju faktiskt.” 2b

En menade även att beroende på från vem och vilket håll nya rön kom inom forskarvärlden samt om samma budskap kom från olika håll inom forskarvärlden såg hon skäl att börja fundera över det och implicera det till sitt sätt att tänka och arbeta. Läraren uttrycker sig så här:

”Sen får man ju alltid använda sunt förnuft, just även vad gäller forskning. Jag menar jag tycker vissa saker verkar vettigt och vissa saker förkastar man medan andra lyfter man upp. Hela tiden så förändras ... det här med läsning t.ex. som jag läser väldigt mycket om där har jag en ide och en tanke och grundar mig väl på en teori från början men det utvecklas ju hela tiden. Jag kanske inte jobbar så mycket men en viss bit och så ser jag att det kommer upp inom forskningen på fler olika ställen att det här är viktigt då måste jag ju tänka till och försöka utforma min undervisning så jag jobbar mer med det, då det ändå är så pass många, som man tycker verkar vettiga, och då måste jag jobba lite mer med det. Så på så vis tar jag hjälp av teorierna och förändras.” 3a

### **Kategori B: Teorier är något omedvetet vilket påverkar**

Denna kategorin innehåller uppfattningar vilka uttrycker en osäkerhet vad gäller kopplingen mellan det egna arbetssättet och teorier. Detta uttrycks bland annat så här:

”Åh nu kommer de svåra frågorna ... jag tror ju väldigt mycke på det här att barn lär av barn. Att jag kan presentera en variant hur de kan tänka ... om det här nu är en teori eller inte, det vet jag ju inte.” 1b

En hel del svar uttryckte just det som framkommer i citatet ovan, att någonstans i bakhuvudet ligger det som de hört och läst om olika teorier och påverkar deras sätt att tänka, planera och handla i den pedagogiska praktiken. Under intervjuerna kopplar de inte de tankar vilka ligger tillgrund för planering och handling till teorier och ger inte uttryck för att ha ett behov av detta. Inom denna kategori hänvisar respondenterna ofta till sitt eget sätt och utifrån egna erfarenheter. Ytterligare uttalanden vilka visar på hur teorier är något som finns implicit och antas påverka:

”Det gör jag kanske omedvetet. Inte så medvetet att det är en teori så eller så, utan det kommer nog väldigt naturligt och att jag har hört det en gång sitter det ju i bakhuvudet också.” 2a

”... det är klart man har ju den här tysta kunskapen. Det är ju inte bara den egna erfarenheten utan även sånt man fått med sig från utbildningen och så men att peka på någon speciell, nej tyvärr.” 2b

Ännu ett exempel på uppfattningar inom denna kategori, är de vilka kommunicerar lärarens personliga sätt att planera och agera i praktiken på ett handlingsinriktat och beskrivande sätt. Samtidigt uttrycker respondenten tveksamhet över om deras arbetssätt bottnar i teori eller inte. Här följer två exempel på detta. En lärare förklarar sitt förändrade arbetssätt så här:

”Jag tror att jag har blivit mer och mer sån här att jag, om det här nu är en teori eller inte det vet jag ju inte, men förr var det mer så här att nu ska vi göra det här och så förväntade man sig att alla skulle förstå vad de skulle göra. Nu ska vi svara på den gröna rutan här på sidan 62 läs det där och svara och så fick de ju hjälp... Men nu känner jag mer att jag måste ju visa dom hur de ska göra. Jag har backat lite där att inte bara släppa fritt utan visa en modell hur man kan göra. När man har gjort ett antal gånger då får de göra mer fritt. Man får liksom visa dom, där är jag mer nu. Dom behöver liksom en guidning i hur de ska göra sen kan klara det själv.” 1b

En annan svarar så här på frågan om någon teoretisk utgångspunkt i planeringen:

”Ja, alltså jag tänker på mitt sätt och det är ju att skriva och jag vill se saker, vill ha bilder och därför ser det väldigt rörigt ut ibland i mitt klassrum. Jag skriver alltid upp och då finns tecken där för de som behöver. Sen pratar vi också mycket tycker jag. I vissa grupper pratar vi ännu mer när de vill diskutera, en del lär sig ju

allting genom att lyssna bara. Sen får de berätta mycket så jag försöker få med dom delarna också. Det är ju själva undervisningsteorierna. Men min egen kunskap är ju, jag måste säga det att ibland när jag ska börja med ett nytt område då kan jag ibland bli alldeles svettig över hur ska jag få tag i det här och göra någon bra struktur av det och göra en, ja så att intresset väcks hos dom först och då gör jag ju ofta så att vi bara brainstormar. Fråga dom vad dom kan, för ofta säger de att de kan allting om t. ex. kroppen men när de skriver ner allt de kan så ser vi ju att det finns mer att lära, och då vet jag också var vi ska börja. Jag försöker även få tag på olika personer som kan det området och komma hit och berätta och då får de även möjlighet att ställa sina frågor.” 3b

### ***Kategori C: Teorier är något frånvarande vilket inte kopplas till praktiken***

Inom denna kategori karakteriseras uppfattningarna av ett så kallat vi och dom tänkande. Där läraren och den pedagogiska praktiken är vi medan teorier och den akademiskt vetenskapliga kontexten är dom. En uttrycker sig så här om teoriers betydelse i planeringen:

”Nä, utan teorier är ju ... var och en har sin skola. Jag försöker tänka att de ska få med alla sinnen när jag planerar. Att de ska få både se och höra och skriva och få de aktiva på något enkelt sätt. Ju fler sinnen desto bättre. Men jag tänker inte på de här teserna på Vygotskij och alla dom. Så tänker jag inte, att det här sa den och det här sa den, nog fast det var massa kloka gubbar det var det ju faktiskt.” 2b

Inom denna kategori är det en återkommande uppfattning att teorier visst kan vara något bra men att det inte är något dessa respondenter finner behov av att koppla till sin praktik. Så här uttrycker en annan lärare det:

”Det händer ju fortfarande att man går och läser ibland vad de kloka säger, och man har ju hört en del, vi har ju utbildningsdagarna också men mer blir det inte.”  
2a

En annan förklarar sitt förhållande till teorier i sin planering med de här orden:

”Jag tänker liksom aldrig i teorier utan mer att på det här sättet blir det nog bra, och det blir ofta utifrån erfarenheter att det där gick ju inte alls.” 1b

Ytterligare en annan att:

”Ja för alltså jag tänker på mitt sätt...” 1c

De uppfattningar som blir synliga i citaten ovan visar återigen på en klyfta mellan teori och praktik. Här uttrycks även en känsla av att de funnit ett arbetssätt som fungerar utan att behöva relatera till teorier. Istället stämmer pedagogerna av med sitt eget sätt att tänka utifrån tidigare erfarenheter från den pedagogiska praktiken. Här uttrycks att erfarenheter och praktikgrundad kunskap är tillräckligt för läraren att utgå ifrån i sin planering.

En lärare uttrycker en distinktion mellan sig och teoretikerna i sitt sätt att fundera över vad som ligger till grund för planeringen. Uppfattningen framträder då läraren skapar en klyfta mellan sig själv som lärare och den akademiska världen då läraren nickar mot mig som student, vilken kan ses som en representant för den akademiska världen, och säger ”ni”. Läraren ser inte sig själv som en del av ett dialektiskt samspel mellan teori och praktik utan visar på en uppdelning mellan teori och praktik. Läraren uttrycker sig så här:

”... redan 1979 så hörde jag en inspelning av en väldigt känd föreläsare. Så mycket av tankar kring barn och förhållningssätt har jag fått ifrån honom. Mer från honom än alla andra pedagoger som ... liksom ni använder er av.” 1c



## Diskussion

### *Metoddiskussion*

För att kritiskt granska och reflektera kring en vetenskaplig undersökning utgår man ofta från begreppen reliabilitet och validitet. Enligt Repstad (2007) är dessa begrepp svåra att tillämpa vid kvalitativ metod, trots det finns behov av att reflektera över och kritiskt granska studiens tillförlitlighet. Jag kommer alltså här att diskutera denna studies tillförlitlighet.

Jag valde intervju som metod för att samla in mitt empiriska material. Vad får vi då egentligen veta i en intervjusituation? Kommer vi åt människors tankar och uppfattningar genom att ställa frågor vilka förväntas få ett svar? Säljö (2000) menar att vi kan studera vad människor säger men vad vi får till svar är inte endast deras tankar, utan deras svar är alltid kontextuellt bestämt.

”Vad vi får reda på genom att ställa en fråga i en intervju är just vad individen – i den aktuella situationen och givet de villkor de uppfattar gälla – finner rimligt och önskvärt att säga och/eller vad man i hastigheten kommer på.”(a.a. s.115)

Säljö menar att vi följer de spelregler vi uppfattar är gällande i en viss situation och ger och tar enligt relevanta mönster. Därmed formas våra handlingar av den kontext vi befinner oss i, samtidigt som vi är med och skapar den samma. Även våra tankar hämtar näring och formas av social interaktion med vår omgivning enligt det sociokulturella synsättet. Tänkande är ett inre tal inom individen vilket även det sker med hjälp av språkliga redskap av socialt ursprung. Detta ger att språk och tanke utgör var sin sida av samma mynt, men i tanken är vi fri från omgivningens förväntningar. Tänkande kan även ske mellan människor då vi ger och tar mening i ett sammanhang där vi t.ex. är fokuserade på att lösa ett problem. ”Genom tal får vi tillgång till andras tolkningar och kognitiva ansträngningar och vi kan på så sätt temporärt koordinera våra perspektiv på det vi talar om.” (Säljö, 2000 s.114) Hur kan man då se på mitt material utifrån detta? Jag ser det som att i mina intervjuer har jag fått del av mina respondenters tankar och tolkningar om teoriers betydelse i planeringen genom språket. Samtidigt som det är viktigt att vara medveten om att det är respondenten som medvetet eller omedvetet väljer vad den vill förmedla. Det resultat jag fått fram baseras följaktligen på det respondenterna funnit lämpligt att säga utifrån den kontext denna specifika intervju uppfattas och utgör för respondenten samt de svar vilka intervju personen i stunden kommit på. Detta gör inte mina respondenters uttalande mindre intressanta eller trovärdiga anser jag då mänsklig kommunikation sker utifrån dessa premisser. Däremot måste svaren tolkas utifrån detta och inte ses som ”rena” tankar vilka förmedlar en absolut sanning.

Även intervjuareffekten har inverkan på studiens tillförlitlighet. Denscombe (2000) menar att beroende på hur den intervjuade uppfattar intervjuaren som person påverkar svaren. Jag har försökt att vara lyhörd och bemöta varje respondent med respekt och nyfikenhet för att skapa en så trevlig och avslappnad atmosfär som möjligt. Mitt mål var att respondenten skulle uppleva sig som den expert den faktiskt är på sitt eget sätt att tänka, planera och arbeta. Innan själva intervjun började och mp3 spelaren sattes på småpratade vi lite om det arbete läraren stod i för tillfället, lärarens bakgrund och tidigare erfarenheter. Jag informerade även om de

etiska principerna för att den intervjuade skulle vara medveten om sina rättigheter. Genom detta inledande småprat upplevde jag att vi fick kontakt och att både respondenten och jag fick tid att slappna av och på så vis avdramatiserades intervjusituationen till viss del. Detta ökar enligt Denscombe möjligheterna till uppriktiga och ärliga svar. tre av de sju respondenterna uttryckte att de upplevde vissa frågor som svåra och de visade på en osäkerhet i sina svar. Jag upplevde det som att de till en början blev besvärade när de inte riktigt var säkra på vad jag var ute efter. Detta har förstås påverkat datakvaliteten. Jag vet inte fullt ut om de försökt svara utifrån egna föreställningar och tankar kring teoriers betydelse i deras planering eller om de under intervjun försökt pejla in mina förväntningar och anpassat sina svar till vad de tror förväntas av dem. Det kan även vara så att den osäkerhet jag upplevde från deras sida bottnade i att de inte hade en klar uppfattning vad gäller intervjuämnet. Jag ser dock dessa osäkra svar som ett svar på min fråga, då även osäkerheten runt detta ämne uttrycker och förmedlar en innebörd av det undersökta ämnet. Jag valde att inte pressa de lärare som verkade osäkra utan istället använda mig av deras ord och genom följdfrågor visa på att jag fann deras svar intressant. Jag upplevde det som positivt att dessa tre respondenter efter intervjun uttryckte att de fann det intressant och givande att fundera över dessa frågor och att de gärna skulle föra liknande samtal igen.

För att göra intervjusituationen så trygg som möjligt för lärarna fick de alla välja plats och föreslå den tid som passade. Alla valde att vi skulle genomföra intervjun på den skola de arbetade i. Detta såg jag som positivt med tanke på studiens tillförlitlighet då jag förutsätter att läraren känner sig trygg i att vara på hemmaplan.

Då jag utformade min intervjuguide och mina intervjuer på ett semistrukturerat sätt anser jag att tillförlitligheten ökar med tanke på att det till stor del var respondenten som formade intervjutillfället. Min tanke var att inte leda respondentens tankar med för många och ledande frågor. Jag valde att försöka följa med i respondenternas uttryckta tankegångar och med mina följdfrågor försöka få intervjupersonen att utveckla så mycket som möjligt av sina tankar runt det givna ämnet. Detta tycker jag som sagt bidragit positivt till studiens tillförlitlighet. Jag är medveten om att detta förfarande kan ses som en nackdel då alla fått olika följdfrågor och beroende på vad jag i stunden valt att följa upp har betoningen på vissa delar förstärkts under intervjun. Jag anser dock att de positiva effekterna av mitt tillvägagångssätt överväger. Att intervjusituationen är ett samspel mellan intervjuaren och den intervjuade kommer man aldrig ifrån, och det är viktigt att ha med det i tankarna när resultatets tillförlitlighet dryftas.

När det gäller mitt analytiska tillvägagångssätt upplevde jag att den metod jag följde hjälpte mig att se längre än bara till de ord respondenterna uttryckte. Det hade dock varit intressant och höjt tillförlitligheten om någon oberoende bedömare fördelat olika intervjusvar till de beskrivningskategorier jag skapat. Därmed hade en jämförelse kunna göras för att synliggöra skillnader och då kunde eventuella brister bli tydliga. (Larsson, 1986)

## **Resultatdiskussion**

Jag har i denna studie inte funnit ett svar på min empiriska fråga, utan tre kvalitativt skilda uppfattningar har framträtt vad gäller lärares uppfattningar om teoriers betydelse i planering. Dessa skilda uppfattningar presenterades i resultatdelen och sammanfattas i beskrivningskategori A: Teorier är något närvarande som hjälper och stöder, B: Teorier är något omedvetet som påverkar och C: Teorier är något frånvarande vilket inte kopplas till praktiken. Utifrån mitt resultat samt den teori och forskning vilket presenterats i bakgrunden kommer jag här att föra en diskussion med koppling mot mitt problemområde.

## **Teorier i planering**

Som framkommit tidigare i denna studie valde jag att undersöka lärares uppfattningar av teoriers betydelse i planering. Jag valde detta då det enligt Carlgren (2005) finns goda möjligheter för lärare att reflektera just vid planering. Där finns tillfälle att pröva praktiken mot teorier för att utifrån det utforma, utveckla och motivera sin verksamhet, vilket enligt Skolverket ingår i dagens läraruppdrag. Jag vill börja min diskussion med att knyta an min studie till tidigare forskning som berört lärares planering.

I mitt resultat framkom att sex av de sju intervjuade lärarna angav kunskapsmålen som det som de i första hand utgår ifrån i sin planering. Tidigare forskning har enligt Arfwedson (1994) visat på att lärare först och främst utgår från eleverna och deras behov och förmågor. Jag tror att denna förändrade inställning som visat sig hos mina respondenter är ett resultat av dagens förnyade krav och förväntningar på elevernas kunskapsutveckling. En kunskapsutveckling som måste visa sig i prov och tester för att skolan ska kunna visa på gott resultat genom väl uppfyllda mål. Det kan ses som positivt att skolan har tydliga mål att arbeta mot för att i högre grad säkra likvärdig utbildning till alla elever i vårt land.

Utifrån mitt resultat ser jag hur uppfattningar inom kategori A uttryckte en tro på att teorier kan vara en hjälp och ett stöd för lärare att utforma undervisningen för att på bästa sätt hjälpa den enskilde eleven fram mot målen. Inom denna kategori återfinns även uppfattningar vilka visar på vikten av att utforma resan mot målen och inte bara fokusera målen. Här ses målen som färdriktare medan det sätt på vilken målen nås är pedagogens frihet och ansvar att utforma. Uppfattningar inom kategori A visar på att lärare ser på teorier som betydelsefulla när det gäller att få stöd och redskap till att utforma och planera resan mot målen. I de andra två kategorierna lyfts inte betydelsen av resans utformning, utan här betonas vikten av att arbeta utifrån målen. Här skiljer sig alltså tilltron för och den betydelse man ger teorier i praktiken och i utformandet av pedagogiskverksamhet. Jag uppfattar det som att en medveten och betydande tilltro till teorier som stöd och redskap för pedagogen, resulterar i en medvetenhet över hur pedagogen vill utforma vägen mot målen. Denna uppfattning grundar jag på att uppfattningar vilka betonar vikten av resans utformning endast återfinns inom kategori A.

Efter att jag tagit del av Casserviks (2005) och Stukáts (1998) forskningsarbeten, vilka inte berört teoriers betydelse och delaktighet i lärares planering överhuvudtaget, kändes det intressant att se vad jag skulle möta hos mina respondenter. Jag uppfattade som sagt att tre av de lärare jag intervjuade upplevde ämnet som svårt och uttryckte viss osäkerhet i sina svar. De

resterande hade alla funderat i dessa banor och hade en mer eller mindre medveten teoretiskgrund vilken de utgick ifrån i sin planering. Hur kommer det sig att det inte framkommit något om detta i de tidigare forskningsarbeten jag nämnt? Har medvetenheten om teoriers betydelse förändrats och ökat eller är det våra sätt att fråga och undersöka ett visst fenomen som ger de svar vi söker?

### ***Förhållandet teori och praktik***

Jag vill här gå vidare i min diskussion utifrån det möte mellan teori och praktik som jag tycker blivit synligt genom min studie. Närmare bestämt i olika uppfattningar av hur relationen mellan teori och praktik kan se ut.

Synen på förhållandet mellan teori och praktik framträder som dialektisk inom beskrivningskategori A, där teorier framställs som något närvarande vilket hjälper och stöder pedagogen. Lärares uppfattningar visar här på att teorier blir ett redskap de använder för att förstå och utforma praktiken. Denna koppling mellan teori och praktik passar in på den beskrivning som Claesson (2007) gör då hon kallar förhållandet jämbördigt. Kvelis (1993) uppfattning om att detta dialektiska synsätt på teori och praktik har slagit igenom inom pedagogiken stämmer in på denna kategoris uppfattningar. Men utifrån de kategorier som framträtt i min studie blir det tydligt att det inte råder en samstämmig syn bland lärare på förhållandet mellan teori och praktik och jag ställer mig därmed frågande till Kvelis uttalande om att det dialektiska synsättet har slagit igenom inom pedagogiken.

I kategori B, där teorier ses som något omedvetet vilket ändå påverkar läraren och den pedagogiska praktiken, framträder ytterligare ett sätt att förhålla sig till teorier och dess samband med praktiken. Här konstateras det att teorier finns och påverkar praktiken oberoende av lärares medvetenhet. Inom denna kategori framträder en tydligare närhet och tilltro till praktiken, samtidigt som medvetenheten om teoriers påverkan på praktiken erkänns. I kategori C, där teorier beskrivs som något frånvarande vilket inte påverkar praktiken, ligger det närmare att se på praktiken som det giltiga och att det utifrån praktiken och lärarens egna erfarenheter och uppfattningar skapas kunskap. Min studie innefattar endast sju lärares uppfattningar och jag kan inte dra generella slutsatser utifrån detta, men jag kan konstatera att bland dessa berörda lärare framträder tre olika sätt att se på förhållandet teori och praktik.

Än om man som Claesson och Kveli kan beskriva olika synsätt på förhållandet teorier och praktik och kalla det ena för historiskt och en annan för det som fått genomslag i dagens pedagogiska praktik, anser jag att man måste vara medveten om att det inte råder en gemensam syn på detta inom lärarkåren. Vi kan inte utgå från att förr såg vi det hela så och nu ser vi på det så. Då riskerar vi att missförstå varandra och försvårar därmed möjligheten att förstå varandras sätt att tänka och handla. Missförstånd leder lätt till irritation och misstroende och på så vis försvåras utformningen av den gemensamma kunskapsbas vilket efterfrågas inom dagens lärarprofession. Jag hoppas att denna studie kan få bidra till en ökad medvetenhet om hur olika synsätt lärare idag kan ha på hur teori och praktik förhåller sig till varandra. Vår syn på hur teori förhåller sig till praktik och praktik till teori är intressant med tanke på vårt sätt att se på kopplingen mellan dessa två. Jag vill därmed gå vidare i min diskussion med hur kopplingen mellan teorier och praktik kan uppfattas av lärare.

## ***Kopplingen mellan teorier och praktik***

Som jag nämnde inledningsvis har jag funderat en hel del över hur jag på bästa sätt kopplar samman teorier från min utbildning med den praktik jag snart kommer att befinna mig i. Claesson (2007) menar att vi i diskussion med andra och genom att pendla mellan praktisk erfarenhet och teorier lär oss att hantera teorier i praktiken på ett verksamt sätt. Även reflektionens betydelse som förbindelselänk har framkommit i min bakgrund (Bronäs, 2006). Utifrån mitt resultat kan jag se att de lärare vilka uttrycker att de utgår från teorier och tar hjälp och stöd av dessa i sin planering gör på ett sätt som passar in i Claessons och Bronäs uppfattningar. Dessa lärare beskrev hur de utifrån reflektioner och egna tankar vilka grundar sig i erfarenheter och personliga ställningstaganden, tar till sig teorier och prövar dessa mot den verklighet de står i. Det framkom även att de aktivt sökte mer kunskap kring olika teorier för att utvecklas som pedagoger men att de ifrågasatte och reflekterade över de nyheter de mötte.

Vid första anblicken kan det verka som om dessa lärare ger uttryck för att ta till sig de teorier vilka passar deras egna uppfattningar och tankar. Detta skulle i så fall medföra att teorier inte skulle påverka och utveckla lärare utan bara legitimera deras egna utgångspunkter och arbetssätt. Kveli (1993) menar att lärares pedagogiska handlingar till stor del bestäms av lärarens åsikter och förhållningssätt och att detta påverkar praktiken oberoende om läraren är medveten om sin praktiska yrkest teori. Genom att reflektera över både praktik och teori som Bronäs och Selander (2006) framhåller kan lärare utveckla sin yrkeskompetens. För att inte utvecklingen ska stagnera, trots att läraren söker stöd i teorier, blir det alltså viktigt att även reflektera över sitt praktiska arbete för att på så sätt lokalisera problem och svagheter för att därefter söka möjliga lösningsförslag.

För att återgå till de uppfattningar i mitt resultat vilka visar på en medvetenhet om teorier och dess inverkan på pedagogens handlingar, kan även de sätt vilka framkom i resultatet, att pröva teorier mot egna tankar, erfarenheter och förhållningssätt ses som en möjlig väg att koppla det teoretiska med praktiken. Enligt Hallström (2002) måste varje teori kontextualiseras till lärarens unika situationer. Även Bronäs (2006) framhåller svårigheten med att omsätta teori i praktik då teori är av generell natur medan verkligheten är mångfacetterad och unik. Detta ger att teori måste översättas och kontextualiseras på samma sätt som praktik måste omvandlas till en generaliserbar nivå för att ingå i teoretisk kunskap. Jag ser på de uttalanden som framkommit i min studie, om hur lärare ifrågasätter och prövar teorier mot egna erfarenheter och sammanhang, som exempel på hur koppling mellan teori och praktik rent konkret kan ske.

Under denna studie har min förståelse ökat över hur teorier kan kopplas till praktiken och hur praktiken bör kopplas till teorier. Jag är förvånad över att vi inte fått studera och reflektera över detta under utbildningen och jag ser det som en verklig brist. Som jag nämnde inledningsvis väcktes mitt intresse över hur verksamma lärare förhåller sig till teorier under min verksamhetsförlagda utbildning och jag ser det som värdefullt om frågor likt dessa skulle diskuteras mera i lärarkollegiet. Mitt resultat visar att jag inte är ensam i min osäkerhet över hur teori och praktik kan kopplas samman, både inom kategori B och C framkom uppfattningar vilka visar på en osäkerhet och brist på koppling mellan teori och praktik. Jag ser det därför som värdefullt att frågor likt dessa väcks och aktualiseras genom bland annat studier som denna. Jag menar att även kunskaper och erfarenheter vad gäller att koppla teori och praktik hör till beprövad pedagogisk erfarenhet och något vi kan lära av kollegor.

Jag tror att genom stöd och kunskap från kollegor kunde kopplingen mellan teori och praktik stärkas och på så sätt minska den osäkerhet som visat sig i mitt resultat. Även Skolverket (2008) framhåller vikten av att lärare enskilt, så väl som gemensamt, relaterar sina reflektioner över praktiken till teoretisk kunskap. De menar att med hjälp av språket kan det på så vis utformas en gemensam kunskapsbas. Detta återkommer jag till längre fram i min diskussion. Först ska jag utifrån mitt resultat se på om respondenternas uppfattningar om teoriers betydelse säger något om huruvida teorier fyller ett behov hos pedagogen eller upplevs som ett krav uppifrån.

### ***Teorier som krav eller eget behov***

Jag vill börja med att klargöra att utifrån lärarnas yrkesetiska principer förbinder sig lärare att utifrån vetenskap, aktuell forskning, en vetenskaplig kunskapsbas samt beprövad pedagogisk erfarenhet utveckla sitt arbete. Med tanke på detta kan lärare inte välja att bortse från vetenskap och generella kunskaper i sitt yrkesutövande. Det man däremot kan fråga sig är om lärare uppfattar detta som ett svar på ett inre behov eller som ett krav uppifrån.

Vad jag kan se i mitt resultat gör uppfattningar i kategori C gällande att de formar sin verksamhet utifrån egna erfarenheter och insikter hämtade i praktiken och uttrycker inte behov av teorier för att utveckla sitt arbete.

I kategori B däremot upplever jag en osäkerhet vad gäller teorier och deras betydelse för den enskilda pedagogens arbete och utveckling. Uttalanden inom denna kategori anser jag visar på en önskan att kunna koppla sitt arbetssätt till teorier och uttrycka sig med begrepp vilka relaterar till dessa teorier. Uttalanden som: "... om det här nu är teorier eller inte det vet jag ju inte." och "Det är ju inte bara den egna erfarenheten utan även sånt man fått med sig från utbildningen och så, men att peka på något speciellt, nej tyvärr." Jag tolkar dessa uttalanden som att ett intresse och en vilja finns att kunna svara utförligare. Om detta intresse och känslan av behov bottnar i pedagogen själv eller kommer utifrån vetenskapen om att de bör grunda sitt arbete i vetenskap, är omöjligt för mig att säga.

Kategori A, vilken visar på att teorier är något närvarande som hjälper och stöder, ger uttryck för en medveten vilja att öka sin kunskap vad gäller teorier. Här finns uttalanden som visar på hur läraren aktivt söker vidga sin kunskap utifrån forskning och teoretisk kunskap. Som jag nämnt i resultatet framkom viss skillnad vad gäller yrkesverksamma år och en tydligare medvetenhet över den egna teoretiska utgångspunkten. Dessa lärare har bara erfarenhet av dagens läraruppdrag. Om det är därför de i högre grad finner det naturligt att utgå från teorier eller om det ligger andra orsaker bakom kan jag utifrån min undersökning inte uttala mig om.

Utifrån detta tycker jag mig inte kunna dra några tydliga slutsatser mer än att jag ställer mig frågande om den osäkerhet och visst mått av ointresse av teoretisk kunskap, vilket framkom i kategori B och C, möjligt kan ses som en följd av att detta krav på att förankra sin praktik i teori inte är ett behov vilket kommer från lärarna själva. Kanske att intresset och kunskapen om teorier hade varit högre om det var något som verkligen svarade mot ett behov hos lärarna. Det ligger kanske närmare för många lärare att tydligare fokusera och utgå från praktiskt erfaret kunnande för att utvecklas enskilt och som yrkeskår precis som Lindqvist & Nordänger (2007) hävdar.

## ***Skolans styrning och lärares professionalitet***

Utifrån det lokala frirum inom vilken lärare väljer och utformar innehåll och arbetssätt krävs av dagens lärare att de utvärderar och reflekterar över sitt arbete (Berg, 2003; Skolverket, 2008). Som framkommit i bakgrunden framhåller bland andra Skolverket (2008) att viktiga redskap för att detta ska fungera och ske är en gemensam kunskapsbas samt ett gemensamt språk för lärare i dag. I detta utvecklingsarbete ser Skolverket behovet av att betydelsen för generell kunskaps höjs bland lärare.

Vad säger då mitt resultat vad gäller lärares tankar om den pedagogiska praktiken utifrån dagens läraruppdrag? Utifrån kategori A, där teorier ses som något närvarande vilket hjälper och stöder läraren, visar resultatet på att generell vetenskaplig kunskap efterfrågas och värdesätts högt. Detta kommer till uttryck i behovet av att kunna utgå från en teoretisk grund som håller för att förklara och motivera sina handlingar. Här visas en stor tilltro till den generella kunskapen, anser jag, då den ses som en grund för lärarens yrkesutövning. I min undersökning framkommer alltså både uppfattningar vilka visar på en tilltro till generell kunskap men även en skepsis och viss misstro uttrycks gentemot teorier.

Utifrån beskrivningskategori C, där teorier ses som något frånvarande vilket inte kopplas till praktiken, tycker jag att mitt resultat visar på en större tilltro till den praktikgrundade kunskap jämfört med den generella vetenskapliga kunskapen. Här framkommer ett glapp mellan teori och praktik, och en viss misstro mot den vetenskapliga kunskapen uttrycks i uppfattningar vilka gör gällande att läraren ser teorier som något utanför den egna verksamheten. Istället utgår och relaterar läraren till egna erfarenheter i sitt personliga arbetssätt vid utformandet av frirummet. Inom kategori C framkom även uppfattningar vilka visar på ett "vi och dom" tänkande vad gäller verksamma lärare och den vetenskapliga kontexten. Utifrån detta anser jag att Skolverkets (2008) förslag att öka forskningsanknytningen kan vara ett viktigt steg i denna strävan, då möjligheter till närmanden mellan lärare och forskare skulle kunna skapas. Utifrån mitt resultat verkar det alltså fortfarande finns behov av att arbeta för att höja betydelsen för generell teoretisk kunskap inom lärarkåren för att därigenom öka samsynen bland lärare.

I min bakgrund framkom även betydelsen av reflektion i dagens läraruppdrag. Carlgren (2005) menar att lärare kan utvecklas i sina tankar vad gäller den pedagogiska praktiken genom reflektion i sin planering. Bronäs & Selander (2006) framhåller vikten av reflektion då de menar att den teoretiska utgångspunkten, medvetet så väl som omedvetet, styr utvecklandet av den pedagogiska praktiken. Bronäs (2006) talar om reflektion som en förbindelselänk mellan teori och praktik. Vad säger då mitt resultat om reflektion inom läraryrket?

Inom alla tre beskrivningskategorier kommer uppfattningar fram som visar på ett reflektivt arbetssätt. Uttalanden i samtliga kategorier visar på reflektioner över eventuella problem i den pedagogiska verksamheten samt möjliga lösningsförslag. Skillnader som jag ser inom kategorierna är att i kategori A reflekteras praktiken utifrån lärarens teoretiska utgångspunkt. I kategori B och C däremot reflekteras praktiken i förhållande till lärarens erfarenheter och personliga arbetssätt. I båda fallen tror jag att lärarens förståelse och erfarenhet höjs vilket ökar beredskapen inför kommande situationer, vilket Carlgren (2005) framhåller är reflektionens vinster. Den skillnad jag kan se utifrån detta är att där reflektionen knyter an till teorier kan läraren få hjälp att förstå och förklara verkligheten genom den generella

kunskapen som finns samlad i teorier. Som framkom i bakgrunden menar Imsen (2006) att lärare med hjälp av teorier kan höja sitt medvetande för att därigenom lyckas skapa en undervisning som svarar upp mot den komplexa verklighet skolan utgör. Med hjälp av teorier begränsas alltså inte läraren till egna erfarenheter och kunskap. Samtidigt så visar Lindqvist (2004) på möjligheten att samla insikter och utveckla sin yrkesroll genom att se och inspireras av beprövad pedagogisk erfarenhet vilken synliggörs genom andra pedagoger. Jag tror att detta sätt att hämta kunskap och insikt i praktiken, ligger närmare de uppfattningar vilka återfinns i kategori B och C.

I min bakgrund har även framkommit att språket är en central del i lärares möjligheter att reflektera över den pedagogiska praktiken (Carlgren, 2005; Skolverket, 2008). Som framkommit i mitt resultat visar kategori A på att teorier är till stöd och hjälp för pedagogen när det gäller att kommunicera sin teoretiska utgångspunkt och sitt handlande. Uttalanden inom denna kategori visade på hur lärare förklarar och motiverar sina val och handlanden med hjälp av begrepp kopplade till teorier. Här framkommer alltså att lärare uppfattar teorier som ett redskap för att kommunicera sitt arbete. Att kommunicera sina pedagogiska ställningstaganden och handlingar är centralt i dagens läraruppdrag då uppdraget att designa den pedagogiska praktiken på bästa sätt inte bara vilar på den enskilde läraren, utan det är ett uppdrag som skolan med dess personal har gemensamt (Skolverket, 2008). För att utveckling ska ske inom skolan krävs att pedagogiska samtal förs kollegor emellan. Det är i dessa samtal som skolan kan samla en gemensam kunskapsbas och förenas runt ett arbetssätt vilket grundas i gemensamma föreställningar och förhållningssätt.

Carlgren (2002; 2005) menar att i dagens läraruppdrag, vilket ställer krav på läraren att både utforma och realisera skolarbetet, ligger förväntningar och krav på att läraren kan motivera och förklara sitt sätt att handla i den pedagogiska praktiken. I min studie framkom sambandet mellan teoretisk medvetenhet och viljan att motivera och ange skäl för sitt sätt att planera och handla. Som framgick i resultatet var det de lärare vilka var medvetna om sin teoretiska grund som såg behov av och visade på vilja att motivera och ange skäl för sitt arbete. Respondenter uttryckte behovet av en teoretisk grund för att med hjälp av den kunna sätta ord på det de gör och på så vis förklara och motivera sitt handlande gentemot föräldrar, elever och kollegor.

Jag ser detta samband som intressant och har funderat en del över om det är den teoretiska medvetenheten som gör det lättare för pedagogen att uttrycka sig och motivera sina handlingar eller om det är pedagogens behov av att motivera och ange skäl för sitt sätt att planera och genomföra praktiken som får pedagogen att söka stöd och verktyg i teorier. Vad som är hönan eller ägget blir intressant att fundera över då det kan ge en förståelse för hur man kan inspirera och ge lärare verktyg till att motivera och förklara sin praktik. Hur det än förhåller sig så tycker jag att resultatet i min studie visar på att det bland dessa sju lärare framkom uppfattningar vilka pekar mot att teorier kan vara ett stöd för lärare att uppfylla de krav och förväntningar som finns i läraruppdraget på att kommunicera sin praktik.

### ***Den praktikgrundande kunskapens status***

Jag vill nu gå vidare och problematisera detta ytterligare utifrån Lindqvists & Nordängers (2007) ifrågasättande om lärares yrkesutveckling verkligen hämmas av att i stor utsträckning baseras på praktiska erfarenheter och ett mer berättande språk. Är det så att fokuseringen på teoriers betydelse för lärares utformning av en gemensam kunskapsbas och utveckling är för



---

onyanserad? Skulle lärare kunna utvecklas och svara upp mot de krav och förväntningar som ligger i dagens läraruppdrag genom att utgå från praktiken? Som framkommit i min bakgrund höjs röster vilka menar att praktikgrundad kunskap är undervärderad (Bronäs & Selander, 2006; Lindqvist, 2004).

I mitt resultat tycker jag att man inom kategori A kan se uppfattningar vilka visar på lärares ambitioner att utgå från teori när de formar sin praktik. Inom denna kategori uttrycker de gärna sin utgångspunkt och motiverar sitt handlande utifrån teorier. I de andra två kategorierna återfinns uppfattningar vilka visar på hur lärare mer formar sitt arbetssätt utifrån erfarenheter gjorda i praktiken. Det jag funderat över är avsaknaden inom dessa två kategorier vad gäller viljan att dela med sig av sina tankar och motivera sitt handlande. Inte så att de på något sätt var ovilliga att svara på mina frågor under intervjun. Utan med tanke på att det inte framkommer uppfattningar vilka visar på behovet av att samtala om sitt arbetssätt med kollegor eller vikten av att motivera sitt handlande och förklara sitt sätt att agera. Om detta hänger ihop med ett bristande yrkesspråk, vilka många menar är fallet inom lärarkåren, eller om det är relaterat till osäkerheten vad gäller teorier kan jag inte uttala mig om. Det kan finnas många möjliga orsaker till detta vilket inte jag berör eller undersöker i min studie.

Trots att kategori B och C visar på uppfattningar vilka värderar praktisk kunskap högt har det i mitt resultat inte framkommit någon uppfattning vilken visar på en strävan mot att lyfta kunskaper ur praktik och göra detta till generell kunskap, bara på tankar hur teori införlivas i praktiken. Detta kan bero på att min intervju i sin helhet sökte efter lärares uppfattningar av teoriers betydelse i planering. Om jag sökt efter praktisk kunskap hade jag kanske fått fram uppfattningar vilka visat på detta. Jag kan ändå tänka mig att om det varit aktuellt och viktigt för respondenterna att lyfta den praktiska kunskapen på generellnivå för att på så sätt införliva den i den gemensamma kunskapsbasen, fanns utrymme och möjlighet under intervjutillfället att uttrycka detta. Uppfattningar inom både kategori B och C visar på en stor tilltro till praktiken och egna gjorda erfarenheter, trots det så kommer det inte fram några uppfattningar vilka förespråkar det praktiska kunnandets plats på generell nivå.

I min intervju utgick jag från en delvis strukturerad intervjuform med ett fåtal öppna frågor för att respondenterna lättare skulle lyfta det de ansåg viktigt utan att ledas för mycket av mig som intervjuare. Beror det trots allt på mina frågor eller kan det vara därför att den praktikgrundade kunskapen är undervärderad och därmed riskeras glömmas bort? (Bronäs & Selander, 2006; Lindqvist, 2004) Jag tror att det för skolans fortsatta utveckling är viktigt att ta vara på all den praktikgrundade kunskap som finns bland verksamma lärare, precis som Lindqvist & Nordäng (2007) framhåller. Jag tycker att mitt resultat visar på behovet av att utveckla generell kunskap ur praktiskt kunnande. Jag tänker att en tydligare förankring och koppling mellan praktik och teori skulle på ett bättre sätt ta vara på den värdefulla praktikgrundade kunskapen och erfarenheterna som finns införlivade i och bland verksamma lärare. Därigenom kan teorier komma fler verksamma lärare närmare då ursprunget av den teoretiska kunskapen på ett tydligare sätt är den pedagogiska praktiken. Kanske att lärares uppfattningar av teorier och teoretisk kunskap då skulle höjas, vilket Skolverket (2008) efterfrågar och ser som ett behov bland dagens lärare.

### ***Till sist ...***

Utifrån det problemområde jag tecknade inledningsvis framhåll Carlgren (2002; 2005) att det utifrån dagens läraruppdrag är mer aktuellt och viktigt att reflektera över samspelet mellan lärares teoretiska utgångspunkter och den pedagogiska praktiken, samt för lärare att kunna koppla teori med praktik. Vad kan jag då sammanfattningsvis säga om denna studies kunskapsbidrag inom detta område?

När det gäller reflektion över samspelet och kopplingen teori och praktik kom skilda uppfattningar fram i mitt resultat. Bland mina respondenter framkom uppfattningar vilket visar på en medvetenhet vad gäller teoriers betydelse och inverkan på den pedagogiska praktiken. Det framkom även uppfattningar vilka visade på betydelsen av teorier som ett stöd och ett redskap i pedagogens utformande av praktiken samt i pedagogens vilja och möjligheter att kommunicera och motivera sin verksamhet. Inom dessa uppfattningar, vilka jag nämnt ovan, framkom alltså en syn på teorier som betydelsefulla för pedagogen i sin yrkesutövning. Här uttrycks en tilltro till teorier som ett stöd och hjälp för att kunna utföra det uppdrag som ligger i dagens lärarroll. Här visar sig även en medveten strategi för hur kopplingen mellan teori och den aktuella pedagogiska praktiken kan ske. Utifrån de uttalanden vilka beskriver pedagogers sätt att koppla teori till praktik kan min studie bidra med att fylla begrepp som koppling och förbindelselänk med ytterligare dimensioner. Detta kan generera i en större förståelse och kunskap över hur teorier kan införlivas i den pedagogiska praktiken.

Det framkom även uppfattningar vilka visar på en osäkerhet vad gäller teoriers samspel med praktiken. Här fanns en tveksamhet vad gäller teoriers inverkan på praktiken och lärarens sätt att utforma verksamheten. Bland dessa uppfattningar framkom ingen tydlig bild på hur kopplingen mellan teori och praktik skulle kunna se ut och hur den kopplingen skulle ske. I min studie har även uppfattningar framkommit vilka visar på ett glapp mellan teori och praktik. Här har uppfattningarna uteslutande handlat om kunskap hämtad från praktiken och uttalanden har visat på en distans mellan lärare och den vetenskapliga kontexten. Jag ser det som viktigt att medvetenheten höjs över att lärare ser på och förhåller sig på olika sätt till teorier. Detta för att minska riskerna för missförstånd och öka möjligheterna för utformningen av en gemensam kunskapsbas och ett gemensamt yrkesspråk. Genom de tre olika kvalitativa svaren som framkommit i min studie, vilka visar på lärares skilda uppfattningar av teoriers betydelse, hoppas jag få bidra till en ökad kunskap om lärares skilda förhållningssätt till teorier.

Avslutningsvis vill jag säga att utifrån dessa skilda uppfattningar vad gäller teoriers betydelse i praktiken och den osäkerhet som framkommit vad gäller teoriers koppling till praktiken, har en bild vuxit fram vilken jag tycker visar på ett behov av att höja den praktik- grundande kunskapen till en generaliserbar nivå. Jag menar att fokus skulle flyttas från att kontextualisera teorier i praktiken till att höja praktikgrundad kunskap till en generell teoretisk kunskapsnivå då uppfattningar framkommit i min studie vilka visar på en större tilltro till praktikgrundat kunnande. I mitt resultat inom kategori B och C tycker jag mig även se vissa tendenser vilka pekar på att kopplingen till teorier upplevs som krav uppifrån istället för sprunget ur lärares eget behov. Genom att jobba på att höja den praktikgrundande kunskapen till en generaliserbar nivå tror jag att fler lärare skulle se vikten av samspelet mellan praktik och teori och uppleva detta samspel som en hjälp och ett stöd vilket svara mot ett behov. Detta kan även generera ett större intresse bland lärare för kopplingen mellan praktik och teori

---

då relationen däremellan blir mer jämställd. Sammantaget kan det leda till en ökad vilja och förmåga att motivera och förklara sitt handlande inom den pedagogiska praktiken vilket lärare förutsätts göra utifrån dagens läraruppdrag. Om denna bild, vilken är hämtad ur en liten unik del av den pedagogiska praktiken, och de slutsatser jag dragit kan höjas till en generaliserbar nivå och generera i generell kunskap återstår att se. Det får framtiden och vidare forskning utvisa.

### ***Framtida studier***

Här vill jag nämna de områden jag funnit intressanta att bedriva framtida studier inom utifrån mitt arbete och min förda diskussion ovan.

Hur förhåller det sig med sambandet mellan teorier och lärares vilja att motivera och förklara sina pedagogiska handlingar? Genererar kunskap och kännedom om teorier en vilja och ett behov av att motivera sitt handlande? Eller är det läraruppdragets krav och en personlig vilja att kunna motivera och ange skäl för sina handlingar som leder pedagogen att söka stöd hos teorier? Detta anser jag är av intresse att studera och bringa klarhet i då det kan visa på hur man kan inspirera och ge lärare de rätta verktygen för att kunna motivera och förmedla sin pedagogiska praktik.

Jag finner studier vilka belyser lärares syn på förhållandet teori och praktik i dagens skola av intresse för att därigenom öka medvetenheten om hur vi förhåller oss till teori kontra praktik. Här anser jag att det vore intressant att undersöka närmare om fokuseringen på teoretisk kunskap och kravet på lärare att utforma och motivera sin verksamhet utifrån en teoretisk utgångspunkt möter ett behov hos lärare eller upplevs som ett krav uppifrån.

Ett annat område jag ser som intressant att titta närmare på är sambandet som framkom i min studie mellan en medveten teoretisk grund och viljan att motivera sitt arbetssätt. Hur ser det ut bland ett större antal lärare? Framträder ett liknande mönster? Då det i dagens läraruppdrag ingår att motivera är denna fråga intressant då en större klarhet i frågan kan bidra till lärares yrkesutveckling.

Utifrån Lindqvist & Nordängers (2007) vilka efterfrågar mer praktisk kunskap in i den generella kunskapen och utifrån mitt resultat där två av de tre kategorierna visade större tilltro till praktikgrundad kunskap finner jag det intressant att studera hur vi på ett fungerande och effektivt sätt kan lyfta praktiken till en generaliserbar nivå för att koppla den till teoretisk kunskap.

## Referenser

- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I B Starrin & P-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s.11-136). Lund: Studentlitteratur.
- Arfwedson, G. B. (2002) Reflektion och teori - för praktiken? I G. Arfwedson (red.), *Mellan praktik och teori. Tio didaktiska berättelser om undervisning i förskola, skola, fritidshem och lärarutbildning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Berg, G. (2003) Upptäcka och erövra frirummet skolutveckling I G. Berg & H.-Å. Scherp (Red.), *Skolutvecklingens många ansikten* (s. 65-96). Stockholm: Liber Distribution.
- Birkler, J. (2005) *Vetenskapsteori – En grundbok*. Stockholm: Liber.
- Bronäs, A. (2006) Mötesplats eller tomrum – Funderingar kring en akademisk professionsutbildning. I A. Bronäs & S. Selander (Red.), *Verklighet, verklighet – Teori och praktik i Lärarutbildningen*. (s.119 – 133) Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Bronäs, A. & Selander, S. (2006) Teorins praktiker – praktikens teorier. I A. Bronäs & S. Selander (Red.), *Verklighet, verklighet – Teori och praktik i Lärarutbildningen* (s.11 – 22). Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Carlgren, I. (1990). Praktikgrundad kunskap i lärarutbildningen. I G. Bergendahl (Red.), *Praktikgrundad kunskap. Uppsatser om vård och undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. (2002) Kunskap och lärande. I Skolverket. *Bildning och kunskap* (s. 23-51). Stockholm: Liber Distribution.
- Carlgren, I. (2005). Vad har hänt med läraryrket? I A. Forsell (Red.), *Boken om pedagogerna* (5:e uppl. s.258-285). Stockholm: Liber.
- Casservik, M. (2005) Vad styr? Om lärares planering av historieundervisningen. I H.-O. Ericsson, P. G. Johansson & H. A. Larsson (Red.), *Historiedidaktiska perspektiv* (s. 265-324). Jönköping: Jönköping University Press.
- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken - Några skolexempel*. (2:a uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2000) *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, H. (2002). *Termlexikon i psykologi, pedagogik och psykoanalys*. (7:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Hallström, M. (2002). Visst blåser det i femmans klassrum! I G. Arfwedson (Red.), *Mellan teori och praktik. Tio didaktiska berättelser om undervisning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Imsen, G. (1999). *Lärares värld. Introduktion till allmän didaktik* Lund: Studentlitteratur.
- Kveli, A-M. (1993) *Att vara lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, P. & Nordänger, U. K." "Lost in translation" Om relationen mellan lärares praktiska kunnande och professionella språk. *PEDAGOGISK FORSKNING I SVERIGE nr 3* (2007) s. 177-193.
- Läraryrket. (2006) *Lärares handbok* (6:e uppl.) Stockholm: Läraryrket.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudie som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin. (2009, oktober 8) URL <http://www.ne.se>

- 
- Repstad, P. (2007). *Närhet och Distans*. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket, (2008). *Att lyfta den pedagogiska praktiken - Vägledning för processledare*. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket, (2002) *Bildning och kunskap*. Stockholm: Liber Distribution.
- Stukát, S. (1998) *Lärares planering under och efter utbildning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sundgren, G. (2005) John Dewey - reformpedagog för vår tid? I A. Forsell (Red.). *Boken om pedagogerna*. (5:e uppl. s. 78-106) Stockholm: Liber.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Säljö, R, Riesbeck, E. & Wyndhamn, J. (2003) I O. Dysthe (Red.) *Samtal, samarbete och samsyn* (s. 219-242) Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2009). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Nedladdad den 2 september, 2009, från <http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

## Bilaga 1: Intervjuguide

Tid och plats:

Namn respondent:

Bakgrund:

1) Hur vill du beskriva det som ligger till grund för din planering?

2) Hur uppfattar du din teoretiska utgångspunkt i din planering?

- Hur har det förändrats över tid?

- Kan du nämna något som varit beständigt?

3) Känner du behov av att kunna motivera och ange skäl för det du planerar?

- Utveckla!

4) Tycker du att teorier kan hjälpa dig i ditt planeringsarbete?

- Om ja, på vilket sätt?

Är det något du tycker jag missat inom detta område och vill nämna?